The background of the cover is a photograph of a large tree with a thick, textured trunk leaning over a body of water. The scene is captured during sunset or sunrise, with a warm, golden light illuminating the sky and the water's surface. The tree's canopy is dense with green and yellow leaves. The overall mood is serene and natural.

na **PSICOLOGIA**  
**AMAZÔNIA**  
*Formação, Vivências e Práticas*

**LAÍSY DE LIMA NUNES**  
**MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL**  
**FABIO BIASOTTO FEITOSA**  
**NEFFRETIER C. R. A. DOS SANTOS CLASTA**  
(Organização)

# **PSICOLOGIA NA AMAZÔNIA: FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS**



### **Comissão científica**

- Antonella Gasbarri – Università degli Studi dell’Aquila  
Carlos Alberto Bezerra Tomaz – Universidade Ceuma  
Luiz Fernando Dias Pita – UERJ  
Maria Clotilde Henriques Tavares – UnB  
Carlos Alberto Paraguassú-Chaves – UFMA

### **Comissão editorial**

- Eder Cassola Molina – USP  
Júlio César Barreto Rocha – UNIR  
Miguel Nenevé – UNIR  
Nair Ferreira do Amaral Gurgel – UNIR  
Valdir Vegini – UNIR

Láisy de Lima Nunes

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Fabio Biasotto Feitosa

Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta

(Organização)

# **PSICOLOGIA NA AMAZÔNIA: FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E PRÁTICAS**

Temática

Porto Velho – Rondônia

2020

© by Laísy de Lima Nunes, Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Fabio Biasotto Feitosa e  
Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta

Temática Editora  
Rua Marechal Deodoro, 1808 Centro  
Porto Velho-RO  
(69) 9.9246-7839  
tematicaeditora@gmail.com

Comissão Técnica

Abel Sidney  
Preparação de originais e revisão

Kalytta Dohanna Marinho Verruck  
Capa

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P974

Psicologia na Amazônia : formação, vivências e práticas /  
organizadores: Laísy de Lima Nunes ... [et al]. – 1. ed. – Porto Velho  
: Temática Editora, 2020.  
2048 KB

ISBN 978-65-89078-20-3 (Livro digital)

1. Saúde mental - estudantil. 2. Desenvolvimento psíquico. I. Nunes,  
Laísy de Lima, org. II. Tamboril, Maria Ivonete Barbosa, org. III.  
Feitosa, Fabio Biasotto, org. IV. Clasta, Neffretier C. R. A. dos Santos,  
org. V. Título.

CDD 150.7  
CDU 159.9(811)

### *In Memoriam*

A professora Ana Maria, por mais de uma década dedicou-se à formação de mestres e mestras em Psicologia desempenhando o trabalho de orientação e de ensino com zelo, dedicação, amor, compromisso, ética, enfim, o melhor modelo de docente e pesquisadora que o PPGPSI/UNIR poderia ter.

Ana querida, nossa mais profunda gratidão por tudo que recebemos de você: as aprendizagens adquiridas, a convivência amorosa, solidária e fraterna. Nossa dor é infinita e você ficará eternamente em nossas mentes e corações. Você foi um espírito de luz que tivemos o privilégio de conhecer nesta passagem tão curta chamada vida.

## PREFÁCIO

Na Amazônia a psicologia se constrói como ciência e profissão a partir de um contexto sociocultural diverso e rico, formando profissionais que apresentam em sua essência o comprometimento com a especificidade do meio ambiente e do ecossistema. Havendo a compreensão de que o homem e a mulher na Amazônia possuem uma relação próxima com a floresta e com a natureza, com o meio urbano (a cidade) e com o interior, com a cultura das diferentes formações humanas caracterizadas por populações que habitam este local (populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas, camponesas e migrantes de outras regiões), demandando uma atuação profissional que consiga compreender o modo de viver e existir neste contexto rico, diverso e dinâmico.

O profissional de psicologia na Amazônia necessita ter um olhar primoroso para as diferenças, de modo a compreendê-las e valorizá-las, de evidenciar que a diversidade sociocultural faz da Psicologia uma ciência rica e potente para a produção de conhecimentos que referencie as práticas profissionais pautadas na promoção de saúde e do bem-estar social, no respeito à diversidade, lutando contra a opressão e o preconceito para com a diversidade. Como afirma um dos princípios fundamentais do Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005): “II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

A partir destes fundamentos, o livro *Psicologia na Amazônia: formação, vivências e práticas* nasce de pesquisas desenvolvidas no Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI – Programa de Pós-

Graduação em Psicologia da Universidade de Rondônia - UNIR) e de colaboradores e pesquisadores do Norte do país, que aceitaram o desafio de construir a Psicologia no contexto da Amazônia. Os pesquisadores e profissionais se encontraram no VII Seminário de Psicologia com a temática “Avaliação Psicológica, formação, estudos e pesquisas”, que favoreceu a divulgação científica e o amplo debate a respeito da Avaliação Psicológica.

Com o nascimento desta obra a partir de um Seminário, vemos a criatividade e a capacidade dos pesquisadores da Amazônia em integrar conhecimentos advindos de distintas abordagens teóricas e metodológicas com o cuidado de demonstrar que a compreensão do ser humano pode ser com amplitude e respeito, sem privilegiar teorias e técnicas específicas, mas agregando a multiplicidade de olhares para enriquecer a formação profissional. Atualmente, a Avaliação Psicológica é entendida como um processo de construção de conhecimentos acerca de aspectos psicológicos de pessoas, grupos e contextos, suas produções/resultados podem orientar intervenções psicológicas e assim promover o desenvolvimento de capacidades, habilidades, saúde e bem-estar de pessoas.

Estes fundamentos se encontram no livro que reúne 18 capítulos de autores da região Norte do país, convidados para escrever e divulgar os conhecimentos produzidos em suas respectivas áreas de atuação, principalmente os vinculados à Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI).

A primeira parte deste livro é denominada **Tendências e perspectivas em avaliação psicológica**, formada por seis capítulos que buscam compreender a pessoa humana por meio da investigação

e da atenção em diferentes contextos, clarificando ao leitor que a avaliação psicológica consiste em compreender o ser humano em sua totalidade, pois este campo de atuação perpassa por diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e técnicas. Os capítulos que compõem a seção variam desde relatos de pesquisas empíricas e teóricas que demonstram práticas que utilizam da avaliação psicológica em diferentes ambientes e instituições (clínica e escola), populações (crianças e adultos) e perspectivas de atuação (individuais e coletivas/grupais), enfatizando a ética e a responsabilidade para a promoção qualidade de vida nas avaliações e intervenções psicológicas.

Os capítulos que compõe a primeira parte são:

*1 - Processos avaliativos em psicologia e sua relação com a formação universitária e as implicações para sociedade*, de João Carlos Alchieri.

*2 - Alguns elementos para pensar a avaliação psicológica na escola a partir da psicologia histórico-cultural*, das autoras Marilda Gonçalves Dias Facci, Glaucia Rodrigues da Silva de Oliveira e Fabíola Batista Gomes Firbida.

*3 - Avaliação das dificuldades de aprendizagens e o stress infantil em estudantes do ensino fundamental I de Porto Velho-RO*, de Fátima Aparecida de Souza Maia Queiroga, Irla Micaele Moreira Linhares e Marcos Henrique Figueira de Mello.

*4 - Revisão integrativa de análises psicométricas de instrumentos de avaliação de depressão em amostras brasileiras*, de Marcelo Xavier de Oliveira.

*5 - O caso NZ e a importância da avaliação nosográfica dinâmica e da planificação de tratamento em psicoterapia breve*, de

Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta e Fernanda de Castro Borges Trindade.

*6 - Triagens psicológicas grupais em um serviço-escola com vasta demanda: relato de experiência*, de Maria Liliane Gomes dos Santos e Andreia Caroline da C. Alves.

Na segunda parte do livro, intitulada **Tendências e perspectivas em saúde mental e desenvolvimento psíquico**, os autores apresentam em seis capítulos diferentes posicionamentos e direções para a avaliação e intervenção na área da saúde mental. Apresentam um capítulo com foco na atenção à saúde mental no contexto universitário, outro que enfatiza a escuta clínica do sofrimento relacionado a perda de trabalho/desemprego. Esta parte do livro também demonstra a experiência de estágio na área de saúde mental em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), a intervenção psicológica por meio da Terapia de Aceitação e Compromisso com pessoas que passaram por processo de amputação. Segue com a proposta de compreensão do suicídio por meio de narrativas e vivências de pessoas que recorreram a essa alternativa para suprimir o sofrimento e finaliza com compreensão do psiquismo do adolescente por meio da abordagem histórico-cultural. Os capítulos componentes da segunda parte são:

*7 - Saúde mental e universidade: considerações psicanalíticas sobre o mal-estar do sujeito universitário*, de Regis Albuquerque Henrique e Talita Mortari Montysuma Leite.

*8 - Escuta clínica do sofrimento-adoecimento psíquico relacionado ao desemprego num serviço de uma clínica-escola*, das

autoras Mariana Oliveira da Silva, Mirian Rocha de Almeida e Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein.

9 - *Vivências de estágio em um Centro de Atenção Psicossocial/CAPS: um relato de experiência*, de Tauana Cristina Santana.

10 - *E agora o que vai ser da minha vida? terapia de aceitação e compromisso para pacientes amputados*, de Cristiano de Almeida Fernandes, Gabriela Gomes Santos e Micaela Alves de Araújo.

11 - *Sobreviventes: narrativas e subjetividades de experiências de tentativas de suicídio*, de Ana Paula Costa Silva, Isabella Carvalho Teixeira Lemes da Fonseca e Mírian Oliveira de Souza Simões.

12 - *Uma imersão no desenvolvimento psíquico na adolescência pelo olhar da psicologia histórico-cultural*, de Junior Cesar Minin e Ana Maria de Lima Souza.

A terceira e última parte do livro, intitulada **Itinerários formativos, docência e processos escolares**, reúne seis capítulos e nesta seção os autores defendem a importância de se conhecer quem é o estudante e acompanhá-los durante o curso e após a formação (egressos), buscando compreender o perfil sociodemográfico, os caminhos e possibilidades que surgiram com a conclusão do ensino superior e da pós-graduação. Os capítulos demonstram a importância de uma postura do docente comprometido com o processo de ensino, que conheçam e elaborem os itinerários formativos para seus estudantes, recursos fundamentais na atuação do docente formador de profissionais e de pesquisadores.

Além disso, nesta seção há os capítulos que versam sobre o adoecimento docente como um aspecto a ser compreendido e

trabalhado no ensino superior e a Síndrome de Burnout, outros capítulos que focalizam processos escolares, um deles versando sobre a importância da formação docente e outro sobre a mediação do ensino pela tecnologia e o ensino à distância. Por fim, o último capítulo apresenta uma reflexão sobre a militarização do ensino e as consequências disso, defendendo que a democratização da educação perpassa por políticas de educação mais amplas e direcionadas para a formação integral do ser humano, pautadas no respeito à dignidade humana e na ética. Os capítulos desta parte são:

*13 - Perfil sociodemográfico dos psicólogos e psicólogas egressos(as) da UNIR*, de Luís Alberto Lourenço de Matos, Mirian Rocha de Almeida e Esthela Bianchini Hipólito da Silva.

*14 - Atuação profissional dos(as) psicólogos(as) egressos(as) da UNIR*, de Luís Alberto Lourenço de Matos, Mirian Rocha de Almeida e Esthela Bianchini Hipólito da Silva.

*15 - Mudanças no trabalho docente e fatores de sofrimento psíquico: uma revisão de literatura*, de Arthur Antunes Gomes Queiroz, Nikolli Evelyn Gubert e Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein.

*16 - Análise sistemática sobre a Síndrome de Burnout em docentes universitários* de Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein, Ágata Cristiam Tavares Barbosa e Nadya Machado Barbosa.

*17 - Formação continuada de professores mediada pela EAD para atuação nas SRM: uma revisão de literatura*, de Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta e Fernanda de Castro Borges Trindade.

*18 - Militarização das escolas em Rondônia: a quem será que se destina?*, de Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Irla Micaele Moreira Linhares e Naára Balbino Guimarães.

É uma obra ampla e que oferece ao leitor pesquisas desenvolvidas na Amazônia, vivências e experiências exitosas da psicologia neste contexto rico, diverso e plural, que apresenta a característica comum de compreender a pessoa humana perpassando por temáticas que podem subsidiar mais estudos e produção de conhecimento.

Parabenizamos os autores e organizadores pela ampla visão acerca da Psicologia e das possibilidades de atuação, pela integração entre a teoria psicológica e a prática profissional, favorecendo a formação do estudante de psicologia na graduação e na pós-graduação!

Desejamos que a leitura favoreça o aprimoramento profissional de pesquisadoras (es), psicólogas (os) e todos os interessados pela área. Que este livro seja motivador de outras pesquisas, parcerias interinstitucionais para que a psicologia na Amazônia se fortaleça e atenda cada vez mais as demandas locais/regionais com o cuidado, a responsabilidade e o compromisso para com a dignidade humana.

Gisele Cristina Resende

Psicóloga e Professora Adjunta II da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na Faculdade de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI). Dra. em Ciências (Psicologia, Saúde e Desenvolvimento, pela Universidade de São Paulo).

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16

## PARTE I

### TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

1 - PROCESSOS AVALIATIVOS EM PSICOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E AS IMPLICAÇÕES PARA SOCIEDADE 29

João Carlos Alchieri

2 - ALGUNS ELEMENTOS PARA PENSAR A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA ESCOLA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 42

Marilda Gonçalves Dias Facci, Glaucia Rodrigues da Silva de Oliveira e Fabíola Batista Gomes Firbida

3 - AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS E O STRESS INFANTIL EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE PORTO VELHO-RO 74

Fátima Aparecida de Souza Maia Queiroga, Irla Micaele Moreira Linhares e Marcos Henrique Figueira de Mello.

4 - REVISÃO INTEGRATIVA DE ANÁLISES PSICOMÉTRICAS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE DEPRESSÃO EM AMOSTRAS BRASILEIRAS 95

Marcelo Xavier de Oliveira

5 - O CASO NZ E A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NOSOGRÁFICA DINÂMICA E DA PLANIFICAÇÃO DE TRATAMENTO EM PSICOTERAPIA BREVE 117

Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta e Fernanda de Castro Borges Trindade

6 - TRIAGENS PSICOLÓGICAS GRUPAIS EM UM SERVIÇO-ESCOLA COM VASTA DEMANDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 134

Maria Liliane Gomes dos Santos e Andreia Caroline da C. Alves.

## PARTE II

### **TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM SAÚDE MENTAL E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO**

7 - SAÚDE MENTAL E UNIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS SOBRE O MAL-ESTAR DO SUJEITO UNIVERSITÁRIO 159

Regis Albuquerque Henrique e Talita Mortari Montysuma Leite

8 - ESCUTA CLÍNICA DO SOFRIMENTO-ADOCIMENTO PSÍQUICO RELACIONADO AO DESEMPREGO NUM SERVIÇO DE UMA CLÍNICA-ESCOLA 175

Mariana Oliveira da Silva, Mirian Rocha de Almeida e Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schlindwein

9 - VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO EM UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL/CAPS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 192

Tauana Cristina Santana

10 - E AGORA O QUE VAI SER DA MINHA VIDA? TERAPIA DE ACEITAÇÃO E COMPROMISSO PARA PACIENTES AMPUTADOS 217

Cristiano de Almeida Fernandes, Gabriela Gomes Santos e Micaela Alves de Araújo

11 - SOBREVIVENTES: NARRATIVAS E SUBJETIVIDADES DE EXPERIÊNCIAS DE TENTATIVAS DE SUICÍDIO 234

Ana Paula Costa Silva, Isabella Carvalho Teixeira Lemes da Fonseca e Mírian Oliveira de Souza Simões

12 - UMA IMERSÃO NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA PELO OLHAR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 251

Junior Cesar Minin e Ana Maria de Lima Souza

### PARTE III

#### **ITINERÁRIOS FORMATIVOS, DOCÊNCIA E PROCESSOS ESCOLARES**

13 - PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PSICÓLOGOS E PSICÓLOGAS EGRESSOS(AS) DA UNIR 278

Luís Alberto Lourenço de Matos, Mirian Rocha de Almeida e Esthela Bianchini Hipólito da Silva

14 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) PSICÓLOGOS(AS) EGRESSOS(AS) DA UNIR 294

Luís Alberto Lourenço de Matos, Mirian Rocha de Almeida e Esthela Bianchini Hipólito da Silva

15 - MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE E FATORES DE SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA 319

Arthur Antunes Gomes Queiroz, Nikolli Evelyn Gubert e Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwei

16 - ANÁLISE SISTEMÁTICA SOBRE A SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS 339

Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein, Ágata Cristiam Tavares Barbosa e Nadya Machado Barbosa

17 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MEDIADA PELA EAD PARA ATUAÇÃO NAS SRM: UMA REVISÃO DE LITERATURA 359

Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta e Fernanda de Castro Borges Trindade

18 - MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM RONDÔNIA: A QUEM SERÁ QUE SE DESTINA? 386

Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Irla Micaele Moreira Linhares e Naára Balbino Guimarães

DADOS DOS AUTORES E AUTORAS 397

## APRESENTAÇÃO

Este e-book é resultado do VII Seminário de Psicologia (SEP) realizado no ano de 2019, mas ao tempo que trabalhávamos na organização deste material, em fevereiro e março de 2020 sentimos o impacto da Onda Pandêmica do Covid-19 chegar ao Brasil. Ao longo do ano de 2020, podemos constatar, mais uma vez, a fundamental importância da ciência, atrelada aos centros universitários de pesquisas do mundo, no combate à pandemia e na manutenção da sobrevivência da humanidade. Considerando o cenário atual, discutir e produzir ciência no Brasil tem se tornado cada vez mais desafiador e necessário.

Ao mesmo tempo em que observamos o declínio de políticas públicas que defendam, promovam e garantam a expansão das universidades e centros de pesquisas, vemos o quanto é urgente o provimento de recursos financeiros, humanos e técnicos que permitam a geração de um diferencial científico necessário para o avanço educacional, social, econômico e tecnológico de uma nação. Os ataques às universidades e à educação, de modo geral, têm sido frequentes, nos impondo o dever de fortalecermos nossas práticas e definirmos possibilidades viáveis para resistir frente à lógica negacionista que busca desmerecer a construção de conhecimento e os avanços das reflexões científicas em diferentes âmbitos.

Nesse embate, as realizações de eventos que busquem discutir questões pertinentes ao fazer-saber científico e às contribuições deste para a sociedade representam a possibilidade de espaços de diálogos e posicionamento ético e político frente às ameaças impostas. Com base nesse pressuposto, o Departamento de

Psicologia (Depsi) junto com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) realizam o Seminário de Psicologia. Ao longo dos anos, este seminário tem se firmado como um momento de compartilhamento de saberes, formação e atualização profissional que proporciona encontros acadêmicos e pessoais entre pesquisadores das diferentes regiões, particularmente, entre instituições da Região Norte.

No VII SEP, a temática escolhida foi “Avaliação Psicológica: formação, estudos e pesquisas”. Conforme indicado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a avaliação psicológica é um campo teórico e prático fundamental para a Psicologia enquanto ciência e profissão. Nos últimos anos, verifica-se o aumento da organização desse campo em termos de estudo e atuação profissional, sendo uma área metodológica e técnica privativa do profissional de psicologia e contribuindo para a tomada de decisões e o planejamento de intervenções (Bardagi et al., 2015; Freires et al., 2017; Silva, 2019). Diversos avanços relacionados a formação e atuação nesta área ainda são necessários, especialmente, para sanar as lacunas nos cursos de graduação em psicologia.

Todavia, a comissão organizadora e científica do evento, em sua autonomia acadêmica e intelectual, optou por acolher temas mais amplos, mas que dialogassem com a formação do profissional da psicologia e que foram incorporados nesta publicação. Essa tomada de decisão possibilitou discussões sobre a psicologia enquanto ciência e profissão. Assim, as atividades científicas apresentaram diferentes matrizes teóricas, métodos e técnicas, e

evidenciaram também a necessidade do compromisso ético e social na formação e atuação da psicóloga e do psicólogo.

Esta obra é composta por três partes, a saber: **Tendências e perspectivas em avaliação psicológica; Tendências e perspectivas em saúde mental e desenvolvimento psíquico e Itinerários formativos, docência e processos escolares.** A primeira parte é formada por seis capítulos. No primeiro deles, o professor João Carlos Alchieri, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresenta aspectos conceituais do processo de avaliação psicológica, suas características, metodologias e procedimentos operacionais no contexto nacional. Ele expõe as principais manifestações relativas ao uso de processos avaliativos de forma crítica e atualizada em distintos âmbitos e níveis de inserção profissional.

No segundo capítulo, as autoras Marilda Gonçalves Dias Facci, Glaucia Rodrigues da Silva de Oliveira e Fabíola Batista Gomes Firbida, da Universidade Estadual de Maringá, discutem, a partir da psicologia histórico-cultural, elementos centrais sobre a avaliação psicológica na escola, considerando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a história por trás das dificuldades no processo de escolarização. Na sequência, Fátima Aparecida de Souza Maia Queiroga, Irla Micaele Moreira Linhares e Marcos Henrique Figueira de Mello, da Universidade Federal do Rondônia, analisam dados de estudantes do ensino Fundamental I de escolas públicas da cidade de Porto Velho-RO. O estudo buscou analisar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar (leitura, escrita e cálculo), verificar quais as reações e as fases de

estresse nas quais os alunos se encontram e a relação existente entre as referidas capacidades e o estresse.

No quarto capítulo, Marcelo Xavier de Oliveira, da Universidade Federal do Acre, apresenta uma revisão integrativa da literatura sobre análises psicométricas de instrumentos de avaliação da depressão em amostras brasileiras. A revisão abrangeu o período entre 1999 e 2019, e corrobora a necessidade estabelecida pelo Conselho Federal de Psicologia de se verificar as propriedades psicométricas dos instrumentos psicológicos em intervalos de tempo determinados, além de indicar a preocupação da representatividade do público-alvo nos estudos realizados.

Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta e Fernanda de Castro Borges Trindade, da Universidade Federal do Rondônia, ao apresentarem o relato de supervisão clínica de um atendimento psicoterapêutico, demonstram a importância de estudo e planejamento sistemático para o alcance de um processo psicoterapêutico com base no rigor da avaliação nosográfica e da planificação do tratamento, e apontam a real necessidade de se ampliar o serviço psicológico frente às demandas de sofrimento da população.

Ainda na primeira parte do livro, temos o capítulo “Triagens psicológicas grupais em um serviço-escola com vasta demanda: relato de experiência” de Maria Liliane Gomes dos Santos e Andreia Caroline da C. Alves. As autoras indicam que as reivindicações por assistência em saúde mental têm aumentado nos últimos anos e, a exemplo do Serviço-Escola de Psicologia da Universidade Federal do Acre, os espaços que coadunam formação e oferta gratuita de serviços costumam reunir longas filas de espera. A partir disso,

apresentam um relato de experiência sobre a realização de triagens grupais, as quais possibilitaram maior celeridade no chamamento da fila de espera.

Na segunda parte do livro intitulada **Tendências e perspectivas em saúde mental e desenvolvimento psíquico**, estão incluídos seis capítulos de autores e autoras de diferentes instituições, que discutem possibilidades e desafios para a avaliação e a intervenção na área da saúde mental.

Regis Albuquerque Henrique e Talita Mortari Montysuma Leite tecem considerações psicanalíticas sobre o mal-estar do sujeito universitário, ao falarem sobre a relação entre saúde mental e universidade. As inquietações em torno do tema têm se intensificado devido aos altos índices de queixas de alunos concernentes a sofrimentos mentais, o que coaduna com o contexto universitário que se constitui como um espaço de desafios constantes. Os autores compreendem que as experiências acadêmicas produzem múltiplos sentidos a serem elaborados, e que é possível à universidade romper com paradigmas sintomáticos produtores de sofrimento, e se configurar como um importante dispositivo de produção de saúde mental.

Mariana Oliveira da Silva, Mirian Rocha de Almeida e Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein, no capítulo oito, relatam sobre a escuta clínica do sofrimento-adoecimento psíquico e a situação de desemprego de um trabalhador atendido pelo estágio curricular em Saúde do Trabalhador (ST) e Clínica do Trabalho (CT) num Serviço de Psicologia Aplicada da região amazônica. A proposta foi criar um espaço de escuta diferencial para as queixas relacionadas ao trabalho no serviço de acolhimento, com vistas à compreensão e

tratamento das demandas de sofrimento psíquico relacionado ao trabalho ou falta dele.

Ainda sobre relatos de experiências de estágio, Tauana Cristina Santana apresenta um capítulo sobre as vivências de estágio em um centro de atenção psicossocial (CAPS). De acordo com a autora, as atividades realizadas dentro da instituição contribuem para reforçar a importância de se perceber aqueles que possuem algum sofrimento psíquico como sujeitos singulares com necessidades específicas e que necessitam de um ambiente acolhedor, aberto e inserido em um contexto social para expressarem de forma plena sua subjetividade.

O capítulo 10 apresenta a temática sobre a terapia de aceitação e compromisso para pacientes amputados. Os autores, Cristiano de Almeida Fernandes, Gabriela Gomes Santos e Micaela Alves de Araújo, discutem as nuances do atendimento psicoterápico durante a internação em casos de pacientes amputados, e abordam reflexões acerca da aplicabilidade da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) nos casos desses pacientes. O processo de remoção de um membro, no que tange a psicologia, envolve etapas delicadas que transpassam a dor do prognóstico, a aceitação das circunstâncias imperativas da amputação e o compromisso de elaborar o luto de maneira a reestabelecer seus valores e seguir vivendo suas potencialidades em uma nova condição.

Ana Paula Costa Silva, Isabella Carvalho Teixeira Lemes da Fonseca e Mírian Oliveira de Souza Simões apresentam um estudo descritivo, cujo objetivo foi compreender a percepção de duas usuárias de um CAPS em relação às próprias tentativas de suicídio, buscando entender a vivência, os significados do ato suicida, da dor,

da morte e do viver das entrevistadas. Embora a experiência da tentativa de suicídio tenha algumas similaridades, verificou-se que a vivência de cada participante é singular e carregada de significados, tendo a interação de múltiplos fatores, tanto socioculturais quanto inconscientes, e tal ato requer atuação crítica do sistema de saúde ao deparar-se com um sujeito que buscou dar fim à própria vida, auxiliando o sobrevivente de um suicídio a ressignificar sua experiência.

Para finalizar a parte dois desta obra, no capítulo 12, Junior Cesar Minin e Ana Maria de Lima Souza (*in memoriam*) fazem uma imersão no desenvolvimento psíquico na adolescência pelo olhar da psicologia histórico-cultural. No texto, são apresentadas contribuições de Vygotsky ao retornarem à sua teoria do desenvolvimento psíquico na adolescência, que propicia um conhecimento relevante a ser utilizado pelos profissionais que trabalham com adolescentes ou pelos pais e demais pessoas que queiram aprimorar o seu entendimento sobre como ocorre o desenvolvimento em tal idade de transição. Nesta direção, destacam-se as noções de função psicológica superior, pensamento por conceitos, autoconsciência, personalidade, imaginação e criatividade.

A terceira parte do livro denomina-se **“Itinerários formativos, docência e processos escolares”** e também é composta por seis capítulos e, de modo geral, os autores discutem aspectos específicos da formação profissional, atuação e adoecimento docente e o compromisso necessário a todos aqueles que defendem processos escolares que resultem em uma educação de qualidade.

No capítulo 13, Luís Alberto Lourenço de Matos, Mirian Rocha de Almeida e Esthela Bianchini Hipólito da Silva apresentam o perfil sociodemográfico dos psicólogos e psicólogas egressos(as) da Universidade Federal de Rondônia, inscritos no CRP-20 – Seção Rondônia, que atuam no estado. A realização de pesquisas científicas que descrevam as particularidades sociodemográficas dos psicólogos, dos compromissos sociais que caracterizam a Psicologia e os seus reflexos no exercício profissional, são indispensáveis para um constante processo de reflexão do processo formativo. De forma complementar, esses autores discorrem no capítulo seguinte sobre a Atuação profissional dos(as) psicólogos(as) egressos(as) da UNIR. Os resultados demonstraram que em relação à atuação profissional, 88,57% dos egressos participantes da pesquisa atuam como psicólogos, a principal área de atuação é a Psicologia Clínica, a abordagem psicanalítica é a mais utilizada, a maioria dos psicólogos trabalha no setor público (60,71%). Os resultados apontam a importância do conhecimento sobre a atuação profissional do psicólogo para que se identifique os seus desafios e a sua relação com a formação em psicologia.

No capítulo 15, Arthur Antunes Gomes Queiroz, Nikolli Evelyn Gubert e Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schlindwein apresentam uma revisão da literatura sobre as mudanças no trabalho docente e fatores de sofrimento psíquico. Os resultados obtidos apontam que os principais fatores para o desencadeamento do sofrimento psíquico perfazem três dimensões que foram drasticamente modificadas no contexto da gestão educacional mercantilista, sendo elas: esfera temporal, relacionada à quantidade de horas e à carga de trabalho despendida pelos docentes; a esfera geopolítica, que leva em consideração aspectos como gestão

mercantilista, competitividade, precariedade das relações de trabalho, superprodução acadêmica; e, finalmente, a esfera afetiva, que diz respeito às relações interpessoais e, mais especificamente, a questões como individualismo, diminuição da autonomia, impotência, desvalorização e frustrações na rotina do fazer-docente.

Ainda sobre atividades docentes, Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schlindwein, Ágata Cristiam Tavares Barbosa e Nadya Machado Barbosa analisam de forma sistemática a Síndrome de Burnout em professores universitários. A síndrome de Burnout como um fenômeno ocupacional caracterizado por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Uma das profissões que apresenta alto índice de sofrimento patológico é a de professor. Observou-se, a partir da análise dos dados, que as fontes geradoras de estresse são a sobrecarga de trabalho, cobrança de produção, prazos institucionais e preocupação com o aprendizado e como estratégias de enfrentamento o suporte laboral, a resolução de problemas, o autocontrole e a reavaliação positiva. A exaustão emocional é a dimensão mais prevalente entre a população estudada na revisão sistemática.

Também utilizando a metodologia de revisão da literatura, no capítulo 17, as autoras Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta e Fernanda de Castro Borges Trindade discutem a formação continuada de professores mediada pela Educação a Distância (EaD). No que se refere à modalidade a distância para essa formação, as autoras indicam como pontos positivos a capacidade de aproximação de pessoas geograficamente distantes; a aproximação da Universidade com a escola; flexibilidade de tempo e espaço e a

democratização do acesso à educação, e como pontos negativos dessa formação estão a evasão dos alunos por não dominarem as demandas dos ambientes virtuais; ao conhecimento da técnica em detrimento da reflexão da realidade escolar; ao aligeiramento das formações, tornando-as superficiais em relação aos conteúdos e seus manejos; e à demora no tempo de resposta dos tutores/formadores para as atividades do ambiente virtual (AVA).

Para finalizar este e-book, o capítulo 18 apresenta uma reflexão sobre a militarização das escolas em Rondônia. As autoras, Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Irla Micaele Moreira Linhares e Naára Balbino Guimarães, buscam conhecer o processo de militarização das escolas em Rondônia à luz das pesquisas realizadas sobre a temática, discutindo questionamentos e posicionamentos a respeito desse modelo de ensino que tem se mostrado controverso na visão de diferentes autores. Essa discussão se dá por meio de uma visão crítica, pensando o papel da escola no processo de socialização de um saber sistematizado que deve ser democrático e ter sentido com o mundo real vivido pelos atores escolares. Os dados mostram que, com o atual contexto brasileiro, a militarização tem ganhado força como uma resposta à violência dentro do ambiente escolar, buscando uma solução através da disciplina e da hierarquização do poder. Portanto, se tornam necessárias maiores reflexões e discussões com a comunidade e a escola, compreendendo o contexto social, que estão inseridas, e os reais interesses por trás dessa “Escola dos Sonhos”.

O que apresentamos nesta coletânea reflete o esforço e a trajetória de estudantes e docentes do DEPSI e do PPGPSI que por meio de pesquisas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas com outros pesquisadores e pesquisadoras de diferentes

instituições de Rondônia e de outros estados compartilham conosco, proporcionando contribuições em diferentes áreas da ciência psicológica, desde temas mais clássicos a questões polêmicas da atualidade.

Nas páginas seguintes, leitoras e leitores, vocês poderão conhecer um pouco do muito que fazemos em nossas instituições, nos grupos de pesquisas, nos projetos coletivos, em parcerias institucionais, que se materializaram nos capítulos que compõem esta coletânea revelando o compromisso de quem busca construir diálogos profícuos nas trilhas da floresta ou do que ainda resta dela. Boa leitura.

### **Organização**

Láisy de Lima Nunes  
Maria Ivonete Barbosa Tamboril  
Fabio Biasotto Feitosa  
Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta

Porto Velho, 23 de dezembro de 2020.

### **Referências**

BARDAGI, M. P.; TEIXEIRA, M. A. P.; SEGABINAZI, J. D.; SCHELINI, P. W.; NASCIMENTO, E. Ensino da avaliação psicológica no Brasil: levantamento com docentes de diferentes regiões. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 2, p. 253-260, 2015. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15689/ap.2015.1402.10>>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução n. 9, de 25 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções n. 002/2003, n. 006/2004 e n.

005/2012 e Notas Técnicas n. 01/2017 e 02/2017. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf>>.

FREIRES, L. A.; SILVA FILHO, J. H.; MONTEIRO, R. P.; LOURETO, G. D. L.; GOUVEIA, V. V. Ensino da avaliação psicológica no Norte brasileiro: analisando as ementas das disciplinas. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 16, n. 2, p. 205-214, 2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15689/AP.2017.1602.11>>.

SILVA, I. R. Editorial: Avaliação Psicológica: área em expansão. **Diálogos**. Ano 15, n. 10, p. 4-5, maio 2019.

## **PARTE I**

### **TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

# 1

## **PROCESSOS AVALIATIVOS EM PSICOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E AS IMPLICAÇÕES PARA SOCIEDADE**

João Carlos Alchieri

Os processos avaliativos ou avaliação psicológica são uma das características mais reconhecidas da atividade profissional do psicólogo por parte da sociedade e, na própria psicologia, estando em franco desenvolvimento técnico metodológico. Fundamenta as diversas atividades do psicólogo a base da avaliação psicológica e sua expressão na tomada de decisão técnica do profissional (Alchieri; Cruz, 2009).

Mesmo com as constantes exigência de transformações sociais, como por exemplo, avaliação em processos periciais, avaliação em manejo de armas e avaliação profissional dentre outros, a psicologia tem de apresentar soluções de curto prazo atendendo, conseqüentemente, às distintas demandas da sociedade. Não obstante, verificam-se alterações e mudanças nesses processos, quer seja pelo número de instrumentos agregados ao mercado pelas editoras, quer seja pela necessidade cada vez maior dos processos informatizados, respaldando tomadas de decisão, quer seja pelas exigências com que a sociedade apresenta desafios à psicologia.

Num cenário de constantes transformações em um período relativamente curto de tempo, em décadas, verifica-se a manutenção de clássicos procedimentos empregados no ensino dos processos avaliativos, seja em âmbito de graduação ou mesmo pós-graduação,

lato senso. Estes fortemente embasados no ensino da quantidade de instrumentos e nos diversos aspectos de seu uso, como se a compreensão da decisão fosse relativa ao instrumento a empregar. Verifica-se ausência de evidências no desenvolvimento de metodologias e procedimentos técnicos relacionados ao treinamento e ao ensino, que possam respaldar a indicação criteriosamente embasada do uso de determinados instrumentos, ou mesmo de processos associados à avaliação psicológica dirigidos a determinados contextos com que as necessidades sociais se apresentam (Hazboun; Alchieri, 2013).

A manutenção e constância no processo de transmissão ensino aprendizagem fundamenta-se também na restrita quantidade de disciplinas, nos cursos de graduação ou mesmo de especialização, e no embasamento dos processos decisórios em psicologia, especificamente em avaliação psicológica. Assim sendo, a sociedade com seus anseios, mudanças, necessidades e transformações para encontrar um processo avaliativo capaz de ser efetivo e eficaz nas solicitudes, tem na repetição e reprodução da administração de determinados instrumentos ou construtos, a ação profissional do psicólogo.

Se observada a estimativa em relação ao crescimento do número de profissionais no atual contexto acadêmico da psicologia, podemos projetar para os próximos anos a presença de 400.000 psicólogos devidamente inscritos junto aos órgãos de classe no Brasil, concentrados como observamos atualmente, no litoral Atlântico, nas grandes capitais.

Atentando ao desenvolvimento tecnológico, verificamos que a informatização se configura como uma estratégia de revolução do trabalho, a quarta revolução. E a ela relacionado pode se verificar a expressão da internacionalização como exigência no âmbito profissional na maioria das atividades, especialmente, aquelas de nível universitário.

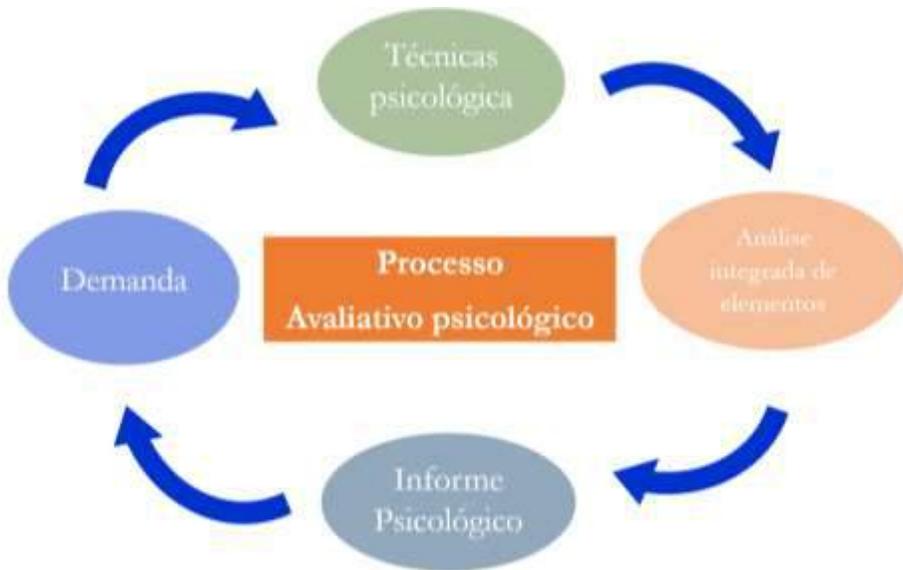
Cabe destacar que o processo de ensino e de apresentação de um profissional no mercado de trabalho e, o tempo de ele exercer a sua atividade, pode ser no mínimo de três décadas. Relacionando as constantes transformações de mercado, é possível inferir a necessidade da formação continuada em psicologia como sendo um dos aspectos para âmbito profissional na atualidade. Assim, não mais do que somente os acadêmicos de graduação ou mesmo, de pós-graduação precisaram se manter atualizados, mas especialmente os profissionais, dadas as extremas e rápidas mudanças em que o ambiente de trabalho, informatizado e internacionalizado irá exigir no futuro. Neste contexto de novas exigências de habilidades e competências profissionais, alguns aspectos merecem ser considerados diante dos desafios da avaliação psicológica nos próximos anos (Nunes *et al.*, 2012).

Inicialmente, por meio da definição de avaliação psicológica, como um processo que permite identificar medida ou grau, critérios, metas, objetivos, caracterizar aspectos comportamentais objetivando fornecer alguma intervenção ou elementos de decisão, pode-se verificar a extensão e limites do que se pode realizar. Com essa demarcação seguem-se as exposições desse capítulo, remete-se

à avaliação psicológica no âmbito daquilo que o profissional precisa apresentar a um solicitante.

Com vistas a apresentar esse tipo de resultado ou atendimento ao conceito, um conjunto de procedimentos metodológicos propriamente dito, encontram-se temporalmente relacionados e caracterizados como sendo interrelacionados, conforme exposto na figura abaixo.

Figura 1: Fluxograma da avaliação psicológica



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Se em um primeiro momento pode parecer que esta sequência seja tomada como invariante para qualquer cenário de realização de um processo avaliativo, cabe salientar que três variáveis são capazes de modificar expressões comportamentais, e sobre as quais, qualquer cenário deve ter a relativização e seus resultados considerados. A literatura demonstra evidências quanto

às modificações relacionadas ao sexo, à idade e à escolarização dos avaliados, impedindo assim uma expressão unívoca ou universal de resultados.

Em havendo a relativização de resultados não somente pelas variáveis acima descritas, mas também pelas decorrentes da solicitação, do histórico de vida do avaliando e, principalmente da expertise do examinador, como este toma a decisão e sobre que limites de seus resultados? É a questão que coloco como basilar no processo de tomada de decisão.

Penso que deva estar sendo centralizado no desenvolvimento metodológico e tecnológico da avaliação psicológica a sequência dos próximos anos. Não são os resultados obtidos nos instrumentos que dão a conclusão ao processo solicitado, pois há uma diferença entre aquilo que os instrumentos apresentam enquanto construto, e aquilo que é o solicitado em termos de uma decisão que envolve mais que construtos psicológicos, a realidade. É importante destacar que construtos são ideias compartilhadas a partir de determinados fenômenos tendo estas uma permanência científica lábil e não são o fenômeno em questão, ou mesmo o resultado da avaliação, mas uma estimativa metrificada (Barlow, 2005).

É possível observar que a princípio um determinado construto pode ter sua definição embasada a partir de outro construto ou mesmo, a partir dos mecanismos associados a um determinado fenômeno. Assim, se avaliação psicológica é garantir um processo de identificação e caracterização de construtos, atende um dos aspectos daquilo que é o fenômeno, ou uma parte do fenômeno observado no comportamento e caracterizado na tomada

de decisão. Mas isso só permite que a opção somente tenha esse ponto como decisão dos seus resultados, na presença e a magnitude associada ou, a ausência desses indicativos. Como se pode observar, elementos essenciais importantes não se encontram presentes, como a existência de um determinado descritor alvo do que se deseja observar (exemplo: um perfil) e fundamentados em estudos estatísticos que embasem a chance de observar o comportamento alvo como possível. E a questão de como o psicólogo pode tomar uma decisão sobre uma vaga com o resultado de um processo avaliativo embasado em uma superficial métrica de uma tabela percentilica realizada sem normas de representação amostral de somente um instrumento fica presente na possibilidade de erros decisoriais sequer mensuráveis.

Havendo um determinado resultado com a presença do construto e uma magnitude a este associado, precisa ser relacionado com uma métrica comparável à existência desta identificação de variável na população alvo. Assim, como se não bastassem as limitações da medida e representação do construto observado tem-se limitações como por exemplo, da não existência de estudos com inferência estatística embasados na representatividade amostral em diversos cenários e contextos, principalmente em um país de dimensões continentais. Igualmente não existem estudos que caracterizem uma razão de chance de ocorrência que um determinado tipo de resultado, mesmo em estudos com menor nível de generalização, seja representativo ou mesmo viável, de forma a magnificar senão o acerto, mas as chances de erros (sensibilidade e especificidade).

Concomitantemente cabe considerar características relacionadas às possíveis inferências nos resultados de processos avaliativos, pois os instrumentos sempre informam o acerto, não o erro associado, possivelmente, a determinados fenômenos. Estes são nexos estabelecidos entre o construto e os elementos verificáveis do processo psicológico e podem caracterizar uma relação de identidade com expressões verificáveis do fenômeno. O entendimento e seu manuseio denotam a habilidade técnico-científica do profissional.

Segundo Marnat (2003), podemos representar quatro níveis de inferência no entendimento de uma determinada ideia do resultado de um processo avaliativo.

- Mínimo nível de inferência com contribuição dos dados apontados pelo sujeito, familiares e outras pessoas para interpretação do observado.

Ex.: Informações em anamnese, depoimentos.

- A informação obtida por meio dos dados manifestos se generaliza em categorias descritivas mais amplas.

Ex.: Verificação do desenvolvimento, aquisições, dificuldades.

- O comportamento manifesto se interpreta como expressão de um traço intrapsíquico do sujeito.

Ex.: Características como necessidade de organização, interesse por detalhes e minúcias nas atividades.

- Os dados do comportamento se integram e organizam em torno de uma teoria da personalidade. Constrói-se uma hipótese teórica difícil de contrastar empiricamente.

Ex.: Transtorno de personalidade obsessiva (Groth-Marnat, 2009).

O profissional tem como desafio além da necessidade de identificar construto, instrumento mais indicado, ler e adequar o resultado observado da métrica e, inferir decisão sem qualquer evidência de concordância em distintos momentos, necessidades de avaliação e âmbitos a ela associados. Relaciona os dados empregando uma estratégia denominada de clínica na integração de dados, mas sem qualquer tipo de evidência de adequação desta ou mesmo de critérios para tanto (Sousa; Belo; Gouveia, 2006).

Consequentemente, pode-se conjecturar nas limitações do processo inferencial quanto aos resultados de escores de instrumentos, especificamente três aspectos:

- 1) Ausência de níveis de confiabilidade nos resultados, sem elementos de sensibilidade e especificidade, que deixam frágil a possibilidade de uma generalização da forma de entendimento dos resultados observados para quaisquer contextos.
- 2) Que o resultado do instrumento não confere necessariamente uma identidade unívoca de igualdade quanto ao comportamento alvo. Os resultados podem referir-se a algo que não necessariamente tem relação

direta do ponto de vista comportamental esperado no fenômeno.

- 3) O resultado necessariamente é um entendimento por parte da psicologia deste construto, mas não necessariamente um fato presente no comportamento e mesmo no desejo deste que a sociedade expressa. Assim que o resultado pode não ser dos aspectos do comportamento e da solicitude da avaliação, mas oriundo da própria medida sem relação ao fenômeno alvo.

Como é possível caracterizar essas limitações frente a um processo decisório se não se encontram respaldadas em procedimentos criteriosos, evidências empíricas e atuais para a análise dos resultados da avaliação psicológica?

Tradicionalmente entende-se que a análise, denominada comumente de interpretação, é baseada em processo com características de integração de descrições sobre manifestações de comportamento pretérito, atual e de resultados dos instrumentos e técnicas, relacionados por um desenvolvimento teórico hipotético preliminar. Evidente que do plano de vista clínico de atendimento, o entendimento, fruto de um processo extensivo de contato com o cliente, e que permite uma maior coleta de informações, possibilita um caráter descritivo dos elementos.

Diferentemente de processos avaliativos clínicos, são os empregados em avaliações compulsórias. Dadas as características determinantes da compulsoriedade, tempo de atendimento, prazos e, especialmente, do volume de trabalho, são completamente dispares do cenário de atendimento clínico e dificilmente podem ser

enquadradas neste, devido especialmente, a ausência de definições conceituais (exemplo, habilidade de manejar arma, preparação cirúrgica etc.). Trata-se de uma fragilidade no processo conceitual desses atendimentos compulsórios, pois não existe uma determinação quanto as características comportamentais a serem verificadas (por exemplo, condições de direção de veículos, manejo de armas, habilidades para trabalhos em altura dentre outras).

Desta forma o profissional acaba tendo ônus de identificar determinadas características minimamente descritas na legislação e tomar a decisão, de que estas participem das condições comportamentais de seu cliente para o exercício ou não de uma determinada atividade. Isso tudo em uma sessão avaliativa como a literatura nos descreve no Brasil, em algumas evidências, uma vez que no cenário internacional estes aspectos não tomam as proporções que as determinações legais que se têm no Brasil. Vê-se a situação de insegurança que o profissional convive quanto a decisão que deve rapidamente ofertar.

Finalmente cabe considerar alguns aspectos sobre aquilo que se define como expertise profissional. Penso que primeiramente podemos corrigir um equívoco conceitual, relacionado quanto ao início do processo formativo e que se expressa com frequência em nosso meio, de que a educação universitária antecipa a formação profissional.

Tendo como base que profissional psicólogo, segundo a legislação brasileira, é aquele que possuindo um título de formação universitária reconhecida por instituição brasileira e vinculado por inscrição ao órgão de classe, pode-se imaginar que há uma diferença

entre a informação educacional nos bancos escolares e o exercício profissional.

A expertise também é ilustrada como fortemente alicerçada na experiência profissional e conseqüentemente no tempo de experiência profissional, sem que outras especificidades como habilidades e competências sejam descritas ou mesmo, que participem mais expressivamente neste reconhecimento. Mas há de se ter cuidado no que diz respeito a considerar o tempo como sendo unicamente capaz de prover a experiência. No cenário internacional, já algum tempo, verifica-se o estabelecimento de parâmetros e métricas para identificar atualização profissional. Diversas entidades profissionais, hoje, buscam certificar temporalmente seus filiados por meio de um processo recorrente e meritório com vistas não a uma titulação, mas, uma verificação de expertise desenvolvida e atualizada constantemente.

Cabe ao profissional a responsabilidade por gerir processos de experiência, formação profissional e qualificação das suas atividades. Mais do que simplesmente uma coletânea de títulos ou certificados, a capacidade ou habilidade do profissional em manejar esses conteúdos e conceitos pode ser expressa a partir do estabelecimento da atualização desta necessidade.

Finalizando, cabe destacar ainda aspectos que demarco como fronteiras num futuro próximo, como pontos de uma necessária planificação profissional, a ser realizada por distintas instituições. A manutenção de um foco quanto a processos de competência profissional alicerçados no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades quanto ao manejo técnico em processos metodológicos em entrevistas técnicas de observação. Gradativamente estes pontos

estão se diluindo da autopercepção do profissional e substituição ao saber manusear e administrar testes psicológicos. Mas, mesmo que pouco destacado no processo de ensino (graduação e pós-graduação) a certificação poderia garantir um mínimo de expertise ao profissional como objetivos profissionais.

Atualização quanto a construtos psicológicos é outro ponto que se identifica como necessidade emergente, especialmente quanto a atualização de profissionais. A constante transformação científica implica na atualização dos aspectos teóricos metodológicos sobre os quais uma ou mais ideias consolidadas, por vezes, são retificadas. Representar ideias por vezes pouco atualizadas ou completamente ultrapassadas é um risco possível para o profissional que não conta com orientação e acompanhamento de pares.

A Psicologia baseada em evidências enquanto uma interface atual (mas com quase duas décadas no Brasil!) é importante haja visto a profusão de artigos e publicações no contexto internacional e que respaldam a decisão de profissionais perante os desafios do cotidiano. Acesso a bases de dados, metodologia de decisão, elaboração de dados e cenários decisórios são pontos que demonstram um amplo leque de novas habilidades do profissional psicólogo.

O conjunto de ações com indicadores embasados em resultados e orientados como de boas práticas profissionais, são expressões profissionais que o cenário internacional pregoa há mais de três décadas e que poderíamos deflagar na orientação de ações profissionais frente a novas solicitações da sociedade.

Cenários integrativos como Mercosul e demais países do continente latino-americano são, hoje, uma realizada frente as normas profissionais presentes no Mercosul que com muita rapidez poderão impactar nas atividades profissionais. Contextos de trabalho integrados no continente implicam ajustes técnico-científicos e profissionais que o psicólogo pode ter como oportunidade ampliada no seu exercício profissional.

## REFERÊNCIAS

ALCHIERI, J. C.; CRUZ, R. M. **Avaliação psicológica**: conceito, métodos, medidas e instrumentos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

BARLOW, D. H. What's new about evidence-based assessment? **Psychological Assessment**, v. 17, n. (3), 2005, p. 308-311

GROTH-MARNAT, G. **Handbook of psychological assessment**. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2009.

HAZBOUN, A. M.; ALCHIERI, J. C. Justificativas e concepções de psicólogos que não utilizam avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, 2013, p. 361-368.

NUNES, M. F. O.; MUNIZ, M.; REPPOLD, C. R.; FAIAD, C.; NORONHA, A. P. P. Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, 2012, p. 309-316.

SOUZA-FILHO, M. L.; BELO, R.; GOUVEIA, V. V. (2006) Testes psicológicos: análise da produção científica brasileira no período 2000-2004. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 3, 2006, p. 478-489.

## 2

# **ALGUNS ELEMENTOS PARA PENSAR A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA ESCOLA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Marilda Gonçalves Dias Facci

Gláucia Rodrigues da Silva de Oliveira

Fabíola Batista Gomes Firbida

## **INTRODUÇÃO**

Na história da psicologia e sua relação com a educação é possível constatar que uma visão tradicional, com enfoque clínico, individualizada tem apresentado elementos científicos para explicar o fracasso escolar. Geralmente essas explicações são pautadas em avaliações psicométricas, estáticas, que muito pouco auxiliam na compreensão das dificuldades no processo de escolarização. Tal fato foi denunciado por Patto (1990), que apresentou uma análise muito importante sobre a produção do fracasso escolar, mostrando o quanto este é produzido por uma sociedade que não permite o acesso igualitário aos bens materiais e culturais.

Na década de 1990, Patto (1984, 1990) trouxe elementos para compreender o quanto a psicologia estava comprometida com uma classe; neste caso, aquela que possuía os meios de produção. A autora mostrou o quanto as causas do não aprendizado eram explicadas como decorrente da Teoria da Carência Cultural, importada dos Estados Unidos, na década de 1960, que explicava que a criança não obtinha sucesso na escola pela carência afetiva, quociente de

inteligência (QI) baixo, desestruturação familiar, carência afetiva, imaturidade, deficiência de linguagem, entre outros fatores que culpabilizavam o indivíduo, geralmente o aluno pobre, por não estar conseguindo se apropriar da leitura, da escrita, da matemática e outros conteúdos curriculares da série que frequentava.

As críticas aos testes psicológicos desde 1990 vêm se avolumando. Patto (1997) faz críticas em relação aos conteúdos, à definição de inteligência e de personalidade em que os testes se respaldam, assim como ao critério estatístico, de padronização, da situação de testagem propriamente dita, além da teoria de conhecimento a partir da qual os testes são gerados. Arias (2001), por sua vez, avalia que ocorre, nos testes psicométricos, a vulgarização e uma prática anticientífica do uso dos instrumentos; a falta de uma base teórica que fundamente os testes; a utilização de seus resultados somente para fazer diagnóstico e não para propor alternativas de trabalho; a padronização inadequada para determinadas classes sociais e também a utilização de testes somente para classificar e discriminar.

Outros autores, tais como Gould (1999) e Machado (2000) também engrossaram o rol de estudiosos que questionaram o uso da psicometria, seguindo argumentos apresentados por Patto (1997) e Arias (2001). Embora essas críticas já tenham sido feitas e continuem a existir, poucas produções, ainda, se atentam para uma compreensão da totalidade que envolve o ato de ensinar e aprender e o processo de avaliação psicológica.

Na década de 1980-1990 no Brasil, com a chegada de obras escritas por autores da Psicologia Histórico-Cultural, foi possível

começar uma nova forma de compreender o psiquismo humano, sua relação com o processo educativo e a avaliação psicológica dos problemas no processo de escolarização.

Autores nacionais como Facci, Eidt e Tuleski (2006), Facci e Souza (2011), Lessa (2014), Facci e Souza (2014), Anache (2018), por exemplo, apresentam discussões que contribuem para a superação de uma avaliação estandartizada, que, muitas vezes, acabam por rotular alunos que estão nas escolas e não estão conseguindo galgar novos níveis de ensino. Esses autores vêm mostrando a pertinência de uma avaliação que considere as condições histórico-sociais que permeiam o processo pedagógico e é nesta linha que esse capítulo está organizado.

Nosso objetivo é apresentar alguns pressupostos para a avaliação psicológica na escola, tendo como referência a psicologia histórico-cultural. Vamos nos centrar em alguns pontos que consideramos necessários para nortear o processo de avaliação, entre eles: a necessidade de superar a visão biologista do desenvolvimento humano; a compreensão do ensino como promotor do desenvolvimento; a análise das funções psicológicas superiores como um sistema funcional; e, a apresentação de uma proposta de intervenção que auxilie o professor e o aluno na superação das dificuldades escolares.

## **A NECESSIDADE DE SUPERAR A VISÃO BIOLOGISTA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Desde o final do século XIX, temos assistido à inserção da medicina na escola, o que tem contribuído, enormemente, para que

as dificuldades no processo de escolarização sejam consideradas de ordem biológica, tendo como desdobramento um diagnóstico e tratamento medicamentoso. Nesta perspectiva, considera-se que se o aluno não aprende é porque algo está errado em seu desenvolvimento orgânico, conforme atestam Bonadio e Mori (2013). Essa situação acaba por provocar uma medicalização no ensino. Zucoloto (2007, p. 137) evidencia que “[...] medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas”.

Na contramão dessa visão, a psicologia histórico-cultural, embasada no materialismo histórico e dialético, analisa que o sujeito se humaniza em sociedade por meio da apropriação dos conhecimentos já produzidos pelo gênero humano (Vygotski, 2011). Não se trata, portanto, de um amadurecimento biológico.

O desenvolvimento do psiquismo humano segue duas linhas distintas que estão estritamente relacionadas: a linha do desenvolvimento orgânico e a linha do desenvolvimento cultural (Vygotski, 2000). A base orgânica é o ponto de partida da existência do sujeito, já a consciência enquanto qualidade do psiquismo humano torna-o capaz de se relacionar ativamente com o meio cultural, produzindo transformações no próprio organismo, conforme discute Martins (2016). O psiquismo do animal é governado unicamente pelas leis da evolução biológica, adaptativas à natureza, enquanto o psiquismo do ser humano submete-se às leis

do desenvolvimento sócio-histórico (Leontiev, 1978). Essa diferenciação só é possível por meio da atividade social do trabalho.

O homem, diferentemente dos animais, não se adapta à natureza; ele a transforma e cria novas necessidades no decorrer da história. Sua capacidade de planejar as atividades, de estabelecer uma finalidade, de ter uma teleologia, possibilita que ele supere a questão biológica. Por meio do trabalho o homem modifica a natureza, começa a produzir seus meios de vida, seus alimentos. Ele faz história nesse processo de contato com a realidade, como Marx e Engels (1996) afirmam.

Marx (2002) define o trabalho como um intercâmbio que ocorre entre o sujeito e a natureza. Esse intercâmbio consiste em uma relação dialética de constituição, na medida em que o sujeito ativo produz objetos que modificam a natureza e o modo de percebê-la e agir sobre ela, também transforma a si mesmo.

Lessa (2012, p. 25), baseado em Marx, conceitua o trabalho da seguinte forma:

[...] é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho.

Segundo o autor, o trabalho permite aos homens superar as questões biológicas e construir-se a si mesmo como indivíduo, ao mesmo tempo que constrói a sociedade. Entre o homem e a natureza ocorre o processo de mediação, que se dá em dois níveis: por meio do

instrumento de trabalho que o homem insere entre ele e o objeto e por meio do próprio trabalho que antecede e torna possível a utilização do objeto. Vygotski (1996) afirma que todo comportamento do homem é mediado por instrumentos - que modificam a realidade externa - e por signos - que modificam o comportamento dos homens.

A criação destes instrumentos, que no processo histórico se tornam cada vez mais complexos, permite ao homem, juntamente com as relações sociais estabelecidas, dar continuidade à transformação da natureza, passando de um ambiente natural para um ambiente cultural onde os homens nascem, se apropriam dos bens da humanidade, e criam, cotidianamente, novas objetivações.

O trabalho possibilitou ao homem, ao mesmo tempo, maior controle sobre a natureza, assim como sobre as suas capacidades. No entanto, o que predomina hoje é o trabalho abstrato - “[...] uma atividade social assalariada, alienada do capital” (Lessa, 2012, p. 26). Marx (2011) e Vygotsky (2004) pontuam que o homem hoje se tornou uma mercadoria e só lhe resta vender a força de trabalho.

Para a psicologia histórico-cultural o homem é compreendido como a síntese das relações sociais. Ao nascer, conforme propõe Vygotsky (2004), o homem já carrega, no desenvolvimento da sua personalidade, a situação da classe a que pertence. Isso não quer dizer que transformações não possam ocorrer, mas o pertencimento à determinada classe social pode conduzi-lo a relações diferenciadas com a realidade. A divisão de classe, o conhecimento da classe social a qual o aluno pertence, traz grandes implicações para o processo de avaliação. É preciso compreender que o aluno avaliado pelo

psicólogo vive numa sociedade onde os sujeitos têm oportunidades de acesso diferenciadas e que o processo de escolarização não ocorre da mesma forma para todos os indivíduos.

Tendo compreendido a totalidade que envolve os homens, que nem sempre todos podem ter acesso ao desenvolvimento máximo do gênero humano – a universalidade, por meio do conhecimento das particularidades em que vive – sociedade dividida em classes, as condições histórico-sociais – também se faz necessário conhecer a singularidade dos homens, como o sujeito, que vive nessa sociedade, se torna humano, em nível ontogenético.

Ainda falando da superação do aspecto biológico pela apropriação da cultura, é preciso compreender que o desenvolvimento humano ocorre por períodos. Leontiev (1978) e Elkonin (1987) discorrem sobre a periodização e analisam que cada fase em que o indivíduo se encontra existe uma atividade principal que guia a relação deste com a sociedade e que é fundamental para promover o processo de humanização. Portanto, neste capítulo, cabe discorrer, mesmo que brevemente, sobre a importância da atividade principal e os aspectos específicos de cada período, principalmente dos primeiros anos do processo de escolarização. Elegemos discorrer sobre a fase pré-escolar e escolar levando em conta que as crianças encaminhadas para avaliação geralmente se encontram na primeira fase do ensino fundamental, isto é, entre o primeiro e o quinto ano.

Para Leontiev (1978), a atividade é a principal forma de relação da criança com a realidade objetiva, por meio da qual ela satisfaz uma necessidade, se desenvolve psicologicamente e na qual se produzem as neoformações, como assinala Vygotski (1996).

Elkonin (1987) explica, a partir da Teoria da Atividade, de Leontiev, que a atividade principal é aquela que orienta cada período do desenvolvimento do psiquismo, considerando as condições concretas de vida do sujeito. Para o autor, os estágios se desenvolvem em consonância com o desenvolvimento histórico da sociedade e o contexto em que o sujeito vive. Elkonin apresenta as seguintes atividades principais: comunicação emocional direta; objetalm manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação com os pares; e técnico-profissional. Vygotski, por sua vez, entende que o desenvolvimento ocorre por meio de períodos estáveis e períodos de crises. Na transição de uma fase para outra, “[...] se produzem bruscos e fundamentais mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança” (Vygotski (1996, p. 256).

Na primeira fase do ensino fundamental, a criança está no período transitório entre o jogo de papéis e a atividade de estudo. Por trás da atividade de jogo de papéis estão as mudanças das necessidades postas, as alterações de caráter geral da consciência, a invenção de uma situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos, entre outros aspectos (Vygotski, 2008). Nesse processo, a criança define um caminho da compreensão da realidade, dos papéis sociais e do mundo onde vive. Por meio do jogo a criança reproduz de forma lúdica as relações e as atividades de trabalho dos adultos, e passa a conhecer a vida social, compreendendo melhor as funções e as regras que regem as relações sociais (Pasqualini; Eidt, 2016).

Na sequência do jogo de papéis, tem-se um período de revolução e a crise dos sete anos, na transição da idade pré-escolar para a escolar, a qual se expressa pela perda da espontaneidade infantil e do autoconhecimento (Facci, 2004). Quando a criança ingressa no primeiro ano a maior fonte de desenvolvimento é a atividade de estudo. Ela é cobrada socialmente, pelos pais e adultos do seu entorno, na aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas e tal cobrança traz a diferenciação: a criança sente que tem potencial, se dá conta dos seus sentimentos, tem maior desenvolvimento da autoconsciência. Evidencia-se que nesse estágio a criança, ao entrar na escola, passa a ter contato com os conteúdos científicos socialmente construídos e tem a capacidade de se apropriar deles (Asbahr, 2016).

Por meio do pensamento teórico a criança modifica a relação que estabelece consigo mesma, com as outras pessoas e com os objetos de estudo, tornando-se sujeito de sua atividade. O ensino escolar exige da criança atenção diferenciada para aprender os conteúdos e memorização para recordar o aprendido. Por essa razão, há a reorganização das funções psicológicas superiores, conduzindo a criança ao controle da própria produção cognitiva, à autorregulação de sua atividade de estudo e aprendizagem e à consciência sobre o seu próprio processo de pensamento (Asbahr, 2016).

Considerando essas características do desenvolvimento da criança, o psicólogo, no processo de avaliação, precisa estar atento aos sentimentos que a criança tem diante do estudo, das cobranças que tem do seu entorno social. Ela já consegue nominar seus

sentimentos e sofre diante do não aprendido, uma vez que é a primeira vez, no decorrer da sua vida, que vai ser cobrada por algo: ela precisa aprender a ler e a escrever, assim como dominar as noções básicas da matemática. Cognição e afeto formam uma unidade e por isso esses dois aspectos devem ser valorizados quando se busca conhecer as capacidades e potencialidades do aluno.

Além de analisar os sentimentos da criança, o profissional precisa considerar que o estudo é a fonte de desenvolvimento cognitivo e da personalidade da criança, e que se ela não estiver se apropriando dos conhecimentos, a possibilidade de complexificação das funções psicológicas superiores, tais como a memória, atenção concentrada, raciocínio e abstração, por exemplo, pode estar comprometida. Como veremos neste capítulo, o desenvolvimento dessas funções psicológicas depende das mediações realizadas, da apropriação dos mediadores culturais, dos signos produzidos pelos homens.

Ponderando sobre o exposto neste item, o aluno, compreendido como ser social, formado por meio da transformação da natureza e das relações entre os próprios homens, não pode ser analisado somente como um ser biológico. Ele vai se transformar à medida que se apropria da cultura. Nessa direção, cabe refletir sobre o papel da educação escolar nesse processo. Embora a escola devesse ter como função a socialização dos conhecimentos produzidos pelos homens, conforme propõe Saviani (2011), nem sempre ela consegue possibilitar esse acesso a todos os alunos.

Os alunos que muitas vezes são encaminhados aos psicólogos para serem avaliados frequentemente não tiveram experiências

exitosas na trajetória escolar. São alunos que, na maioria das vezes, não têm algum comprometimento em termos cognitivos; não tem algum distúrbio ou problema orgânico, mas tem, em seu histórico escolar, uma sucessão de reprovações, não aprendido, descaso, falta de acompanhamento, e isso precisa ser avaliado no processo de avaliação. Para a psicologia histórico-cultural o desenvolvimento do psiquismo é guiado pelo processo ensino-aprendizagem, conforme veremos no próximo item, portanto, compreender o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno extrapola uma análise somente do indivíduo, sem considerar a relação aluno-escola-sociedade.

## **A COMPREENSÃO DO ENSINO COMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO**

Vygotski (2000) compreende que é a aprendizagem dos conhecimentos científicos que promove o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para o autor, tudo o que o indivíduo aprende primeiro ocorre em nível interpsicológico, para depois ser internalizado. Pasqualini (2016) afirma que o ensino que acontece no plano interpsíquico gera mudanças no plano intrapsíquico. Posto isto, ressalta-se que o ensino deve atuar na zona de desenvolvimento próximo.

Vygotski (2000) assevera que há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento próximo. O primeiro se constitui daquelas funções psicológicas já formadas, estruturadas, enquanto o último compreende as funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento, no qual se encontra o que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas

consegue realizar com a ajuda de outro sujeito mais desenvolvido. A partir do processo ensino-aprendizagem, com a ajuda do adulto, especialmente do professor, a criança mobiliza funções psicológicas que ainda não estão formadas, mas que, pela mediação, podem se consolidar como a nova zona de desenvolvimento real. Considerando esse aspecto, de acordo com Vygotski (1996), o psicólogo, ao fazer o diagnóstico do desenvolvimento, tem que analisar tanto o que já está internalizado no indivíduo (que se encontra no nível de desenvolvimento real) como o que é realizado por meio das mediações que devem ocorrer durante o processo de avaliação.

O autor faz uma crítica ao fato dos psicólogos considerarem somente o nível de desenvolvimento real, pois “[...] quando chegamos a estabelecer o nível real de desenvolvimento determinamos, tão somente, seus frutos, ou seja, aquilo que já está maduro e cujo ciclo finalizou” (Vygotski, 1996, p. 266), e ainda,

Um autêntico diagnóstico do desenvolvimento não só deve abarcar os ciclos já culminados do desenvolvimento, não só seus frutos, senão também deve abarcar os ciclos já culminados do desenvolvimento, não só seus frutos, senão também os processos da fase de maturação. (Vygotski, 1996, p. 266-267).

Para o autor, é necessário, no processo de avaliação do desenvolvimento, observar a capacidade de imitação, e todas as atividades que o aluno realiza em colaboração com outras crianças e com os adultos. O que o aluno executa hoje com a colaboração, com as mediações, pode realizar de forma independente amanhã.

Vygotski (1995) entende que o processo de avaliação deve considerar três aspectos para análise do processo e não do objeto, análise explicativa e não descritiva e, finalmente, a análise genética, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento. Trata-se de diferenciar análise de objeto de análise de processo. Para o autor não basta descrever o comportamento dos alunos na realização das tarefas propostas. É necessário compreender como o aluno chega a determinadas soluções, como, na sua história de vida e escolar, foi construída a dificuldade no processo de escolarização, que recursos mediadores ele utiliza para resolver as tarefas. Interessa saber como o aluno foi ensinado, o que aprendeu, o que ainda precisa aprender, o que foi feito para que aprendesse. Assim como é necessário, segundo Vygotski (1996, p. 270) analisar as “[...] conexões internas dinâmico-causais e genéticas que condicionam o processo de desenvolvimento mental.”

Destaca-se que o processo de escolarização pode conduzir o processo de humanização dos sujeitos. Humanizar-se significa se apropriar daquilo que a humanidade já produziu. Contudo, para que ocorra, de fato, esse processo, o trabalho educativo deve voltar-se ao desenvolvimento dos conceitos científicos (Saviani, 2011, Vygotski, 2000). Assim, a criança se configura como a síntese dessas apropriações, sendo essas mais importantes para o desenvolvimento do psiquismo do que a herança genética (Eidt, 2004).

A partir de Vygotski (2000) e de Saviani (2011), entendemos que a função do professor é socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. É este o significado da escola: ensinar aos alunos desde os primeiros anos os conhecimentos científicos, provocando neles o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme veremos a seguir.

### **ANÁLISE DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES COMO UM SISTEMA FUNCIONAL**

A estrutura das funções psicológicas, apresentadas por Vygotski (2000), aparece duas vezes no desenvolvimento cultural humano, primeiro como estruturas de peculiaridades orgânicas, naturais e a outra que se transforma dessa base natural originando novas correlações entre as partes. Significa que as primeiras chamadas de estruturas primitivas ou elementar, são o ponto de partida para o desenvolvimento das segundas estruturas denominadas pelo autor de funções psicológicas superiores que se caracterizam por uma conduta complexa e superior de comportamento.

As estruturas ou funções psicológicas elementares, diante de uma situação fazem o sujeito responder pela reação direta aos estímulos, como afirma Vygotski (2000, p.121) “[...] sujeito e todos os estímulos se fazem em um mesmo plano e pertencem a um mesmo complexo dinâmico [...]”. Mesmo que a presença desta função elementar não cause nenhuma mudança nova no comportamento, ela é o ponto de arranque para o desenvolvimento das funções superiores, pois é com a destruição e reorganização desta primeira que a nova função mais complexa vai se delineando e isto acontece com a introdução dos estímulos artificiais ou signos.

Vygotski (2000) observou, em seus experimentos sobre memorização, que o lugar que o signo ocupa modifica todo o

processo de formação psíquica do sujeito, ou seja, esse signo quando colocado entre o sujeito e o estímulo reorganiza o comportamento no sentido de fazer com que a resposta daquele estímulo não ocorra de forma imediata, mas mediada. Neste sentido, ao invés de memorizar uma palavra imediatamente, ou seja, ao lê-la, se coloca entre a pessoa e a palavra uma figura geométrica que funcionará como signo auxiliando-a na memorização da palavra.

Vygotski (2000) ressalta que o estudo do aspecto natural das funções psicológicas superiores acabou focando as suas características puramente externas, mecânicas e estabelecidas cronologicamente, deixando de se perguntar qual a relação que existe entre a formação de determinada função psicológica e a idade da criança, assim como de levar em conta o contexto em que surge.

Sendo as funções psicológicas superiores a um processo que se forma historicamente, o sujeito não reage às situações, mas ele se reestrutura e modifica a sua realidade, complexificando-se. Neste sentido, o autor entende que a relação entre as funções psicológicas elementares e as superiores acontece pela categoria de superação, que Vygotski (2000) explica afirmando que as formas elementares estão subordinadas as superiores.

Para Vygotski (2000), há intercomunicação entre as formas naturais e culturais de desenvolvimento funcional em que as funções orgânicas se produzem no meio cultural, mas com a introdução dos signos o homem ultrapassa, supera as formas elementares. Nesse sentido como alega Martins (2011, p.66), ainda que os processos naturais sejam fundamentais para a formação das funções

psicológicas superiores “[...] é o emprego de signos que as coloca em movimento, conferindo a direção cultural de seu desenvolvimento.”

Vygotski (1995) compreende que as funções psicológicas superiores possuem dois leitos de desenvolvimento que jamais se fundem entre si, mas são indissoluvelmente unidos. Em primeiro lugar, as funções psicológicas superiores compreendem os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, entre outros. De acordo com Baquero (1998), as funções psicológicas superiores exigem utilização mais significativa de mediadores com crescente envolvimento de regulação voluntária e realização consciente, estando estreitamente vinculados ao processo de escolarização. Em segundo lugar, compreendem os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, entre outras. De acordo com Vygotsky e Luria (1996), é a capacidade de fazer uso de ferramentas que dá indicações do nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo; sua capacidade de utilizar os mediadores que caracterizam a diferenciação entre os homens e os animais e também entre uma criança pequena e um adulto.

Como vimos, as funções psicológicas superiores possuem uma base biológica, mas elas são resultado da relação de interação entre o sujeito e o meio mediados pelos instrumentos e signos que são introduzidos na atividade social deste sujeito. Assim, no processo de escolarização, a apropriação dos conhecimentos é fundamental para que os alunos se desenvolvam. O psicólogo, portanto, precisa

estar atento a esta interfuncionalidade, considerando como a memória, por exemplo, está se desenvolvendo em conjunto com o pensamento e demais funções psicológicas. É fundamental analisar os instrumentos psicológicos que o aluno emprega e estabelece novas formas de utilizar os mediadores culturais já desenvolvidos no estudante. Não se trata, portanto, de avaliar as funções psicológicas de forma isoladas, mas de observar a interfuncionalidade, o grau de voluntariedade no uso dos recursos mediadores, enfim, todo o processo que envolve a resolução das tarefas no processo de aprendizagem e de avaliação.

### **A INTERVENÇÃO DOS PSICÓLOGOS NO ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES**

Vygotski (1996, p. 272) afirma que “Um diagnóstico autêntico deve explicar e prognosticar e dar uma recomendação prática fundamentada cientificamente”. Portanto, o profissional não pode, simplesmente, fazer uma classificação da criança. Ele tem que apresentar recursos, instrumentalizar o aluno e o professor para que possam superar as dificuldades que se interpõem entre o ensino e a aprendizagem.

Na atualidade, a partir do processo de avaliação psicológica, muitos alunos têm sido diagnosticados com transtorno, supostamente crônico ou incurável, e, posteriormente, medicalizados. Entretanto, percebemos que, frequentemente, nesse processo são considerados apenas os fatores biológicos. Sabemos que existem pessoas com doenças reais, que levam a algum transtorno que pode comprometer o desenvolvimento cognitivo. Contudo, conforme defendido por Vygotski (2011), mesmo nesses

casos, o transtorno pode ser superado, por meio das mediações sociais que promovam o desenvolvimento do psiquismo.

Destarte, visando este desenvolvimento, ressaltamos que a intervenção psicológica deve considerar aspectos da sociedade, da família, da escola e da criança (Facci *et al.*, 2007). Como já exposto, o psicólogo precisa investigar a história da produção da queixa escolar, as experiências da criança em situações de aprendizagens, as condições que a escola e a família oferecem para que a criança aprenda, as estratégias já utilizadas para a superação da queixa escolar, a forma como a criança responde às mediações realizadas e quais recursos ele utiliza. Após essa investigação, embasados nos subsídios teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, defendemos que o psicólogo pode realizar o atendimento psicoeducacional visando o desenvolvimento das capacidades máximas do aluno (Vygotski, 2011).

O atendimento psicoeducacional precisa levar em consideração alguns aspectos, conforme propõe Oliveira (2020) : a relação afeto-cognição; o sentido e o significado da escola e o desenvolvimento da atividade de estudo; a mediação do psicólogo no desenvolvimento das potencialidades do aluno; a utilização de recursos mediadores para o desenvolvimento das atividades; o papel da escrita, da leitura e da matemática na internalização das funções psicológicas superiores; a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores; a organização das atividades; a importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização; a importância do trabalho com a família. Esses aspectos serão explicados a seguir.

A relação entre o afeto e a cognição precisa ser valorizada no desenvolvimento do processo de avaliação e do atendimento psicoeducacional. Vygotski (2004) explica que, na apropriação do conhecimento, a cognição concebe a imagem subjetiva do objeto, enquanto o afeto apreende a relação do sujeito com esse objeto. Assim, o afeto, que comporta necessidades, interesses, emoções e sentimentos, está intimamente relacionado à cognição. Desse modo, o atendimento psicoeducacional precisa trabalhar com a unidade afeto-cognição, de modo que o aluno seja afetado pelo conhecimento e possa ter interesse pela atividade de estudo. Além disso, as emoções e os sentimentos também precisam ser considerados. Pontuamos, em especial, que os preconceitos e os rótulos construídos na trajetória escolar do aluno em torno da queixa escolar, transmitidos em palavras e atitudes, ora pela escola ora pela família, interferem na aprendizagem, dado que o aluno desenvolve a autoconsciência socialmente e, muitas vezes, reproduz o que lhe é dito (Luria, 1990). Isto pode gerar dificuldade para o aluno perceber que tem potencialidade para aprender e um intenso sofrimento. A influência desses preconceitos e rótulos precisa ser quebrada e o aluno precisa ser levado à compreensão de que ele é capaz de aprender para a superação da queixa escolar.

O aluno também precisa compreender o sentido e o significado da escola e a atividade de estudo a partir do atendimento psicoeducacional. O sentido da escola, que é pessoal para o aluno, deve identificar-se com o significado social da escola de transmissão dos conhecimentos científicos (Asbahr, 2016). De modo que o aluno entenda que a escola é uma instituição que possibilita a sua aprendizagem e, então, desenvolva a atividade de

estudo e a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos (Davydov, 1988).

Nesse processo, a mediação do psicólogo no desenvolvimento das potencialidades do aluno é fundamental no atendimento psicoeducacional, porque atua na zona de desenvolvimento próximo, isto é, mobiliza as funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento (Vygotski, 2000). A mediação ocorre por meio da fala, que atua no intelecto do aluno, organiza o pensamento e a comunicação de ideias e intenções, o que leva ao autocontrole de seu comportamento e ao controle de situações externas, e gera profundas transformações em seu psiquismo (Vygotski, 1993).

A mediação também ocorre por meio da utilização de recursos mediadores para o desenvolvimento das atividades, como o uso de instrumentos e signos (Vygotski, 2000). Os instrumentos, enquanto recursos mediadores do processo ensino-aprendizagem, podem ser de naturezas diversas, isto é, concreta, representativa e verbal. O uso desses recursos tem a finalidade de fornecer uma base orientadora de ação para o desenvolvimento da ação mental (Galperin, 1959). A capacidade em utilizar esses recursos concede ao psicólogo elementos para analisar o desenvolvimento do psiquismo dos alunos. Com a complexificação desses recursos o desenvolvimento ocorre continuamente. Os signos também são recursos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, dentre esses destacam-se a escrita, a leitura e a matemática.

O papel da escrita, da leitura e da matemática na internalização das funções psicológicas superiores é essencial no

atendimento psicoeducacional. A utilização desses signos conduz a metamorfoses no psiquismo dos alunos (Vygotski, 1993). Portanto, no atendimento psicoeducacional deve-se trabalhar com jogos e atividades lúdicas, mas é essencial que também se trabalhe com formas de registro, atividades que envolvam a leitura de conteúdos que se relacionam com o que os alunos aprendem em sala de aula e atividades que envolvem conceitos e cálculos matemáticos. O uso de signos leva ao desenvolvimento do dinâmico sistema funcional das funções psicológicas superiores.

Destacamos que as atividades propostas no atendimento psicoeducacional devem considerar a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores. As funções psicológicas superiores formam um sistema complexo e dinâmico (Luria, 1979). A apropriação da cultura dá origem a novas conexões entre as funções psicológicas, por meio de sinapses na atividade cerebral, conduzindo o desenvolvimento do psiquismo (Luria, 1979). Desse modo, as atividades devem visar o desenvolvimento conjunto e não focar o desenvolvimento de uma função psicológica. Podem ser propostas atividades de matemática, raciocínio lógico, leitura, escrita, atenção, concentração, memória, organização do pensamento, entre outras, que sejam desafiadoras – considerando que as atividades precisam ter a intenção de modificar as conexões existentes entre as funções e provocar novas sinapses na atividade cerebral – culminando no desenvolvimento do psiquismo em direção ao autocontrole do comportamento.

A organização das atividades é fundamental no desenvolvimento do atendimento psicoeducacional. O psicólogo

precisa planejar e organizar as atividades com o objetivo de formar o pensamento teórico no aluno (Saviani, 2011). As atividades precisam conduzir a apropriação dos conhecimentos, levando o aluno à compreensão do objetivo da atividade, conferindo sentido. Também precisam desenvolver as ações mentais da criança por meio das necessidades que são postas pelo adulto, denominadas de base orientadora da ação (Galperin, 1959). Cabe pontuar que as dificuldades no processo de escolarização podem ter sua origem nas metodologias, em que falta intencionalidade de promover o desenvolvimento, utilizadas na educação da criança. Muitas vezes, os psicólogos, professores e demais profissionais da escola deixam de considerar que nem todos os alunos têm acesso igualitário ao conhecimento, e que mediações diferenciadas têm que ser realizadas para que eles se apropriem dos conhecimentos.

Ademais, ressaltamos a importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização, tendo em vista a interdependência entre o ensino escolar, a aprendizagem e o desenvolvimento. A psicologia, que estuda as leis do desenvolvimento do psiquismo, deve levar em conta o conhecimento da pedagogia, que estuda as leis específicas do processo pedagógico, e do mesmo modo, a pedagogia pode se apropriar dos subsídios da psicologia para organizar o trabalho pedagógico, pautado na atividade principal dos períodos de desenvolvimento, para atingir o objetivo a qual se propõe e a quem se propõe (Marsiglia; Saccomani, 2016). Nessa direção, enfatizamos a importância do psicólogo escolar, no processo de avaliação psicológica e a frente do grupo de atendimento psicoeducacional trabalhar junto aos professores, aos coordenadores pedagógicos e

aos demais profissionais da escola, fundamentado em um referencial teórico crítico.

Além do trabalho do psicólogo escolar junto aos profissionais da escola, também é importante o trabalho com a família do aluno durante o processo de avaliação e no desenvolvimento do atendimento psicoeducacional. A relação entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo do aluno, tendo em vista que a família é o primeiro meio onde a criança se insere e começa a ser educada (Leontiev, 1978). As relações estabelecidas pela família com a criança influenciarão diretamente nas relações da criança com o mundo externo e com outras pessoas, assim como no processo de desenvolvimento de seu psiquismo (Toledo, 2018). Portanto, no trabalho com a família, é possível obter informações iniciais importantes sobre a criança e o surgimento da queixa escolar e, durante o trabalho interventivo, orientar a família, principalmente em relação aos aspectos afetivos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Nessa coletividade, caminhamos em direção a superação das queixas escolares.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

São muitas as facetas que envolvem o processo de avaliação psicológica na escola. Entendemos que se inicia com uma análise da sociedade de forma ampla, indo na essência que produz a relação entre os homens, no nosso caso, o capitalismo. Vivemos em uma sociedade desigual e cada vez mais o aluno pobre é usurpado do seu direito ao processo de humanização.

Parcos recursos destinados à educação, concentração da riqueza na mão de poucos, perda de direitos humanos e trabalhistas conquistados à base de muitas lutas, esvaziamento dos conteúdos, formação aligeirada de professores, desemprego, exploração da massa trabalhadora, permeiam o ensinar e o aprender. A escola reflete as relações de classe estabelecidas e professores, pedagogos, pais, funcionários e alunos estão cada vez mais sendo abandonados, ficando à deriva das políticas educacionais e mandos e desmandos que estão ocorrendo no país nesse começo de 2020.

Em pleno isolamento pelo coronavírus (Covid-19), estamos finalizando esse texto. Pensar em avaliar alunos é premente analisar todas essas problemáticas presentes na sociedade e demanda, mais fortemente, um posicionamento político daquele que se dispõe a conhecer a criança que está em sofrimento na escola por não aprender; que se dispõe a considerar o sofrimento/adoecimento daquele professor que não está conseguindo levar o aluno a se apropriar do conhecimento, não por uma capacidade individual, mas por condições objetivas que obstaculizam o processo ensino-aprendizagem; que se propõe a compreender a vida cotidiana de pais também empobrecidos pela precarização do trabalho e que vê na escola uma possibilidade dos filhos melhorarem de vida. Pensar nos atores que compõem o ato de ensinar é fundamental em um processo de avaliação comprometido com a emancipação humana.

Muitas críticas já foram feitas à avaliação psicológica na escola, mas entendemos que cabe à psicologia escolar e educacional auxiliar a instituição na compreensão das dificuldades no processo de escolarização e na proposição de ações que podem auxiliar na

superação dos problemas do fracasso escolar. Por isso, mesmo que de forma breve, buscamos elencar alguns pressupostos, baseados na psicologia histórico-cultural, com fundamentos no materialismo histórico dialético, que podem nortear o processo de avaliação, assim como a proposição do grupo de atendimento psicoeducacional como uma estratégia para auxiliar a escola na superação das dificuldades.

Entendemos que o método de análise dos fatos humanos deve se basear na historicidade, nas contradições presentes na realidade, na essência do processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos, no movimento de transformação que ocorre quando o psicólogo inicia um processo de avaliação-intervenção. Não se trata, somente, de avaliar uma criança, mas de intervir na sua vida pessoal e escolar com ações que levam professores, pais, pedagogos e alunos a refletirem sobre a complexa tarefa de ensinar e de aprender e a mobilizarem ações em prol do desenvolvimento do aluno.

Diante dos pressupostos defendidos no texto pela psicologia histórico-cultural, concluímos que a intervenção do psicólogo no processo de avaliação psicológica ultrapassa a visão biologista porque ela parte da concepção de homem que não é passivo na sua realidade, mas que a transforma, bem como a si mesmo, a partir da criação de instrumentos e signos desenvolvidos em sua atividade social.

Os instrumentos e signos precisam ser inseridos pelo psicólogo em seu trabalho interventivo para atuarem como mediadores no processo de superação pelo educando de suas dificuldades escolares e isto implica em sair da aplicação

psicométrica dos testes e investir em uma proposta psicoeducacional que leve a emancipação do aluno e não o de traçar um diagnóstico somente para saber o que falta no educando.

Por isso, os vários pontos apresentados no texto dentro da proposta do desenvolvimento do atendimento psicoeducacional corrobora com a defesa da formação das funções psicológicas superiores que são tão importantes para a superação das dificuldades encontradas pelo aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido o psicólogo trabalha com os alunos atividades que movimentem suas relações interfuncionais fazendo com que as funções psicológicas superiores se reorganizem em formas mais complexas e leve o aluno à superação.

Desta forma, defendemos a qualidade das mediações feitas pelo profissional de psicologia junto as crianças, bem como com ações que levam professores, pais, pedagogos e alunos a refletirem sobre a complexa tarefa de ensinar e de aprender e a mobilizarem ações em prol do desenvolvimento do aluno.

Por fim, destacamos a importância do entendimento das queixas escolares no contexto de uma sociedade onde nem todos têm acesso ao conhecimento de forma igualitária. O psicólogo precisa estar ciente de que as queixas escolares têm uma história repleta de preconceitos e rótulos construídos na sociedade capitalista (Patto, 1990). Isso implica em um posicionamento político que vai estar presente na forma como o profissional lida com o aluno e nas reflexões promovidas na escola acerca das queixas escolares com base nesses conhecimentos, pois a escola deve tornar-se um espaço

de luta contra as ideologias da sociedade capitalista que perpassam esse fenômeno.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.38, n.spe, p. 60-73. 2018.

ARIAS, G. B. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo**. São Paulo: Laura Calejon, 2001.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS L. M., ABRANTES A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-192.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013.

DAVÍDOV, V. V. **Problems of developmental teaching**. The experience of teheretical and experientnal psychological research. New York: Soviet Education, 1988.

EIDT, N. M. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?** 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La**

**psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia).** Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Caderno Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p. 64-81. 2004.

FACCI, M. G. D. et al. Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino-aprendizagem em questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 323-338. 2007.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria Histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124. 2006.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. "- O Que Este Menino Tem?": contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In: GUZZO R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO C. M. (Orgs.). **Psicologia escolar** - identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011. p. 77-100.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.14, n.30, p. 385-403. 2014.

GALPERIN, P. Y. Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de acciones mentales. **Ciência Psicológica en la URSS**, Moscou, v.1. 1959.

OULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, P. V. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 2014. 622 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LURIA, A. R. Autoanálise e autoconsciência. In: LURIA, A. R. (Org.). **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990. p. 192-214.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. da S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PASQUALINI J. C.; YAEKO, N. T.

(Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016. p. 41-79.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política** (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

OLIVEIRA, G. R. S. **O atendimento psicoeducacional realizado por psicólogas(os) escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da psicologia histórico-cultural**. 2020. 286 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62. 1997.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; YAEKO, N. T.; (Orgs.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J. C.; YAEKO, N. T. (Orgs.). **Proposta**

**pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru, Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016. p. 69-100.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TOLEDO, L. C. N. de. **Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas.** 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

VYGOTSKI, L. S. El Desarrollo del Pensamiento del Adolescente y la Formación de Conceptos. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras Escogidas: Tomo IV.** Madri: Visor, 1995. p. 47-116.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV.** Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Tomo V.** Madrid: Visor, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones: Estudio histórico-psicológico.** Madri: Askal, 2004. (Texto original de 1933).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Tomo II.** Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** p. 23-36. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem.** URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <[www.marxists.org/](http://www.marxists.org/)>. Acesso em: fev. 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.17, n.1., p. 136-145. 2007.

### 3

## **AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS E O STRESS INFANTIL EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE PORTO VELHO-RO**

Fátima Aparecida de Souza Maia Queiroga

Irla Micaele Moreira Linhares

Marcos Henrique Figueira de Mello

### **INTRODUÇÃO**

A contemporaneidade, marcada por seu modelo de produção capitalista, tem influência significativa na formação da subjetividade humana e suas relações com o cotidiano. Vivemos numa cultura do imediatismo permeada pela lógica do consumo e da produtividade, onde não se pode perder tempo. Esse processo transversaliza o ser humano desde a primeira infância e, principalmente, na fase escolar da criança. Contudo, com tanta sobrecarga e expectativas, algumas consequências podem influenciar negativamente o processo de aprendizagem resultando na não assimilação do saber escolar, podendo afetar o desenvolvimento das capacidades fundamentais de leitura, escrita e aritmética, bem como ocasionar diferentes níveis de stress infantil.

Segundo Weiss (1994), a dificuldade de aprendizagem é resultado de inúmeros fatores, desde a metodologia utilizada no ensino-aprendizagem, o seu significado, a forma como é aplicado à criança, ansiedade gerada na escola, assim como outros. A autora explica que a dificuldade em grande maioria se dá pela não consonância entre a qualidade do que o aluno pode produzir e a

exigência a que ele está submetido na escola, podendo existir uma exigência por parte dos professores que o aluno tenha “prontidão” para adquirir os conhecimentos ensinados, sem se dar conta que essa aquisição precisa ter sentido e que este deve ser construído na relação ensino-aprendizagem. Esse “desrespeito”, dito pela autora, ao ritmo de construção da criança, pode acabar por estancar o processo de aprendizagem e de alfabetização, gerando uma carga de stress na criança.

Lipp (2004) afirma que o stress pode ser considerado uma reação do corpo diante de situações difíceis e que pode acontecer com qualquer pessoa, independentemente de idade, raça, sexo e situação socioeconômica. Logo, é um fenômeno muito comum atualmente por conta desta sociedade imediatista que cobra certos valores e padrões.

Em relação às fontes de stress, pesquisas revelam que essas podem ser categorizadas como fontes internas e externas. As fontes internas são caracterizadas pela ansiedade, depressão, timidez, medo, baixa autoestima, entre outros. Enquanto, as fontes externas são caracterizadas por mudanças significativas, excessos de responsabilidades e atividades, brigas e separações dos pais, morte, doença, nascimento de irmãos, entre outros (Lipp, 2004).

A partir dos fatos apresentados, acredita-se que tendo esse conhecimento sobre a dificuldade de aprendizagem e a relação com o stress, há um melhor planejamento de intervenções junto à escola, aos pais e à criança, visto que esse é um momento em que o aluno irá enfrentar novos desafios, criando condições favoráveis para o desenvolvimento das capacidades fundamentais de leitura, escrita e

aritmética que estão prejudicadas e elaborando planejamentos de ensino-aprendizagem mais adequados. Partindo dessa ideia, consolida-se, assim, a justificativa desse trabalho somado à necessidade de se ter mais investigações, dessa área, na cidade de Porto Velho/Rondônia, pois ela está situada na Amazônia Ocidental que acaba sendo negligenciada e ignorada, muitas vezes, pela ciência brasileira.

Propôs-se uma pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa tendo como objeto de investigação crianças de seis a quatorze anos, matriculadas no Ensino Fundamental I de escolas públicas da cidade de Porto Velho e que não possuem laudos médicos. Foram convidadas quatro escolas (uma de cada zona da cidade) a participar da pesquisa e solicitou-se que cada escola indicasse vinte e cinco alunos para participarem da pesquisa, totalizando cem alunos.

Nos alunos, que aceitaram participar da pesquisa, foram aplicados dois instrumentos psicométricos: a Escala de Stress Infantil (ESI) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE). O primeiro tem como objetivo identificar as fases e reações do stress infantil e o segundo se preocupa em analisar as capacidades fundamentais da aprendizagem (leitura, escrita e cálculo) apresentando quais estão preservadas e quais estão prejudicadas.

Tem-se como objetivo geral analisar individualmente os resultados obtidos pela Escala de Stress Infantil (ESI) e do Teste de Desempenho Escolar (TDE) seguindo os respectivos manuais de correção, bem como relacionar os resultados obtidos entre si verificando se há relação entre dificuldade de aprendizagem e stress infantil em estudantes com idade entre 6 a 14 anos de ambos os sexos

que estudam em escolas públicas da cidade de Porto Velho-RO, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, indicados com queixas de dificuldade de aprendizagem pela equipe escolar e que não possuíssem laudo médico.

E como objetivos específicos: apresentar idade, sexo e série dos alunos que participaram da pesquisa; expor os resultados da aplicação da Escala de Stress Infantil (ESI) e relacionar os resultados do Escala de Stress Infantil (ESI) com os resultados do Teste de Desempenho Escolar (TDE).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Essa pesquisa caracteriza-se por adotar uma metodologia de abordagem quantitativa e também qualitativa. O que significa dizer que ao traduzir as informações, estas serão analisadas e classificadas considerando-se a existência de uma relação entre o meio e o participante. É importante ressaltar que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador considera a realidade pesquisada associada aos pressupostos teóricos que norteiam a sua pesquisa, não ocorrendo, portanto, o risco de se realizar uma análise aleatória dos dados (Biasoli, 1992).

Do ponto de vista ético, esta pesquisa foi realizada respeitando as diretrizes e normas recomendadas para as investigações que envolvem seres humanos, portanto, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), por meio de cadastro na Plataforma Brasil.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, o projeto de pesquisa foi apresentado à equipe escolar e aos pais/responsáveis dos alunos que iriam participar da pesquisa a fim de esclarecer os objetivos, os procedimentos, sobre o sigilo das informações coletadas e a forma como seriam utilizados os dados a serem levantados na pesquisa, além de informar sua liberdade em participar e/ou deixar de participar.

Após os esclarecimentos, os pais/responsáveis foram convidados para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, antes da aplicação dos testes, os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, elaborados de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012).

Para participação da pesquisa foram selecionadas quatro escolas públicas com séries iniciais do Ensino Fundamental I, sendo uma de cada zona (norte, sul, leste e oeste) da cidade de Porto Velho/Rondônia. Para cada escola, foi solicitado à equipe gestora que indicasse 25 alunos matriculados com idades entre 6 a 14 anos e que apresentassem queixas referentes às dificuldades de aprendizagem, totalizando cem participantes da pesquisa. Vale ressaltar que foi comunicado à escola que esses alunos não poderiam apresentar laudos médicos e somente participariam da pesquisa mediante autorização por escrito dos pais/responsáveis.

Contudo, dos 100 participantes que foram convidados, apenas 31 cumpriram os critérios de inclusão para participação da pesquisa, sendo 22 da escola da zona oeste e nove da escola da zona

sul. Não foi possível a aplicação dos testes na escola da zona norte devido a não participação dos pais na reunião de apresentação do projeto e a assinatura do TCLE e na zona leste devido a escola apresentar falta de interesse em convocar os pais para autorizarem seus filhos a participarem da pesquisa, o que dificultou o processo.

Para produção dos dados desta pesquisa foram aplicados dois testes, o TDE (Teste de Desempenho Escolar) e o ESI (Escala de Stress Infantil). O primeiro é de autoria de Lilian Milnitsky Stein, foi publicado pela editora Casa do Psicólogo em 2015 na sua 4ª reimpressão. O TDE é um instrumento psicométrico que busca fornecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente a escrita, aritmética e leitura. O teste foi construído para avaliar alunos de 1ª a 6ª série do Ensino Fundamental (hoje correspondentes do 2º ao 7º ano), ainda que possa ser utilizado com algumas reservas para a 7ª e 8ª séries (hoje correspondentes ao 8º e 9º anos). O TDE, segundo seu manual de instrução, baseia-se em critérios elaborados a partir da realidade brasileira, objetivando preencher a lacuna de instrumentos de mediação psicopedagógicos validados e padronizados para o nosso país na época. O TDE é composto por três subtestes: o de escrita, que avalia a escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado. O de aritmética, que avalia a solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito. E o de leitura, que avalia o reconhecimento de palavras isoladas do contexto (Stein, 1994).

Segundo o manual, cada um dos subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, que são

apresentados ao examinando independente de sua série, uma vez que este pode interromper o subteste assim que os itens apresentados em determinado nível da escala forem impossíveis de serem resolvidos pelo examinando. O TDE é composto por um caderno contendo os três subtestes que são aplicados sempre de maneira individual e apresentados em qualquer ordem (iniciando sempre pelo primeiro item de cada escala e terminando de acordo com o que a criança é capaz de responder), podendo a aplicação ter duração de 20 a 30 minutos (Stein, 1994).

O ESI, de autoria de Marilda Emmanuel Novaes Lipp e Maria Diva Monteiro Lucarelli, publicado pela editora Casa do Psicólogo, em 2017, na sua nona reimpressão, é composto por trinta e cinco itens e tem por objetivo verificar quais as reações (reações físicas (rf), reações psicológicas (rp), reações psicológicas com componentes depressivos (rpcd) e reações psicofisiológicas (rpf)) e quais as fases (fase de alerta, fase de resistência, fase de quase exaustão e fase de exaustão) de stress, possibilitando que determine o tipo de reação mais frequente na criança, o que facilitará o controle adequado do stress. Cada item contém uma frase, na qual se descreve um sintoma. Cada um deles possui um círculo dividido em quatro partes, que foram pintadas pela criança conforme a intensidade do sintoma sentido por ela. A apuração dos resultados é feita através da contagem de pontos atribuídos à escala Likert, sendo que cada quarto de círculo equivale a um ponto.

A aplicação dos instrumentos foi realizada individualmente, em salas cedidas pelas escolas participantes da pesquisa. Essas salas não poderiam ter interferência internas ou externas, com controle de

ruídos, climatizadas e com boa luminosidade. Foi explicado o objetivo do instrumento e dadas as instruções gerais conforme estão nos manuais dos instrumentos. As afirmativas do ESI foram lidas uma a uma às crianças pelo aplicador treinado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É importante ressaltar que o processo de avaliação da dificuldade de aprendizagem e das diferentes fases e reações de stress infantil, de uma forma geral, pode ser definido como um conjunto de técnicas e procedimentos que tem o objetivo de verificar determinadas características individuais/grupais e não de fazer julgamentos morais ou estabelecer critério de certo ou errado. É de responsabilidade do psicólogo utilizar esses instrumentos e técnicas de forma ética buscando entender as características e diferenças individuais, no que diz respeito às suas capacidades, habilidades, características de personalidade, comportamentos ou algum possível conflito (interno ou externo).

Para participar da pesquisa foram convidados 100 estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental I de escolas públicas da cidade de Porto Velho-RO e, destes, 31 estudantes cumpriram os critérios de inclusão. Dos 31 estudantes participantes da pesquisa, 22 eram matriculados na escola da zona oeste (central) e 9 estudantes matriculados na escola da zona sul. Os dados dos participantes são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: **Dados dos participantes (sexo, idade e ano escolar)**

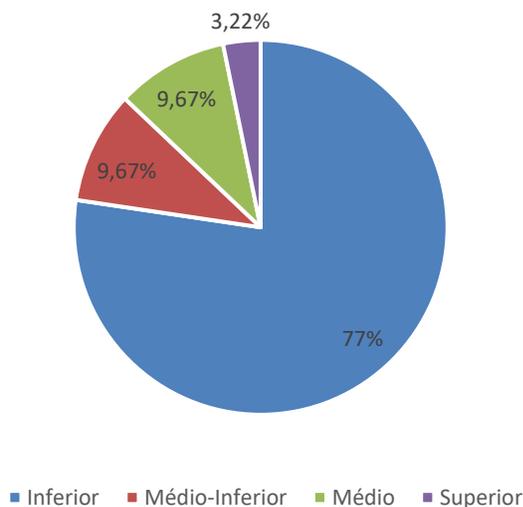
	DADOS DOS PARTICIPANTES	FREQUÊNCIA
SEXO	Feminino	14
	Masculino	17
IDADE	6 anos	2
	7 anos	3
	8 anos	6
	9 anos	11
	10 anos	8
	11 anos	1
ANO ESCOLAR	1º ano	1
	2º ano	5
	3º ano	5
	4º ano	13
	5º ano	7

Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Conforme apresentado na Tabela 1, dos participantes da pesquisa, 45% eram do sexo feminino e 55% dos alunos do sexo masculino. Os estudantes da pesquisa selecionados para compor a amostra tinham idades que variaram de 6 a 11 anos e estavam matriculados nas séries do primeiro ao quinto ano Ensino Fundamental I de escolas públicas da cidade de Porto Velho-RO.

Conforme demonstrado na Figura 1, o resultado das avaliações dos subtestes do TDE indicou que 77% dos estudantes obtiveram resultado final Inferior para as capacidades fundamentais (leitura, escrita e aritmética), 9,67% obtiveram resultado final Médio Inferior para as capacidades fundamentais (leitura, escrita e aritmética), 9,67% dos obtiveram resultado final Médio e 3,22% obtiveram resultados final Superior para as capacidades fundamentais. Ver Figura 1:

Figura 1: **Resultados do TDE**



Fonte: elaborada pelos autores (2019)

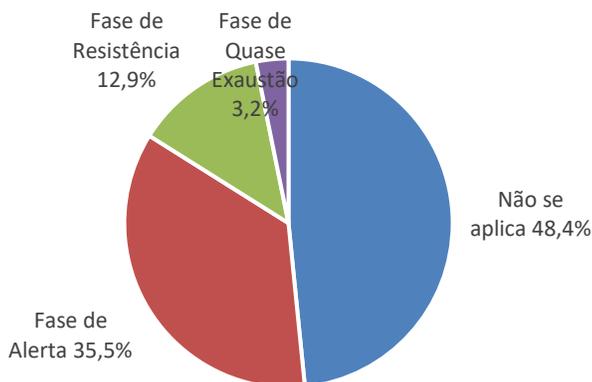
Na aplicação do teste TDE (Teste de Desempenho Escolar) foi tomado o devido cuidado com as instruções dadas segundo recomendações do manual para a aplicação e interpretação a fim de se obter o melhor desempenho possível do aluno no sentido de ele ter interesse na participação. Sempre era informado ao estudante o porquê de ele estar ali e que as atividades que seriam desenvolvidas eram semelhantes a que ele conhecia e fazia na escola. Orientando que, como as atividades eram feitas também para escolares de séries mais avançadas, poderiam ter questões que ele saberia responder e outras que ele não saberia responder, mas que tinha liberdade para deixar em branco estas últimas citadas. Além de frisar a importância de se fazer com atenção, na melhor maneira possível e da forma que ele soubesse fazer (Stein, 1994).

Cada subteste tinha sua instrução específica que consistia nessa orientação do que ele ia fazer durante toda a atividade. Isso é importante na construção do vínculo com o aluno a fim de buscar estimular ao máximo seu interesse e motivação na participação da tarefa. Dada à natureza distinta de cada subteste, eles podem ser apresentados em ordens variadas e isso foi feito algumas vezes partindo da vontade da criança, também como uma tentativa de construção do vínculo (Stein, 1994).

Na aplicação da ESI (Escala de Stress Infantil), nas avaliações individuais dos cadernos de aplicação observou-se que 51,6% do total de participantes apresentaram sintomas de stress, enquanto 48,4% dos participantes não apresentaram sintomas de stress.

Dos 51,6% dos estudantes que apresentaram sintomas de stress, 35,5% estão na fase de Alerta, 12,9% estão na fase de Resistência, 3,2% estão na fase de Quase Exaustão e 0% estão na fase de Exaustão. Ver Figura 2:

**Figura 2: Resultados das fases de stress obtidas**

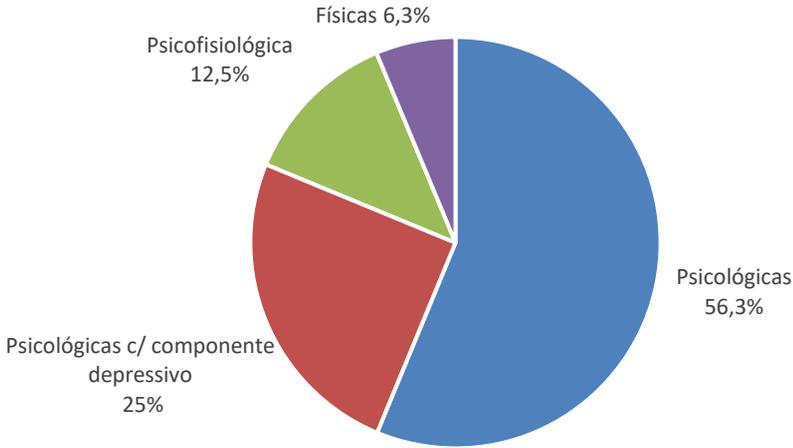


Fonte: elaborada pelos autores (2019)

De acordo com Lipp e Lucarelli (2017), a fase de Alerta é a transição do stress, mas que não pode ser vista como envolvendo o stress emocional permanente ou grave e sim a representação de uma reação do organismo no momento, em outras palavras, é um momento de desafio para a criança. Enquanto a fase de Resistência é quando há a presença atuante por muito tempo de fontes de stress no cotidiano da criança e que são agentes causadores dos sintomas. A fase de Quase Exaustão tem como característica o agravamento do stress, onde a criança não consegue mais resistir aos agentes estressores e começa a adoecer fisicamente ou psicologicamente. E por último temos a fase de Exaustão que é o estado mais grave do stress onde a criança já está adoecida física ou psicologicamente.

A partir das análises das fases de stress infantil evidenciaram-se as reações que levam a criança a desenvolver sintomas de stress. Do total de estudantes participantes da pesquisa, 51,6% apresentaram níveis de stress. Nesse grupo de estudantes que apresentaram níveis de stress, observou-se que 6,3% apresentavam reações físicas, 56,3% apresentavam reações psicológicas, 25% apresentam reações psicológicas com componentes depressivos e 12,5% apresentam reações psicofisiológicas. Ver Figura 3:

**Figura 3: Resultados obtidos das reações de stress**



Fonte: elaborada pelos autores (2019)

As reações físicas são evidenciadas quando a criança demora a usar o banheiro, raspa o dente no outro fazendo barulho, tem diarreia, tem vontade de chorar, tem vontade de vomitar quando se está nervoso, quando as pernas e os braços doem, quando molha a cama depois de ter ficado nervoso durante o dia, tem dor de barriga e sente muito sono.

As reações psicológicas se manifestam quando a criança se sente assustada na hora de dormir, fica preocupada com as coisas ruins que podem acontecer, fica nervosa com tudo, se sente aflita por dentro, se sente triste, quando as mãos suam, quando tem medo, quando tem dificuldades de dormir e quando não tem fome.

Os sintomas das reações psicológicas com componentes depressivos são: sentir que tem pouca energia para fazer as coisas, de

repente a criança passa a não gostar mais de estudar, tem vontade de bater nos colegas sem motivo aparente, tem vontade de sumir da vida, pensa que é feia, ruim e que não consegue aprender as coisas, não tem vontade de fazer as coisas, anda muito esquecida, briga com familiares e não tem vontade de se arrumar.

Nas reações psicofisiológicas a criança está a todo tempo se mexendo e fazendo coisas diferentes, tem dificuldade de prestar atenção, fica tímido e envergonhado, gagueja quando fica nervoso, seu coração bate depressa mesmo quando não corre ou pula, tem dificuldade de respirar, come demais e está sempre resfriado e com dor de garganta.

Tais sintomas foram agrupados no caderno de aplicação da ESI no formato de 35 afirmações que os participantes responderam. Uma das dificuldades encontradas na hora da aplicação da escala foi a incompreensão, por parte das crianças, de conceitos abstratos, por exemplo, o conceito de “aflição”, fazendo com que o aplicador intervisse para explicar o significado da palavra.

No TDE há duas classificações finais, uma está relacionada à série e outra à idade. Contudo, por orientação da própria autora, utilizou-se apenas a classificação relacionada à série por ser mais fidedigna. Essas classificações estão categorizadas em Superior, Médio Superior, Médio Inferior, Médio e Inferior. Ressaltando que as categorias Médio Superior e Médio Inferior são apenas para alunos da primeira série. Cada categoria possui escores brutos mínimos para a escrita, aritmética, leitura e um escore total que servem de referência na hora de avaliar o resultado obtido pelo aluno. E cada série possui sua própria classificação a partir dos escores brutos, ou

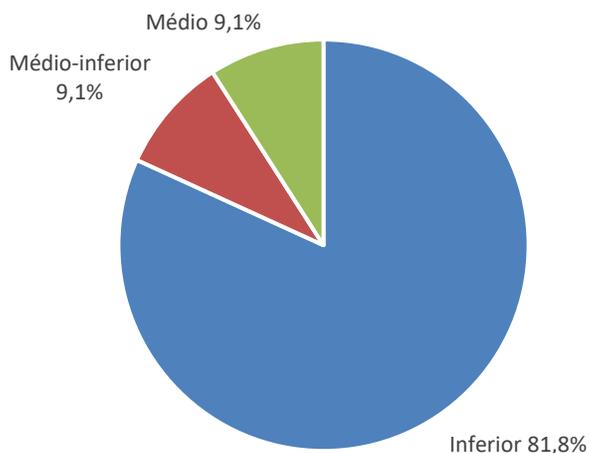
seja, um aluno que pertence a quarta série deverá ser avaliado de acordo com a classificação da quarta série.

Para relacionar os resultados obtidos com a aplicação da Escala de Stress Infantil com os resultados obtidos com a aplicação do Teste de Desempenho Escolar foram desconsiderados àqueles estudantes que não apresentaram stress (48,4% do total de participantes) e trabalhou-se com os estudantes que apresentaram o stress (51,6% do total de participantes) como sendo uma amostra total (100%).

Os alunos que apresentaram stress foram separados de acordo com as fases manifestadas, logo, temos na fase de Alerta 68,7%, na fase de Resistência 25% e na fase de Quase Exaustão 6,3%. Analisou-se individualmente cada fase do stress apresentado e sua relação com os respectivos resultados do Teste de Desempenho Escolar.

Do total dos estudantes que participaram da pesquisa, 51,6% apresentaram níveis de stress. Desses estudantes que apresentaram níveis de stress, 68,7% foram categorizados na Fase de Alerta. Dos estudantes que se encontraram na Fase de Alerta, 81,8% apresentaram desempenho Inferior no TDE, enquanto 9,1% apresentaram desempenho Médio e 9,1% apresentaram desempenho Médio-Inferior em relação a sua série. Ver Figura 4.

**Figura 4: Porcentagem de alunos que apresentaram stress na Fase de Alerta relacionados aos resultados do TDE**



Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Dos estudantes que apresentaram níveis de stress, 25% foram categorizados na Fase de Resistência. Dos estudantes que se encontraram na Fase de Resistência, 75% apresentaram desempenho Inferior no TDE, enquanto 25% apresentaram desempenho Médio no TDE em relação a sua série.

Dos estudantes que apresentaram níveis de stress, 6,3% foram categorizados na Fase de Quase Exaustão. Todos os estudantes que se encontraram na Fase de Quase Exaustão apresentaram desempenho Médio-Inferior no TDE em relação a sua série.

Considerando algumas observações ao longo do desenvolvimento da pesquisa, podemos destacar pontos importantes, como preconceito no cotidiano escolar. Ao longo da

coleta de dados observou-se que, em algumas escolas, a relação escola-aluno era mediada pelo preconceito.

Em diferentes âmbitos da vida coletiva, assim como no convívio escolar, existem situações preconceituosas, decorrentes, na maioria, da falta da própria escola em desmistificar e na ação de criar rótulos da ideia sobre a dificuldade de aprendizagem. Muitas vezes, a falta de habilidade na construção de relações escola-aluno pode proporcionar o isolamento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, assim podendo intensificar o seu quadro devido à desmotivação em aprender e podendo ser uma das possíveis fontes geradoras de stress e de outros sentimentos que podem afetar a aprendizagem. Estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, além de fatores de risco, podem sofrer uma pressão criada por expectativas de uma rede de pessoas significativas em suas vidas e da sociedade em geral, levando dessa forma ao stress.

A escola enquanto sistema social responsável pela aquisição e transmissão do conhecimento deve também proporcionar um ambiente e estratégias necessárias que possibilitem a integração dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem com o restante da comunidade escolar.

Outro ponto interessante e que merece destaque na pesquisa está relacionado com fato de que dos estudantes participantes da pesquisa, 51,6% apresentaram níveis de stress. Desses participantes que apresentaram níveis de stress, 53,6% apresentaram reações psicológicas. Numa tentativa de apenas destacar a porcentagem considerável apresentado na pesquisa em relação às reações

psicológicas e não tendo a intenção de esgotar assunto tão amplo, citamos Marilda Lipp (1984).

A autora define o stress como "uma reação psicológica, com componentes emocionais físicos, mentais e químicos, a determinados estímulos que irritam, amedrontam, excitam e/ou confundem a pessoa" (op. cit., p. 6). E recomenda que se tenha um olhar mais atento às pessoas com stress, indicando tratamento que se dá em três frentes: 1) ajudando a desenvolver e implementar estratégias para modificar sua interpretação dos estressores; 2) ajudando no desenvolvimento e implementação de táticas para a redução da reação psicofisiológica excessiva; e 3) ajudando na implementação de técnicas apropriadas de expressão e utilização de respostas de stress.

Não podemos deixar de levar em consideração tais recomendações e entender que dentro do contexto escolar existe a complexidade da relação escola-aluno e, também, os processos que envolvem e permeiam essas dimensões. Tanto a escola, como a família e a sociedade em geral devem criar condições para tornar o estudo interessante e que seja adequado ao modo do estudante resolver problemas, lidar com as dificuldades, com o stress, proporcionando e incentivando ao aprendizado e à qualidade de vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A aplicação dos instrumentos nos proporcionou o entendimento da relação dos resultados que podem oferecer melhores condições para o ensino-aprendizagem nas escolas,

respeitando as diferenças e dificuldades de cada aluno individualmente e em grupos. Esse conhecimento das características da situação desses estudantes, sua área de dificuldade na aprendizagem, a relação com o stress, torna mais fácil o planejamento de intervenções e prevenções, junto à escola, aos pais e à criança. Assim como, possibilita criar condições favoráveis para o desenvolvimento das capacidades nas quais os estudantes apresentem baixo rendimento escolar e elaborar um planejamento de ensino-aprendizagem que, além de tornar o estudo mais interessante, contribua para a adequação de como lidar com as dificuldades de aprendizagem e com os agentes estressores.

Contudo, é importante ressaltar que as dificuldades de aprendizagem e o stress não podem ser vistos isolados do contexto geral do aluno, pois existem inúmeras variáveis capazes de influenciar o seu processo de aprendizagem. Tais variáveis não foram mapeadas por conta das limitações das ferramentas e dos objetivos desta pesquisa, abrindo possibilidades para novos estudos que deem maior suporte na compreensão da relação entre dificuldade de aprendizagem e stress.

Sendo assim, deve-se evitar que alunos com resultados indesejáveis sejam estigmatizados como “aluno que não aprende”. Por isso, recomenda-se para esses alunos que apresentaram níveis de stress, uma avaliação psicológica mais profunda, que incorpore diversos instrumentos como baterias de testes, entrevistas e observações que fundamentem um psicodiagnóstico.

Partindo dessa visão mais crítica, é válido repensar a própria avaliação psicológica, pois, em sua história encontram-se más

intepretações por parte de profissionais que não agiram de forma ética ou não levaram em consideração fatores mais amplos do processo de aprendizagem. Por isso, o profissional deve refletir todos esses fenômenos por uma ótica biopsicossocial no sentido de pensar a realidade das escolas públicas brasileiras que possuem inúmeros fatores de risco (estrutura, relação com os professores, falta de recursos, etc) para o desenvolvimento do stress infantil e que podem comprometer a aprendizagem, além de pautar sua atuação no ponto de vista ético, pois o psicólogo tem o poder de ajudar ou ferir, ainda mais, seu cliente/paciente.

Reflete-se ainda que a pesquisa cumpriu além dos seus objetivos propostos, pois a coleta de dados, em alguns momentos, teve um caráter terapêutico para as crianças atendidas. Percebeu-se que elas se sentiam acolhidas, à vontade para falar sobre suas angústias e seu vínculo com a escola e que, às vezes, pediam para seres atendidos novamente. O que leva a reflexão da importância do profissional da Psicologia inserido no contexto escolar e educacional.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa são de grande importância para a sociedade, pois contribui para que se tenham alguns avanços e supre uma carência que infelizmente ainda existe. Eles servem para delinear intervenções efetivas para com essas crianças, além de nortear as escolas sobre o trabalho do psicólogo e como esse profissional pode contribuir no contexto escolar e educacional.

## REFERÊNCIAS

BIASOLI, A. Z. M. M. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** uma proposta. São Paulo: Paidéia, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução CNS N. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

LIPP, M. N. (org.). **Crianças estressadas:** causas, sintomas e soluções. São Paulo: Papyrus, 2004.

LIPP, M. E. N., LUCARELLI, M. D. M. **ESI – Escala de stress infantil:** manual de aplicação e interpretação. São Paulo: Editora Pearson, 2017, 9. reimp.

LIPP, M. E. N. Stress e suas implicações. **Estudos em Psicologia**. v.1 ed. 3. 1984.

STEIN, L. M. **TDE – Teste de desempenho escolar:** manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica. . ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZAKABI, R. **Stress:** ninguém está a salvo desse mal moderno, mas é possível aprender a viver com ele. Revista Veja, v. 37, n. 6, p. 66-75, 11 fev. 2004.

## 4

# REVISÃO INTEGRATIVA DE ANÁLISES PSICOMÉTRICAS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE DEPRESSÃO EM AMOSTRAS BRASILEIRAS

Marcelo Xavier de Oliveira

## INTRODUÇÃO

A avaliação da depressão se dá em um contexto de difusão de conhecimentos acerca dos objetos sociais, realidade na qual indivíduos identificam, descrevem, avaliam e prescrevem a si mesmos e seus pares, comportamentos, sentimentos e pensamentos. Sobretudo o conhecimento voltado à saúde mental, por sua proximidade com a estrutura de significados presentes no cotidiano, parece familiar à população em geral, seja pela sua natureza, seja pela prevalência crescente na população mundial.

Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares. A cultura proporciona estruturas de interpretação que moldam a experiência e a expressão de sintomas, sinais e comportamentos que são os critérios para o diagnóstico. A avaliação diagnóstica, portanto, deve considerar se as experiências, os sintomas e os comportamentos de um indivíduo diferem das normas socioculturais e conduzem a dificuldades de adaptação nas culturas de origem e em contextos sociais ou familiares específicos (APA, 2014).

O aumento do número de estudos sobre depressão justifica-se quando se estima que 350 milhões de pessoas em todo o mundo experimentam depressão independentemente da idade, sexo,

educação ou status social (WHO, 2012). Nesta perspectiva, existe uma preocupação em avaliar eficazmente os sintomas depressivos, a fim de reduzir o número de diagnósticos errados, facilitando o seu tratamento e monitoramento. De modo que uma melhor qualificação dos instrumentos de avaliação compõe parte importante da organização dos sistemas de saúde.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o doente sofre de humor deprimido, perda de interesse e prazer, energia e atividades reduzidas, fadigabilidade aumentada, concentração e atenção reduzidas, autoestima e autoconfiança também diminuídas, ideias de culpa e inutilidade, visões isoladas e pessimistas do futuro, ideias ou atos auto lesivos ou suicídio, sono perturbado e apetite alterado.

Baptista e Borges (2016) demonstraram a diversidade de instrumentos destinados para avaliação da depressão que já foram ou são utilizados no contexto brasileiro. No entanto, neste mesmo estudo, se observou que 20% das pesquisas realizadas eram referentes a estudos psicométricos, o que, segundo os autores, refletia a preocupação dos pesquisadores em ter bons instrumentos de avaliação da depressão. Se identificou que os instrumentos mais frequentemente analisados, quanto aos seus aspectos psicométricos, eram a Escala Baptista de Depressão – Versão Adulto, e o Inventário de Depressão de Beck – BDI.

Considerando que o(a) psicólogo(a) tem a prerrogativa de decidir quais são os métodos, técnicas e instrumentos empregados na Avaliação Psicológica, desde que devidamente fundamentados na literatura científica psicológica e nas normativas vigentes do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018), temos a necessidade de

qualificação no reconhecimento e escolha de instrumentação qualificada para o desenvolvimento de processos avaliativos em Psicologia.

A Resolução n. 009/2018/CFP, Art. 1º, traz que a

avaliação psicológica é definida como um processo estruturado de investigação de fenômenos psicológicos, composto de métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de prover informações à tomada de decisão, no âmbito individual, grupal ou institucional, com base em demandas, condições e finalidades específicas (p. 2).

De modo que não se faz necessário a utilização de testes psicológicos para caracterização de um processo de avaliação psicológica, no entanto, devido aos objetivos aqui elencados, se enfocará em análises necessárias para utilização destes testes em um processo avaliativo.

Urbina (2014, p. 2) estabelece que teste psicológico é um “[...] procedimento sistemático para coletar amostras de comportamentos relevantes para o funcionamento cognitivo, afetivo ou interpessoal e para pontuar e avaliar essas amostras de acordo com normas”. É importante destacar que na Resolução n. 009/2018, Art. 1º, §1, a definição de testes psicológicos compreende: escalas, inventários, questionários e métodos projetivos/expressivos.

A partir do reconhecimento da complexidade e transversalidade da avaliação psicológica, tem-se a necessidade de uma formação básica nessa área de aplicação da Psicologia (Hutz; Bandeira; Trentini, 2015). E parte desta formação básica deve dotar o aplicador de testes psicológicos de conhecimento técnico-

científico do material que será utilizado no processo de avaliação psicológica (Pasquali, 2011).

A Resolução n. 009/2018, Art. 6º, reforça a necessidade de consistência técnico-científica para que testes psicológicos sejam reconhecidos para uso profissional de psicólogas e psicólogos e elenca entre requisitos mínimos obrigatórios:

II - definição dos objetivos do teste e contexto de aplicação, detalhando a população-alvo; III - pertinência teórica e qualidade técnica dos estímulos utilizados nos testes; IV - apresentação de evidências empíricas sobre as características técnicas dos itens do teste, exceto para os métodos projetivos/expressivos; V - a apresentação de evidências empíricas de validade e estimativas de precisão das interpretações para os resultados do teste, caracterizando os procedimentos e os critérios adotados na investigação; VI - apresentação do sistema de correção e interpretação dos escores, explicitando a lógica que fundamenta o procedimento, em função do sistema de interpretação adotado (p. 5).

Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura científica acerca de análises psicométricas de instrumentos de avaliação da depressão realizadas em amostras brasileiras.

## **MÉTODO**

Para caminhar em direção à possibilidade de compreender o que tem sido produzido academicamente sobre análise psicométrica de instrumentos de avaliação da depressão, se efetuou uma revisão integrativa da literatura, uma vez que este método possibilita

sintetizar resultados reunidos através do levantamento de estudos que englobam diferentes metodologias (Souza; Silva; Carvalho, 2010), além se tratar de um “[...] método de revisão específico que resume a literatura empírica ou teórica do passado para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno específico [...]” (Whittemore; Knaf, 2005, p. 546).

Foram consultadas as bases de dados SciELO, PePSIC, Lilacs e Periódicos Capes. As palavras-chave utilizadas foram “depressão” AND “psicometria”; incluindo pesquisas que foram realizadas entre o ano de 1999 e o ano 2019. Os critérios de inclusão foram: artigos revisados por pares, artigos que utilizaram instrumentos objetivos (psicométricos); realização de análises estatísticas; estudos com amostras brasileiras, e possibilidade de acesso ao texto completo por meio de alguma base acessada. Os critérios de exclusão foram: publicações anteriores a 1999; outros artigos de revisão. A busca inicial dos artigos não estipulou data de publicação. Apenas após o levantamento inicial se utilizou dos critérios de inclusão e exclusão.

Após recuperação dos textos, organizou-se os títulos em uma planilha para melhor visualização e assim poder excluir aqueles que apresentavam repetição. Dessa forma, as variáveis analisadas foram: instrumentos, tipos de análises efetuadas, amostragem, região, faixa etária da amostra e evidências psicométricas.

Para a organização deste trabalho adotou-se alguns estágios da revisão integrativa descritas por Whittemore e Knaf (2005), dos quais destacam-se: a busca literária, que diz respeito ao processo de coleta de dados, no caso deste trabalho a busca dos artigos

publicados em periódicos; avaliação dos dados; apresentação e análise dos dados, que comporão o próximo segmento textual.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa foi executada através de buscas em plataformas de divulgação de artigos científicos eletrônicos, a SciELO, Lilacs, Pepsic, Periódicos Capes e como já descrito anteriormente foram utilizados os descritores “depressão” AND “psicometria”. A busca inicial em cada uma das bases, apenas com a inserção dos descritores resultou em nove artigos na Pepsic, 33 artigos na SciELO, 223 na LILACS e 67 artigos nos Periódicos Capes. Após a leitura dos resumos dos artigos e a observação dos critérios de inclusão e exclusão e do número de casos duplicados na planilha, se observou uma diminuição significativa no número de artigos para análise. Restaram três artigos da busca realizada na Pepsic, sete artigos da busca realizada no SciELO, 21 artigos da busca realizada na Lilacs e 12 artigos da busca realizada nos Periódicos Capes, sendo que cinco artigos são comuns a SciELO, Lilacs e Periódicos Capes, três artigos são comuns a Pepsic, Lilacs e Periódicos Capes, dois artigos são comuns a SciELO e Periódicos Capes, um artigo comum a Lilacs e Periódicos Capes, um artigo exclusivamente nos Periódicos Capes e 12 artigos exclusivamente no Lilacs. De modo que ao final da observação de todos os critérios adotados, a busca resultou em 24 artigos.

Em relação ao local onde os estudos foram realizados, se evidencia grande concentração de estudos na região Sudeste do Brasil, sendo que 10 (41,66%) foi realizado em São Paulo, três (12,5%) em Minas Gerais, um (4,16%) no Rio de Janeiro, dois (8,33%) em Minas Gerais e São Paulo. Pernambuco, Rio Grande do

Sul e Distrito Federal tiveram exclusivamente um estudo cada. As regiões Norte e Nordeste do Brasil (1), Região Sul do Brasil (1) e três estudos não definiram claramente suas populações a partir do critério geográfico. A Tabela 1 apresenta quais instrumentos foram evidenciados na busca realizada e quais amostras compõem estes estudos.

**Tabela 1: Instrumentos de Avaliação da Depressão analisados entre 1999 e 2019**

<b>Instrumentos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Amostra</b>
<i>Center for Epidemiological Scale Depression</i> (CES-D)	1	4	Idosos da cidade de Juiz de Fora, MG.
Inventário de Depressão Infantil (CDI)	2	8	Crianças e adolescentes de escola particular de Ribeirão Preto-SP/ Estudantes de ensino fundamental de escola pública de Campinas-SP.
<i>Baptista Depression Scale - Adult Version</i> (EBADEP-A)	3	12	Universitários e pacientes de instituições de saúde de São Paulo e Minas Gerais/Pacientes psiquiátricos no Estado de São Paulo/Estudantes universitários em São Paulo e Minas Gerais.
HADS	1	4	Pacientes em centro de atendimento oncológico.
DASS-21	2	8	Adolescentes de escolas públicas de Petrolina (PE)/ Estudantes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – campus de Araraquara.
BDI II	3	12	Adolescentes de escolas públicas e privadas da cidade de Porto Alegre – Brasil/Adultos residentes da região metropolitana da cidade de São Paulo-SP/Usuários da rede social Facebook.
Escala Baptista de Depressão para Idosos – EBADEP-ID	1	4	Idosos da região sul do Brasil.

Escala de depressão (EDEP)*	2	8	Estudantes universitários dos Cursos de Direito e Enfermagem do interior do Estado de São Paulo/ Estudantes universitários do curso de enfermagem, de uma instituição particular do interior do estado de São Paulo.
Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburg	2	8	Mulheres internadas em maternidade privada de Belo Horizonte-MG/Puérperas do Norte e Nordeste do Brasil.
Escala de Avaliação de Depressão para Crianças	2	8	Crianças de uma escola pública municipal da região do Vale do Paraíba – SP (2)
Escala de Depressão para Idosos	1	4	Idosos de projetos recreativos de Brasília_DF.
BDI*	2	8	Chineses fluentes em Português residentes em São Paulo-SP/Estudantes universitários dos Cursos de Direito e Enfermagem do interior do Estado de São Paulo.
Bateria de Avaliação de Indicadores de Depressão Infantojuvenil (BAID-IJ)	1	4	Crianças e adolescentes de escolas públicas de Minas Gerais.
Escala Hamilton de Depressão	1	4	Pacientes de Instituto Psiquiátrico.
O Inventário Filgueiras de Depressão	1	4	Graduandos de Psicologia de Instituições de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor. \*Um dos estudos efetuou análise psicométrica de dois instrumentos

Quanto ao público-alvo do instrumento de avaliação da depressão tem-se que oito dos instrumentos estudados têm como público-alvo a população em geral: Filgueiras de Depressão; Inventário de Depressão de Beck - I, II; Escala Hamilton de Depressão - HAM-D, Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão - HADS,

*Center for Epidemiologic Studies - Depression Scale* (CES-D), e *Depression, Anxiety and Stress Scale* – DASS-21. Para a população adulta tem-se a Escala de Depressão (EDEP), que posteriormente veio a resultar na Escala Baptista de Depressão – Versão Adulto (EBADEP-A). Destinada a população idosa têm-se Escala de Depressão para Idosos e a Escala Baptista de Depressão para Idosos (EBADEP-ID). Para crianças e adolescentes tem-se a Bateria de Avaliação de Indicadores de Depressão Infanto-Juvenil (BAID-IJ). Para crianças, a Escala de Avaliação de Depressão para Crianças. E para puérperas a Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo.

A observação do público-alvo, local do desenvolvimento dos estudos, instrumentos e as amostras a partir das quais se analisaram as propriedades psicométricas, evidenciam o desafio de se exercitar avaliações psicométricas de instrumentos psicológicos para amostras específicas (Anastasi; Urbina, 2000). Consta-se que há grande concentração de estudos nas mesmas localidades, enquanto não se observa nenhum estudo com quase todos os instrumentos levantados na maioria das regiões do país, o que alerta para a necessidade de se evidenciar instrumentos adequados aos contextos culturais distintos. A região Norte do Brasil, por exemplo, constituiu parte da amostra de apenas um estudo durante todo este intervalo de tempo.

O estudo realizado por Albuquerque *et al.* (2017) com puérperas das regiões Norte e Nordeste do Brasil, comparado com o estudo realizado por Malloy-Diniz *et al.* (2010) joga luz sobre o aspecto da população e local da pesquisa em seu impacto sobre a estrutura do instrumento de avaliação e sua eficácia. Malloy-Diniz *et*

*al.* (2010) realizaram um estudo com puérperas de uma maternidade particular de Belo Horizonte - MG. Neste estudo, se evidenciou a dimensionalidade de uma versão com seis itens da Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo. Foi evidenciado uma estrutura bifatorial, com confiabilidade evidenciada por um alfa de Cronbach de 0,79. Esta versão evidenciou uma sensibilidade de 81% e especificidade de 86% para diagnosticar mulheres em quadro de depressão pós-parto.

Neste ponto é necessário frisar o aspecto de qual amostra foi analisada, pois no contexto da depressão pós-parto sabe-se que constituem fatores de risco a gestante solteira, conflitos conjugais, falta de apoio do pai do bebê, histórico familiar de depressão, depressão e ansiedade gestacional, gravidez não desejada, suporte social fraco, eventos estressantes e adversos à gravidez, histórico de violência intrafamiliar, presença de dificuldades financeiras no pós-parto, de estresse no cuidado com o bebê e complicações obstétricas maternas durante a gestação ou no puerpério (Arrais; Araújo; Schiavo, 2018; Arrais; Mourão; Fragalle, 2014).

Assim, ao se observar que Albuquerque *et al.* (2017) realizaram uma pesquisa tipo survey com 3.891 puérperas das regiões Norte e Nordeste do Brasil, se infere um estudo com uma amostra com maior probabilidade de variabilidade nas variáveis que são relevantes no contexto da depressão pós-parto. Os resultados deste estudo evidenciaram uma versão de seis itens da Escala de Depressão Pós-Parto, com uma estrutura fatorial composta por outros itens que não aqueles que compunham a versão do estudo de Malloy-Diniz *et al.* (2010), com 0,78 de alfa de Cronbach,

sensibilidade de 92,7% e especificidade de 95,8%, evidenciando uma outra estrutura do instrumento para a população estudada, o que melhorou significativamente a sua eficácia.

Estes resultados corroboram a necessidade estabelecida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018), por meio da Resolução 009/2018, de se verificar as propriedades psicométricas dos instrumentos psicológicos em intervalos de tempo determinados, além da preocupação da representatividade do público-alvo nos estudos realizados.

Outra característica comum nos estudos observados é a utilização de amostragem não aleatória, por conveniência, com número de participantes não representativos da população estudada (Malloy-Diniz *et al.*, 2010; Anunciação; Caregnato; Silva, 2019; Baptista; Carneiro; Sisto, 2010; Baptista; Gomes, 2011; Baptista; Gomes; Carneiro, 2013; Bergerot; Laros; Araújo, 2014; Borges; Bapstista; Serpa, 2017; Carneiro *et al.*, 2017; Coutinho; Handam; Baptista, 2016; Curvinel; Borutchovich; Santos, 2008; Filgueiras *et al.*, 2014; Golfeto *et al.*, 2002; Gomes; Baptista, 2014; Gomes-Oliveira *et al.*, 2012; Martins *et al.*, 2019; Paranhos; Argimon; Werlang, 2010; Pereira; Amaral, 2004, 2007; Rueda; Alves; Baptista, 2014; Silva *et al.*, 2016; Wang; Andrade; Gorestein, 2005).

Apenas dois estudos não utilizaram técnica de amostragem não probabilística, por conveniência. Batistoni, Néri e Cupertino (2010) utilizaram de uma amostragem probabilística sistemática em uma amostra de idosos. O *Center for Epidemiological Scale - Depression* (CES-D) foi administrado em uma amostra de 956 idosos da cidade de Juíz de Fora-MG. Já Albuquerque *et al.* (2017) utilizaram

dados oriundos da administração da Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo em 3.891 puérperas das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Estes dados foram possibilitados pelo *Survey* encomendado pelo Ministério da Saúde em 2010, que teve como alvo cidades signatárias do “Pacto para reduzir a mortalidade infantil e materna”. A falta de estudos multicêntricos e a não utilização de amostras representativas da população nos estudos agravam ainda mais as dificuldades já elencadas até aqui e apontam para necessidades a serem supridas.

A Tabela 2 apresenta quais foram os tipos de análises e as evidências demonstradas pelos estudos levantados. Se observa uma frequente utilização da análise fatorial exploratória e confirmatória com o objetivo de se identificar a dimensionalidade da depressão com as operacionalizações presentes nos instrumentos.

**Tabela 2: As análises e evidências psicométricas dos instrumentos**

<b>Instrumentos</b>	<b>Tipos de análise</b>	<b>Evidências</b>
<i>Center for Epidemiological Scale Depression</i> (CES-D)	Análise fatorial confirmatória e análise de consistência interna.	Dimensionalidade/Confiabilidade
Inventário de Depressão Infantil (CDI)	Análise fatorial exploratória/análise de consistência interna/ Análise fatorial exploratória/análise de consistência interna.	Dimensionalidade/Confiabilidade(2)
<i>Baptista Depression Scale – Adult Version</i> (EBADEP-A)**	Análise de informação/análise de consistência interna/comparação entre grupos/análise de correlação /Curva de informação e análise de associação.	Análise de itens(2), confiabilidade/dimensionalidade/Validade de Critério/Normalização
HADS	Análise fatorial exploratória/análise de consistência interna/análise de correlação.	Dimensionalidade/Validade de Discriminante/Confiabilidade

		dade/Validade Convergente
DASS-21	Análise fatorial exploratória/ análise de consistência interna/coeficiente de correlação intraclasse/ Análise fatorial confirmatória e confiabilidade composta.	Dimensionalidade/Confiabilidade (2)
BDI II	Análise fatorial exploratória/análise de consistência interna/ Análise de consistência interna/especificidade e sensibilidade/ Análise fatorial confirmatória/análise de consistência interna/curva de informação	Dimensionalidade/Confiabilidade/Validade Convergente(3)/ Normatização/Validade de Critério/Análise de itens
Escala Baptista de Depressão para Idosos – EBADEP-ID	Análise de consistência interna/comparação entre grupos.	Confiabilidade/Validade de Critério
Escala de depressão (EDEP)*	Análise de correlação/ Análise de correlação/comparação entre grupos	Validade Convergente/Validade Convergente- Discriminante/Validade de Critério
Escala de Depressão Pós- Parto de Edimburg	Análise fatorial exploratória/análise de consistência interna/ sensibilidade e especificidade/ Análise fatorial confirmatória/análise de consistência interna/ sensibilidade e especificidade.	Dimensionalidade/Validade de Critério/Confiabilidade/ Normatização
Escala de Avaliação de Depressão para Crianças	Análise fatorial exploratória/análise de consistência interna/ Análise fatorial exploratória/análise de consistência interna.	Dimensionalidade/Confiabilidade(2)

Escala de Depressão para Idosos	Análise Fatorial Exploratória/ análise de consistência interna/ análise de regressão	Dimensionalidade/Confiabilidade/ Validade Convergente
BDI*	Análise fatorial exploratória/ análise de consistência interna/ Análise de correlação	Validade de Construto e Confiabilidade/ Validade Convergente
Bateria de Avaliação de Indicadores de Depressão Infantojuvenil (BAID-IJ)	Análise fatorial confirmatória	Dimensionalidade
Escala Hamilton de Depressão	Análise de consistência/ análise de regressão/ análise de especificidade e sensibilidade/ comparação de grupos.	Confiabilidade/ Validade de Critério e Normatização
O Inventário Filgueiras de Depressão	Análise de componentes principais/ análise de consistência interna/ análise de correlação/ análise de curva de informação	Dimensionalidade/ Validade de Convergente- Discriminante/ Confiabilidade/ Análise de itens

Fonte: Elaborada pelo autor

Pasquali (2010) apresentou um esquema para se testar as propriedades psicométricas de um instrumento psicológico que traz a testagem da dimensionalidade do construto constituindo uma de suas bases ou etapas. Observa-se aqui que esta é a técnica mais utilizada nos estudos para evidenciar validade junto com a utilização do índice de alfa de Cronbach para verificação da confiabilidade dos instrumentos. Estas são evidências psicométricas importantes, assim como se evidencia com a maioria das análises efetuadas. No entanto,

Pasquali e Primi (2003) expuseram vantagens da utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que minimizariam limitações derivadas de aspectos como amostragem e tamanho de amostra, facilitariam a equalização entre escores de instrumentos, além das análises de itens, com o conhecimento de seus parâmetros. Percebe-se que as escalas mais frequentemente estudadas foram alvo deste tipo de análise.

O estudo realizado por Anunciação, Caregnato e Silva (2019) com usuários de uma rede social na internet possibilitou verificar a dimensionalidade, confiabilidade do BDI II e do BDI-PC. Também se verificou a correlação das respostas aos dois instrumentos e se verificou a dificuldade e discriminação dos itens, possibilitando o conhecimento da amostra em relação ao que demanda cada item em parâmetros da TRI.

Baptista, Gomes e Carneiro (2013) realizaram estudo com pacientes psiquiátricos no Estado de São Paulo para verificar a capacidade diagnóstica do EBAP-A utilizando como critério a *entrevista clínica estruturada* para o DSM-IV - Versão Clínica (SCID-CV). Os resultados mostraram que houve concordância total quanto a classificação dos pacientes em depressão, e 22,7% de falsos negativos. Foi evidenciado correlação entre a EBADEP-A e a HAM-D, e a BADEP-A evidenciou maior capacidade preditiva quanto a SCID-CV. Já Gomes e Baptista (2014) realizaram estudo com estudantes universitários de São Paulo e Minas Gerais com o objetivo de estabelecer normas para a EBADEP-A utilizando como critério a pontuação do *Center for Epidemiologic Studies - Depression Scale* (CES-D). Assim verificou-se as informações sobre os itens com

o intuito de calibrar e equalizar as medidas dos parâmetros de teste, para que os valores *teta* pudessem ser usados para transferir o ponto de corte do CES-D para o EBADEP-A.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento dos estudos realizados entre 1999 e 2019 em quatro bases de busca possibilitou identificar um conjunto de estudos que continuam revelando diferenças regionais, que podem repercutir em acesso a instrumentos de avaliação da depressão com qualidade desconhecida para algumas populações. Pode-se observar uma maior concentração de estudos com dois dos instrumentos que se encontram aptos para utilização do profissional psi no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (Satepsi).

Também se percebe que os estudos realizados para estes instrumentos fizeram uso de técnicas que minimizam problemas derivados da limitação da Teoria Clássica dos Testes (TCT). O desafio de produzir ou adaptar instrumentos de avaliação para o contexto brasileiro deve ser pensado em virtude da dimensão continental e heterogênea do país, de modo que há demanda de esforço para geração de conhecimento sobre a qualidade dos instrumentos utilizados em contexto profissional e de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. R. *et al.* A proposal for a new brazilian six-item version of the Edinburgh Postnatal Depression Scale. **Trends psychiatry psychother**, v. 39, n. 1, p. 29-33, 2017. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-60892017000100029&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-60892017000100029&lng=en&nrm=iso)>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ANUNCIACÃO, L., CAREGNATO, M.; SILVA, F. S. C. Aspectos psicométricos do Inventário Beck de Depressão-II e do Beck Atenção Primária em usuários do facebook. **J Bras psiquiatr**, v. 68, n. 2, p. 83-91, 2019. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852019000200083&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852019000200083&lng=en&nrm=iso)>.

ARRAIS, A. R.; ARAUJO, T. C. C. F.; SCHIAVO, R. A. Fatores de risco e proteção associados à depressão pós-parto no pré-natal psicológico. **Psicologia Reflexão & Crítica**, 2018, v. 38, n. 4, p. 711-729. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932018000500711&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000500711&lng=en&nrm=iso)>.

ARRAIS, A. R.; MOURÃO, M. A.; FRAGALLE, B. O pré-natal psicológico como programa de prevenção à depressão pós-parto. **Saúde & Sociedade**, v.23, p. 251-264, 2014. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902014000100251&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000100251&lng=en&nrm=iso)>.

BAPTISTA, M. N.; BORGES, L. Revisão integrativa de instrumentos de depressão em crianças/adolescentes e adultos na população brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n.spe, p.19-32, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712016000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000300004&lng=pt&nrm=iso)>.

BAPTISTA, M. N.; CARNEIRO, A. M.; SISTO, F. F. Estudo psicométrico de escalas de depressão (EDEP e BDI) e o inventário de percepção de suporte familiar -IPSF. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n.1, p. 65-73, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>

/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1982-12472010000100009&lng=pt&nrm=iso>.

BAPTISTA, M. N.; GOMES, J. O. Escala Baptista de Depressão (versão adulto) – EBADEP-A: evidências de validade de construto e de critério. **Psico-USF**, v. 16, n.2, p.151-161, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-82712011000200004&lng=en&nrm=iso>.

BAPTISTA, M. N.; GOMES, J. O.; CARNEIRO, A. M. Exploratory study of the diagnostic abilities of the Baptista Depression Scale – adult version (EBADEP-A), **Paidéia**, v. 23, n. 56, p. 301-309, 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0103-863X2013000300301&lng=en&nrm=iso>.

BATISTONI, S. S. T.; NÉRI, A. L.; CUPERTINO, A. P. Validade e confiabilidade da versão brasileira da center for epidemiological scale –depression (CES-D) em idosos brasileiros. **Psico-USF**, v. 15, n.1, p.13-22, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-82712010000100003&lng=en&nrm=iso>.

BERGEROT, C. D.; LAROS J. A.; ARAÚJO, T. C. F. Avaliação de ansiedade e depressão em pacientes oncológicos: comparação psicométrica. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p.187-197, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-82712014000200002&lng=en&nrm=iso>.

BORGES, L.; BAPTISTA, M. N.; SERPA, A. L. O. Structural analysis of depression indicators scale-children and adolescents (BAID-IJ): a bifactor-esem approach. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 545-552, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-389X2017000200008&lng=pt&nrm=iso>.

CARNEIRO, A. M. *et al.* Predicting response to treatment and discriminating bipolar and depression symptoms using Hamilton Depression Rating Scale. **J Bras Psiquiatr**, v.66, n.3, p. 125-30, 2017. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852017000300125&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852017000300125&lng=en&nrm=iso)>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução n. 009/2018**. Brasília, 2018.

COUTINHO, F. L.; HAMDAN, A. C.; BAPTISTA, M. N. Escala Baptista de Depressão para idosos – EBADEP-ID: evidências de validade. **Perspectivas em Psicologia**, v.13, n. 2, p. 1-9, 2016. Disponível em: <<http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/1>>.

CURVINEL, M.; BORUTCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Inventário de depressão infantil (CDI): análise dos parâmetros psicométricos. **Fractal: Revista De Psicologia**, v. 20, n.2, p. 473-490, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922008000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922008000200013&lng=en&nrm=iso)>.

FILGUEIRAS, A. *et al.* Development and psychometric properties of a novel depression measure. **Temas em Psicologia**, v. 22, n.1, p. 249-269, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2014000100019&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100019&lng=pt&nrm=iso)>.

GIAVONI, A. *et al.* Elaboração e validação da escala de depressão para idosos. **Cad. Saúde Pública**, v. 24, n.5, p. 975-982, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2008000500004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000500004&lng=en&nrm=iso)>.

GOLFETO, J. H. *et al.* Propriedades psicométricas do inventário da depressão infantil (CDI) aplicado em uma amostra de escolares de ribeirão preto. **Rev. Psiq. Clín**, v.29, n.2, p. 66-70, 2002.

GOMES, J. O.; BAPTISTA, M. N. Normalization procedure for the Baptista Depression Scale - adult version (EBADEP-A): transferring of norms. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 32, n. 3, p. 419-432, 2014. Disponível em: <[www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-47242014000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000300005&lng=en&nrm=iso)>.

GOMES-OLIVEIRA, M. H. *et al.* Validation of the brazilian portuguese version of the beck depression inventory-ii in a community sample. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 34, n. 4, p. 389-394, 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462012000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462012000400005&lng=en&nrm=iso)>.

HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MALLOY-DINIZ, L. F. *et al.* Escala de depressão pós-parto de Edimburg: análise fatorial e desenvolvimento de uma versão de seis itens. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 32, n. 3, p. 316-318, 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462010000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462010000300018&lng=en&nrm=iso)>.

MARTINS, B. G. *et al.* Escala de depressão, ansiedade e estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. **J Bras Psiquiatr**, v. 68, n.1, p. 32-41, 2019. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852019000100032&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852019000100032&lng=en&nrm=iso)>.

PARANHOS, M. E.; ARGIMON, I. I. L.; WERLANG, B. S. G. Propriedades psicométricas do Inventário de Depressão de Beck-II (BDI-II) em adolescentes. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 3, p. 383-392, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712010000300005&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000300005&lng=en&nrm=iso)>.

PASQUALI, L. Testes referentes a constructo: teoria e modelo de construção. IN: PASQUALI, Luiz (org.). **Instrumentação psicológica: fundamento e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 165-198.

PASQUALI, L. **Técnicas de Exame Psicológico – TEP: Manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PASQUALI, L.; PRIMI, R. Fundamentos da teoria da resposta ao item - TRI. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 2, p. 99-110, 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712003000200002&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200002&lng=en&nrm=iso)>.

PEREIRA, D. A. P.; AMARAL, V.L.A.P. escala de avaliação de depressão para crianças: um estudo de validação. **Rev. Estudos De Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 5-23, 2004. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000100001>>.

PEREIRA, D. A. P.; AMARAL, V. L. A. P. Validade e precisão da escala de avaliação de depressão para crianças. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 189-204, 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712007000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200009&lng=pt&nrm=iso)>.

RUEDA, F. J. M.; ALVES, S. M. M.; BAPTISTA, M. N. Evidência de validade preliminar da escala de depressão (EDEP): um estudo com alunos de enfermagem. **Psicol. Argum.**, v. 32, n. 79, p.107-117, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.32.079.AO06>>.

SILVA, H.A., *et al.* Versão reduzida da depression anxiety stress scale-21: ela é válida para a população brasileira adolescente? **Einstein**. v.14, n. 4, p. 486-93, 2016. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-45082016000400486&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082016000400486&lng=es&nrm=iso)>.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n.1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>>.

URBINA, S. **Essentials of psychological testing** (2nd ed). Hoboken: Wiley, 2014.

WANG, Y. P.; ANDRADE., L. H.; GORENSTEIN, C. Validation of the beck depression inventory for a portuguese-speaking chinese community in Brazil. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research.**, v. 38, n.3, p. 399-408, 2005. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-879X2005000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-879X2005000300011&lng=en&nrm=iso)>. <<https://doi.org/10.1590/S0100-879X2005000300011>>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Depression: A global crisis: world mental health day**. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2012.

WHITTEMORE, R.; KNAF, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>>.

## O CASO NZ E A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NOSOGRÁFICA DINÂMICA E DA PLANIFICAÇÃO DE TRATAMENTO EM PSICOTERAPIA BREVE

Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta  
Fernanda de Castro Borges Trindade

### INTRODUÇÃO

A Psicoterapia Breve (PB), conhecida como psicoterapia de tempo limitado, refere-se à psicoterapia que fixa um tempo limite para o tratamento, e que, a partir do planejamento, anuncia uma finalização pré-estabelecida. Outras denominações, dizem respeito à psicoterapia de objetivos limitados, que podem ter tempos definidos ou não (Braier, 1991); terapias planejadas, não regressivas (Knobel, 1971) ou focais (Malan, 1976).

Compõem o método de trabalho na PB a avaliação nosográfica e a planificação do tratamento como partes fundamentais. Nessa direção, a avaliação nosográfica dinâmica diz respeito ao conjunto da descrição, representação escrita, exposição, classificação e ordenamento da condição atual do paciente, isso implica as condições egóicas do sujeito em movimento. A planificação do tratamento ou terapia planejada consiste no projeto de uma estratégia terapêutica procurando alcançar os objetivos propostos.

A Psicologia Breve dirigida ao *insight* (Braier, 1991) apresenta três aspectos fundamentais: a temporalidade, os objetivos terapêuticos e a técnica. A temporalidade compreende uma

avaliação do tempo previsível do processo e de sua condução. Os objetivos na terapia são pensados e traçados com foco terapêutico, e isso equivale objetivar as metas e as ações para o seu alcance. O foco pode permanecer nas necessidades mais imediatas do paciente, superando sintomas, problemas ou a resolução de um conflito atual. A técnica procura eleger os conflitos de acordo com sua urgência ou grau de importância. Trata-se, portanto, de um processo que não deve ser entregue exclusivamente à intuição e à improvisação.

Caplan (1980), Gebara (2003) e Malan (1979) indicam a Psicoterapia Breve como uma estratégia terapêutica adequada para lidar com eventos focais de crise, em momentos em que o indivíduo, não conseguindo ajustar-se sozinho às condições que lhe afetam, está mais fragilizado e por conta disso, encontra-se mais suscetível e menos resistente às possibilidades de intervenções profissionais. Diante disso, Malan (1979) e Sifneos (1989) defendem o acolhimento e tratamento imediato, juntamente com a avaliação e a diagnose precoce, objetivando a solução ou a contenção da crise em curso, minorando o sofrimento vivido e evitando maiores comprometimentos e agravamentos da regulação psíquica.

É importante ressaltar que em virtude do estresse e das exigências sociais, culturais e econômicas predominantes no dia a dia das pessoas, observa-se o aumento da ocorrência de transtornos psicológicos (Botega, 2015). Como consequência desta dinâmica da sociedade atual, é possível observar o aumento da conduta individualista e pragmática na qual as pessoas dispõem cada vez menos de tempo e de recursos para tratá-los. Dessa maneira, a psicoterapia breve surge como um recurso terapêutico breve, eficaz

e menos custoso e que, através do manejo clínico, amplia as possibilidades para as pessoas que estão em sofrimento ou adoecimento psíquico.

Malan (1983) verificou que o processo psicoterapêutico breve, com foco no paciente em situações de crise, alcança efeito máximo da intervenção profissional por mais simples que ele seja. Diante dessa realidade, entendemos a importância de dispor e ampliar os serviços psicológicos e promover seu acesso através de clínicas-escolas, programas de extensão e, sobretudo, através das redes de saúde pública. Ainda que possa ser subestimada, a psicoterapia breve pode promover eventos significativos. Em face desta realidade, ressaltamos a importância do pronto atendimento psicológico que atue em situações de conflitos de alta intensidade emocional, pois os serviços encontrados hoje, tanto no setor público como no setor privado, em suas várias modalidades de atendimento, não contam com um serviço psicológico especializado emergencial para as demandas agudas de sofrimento. Isso se aplica para as mais variadas formas de dor psíquica, como os casos de violências sexuais e estupros (Faundes *et al.*, 2006) e os comportamentos suicidas, por exemplo (Abrahão, 2018; Botega, 2015).

O presente trabalho resulta da supervisão clínica de um atendimento psicoterapêutico, denominado caso NZ, realizado na Clínica de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Para a publicação do caso, todo paciente triado e vinculado ao Serviço de Psicologia assina o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) definido pela Resolução n. 466/2012/CNS, que permite o uso da história clínica para estudo e publicação científica.

A finalidade do trabalho é discutir e demonstrar, a partir do caso, a importância de estudo e planejamento sistemático para o alcance de um processo psicoterapêutico com base no rigor da avaliação nosográfica e da planificação do tratamento, ressaltando com isso, não a inflexibilidade teórica ou técnica, mas o cuidado quanto ao imprevisto clínico e às ações desvinculadas de um planejamento, ao mesmo tempo apontando a real necessidade de se ampliar o serviço psicológico frente às demandas de sofrimento da população. O referencial teórico-metodológico adotado em Braier (1991) tem como base a psicoterapia de tempo limitado e a promoção de *insight*. Isso implica a reflexão profunda, ao mesmo tempo em que promove sensivelmente a mobilização dos eventos inconscientes e a elaboração dos fenômenos psíquicos. Intentamos ainda contribuir com as reflexões acerca da formação de profissionais da psicologia, na medida que em que se aprofunda a temática da condução clínica pautada e orientada por uma linha teórica e metodológica, que preza pelo cuidado quanto ao emprego da ciência psicológica na promoção e luta pela garantia da saúde e do desenvolvimento humano.

## **MÉTODO**

### CARACTERIZAÇÃO DO CASO

#### **Da queixa principal**

NZ, 38 anos, procurou o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) com queixa inicial de sintomas depressivos e ideação suicida e relatou ter atentado contra a própria vida por duas vezes e afirma:

“não consigo viver com tantos problemas, não consigo ver sentido na vida ou que as coisas possam melhorar”.

### **Do histórico clínico-médico**

A paciente faz acompanhamento psiquiátrico no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) com diagnóstico de síndrome do pânico e possui histórico médico de diabetes e hipertensão, fazendo uso contínuo de medicamentos controlados. Informa que está em tratamento odontológico e ginecológico e que sofre de muitas dores de coluna, em virtude do sobrepeso, e todo esse quadro dificulta manter-se no trabalho ou mesmo trabalhar.

### **Do histórico pessoal e familiar**

NZ relata eventos contínuos de abuso sexual, negligência e vulnerabilidade. É a filha mais nova de três irmãos. Aos três anos de idade foi entregue para os pais adotivos e, aos 10 anos, pediu para voltar a morar com o pai biológico. Sua mãe biológica mora no interior do estado e seu pai biológico já é falecido. Não possui bom vínculo familiar com a mãe adotiva. Possui cinco filhos, mas nenhum mora com a genitora. Teve três abortos e foi vítima de contínuos abusos sexuais: sofreu dois estupros familiares e seis estupros de desconhecidos. Foi abusada sexualmente pelo pai biológico aos 11 anos e pelo irmão aos 18 anos, engravidando de ambos nestas situações. Morou na rua dos 12 aos 18 anos e seu último companheiro morreu em 2019 e até o final dos atendimentos encontrava-se morando sozinha.

## Do histórico escolar

Estudou até a 5ª série e relata as dificuldades que encontrou: “Como eu poderia ter estudado? Eu não tinha cabeça para isso e hoje tenho vontade, mas é difícil. Quando fui para a rua, larguei a escola. Eu tinha 12 anos. Hoje, não consigo ver nada que pode mudar na minha vida, não tenho perspectiva de mudança”.

### BREVE DESCRIÇÃO DOS ATENDIMENTOS CLÍNICOS

Os atendimentos psicológicos de NZ no SPA tiveram duração de seis meses, sendo 20 sessões de psicoterapias individuais, com tempo estimado de 50 minutos cada. Os atendimentos foram realizados dentro da abordagem e da linha clínica do estágio em Psicoterapia Breve (PB).

A Psicoterapia Breve interessa-se por configurar a avaliação nosográfica dinâmica a partir dos seguintes elementos: a) Funções básicas do ego – dizem respeito à percepção geral, atenção, memória, pensamento, linguagem, raciocínio); b) Relações objetais transferenciais – o grau das funções interpessoais e os modelos contratransferenciais externos ao *setting* terapêutico; c) O autocontrole dos impulsos – é o elemento que permite avaliar o grau de aderência e permanência, a partir do elemento de impulsividade; d) Tolerância à frustração e à ansiedade – características e respostas do paciente aos quadros de frustração e ansiedade que podem ou não assegurar o avanço da psicoterapia predominantemente de *insight*; e) Mecanismos defensivos – recursos de defesa empregados pelo paciente que permitem reconhecer o repertório de comportamentos defensivos, o grau de afastamento e proximidade com fatores de

sofrimento e frustração; e f) Autoestima – a avaliação da regulação da autoestima é elemento inicial em todo processo psicoterapêutico. A elevação da autoestima é um indicador importante para avaliar o progresso terapêutico.

O método da PB privilegia o fortalecimento das funções do ego e o uso variado de recursos e técnicas terapêuticas. Não se promove a regressão, a análise da neurose de transferência e análise intensa das resistências, em virtude da temporalidade (Braier, 1991).

A planificação do tratamento consiste na definição do tipo de psicoterapia a ser aplicada (*insight*, fortalecimento egóico ou de apoio); a delimitação do foco (queixas principais e secundárias) terapêutico; a atitude e o manejo da análise dos mecanismos de defesa do paciente (diretiva, não diretiva ou de reforçamento); contrato terapêutico (duração, número, periodicidade, duração do tratamento) e o enquadramento clínico (Gilliéron, 1986).

Quanto à planificação do tratamento podemos observar pelo Quadro 1 abaixo a sequência adotada:

Quadro 1: **Modelo de Planificação de Tratamento**

Planificação de Tratamento		
Psicoterapia	De reforçamento egóico	Predominantemente
Tipo de Relação paciente-terapeuta	Ativo, diretivo	Insigh e/ou reforçamento de ego

Recursos terapêuticos	Psicoterapia individual verbal	Intervenções	Assinalamentos	Apontamentos de eventos psicológicos não percebidos
			Interpretações	Extratransferenciais
			Questões problemáticas	Perguntas Informações Orientações Intervenções de reassseguramento
Outros	Teste Psicológico	Teste HTP	Traços de Personalidade	

Fonte: Elaborado com base em Braier (1991, p. 235)

## PROCEDIMENTO PSICOTERAPÊUTICO

Durante os atendimentos foram realizados manejos de intervenção para que a planificação do tratamento alcançasse os objetivos. A partir da avaliação nosográfica da paciente, foram iniciadas as delimitações do foco terapêutico. O Quadro 2 demonstra a trajetória das sessões ao processo de suporte e fortalecimento egóico.

**Quadro: 2 Sessões terapêuticas NZ**

1 - Sessão de acolhimento	Criação do vínculo terapêutico; Escuta ativa; Acolhimento das demandas iniciais à queixa.
2- Sessão de manejo	Diminuição das ideias suicidas; fortalecimento dos vínculos familiares; aplicação de Teste Projetivo (levantamento de traços de personalidade)
3 - Sessões de enfrentamento	Trazer à consciência os traumas dos abusos; relação conflitantes familiares (mãe adotiva e os filhos); fortalecimento da autoestima; Postura ativa da paciente frente ao processo de dependência, sobretudo emocional.

4 - Sessões de reelaboração e suporte	Prevalência da autoestima; Acompanhamento interdisciplinar ao cuidado; Janelas de oportunidades para auxiliar nas atividades financeiras.
---------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da planificação do atendimento (2020)

O foco deliberado para ser trabalhado com NZ foram as demandas das ideações suicidas e os conflitos familiares gerados pelos abusos sexuais e emocionais ao longo dos anos. As sessões de enfrentamento foram necessárias para auxiliar a paciente no gerenciamento das emoções provocadas pelos abusos e negligências vividas, uma vez que ao chegar à clínica, a paciente relatava: “não consigo viver com tantos problemas, nem vejo mais sentido na vida, parece que nada muda pra mim”. Neste ponto, as ideações suicidas foram conduzidas como prioridade e definidas como foco terapêutico diante de outras áreas e aspectos de vida de NZ.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível constatar que NZ enfrentou diversos traumas ao longo do desenvolvimento de sua personalidade, desde a condição instável familiar, a ausência materna e as recorrentes violências físicas e sexuais. Para a análise da condição traumática, foi preciso entender sua estruturação. Segundo Laplanche (2004), é preciso levar em conta o choque violento, a efração e as consequências sobre o conjunto da organização psíquica. Dessa forma, o trauma pode ser definido como:

Acontecimento da vida do sujeito que se define pela intensidade, pela incapacidade que se encontra o sujeito de reagir a ele de forma adequada, pelos transtornos e pelos

efeitos patogênicos duradouros que provoca na organização psíquica. Em termos econômicos, o traumatismo se caracteriza por um fluxo de excitações que é excessivo em relação à tolerância do sujeito e à sua capacidade de dominar e de elaborar psiquicamente estas excitações (p. 522).

Todo evento traumático tem um grande potencial deletério na vida de uma pessoa. O trauma é uma ferida e quando vivido recorrentemente dificulta sua elaboração e recuperação. No caso NZ, o trauma gerou forte impacto emocional e moral; desorganização mental; fragilidade na estruturação do EU; transtornos posteriores como a depressão, a síndrome do pânico e a ideação suicida; alteração na condição da saúde sistêmica do sujeito, o que neste caso, observa-se através de alguns *insights* da paciente ao relacionar os eventos traumáticos e o quadro de diabetes, hipertensão e sobrepeso; e eventos duradouros, que ainda provocam a desestabilização das respostas do sujeito às dinâmicas circundantes.

Paralelamente a todo esse quadro sintomático, a paciente apresentou vários conflitos de ordem familiar, apresentando fatos recorrentes desde a infância: “Minha filha G. falou que eu não tive família de verdade, que ela não teve uma família de verdade. E eu não aguento mais tanto desprezo de família”. Neste ponto das intervenções, procurou-se, a partir do relato da vida familiar e das sessões de elaboração, a promoção de reflexões sobre os sentidos de vida com vistas a ressignificar a percepção dos laços familiares e a condição da saúde mental presente.

Para NZ, a maternidade é um fator de conflito e reforçador de sentimentos ambíguos, pois, ao mesmo tempo que sente a necessidade de “ser uma boa mãe”, há dois filhos gerados pelos

estupros familiares, havendo sentimentos de desejo e repulsa. Isso dificulta a compreensão da maternidade e seu simbolismo, uma vez que a estrutura egóica está fragilizada, regredida e as pulsões de morte estão em prevalência. NZ sempre sonhou em ter uma boneca, pois sempre quis ser mãe: “Eu quando era criança, sonhava em ter uma boneca bebê. Nunca tive. E hoje, se eu pudesse, gostaria de ter uma boneca assim. Mas agora sou adulta. Ainda poderia querer ter essa boneca?”

NZ internalizou um processo de culpa, sentindo-se corresponsável pelas ações de violência sexual que sofreu: “Às vezes eu penso que poderia ter evitado tudo isso. Como eu poderia? Isso me consome. Me sinto culpada, culpada por permitir tudo isso, e por não ser uma boa mãe”. NZ é mãe de seis filhos. O primeiro filho foi abortado, pois era fruto do incesto com o pai. A segunda filha, fruto de um estupro de desconhecido aos 12 anos, foi entregue para adoção; o terceiro filho fruto do incesto com o irmão, encontra-se preso por homicídio; a quarta filha mora em casa de amigos; a quinta filha mora com uma tia e a filha caçula mora com a avó. NZ sente-se incapaz de exercer a maternidade, mas a deseja. Porém, ao longo do processo de esclarecimento e reflexão, de forma tímida, NZ percebeu-se incapaz de gerir as relações com seus filhos, em virtude da fragilidade psíquica diante das várias contingências agressivas que foi vítima e dos eventos violentos sequenciais que fragilizaram a constituição de sua personalidade, juntamente com a estruturação de suas defesas psíquicas para o enfrentamento das demandas da maternidade. Como o foco terapêutico voltou-se para a ideação suicida, a análise das relações objetais ficou em lugar secundário.

A paciente encontrou dificuldades durante o processo de problematizações e reflexões sistemáticas e hesitou em adentrar nas interpretações elaboradas, parte desse bloqueio pode estar relacionada aos traços de personalidade, como imaturidade, dependência, regressão e necessidade de segurança/apoio apresentados ao longo das sessões, consubstanciados pela aplicação do teste de personalidade (HTP, 2003), como também ao conjunto de outros fatores como: baixa escolaridade, a capacidade reduzida para o *insight* e a mobilização dos mecanismos de defesa do ego, sobretudo a ativação da regressão. Para tanto, foi necessário alterar a planificação do tratamento para enfatizar o processo de fortalecimento egóico, no lugar da promoção de *insight*.

O uso do teste teve como objetivo avaliar as principais características da personalidade, promover a projeção de elementos da personalidade e de áreas de conflito dentro da situação terapêutica. Isso nos permitiu identificar traços de personalidade com o propósito de avaliação, estabelecimento de comunicação terapêutica e a ampliação do autoconhecimento através do feedback dos resultados obtidos (Campos, 2000).

Foi necessária a participação ativa e intensa da terapeuta no processo, com perguntas problematizadoras, não se limitando a esperar o material elaborado pela paciente, procurando acelerar e facilitar o caminho para o *insight*. Porém, foi necessário alterar a proposta inicial da planificação do tratamento, alterando-se da psicoterapia predominantemente de *insight* para a psicoterapia de reforçamento de ego e apoio, visto os traços inconscientes regredidos e as dificuldades de reflexão e elaboração naquele momento.

O histórico de abuso sexual, as experiências traumáticas e o quadro de vulnerabilidade social, apontavam a fragilidade do ego e a necessidade inicial de acolhimento e suporte. Em muitos momentos, fez-se necessário intervenções de manejo com intenções confirmatórias e ratificadoras para estimular o progresso da paciente.

Os resultados alcançados apontam ganhos na elevação da autoestima, ampliação da confiança em si mesma, definição de projetos para o futuro e para o desenvolvimento pessoal (a respeito da relação com os filhos, moradia, trabalho e relações pessoais), a busca pelo cultivo da espiritualidade, a definição de novos focos terapêuticos para a sequência de outros processos psicoterapêuticos, alívio dos sintomas depressivos e a supressão da ideação suicida. Outros pontos foram evidenciados, como a aquisição de consciência das enfermidades físicas e psicológicas relacionadas ao quadro de violência e abusos vividos, ampliação perceptiva dos traços de regressão e codependência gerados pelas relações transgeracionais mediadas pela violência e negligência. Foi considerado também a limitação do alcance da psicoterapia em outros conflitos vividos pela paciente e sugerido o encaminhamento para prosseguir na psicoterapia com vistas a outros focos terapêuticos e objetivos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação nosográfica e a planificação do tratamento não se limitam ao diagnóstico da indicação, porém são mais amplas, na medida que são necessárias para a formulação da indicação, condução, hipótese, do prognóstico, da indicação terapêutica, da definição dos objetivos, do planejamento terapêutico e finalização.

Ainda que o ordenamento seja lógico e criterioso para a escavação, conhecimento e registro da história de vida do sujeito, é preciso a sensibilidade para acolhê-la.

Os elementos acima são processos que estruturam o processo terapêutico propriamente dito, é um conjunto de ações planejadas que colabora para uma visão ampliada das condições pessoais do sujeito para a difícil tarefa anunciada: a psicoterapia interpretativa ou predominantemente de *insight*. E para tanto, é preciso contar “com uma teoria da técnica da PB estruturada com mais solidez” (Braier, 1991, p. 6), e promover sua discussão e ensino adequado aos seus princípios básicos.

É importante fazer conhecer, que nem todos os indivíduos atendidos extraem benefícios de um processo psicoterápico de longa duração. Isso se dá pela dificuldade em estabelecer o foco terapêutico, pelo nível de fragilidade e comprometimento das funções egóicas, pela limitação de objetivos e de tempo, pela dificuldade econômica de deslocamento para acessar o serviço psicológico, pelo quadro social de vulnerabilidade, pela descrença e falta de comprometimento, pelo nível de frustração na expectativa de resolução imediata. Há muitos outros fatores em que o paciente decide por interromper o tratamento. Diante desta realidade, a indicação da psicoterapia breve pode ser uma modalidade terapêutica recomendada nestes casos.

Analisando os resultados da psicoterapia, observamos ganhos por meio da PB ao longo de todo o percurso clínico empreendido, a saber: elevação da autoestima, aceitação de perdas, evitação do deterioramento do nível adaptativo e enfrentamento de problemas, buscando por respostas mais adequadas às demandas gerais de vida.

É possível afirmar, quanto aos aspectos metodológicos, que tanto as interpretações teorizadas como as intervenções de suporte se mostraram eficientes para promover a adoção de atitudes alternativas na solução ou enfrentamento dos conflitos. Neste caso, em virtude do quadro de fragilidade do ego, foi necessário ancorar o processo psicoterápico ao reforçamento do ego.

Consideramos que o processo clínico empreendido, após a análise efetuada do quadro nosológico geral do paciente, requereu a mudança na planificação do tratamento com foco no reforçamento de ego e suporte, ajustando em parte o processo clínico às condições de respostas do paciente. Consideramos ainda, pela análise do processo vivido, que a abordagem teórico-metodológica ofereceu contribuições importantes para a interrupção do quadro de ideação suicida, o reconhecimento do sofrimento psíquico, suas origens e sua elaboração e a definição de respostas adaptativas mais estruturadas, permitindo a tomada de decisão mais apurada diante das queixas apresentadas.

A partir da experiência clínica, buscou-se discutir e demonstrar a importância de se aplicar ao estudo da história do sujeito um rigor científico e humano, e isso não se dá de forma leviana e desarticulada. É um trabalho de escavador. Ir a fundo envolve maestria, destreza, sensibilidade e disciplina. E que para uma boa condução profissional de um processo de intervenção psicoterápica é preciso pensar o caráter essencial na formação do psicólogo: a perspectiva do fenômeno de forma integral. É preciso discutir a formação do psicólogo e a sua implicação na atuação junto à sociedade, observando a necessidade de uma formação ampla, crítica, científica e fundamentada em conhecimentos teóricos

vinculados à prática e vice-versa. O caráter científico deve pautar a formação acadêmica, mas isso não implica distanciar-se da formação para a humanidade, uma formação que privilegie o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Enfatizar apenas a técnica ao longo da formação desumanizaria a atuação e os próprios profissionais, mas excluir a sistematização e o rigor teórico-metodológico também. O trabalho psicológico não é uma arte do improvisado, mas se estrutura a partir de estudo científico, reflexões sistemáticas e o envolvimento profundo com seu semelhante. Isso implica também, o engajamento da ciência e de seus profissionais na ampliação dos atendimentos psicológicos, inclusive da clínica ampliada; a busca pelo investimento e ampliação dos serviços especializados das ciências psicológicas, suas tecnologias e potencialidades aplicadas na compreensão, interpretação, promoção, preservação e manutenção da saúde. Isso é um dever! Portanto, deve estar no centro das preocupações da Psicologia e da formação de seus profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, L. **Promoção da vida**: cuidando dos indivíduos e mudando as sociedades, todos os suicídios são evitáveis. Porto Alegre: Secco Editora, 2018.
- BOTEGA, N. J. **Crise suicida**: avaliação e manejo. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BRAIER, E. A. **Psicoterapia breve de orientação psicanalítica**. 2. ed. Buenos Aires: Martins Fontes, 1991.
- BUCK, J. **H-T-P: casa-árvore-pessoa - técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação**. São Paulo: Vetor, 2003.

CAMPOS, D. M. de S. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade**. São Paulo: Vozes, 2000.

CAPLAN, G. **Princípios da psiquiatria preventiva**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

FAUNDES, A. *et al.* **Violência sexual**: procedimentos indicados e seus resultados no atendimento de urgência de mulheres vítimas de estupro. Rev. Bras. Ginecol. Obstet, v.28, n.2, p.126-135, ano 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbgo/v28n2/30680.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v28n2/30680.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GEBARA, A. C. **Como interpretar na psicoterapia breve psicodinâmica**. São Paulo: Vetor, 2003.

GILLIÉRON, E. **As psicoterapias breves**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

KNOBEL, M. **Psicoterapia breve en la infancia**. Cuadernos de la SAPPPIA Kargieman, Buenos Aires, 1971.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário de Psicanálise Laplanche e Pontalis**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MALAN, D. H. **A study of brief psychotepy**. Tavistock, Londres. Charles Thomas, Springfield, Illinois, 1976.

MALAN, D. H. **As fronteiras da psicoterapia breve**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

MALAN, D, H. **Psicoterapia individual psicodinâmica e ciência psicodinâmica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

SIFNEOS, P. E. **Psicoterapia dinâmica breve**: avaliação e técnica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

## 6

# TRIAGENS PSICOLÓGICAS GRUPAIS EM UM SERVIÇO-ESCOLA COM VASTA DEMANDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Liliane Gomes dos Santos

Andreia Caroline da C. Alves

## INTRODUÇÃO

A organização social atual, marcada pela aceleração da rotina, cobrança por desempenho, precarização das relações e condições de trabalho e pelo imperativo da felicidade que se ancora pelo consumo, tem favorecido o aumento na busca por serviços em saúde mental (Ewald *et al.*, 2012), o que requer a implementação de políticas públicas capazes de acolher o sofrimento psíquico e de intervir sobre os seus diferentes graus de complexidade, considerando os seus condicionantes econômicos, políticos e sociais.

No que se refere à rede em saúde mental do estado do Acre, ainda incipiente em relação ao número populacional (Porto, 2017), o serviço-escola de psicologia surge como alternativa complementar à atenção básica e “cumpre a dupla função de criar condições para o treinamento profissional para a atuação profissional e de oferecer serviços psicológicos à população” (Brasil, 2013, p.15). Devido à superlotação evidenciada na rede pública, os serviços-escola tornaram-se alvo de grande procura da população acreana, mostrando-se como uma oportunidade para que a Universidade Federal do Acre atenda ao chamado de conjuntura para uma universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente

referenciada, assumindo o compromisso de responder aos desígnios formativos e sociais das suas imediações.

Desde a sua criação o curso de Bacharelado em Psicologia da Universidade Federal do Acre (UFAC) tem seu Projeto Pedagógico Curricular orientado por duas ênfases: Avaliação Psicológica, que compreende os processos diagnósticos e as práticas avaliativas nos diferentes contextos de atuação profissional e; Psicologia Social e Políticas Públicas, que reúne possibilidade de inserção nos diversos cenários sociais e junto às políticas de educação, assistência, saúde, dentre outras.

Com o ingresso da primeira turma em 2013, o curso prevê o cumprimento obrigatório de estágios básicos e supervisionados, estes últimos com início a partir do 7º período, ocasião em que mais da metade das<sup>1</sup>(os) discentes costumava eleger como ênfase a Avaliação Psicológica e optar pelo serviço-escola como campo de estágio, ainda que o perfil formativo das(os) supervisoras(es) não priorizasse a consolidação das práticas avaliativas no setor, que costumavam ser ofertadas de modo pontual, vinculadas à disciplinas específicas.

O serviço-escola de psicologia da Universidade Federal do Acre (Serpsi/Ufac) iniciou suas atividades no dia 10 de julho de 2017, funcionando em um espaço provisório e adaptado para tal. Ele dispunha de uma sala para coordenação, uma sala de atendimento

---

<sup>1</sup> Optou-se por adotar de maneira precípua a desinência de gênero no feminino, seguida pela desinência de gênero no masculino, em conformidade com as últimas publicações do Conselho Federal de Psicologia.

individual, uma sala para atividades em grupo e contava com uma psicóloga do quadro técnico administrativo da instituição, tendo como público-alvo a comunidade externa.

Para concorrer a uma vaga para atendimento no Serpsi era necessário que fosse realizada a inscrição, a qual previa o preenchimento de um formulário disponibilizado tanto na sala onde funcionava a coordenação do serviço, quanto no *site* institucional da universidade e, após inscrita(o), era preciso aguardar o contato para a realização do primeiro atendimento, o que ocorria preferencialmente por *e-mail*, pois o setor não contava com linha telefônica e, quando se fazia necessário, as(os) próprias(os) discentes usavam o dispositivo pessoal e arcavam com os custos das ligações.

No início de 2019 o Serpsi somava mais de trezentos inscritas(os) a espera por serem contempladas(os) com assistência psicológica, porém, quando contatadas(os), algumas(ns) não respondiam ao *e-mail* e outras(os) manifestavam interesse, mas não compareciam, o que tornava o tempo de estágio ocioso e a oferta de serviços prejudicada. O longo tempo transcorrido entre a inscrição e a chamada para a triagem, como regra superior a um ano, também favorecia com que muitas(os) das(os) inscritas(os) não fossem acessadas(os), seja por não apresentarem mais motivação para o atendimento, por mudança de telefone, *e-mail* ou de cidade. O modelo adotado, que previa triagem individual, mostrou-se ineficiente, colaborando para uma longa fila de espera e caracterizando o Serpsi como um serviço com vasta demanda, o que mobilizou a gestão e, também, as(os) estagiárias(os) a adotarem medidas a respeito.

A motivação para a transição a um novo modo de funcionamento partiu do contato com relatos de experiência similares que reuniram resultados positivos e foram compartilhados por profissionais da área. O primeiro modelo a subsidiar esta prática foi executado na clínica-escola da Universidade Católica de Goiás (Peres, 1997), onde se identificou um fila com 167 pessoas a espera por atendimento, entre as quais, algumas permaneciam aguardando por mais de cinco anos. Para a autora:

Perguntar quem são, de onde vêm, o que buscam, como vivem e quais são suas expectativas, é tarefa das clínicas-escola, que devem se transformar em espaços de questionamentos, da descoberta de novos saberes e de novas metodologias, a fim de que possam responder às suas demandas, desempenhando, afinal, um papel mais ativo na transformação da sociedade (Peres, 1997, p.64).

Até aquele momento percebemos que o Serpsi não conhecia o seu público-alvo, tampouco conseguia acessá-lo, mostrando-se por vezes inatingível para grande parte da população que procurava seus serviços. Como constata Peres (1997), esta dificuldade reflete não somente as limitações que são próprias à estrutura da instituição, mas a falta de maior compromisso com a realidade social em que se está inserida, o que pode ser enfrentado na sua experiência com o uso das triagens em grupo.

O segundo referencial que serviu de modelo a esta experiência é conduzido por Casella (2004) e visa a apresentação de estratégias em psicologia institucional, dentre as quais foi destacada a proposta de intervenção em contexto que exige atenção clínica com vasta demanda, dada a similaridade com o Serpsi neste aspecto

e a funcionalidade encontrada nas triagens, que operam como sociodiagnóstico à medida que levantam as possibilidades e limitações que viabilizam ou não o tratamento.

Para Casella (2004) importa saber não somente quem demanda atendimento, mas quem possui motivação e disponibilidade para receber assistência nos moldes ofertados pela instituição. O processo de seleção se torna necessário, por entender que nem todas as pessoas que buscam ajuda estão dispostas a um processo psicoterápico, cabendo à(ao) profissional de psicologia valer-se de diferentes recursos e formas de intervenção, podendo a triagem se caracterizar como uma forma de assistência propriamente dita neste primeiro contato. Nas palavras de Melo e Perfeito (2004, p.37) “o simples acolhimento já tem significado importante para muitos clientes [...], a expressão do sofrimento já proporciona alívio ou mesmo certa clareza em relação à situação vivida, criando condições para modificá-la”, o que faz das triagens psicológicas um recurso de grande valia para o grande público.

Em pesquisa às bases de dados Scielo e Lilacs com o descritor “triagem psicológica” foram encontrados 51 artigos publicados nos últimos cinco anos, porém, após uma análise dos resumos, apenas quatro se referiam à atividade de triagem psicológica. Nesta busca foi possível constatar que, mesmo quando ampliado o período que compreende as publicações, permanecem escassos os artigos científicos sobre triagem psicológica e rara a escrita de Peres (1997) que a aborda na modalidade em grupo, o que convoca maior divulgação sobre esta especificidade.

Em diálogo com os textos acerca das triagens psicológicas individuais, é possível dizer que as triagens grupais funcionam em similaridade como instrumento de acolhimento e avaliação que servem à efetivação dos encaminhamentos internos e externos às instituições, se configurando como um recurso semiestruturado de grande valia nesse contexto (Rocha, 2011). No caso das triagens grupais, se prevê a otimização desta prática para o acolhimento de um maior número de pessoas, o que favorece a ampliação da porta de entrada e produz efeitos terapêuticos concernentes ao método de ação grupal.

Não sendo uma atividade corrente relatada nos estudos publicados, os quais têm se concentrado na triagem individual (Cerioni; Herzberg, 2016a; Cerioni; Herzberg, 2016b; Herzberg; Chammas, 2009), considera-se relevante a divulgação dos resultados oriundos desta experiência, como forma de atualização do referencial disponível e resposta à lacuna que consta nas bases de dados acerca das triagens grupais. Logo, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato descritivo da implementação das triagens grupais no Serpsi e compartilhar alguns dos desafios observados entre os meses de março e maio de 2019 para responder à sua vasta demanda.

## **MÉTODOS**

Para a incorporação das triagens grupais, a coordenação do Serpsi realizou um planejamento interno no intuito de orientar todas(os) as(os) envolvidas(os) no processo. Esta etapa previa o cumprimento de reuniões, elaboração de planilhas para divisão das

atividades a cada semana, além do treinamento oferecido às(aos) estagiárias(os) para a condução da triagem grupal, pautado na leitura de bibliografias correspondentes (Bechelli; Santos, 2002; Bechelli; Santos, 2005, Casella, 2004; Peres, 1997). Diferente da experiência narrada por Peres (1997), em que o processo era conduzido por uma professora e uma estagiária, as triagens foram conduzidas por uma dupla de estagiárias(os), cabendo às(aos) professoras(es) realizarem o acompanhamento em supervisão.

Paralelo a isso foi agendada reunião com representantes das instituições que compõem a rede de saúde mental interna e externa à universidade, tais como: Centros de Atenção Psicossocial - CAPS-AD e CAPS Samaúma; Hospital de Saúde Mental do Acre (Hosmac); Hospital de Urgência e Emergência (Huerb); Serviços-Escolas de outras instituições de ensino superior; Serviço de Psicologia da Policlínica do território; e Serviços de psicologia internos à universidade, vinculados à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Prodgep) e ao Colégio de Aplicação.

Embora não tenha sido possível contar com a participação de todas, esta iniciativa permitiu conhecer as especificidades e competências da maioria dos setores, bem como, a viabilidade de fluxo que poderia ser estabelecida com o Serpsi. Considerando que a triagem tem entre seus objetivos o melhor encaminhamento (Rocha, 2011), faz-se imprescindível o conhecimento da rede e a abertura de um canal de comunicação direta entre seus membros que possibilite atenção satisfatória, independente da porta de entrada usada pela pessoa atendida.

Para evitar a ampliação da fila de espera foi adotada exclusivamente a inscrição ao modo presencial, medida de emergência que extinguiu a inscrição via preenchimento de formulário *on-line*, não abolida a possibilidade de reconsiderar esta forma de inscrição em momento oportuno, quando superadas as limitações também estruturais que acometiam o setor, que contava unicamente com duas salas para atender o público. Sobre o formulário, ele foi criado pelo serviço e adotado deste a sua fundação. Nele consta espaço para informações a respeito da identificação pessoal, identificação da(o) responsável (no caso de crianças e adolescentes), disponibilidade de horário para atendimento, procedência do caso (se por busca espontânea ou encaminhamento) e a forma como tomou conhecimento do Serpsi.

Com um total de 17 estagiárias(os) atuando no Serpsi, as(os) discentes iniciaram o contato com as pessoas da fila de espera objetivando a confirmação de dez pessoas para participarem a cada grupo de triagem, previstos para ocorrerem numa frequência média de cinco vezes por semana. Entre as(os) responsáveis, havia um(a) encarregado(a) de manejar o grupo e outra(o) de fazer as anotações que serviram ao registro documental do serviço psicológico prestado e à avaliação de cada caso, com vistas ao melhor encaminhamento, seja este interno ou externo.

As triagens foram orientadas por um roteiro criado a partir do modelo proposto por Peres (1997). Ele previa a apresentação das(os) discentes responsáveis pela triagem e menção às(aos) supervisoras(es), a apresentação do Serpsi, seus objetivos, características, qualidade de queixas atendidas e público-alvo,

explicação sobre as propostas de psicoterapia, demais intervenções que vigoram no setor e formas de sofrimento condizentes com estes modelos terapêuticos, escuta das demandas e expectativas dos usuários sobre o serviço, seguida de devolutivas pontuais e encaminhamentos conforme detalhado a seguir:

### **1º Passo - Apresentação**

Ao acolher as(os) participantes era feita a apresentação das(os) estagiárias(os), seus respectivos nomes, assim como de suas(eus) supervisoras(es) na qualidade de docentes responsáveis pelas atividades realizadas nesse momento formativo. A seguir, as(os) demais eram convidadas(os) a fazer igual dizendo seus nomes, pais ou responsáveis deveriam identificar também a criança ou a(o) adolescente que estavam representando. Como forma de compreender melhor como cada um chegou ali, elas(es) eram convidadas(os) também a relatar de que maneira se deu o encaminhamento (caso houvesse um) a um serviço de psicologia e como ficou sabendo especificamente do serviço-escola de psicologia da universidade em questão.

### **2º Passo - Aquecimento e integração**

Após as apresentações pessoais, as(os) discentes passavam informações a respeito do Serpsi, sua função como parte estruturante da formação da(o) profissional psicóloga(o) ao aliar o processo de aprendizagem teórico com o prático, como espaço privilegiado para a vivência do tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. Fazia-se necessário elucidar também as características da triagem psicológica e seu objetivo, bem como, as características e objetivos de um

serviço-escola de psicologia e a importância desse momento para ponderar se as demandas trazidas por elas(es) poderiam ser atendidas neste setor ou se necessitariam de encaminhamento para outros dispositivos da rede de saúde mental, o que demandava uma explicação também de como funciona um processo psicoterápico. Questões de sigilo sobre conteúdos que poderiam surgir ali e o papel que cada estagiária(o) estava exercendo naquele grupo também eram abordados nesse momento.

### **3º Passo - Acolhimento da demanda**

Feitas as explicações iniciais, o espaço era aberto para que as(os) participantes fizessem breves exposições elencando o motivo da queixa, descrição da preocupação ou sintomatologia, expectativas quanto ao atendimento que receberiam e disponibilidade de tempo que teriam para comparecer ao Serpsi. Apesar da fala por parte das(os) participantes nesse momento ser estimulada, era respeitada a vontade daquelas(es) que não desejavam expor esses conteúdos no grupo e defendido que isso não traria prejuízo no sentido de receber o acompanhamento ou não, mas que, a partir dos elementos trazidos por elas(es), as(os) estagiárias(os) teriam melhores condições de encaminhar o caso de forma adequada, tanto interna, quanto externamente. Se necessário, a questão do sigilo era reiterada junto às(aos) integrantes do grupo.

### **4º Passo - Fechamento e encaminhamento**

Para o fechamento do grupo, as(os) participantes eram convidadas(os) a expressar pensamentos e sentimentos sobre a experiência de partilhar suas demandas e ter contato com as trazidas

pelas(os) outras(os) integrantes do grupo. As(os) estagiárias(os) eram orientadas(os) a fazer comentários interativos, dando ao grupo uma visão dos modelos de atendimento utilizados em cada situação. Ao final do grupo, eram realizados os encaminhamentos necessários, a depender da demanda e da disponibilidade de vaga, o caso poderia ser encaminhado para atendimento imediato, para um grupo operativo, para o grupo de espera ou para acompanhamento por outro dispositivo da rede de saúde mental.

### **5º Passo - Registro sistemático**

Posteriormente ao grupo, as(os) estagiárias(os) ficavam responsáveis por concluir o registro sistemático do conteúdo emergente durante a triagem e encaminhamentos dela decorrentes. Deveriam preencher a ficha de triagem individual e a ficha de registro de atendimento de cada participante, seguindo as normas instituídas pela Resolução n. 001, de 2009, do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2009).

Sobre os grupos de espera mencionados anteriormente, embora não sejam o foco deste trabalho, são apontados como estratégia consequente à consolidação das triagens grupais (Peres, 1997) e ensejam um conhecimento mais aprofundado sobre a população, suas demandas e expectativas. Casella (2004, p.54) considera que “a técnica do grupo de espera é simples e visa facilitar ao máximo para o cliente o contato com o psicólogo”, possibilitando que este último esteja atualizado sobre a situação atual, não devendo se estender por um período superior a dois meses, até um encaminhamento efetivo.

Neste caso, para a comunidade externa, os grupos de espera precediam a avaliação psicológica, o atendimento psicoterápico individual ou em grupo, mas a sua frequência também poderia ser suprimida caso existisse vaga imediata no momento da triagem. A comunidade interna, por sua vez, não participava do acompanhamento de espera e se beneficiava do plantão psicológico e atendimento em grupo, geralmente voltado para a abordagem de temáticas comuns à vida universitária.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Entre os dias 8 de abril a 9 de maio de 2019, foram realizadas 22 triagens psicológicas no Serpsi, porém, muitas delas não chegaram a ocorrer no formato em grupo, dado o número reduzido de pessoas que compareceu. Quando posto em referência ao número de convidadas a comparecer, o quantitativo de pessoas que se apresentou ainda era baixo, mas não inviabilizou a prestação de serviços, que algumas vezes se deu no formato de triagem individual, pois o número de presentes impossibilitava a triagem grupal. Entre as queixas majoritárias identificadas durante as triagens é possível citar depressão, ideação suicida, somatizações, hiperatividade, com destaque para a ansiedade, cuja predominância aparece em ratificação ao estudo já realizado por Leite e Santos (2018) na mesma instituição.

Da grande demanda reprimida anunciada na apresentação deste trabalho, apenas 10% das(os) inscritas(os) respondeu ao chamamento do Serpsi em 2019, um percentual inferior ao levantado por Peres (1997) e que convoca a analisar outras variáveis que

acometeram este processo. Embora Casella (2004) discorra sobre o elevado número de desistências que se pode esperar durante o acolhimento da demanda em um serviço público, a transposição de uma proposta para um contexto diverso precisa de adaptações e revisões, de modo que os atravessamentos de conjuntura não sejam negligenciados.

Sobre isso, é possível considerar a particularidade que reside na demanda por serviços em psicologia, a qual nem sempre vem acompanhada de desejo, implicação e condições materiais para permanecer em atendimento, podendo ser afetada por questões externas, como uma condição econômica que inviabilize o uso de meios de transporte para a frequência semanal às sessões, e também questões internas, como a dificuldade para lidar com conteúdos que geram sofrimento.

Dentre os fatores que contribuíram para a baixa frequência, ainda é possível citar as falhas na comunicação, que apesar do uso da tecnologia, se mostrava incipiente no alcance de grupos sociais menos favorecidos e externos à universidade, os quais nem sempre acessam e-mail ou aplicativos de redes sociais. Em soma, observou-se que o comparecimento da população para atendimento era inversamente proporcional ao tempo de espera entre a inscrição e a triagem, ou seja, quanto maior o tempo de espera menor o índice de comparecimento, fato que desvelou o modelo deficitário das práticas em vigor.

Com o percentual de 10% que chegou ao Serpsi foi possível atender grande parte das(os) usuárias(os) que compareceram à triagem e necessitavam de assistência. Dentre aquelas(es) que

sustentaram o desejo em resposta ao chamamento do serviço no ano de 2019, constatou-se que a adesão ao acompanhamento individual foi superior ao observado nos semestres anteriores quando se verificou maior desistência.

Ademais, foram acolhidas(os) e encaminhadas(os) parte das(os) demandas das(dos) estudantes da UFAC, por representarem uma parcela significativa do público inscrito no serviço-escola, dentre elas(es), algumas(ns) não possuíam conhecimento do serviço de psicologia vinculado à Proaes, enquanto outras(os) já haviam tentado agendamento no referido setor, mas sem êxito até aquele momento. Dada a intensidade do sofrimento e urgência de intervenção identificada em muitos casos, adotou-se como estratégia o fortalecimento do plantão psicológico, que antes era uma atividade pontual e vinculada a um supervisor específico, e passou a ser uma prática implementada pelo Serpsi com adesão da comunidade universitária.

Chama atenção que, diferente da população com baixo nível cultural descrita por Casella (2004), para quem o grupo funcionaria como um tradutor das vivências comunitárias e fortalecimento dos seus membros, muitas(os) estudantes universitárias(os) recusaram-se a receber atendimento em grupo e compartilhavam de modo contundente do ideal de privacidade e individualidade próprio à classe média, pautado na privatização do sofrimento e na busca de alternativas individuais para enfrentá-lo (Fonseca, 2009). Isso passa a requerer não somente a oferta de serviços, mas a realização de atividades psicoeducativas, para que possam desconstruir alguns mitos sobre esta modalidade de intervenção.

É válido arrazoar que, desde 2009, a UFAC dispõe de serviços de psicologia voltados às(aos) estudantes. Tendo em vista o grande número de discentes da UFAC que preencheram o formulário on-line na expectativa de receber assistência do Serpsi, também foi sugerido que o serviço responsável vinculado à Proaes pudesse repensar o seu fluxo, pois o mesmo enfrentava problemática similar, decorrente do modelo clínico consultorial adotado e da vasta demanda de universitárias(os) que têm cada vez mais pleiteado atenção em saúde mental, o que requer diferentes frentes de intervenção, a exemplo da proposta desenvolvida por Ramos et al. (2018) na Universidade Federal do Espírito Santo.

Por outro lado, permaneceu represada a demanda por auxílio infanto-juvenil no Serpsi, em decorrência da indisponibilidade de muitas(os) estagiárias(os) para atendê-la, sob a alegação de não se sentirem preparadas(os) para tal, o que envolve fantasias que giram em torno deste tipo de serviço, por compreender o envolvimento dos pais ou responsáveis, o uso de recursos lúdicos e outras especificidades. Outra variável é que a grande maioria da demanda por avaliação psicológica dirigida ao Serpsi se referia a crianças, o que seria a oportunidade de explorar os conteúdos vinculados à ênfase elegida, mas acabava não ocorrendo dada a negativa das(os) estagiárias(os).

Tendo em vista o relato corrente de que muitos serviços públicos da capital acreana não contam com profissionais que atendam crianças e adolescentes, caberia questionar se não seria esta conjuntura de carência profissional um reflexo das trajetórias formativas e da escolha por não atender esta clientela durante a

graduação. Uma vez que a(o) acadêmica(o) se recusa a acompanhar terapeuticamente ou avaliar uma faixa etária por não se sentir preparada(o) para tal, é questionável se o seu preparo viria sem vivenciar esta experiência, podendo mostrar-se aberta(o) em outro momento, quando tiver alcançado o status de profissional.

Entre as(os) 17 estagiárias(os) vinculadas(os) ao setor, apenas quatro manifestaram disponibilidade em atender esta faixa-etária, o que gerou reflexões sobre o potencial da grade curricular ofertada nos três primeiros anos do curso para contemplar o ensino sobre a atenção e avaliação infantil, bem como, permitiu questionar a problemática gerada pela possibilidade de escolha entre as fichas de inscrição no serviço, conforme já revelado por De Lima *et al.* (2010, p.156):

[...] a norma institucional é de que os atendimentos obedeçam à ordem de chegada dos pacientes; porém os supervisores, na verdade, permitem que os estagiários escolham, a partir das fichas de triagem, os casos/clientes que se sentem em condição de atender. Isso faz, por exemplo, com que uma pessoa que esteja aguardando atendimento há um mês seja atendida antes de outra que já espera há mais tempo.

No caso do Serpsi, embora existisse a orientação para seguir a ordem da data de inscrição no serviço, esta acabava não sendo priorizada quando se consideravam as faixas-etárias, pois um adulto inscrito posteriormente a uma criança poderia receber atenção antes dela, se configurando como um prejuízo à(ao) usuária(o) do serviço e trazendo implicações éticas sobre a formação profissional.

Sem receber retorno para suas filhas e filhos, a maioria dos pais ou responsáveis não passou pela triagem, enquanto uma pequena parcela pode ser triada e, quando possível, atendida ou encaminhada para outras instituições da rede. Por outro lado, este foi o grupo que, quando chamado, melhor aderiu às triagens grupais e demonstrou a potencialidade desta técnica, sem nos levar a incorrer em uma defesa indiscriminada a respeito do seu uso.

De fato, os pais foram os primeiros a reconhecer na triagem grupal um espaço colaborativo para si e para seus filhos, devendo cada profissional atestar os atributos e limitações desta proposta junto ao seu público que, a exemplo da população universitária, pode recusar esta modalidade interventiva e exigir, como sugerido, uma aposta no trabalho de orientação que possa modificar paradigmas de assistência e preparar os sujeitos para os processos grupais nunca antes vivenciados.

Quanto aos grupos de espera, não se observou factual adesão a esta proposta. Para Casella (2004), os grupos de espera servem ao acompanhamento do caso e aprimoramento da avaliação iniciada na triagem, “permitindo a percepção de situações emergenciais que definam maior urgência” (p. 54), e até mesmo o engajamento no processo, cujo retorno permite supor o estabelecimento de vínculo com a instituição envolvida. Neste caso, ainda que agendado em dois turnos (matutino e vespertino), como uma forma de facilitar a frequência, o fato de ocorrerem em horário comercial foi um dos fatores que interferiu e certamente não corroborou para a assiduidade dos possíveis interessados, para além das resistências internas mencionadas anteriormente.

Em análise sobre esta não correspondência entre a prática relatada e a literatura adotada como referência, acredita-se ser pertinente considerar o fato de que, neste semestre, o público foi rapidamente absorvido pelos atendimentos individuais e grupais criados a partir das triagens. Ademais, as contingências do grupo de espera funcionam como uma espécie de seleção que permite diferenciar aqueles pacientes que irão aderir ao tratamento, daqueles que não possuem disponibilidade factual para um acompanhamento psicológico. Soma-se a isso a falta de interesse e o preconceito que ainda vigora sobre as práticas em grupo, observado tanto entre o público que chegava ao serviço quanto entre as(os) estagiárias(os), o que gera ponderação sobre as referências formativas que têm permanecido hegemônicas na universidade.

Embora se configure como ferramenta elementar, nem sempre consta como privilegiada no ensino e, por vezes, é possível identificar o baixo interesse dos discentes por este modelo interventivo, a exemplo do estudo empreendido por Costa *et al.* (2018), em que o estágio com grupos é optativo e na maioria das vezes não preenche o número reduzido de vagas ofertadas pelo curso. Não diferente, na realidade institucional em questão se observa a ausência de disciplinas que se dediquem aos processos grupais, ademais, é frequente a recusa discente para adotar práticas em grupos no estágio, associando-as exclusivamente com as atividades promovidas pela ênfase de psicologia social e políticas públicas e desvinculando-as da ênfase de avaliação psicológica. Por ironia, ao escolherem o serviço-escola como campo de estágio, independente da ênfase preferida, essas(es) alunas(os) elegem um contexto institucional que compõe uma política pública de

educação, o que por conseguinte exige maior aproximação entre as duas ênfases.

Dadas as características que são próprias à realidade institucional em questão, é possível afirmar que os resultados advindos dessa experiência permitiram ratificar, em parte, a proposta de Casella (2004) e Peres (1997), para quem os grupos de triagens são o recurso mais adequado em serviços com vasto público, ocasião em que se presume o necessário rompimento com o modelo de consultório da clínica tradicional. Neste caso, a adoção de triagens grupais possibilitou conhecer uma parcela das(os) usuárias(os) do Serpsi e explicar o que o serviço poderia oferecer, favorecendo a melhor condução das queixas apresentadas, de modo a não negligenciar o sofrimento, submetendo-as(os) a um longo período de espera até a prestação do serviço. Por outro lado, parte das pessoas que recorreram ao serviço em um primeiro momento não foram assistidas, seja pela impossibilidade de contatá-las, ou pela indisponibilidade manifestada para um processo de triagem em grupo.

Por fim, aquelas(es) estagiárias(os) que buscavam consolidar os aprendizados teóricos por meio da prática puderam experienciar tanto modos de intervenção grupais quanto individuais e desenvolver competências avaliativas por intermédio das triagens. Foi observado que, a exemplo do que salienta a literatura, mesmo quando desvinculada de um processo de avaliação mais complexo, a triagem exige atitude avaliativa e capacidade de síntese sobre a situação apresentada (Rocha, 2011), se configurando como uma competência importante a ser desenvolvida pelas(os) alunas(os),

que passaram a ter uma visão ampliada da rede de atenção em saúde mental interna e externa para a realização dos encaminhamentos quando se fizeram necessários, diferente de anos anteriores, em que as(os) mesmas(os) frequentavam o campo de estágio, mas não conseguiam colocar em prática os ensinamentos teóricos e técnicos acumulados durante a graduação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A maior inserção da psicologia nas políticas públicas ao longo dos últimos 30 anos favoreceu a democratização do acesso aos serviços que são fundados na ciência psicológica e contribuiu para o aumento da procura por assistência em saúde mental. A grande demanda por auxílio psicológico direcionada ao serviço-escola de psicologia da Universidade Federal do Acre e as limitações apresentadas pelo referido setor em acolhê-la exigiram uma atitude reflexiva sobre a acessibilidade do fluxograma de atendimento praticado no setor.

Voltado à comunidade externa, é possível questionar se o Serpsi, com todas as suas falhas estruturais, teria condições de atingir em larga escala seu público-alvo, e que atitudes podem ser tomadas a favorecer esta pretensão. Neste horizonte, consta como propósito a superação de restrições encontradas no desenvolvimento das atividades no Serpsi, o que compreende um pacto institucional para receber o público infanto-juvenil e a ampliação do seu espaço físico e da equipe de trabalho, de modo que sua oferta de serviços possa ser expandida para além do horário comercial, viabilizando maior acesso à classe trabalhadora.

A adoção de medidas de enfrentamento a uma forma de funcionamento faltante se configura como dever ético que deve orientar o serviço público e a formação discente que tem sido praticada na universidade, pois, para além das preferências individuais, existe o compromisso social da psicologia, cuja interlocução se apresenta em defesa à saúde pública como um direito constitucional que deve ser assegurado e, cuja eficiência e qualidade deve ser buscada. Entre as possibilidades arroladas aqui, considera-se válido o uso de novos dispositivos em saúde mental, acompanhados de estratégias eficazes de divulgação e parcerias institucionais capazes de otimizar o acesso da comunidade.

Acredita-se que tornar as práticas terapêuticas acessíveis a um maior número de pessoas é tornar-se condizente com o perfil da instituição e do público-alvo. Fortalecer os espaços de fala e escuta em saúde mental, para além da oferta de psicoterapia individual, é contribuir com a sua ampliação por meio de intervenções em situações que não configurem doença, possibilitando prevenir diferentes formas de adoecimento psíquico e desenvolver as potencialidades dos sujeitos envolvidos, considerando diferentes níveis de complexidade durante a prática formativa.

## REFERÊNCIAS

BECELLI, L. P. C.; SANTOS, M. A. Psicoterapia de grupo e considerações sobre o paciente como agente da própria mudança. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, p. 383-391, Jun, 2002. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692002000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692002000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BECHELLI, L. P. C.; SANTOS, M. A.. O terapeuta na psicoterapia de grupo. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 249-254, Abr. 2000. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692005000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692005000200018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP n. 001/2009**: Dispõe sobre o registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos. Brasília: CFP. Brasília: DF, CFP, 2009. Disponível em <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009\\_01.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009_01.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de serviços sobre estágios e serviço-escola**, 2013. Disponível em <<http://site.cfp.org.br/publicacao/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola/>>. Acesso em: 11 out. 2019.

CASELLA, M. **Estratégias em Psicologia Institucional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

CERIONI, R. A. N.; HERZBERG, E. Expectativas de pacientes acerca do atendimento psicológico em um serviço-escola: da escuta à adesão. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 597-609, Set. 2016a. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932016000300597&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000300597&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CERIONI, R. A. N.; HERZBERG, E.. Triagem psicológica: da escuta das expectativas à formulação do desejo. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 19-29, dez. 2016b. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 maio 2020.

COSTA, J. T.; SILVA, F. S.; SILVEIRA, C. A. B. As práticas grupais e a atuação do psicólogo: intervenções em grupo no estágio de processos grupais. **Vínculo**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 57-81, 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-24902018000200005&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902018000200005&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

LIMA, V. A. A. *et al.* Clínica-Escola: um olhar da Psicologia Institucional sobre o Serviço de Psicologia Aplicada da UNIR. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em <[www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41507](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41507)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

EWALD, A. P. *et al.* Contemporaneidade e sofrimento psíquico: relações entre modos de vida e demandas psicoterapêuticas. **Psicol Argum**, v. 30, n. 68, p. 119-29, Jan-Mar 2012. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20271>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FONSECA, J. G. T. O cultivo de si e o individualismo. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, set. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 18/05/20.

HERZBERG, E.; CHAMMAS, D. Triagem estendida: serviço oferecido por uma clínica-escola de psicologia. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 107-114, 2009. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2009000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jul. 2020.

LEITE, K. C.; SANTOS, M. L. G. S.. **Plantão psicológico na Amazônia Sul Ocidental**: A demanda acadêmica em um serviço-

escola de psicologia [trabalho de conclusão de curso]. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2018.

MELO, S. A.; PERFEITO, H. C. C. S. Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 239-249, Set. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 jul. 2020.

PERES, V. L. A. Triagem psicológica grupal: procedimento e resultados obtidos com lista de espera de crianças, adolescentes e adultos, em uma clínica-escola de psicologia. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 12-13, p. 63-76, 1997. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1997000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PORTO, M. A Intervenção em Psicologia em uma Universidade na Amazônia Sul Ocidental. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. 4, p. 897-908, dez. 2017. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932017000400897&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000400897&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 maio 2020.

RAMOS, F. P. Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. **Rev. bras. orientac. prof.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 221-232, dez. 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 maio 2020.

ROCHA, M. C. Plantão psicológico e triagem: aproximações e distanciamentos. **Rev. Nufen**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912011000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912011000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

## **PARTE II**

### **TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM SAÚDE MENTAL E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO**

**SAÚDE MENTAL E UNIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES  
PSICANALÍTICAS SOBRE O MAL-ESTAR DO SUJEITO  
UNIVERSITÁRIO**

Regis Albuquerque Henrique  
Talita Mortari Montysuma Leite

**INTRODUÇÃO**

O interesse sobre o tema da saúde mental e o contexto universitário, com ênfase nas vivências de estudantes, advém da experiência clínica atuando por vários anos, psicanaliticamente orientado, em uma instituição pública de ensino superior que oferece assistência à saúde de seu alunado.

Ao escutar o sofrimento desse público, e partindo da definição de sofrimento como “o conjunto de reações psicológicas desencadeadas por situações, reais, simbólicas ou imaginárias, geradoras de mal-estar” (Caixeta, 2011, p.29), que são expressas por meio de crises de angústia, inibições, ataques de pânico, depressão, medo de falar em público, ideação suicida, tentativas de suicídio, automutilação (*cutting*), incertezas quanto à carreira e ao futuro, dentre outras formas. Assim, demonstra-se a necessidade de compreender melhor esse sujeito universitário.

Não se pode perder de vista o contexto no qual este aluno está inserido, o que lhe convoca a lidar com situações de competitividade, individualidade, frustrações de várias naturezas, fortes exigências, novas e múltiplas responsabilidades entre tantos outros dilemas

impostos pela vida acadêmica e pela predominância de ideologias neoliberais tão em voga atualmente.

Além disso, as transformações vivenciadas pelas instituições universitárias nos últimos anos, tais como a sua expansão (e conseqüentemente o crescimento do número de alunos), as exigências em torno da política de inclusão e permanência de alunos, os sucessivos cortes e contingenciamentos que desmontam e precarizam a universidade também parecem se refletir no aumento da procura por ajuda e na intensificação de um mal-estar que atinge a todos que delas fazem parte.

Ao nortear nossa prática levamos em consideração que nosso papel não consiste em somente levar o “consultório psicanalítico” para o interior da instituição, mas é indispensável considerar o seu contexto, suas vicissitudes e peculiaridades, portanto se faz necessário compreender os seus aspectos psicológicos, bem como daqueles que a compõem (Bleger, 1992). Destarte, para estudar fenômenos intrínsecos aos estudantes, segmento que representa a maior parcela das instituições universitárias e o principal destinatário de seu serviços, se faz necessário aprofundar nossos conhecimentos sobre tal população, que se demonstra multifacetada, diversa e complexa.

Não é de hoje que as questões relacionadas ao sofrimento psíquico e a saúde mental de estudantes vem sendo pauta de segmentos das áreas de saúde e educação. Há pelo menos algumas décadas, essas inquietações têm se intensificado devido aos altos índices de queixas de alunos concernentes a sofrimentos mentais.

O produto dessas angústias vem provocando a criação de serviços de atenção à saúde mental para estudantes universitários, a produção e aprimoramento de políticas e ações direcionadas para evitar a evasão desse público e fomentando a realização de pesquisas que abordam o tema em suas diversas facetas.

Há um consenso entre pesquisadores do tema de que não existem muitos estudos científicos sobre os serviços de atenção psicológica a estudantes universitários, porém é um campo que vem chamando a atenção e constituindo-se como um foco importante que carece de estudos e pesquisas mais diversificados e aprofundados (Caixeta, 2011; Silva, 2010; Souza, 2011).

Segundo Souza (2011), o maior número de produções versa sobre clínicas-escolas, que são serviços dirigidos à comunidade externa a universidade e têm foco no ensino clínico dos alunos dos cursos de psicologia. A autora diz ainda que as pesquisas sobre serviços destinados a estudantes em sua maioria enfatizam características sociodemográficas e clínicas. Já Caixeta (2011), em sua pesquisa intitulada *Sofrimento Psíquico em estudantes universitários: um estudo exploratório*, expõe que um número significativo de produções se restringe ao índice de utilização desses serviços.

Em concordância com Xavier, Nunes e Santos (2008), que pesquisaram sobre a subjetividade e o sofrimento psíquico da formação do sujeito na universidade, é possível inferir que estudos e pesquisas em torno do sofrimento atravessado pelo sujeito universitário se fazem imprescindíveis, tendo em vista, os diversos desafios e transformações que lhes são impostos, os quais provocam

alto nível de mobilização dos processos conscientes e inconscientes durante um período de tempo considerável. Além disso, afirmam também que o funcionamento da universidade acaba por impor situações produtoras de sofrimento que se manifestam de variadas formas, como o absenteísmo, isolamento, dependência química, entre outras.

Considerando-se o ambiente universitário como um lugar em que predomina o domínio do cientificismo, da racionalidade e recentemente com a grande disseminação de ideias que enfatizam o utilitarismo como saída econômica para atender a lógica do discurso neoliberal, onde a dimensão emocional, afetiva e os processos inconscientes são minimizados ou recalcados, o desenvolvimento de ações que promovam escuta, espaços de fala e elaboração, se fazem extremamente necessários devido ao seu potencial contributivo para os processos educacionais e de produção e promoção de saúde (Caixeta, 2011).

É preciso destacar uma fragilidade local, o tema da saúde mental de estudantes universitários tem recebido mais ênfase na literatura internacional, o que sinaliza lacunas em termos de referências nacionais, logo, subentende-se a existência de um campo fértil para pesquisas e estudos nessa direção que possam auxiliar em reflexões e em estratégias de cuidado a serem desenvolvidas em nossas universidades (Silva, 2010; Souza, 2011).

Segundo Silva (2010) e Souza (2011), a população universitária trata-se de um segmento multidimensional e complexo, influenciado por múltiplos fatores de natureza pessoal, social, econômica e institucional, que necessita ter sua saúde entendida de

forma integral e que estudos e pesquisas nessa direção podem auxiliar em reflexões e no desenvolvimento de estratégias de cuidado a serem implementadas em nossas universidades.

Outra característica que chama atenção no perfil do estudante universitário tem sido o crescente número de jovens em tenra idade que acessam a universidade. Caixeta (2011) aponta que esse fenômeno suscita novas complexidades e configurações no processo ensino-aprendizagem, bem como nas relações intersubjetivas. Há de se considerar também o fenômeno psicossocial que diz respeito ao prolongamento da adolescência, o qual possui repercussões significativas no contexto universitário.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho pretende tecer algumas considerações sobre a saúde mental no contexto universitário e o conceito de mal-estar apresentado pela psicanálise, mais especificamente no que diz respeito ao sofrimento do estudante universitário. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos em bases de dados (Biblioteca de Teses e Dissertações, Google Acadêmico) que versam sobre a saúde mental de estudantes universitários, utilizados os mais relevantes e relacionados a conceitos psicanalíticos que abordam o mal-estar e o sofrimento psíquico.

## **DISCUSSÃO**

No limiar do século XX, os Estados Unidos foram os pioneiros no desenvolvimento de ações de saúde mental direcionadas ao público universitário, além de contribuírem significativamente para

o processo de expansão dessas ações em universidades de todo seu território, fomentando discussões e pesquisas sobre o tema (Souza, 2011).

Em outros países, a preocupação com a saúde mental de estudantes universitários iniciou após a Segunda Guerra Mundial. Na Inglaterra, durante os anos 50 do século passado, foram detectados altos índices de suicídio entre estudantes da Universidade de Oxford, o que chamou a atenção de especialistas e interessados no assunto. Concomitantemente, foi fundada a *British Student Health Association* (Associação Britânica de Saúde Estudantil) composta por médicos que pesquisavam sobre transtornos psiquiátricos incidentes na comunidade acadêmica (Lucas<sup>2</sup>, 1976 apud Souza, 2011).

Na França, durante o mesmo período, discutia-se a necessidade de atenção à saúde mental de discentes em razão dos riscos do abuso de anfetaminas. Também destacava-se o crescimento do número de quadros psiquiátricos nesse segmento. Dessa forma, foram implantados em várias universidades serviços que prestavam assistência psiquiátrica e psicológica, com destaque para a participação de entidades estudantis na articulação e implementação desses dispositivos (Hahn; Ferraz; Giglio<sup>3</sup>, 1999 apud Souza, 2011).

---

<sup>2</sup> LUCAS, C. J. Psychological problems of students. *British Medical Journal*, v. 2, p. 1431-1433, 1976.

<sup>3</sup> HAHN, M. S.; FERRAZ, M.P.T.; GIGLIO, J.S. A saúde mental do estudante universitário: sua história ao longo do século XX. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 23, n. 2/3, p. 81-89, 1999.

Em 1957, o Brasil contou com a criação do primeiro serviço de atenção à saúde mental para estudantes universitários, na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, que objetivava principalmente realizar avaliação psicológica de candidatos ao vestibular dos cursos de medicina, odontologia e farmácia, bem como dar início ao serviço de atendimento psicológico aos estudantes da instituição (Loreto<sup>4</sup>, 1985 apud Souza, 2011).

Na década de 1960, diversos serviços semelhantes se proliferaram em universidades brasileiras, as intervenções voltadas para alunos de graduação e pós-graduação tinham o intuito de detectar problemas emocionais e psiquiátricos, bem como prestar orientações e encaminhamentos ao tratamento adequado (Loreto, 1985 apud Souza, 2011).

Os estudantes universitários, em sua grande maioria, vivenciam um período em que se deparam com o aumento das responsabilidades e são exigidos a ter um maior protagonismo sobre suas vidas, em outras palavras, surge a necessidade que vivam de maneira mais contundente o seu próprio mundo. Em meio a esse contexto, diversos elementos são característicos desse período da juventude: a diversidade de sonhos, o estabelecimento de objetivos e metas, dificuldades em realizar escolhas, lidar com frustrações e angústias (Souza, 2011).

---

<sup>4</sup>LORETO, G. **Uma experiência de assistência psicológica e psiquiátrica a estudantes universitários**. 1985. Tese (Concurso de professor titular) - Universidade federal de Pernambuco, Recife.

Isso pode ser somado ao contexto universitário que se constitui como um espaço de desafios constantes, manifestado por exemplo, nas demandas endereçadas ao aluno, tais como estudar, pesquisar, produzir e disseminar conhecimento. Logo, trata-se de um trabalho que mobiliza aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais que estão inseridos numa dinâmica de vivências de prazer e sofrimento, como nos diz Xavier, Nunes e Santos (2008):

[...] Toda atividade de trabalho apresenta implícita ou explicitamente, um custo humano. As vivências de prazer-sofrimento (relacionadas à capacidade do sujeito de produzir sentido ante as experiências que lhe acontecem) estarão relacionadas com o confronto do sujeito com esse custo humano de trabalho que, por conseguinte, impacta no seu bem-estar psíquico. Desta forma, experiências produzidas no espaço acadêmico como realização de trabalhos, artigos, aulas, pesquisas irão produzir multiplicidades de sentidos que serão incorporados pelo sujeito. Estes sentidos produzidos poderão relacionar-se a vivências emocionais de fracasso, êxito, conquista etc. e necessitarão de contínua interação de organização/desorganização do aparelho psíquico, a fim de superar conflitos e possibilitar uma integração criativa diante de novas e contínuas experiências intersubjetivas (p. 430).

Dessa maneira podemos compreender que as experiências acadêmicas produzem múltiplos sentidos a serem incorporados e/ou elaborados pelo estudante universitário e ainda a premente necessidade da construção de significados. O trabalho envolvido no processo de aprendizagem é mobilizador, pois atravessa o sujeito e a sua estrutura desejanste, tendo custos sociais, econômicos e psíquicos (Xavier; Nunes; Santos, 2008).

Ainda segundo as mesmas autoras, a construção de significados implica acomodar, assimilar, se apropriar e ressignificar o mundo, a si mesmo e ao outro. No processo do aprendizado, em suas variadas facetas, são colocados em movimento mecanismos afetivos, desejantes e disparados aspectos inconscientes em relação ao outro. Nesse mesmo processo, são propostas atividades, tais como desempenhar tarefas, falar em público, produzir textos, ser avaliado por colegas e professores, entre outras. São situações que não raramente fazem parte das queixas dos estudantes como causadoras de sofrimento psíquico.

Venturini e Goulart (2016), em um artigo intitulado “Universidade, Solidão e Saúde Mental”, apontam a existência de um evidente mal-estar, sobretudo em estudantes em início de seus percursos acadêmicos, que passam por processos de adaptação. Esses processos de adaptação envolvem a inserção na nova instituição de educação, na nova relação ensino-aprendizagem, na mudança em suas relações interpessoais, e em muitos casos até na mudança de cidade, em busca da realização acadêmica e profissional.

Essas situações, dentre outras, podem ser entendidas como metáforas de um mal-estar presente nas vivências acadêmicas que se manifestam quando o sujeito se depara com a própria vulnerabilidade diante do enigma do desejo do Outro (Caixeta, 2011), ou seja, da exposição e não correspondência ao “o que o Outro quer de mim?”, aforisma proferido por Lacan em seu texto “Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano” (Lacan, 1998).

Sobre o mal-estar, nosso ponto de partida encontra-se nas ideias desenvolvidas por Freud (1930) em um dos seus textos fundamentais *O mal-estar na civilização*, onde postula que todo ser humano está fadado a se submeter a uma determinada ordem cultural e junto a isso, também se encontra condenado a experimentar um desamparo de ordem constitucional. O desamparo, manifestado na dependência absoluta de outro, logo produz suas marcas, que ficam evidentes pela presença de uma dependência afetiva que é reeditada durante toda a vida, assim, o desamparo trata-se de uma questão que atravessa o sujeito até sua morte (Caixeta, 2011).

Um ponto importante a ser destacado dessas ideias diz respeito a constante tensão entre o sujeito desejante e os limites impostos pela cultura que confrontam este sujeito com o impossível de um gozo pleno, evidenciando o conflito entre a liberdade e a dependência da cultura, o que se reflete em uma constante sensação de insatisfação (Caixeta, 2011; Freud, 1930).

A isso pode ser agregado os desenvolvimentos propostos por Dunker (2011) ao apresentar o termo *mal-estar* como uma noção psicanalítica em que Freud indica um tipo de sofrimento que não se pode nomear com precisão e cuja natureza é intrínseca a relação com o outro. A ideia de mal-estar diz respeito a uma noção de lugar ou posição, o que implica em uma condição na qual o sujeito simplesmente *estar*. Discorre que o termo traz a noção de que em tal espaço o sujeito encontra-se desconfortavelmente abrigado e protegido, de forma precária e sem estabilidade, sendo o mal-estar da ordem do inescapável e do incurável.

Assim o sujeito percebe que há algo que lhe falta, um peso existencial e a angústia aparece como figura fundamental (Dunker, 2015). Tais percepções são muito presentes na clínica contemporânea e também nas queixas acolhidas de estudantes universitários usuários dos serviços de atenção psicológica.

Na obra freudiana é possível identificar dois tipos de mal-estar, um de ordem corporal como sintoma e outro de ordem moral como experiência coletiva ou individual de sofrimento, logo, a noção de mal-estar é capaz de abarcar as dimensões do sofrimento e do sintoma sem se reduzir a nenhum dos dois, característica que enriquece o conceito e demonstra a sua potência e originalidade (Dunker, 2015). Sem dúvida, essas características nos ajudam a compreender a clínica atual e, conseqüentemente, fenômenos contemporâneos.

Outro ponto que nos convoca à atenção diz respeito a um fenômeno psicossocial atual que consiste em uma espécie de “adolescência estendida”, o qual tem se apresentado de forma evidente em nossa estrutura social e conseqüentemente na universidade.

Observa-se que se impõe às crianças de hoje uma alta performance, pesadas exigências manifestas em múltiplas formas, o que tem produzido e reforçado características competitivas, acentuando os sentimentos de rivalidade e causando nesses infantes preocupações precoces com o futuro, minando o espaço para as trocas e para a experiência com a alteridade, o que conseqüentemente produz uma intensificação do sentimento de solidão, que por sua vez é preenchido pela virtualidade, afrouxando

os interditos e incidindo de forma negativa sobre a constituição desses sujeitos que atravessam a infância impossibilitados da metabolização simbólica dos conteúdos do mundo adulto ao qual precocemente estão expostos (Birman, 2006).

A fase existencial da adolescência tem se iniciado mais cedo e se prolongado, invadindo a idade adulta, produzindo uma confusão entre essas fases da existência, trazendo à tona fantasmas incestuosos e intensificando conflitos (Birman, 2006). Podemos pensar sobre esse período, auxiliados por Alberti (2010), relacionando-o à escolha profissional, assunto premente ao contexto universitário. A autora chama atenção para aspectos inconscientes, destacando que o desenvolvimento psicosexual é uma chave para a compreensão do processo de aprendizagem e de escolhas profissionais, já que as primeiras investigações infantis giram em torno de curiosidades sexuais. Ela diz ainda que é na travessia da adolescência que a relação com o saber é modificada, passando a ser entendida a partir de uma lógica não-toda, de que há um saber furado, havendo a instauração de um encontro faltoso com o Real.

O jovem, ao investir em uma formação acadêmica se implica em escolhas, perdas e apostas, tornando necessárias uma série de elaborações sobre quem ele é, sobre suas referências e identificações. Nem o seu corpo e o mundo a sua volta são mais os mesmos, o que caracteriza essa fase como um momento marcado por uma série de mobilizações e angústias (Alberti, 2010).

As repercussões disso se apresentam no perfil dos alunos que procuram ajuda psicológica, visto que as relações que os mesmos travam na comunidade universitária são palco para a reedição de

conflitos anteriores, que se manifestam seja na relação com os docentes, seja na relação com outros discentes, relações estas que são repletas de identificações e idealizações (Michels, 2018).

Esse intrincado de fenômenos relacionais nos remete ao percorrido por Quinet (2012), ao afirmar que não há sujeito sem o outro, estando portanto, esse sujeito diante de um *outro* igual, rival e semelhante inscrito na ordem do imaginário e diante de um grande *Outro* que se apresenta por manifestações do inconsciente (sonhos, lapsos, chistes, atos falhos) e inscrito na ordem do simbólico ao qual estão dirigidas as demandas e ao qual se articula o desejo.

Ainda nesse sentido, compreende-se que o *eu* é capaz de se confundir com o *outro*, no qual são projetados conteúdos, intenções, pensamentos, são identificados traços, ideais ou mesmo instaurada a rivalidade. Pode-se tomar como exemplo a presença concomitante, ambivalente de inveja e admiração. O *outro* é o eu ideal, ao qual tenta se moldar para atingir o ideal do eu, que é repleto de significantes que veiculam o desejo do *Outro* (Quinet, 2012).

Por sua vez o *Outro*, pode ser compreendido como lugar do discurso inconsciente, “a alteridade do eu consciente”, um lugar que questiona o sujeito sobre sua existência, sua sexualidade e sua história. Um lugar simbólico onde estão articuladas as cadeias de significantes determinando os pensamentos, falas, sentimentos e atos do sujeito, sendo, portanto essencial entender a relação do sujeito com o *Outro* quando se trata do campo do saber, qualquer que seja este saber (Alberti, 2010; Quinet, 2012). Assim o *Outro*, trata-se de um Lugar que se demonstra profícuo e de suma

importância na direção para a compreensão do sujeito, inclusive desse sujeito universitário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não são muitos os dispositivos universitários que abordam aspectos subjetivos dos estudantes, diante desse fato, se faz imprescindível uma investigação do inconsciente a partir da escuta desse sujeito universitário em sua singularidade, como forma de aprofundamento e compreensão de suas vivências. Aprofundar-se em suas experiências significa abordar diversos produtos da interação humana, dada a riqueza e complexidade do contexto universitário e do que ele é capaz de propiciar aos que dele fazem parte.

Esse ato é congruente e potencialmente produtivo por priorizar as narrativas daqueles que são ouvidos, propiciando um espaço de fala dentro de um foco psicanalítico (Silva, 2015). Segundo esta pesquisadora, no contexto em que o sujeito compartilha sua experiência com seu interlocutor, cria-se um espaço onde sua subjetividade pode ser captada por meio de suas narrativas, as quais são consideradas correspondentes da associação livre, regra fundamental do método psicanalítico. Também vale salientar que sob influência do fenômeno da transferência, o sujeito falante, ao abordar conteúdos significativos com carga experiencial e histórica, “atua”, “dramatiza” e nesse processo suas experiências afetivas podem ser recuperadas pela memória e acolhidas.

Apostar na oferta da palavra ao sujeito, ao supor seu saber, é possível a este “surpreender-se com o que produz sobre sua realidade, [...] sobre suas experiências, operando a possibilidade de que se

apropriado do que diz e no ato da enunciação, se renove e se crie” (Ferreira, 2018, p.131).

Dessa forma, a universidade pode romper eventuais paradigmas sintomáticos como produtora de sofrimento, passando a se configurar como um importante dispositivo de produção de saúde mental.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, S.. **O adolescente e o outro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BIRMAN, J. Tatuando o desamparo. In: CARDOSO, M. R. **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 25-43

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAIXETA, S. P. **Sofrimento psíquico em estudantes universitários**: um estudo exploratório. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília.

DUNKER. C. I. L. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica**: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento. São Paulo: Annablume, 2011.

DUNKER. C. I. L. **Mal-Estar, sofrimento e sintoma**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FERREIRA, T. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela (Org.). **Pesquisa e**

**psicanálise:** do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 129-151

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LACAN, J. Subversão do Sujeito e Dialética do Desejo no Inconsciente Freudiano. In: **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 807-842.

MICHELS, R. S. Produção de Autonomia na Universidade: Proposições à luz da psicanálise. In: IV SIPASE-Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, 2018, Porto Alegre. **Anais do IV SIPASE - Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, v.1, p. 1-9.

QUINET, A. **Os outros em Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

SILVA, R. R. **O perfil de saúde de estudantes universitários:** um estudo sob o enfoque da psicologia da saúde. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SOUZA, G. G. **Atenção psicológica em universidade:** a experiência de estudantes como clientes. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

VENTURINI, E.; GOULART, M. S. B. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, v. 4, n. 2, p. 94-115, 2016.

XAVIER, A.; NUNES, A. I. B. L.; SANTOS, M. S. subjetividade e sofrimento psíquico na formação do sujeito na Universidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade.** Fortaleza, v. VIII, n. 2, p. 427-451, 2008.

## 8

# ESCUTA CLÍNICA DO SOFRIMENTO-ADOCIMENTO PSÍQUICO RELACIONADO AO DESEMPREGO NUM SERVIÇO DE UMA CLÍNICA-ESCOLA

Mariana Oliveira da Silva

Mirian Rocha de Almeida

Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein

## INTRODUÇÃO

No decorrer da história humana, o conceito e as práticas de trabalho vêm se modificando em um constante movimento dialético. Assim como transforma a realidade, este também é fortemente influenciado pelo meio social, pelos aspectos tecnológicos, de gestão e, principalmente, econômicos. O trabalho tem passado por mudanças significativas em sua concepção: desde algo inútil, causador de sofrimento a gerador de prazer e satisfação, colaborando direta e indiretamente para a construção da identidade do indivíduo e a inserção deste na sociedade.

O trabalho é um elemento de vital importância para a constituição do ser humano, pois permite desenvolver sua força criativa e sua capacidade de imaginar. Dessa forma, pode-se dizer que o trabalho é um importante meio de socialização e, no Brasil, pode-se destacá-lo como sendo um significativo fator de inclusão e de exclusão, se considerarmos os índices de desemprego, que são crescentes a cada momento, e as desigualdades sociais de acesso à renda e à autonomia financeira.

Além disso, quando valorizado socialmente e realizado em boas condições, o trabalho afeta positivamente aspectos físicos, psíquicos e sociais do trabalhador, podendo ser e possibilitar fonte de qualidade de vida dentro e fora do ambiente de trabalho. No entanto, o trabalho pode trazer acentuadas consequências negativas à saúde e bem-estar do trabalhador, sobretudo quando este se depara com ambientes hostis e altamente competitivos,

É possível observar, portanto, que o trabalho ocupa um papel central na vida das pessoas e é fator de subsistência própria e da família, proporciona acesso a necessidades básicas do ser humano, ainda representa um elo importante no processo de socialização do sujeito na sociedade, contribuindo na constituição subjetiva do trabalhador. O tempo de vida no trabalho é permeado de sonhos, desejos e aprendizados, mas quando as forças sociais impedem as realizações, o trabalho pode se transformar em fonte de sofrimento e adoecimento (Dejours, 2012).

Para Dejours (2017), o trabalho é fundamental ao ser humano, é a ação que congrega suas individualidades e os laços sociais estabelecidos, no plano individual é central para a formação da identidade e para a saúde mental; no que se refere a relações de gênero, possibilita a superação das desigualdades, repercutindo não somente na economia financeira, bem como na afetividade e na sexualidade. Se o trabalho é cenário de intensas vivências, então a perda dele poderá significar um abalo de todos os sonhos e projetos, representando um risco à sobrevivência de si mesmo e da família (Heloani, 2016).

Atualmente, o país vem enfrentando taxas de desocupação elevadas (em julho de 2019 tinha 13,7 milhões de desempregados),

que podem ser associadas às mudanças políticas, econômicas e sociais, situação que representa um risco à saúde mental do trabalhador. Trabalhadores(as) com/sem carteira assinada foram depositos de seus trabalhos, sendo que o setor privado e mais precisamente os setores da indústria, comércio e construção foram os que mais demitiram (IBGE, 2018). Realidade que representa o ponto culminante de uma escalada de desgastes, configurando um trauma para a subjetividade dos trabalhadores nesta situação.

Vários autores alertam que os trabalhadores em situação de desemprego têm riscos cinco vezes maiores de adoecer por problemas mentais (Espino Granado, 2014; Rodrigues *et al.*, 2017). Nesta perspectiva, a proposta da prática de acolhimento e intervenção oferecidas no Serviço de uma Clínica-Escola, com abordagem da Clínica do Trabalho, diferencia-se por sua capacidade de compreensão e de escuta dos fenômenos ligados ao mundo do trabalho, utilizando-se de uma escuta qualificada a partir de um coletivo de trabalhadores (Schlindwein *et al.*, 2017).

Sob estas perspectivas, este capítulo busca responder aos seguintes questionamentos: “Quais os comprometimentos psicoemocionais causados pelo desemprego?”, “Quais os fatores de marginalização social provocados pelo desemprego?”, e “Qual óptica/intervenção da Clínica do Trabalho para os comprometimentos ocasionados pelo desemprego?”; deve-se salientar que o principal objetivo que rege a realização e direciona a mesma constituiu-se em realizar um relato de experiência a partir de um atendimento psicoterápico em Clínica do Trabalho oferecido

num Serviço de Psicologia Aplicada de uma universidade pública da região amazônica.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo de estudo de caso, que visa correlacionar uma experiência clínica realizada no Serviço de Psicologia Aplicada do curso de Psicologia de uma IFES da região amazônica, com os aspectos da literatura vigente em Psicodinâmica do Trabalho (PdT) e Clínica do Trabalho (CT) (Codo, 2004; Dejourns, 2017; Jacques, 2017; Moraes, 2017; Schlindwein *et al.*, 2017; Schlindwein, 2019; Vieira, 2014).

O participante do estudo é o Sr. L, paciente deste serviço de Psicologia desde 2018, foi atendido durante dois anos pelo grupo de estágio em Clínica do Trabalho. Por questões éticas o nome do paciente será preservado e escolhido uma letra do alfabeto de forma aleatória.

Os procedimentos técnicos da pesquisa foram baseados na pesquisa bibliográfica e de estudo de caso de acompanhamento terapêutico. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e de artigos científicos; já a pesquisa de estudo de caso procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis, como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa. A pesquisa bibliográfica aconteceu a partir da

consulta de referências bibliográficas sobre o tema abordado, tais como artigos, livros, revistas, periódicos, dissertações, teses e consulta em bases de dados eletrônicas, como por exemplo, SciELO, Lilacs, PePSIC, Portal Capes, BVS, entre outros.

O referencial teórico empregado para realização desta pesquisa foi a Psicodinâmica do Trabalho (PdT), usada como referência na prática psicoterapêutica e Psicanalítica, chamada de Clínica do Trabalho (CT). Para Dejourns (2017), a prática do psicoterapeuta deve ser instrumentalizada não somente a partir da aptidão ou talento à intuição do terapeuta, mas de seus conhecimentos teóricos, conceituais e, principalmente, da sensibilidade para escutar e compreender o que diz e vivencia o paciente, quando este verbaliza suas experiências e constrangimentos provenientes do trabalho e/ou da perda dele.

Sendo assim, a proposta contribui à escuta qualificada nos casos em que as queixas psicológicas estejam relacionadas ao trabalho. As experiências nestes serviços têm mostrado que basta perguntar ao paciente, como se sente no trabalho para que o sujeito possa falar da sua atividade, desencadeando crises de choro e de ansiedade a partir da intervenção psicoterapêutica da PdT (Merlo; Bottega; Perez, 2014; Oliveira *et al.*, 2014).

O Sr. L., tem 55 anos e é do sexo masculino, é um trabalhador em situação de desemprego atendido pelo SPA, desde maio de 2018, totalizando até o momento 42 sessões pelo grupo de estágio supervisionado em Saúde do Trabalhador e Clínica do Trabalho. O Sr. L. chegou no serviço de Psicologia apresentando diversos sintomas psicológicos e físicos advindos de fatores e eventos

relacionados ao mundo do trabalho e à atual situação de desemprego que se encontra. Os sintomas apresentados pelo paciente são característicos do Transtorno do Estresse Pós-Traumático (Vieira, 2014), a etiologia das queixas relacionava-se a sentimento de impotência, desamparo, desvalorização, insegurança, desqualificação, situação que implicou em prejuízos à sua vida pessoal, familiar e social. Sem conseguir ressignificá-los, buscou ajuda num serviço público e gratuito.

O procedimento ético foi estabelecido por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado no momento inicial dos atendimentos no SPA. Foram realizadas supervisões semanais com os registros realizados pelos estagiários de Psicologia após a escuta clínica, neste momento eles puderam expressar as preocupações, dúvidas e intervenções realizadas, imprescindíveis após o atendimento do paciente. Este processo contribuiu para a escuta da subjetividade implicada nas queixas e sintomas do sujeito/paciente e de como são enlaçadas pelas suas histórias de vida e trabalho.

A análise dos depoimentos foi realizada por categorização temática, que é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento” (Bardin, 2011, p. 117), ou seja, a partir das falas isolam-se as categorias temáticas e as sistematizam a fim de organizar os significados constitutivos da mensagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **HISTÓRIA DO SR. L.**

O Sr. L., tem 55 anos e sua história pessoal é constituída/atravessada por intensas marcas da estigmatização advindas de sua afrodescendência (pessoa negra). As cenas de preconceitos repercutem ao longo de sua carreira profissional, trazendo a L. uma postura rígida e à criação de algumas regras/defesas de convívio social no trabalho, regras estas que o desgastam física e psicologicamente.

Desde a primeira sessão no SPA, em 2018, o paciente narra as marcas simbólicas e concretas oriundas da exclusão do mundo do trabalho, que ao longo de 30 anos foi marcado pela competitividade, fragilização dos laços sociais e de cooperação, desconfiança quanto às mudanças no cenário econômico que atingia a construção civil e o medo constante do desemprego. Após a demissão, no ano de 2015, L. se vê incapaz de desempenhar qualquer outra atividade e num ato simbólico, rasga todos os certificados e demais registros de sua trajetória profissional. Desfazer-se de tais símbolos significava esquecer das memórias dolorosas carregadas ao longo de todos estes anos.

As falas e comportamentos de L. revelam o “grande impacto paralisante” (Heloani, 2016, p. 75) diante da situação de desemprego, aqui compreendida enquanto violência que abala não somente os sonhos, projetos, mas também o papel de provedor de si mesmo e de sua família, constitutivos de orgulho e motivação/mobilização. Quando Sr. L. chega à triagem no SPA, apresentava-se visivelmente

fragilizado e desmotivado quanto às novas possibilidades de ação, tais sentimentos voltavam-se, majoritariamente ao processo de culpabilização, atribuindo a si as responsabilidades da exclusão do mundo do trabalho.

O sofrimento de L., caracterizado pela intensa tristeza, auto-desvalorização, perda da autoconfiança e despersonalização logo foi sendo compreendido dentro de uma ordem social e, para isso, a figura do clínico foi essencial a fim de contribuir para a construção da relação causal entre sofrimento e trabalho, desvelando a sua gênese. Para Silva e Marcolan (2015), as experiências de sofrimento com sentimento de vazio, inutilidade, vergonha, tristeza, desespero, desvalorização, revolta, baixa autoestima e exclusão social estão presentes em trabalhadores em situação de desemprego, a influenciar a identidade do indivíduo, pois este passa a procurar em sua história de vida as causas que o levaram ao desemprego.

Logo, os sentimentos do Sr. L perpassam um processo de racionalização produtiva, presente no mundo laboral, que desconsidera os laços sociais, as angústias e o silêncio vivenciados pelo trabalhador em situação de desemprego, realidade que faz parte de uma lógica perversa de funcionamento do mercado de trabalho do contexto brasileiro nos últimos anos. Logo, a Clínica do Trabalho utilizou-se desta compreensão social e do dispositivo clínico, o método compreensivo (Dejours, 2017) e acolhedor das queixas e sintomas no momento da escuta clínica, para conhecer melhor suas resistências e estratégias defensivas utilizadas (conscientes/inconscientes), com as quais deve se familiarizar, para

aos poucos elaborá-las e superá-las, na continuação do processo terapêutico.

A nomeação das angústias consistiu na compreensão da palavra como laço social dentro da PdT, deslizando num movimento de saber-fazer do clínico. Compreendemos a palavra como ferramenta que politiza o trabalhador, instrumentalizando-o, capaz de promover a elaboração de eventos traumáticos, como a vivência dolorosa do desemprego (Gómez *et al.*, 2016). Gradativamente, a resistência de L. e sua imobilidade deram espaço para se repensar possibilidades de ação. Tal passagem se deu por meio da mobilização subjetiva que supõe movimentos individuais e coletivos para elaboração de novas estratégias, sendo elas a curto ou longo prazo. O Sr. L. vê-se cada vez mais consciente dos seus sentimentos e vivências na sua trajetória profissional, o que colabora na construção de novas possibilidades a partir da psicoterapia. Consideramos que os resultados não seriam os mesmos sem referência à compreensão do trabalho enquanto fonte de prazer-sofrimento.

## O DESEMPREGO E O ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO

No capitalismo contemporâneo, marcado pela acumulação flexível de bens e serviços, contempla-se a revolução dos conceitos de tempo e distância, da comunicação, da produção e dos modos de vida da sociedade, especialmente em decorrência da expansão da informática no mundo do trabalho. A reestruturação produtiva, como resposta à atual crise de acumulação do capital mundial, é uma realidade adotada em diversos países, inclusive no Brasil. As mudanças tecnológicas, introduzidas no processo produtivo,

possibilitaram às empresas o aumento da produtividade e, conseqüentemente, dos lucros, e trouxeram impactos à saúde do trabalhador, com manifestações tanto na esfera física quanto psíquica.

O surgimento de novas enfermidades relacionadas às mudanças introduzidas no mundo do trabalho é apontado nas produções científicas, das últimas décadas; dentre as principais enfermidades correlacionadas às atividades laborais encontram-se as seguintes: LER/DORT, depressão, crises de ansiedade, fobias e pânico, e, principalmente, o Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT). De acordo com Almeida, De Lira, Januário e Souza (2012), Maes *et al.* (1998) e Figueira e Mendlowicz (2003), o transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), termo que surgiu em 1980, no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais (DSM-III), é definido como uma perturbação psíquica decorrente e condicionada a um evento fortemente ameaçador ao próprio paciente, ou nos casos em que esse apenas vivencia a ocorrência. Consiste num tipo de lembrança, que é mais bem definida como revivescência, pois é muito mais forte do que uma simples relembração. Outra definição caracteriza o TEPT como um transtorno de ansiedade desencadeado por um evento traumático de natureza extrema.

A relação entre desemprego e TEPT é compreendida, neste capítulo, como um evento que fragiliza e afeta a condição subjetiva do trabalhador, e vai sendo aprofundada na medida em que o trabalhador vai se defrontando com as dificuldades de inserção no mundo do trabalho. O atual cenário político-econômico tem

provocado a extinção de um modo específico de pertencimento social por meio do trabalho-emprego e o aumento das atividades informais, tomado no sentido empobrecido de trabalho abstrato, de trabalho-mercadoria. O paciente L., desde as primeiras sessões, narra as marcas simbólicas e concretas oriundas da exclusão do mundo do trabalho, que, ao longo de 30 anos, foi marcado pela competitividade, fragilização dos laços sociais e de cooperação, desconfiança quanto às mudanças no cenário econômico que atingia a construção civil e o medo constante do desemprego.

A literatura vem enfatizando a existência de processos que vão desde a busca inicial por soluções, até o desencadeamento de mudanças e sintomas, tais como: insônia, oscilação de humor, desânimo, tristeza, isolamento, embotamento afetivo, alcoolismo e deterioração da autoimagem. Visto isso, a ruptura social por meio do desemprego induz o sujeito ao afastamento das principais referências do seu cotidiano. Pinheiro e Monteiro (2007, p. 37) afirmam que “[...] a representatividade de doente passa a ser menos constrangedora socialmente do que a de estar desempregado”, logo, as perdas e rupturas ultrapassam os aspectos individuais, repercutindo nos contextos familiar e social.

As falas e comportamentos de L. revelam, de acordo com Heloani (2016), a intensidade de cada fenômeno que marcou os impactos traumáticos que o paralisaram, diante da situação de desemprego, aqui compreendida enquanto violência que abala não somente os sonhos, projetos, mas também compreendida como uma agressão ao papel de provedor de si mesmo e de sua família, constitutivos de orgulho e motivação; desta maneira, o paciente

apresentava-se visivelmente fragilizado e desmotivado quanto às novas possibilidades de ação, tais falas voltavam-se, majoritariamente ao processo de culpabilização, atribuindo a si as responsabilidades da exclusão do mundo do trabalho.

A racionalização produtiva apresentada por L. desconsidera consideravelmente os laços sociais estabelecidos outrora, as angústias e o silêncio vivenciados pelo trabalhador, sendo que tal realidade faz parte de uma lógica perversa de funcionamento, logo, a CT utilizou-se da construção coletiva de espaços onde o paciente pudesse falar abertamente sobre o que sente. O sofrimento de L., caracterizado pelos sintomas, logo foi sendo compreendido dentro de uma ordem social e, para isso, a figura do clínico foi essencial, a fim de contribuir para a construção da relação causal entre sofrimento e trabalho, desvelando a sua gênese.

Ao longo das sessões, L. se utilizou da mobilização subjetiva como modo de repensar novas possibilidades de ações, sejam elas individuais ou coletivas, para a elaboração dos eventos traumáticos, incluindo a situação de desemprego. Logo, o paciente alcançou alguns sentidos acerca das vivências relacionadas ao trabalho e desemprego. Encontra-se, hoje, inserido no mundo acadêmico como forma de transitar entre outras áreas de interesse e no trabalho, ainda que informal, constituindo elos identitários e sociais importantes em sua vida e história.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atualmente, o desemprego estrutural e o crescimento dos empregos precários facilitam o surgimento dos transtornos do medo,

angústia e insegurança generalizada. O contexto do trabalho é marcado pela incerteza frente às mudanças, emergindo a instabilidade e o sentimento de ser “descartável”, apresenta-se concretamente ao trabalhador pelo temor da exclusão do mundo do trabalho. Assim, proliferaram-se as vivências de sofrimento, tais como: nervosismo, ansiedade, depressão e individuação, há também, o risco da fadiga crônica, doenças degenerativas e cardiovasculares, além dos acidentes de trabalho (Espino Granado, 2014).

Os trabalhadores em situação de desemprego e/ou em trabalhos precários esbarram-se nos obstáculos de acesso aos serviços públicos de atenção primária, aos programas de apoio psicológico, às intervenções psicoeducativas e psicoterapêuticas e aos programas de emprego. Sendo assim, a lógica empresarial, pautada nos aspectos neoliberais, transfere a responsabilidade pela inserção e reinserção no mercado do nível institucional e governamental para o individual. Os profissionais inseridos nas instituições das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e/ou Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (Cerest), ainda possuem dificuldade em compreender o trabalho como relação fundamental na constituição da saúde e vivências de sofrimento do trabalhador, desconsiderando este aspecto na análise das queixas presentes nos consultórios e serviços de saúde no Sistema Único de Saúde (SUS). Situação esta, que tem repercutido nas UBS, CAPS e Cerest, que ainda não têm clareza da relação causal entre situação de desemprego e processos de adoecimento.

Torna-se necessário, portanto, analisar de quais formas podemos construir espaços coletivos de escuta dos trabalhadores em situação de desemprego, é necessário, também, que os psicólogos sejam capazes de ocupar os espaços de atenção aos trabalhadores verificando as nuances do trabalho no sofrimento do indivíduo. Sobretudo, atuando de modo a verificar, denunciar, minimizar e/ou prevenir novos casos de adoecimento.

A partir da experiência de psicoterapia, o paciente L. alcançou alguns sentidos acerca das vivências relacionadas ao trabalho e desemprego. Encontra-se, hoje, inserido no mundo acadêmico como forma de transitar entre outras áreas de interesse e restabeleceu vínculos empregatícios, exercendo atividades como autônomo (ponto de venda de produtos e realizando pequenos trabalhos, “bicos”, na área da construção civil e reparos para a família), atividades estas que estão relacionadas aos saberes apreendidos na sua trajetória laboral.

Cabe salientar que L. vislumbra no cotidiano e meio acadêmico uma possibilidade de superar seus limites e sintomas depressivos, uma possibilidade de se reorganizar emocional e psiquicamente, almejando, assim, novos horizontes, desprendendo-se de todas as amarras impostas por sequências traumáticas que o acompanham desde sua infância. Aos psicólogos, cabe analisar de quais formas podemos construir espaços coletivos de escuta dos trabalhadores em situação de desemprego, sobretudo, diante dos moldes econômicos atuais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA; L.; JANUÁRIO, S. Transtorno por estresse pós-traumático como causa de acidente de trabalho. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

CODO, W. **Psicopatologia do trabalho**. O trabalho enlouquece. 2004. p. 11-22,

DEJOURS, C. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho. **Revista Cult**, v. 139, n. 12, p. 49-53, 2012.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho: casos clínicos**. Porto Alegre: Dulinense, 2017.

ESPINO GRANADO, A. Crisis económica, políticas, desempleo y salud (mental). **Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.**, Madrid, v. 34, n. 122, p. 385-404, 2014.

FIGUEIRA, I.; MENDLOWICZ, M. Diagnóstico do transtorno de estresse pós-traumático. **Rev Bras Psiq.**, v. 25, n. 1, p. 12-16, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

GOMEZ, V. A. *et al.* A palavra como laço social na clínica psicodinâmica do trabalho. **Contextos Clínic.**, São Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 253-264, dez. 2016.

HELOANI, J. R. M. Histórico das relações de trabalho e seu reflexo na organização e gestão laboral. **Organização do trabalho e adoecimento: uma visão interdisciplinar**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. p. 67-91.

IBGE, Agência de Notícias; BENEDICTO, M. **Desemprego volta a crescer no primeiro trimestre de 2018**. 2018. Disponível: em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018.html>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

JACQUES, M. G. O nexó causal em saúde/doença mental no trabalho: uma demanda para a psicologia. **Psicol. Soc.** [online]. v. 19, n. spe, p. 112-119, 2017. ISSN 1807-0310.

MAES, M.; DELMEIRE L.; SCHOTTE, C.; JANCA, A.; CRETEN, T.; MYLLE, J. Epidemiological and phenomenological aspects of post-traumatic stress disorder. **Psychiatry Res.**, v. 81, n. 2, p. 179-93, 1998.

MERLO, A. R. C.; BOTTEGA, C. G.; PEREZ, K. V. **Atenção à saúde mental do trabalhador**: sofrimento e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MORAES, R. D.; SCHLINDWEIN, V. L. D. C.; GHIZONI, L. D.; PEREIRA, A. P.; MENEZES, T.; NINA, S. F. M. **Expansão da psicodinâmica do trabalho no norte do Brasil**. In: Monteiro, J. K; Moraes, R. D. de; Mendes, A. M; Merlo, À. C.. (Org.). *Psicodinâmica do trabalho no Brasil: práticas, avanços e desafios*. Curitiba: Juruá, 2017. p. 77-108

OLIVEIRA, D. L. S. *et al.* **Clínica do trabalho**: relato de experiência em uma clínica-escola de Porto Velho-RO. In: IV Congresso Brasileiro: psicologia ciência e profissão, 2014, São Paulo. Os impactos da Psicologia na sociedade brasileira: a política da ciência e da profissão, 2014.

PINHEIRO, L. R. S.; MONTEIRO, J. K. Refletindo sobre desemprego e agravos à saúde mental. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo. v. 10, n. 2, p. 35-45, 2007.

RODRIGUES, A. P. *et al.* Evolução da taxa de incidência de depressão e do desemprego em Portugal entre 1995-2013: dados da Rede Médicos Sentinela. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 51, n. 98, 2017.

SCHLINDWEIN, V. L. D. C. *et al.* Considerações sobre queixas relacionadas ao trabalho em pacientes de uma clínica-escola. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 860-876, 2017.

SCHLINDWEIN, V. L. D. C. Assédio moral como estratégia de gestão no serviço público. **Trabalho em (cena)**, v. 4, p. 221-237, 2019.

SILVA, D. A.; MARCOLAN, J. F. Desemprego e sofrimento psíquico em enfermeiras. **Revista Brasileira de Enfermagem.**, v. 68, n. 5, p. 493-500, 2015.

VIEIRA, C. E. C. **Traumas no trabalho**: uma nova leitura do transtorno de estresse pós-traumático. Curitiba: Juruá, 2014.

## VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO EM UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL/CAPS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tauana Cristina Santana

### INTRODUÇÃO

A graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) oferta aos discentes, durante o decorrer do curso, as disciplinas de Estágios Básicos (I, II e III). Essas disciplinas buscam propiciar a complementação entre o ensino e a aprendizagem, constituindo-se proposta pedagógica de integração e interlocução, em termos de treinamento prático, e de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Os Estágios Básicos têm como objetivo geral instrumentalizar as(os) acadêmicas(os) para que possam articular conhecimentos aprendidos durante a graduação com a prática nos diversos setores que a psicologia se insere, além de propiciar experiências ricas que servirão de base para sua futura atuação profissional. Os discentes desenvolvem habilidades a partir do acesso a processos de acolhimento de pacientes que buscam os serviços. Assim, os Estágios Básicos buscam a

Integração dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas por meio de atividades de investigação científica; Identificação das fontes de informação científica relacionadas aos sistemas explicativos, áreas de atuação ou problemas específicos em

Psicologia. Execução de projeto de pesquisa e elaboração de relatório e artigo científico como estratégias para divulgação do conhecimento (UNIR, 2019).

Aos discentes é oportunizada a vivência da escuta psicológica das queixas dos usuários, para perceber e posteriormente relatar no diário de campo/prontuário as demandas do paciente. Esse primeiro acolhimento também é importante para o sujeito que busca o atendimento, posto que receberá um atendimento particular, com uma entrevista dirigida e acolhedora das suas queixas.

Nesse sentido, a vivência do Estágio Básico, mais especificamente o Estágio Básico III – Contextos Organizacionais/Trabalho e de Saúde, fornece os primeiros contatos com várias instituições nas quais a Psicologia está inserida, dentre as quais, as que fazem parte do Sistema Único de Saúde (SUS), notadamente o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Em suma, o Estágio Básico III do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) tem por objetivo não só dar base para a prática clínica no processo de formação dos futuros psicólogos, mas oferecer uma escuta qualificada e de qualidade aos pacientes com Transtornos Mentais e Comportamentais, os quais buscam ajuda em Porto Velho.

O Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), na condição de “porta de entrada” e regulação da saúde mental no SUS, deve oferecer atendimento à população, com acompanhamento clínico e reintegração dos usuários à comunidade, visando à recuperação desses indivíduos, por meio do fortalecimento de seus laços familiares, de trabalho e comunitários (Azevedo; Miranda, 2011).

Dessa forma, o CAPS é um dispositivo que surgiu para combater o modelo manicomial, a partir da reestruturação da atenção psiquiátrica, bem como dos recursos, cuidados e tratamentos destinados aos enfermos. Representa a efetivação de um novo modelo de atenção em saúde coletiva, conforme relatam Campos e Furtado (2006).

A nova estrutura de atendimento representada pelo CAPS evidencia as mudanças da forma de tratamento do sofrimento psíquico, focando não somente no sujeito que vivencia esse processo, como também nas relações que este estabelece com seus familiares e comunidade. O CAPS tem como proposta terapêutica a realização de atividades e dinâmicas diversas que devem ser desenvolvidas e pensadas por todos.

No presente estudo buscou-se evidenciar a importância do CAPS, na condição de dispositivo de saúde mental fundamental para o processo de desinstitucionalização dos sujeitos em sofrimento psíquico, bem como das atividades desenvolvidas nesse espaço, incluindo as práticas de estágio, que podem ofertar experiências ricas para a formação acadêmica. Para tal, torna-se necessário o resgate histórico de como o adoecimento mental era considerado pela sociedade ao longo do tempo e como o CAPS contribuiu para a ressignificação desses ideais.

## A LOUCURA NA HISTÓRIA

Michel Foucault (2010), em a *História da Loucura*, nos apresenta a loucura na condição de fenômeno estrutural de exclusão. Essa separação, na Idade Média, não se limitava somente aos

considerados “cabeças alienadas”, mas a todo tipo de indivíduo com “comportamento desviante” (leprosos, pobres, vagabundos, presidiários), pessoas que perturbavam de alguma forma a ordem social da época.

Aos loucos, então, são destinados os leprosários. Uma vez que, controlada a lepra, esses espaços começam a ser utilizados para tratar todo tipo de doença, incluindo a doença mental. Loucos e portadores de doenças venéreas começam a compartilhar o mesmo espaço e as estruturas de exclusão permanecem as mesmas.

Desaparecida a lepra, apagado (ou quase) o leproso da memória, essas estruturas permanecerão. Frequentemente nos mesmos locais, os jogos da exclusão serão retomados, estranhamente semelhantes aos primeiros, dois ou três séculos mais tarde. Pobres, vagabundos, presidiários e "cabeças alienadas" assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem. Com um sentido inteiramente novo, e numa cultura bem diferente, as formas subsistirão – essencialmente, essa forma maior de uma partilha rigorosa que é a exclusão social, mas reintegração espiritual (Foucault, 2010, p. 6).

Segundo Foucault (2010, p. 27), a “Idade Média tinha atribuído um lugar à loucura na hierarquia dos vícios”. A Renascença por sua vez atribui um papel de destaque para a loucura, enquanto condutora de todas as fraquezas humanas. Assim, com o final da Idade Média há um fortalecimento das crenças em possessões demoníacas e conseqüente aumento dos maus-tratos aos doentes – estes, sendo privados de alimentação, acorrentados e torturados no intuito de exorcizar os demônios.

É somente com o advento do capitalismo mercantilista no século XVII que a loucura passa a ser vista como um elemento perturbador da ordem social e moral, pois, essas pessoas eram consideradas improdutivas. Para reverter essa situação, surgem as casas de internamento (asilos) na França e na Alemanha, as quais serviram como depósito de “loucos”, criminosos, mendigos, ou seja, os excluídos socialmente. Segundo Batista (2014, p. 394), a “loucura passa a se distinguir das outras categorias. Chega um tempo em que a pobreza não precisa mais ser encarcerada, mas a loucura, sim”.

As crenças teológicas já não são suficientes para explicar os fenômenos da loucura, passando essa temática a ser tratada no campo da medicina. É nesse contexto que surge a figura de Philippe Pinel (1745-1826), médico que libertou os “loucos” das correntes que os prendiam nas casas de internamento, inspirado por movimentos da época que viam a necessidade de reconhecer a loucura como doença, a qual, por sua vez, necessitava de intervenção médica, resultando no surgimento da Psiquiatria. Assim, os loucos não conviviam mais com os criminosos e mendigos e passaram a ser tratados em um ambiente específico – os manicômios. Esse espaço ainda possuía resquícios dos asilos em sua forma de assistência aos pacientes, com métodos punitivos e coercitivos. Para Pinel, a melhor forma de garantir a segurança do louco e seus familiares era libertando-o do meio externo, por meio do asilo (Batista, 2014).

As doenças nessa época eram compreendidas como resultado de um comprometimento ou lesão do intelecto e da vontade, e que é manifestado no comportamento do paciente. O tratamento moral surgiu como principal intervenção diante da loucura; no entanto,

descontextualizava a patologia em si, tendo um caráter coercitivo que objetivava a persuasão moral dos pacientes. Eram utilizados sedativos, evacuantes, tônicos e estimulantes. Para Pinel, que defendia esse tratamento, a moral é

um misto de fatores não-físicos, mas psíquicos, sociais e situacionais, e fatores éticos. É nesse território da moral que as influências ambientais, as paixões da alma, os apetites, a fantasia se entrelaçam. É nele que nascem as ideias delirantes. E como a influência ambiental moral é a educação, Pinel entende que erros pedagógicos dos adultos, aos quais são submetidas as crianças, são suficientes para produzir as alienações mentais (Pessotti, 1994).

Sendo assim, a loucura é vista como proveniente da falta de controle dos impulsos por parte da pessoa. Esse cenário começa a mudar no final do século XIX, quando Wundt funda o primeiro laboratório de Psicologia em Leipzig, em 1879, e Pierre Janet aproxima a Psicologia da Psicopatologia. Além disso, surgem autores como Freud, Jung e Watson. Na Psiquiatria, duas correntes caminham lado a lado: a psicológica e a organicista.

No início do século XX, a Psicologia e demais áreas, como a Assistência Social e a Enfermagem, tiveram papel fundamental na assistência a esses pacientes. Assim, desde o fim da II Guerra Mundial, as instituições responsáveis por dar assistência às pessoas com sofrimento mental, bem como o próprio sistema normativo da área de saúde mental, sofreram reformas humanizadoras. Segundo Goulart (2006, p. 3), a “amplitude destas reformas variaram, dando forma a paradigmas diferenciados, como a Antipsiquiatria e as

Comunidades Terapêuticas (Reino Unido), a psiquiatria comunitária (EUA), a de setor (França) e a Psiquiatria Democrática (Itália)”.

Começa então uma luta pela melhoria da atenção à pessoa com transtorno mental no Brasil e no mundo, ao mesmo tempo em que são desveladas as condições desumanas de tratamento psiquiátrico a qual as pessoas são submetidas. A população e a comunidade científica fazem pressão para que se alcancem mudanças significativas, principalmente em relação a políticas públicas, em um movimento que resiste durante todo o século XX, alinhado a outros movimentos como a Antipsiquiatria e a Psiquiatria Comunitária. O ano de 2001 foi considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o ano da luta pela saúde mental. Goulart (2006, p. 3) afirma que este “processo de reforma concretiza-se por meio de diversas iniciativas – mudanças e reorientações – no âmbito dos direitos humanos e das políticas sociais com grande inspiração nas reformas ocorridas”.

## CRIANDO POSSIBILIDADES

Até meados da década de 1990, aqueles que apresentavam sofrimento psíquico, “desviantes e transgressores da norma social” eram tidos como “loucos”, e por isso mereciam, como punição, o isolamento, o confinamento e o esquecimento nos conhecidos manicômios, que sugavam a potência humana (Batista, 2014, p. 393).

Esses hospitais psiquiátricos serviam como “depósitos da loucura”, nos quais os sujeitos, vulneráveis em sua condição de “doentes mentais”, eram acometidos por todos os tipos de sofrimento, incluindo violência física, tortura psicológica, privação

de liberdade, entre outras. Os manicômios eram vistos, então, como a única resposta assistencial para o mal-estar psíquico no mundo e no Brasil (Goulart, 2006, p. 6).

Os estabelecimentos públicos ofereciam serviços de má qualidade e mal se sustentavam, no permanente quadro de carência de recursos advindos do erário público para um serviço sempre mais oneroso, na medida que a demanda não cessava de expandir-se. O cenário era de pobreza e abandono. Os estabelecimentos privados, por sua vez, administravam os recursos advindos da Previdência Social e, em menor escala, da sua clientela. Mas operavam com a perspectiva de geração de lucro que acabava se traduzindo em péssimas condições de hotelaria e desassistência decorrente de ausência de pessoal e serviços especializados adequados (Goulart, 2006, p. 6).

Nesse sentido, os hospitais psiquiátricos, enquanto modalidades assistenciais, além de necessitarem de investimentos financeiros onerosos para o Estado, produziam no indivíduo, por razão do isolamento, incapacidades sociais, criando também condições favoráveis para que ocorressem violações dos direitos humanos e civis. Assim, a “indústria da loucura” começa a declinar. E no Brasil, em 1978, o Movimento de Trabalhadores em Saúde Mental começa a ganhar força, provocando a derrocada do sistema manicomial (Batista, 2014).

Essa situação começa a se modificar com a Declaração de Caracas de 14 de novembro de 1990, a qual produziu reformas quanto à saúde mental nas Américas, a partir de uma revisão crítica do papel hegemônico e centralizador do Hospital Psiquiátrico. O modelo de assistência psiquiátrica convencional, centrado na

internação dos “doentes mentais”, não é mais compatível com os objetivos almejados para a humanização do atendimento em saúde mental, que agora, tem por missão oferecer um atendimento comunitário, descentralizado, participativo, integral, contínuo e preventivo (Brasil, 2004). Com a reestruturação da atenção psiquiátrica, os recursos, cuidados e tratamentos destinados aos enfermos devem:

Salvaguardar invariavelmente a dignidade pessoal e os direitos humanos e civis; Estar baseados em critérios racionais e tecnicamente adequados; Propiciar a permanência do paciente em seu meio comunitário. Que as legislações dos países devem se ajustar de maneira que: Assegurem o respeito aos direitos humanos e civis dos pacientes mentais; Promovam a organização de serviços que garantam seu cumprimento (Declaração de Caracas, 1990, p. 2)

Nessa perspectiva, com o transcorrer do tempo, uma série de medidas e transformações na sociedade foram se efetivando, e a Reforma Psiquiátrica (Lei n. 10.216, promulgada em 6 de abril de 2001) representou um marco quanto à garantia dos direitos das pessoas com transtornos mentais, uma vez que estabeleceu a necessidade do respeito à dignidade destes.

A criação de diversas outras portarias, tais como a de n. 224/1992 (regulamenta o funcionamento de todos os serviços de saúde mental) e a de n. 145/1994 (cria um subsistema de supervisão, controle e avaliação da assistência em Saúde Mental), se insere no contexto da Reforma Psiquiátrica, buscando garantir e reforçar a humanização do tratamento das pessoas com transtornos mentais,

protegendo-as de qualquer forma de abuso e exploração, além de promover a reintegração social dos pacientes institucionalizados.

Assim, sob a égide de seguridade de direitos, temos em 1987 a criação do primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS Luís da Rocha Cerqueira) na cidade de São Paulo, regulamentado pela Portaria n. 336, de 19 de fevereiro de 2002 (Mielke *et al.*, 2009). O CAPS representa a efetivação de um novo modelo de atenção em saúde coletiva, uma vez que,

inserido no contexto político da redemocratização do país e nas lutas pela revisão dos marcos conceituais, das formas de atenção e de financiamento das ações de saúde mental que se fortaleceram a partir do final da década de 1980 na América Latina e no Brasil, o CAPS Luis da Rocha Cerqueira (ou CAPS Itapeva), juntamente com os Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS), inaugurados a partir de 1989, em Santos, irão se constituir em referência obrigatória para a implantação de serviços substitutivos ao manicômio em nosso país (Campos; Furtado, 2006, p. 1053).

A nova estrutura de atendimento representada pelo CAPS evidencia as mudanças da forma de tratamento do sofrimento psíquico, focando não somente no sujeito que vivencia esse processo, como também nas relações que este estabelece com seus familiares e comunidade. O CAPS tem como proposta terapêutica a realização de atividades e dinâmicas diversas que devem ser desenvolvidas e pensadas por todos (gestor, profissionais da saúde, usuários, familiares, entre outros).

Assim, o CAPS, na condição de porta de entrada e regulação da saúde mental no SUS, deve oferecer atendimento à população,

com acompanhamento clínico e reintegração dos usuários à comunidade, visando à recuperação desses indivíduos, por meio do fortalecimento de seus laços familiares, de trabalho e comunitários (Azevedo; Miranda, 2011).

## CARACTERIZAÇÃO DO CAPS

O Centro de Atenção Psicossocial nomeado CAPS Madeira-Mamoré, no qual o estudo ocorreu, está localizado no município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. O CAPS Madeira-Mamoré, segundo Silva (2016) e Pereira (2011), foi inaugurado em 2002, nas dependências da Policlínica Oswaldo Cruz, sob o nome de “Centro de Atenção Diária - CAD”. O CAPS continuou nas instalações físicas em anexo à Policlínica Oswaldo Cruz até o ano de 2008, quando se mudou para o prédio onde funciona atualmente (Silva, 2016).

O CAPS Madeira-Mamoré atende não somente o município de Porto Velho, mas acolhe demandas de todo o Estado de Rondônia, o que o torna um mecanismo de suma importância dentro da atenção à saúde mental. É um dispositivo de saúde mental caracterizado por ofertar seu serviço de forma aberta e comunitária. Sendo um espaço de referência no tratamento de pessoas que apresentam transtornos mentais, psicoses, neuroses e demais quadros. O tempo de permanência dos usuários desse serviço, que é intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida, dependerá da gravidade da patologia da qual a pessoa sofre (Brasil, 2004). Diante disso, os CAPS têm por objetivo:

- prestar atendimento em regime de atenção diária;

- gerenciar os projetos terapêuticos oferecendo cuidado clínico eficiente e personalizado;
- promover a inserção social dos usuários através de ações intersetoriais que envolvam educação, trabalho, esporte, cultura e lazer, montando estratégias conjuntas de enfrentamento dos problemas. Os CAPS também têm a responsabilidade de organizar a rede de serviços de saúde mental de seu território;
- dar suporte e supervisionar a atenção à saúde mental na rede básica, PSF (Programa de Saúde da Família), PACS (Programa de Agentes Comunitários de Saúde);
- regular a porta de entrada da rede de assistência em saúde mental de sua área;
- coordenar junto com o gestor local as atividades de supervisão de unidades hospitalares psiquiátricas que atuem no seu território;
- manter atualizada a listagem dos pacientes de sua região que utilizam medicamentos para a saúde mental. (Brasil, 2004, p. 13)

## **MÉTODO**

O presente estudo é um relato de experiência, fruto da vivência prática de uma disciplina presente na grade curricular da graduação em Psicologia da UNIR. A prática ocorreu no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Madeira-Mamoré e os estudos e orientações aconteceram na Universidade Federal de Rondônia. Assim, a proposta da disciplina era, além do contato com a instituição e suas formas de funcionamento, a realização dos acolhimentos dos usuários novos e antigos. Para tanto, foi disponibilizada para os alunos a ficha de acolhimento, utilizada pelos profissionais do CAPS.

Ao final da disciplina, foi elaborado um relatório, contendo registros das experiências vividas na instituição. Foram confeccionados, durante a realização da pesquisa, como meio de coleta de dados, os diários de campo. O diário de campo é um importante instrumento, uma vez que nos permite expressar percepções, dúvidas, desconfortos e impressões.

O diário de campo é uma ferramenta que possibilita registrar como o meio nos afeta quase no mesmo momento, *in loco*. Convoca-nos a expressar nossas primeiras impressões, percepções e questionamentos. No início, pode surgir algum desconforto diante desse desafio: anotar até nossas emoções defronte os acontecimentos e as vivências em campo (Ribeiro *et al.*, 2016, p. 87).

Optou-se pela abordagem qualitativa, que procura estudar e analisar o mundo empírico em seu ambiente natural, a partir do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, posto que o fenômeno pode ser mais amplamente compreendido no contexto em que ocorre (Godoy, 1995).

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

A proposta da prática era a realização de triagens. No entanto, nos primeiros dias, quando ainda ocorria o processo de ajuste entre nossa equipe e os profissionais do CAPS – e que pode ser verificado nos diários de campo –, não houve acolhimentos, o que pode ter gerado desconforto nos acadêmicos. Em um dos momentos foi relatado no diário de campo que:

Me senti frustrada, uma vez que não pudemos realizar nenhum acolhimento devido à falta de público. Estava

ansiosa por causa dessa possibilidade de estar em contato com as pessoas, de poder colocar em prática o que aprendi nas disciplinas, mas não foi possível. Me percebi desconfortável e deslocada quanto à limpeza, sentia que estava atrapalhando (Diário de campo n. 1, dia 23/03/2018).

Contudo, após as mudanças nos dias de prática, foi possível experienciar momentos singulares e de extrema relevância para o processo de crescimento pessoal e acadêmico de todos os estudantes e profissionais envolvidos. São vários os casos vivenciados e as experiências obtidas foram enriquecedoras, portanto, é pertinente que se faça a descrição detalhada desses momentos únicos.

Ocorreram vários encontros durante o semestre, nos quais pôde-se acompanhar e realizar a triagem de pacientes com demandas específicas, assim como fazer relatos detalhados dos atendimentos vivenciados. Alguns deles estão expostos a seguir, bem como a análise que pode ser feita a partir do estudo dos acolhimentos em aula.

### **Caso 1 – Senhora C<sup>5</sup>**

Idade de 48 anos, era solteira, graduada em economia. Sua queixa principal era de agitação psicomotora, mania persecutória, confusão mental e ouvir vozes. Relatou que se sentia perseguida por colegas de trabalho e essa sensação se estendeu para com a vizinhança. Ouvia vozes de várias pessoas fazendo ameaças contra

---

<sup>5</sup> Os nomes são fictícios, utilizados para proteger a identidade dos usuários do CAPS.

ela, o que motivou sua fuga do Estado de Goiás, onde morava, para Tocantins. Durante essa crise, houve episódios de confusão mental. Foi encaminhada por um hospital de Tocantins para acompanhamento psiquiátrico no CAPS de referência. Tem antecedentes de episódios de síndrome do pânico por excesso de trabalho. Quando se ausentou do trabalho os sintomas desapareceram. Fez tratamento psicológico durante 30 dias e obteve significativa melhora dos sintomas. Relatou ainda querer participar de terapia em grupo, pois pensa que traria mais resultados satisfatórios. Agendamos uma consulta com o psiquiatra e a orientamos a procurar acompanhamento psicológico nas instituições que oferecem esse serviço, além do CAPS.

No caso da senhora C., é visível que esta adoeceu por conta do trabalho, visto que os sintomas surgiram nesse contexto. Assim, como sugere Codo (2004), o trabalho pode adoecer. Não se disse nem se imagina que apenas o trabalho engendra a psicopatologia, não se quer e não se quis diminuir o papel das outras etiologias já conhecidas, como a sexualidade e a infância, apenas reivindica/separa o trabalho, o mesmo papel e a mesma importância, já que este é tão importante quanto aquelas para a conformação da personalidade e da identidade (Codo, 2004).

## **Caso 2 – Senhor E**

O caso do senhor E. é singular e desvia-se um pouco da proposta do estágio. E. entrou na sala e se aproximou. Perguntou o que gostaríamos de saber sobre ele. Respondemos com outra indagação, perguntando o que ele queria nos contar. E. relatou que era um bom paciente e que era o paciente n. 1 do CAPS. Disse que

seu CID era “Bipolar e Psicótico” e que ouvia vozes e via vultos. Admitiu que às vezes ficava muito violento. Reparei que tinha movimentos involuntários na perna, esta se mexia constantemente. Relatou os nomes dos medicamentos ingeridos. E. sugeriu que continuássemos nossa conversa em outro momento, ao que o grupo concordou. No dia acordado nos encontramos pela segunda vez, e E. começou dizendo que era “ex-fumante” (sic) e “ex-alcóolatra” e que estava sem fumar havia 5 anos. Com relação à bebida, disse não fazer uso desde 1997. Afirmou que era paciente do CAPS desde sua fundação e que durante esse período passou por vários surtos e em um deles foi internado no Hospital João Paulo II. Admitiu que a psicologia tem grande importância em sua vida, uma vez que ela pode validar o que ele passou e sofreu: “Sem a medicina eu não tenho remédio e sem a psicologia ninguém me escuta” (sic) (Fala do Senhor E.). Revela ter passado várias situações de discriminação por ser “doente mental” e viciado. Admitiu que já havia sofrido um episódio de overdose de substâncias psicoativas e relata que nesse momento “foi até o inferno”. A partir disso, percebeu que a psiquiatria, embora tenha sido “ruim”, salvou sua vida.

Disse que as pessoas tendem a não acreditar no psicólogo. Mas que ele gostou dessa experiência de grupo, uma vez que todos os discentes da disciplina estavam reunidos. E. também mencionou o filme “Bicho de Sete Cabeças”, relacionando sua história com a do personagem principal. Para finalizar nos propôs um novo encontro e mencionou que iria nos tratar como “profissionais” e que iria se manter na posição de paciente, muito embora sua intenção ao frequentar o CAPS é de estabelecimento de relações de amizade. Um fato interessante é que foi o próprio E. quem findou o encontro,

afirmando que já havia passado os 50 minutos da terapia. O que nos levou a hipotetizar que E. já está tão acostumado com a psicoterapia, que já consegue perceber o momento do final.

Importante relatar que era E. quem ditava o assunto das sessões. Assim, no quarto encontro, E. iniciou a sessão comunicando que iria falar sobre sexo. Disse que sua juventude se iniciou com 13 anos, por meio da masturbação, que o auxiliou a descobrir sua sexualidade e porque não tinha namorada. Segundo E., nunca namorou, mas teve uma paixão platônica na juventude. Diz que a masturbação é uma fonte de satisfação e é uma das maneiras de escapar de doenças: “Prefiro me masturbar sozinho, do que me relacionar” (fala do Senhor E.).

Relatou que seu prazer é na masturbação, mas que está há 2 meses sem praticá-la, pois é um pecado grave, uma vez que está “matando um monte de filhos”. Revelou que contou para o padre, o qual, por sua vez, respondeu que era normal. Sente a necessidade de orientar os jovens a não fazer (o ato). Relata estar feliz por não cometer mais a masturbação. Disse ter educado sua sexualidade e que é melhor estar numa igreja sem desejar ninguém. Segundo E., agora percebe a beleza da mulher por meio da vestimenta e se está bem arrumada. Comentou que discutir sobre sua sexualidade para um grupo de psicólogos era uma experiência positiva, visto que estes tratavam com naturalidade esse assunto. Outro tema sugerido e tratado por E. foi a tranquilidade. Segundo ele, é uma pessoa tranquila e que tem paciência para esperar as consultas, por isso os médicos o adoram. Segundo ele, a confiança gera tranquilidade.

No 5º e último encontro, E. iniciou dizendo que o CAPS é um refúgio, sendo importante para sua vida. Comentou que ficou incomodado por não fazermos muitas perguntas sobre a masturbação. Percebi que E. tinha ficado chateado pelo grupo não estar completo, tanto que, durante suas falas, ele deixava escapar frases como: “É, CAPS, você mudou” ou “O mundo está perdido” (falas do Senhor E.). Disse que não foi o CAPS que o ajudou a largar a bebida, foi a igreja. Quando perguntado sobre sua relação com a mãe, E. respondeu que se dava bem com ela, mas que não a ajudava nas tarefas domésticas, uma vez que, segundo ele, “Ela sente prazer em fazer tudo sozinha” (fala do Senhor E.). E. relatou que a mãe gosta de vê-lo na igreja, já que, a partir disso, não fica mais triste. Segundo E., quando está feliz, “transmite a felicidade por meio de gestos e palavras.”

Quando E. terminou seus relatos, comunicamos sobre a orientação passada de que iríamos eleger apenas um representante do grupo. Visto que a proposta do estágio seria de acolhimento, por isso não teríamos ainda bagagem teórica e metodológica para conduzir um encontro que fosse além disso. E. comunicou que gostaria de continuar com o atendimento uma das discentes; no entanto, ela comentou que não se sentia preparada para tal. E. ficou visivelmente contrariado e achou melhor findar nossos encontros. Disse que voltaria a ser atendido pela psicóloga do CAPS. Para finalizar, E. tinha trazido o violão e tocou uma música do Legião Urbana: “Tempo Perdido”. Despedimo-nos e voltamos para a recepção. No entanto, E. ficou vagando pela instituição. Esperamos durante um tempo. O restante do grupo voltou e E. nos chamou a todos para uma conversa final. E. comunicou seu descontentamento

perante a decisão de apenas uma pessoa continuar com os encontros. Esclarecemos novamente o motivo de tal decisão. E. pareceu aceitar com relutância e propôs, para encerramos, uma música novamente do Legião Urbana.

No caso de E., o tratamento está estagnado, pois este se recusa a vivenciar a experiência terapêutica por completo, evitando momentos de angústia. Seria um comportamento típico de quem não aprofunda a terapia, e que tenta manipular a situação. Neste caso, deveríamos tentar romper com esse controle por parte de E., elegendo apenas um representante do grupo para dar continuidade aos encontros, assumindo o controle da situação. Como sugere Farias e Sonim (2014), “Muita gente entra na loucura pelo medo de endoidecer, mas permanece nela por outro medo: o de abandoná-la” (Farias; Sonim, 2014, p. 11).

### **Caso 3 – Senhor F.**

Ele tinha 59 anos na ocasião do atendimento. Não apresentou uma queixa específica. É um paciente diagnosticado com esquizofrenia. Já fez acompanhamento psiquiátrico no CAPS, contudo descontinuou o uso dos medicamentos por conta própria. Em consulta com uma enfermeira, esta relatou a necessidade de ser realizado um encaminhamento ao CAPS, para que ele siga no tratamento psiquiátrico. Mostrou-se um pouco relutante em continuar com o tratamento medicamentoso. Não tem histórico de internações, bem como não está em acompanhamento psicológico. Disse preferir tratamentos alternativos.

É muito interessante a fala do senhor F.: “Minha doença me deixa aleijado mentalmente, mas não me mata, por isso não tomo”, já que retrata a realidade da epidemia de doença mental, como sugere Angell (2012), quando denuncia o “frenesi” do diagnóstico, bem como o uso excessivo de medicamentos cujos efeitos colaterais são devastadores. Devemos, ainda, considerar e validar a relutância do senhor F. a tratamentos medicamentosos, uma vez que o paciente tem o direito de ser sujeito ativo no seu tratamento.

O CAPS cumpre, como já mencionado no decorrer do estudo, uma função de extrema relevância no âmbito da humanização do serviço em saúde mental. As atividades realizadas dentro da instituição contribuem para reforçar a importância de se perceber aqueles que possuem algum sofrimento psíquico como sujeitos singulares, com necessidades específicas e que necessitam de um ambiente acolhedor, aberto e inserido em um contexto social para expressarem de forma plena sua subjetividade (Brasil, 2004).

Cada indivíduo é único, singular e enfrenta o seu adoecimento orgânico e psíquico de acordo com as experiências que teve ao longo de sua história e cabe ao psicólogo acolher e auxiliar tanto paciente quanto familiares a atravessarem esse período da melhor maneira possível. Foi possível perceber, então, como o acolhimento é fundamental para a aderência do usuário ao seu tratamento e ao CAPS, uma vez que, sentindo-se visto e considerado em sua totalidade, o indivíduo tem aumentada a probabilidade de se comprometer com o processo. O acolhimento pode ser considerado

um dispositivo responsável em atender à exigência de acesso, facilitar o vínculo entre equipe e população, trabalhador e

usuário, propiciando uma maneira de refletir sobre o processo de trabalho que possibilita o cuidado integral e a utilização de uma clínica mais humanizada” (Sucigan; Toledo; Garcia, 2012, p. 2).

Com a vivência prática, verificou-se a importância do CAPS como um dos dispositivos de saúde mental. A partir da rotina da instituição, oportunizou-se a participação em processos de acolhimento e a observação da singularidade de cada caso. Pôde-se, desse modo, ter a visão de como são encaminhados/tratados os pacientes e suas queixas/dores que o trouxeram à instituição. Aos discentes, foi oportunizada a vivência de experiências necessárias para o desenvolvimento da empatia e da escuta qualificada das queixas dos usuários, habilidades tão necessárias para uma prática profissional comprometida com a humanização da saúde mental. O acesso às ferramentas de entrevista vigentes no CAPS, bem como o convívio com os profissionais, proporcionou a instrumentalização dos discentes. O conteúdo dos textos e as orientações dadas pelos supervisores da disciplina permitiram a discussão, correção e entendimento de todos os casos estudados e foram de suma importância para o enriquecimento dos conhecimentos, obtendo do supervisor todo o suporte necessário para o aprendizado prático e teórico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A vivência prática da disciplina de estágio auxiliou na construção de uma base sólida de conhecimentos que em períodos anteriores era apenas expectativa. A oportunidade de conhecer um pouco mais a rotina do processo de acolhimento no CAPS

possibilitou a compreensão do quão importante se faz o processo de acolhimento inicial no serviço.

O contato com os pacientes do CAPS foi importante para compreender as singularidade de cada um, proporcionaram grandes oportunidades de aprendizado, o que foi de suma importância para futuros estágios, bem como para aprimorar as habilidades pessoais e profissionais (escuta psicológica, empatia, entre outros) para uma futura prática profissional na escuta clínica na área da saúde mental.

É no sentido de auxiliar nesse processo de saúde/doença que a atuação da psicóloga deve estar focada, ou seja, em dar assistência, suporte e acolhimento, não somente para o paciente fragilizado, como também para a família que vivencia esse momento conforme sua dinâmica pregressa. O estudo se deteve em relatar três casos, dentre os muitos que aparecem diariamente no hospital e nos quais a psicologia tem contribuição primordial, enquanto profissional integrante da equipe de saúde.

Vale ressaltar que, por meio desse estágio, foi possível experienciar momentos singulares e de extrema relevância para o processo de crescimento pessoal e acadêmico de todos os estudantes e profissionais envolvidos. São vários os casos vivenciados e as experiências obtidas foram enriquecedoras.

## REFERÊNCIAS

ANGELL, M. A epidemia de doença mental. **Piauí**, v. 59, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<https://psicologianicsaude.files.wordpress.com/2012/11/revista-piauc3ad-59-a-epidemia-de-doenca-mental.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

AZEVEDO, D. M.; MIRANDA, F. A. N. Oficinas terapêuticas como instrumento de reabilitação psicossocial: Percepção de familiares. **Esc Anna Nery**, v. 15, n. 2, p. 339-345, 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452011000200017&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452011000200017&script=sci_arttext)> Acesso em: 20 jan. 2020.

BATISTA, M. D. G. Breve história da loucura, movimentos de contestação e reforma psiquiátrica na Itália, na França e no Brasil. **Política & Trabalho**, n. 40, 2014. Disponível em: <[www.researchgate.net/profile/Micheline\\_Batista/publication/264943132\\_Breve\\_historia\\_da\\_loucura\\_movimentos\\_de\\_contestacao\\_e\\_reforma\\_psiquiatica\\_na\\_Italia\\_na\\_Franca\\_e\\_no\\_Brasil/links/53f732b00cf22be01c454a7d.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Micheline_Batista/publication/264943132_Breve_historia_da_loucura_movimentos_de_contestacao_e_reforma_psiquiatica_na_Italia_na_Franca_e_no_Brasil/links/53f732b00cf22be01c454a7d.pdf)> Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 1006, de 20 de dezembro de 2002**. Habilita, com pendências a serem regularizadas pelo gestor estadual/municipal, no prazo de 6 (seis) meses, a contar da publicação deste ato, os serviços constantes do anexo, para realizar os procedimentos previstos na portaria SAS/MS n. 189, de 20 de março de 2002. Disponível em: < [http://portal2.saude.gov.br/saudelegis/leg\\_norma\\_espeelho\\_consulta.cfm?id=3807853&highlight=saude%20and%20mental&bkp=pesqnorma&fonte=0&origem=0&sit=0&assunto=saude%20and%20mental&qtd=10&tipo\\_norma=&numero=&data=&dataFim=&ano=&pag=1](http://portal2.saude.gov.br/saudelegis/leg_norma_espeelho_consulta.cfm?id=3807853&highlight=saude%20and%20mental&bkp=pesqnorma&fonte=0&origem=0&sit=0&assunto=saude%20and%20mental&qtd=10&tipo_norma=&numero=&data=&dataFim=&ano=&pag=1)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Saúde mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <[www.ccs.saude.gov.br/saude\\_mental/pdf/sm\\_sus.pdf](http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf)> Acesso em: 20 out. 2018.

CAMPOS, R. T. O.; FURTADO, J. P. Entre a saúde coletiva e a saúde mental: um instrumental metodológico para avaliação da rede de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) do Sistema Único de Saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1053-1062, 2006.

CODO, W. Psicopatologia do trabalho. In: CODO, W. (Org.). **O trabalho enlouquece?** Um encontro entre a clínica e o trabalho. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-52.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e Organização Mundial de Saúde, 1990.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 9. ed., São Paulo: Perspectiva, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, março/abril, 1995. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2018.

GOULART, M. S. B. A construção da mudança nas instituições sociais: a reforma psiquiátrica. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2006. Disponível em: <[www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/A\\_Construcao\\_da\\_Mudanca\\_nas\\_Instituicoes\\_Sociais...\\_MSB\\_Goulart.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/A_Construcao_da_Mudanca_nas_Instituicoes_Sociais..._MSB_Goulart.pdf)> Acesso em: 25 out. 2019.

MIELKE, F. B. *et al.* O cuidado em saúde mental no CAPS no entendimento dos profissionais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 159-164, 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000100021&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000100021&script=sci_abstract&tlng=es)>. Acesso em: 8 maio 2018.

PESSOTTI, I. **A loucura e as épocas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

RIBEIRO, D. M. *et al.* Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. **Revista de Psicologia**: Fortaleza, v. 7, n.1, p. 81-93, jan./jun. 2016. Disponível em: <[http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21208/1/2016\\_art\\_dmribeiro.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21208/1/2016_art_dmribeiro.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2018.

SUCIGAN, D. H. I.; TOLEDO, V. P.; GARCIA, A. P. R. F. Acolhimento e saúde mental: desafio profissional na Estratégia Saúde da Família. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 13, n. 1, 2012. Disponível em <[www.redalyc.org/pdf/3240/324027980002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3240/324027980002.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Ementário. **Objetivos e bibliografia das disciplinas da matriz curricular do projeto pedagógico do curso de Psicologia da UNIR** (bacharelado). 2019. Disponível em: <[www.depsi.unir.br/uploads/41644021/arquivos/PPCNova%20pasta/699\\_01\\_apendice\\_1\\_ementas\\_\(impressao\).pdf](http://www.depsi.unir.br/uploads/41644021/arquivos/PPCNova%20pasta/699_01_apendice_1_ementas_(impressao).pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2020.

## **É AGORA O QUE VAI SER DA MINHA VIDA? TERAPIA DE ACEITAÇÃO E COMPROMISSO PARA PACIENTES AMPUTADOS**

Cristiano de Almeida Fernandes

Gabriela Gomes Santos

Micaela Alves de Araújo

### **INTRODUÇÃO**

A atuação em psicologia no ambiente hospitalar tem crescido exponencialmente nos últimos anos, se reafirmando como uma prática de extrema importância no tratamento e recuperação de pacientes acometidos pelas mais diversas patologias. Nesse contexto, a psicologia hospitalar possibilita estratégias de enfrentamento e readaptações às situações críticas impostas pelo adoecimento, assim como pelo processo de internação, prezando pelo acolhimento dos familiares, acompanhantes e dando suporte a toda a equipe de saúde. Este artigo se propõe a discutir as nuances do atendimento psicoterápico durante a internação em casos de pacientes amputados, e para discutir essa temática debruçar-se-á sob o viés da Análise do Comportamento, abordando reflexões acerca da aplicabilidade da Terapia de Aceitação e Compromisso em casos de pacientes que vivenciaram o processo de luto devido à amputação.

Há muitos fatores a serem estimados quando o propósito é compreender as repercussões emocionais que a perda de um membro pode causar ao sujeito, entretanto, antes é preciso indagar as circunstâncias que antecedem essa condição. Em suma, o Brasil apresenta um cenário que sinaliza que os casos de pacientes admitidos

devido a quadros de diabetes ou traumas diretos, como os causados corriqueiramente em acidentes de trânsito, são os principais responsáveis pelo alto contingente de amputações no território nacional (Vieira; Barba; Moreno; Liberato; Soares; 2016). Esse panorama de amputações possibilita a reflexão de que essas circunstâncias deveriam ser pauta de prevenção universal, evitando, através de investimentos em políticas públicas, os altos índices de amputações atuais. Todavia, devido às deficiências vigentes na área de prevenção, o contingente de pessoas amputadas é gigantesco.

De acordo com um estudo publicado em 2016, Rondônia ainda não possui um perfil epidemiológico de pacientes amputados, todavia, no íterim de dois anos, compreendidos entre 2013 e 2015, fora realizado um levantamento de fichas cirúrgicas no Hospital Regional de Cacoal (HRC). A pesquisa aponta que em um quantitativo de 178 pacientes, ocorreram 188 procedimentos de amputação, sendo 169 amputações e 19 reintervenções em membros anteriormente amputados que apresentaram complicações, contemplando 118 homens e 60 mulheres. O estudo ainda evidencia que 10,1% das reintervenções são em membros inferiores de homens adultos (Vieira; Barba; Moreno; Liberato; Soares; 2016).

Esses números demonstram que o quantitativo de homens adultos amputados é maior que o de mulheres, atingindo nos homens 10,1% da taxa de reintervenções no que tange aos membros inferiores. Fica notório que a indefinição das causas dessas disparidades inviabiliza a construção de estratégias de prevenção que sejam capazes de impedir que os pacientes tenham de passar por intervenções cirúrgicas de amputação ou mesmo reintervenções. A

inexistência de um perfil epidemiológico de pacientes amputados em Rondônia representa que ainda há muito o que ser explorado nessa temática improtelável.

Dando nome aos números, logo é de se pensar nos quesitos emocionais associados aos procedimentos cirúrgicos, que devem ser acompanhadas antes e após o processo de amputação. Sentimentos como ansiedade e medo são comportamentos esperados em muitos pacientes no pré-operatório, assim como dores, sensação de incapacidade, distorção da autoimagem, ou até mesmo isolamento devido a internação, são descritos por muitos pacientes no pós-operatório (Gabarra; Crepaldi, 2009; Galvan; Amirallian, 2009; Seren; Tilio, 2014). É válido ressaltar que as intervenções psicológicas nesse contexto variam de acordo o ambiente hospitalar fornecido e a construção idiossincrática de cada paciente, sendo primordial a minimização dos medos e anseios atrelados a esse momento de dor e incerteza quando nos pensamentos que povoam o imaginário dos pacientes, ecoa a seguinte indagação: “E agora, o que vai ser da minha vida?”

Haja vista as minúcias do processo de amputação, propõe-se apresentar a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) como um modelo psicoterápico eficaz de avaliação e manejo junto a pacientes amputados, uma vez que o processo de remoção de um membro, no âmbito da psicologia, envolve etapas delicadas que transpassam a dor do prognóstico, a aceitação das circunstâncias imperativas da amputação e o compromisso de elaborar o luto de maneira a reestabelecer seus valores e seguir vivendo suas potencialidades em uma nova condição. A ACT possibilita este olhar diferenciado ao

abordar o contexto hospitalar por pautar-se em dois pilares: o processo de aceitação – disponibilidade em lidar com a vida como ela se apresenta – e comprometimento – manutenção ou mudança de comportamento guiada por valores (Barbosa; Murta; 2014).

## **A HOSPITALIZAÇÃO E O PROCESSO DE AMPUTAÇÃO**

O contexto hospitalar é um ambiente extremamente dinâmico, capaz de subverter as expectativas de quem por ele passe, seja um veterano profissional de saúde, um paciente recém-admitido ou até mesmo um visitante esporádico, todos estão sujeitos. Em geral o hospital é uma instituição de sofrimento, onde o abrupto processo de internação interrompe o curso natural da vida, de maneira temporária ou em muitos casos definitiva. A angústia sussurra “*memento mori*”, como se a catástrofe pelas quais somos acometidos nos lembrassem de nossa própria finitude.

O processo de amputação é uma forma de restauração do órgão enfermo e não a mutilação, nesta perspectiva o psicólogo aborda com o paciente o significado desse procedimento. A ressignificação é parte imprescindível para a aceitação à adesão ao tratamento, ou seja, mediante este processo, o paciente pode estimular e valorizar a sua capacidade residual e assim buscar uma recuperação total. O objetivo da reabilitação é capacitar o paciente ao maior aproveitamento de suas potencialidades de forma que ele possa ser independente nas atividades diárias da vida (Galvan; Amiralian; 2009).

Das amputações realizadas no Brasil, 85% foram sucedidas em membros inferiores (Brasil, 2013), procedimentos advindos de

patologias vasculares com ou sem o diagnóstico de diabetes, acometendo em sua maior parte idosos. Logo em seguida, as amputações por traumatismo atingindo jovens e adultos, com prevalência em acidentes de trânsito. No primeiro momento é crucial a presença de uma equipe multiprofissional preparada, para acompanhar o paciente nos períodos em que antecedem a amputação e a reabilitação posterior. Seguindo as recomendações do Ministério da Saúde:

A reabilitação deverá contar com uma equipe multiprofissional que pode ser composta, por exemplo, por médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e psicólogos. O projeto terapêutico do paciente deve ser pactuado dentro da equipe multiprofissional, objetivando garantir uma atenção integral e evitando a existência de condutas conflituosas (Brasil, 2013).

O manejo operatório para amputação, apontado pelo Ministério da Saúde na cartilha de Diretrizes de atenção à Pessoa Amputada, perpassa por quatro fases. A fase *pré-cirurgia* e *cirúrgica*, onde são iniciados os preparativos e cuidados em relação às contraindicações cirúrgicas, momento em que deve ser repassado ao paciente as informações necessárias equivalentes ao procedimento e ao seu prognóstico. A fase de *escolha de nível de amputação*, ressalva a importância de preservar o maior comprimento do membro possível e assegura um eficaz desenvolvimento da cicatrização e preservação da sensibilidade (Brasil, 2013).

A fase de *avaliação dos aspectos cognitivos* surge para ponderar a capacidade de adaptação e aprendizagem no uso de prótese e otimizar sua autonomia e independência, para isto, o

profissional deve possuir habilidade de analisar situações traumáticas inerentes ao procedimento. Por último, o momento da notícia, em que comunica ao paciente e seus familiares da importância da amputação, destacando o potencial de adaptação e melhora na qualidade de vida, além de auxiliar a família na sua nova condição de vida (Brasil, 2013).

Sebastiani e Maia (2005) apontam que os sentimentos e percepções de pacientes ao defrontarem-se com o processo de amputação tem como características as incertezas, as dúvidas e o medo do morrer, além de fantasias sobre o seu corpo futuro. O que conduz o indivíduo ao processo de luto.

## **O PROCESSO DE ENLUTAMENTO**

A imagem corporal é parte constituinte da construção da identidade humana, é por meio do corpo que o indivíduo se relaciona com suas potencialidades e limitações. Com isso, o processo de amputação não envolve apenas a perda do membro, mas também das funções exercidas por ele. Muda-se todo o cenário no real e no simbólico, os projetos de vidas são abortados ou pausados, as atividades rotineiras passam por adaptações gerando assim o processo de enlutamento, que envolve as mesmas angústias e emoções acerca da morte (Seren; Tilio; 2014).

O luto é tido como um fenômeno universal decorrente de perdas que envolvem sentimentos e adaptações às novas realidades impostas ao enlutado. Segundo Banaco, Nico e Kovac (2013) “Um sistema social se mantém enquanto há liberação de reforçadores de uma relação à outra, ou do ambiente comum por estarem juntas”

(p.18). Ou seja, uma vez que não há mais o elemento reforçador de determinada relação, alterando-se as contingências de reforçamento vigente, há de se esperar que cause grande mudança comportamental no indivíduo por estar em um processo de extinção<sup>6</sup>, como no caso, do luto devido à amputação de um membro.

Ainda em relação a amputação, outro fenômeno a ser considerado é o processo de luto saudável, que consiste na avaliação de aspectos como: qual a parte do corpo amputada, a natureza do vínculo com o objeto de perda, antecedentes históricos, variáveis históricas e contemporâneas de personalidade, estressores concorrentes, como prejuízos secundários, mudanças sobrepostas e crises subjacentes à perda (Worden, 2013). Isto é, para um corredor, a amputação de um membro inferior envolve um processo de readaptação totalmente particular em relação a de um paciente que não tem esse membro como reforçador de alta magnitude em seu ambiente natural.

Segundo Worden (2013), existem quatro categorias a serem consideradas para identificar reações e comportamentos no processo de luto: os sentimentos, as sensações físicas, cognições e comportamentos. Desta forma, focaremos no que se assemelha ao luto gerado na perda de um membro. No que tange as respostas emocionais, as mais recorrentes a emergirem em um processo de luto, são: a tristeza, raiva, culpa (racional ou irracional) e ansiedade.

---

<sup>6</sup> O processo de extinção se dá pela suspensão de reforçadores, gerando aumento da frequência de outros comportamentos, maior variabilidade topográfica e respostas emocionais (Moreira; Medeiros, 2007).

Comumente, a tristeza é um dos principais comportamentos que emergem mediante ao ato de chorar, neste ponto é importante um olhar clínico por parte do psicólogo, cuidando para que este sentimento seja vivenciado de forma saudável, pois, contingências reforçadoras deste comportamento podem conduzir o indivíduo para o que Worden (2013) denomina de “luto complicado”. Esse processo pode ser definido pela “intensificação do luto a um nível em que a pessoa se encontra destroçada, originando um comportamento não adaptativo face à perda, permanecendo interminavelmente numa única fase, impedindo a sua progressão com vista à finalização do processo de luto” (Horowitz, 1980 apud Worden, 2013).

Em relação as cognições: descrenças, apresentação de pensamentos confusos, preocupação e pensamentos obsessivos, são os mais comuns no atendimento ambulatorial de pacientes amputados. Por fim, a categoria comportamentos engloba distúrbios do sono e do apetite, isolamento (Worden, 2013).

Diante destes estágios, o psicólogo hospitalar deve estar atento ao modo como o paciente os vivencia, uma vez que a elaboração do luto não ocorre de forma linear, ou seja, nem todo paciente vai vivenciar todas as fases ou até mesmo progredir para a seguinte no mesmo íterim, sendo o enfrentamento do luto dinâmico e singular (Kubler-Ross, 1981). Em termos comportamentais, o intuito é, portanto, “a maximização de reforçadores positivos e atenuar o controle aversivo e o sofrimento do cliente” (Skinner, 1983 apud Worden, 2013).

Entender o que gerou a amputação é primordial neste processo, alguns pacientes são preparados para a cirurgia, como no

caso de doenças crônicas, outros são pegos desprevenidos em situações graves, como em acidentes, havendo casos nos quais a amputação é percebida somente após a cirurgia. Vale ressaltar que quanto mais jovem o paciente encontra-se na cirurgia, mais difícil torna-se o processo de adaptação, uma vez que geram limitações que precisam de habituação ao longo da vida (Gabarra; Crepaldi; 2009).

A rede de apoio composta por familiares, amigos e acompanhantes em geral, junto à equipe interdisciplinar são componentes primordiais para a minimização do sofrimento decorrido da hospitalização, além de otimizar o desenvolvimento da autonomia no tratamento em si (Sebastiani; Maia, 2005). Isto é, o suporte social é um elemento imprescindível para o enfrentamento do luto e até mesmo os outros pacientes pertencentes àquele grupo fazem parte dessa gama de fatores que contribuem para o sucesso e o resgate da autonomia.

Por meio da análise funcional dos relatos verbais e comportamentais apresentados pelo paciente em um processo de internação, o psicólogo deve conduzir o paciente a estar cada vez mais sensível às contingências atuais de sua vida, podendo utilizar da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) como instrumento de avaliação e intervenção, no auxílio do processo de enfrentamento do luto.

## **TERAPIA DE ACEITAÇÃO E COMPROMISSO: AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO**

A Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) apresenta uma estrutura propícia para atuação em psicologia no contexto

hospitalar por ser uma abordagem baseada no contextualismo funcional, visando à predição e à função do comportamento com precisão, escopo e profundidade, baseada no fundamento funcionalista do Behaviorismo Radical e da Ciência do Comportamento (Barbosa; Murta; 2014).

A Análise do Comportamento é a ciência desenvolvida com base na filosofia do Behaviorismo Radical, que estuda as interações entre organismos, multideterminados por fatores filogenéticos, ontogenéticos e culturais, e seus ambientes, físicos, sociais, históricos e biológicos (Skinner, 1981), demonstrando como as consequências dessas interações retroagem sobre o comportamento, e de que maneira os ambientes com os quais o indivíduo interage influenciam nos seus pensamentos, sentimentos e ações, isto é, as variáveis de controle do comportamento estão no ambiente (Moreira; Medeiros, 2007).

De acordo com Meiado e Fadine (2014, p.1) “a psicologia hospitalar é uma área do conhecimento que visa fornecer suporte ao sujeito em adoecimento, com o intuito de que este possa atravessar essa fase com maior resiliência”. Em meio a esse turbilhão de desespero, dor e aflição que acomete pacientes em processo de luto pela perda de um membro, os pacientes deparam-se com um profundo sentimento de estranhamento de si mesmos: não reconhecem seu esquema corporal, não sabem muitas vezes expressar os sentimentos vivenciados (Galvan; Amiralian; 2009). Esse estado de completa angústia contribui para o que a ACT denomina de inflexibilidade psicológica, “que ocorre quando o indivíduo está sob o controle excessivo do comportamento verbal,

representa um estado de literalidade do pensamento” (Hayes *et al.*, 2012 apud Barbosa; Murta, 2014, p. 40).

Comumente, nos casos de luto, o ciclo emocional segue evoluindo para o processo de esquiva experiencial, que se dá pela tendência a evitar pensamentos, sentimentos e sensações desagradáveis (Barbosa; Murta, 2014). É o que acontece, por exemplo, com o paciente em pré-operatório que evita falar sobre suas angústias e emoções diante do processo de amputação no atendimento psicológico.

A Terapia de Aceitação e Compromisso traz a perspectiva de que para a ocorrência do processo de aceitação é necessário que haja disponibilidade em lidar com a vida como ela se apresenta, tanto quanto, o comprometimento com a manutenção ou mudança de comportamentos guiados por valores de vida definidos pelos clientes (Barbosa; Murta; 2014).

Através da análise funcional das contingências<sup>7</sup>, a ACT possibilita a compreensão causal<sup>8</sup> dos aspectos emocionais de sofrimento dos pacientes, que resultam da interação do indivíduo, que é biopsicossocial, com seus ambientes (hospital, família, trabalho, sono, planos, autopercepção, a própria patologia em si,

---

<sup>7</sup> Análise funcional é a principal ferramenta do analista do comportamento e consiste na identificação das relações funcionais existentes entre os comportamentos dos indivíduos e suas consequências (Moreira; Medeiros, 2007).

<sup>8</sup> Em uma análise funcional, causa é o evento que permite uma intervenção bem-sucedida. Desse ponto de vista, identificar pensamentos e sentimentos como causas de outros comportamentos não seria uma análise incorreta, mas incompleta (Barbosa; Murta, 2014).

entre outros), avaliando possibilidades interventivas consonantes com as necessidades dos pacientes.

No que se refere ao desenvolvimento de repertório comportamental para a elaboração do luto, enfiamento e adaptação à nova realidade, a ACT propõe um modelo unificado de mudança do comportamento propiciando intervenções que reflitam na modificação do contexto por meio da manipulação de variáveis ambientais, alterando a relação do indivíduo com seus eventos psicológicos, e não os eventos em si (Barbosa; Murta, 2014). Esse método subsidia a minimização da credibilidade e o impacto de pensamentos e sentimentos angustiantes. Dessa maneira, durante os atendimentos, o psicólogo hospitalar proporcionará aos pacientes novas experiências que supram e substituam a literalidade dos pensamentos, através das seguintes etapas:

- Estabelecer um estado de desesperança criativo: nos casos de amputações é comum que os pacientes, a princípio, relatem seu desejo pela resolução dessa circunstância angustiante. Todavia, dado o alto grau de sofrimento, nem sempre a maneira como o paciente idealiza resolver está em concordância com as reais possibilidades, por exemplo: pacientes que verbalizam desejar o membro amputado de volta ou se negam a aceitar os procedimentos cirúrgicos propostos. Nesse contexto, o psicólogo hospitalar precisa compreender os eventos privados do paciente e que contingências o levam a crer que essas estratégias são viáveis, e contrastá-las com as medidas prognósticas possíveis, favorecendo uma nova

perspectiva a ser maturada ao longo do processo psicoterápico (Barbosa; Murta, 2014).

- O problema é o controle: a ansiedade é um sentimento recorrente em pacientes que irão passar ou já foram submetidos ao processo de amputação. É esperado que, nessa condição, os pacientes experienciem um processo de fusão cognitiva, onde ficam sob controle de eventos privados por tentarem controlá-los, por exemplo: quanto mais tentam se esquivar de pensar na perda do membro ou na cirurgia, mais angustiados ficam por não conseguirem (Barbosa; Murta, 2014). Para a ACT, o problema está na tentativa de controlar os eventos privados, sendo assim, o psicólogo hospitalar deve passar a evidenciar a importância de os pacientes saírem do controle e se permitirem sentir, pensar, imaginar, mesmo que seja desagradável. Essa exposição às contingências fará com que os pacientes, paulatinamente, encarem o controle como ineficaz e percebam que enfrentar é uma opção viável.
- Distinguir as pessoas de seus próprios pensamentos: essa etapa consiste em proporcionar aos pacientes amputados a compreensão de que seus pensamentos não são literais, por exemplo: ter pensamentos de que irá morrer, de que nunca mais será feliz ou não conseguirá se adaptar às novas condições não são fatos, são apenas ideias. Essa estratégia ajuda a estabelecer uma condição em que o paciente se distancia dos próprios pensamentos e começa

a compreendê-los como comportamentos privados e não como a totalidade de si. Um exercício que pode ser proposto é verbalizar o que está pensando, exemplo: “Agora estou tendo pensamentos de que não sou amado”. Dessa forma, o paciente se distancia dos próprios pensamentos para observá-los e instigando o autocontrole e o autoconhecimento;

- Permitir que a luta pare: essa etapa tem o intuito de propiciar diálogos entre o psicólogo hospitalar e os pacientes, voltados para a não classificação dos eventos privados, visto que a comunidade verbal reforça a vivência de certos sentimentos e de outros não, construindo um espaço de validação dos sentimentos expressos genuinamente, sejam sentimentos de raiva, medo, compaixão ou fragilidade. O paciente é convidado a se entregar ao processo, a “sentir” e não se esquivar (Barbosa; Murta, 2014);
- Assumir um compromisso de ação: o estabelecimento de um compromisso com a mudança é ambiente fértil para a concretização de todo esse processo de aceitação da condição de amputado. Nesta etapa, o cabe ao psicólogo hospitalar conduzir o paciente a refletir acerca de quais são seus valores, o que importa em sua existência e o que almeja, auxiliando-o a repensar sua vida após a alta médica. Para a ACT, quando os pacientes estão com a atenção muito rígida ao passado ou ao futuro, isso lhes impede de enxergar as potencialidades do aqui, do agora.

Nessa conjuntura, o terapeuta deve encorajar o paciente a manter a atenção no momento presente, pois é um único passível de atuação, e em comprometer-se com os valores que definiu como importantes para si, não fugindo da dor (Barbosa; Murta, 2014).

Assim sendo, o profissional de psicologia pode conduzir o paciente ao enfrentamento do processo de luto devido à amputação e à posterior reabilitação, assegurando-lhe assistência desde o processo pré-cirúrgico até ao recebimento de um membro mecânico, que são as próteses, atuando de modo interdisciplinar e multidisciplinar, diminuindo os impactos do processo de amputação na vida dos pacientes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É imprescindível que em discussões acerca do processo de amputação, a prevenção seja apresentada como a estratégia que proporciona o caminho mais viável de atuação para a promoção de saúde, evitando o processo de amputação, assim como, as sequelas que acompanham a trajetória dos que vivenciam essa perda. Contudo, a área de prevenção está deficitária em sua aplicabilidade, e a demanda de pessoas sendo amputadas permanece frequente.

O enfrentamento do luto devido à perda de um membro e a disponibilidade para seguir em frente é por natureza uma tarefa hercúlea, eis a essência humana adaptativa. A flexibilidade psicológica se mostra imprescindível para a vivência de circunstâncias inusitadas que transformam a vida por completo, assim como nos casos de pacientes amputados.

Com este trabalho, aspirou-se apresentar a Terapia Aceitação e Compromisso como uma abordagem propícia para uso no ambiente hospitalar em casos de amputação, de maneira a promover diálogos entre psicólogos que atuam no ambiente hospitalar acerca dos benefícios que o uso da ACT pode trazer para suas respectivas práticas. Ainda é vasta a escassez de produções científicas acerca do uso da ACT no hospital, mesmo essa abordagem se encaixando nas demandas ímpares pertencentes ao âmbito hospitalar.

## REFERÊNCIAS

BANACO, R. A.; NICO, Y. C.; KOVAC, R. A relação de casal frente aos novos padrões sociais. In: ZEGLIO, C.; FINOTELLI, I. JR.; RODRIGUES, O. M. (org.) **Relações conjugais: discutindo alternativas para melhor qualidade de vida**. São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 17-26.

BARBOSA; L. M.; MURTA; S. G. terapia de aceitação e compromisso: história, fundamentos, modelo e evidências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 7, n. 3, p. 34-49, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa amputada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_pessoa\\_amputada.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_amputada.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GABARRA; L. M.; CREPALDI; M. A.; Aspectos psicológicos da cirurgia de amputação. **Aletheia**, Canoas. 30, 2009. p. 59-72.

GALVAN; G. B.; AMIRALIAN; M. L. T. M. Corpo e identidade: reflexões acerca da vivência de amputação. **Estudos de Psicologia**: Campinas, v. 26, n. 3, p. 391-398, 2009.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MEIADO, A. C.; FADINE, J. P. O papel do psicólogo hospitalar na atualidade: um estudo investigativo. **Revista Científica das Faculdades Integradas de Jaú**. Jaú, vol. 11, n. 1, 2014. Disponível em: <[www.fundacaojau.edu.br/revista11/artigos/7.pdf](http://www.fundacaojau.edu.br/revista11/artigos/7.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos da análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 98-115

SEBASTIANI, R. W.; MAIA, E. M. C. Contribuições da psicologia da hospitalar na atenção ao paciente cirúrgico. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 20, p. 50-55, 2005.

SEREN; R.; TILIO; R. As vivências do luto e seus estágios em pessoas amputadas. **Revista da SPAGESP**: São Paulo, v. 15, n. 1, p. 64-78, 2014.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Traduzido por João Claudio Todorov e Rodolfo Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 142-148.

VIEIRA, N. T; BARBA, D; MORENO, R. L; LIBERATO, C, G; SOARES, R. M. **Perfil epidemiológico de amputações realizadas em um Hospital público no interior do estado de Rondônia**. Anais do Simpósio de Iniciação Científica da Facimed, v. 8, Nov. 2016. ISSN 2525 - 3484. Disponível em: <<http://simposio.facimed.edu.br/volumes/8/PERFIL%20EPIDEMIOLOGICO%20DE%20AMPUTACAO%20REALIZADAS%20EM%20UM%20HOSPITAL%20PUBLICO%20NO%20INTERIOR%20DO%20ESTADO%20DE%20RONDONIA.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020

WORDEN, J. W. **Aconselhamento do luto e terapia do luto**. 4. ed. Roca: São Paulo, 2013.

## **SOBREVIVENTES: NARRATIVAS E SUBJETIVIDADES DE EXPERIÊNCIAS DE TENTATIVAS DE SUICÍDIO**

Ana Paula Costa Silva

Isabella Carvalho Teixeira Lemes da Fonseca

Mírian Oliveira de Souza Simões

### **INTRODUÇÃO**

O termo suicídio significa “matar a si mesmo”. O ato de buscar dar fim à própria vida é considerado um movimento antinatural e ambíguo. O rompimento com imprevisibilidade da morte, onde o suicida não apenas a aceita, como a provoca, acende um debate nos campos da medicina, filosofia, sociologia, psicologia, entre outros, evidenciando a dificuldade de alcançar um consenso a respeito de seus contornos tão abrangentes e diversificados, principalmente ao alcançar o campo da subjetividade do ato.

O suicídio está associado a aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e históricos. Pode-se constatar que o suicídio tem sido estudado por diferentes ângulos e sob múltiplos enfoques. Werlang e Oliveira (2006, p. 74) apontam que “interpretações sociológicas, psiquiátricas, religiosas e psicológicas têm objetivado compreender as causas que levam um sujeito a terminar com a vida”.

A nosso ver, o estigma em torno do suicídio contribui para que os sujeitos que estão pensando em tirar suas próprias vidas não procurem ajuda e, por isso, não recebam o suporte necessário. Não pretendemos, com este trabalho, afirmar ou defender uma equação

que explique as tentativas de suicídio de modo generalista. Ao contrário, fiéis aos ensinamentos da psicanálise, dedicamos atenção e cuidado à singularidade sempre presente no sofrimento humano. A partir de tais discursos, propomos compreender a vivência, os significados do ato suicida, da dor, da morte e do viver dos entrevistados.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Considerando o objetivo proposto, optamos pelo estudo descritivo de abordagem qualitativa, que foi desenvolvido com usuários de um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Realizamos entrevistas com dois sujeitos que tentaram cometer suicídio, a fim de ouvir seus discursos sobre a experiência relatada.

Ao utilizarmos o método qualitativo descritivo, foi possível analisar a construção subjetiva dos entrevistados, onde avaliamos as semelhanças e diferenças entre as narrativas, vislumbrando o contexto histórico e sociocultural no qual estão inseridas. Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações e como forma de apreender significados, privilegiando a subjetividade.

Como critérios de inclusão, consideramos sujeitos, independente do gênero, que (a) vivenciaram pelo menos uma tentativa de suicídio nos últimos 5 anos; (b) maiores de 18 anos; (c) que estavam em acompanhamento profissional psicológico e/ou psiquiátrico no CAPS, tendo em vista a necessidade de suporte considerando a complexidade do tema abordado; (d) apresentavam consciência e contato com a realidade. Como critérios de exclusão:

sujeitos que (a) não estavam em acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico ou (b) haviam faltado a 3 sessões consecutivas de consultas imediatamente anteriores à pesquisa; (c) tiveram episódios psicóticos (com perda de contato com a realidade) ou (d) apresentavam comorbidades, sintomas neuropsiquiátricos ou transtornos mentais diagnosticados que poderiam ocasionar dificuldades de compreensão ou expressão.

Buscamos, por meio da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016) e Oliveira (2008), apresentar os impactos que a tentativa de suicídio podem provocar em um sujeito. Os resultados e a discussão apresentados são apontados a partir de uma perspectiva psicanalítica, considerando também aspectos socioculturais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No total, quatro pessoas foram entrevistadas, sendo três mulheres e um homem. De acordo com os critérios de inclusão e exclusão, o sujeito do sexo masculino teve a entrevista excluída por não ter realizado tentativas de suicídio, somente manifestado ideação suicida; uma participante do sexo feminino teve a entrevista excluída por ter tentado suicídio há mais de 5 anos. O perfil dos entrevistados é descrito abaixo, através de pseudônimos para garantir seu anonimato:

- **Minerva**, sexo feminino, 39 anos, casada, sem religião, sete filhos, sendo que três filhos moram com sua sogra. Sofreu de câncer no colo do útero e AVC. É vítima de violência doméstica. Realizou cinco tentativas de suicídio,

com métodos que variam entre enforcamento, atirar-se de ponte e esfaqueamento. Última tentativa de suicídio: um dia antes da realização da entrevista.

- **Atena**, sexo feminino, 37 anos, casada, seis filhos, um deles falecido, apenas três moram com a entrevistada e o marido. Dona de casa, evangélica. Realizou quatro tentativas de suicídio, com métodos que variam entre esfaqueamento, ingestão de medicamentos e corte nos pulsos. Última tentativa de suicídio: dois meses antes da entrevista.

#### EROS X TÂNATOS: MOTIVAÇÕES E FATORES DESENCADEANTES

Na visão psicanalítica, a tentativa de suicídio deve ser entendida como uma perturbação nos recursos defensivos da psique, que estão sobrecarregados. Conforme Macedo e Werlang (2007), a proposição da tentativa de suicídio como uma expressão da força do traumático via ato-dor é evidenciar o caráter de violência provocado pela dor psíquica. A literatura freudiana compreende agressividade, autodestruição, culpa, autopreservação entre outros, através do conceito de pulsões.

Na pulsão de vida, o sujeito é impulsionado pelo princípio do prazer e procura objetos que venham minimizar seu sofrimento, conforme Freud (2010, p. 55) cunha de “instinto para conservar a substância vivente”. A pulsão de morte se opõe, onde o sujeito se mostra agressivo contra sua própria existência, que Freud (2010, p. 55) traz como “condução ao estado primordial inorgânico”. É clara a existência da relação entre as referidas pulsões, pois ambas estão

associadas. Este vínculo sofre uma ruptura, ou encontra um fim apenas com a morte física do sujeito. A pulsão de morte é responsável ainda pelo sentimento de culpa instalado no ego, que faz com que o sujeito se julgue merecedor de sofrimento.

Podemos pensar que o acúmulo de traumas rompe a proteção do aparelho psíquico, causando dor insuportável e de difícil simbolização, intensificando a pulsão de morte. A partir das entrevistas, podemos perceber traumas caracterizados por sofrimento intenso, ou ainda, o acúmulo de traumas recorrentes que não foram simbolizados e se fazem presentes.

Na fala da entrevistada Minerva, os 25 anos de seu casamento foram marcados pela violência doméstica, que ainda provoca dor insuportável:

É porque na noite de ontem meu marido chegou e me agrediu. A minha vizinha chamou a polícia para ele. Aí ele fugiu. [...] Eu queria me suicidar de novo. Tentei de novo ontem. Eu amarrei uma corda de novo. Eu peguei um fio. Eu cortei um fio da antena, aí a filha da minha vizinha foi lá e viu. Ela perguntou por que eu estava amarrando um fio. Ela já imaginou o que seria. Aí não deixou e me levou para lá. [...] Só que fazia muito tempo que ele não fazia isso. Muito tempo mesmo (Minerva).

A partir da definição anterior, podemos pensar o ato contra sua própria existência juntamente à definição do conceito ato-dor, conforme Macedo e Werlang apontam: “entende-se como ato-dor um ato decorrente da vivência de situações traumáticas acrescidas da incapacidade psíquica de processar este excesso” (2007, p. 89).

Devemos pensar para além das estruturas de personalidade e compreender o sujeito dentro de um contexto sociocultural, onde seu sofrimento decorre de múltiplos fatores, como, no caso das entrevistadas, traumas marcantes que evidenciam a fragilidade no aparelho psíquico em lidar com tais questões. No caso da entrevistada Atena, a maternidade exerce importante influência, causando sofrimento psíquico. O método de tentativa de suicídio é, em si, bastante simbólico:

Me furei na minha barriga, eu enfiei a faca na minha barriga. Foi quando meu filho saiu da presença do Senhor que voltou de novo pro mundo das drogas, e eu me sentia muito culpada por causa disso. Porque tudo que eu fiz e fazia, eu me sentia culpada porque eu não achava que fui uma mãe boa suficiente (Atena).

Ao sentir-se culpada pela maternidade não exercida com o filho e o vendo envolvido com drogas, sofre, interligando a ausência de cuidado com possíveis fracassos sociais, sendo significativo o ato de furar-se na barriga e estando diretamente ligado à gestação desse filho. Em uma perspectiva de episódio de melancolia, segundo Freud (2011, p. 21) “inúmeras batalhas se travam entre o impulso para abandonar o objeto e o desejo de se manter ligada a ele”. O objeto, nesse caso, sendo o filho. Logo, seu ímpeto em esfaquear a barriga (o filho que gera culpa) simboliza-se com a relação estabelecida com esse objeto.

Neury José Botega, em seu manual sobre crise suicida (2015), discorre sobre as possibilidades de significados do ato suicida, que envolve fantasias inconscientes. No caso de Atena, as tentativas de suicídio buscavam equilibrar uma relação de poder com o filho

usuário de drogas. Kovács (2010, p. 187) afirma que geralmente o suicida “visualiza a reação das pessoas após a sua morte, imaginando a relação como gostaria que fosse, ou despertando a culpa naqueles que o frustraram”:

[...] as duas vezes foi por causa do meu filho. Era pro meu filho, se eu morresse na hora, meu filho se sentir culpado, não tem? De culpar o meu filho [...] que usa droga. Porque se eu morrer, o culpado é ele, falei pra ele. Se eu morresse, o culpado ia ser ele (Atena).

### GRITOS DE SOCORRO: A COMUNICAÇÃO DO SOFRIMENTO

Entende-se que as ideias e tentativas de suicídio são sempre formas de pedir ajuda do sujeito que está em sofrimento insuportável. Kovács (2010) chama atenção para o que os suicidólogos Edwin Shneidman e Norman Farberow (1959) cunham de *Cry For Help* (gritar por socorro), onde tentativas de suicídio são uma forma de chamar a atenção dos que estão próximos para que observem e acolham seu sofrimento, sendo, portanto, uma forma de comunicação. Minerva tentou se matar a primeira vez após descobrir que estava com câncer: “[...] eu tô com câncer. E aí ele [marido] falou assim: eu sinto muito, mas eu não sou médico, eu não posso fazer nada”.

As tentativas de suicídio, quando realizadas na presença da família, comunicam que a tragédia pertence também aos outros, e compromete a estabilidade desta. Para Fukumitsu (2013, p. 76), “o ato suicida pode denunciar uma dinâmica familiar cujo rompimento de vínculos já acontecia, ou seja, pode ser uma das várias situações problemáticas da família”. “Eu sei lá, eu fico me sentindo assim que

‘será que é frescura?’ Eu não sei, eu fico meio assim, fico meio triste né, porque a tristeza, a sua própria família não poder lhe ajudar, lhe apoiar [...]” (Atena)

Em vários casos, as tentativas de suicídio são alvo de preconceito por pessoas próximas dos sobreviventes. O *Cry For Help* é desprezado, e a sociedade o encara como um ato histérico do suicida, ao invés de uma tentativa deste diminuir ou dar vazão ao seu sofrimento. Além disso, desconsiderar a tentativa também é uma forma de punir o suicida, o que aumenta o estigma em torno do ato. “Aí agora eu tô tirando esse negócio [a depressão], mas a minha família diz que isso é frescura. Que essas dores só dão em rico e que pobre não tem, não.” (Atena)

O ato suicida é um pedido à família e à sociedade, que por vezes, ignoram, seja por preconceito ou pela própria violência da mensagem. Cassorla (2017, p. 91) afirma que "a maioria das pessoas que se mata ou tenta se matar comunica esse desejo, de alguma forma, a seu ambiente, que raramente o percebe". Complementando a metáfora de *Cry For Help*, os gritos de socorro não podem ser menosprezados, principalmente ao considerarmos que um dos principais fatores de risco ao suicídio é a existência de uma tentativa prévia, independente do grau de intencionalidade e letalidade.

#### VONTADE DE SENTIDO: INTENCIONALIDADE E AMBIVALÊNCIA DOS ATOS SUICIDAS

Uma das motivações do suicídio, segundo Cassorla (2017), é a agressão ao ambiente. A tentativa de suicídio é vista pela sociedade como uma transgressão, pois todos os esforços coletivos visam ao

prolongamento da existência, e não sua aniquilação. O suicida então é considerado um pária, por confrontar diretamente as questões de vida e morte que a sociedade evita discutir. Essa agressão ao ambiente manifesta-se de diversas formas, inclusive na autoagressão como forma de punição à sociedade, que não compreende e acolhe o sofrimento do suicida.

Botega (2015, p. 100) afirma que "qualquer ato de autoagressão – mesmo na ausência de intenção letal – implica maior risco de suicídio". É possível notar no relato de Minerva que, mesmo nos períodos em que não havia tentado suicídio, praticava automutilação de forma constante:

Toda vez que eu tinha uma crise, ou eu me cortava ou eu me queimava no fogão, pra ver se aquela coisa, aquela agonia passava. [...] ligava o fogo, e quando a grelha esquentava eu botava minha mão ou meu braço, pra ver se aliviava aquela agonia que eu tava, pra não me suicidar de novo. Pra ver se me aliviava. Mas alívio nunca vem (Minerva).

Já o desejo de Atena em matar o marido demonstra a falta de recursos psíquicos para serem externalizados e transforma-se, de forma sádica, em autoagressão:

Se começar perturbar muito a minha cabeça eu não consigo me vingar daquela pessoa. Porque assim, começa a me fazer raiva, [...] aí para poder ver seu consigo me livrar daquela coisa todinha, eu vou e me furo. Quando eu não penso em tentar me fazer suicídio, eu tento fazer suicídio do meu marido (Atena).

Percebe-se que ao mesmo tempo em que expressa agressividade, o suicida sofre de forma insuportável, resultando em

atos dolorosos que se repetem, ora de forma ativa, dirigindo-os para os outros, ou de forma passiva, dirigindo-os a si mesmo.

[...] eu tava com aquela coisa me sufocando, já tava pra explodir, não aguentava mais, tava me sentindo sufocada, e sempre tinha na minha mente que o suicídio não era o certo, mas quando eu fui fazer esse negócio, eu não queria ter em mente uma coisa que mandava eu fazer assim, aquela coisa, aquela deprê, aquela agonia, aquela depressão, aquela... não sei o que que era. Eu não queria, eu realmente não queria fazer aquele negócio (Atena).

Os sujeitos querem ao mesmo tempo morrer e viver, num movimento conflituoso. A pessoa não consegue discriminar qualquer motivação externa, só sente o sofrimento intenso, sem explicação, muito porque essas questões ocorrem também a um nível inconsciente (Cassorla, 2017). Minerva afirma que as tentativas de suicídio ocorreram impulsivamente: “eu não cheguei a pensar. É espontâneo”. Após ser socorrida, confessa ter sentido dúvidas sobre o próprio ato: “eu fiquei pensando: meu Deus o que que tá acontecendo? Por que que eu tô fazendo isso?”

Atena, incapaz de atribuir sentido à própria maternidade, tentou se matar na presença dos filhos, dando sinais prévios aos familiares em todas as tentativas. Após se furar ou ingerir medicação, pedia socorro, e após ser socorrida, sentia vergonha: “fico envergonhada. Não sabendo como é que eu vou encarar meus filhos. Ou porque eu fiz isso”.

## O QUE É A MORTE PARA O SUICIDA? FANTASIAS PÓS-MORTE

Ao pesquisar sobre suicídio, buscamos ampliar o entendimento para também compreender: o que busca o sujeito que concretiza uma tentativa? O que é a morte para o suicida?

A morte é indescritível, já que quem está vivo ainda não a experienciou. Diante do desconhecido é possível apenas supor, e, por isso, afluímos no que Cassorla (2017) cunha de “fantasias pós-morte” que, no caso dos suicidas, muitas vezes estão buscando não a morte, mas outra maneira de viver:

[...] eu morro de medo de morrer. Eu tenho, meu Deus, se eu pensar em morrer eu tenho um troço tão grande! Mas eu... quando dá essa crise em mim, me vem essa morte. [...] Se eu tivesse morrido, eu não ia ter salvação no reino do céu, eu não ia pro céu. (Atena)

Cassorla (2017) observa que, em relação aos fatores inconscientes do ato suicida, nos deparamos com as mais diversas fantasias, que são tão inúmeras quanto os próprios suicídios. Redenção, reencontros, alívio, até mesmo punição e vingança aos que ficam e são responsabilizados pelo sofrimento do suicida. Muitas fantasias pós-morte incorrem em visualizações cunhadas pela fé e crença de vida após a morte. Para outros, “a morte é uma fuga, mesmo que não se saiba claramente para onde” (Cassorla, 2017, p. 43):

[Sobre as vozes] Elas só são que eu tenho que me aliviar. Que se eu morrer eu vou me aliviar. Tanta coisa ruim, parece que eu só atraio desgraça, doutora. Aí eu falo “quando vai passar?” Aí elas me respondem [que] quando eu morrer vai passar. “Quando você morrer, vai passar”. Aí o pessoal fala assim: “Minerva, ninguém vai viver para sempre, sua hora vai

chegar” Mas quando minha hora vai chegar? Então, se eu adiantar essa hora, então vai passar mais rápido. [...] Eu só quero me aliviar. A pressão é tão grande, o peso tão grande, doutora, que eu não consigo mais, eu só queria me aliviar. Não consigo pensar, eu não consigo raciocinar [...] Só tô cansada, quero descansar (Minerva).

Cassorla questiona também o que significa a morte para o suicida, ao apontar que “[...] o suicida não está necessariamente escolhendo a morte, mas sim uma outra maneira de viver [...] nada mais importa, desde que o sofrimento cesse. O indivíduo, na verdade, não quer morrer – quer e precisa parar de sofrer” (1984, p. 45-48).

As fantasias têm relação com os próprios conflitos dos suicidas, apontados anteriormente. Autores como Ramos (1974) afirmam que suicídio é uma solução simbólica para um conflito. Gama (1987, p. 101) atesta que alguns sujeitos imaginam a morte “como outro lugar, bastante concreto até, para onde se pode passar e onde as coisas continuarão de algum modo”. Ao optar pelo suicídio, imaginam-se estar no controle de suas vidas, passando-as do atual, que é insuportável, para o posterior, fantasiado”.

Quando foi um dia, eu pensei que para poder parar meu sofrimento era se eu desse cabo na minha vida.” (Atena); Eu não consigo me aliviar. Eu acho que eu só consigo me aliviar se eu morrer. Se eu conseguir me suicidar vai me aliviar (Minerva).

#### ANTES QUE ANOITEÇA: SOBRE SER UM SOBREVIVENTE

A busca pela morte também significa a tentativa de alcançar um estado prazeroso, o estado da não-dor. Se a tentativa de suicídio

é uma tentativa de pôr fim ao sofrimento, sobreviver ao suicídio pode significar ter de retornar ao estado anterior, de sofrimento:

Foi uma coisa que não deu certo. Que nem para isso servi. Eu queria me aliviar. Eu só quero aliviar, entendeu? Aliviar. Só quero que isso acabe, e não acaba, parece que cada vez vai ficando pior, cada vez virão coisas piores. [...] Esses dias eu falei para minha filha e ela falou: “mãe, pára com esse negócio de suicídio, que a senhora não vai herdar no reino dos céus; Deus não aceita isso”. Eu falei: “então por que Ele me deu o livre-arbítrio para fazer da minha vida o que eu quiser e seguir o meu destino do jeito que eu quiser? Se ele me deu o livre-arbítrio para eu fazer da minha vida o que eu quiser, então se eu quero me matar é um direito meu”, e ela falou: “mãe, não é assim”, eu falei: “é assim” (Minerva).

Curiosamente, Cassorla refuta o argumento de livre-arbítrio diante das tentativas de suicídio, como se conversasse diretamente com Minerva: “[...] aquele que acredita estar efetuando o ato por seu livre-arbítrio, está enganado” (1984, p. 97). Minerva não se vê capaz de encontrar subterfúgios criativos para lidar com seu sofrimento, voltando-se a atos de autoagressividade como mutilações e tentativas de suicídio. Cassorla segue: “quase sempre, essa pessoa está sob a influência de conflitos inconscientes, que descobertos, fazem com que ele encontre outras saídas” (1984, p. 97).

#### ESSE NEGÓCIO DE VIVER: CUIDADO E POSVENÇÃO AO SUICÍDIO

A partir daqui, analisamos os cuidados destinados a pessoas que tentaram cometer suicídio. Marquetti e Leite (2013, p. 156) trazem que a atuação da rede de saúde mental, “esses lugares onde chegam pessoas por si sós ou por terceiros, que querem muito ou

tentaram se matar”, necessita que as diretrizes operacionais envolvam os sujeitos na produção de seus atos, de forma que estes possam atribuir significados que os levaram a realizar tais ações. A isto, Werlang confirma que “a escuta do ato da tentativa de suicídio pode ajudar o sujeito a criar e/ou desenvolver sua potencialidade simbólica” (2007, p. 92).

O apoio da família é complemento ao tratamento ofertado pelo sistema de saúde. No entanto, nem sempre ele existe: “Ele [marido] falou assim: você vai no médico? Que dia é a sua consulta lá com os doidos?” (Atena). Para Atena, mesmo que tenha havido investimento em sua saúde mental, o anseio em resultados provoca incerteza de evolução quanto ao tratamento que é ofertado: “Não sei se vai me ajudar não, porque eu tô desde 2014 aqui, nunca, até agora não fiquei boa.” (Atena)

Já Minerva demonstra o sentimento de desesperança em relação à sua melhora:

Não tem que cuidar de mim. Não tem, não existe isso, quando eu penso que vai melhorar aí vem alguma coisa ruim, quando eu falo para [psiquiatra] que eu sou uma portadora de desgraça ela não acredita. “Minerva, isso não existe”. Eu falo: existe, você tá olhando para mim, você tá me vendo, você tá olhando para mim. O problema não tá no CAPS, o problema tá em mim (Minerva).

Conforme Botega (2015, p. 233), “a posvenção também pode ser considerada uma forma de prevenção de suicídio” e deve ser pensada de forma crítica, ofertando condições para que o sujeito compreenda seu desejo em buscar a morte, levando em conta suas condições de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise dos aspectos subjetivos que envolvem o ato da tentativa de suicídio de duas entrevistadas usuárias dos serviços do CAPS Três Marias em Porto Velho, Rondônia, aclarando tais relatos à luz da teoria psicanalítica.

As entrevistas foram realizadas com duas usuárias do sexo feminino, de 37 e 39 anos, que passaram a ter acompanhamento profissional psicológico e psiquiátrico no CAPS após realizarem tentativas de suicídio. Ambas realizaram múltiplas tentativas, com métodos que variam entre enforcamento, esfaqueamento, atirar-se de ponte, ingestão de medicamentos e cortes nos pulsos. No relato de ambas, questões familiares despontam como causadoras de sofrimento e estão intimamente ligadas à ideação e tentativas de suicídio.

No entanto, compreende-se o ato da tentativa de suicídio como resultado da interação de múltiplos fatores, tanto socioculturais quanto inconscientes, e ambos exercem grande influência na forma como o sujeito em sofrimento lida com as situações e o desamparo que sente diante destas.

Conforme esmiuçou-se as narrativas das personagens, foi possível notar que apesar de ambas apresentarem relato de intenso sofrimento e semelhante falta de recursos psíquicos para lidar com tais questões, cada entrevistada apresenta diferentes motivações, conflitos e fantasias sobre o ato suicida e o desejo de morrer. Notórias também são as diferenças na intencionalidade e letalidade das tentativas. O que sobressai no discurso de ambas, porém, é a

confirmação do ato suicida como uma comunicação, para a família e para a sociedade, de que precisam de auxílio para lidar com seu sofrimento.

Tal necessidade estende-se para toda a rede de apoio de tais sujeitos, incluindo o sistema de saúde como um todo, ao fornecer atendimento ambulatorial, pronto-socorro, encaminhamentos aos CAPS e dentro dos próprios Centros. A literatura pesquisada para este estudo evidencia a lacuna de se buscar auxiliar o sobrevivente de um suicídio a ressignificar sua experiência, não retornando a um estado anterior à tentativa, mas de reconhecê-la e orientar-se de forma a atribuir significado para ela, e buscar redesenhar soluções nos momentos de crise, de forma a evitar incorrer em novas tentativas.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTEGA, N. J. **Crise suicida: avaliação e manejo**. São Paulo: Artmed, 2015.

CASSORLA, R. M. S. **O que é suicídio**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CASSORLA, R. M. S. **Suicídio. Fatores inconscientes e aspectos socioculturais: uma introdução**. São Paulo: Blucher, 2017.

GAMA, J. S. **A derrota do suicídio**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1987.

FREUD, S. **Luto e melancolia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

FUKUMITSU, K. O. (Org.). **Vida, morte e luto: atualidades brasileiras**. SP, 2018.

FUKUMITSU, K. O. **Suicídio e luto: histórias de filhos sobreviventes**. São Paulo: Digital Publish & Print, 2013.

KOVÁCS, M. J. (Org.). **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MACEDO, M. M. K.; WERLANG, B. S. G. Trauma, dor e ato: o olhar da psicanálise sobre uma tentativa de suicídio. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**. 2007, vol. 10. n. 1, p. 86-106. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982007000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 nov. 2018.

MARQUETTI, F. C. Intevenção na crise suicida: silenciar determinantes ou produzir sentidos e ações na ruptura? In: Karina Okajima Fukumitsu. **Vida, morte e luto: atualizações brasileiras**. São Paulo: Summus, 2018.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16(4):569-76. Disponível em: <[www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf](http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf)> Acesso em: 7 set. 2018.

RAMOS, E. **Anatomia do suicídio**. Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 79-98, abr./jun. 1974. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17079/15878>>. Acesso em: 24 maio. 2019.

WERLANG, B. S. G.; OLIVEIRA, M. S. **Temas em psicologia clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

## UMA IMERSÃO NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA PELO OLHAR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL

Junior Cesar Minin

Ana Maria de Lima Souza

### INTRODUÇÃO

Dentre os fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, assim chamada pela importância que atribui ao papel da história e da malha social no complexo processo de formação do que denominamos de “psique”, foi Vygotski (2006) quem mais estudou o desenvolvimento psíquico na adolescência, chamando-a de *idade de transição*. No Volume IV de suas *Obras Completas*, com o título *Psicologia Infantil* (Vygotski, 2006), o autor aborda temas clássicos da Psicologia do Desenvolvimento da infância e da adolescência, trazendo uma série de pesquisas realizadas na época e constantemente preocupado em demonstrar as diferenças entre cada fase.

Suas contribuições são estudadas até hoje e incorporadas à prática de diversos psicólogos dentro e fora do Brasil, inclusive, em processos de avaliação psicológica, para os quais um “diagnóstico” adequado necessita considerar o psiquismo naquilo que possui de histórico e social. Uma das grandes contribuições de Vygotski foi demonstrar a adolescência como um complexo processo produzido em cada pessoa à medida em que ela se apropria do conteúdo cultural circundante. Os adultos são os principais mediadores deste processo de apropriação, pois, teoricamente, já integraram as estruturas e

dinâmicas próprias de um ser humano ao seu psiquismo. É por meio dessa apropriação que a criança aprende a falar, a pensar, a se relacionar e a se comportar a partir dos períodos de desenvolvimento. Mas, como o conteúdo cultural é definido de acordo com as particularidades de cada época e do contexto social do indivíduo, as pessoas também são diferentes, pois se apropriaram de determinadas especificidades.

À luz desse referencial, nos propomos a mergulhar no desenvolvimento psíquico do adolescente, seguindo a trilha deixada por Vygotski que passa, principalmente, pelas noções de função psicológica superior, pensamento por conceitos, autoconsciência, personalidade, imaginação e criatividade. Também faremos menção a Leontiev e Elkonin, na medida em que trazem contribuições pertinentes para a Teoria Histórico-Cultural da adolescência.

## **OS INTERESSES COMO FORÇAS MOTRIZES DO DESENVOLVIMENTO**

Para Vygotski (2006), a compreensão de como o adolescente se desenvolve psiquicamente exige o entendimento das *forças motrizes* que impulsionaram as transformações na estrutura psicológica e no comportamento e, ainda, analisar tais forças na complexidade de seu desenvolvimento sociocultural. Sem a busca pelas causas do comportamento, o trabalho da Psicologia, de acordo com esse teórico, fica pela metade.

As *forças motrizes*<sup>9</sup>, que variam em cada fase da idade e regem as transformações produzidas no comportamento, são os *interesses*.

---

<sup>9</sup> No original: “[...] Fuerzas motrices [...].”

Entendê-los “é a chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente”<sup>10</sup> (Vygotski, 2006, p. 11). O autor discute que os psicólogos de sua época não levavam em consideração as mudanças e movimentos do processo de formação dos interesses, e se iludiam ao conceber que nada de muito novo acontecia no desenvolvimento psíquico do adolescente se comparado com uma criança de 3 anos. Para Vygotski, não se tratava, somente, de rever criticamente a produção teórica sobre a questão dos interesses, mas elaborar uma teoria consistente neste assunto, dado que, em sua análise, os trabalhos existentes eram fundamentalmente empíricos.

Vygotski (2006) criticava o que considerou serem teorias mecanicistas, por reduzirem a aquisição de interesses a um mecanismo de treinamento, ao destacarem a influência da repetição de hábitos e não diferenciarem, de modo consistente, os interesses adquiridos dos instintos. Reduzir interesses a instintos não explica como o homem supera as limitações de sua natureza biológica ou animal. Quanto à teoria estruturalista, o autor a criticou, essencialmente, por não reconhecer o princípio histórico-cultural do desenvolvimento dos interesses. O que mais o incomodava, ao estudar as teorias predominantes, era constatar que dissociavam o aspecto objetivo (realidade objetiva) do subjetivo (realidade interna), isto é, a ausência do pensamento dialético na análise dos interesses.

---

<sup>10</sup> No original: “[...] es la clave para entender todo el desarrollo psicológico del adolescente.”

Os interesses são impulsionados por necessidades, na dialética entre a subjetividade e o meio externo. Os objetos podem influir direta ou indiretamente sobre o comportamento, pois “[...] nos provocam, nos atraem ou repelem, nos seduzem ou desviam. Seu papel não é passivo, mas ativo com relação à própria necessidade”<sup>11</sup> (Vygotski, 2006, p. 20), enquanto as necessidades e atrações internas, por sua vez,

Ampliam infinitamente o círculo de objetos que tem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam sua conduta, como, a par do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo. (Vygotski, 2006, p. 24).

Vale lembrar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a realidade externa desenvolve a subjetividade (dialeticamente), e não apenas aciona ou regula nosso corpo e psique. Nesta perspectiva, segundo Vygotski (2006, p. 18), os interesses “[...] não se adquirem, mas se desenvolvem”<sup>12</sup> e a investigação dos interesses, do ponto de vista do desenvolvimento, foi a inovação mais importante. Neste processo, explica Vygotski (2006, p. 25), que assim como a mariposa deixa a velha forma de crisálida, novos interesses se desenvolvem por meio de um “[...] largo processo de extinção dos interesses infantis na

---

<sup>11</sup>No original: “[...] nos povocan, nos atraen o repelen, nos ordenan, nos seducen o desvían. Su papel no es passivo, sino activo com relación a la própria necesidad.”

<sup>12</sup>No original: “Los intereses no se adquieren, se desarrollan”.

idade de transição, particularmente sensível e com frequência doloroso [...]”<sup>15</sup>.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Vygotski (2006), é que os interesses ou as forças motrizes se desenvolvem de modo diferente dos hábitos ou mecanismos do comportamento. Estes continuam existindo, mas no interior de uma nova estrutura de interesses que passa por profunda e intensa mudança, exemplificando com a seguinte situação: se o adolescente for colocado diante de tarefas que requerem hábitos mecânicos, já desenvolvidos, não se observa nenhuma diminuição do desenvolvimento intelectual, mas também nenhum avanço. Somente se vinculados a uma nova estrutura de interesses, tais mecanismos podem sofrer modificações substanciais.

Além do substrato social e histórico, Vygotski (2006) deu atenção à base biológica dos interesses. Segundo ele, o problema não consistia em reconhecer a influência das atrações biológicas que se intensificam com a maturação sexual. O problema era superestimar o papel da maturação sexual e não considerar suas relações com o contexto sociocultural, como nas teorias correntes. A forma mais dialética de reconhecer o desenvolvimento biológico do adolescente significava entender que

À medida que aparecem as novas atrações, que constituem a base biológica para a reestruturação de todo o sistema de interesses, os interesses se reestruturam e se formam do topo, a partir da personalidade em seu processo de maturação e da

---

<sup>15</sup> No original: “[...] largo proceso de extinción de los intereses infantiles en la edad de transición, particularmente sensible y com frecuencia doloroso [...].”

concepção de mundo do adolescente.<sup>14</sup> (Vygotski, 2006, p. 36).

Desta forma, as atrações são elevadas “[...] a uma etapa superior e transformadas em interesses humanos, por si mesmos se convertem em momentos internos integrantes da personalidade<sup>15</sup>” (p. 36). Para o autor, este seria o caminho de compreensão mais adequado, desde que ligado a uma concepção histórica e social de adolescência, ou seja, sem perder de vista as singularidades constituídas em cada segmento sociocultural.

## OS PERÍODOS E AS CRISES DO DESENVOLVIMENTO

Para Vygotski (1991), a periodização do desenvolvimento, que é a demarcação do desenvolvimento em seus períodos estáveis e em suas crises, foi erroneamente investigada pela psicologia tradicional. Esta não se fundamentou no pensamento dialético e, portanto, mais descreveu do que explicou o fenômeno, tomando como verdadeiras as manifestações externas ao invés de investigar as leis internas. Para Vygotski, apenas o método dialético permite observar o surgimento de novas formações:

Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e

---

<sup>14</sup> No original: “A medida que aparecen las nuevas atracciones, que constituyen la base biológica para la reestructuración de todo el sistema de intereses, los intereses se reestructuran y se forman desde arriba, a partir de la personalidad em su proceso de maduración y de la concepción del mundo del adolescente.”

<sup>15</sup> No original: “[...] a um peldaño superior y transformándolas em intereses humanos, por sí mismos se convierten em momentos internos integrantes de la personalidad.”

sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado<sup>16</sup> (Vygotski, 1991, 254-255).

Conforme o autor, determinadas mudanças da personalidade se processam na criança de forma tão lenta que, praticamente, passam despercebidas, até que, ao final da mudança, estão maturadas o suficiente para se mostrarem externamente; trata-se de períodos mais estáveis do desenvolvimento. Já com as crises, a lógica seria distinta. As crises se assemelham mais a um tipo de desenvolvimento revolucionário, pois acontecem em um ritmo mais brusco, impetuoso, e apresentam mudanças substanciais por um período breve.

Outra característica interessante das crises é a chamada “[...] índole negativa do desenvolvimento<sup>17</sup>” (Vygotski, 1991, p. 257). Conforme o autor, a psicologia da época entendia que as idades críticas se caracterizam muito mais por uma perda dos interesses já desenvolvidos, pelo esvaziamento da relação consigo mesmo e com o mundo externo, do que pelo aparecimento de novos interesses, novos desejos, processos internos e atividades. O potencial criativo da crise estaria em segundo plano. É por essa perspectiva muito

---

<sup>16</sup> No original: “Entendemos por fomaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado.”

<sup>17</sup> No original: “[...] índole negativa del desarrollo.”

negativista que, segundo Vygotski (2006), as crises acabam sendo socialmente significadas como rebeldes e contestadoras. Esta é uma visão predominante, especialmente, nas concepções veiculadas sobre a adolescência que, ao contrário do que a sociedade em geral pensa, são concepções socialmente constituídas e difundidas pela mídia com a ajuda do meio científico, sobretudo, da Psicologia, conforme revelam estudos recentes de Bock (2007), Leal (2010), e Mascagna (2009).

De acordo com esses autores, surgiram teorias que, equivocadamente, atribuem à adolescência características que supostamente constituem sua natureza, tais como rebeldia, instabilidade emocional, tendência a estabelecer grupos, luto pela infância perdida, alterações corporais de maturação da sexualidade, dentre outras, e essas características continuam aglutinadas nas significações sociais contemporâneas. O preço pago pela naturalização do período da adolescência é o conhecimento superficial ou o desconhecimento dos processos históricos e sociais que concorrem para a produção dessas características que, de um ponto de vista empírico, realmente se observam nos adolescentes, mas sem uma compreensão de como são produzidas na dialética complexa entre a história individual e as relações sociais, no bojo da sociedade capitalista. A este respeito, Mascagna (2009) conclui que:

[...] os estudos sobre a adolescência continuam reforçando a visão natural da mesma, impedindo a superação do conceito abstrato da adolescência. Essa idade continua sendo entendida como um momento de crise, não como Vygotski define, crise como salto qualitativo [...], mas como negativa e cheia de dificuldades, a qual os jovens são incompreendidos,

estão à mercê de seus próprios hormônios e impulsos e cabe aos adultos compreender essa fase e tentar, da melhor forma possível, fazer com que seja uma passagem menos turbulenta e menos sofrida para o jovem, já que, segundo as teorias contemporâneas, ele terá que passar por ela, visto que é inevitável (Mascagna, 2009, p. 26).

Ainda, segundo Vygotski, os aspectos negativos ou destrutivos do desenvolvimento como a *rebeldia*, apenas escondem ou representam o lado inverso das novas mudanças criativas que acompanham as crises: “por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, em uma passagem a uma forma nova e superior<sup>18</sup>” (1991, p. 259). Apropriando-se de estudos empíricos realizados em sua época, Vygotski elenca as diferentes crises do processo de desenvolvimento infantil até o início da adolescência:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da infância inicial. A crise dos três anos é o passo da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura a ponte de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar para a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a

---

18 No original: “Tras cada síntoma negativo se oculta un contenido positivo que consiste, casi siempre, en el paso a una forma nueva y superior.”

passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (Vygotski, 1991, p. 258).

Apesar desta caracterização por idade, Vygotski (1991) reconhecia que é difícil precisar o momento de início e de término de cada crise, pois apresentam variações enormes em suas características, entrelaçadas com as condições internas e externas. E, em cada crise, o indivíduo pode vivenciar angustiantes conflitos interiores e nas relações interpessoais, o que também é muito variável, individualmente.

Independente de tais variações, cada período crítico do desenvolvimento é marcado pelo surgimento de uma estrutura única, específica e central, que funciona como uma estrutura global, e não de modo fragmentado. É o todo da estrutura que determinará o curso, a dinâmica e as conexões entre as partes isoladas, guiando a reorganização da personalidade consciente da criança. Esta passa, então, a se relacionar com o mundo externo e consigo mesma de uma outra maneira, com alterações no modo de perceber sua interioridade. A dinâmica que rege esse desenvolvimento parte das relações estabelecidas entre a criança e o seu entorno social, que são diferentes à medida que a criança cresce e ocupa novas posições sociais. Assim, a cada nova “situação social do desenvolvimento<sup>19</sup>” (Vygotski, 1991, p. 264), a estrutura anterior serve como base para a formação de uma nova estrutura que, ao ser concluída, indicará o término daquela etapa do desenvolvimento.

---

<sup>19</sup> No original: “Situación social del desarrollo.”

Nesta perspectiva histórica e social, Leontiev (2012) também escreveu sobre a periodização do desenvolvimento individual. Referindo-se às diferentes situações sociais que se apresentam ao indivíduo ao longo da vida, Leontiev (2012, p. 65) afirma que são “as condições já dadas de vida” que definem o conteúdo de cada estágio do “desenvolvimento individual e como um todo.” Uma criança não é tratada pelo meio social da mesma forma que um adolescente, e o adulto diferencia-se, também. Isso faz toda a diferença no desenvolvimento do indivíduo, pois, em cada período da vida, as condições sociais e históricas determinam o que o autor chama de “atividade principal”, por ser “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2012, p. 65).

Segundo o autor, a criança pré-escolar tem o seu círculo de relações, basicamente, circunscrito às vivências familiares. Quando começa a estudar, esse círculo se expande e a criança passa a ser exigida e orientada para novas atividades relacionadas à educação escolar, o que alavanca mudanças em seu psiquismo. Já para o adolescente, a sua participação em grupos com seus pares, o envolvimento com o trabalho e/ou outras áreas do círculo social, engendram as novas modificações psíquicas. Embora sejam as condições de vida que direcionem o lugar que cada pessoa ocupa na organização social, esse processo não é realizado passivamente pelo indivíduo, conforme esclarece Leontiev (2012, p. 82): “a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema de relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as

interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade.”

Desta forma, não é o desempenho de qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento das capacidades psicológicas do homem. É preciso que as características da atividade conduzam a uma transformação significativa da subjetividade. Logo, torna-se imperativo analisar o desenvolvimento da atividade da criança, “como ela é construída nas condições concretas de vida” (Leontiev, 2012, p. 63).

A transição de um estágio para outro, guiada pela atividade principal, é desenvolvida com base na conscientização do indivíduo acerca da existência de uma disparidade contraditória: percebe que o nível atual da sua potencialidade não encontrará meio de realização se permanecer com a mesma forma de vida. Segundo Leontiev (2012), a atividade do indivíduo é, então, reorganizada e, por meio dela, chega a um novo estágio no desenvolvimento psíquico.

Neste processo, o autor entende o surgimento das crises de maneira diferente da forma teorizada por Vygotski. Para Leontiev (2012), as crises somente aparecem no indivíduo quando o desenvolvimento deste não está ocorrendo normalmente. Elas seriam indicativas de que o meio social falhou, em algum aspecto, na tarefa de promover o desenvolvimento do indivíduo. Já para Vygotski (2006), as crises ocorrem como parte do processo normal de desenvolvimento, como mencionamos anteriormente.

Outro estudioso, Elkonin (1987, p. 121), trouxe contribuições à Teoria Histórico-Cultural da adolescência, ao enfatizar que uma

das atividades principais que o adolescente estabelece neste período é a “comunicação pessoal”. O mundo do adolescente já não é o mesmo que o da criança, centrada em suas relações familiares e fundamentalmente na atividade escolar: o campo de relações do adolescente se amplia e a vida profissional adquire (ou deveria), ao lado da escola, uma importância especial. A forma de sentir e pensar do adolescente também muda: seu intelecto foi (e está sendo) enriquecido com o pensamento por conceitos. De acordo com Elkonin (1987, p. 120), na adolescência surge uma nova atividade principal: o estabelecimento de relações pessoais entre os adolescentes e o conteúdo principal de tais relações “[...] é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais.<sup>20</sup>”

O companheirismo, que engloba tanto o respeito como a confiança e a partilha da intimidade, se torna uma espécie de centro normativo que rege as relações entre os adolescentes, as quais se fundamentam, ainda, em determinadas regras éticas e morais. E é no interior destas relações que “[...] se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida.” (Elkonin, 1987, p. 121)<sup>21</sup>. Conforme o autor, essa formação de valores e ideias acontece na medida em que o adolescente, ao se comunicar

---

<sup>20</sup> No original: “[...] es el outro adolescente como individuo con determinadas cualidades personales.”

<sup>21</sup> No original: “[...] se forman los puntos de vista generales sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, el futuro propio; en una palabra, se estructura el sentido personal de la vida.”

pessoalmente com seus pares, tenta reproduzir as relações que os adultos de uma determinada sociedade estabelecem entre si a partir de normas gerais de conduta. Defende o autor que essa comunicação pessoal é de importância fundamental no processo de desenvolvimento da personalidade do adolescente.

## **O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**

Vygotski (2006, p. 117) não demora a enunciar que “o conteúdo principal do desenvolvimento dessa idade de transição é a mudança da estrutura psicológica da personalidade do adolescente”<sup>22</sup>, partindo, assim, do pressuposto de que existe uma mudança central e qualitativa, não apenas quantitativa, na estrutura psicológica da personalidade do adolescente em comparação com a infância. Ainda, que toda essa mudança no desenvolvimento psíquico durante a passagem para a adolescência tem como processo interno central a “ascensão das funções e a formação de sínteses superiores, independentes” <sup>23</sup>(p. 119). Podemos dizer que os interesses impulsionam o desenvolvimento dessas novas sínteses e, ao mesmo tempo, as funções reestruturadas auxiliarão na constituição de novos interesses no adolescente.

Ao se referir à nova organização mais desenvolvida e independente das funções superiores, não quer dizer que operem isoladamente. Por meio da atividade mediada na interação com os

---

<sup>22</sup> No original: “El contenido principal del desarrollo de esa edad es el cambio de la estructura psicológica de la personalidad del adolescente.”

<sup>23</sup> No original: “El ascenso de las funciones y la formación de síntesis superiores, independientes.”

adultos portadores dos signos (gênero humano), na criança começa a ser desenvolvida a internalização das funções superiores; no entanto, é na idade de transição que surgem novos “nexos interfuncionais” entre as funções, tornando-as mais complexas, autônomas e com uma nova forma de funcionar (Vygotski, 2006, p. 130). A internalização das funções superiores só se torna possível na adolescência porque as funções psicológicas superiores como a memória e a atenção, que antes funcionavam basicamente sob o controle do meio externo, no período da adolescência se integram “[...] em uma função complexa e em sínteses com toda uma série de processos internos<sup>24</sup>” (Vygotski, 1991, p. 81).

De acordo com Vygotski (1991), esta nova síntese interfuncional e complexa somente é viabilizada quando o adolescente desenvolve a capacidade de pensar por conceitos, que é a capacidade de estabelecer conexões entre os diversos fenômenos e objetos da realidade. Para o teórico, a Psicologia da época estava equivocada ao achar que o *ouro* do pensamento por conceitos era o seu alcance para elencar as características de dado objeto ou fenômeno, o que, na verdade, é uma atribuição do pensamento em sua fase anterior, na infância.

O pensamento da criança, afirma Vygotski (2006), é marcado pela percepção visual-direta. A criança já consegue identificar as características dos objetos, as ações e estabelecer algum tipo de

---

<sup>24</sup> No original: “[...] en una función compleja y en síntesis con toda una serie de procesos internos.”

relação, porém, como o próprio termo *visual-direto* indica, a percepção do pequeno é muito vinculada à realidade concreta.

O impacto do pensamento por conceitos sobre as demais funções é tão decisivo para Vygotski que ele não deixa de exemplificar reiteradas vezes. Assim, quanto à conexão interfuncional entre memória e pensamento, a seguinte transformação foi observada com o surgimento do pensamento conceitual: enquanto que, para a criança, a memória sustenta o pensamento de modo que, para ela, pensar implica em recordar, para o adolescente, é a memória que se subordina ao pensamento, ou seja, buscar alguma memória é como beber nas águas do pensamento (Vygotski, 1991).

Nesse sentido, Tuleski (2008, p. 157) explica que os novos nexos entre as funções, conforme exemplificamos acima, são possíveis porque o pensamento por conceitos “[...] é o responsável pela intelectualização de todas as funções e o domínio da própria cultura”. Todas as funções tornam-se objeto do pensamento por conceitos, representando um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo do adolescente. Neste período, os conceitos abstratos passam a regular a relação do adolescente consigo mesmo e com o meio social (Vygotski, 2006).

Não parando por aí, reiteradamente, o autor afirma que suas pesquisas conduziram à constatação de que o pensamento conceitual é a base para todas as transformações psicológicas fundamentais na adolescência, e específica de que transformações está falando:

A idade de transição é a idade de estruturação da concepção de mundo e da personalidade, da aparição da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para essa mudança é o pensamento por conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna, estão representados em um determinado sistema de conceitos. No conceito encontramos a unidade de forma e conteúdo a que nos referimos antes.<sup>25</sup> (Vygotski, 1991, p. 83).

O que Vygotsky está destacando é que o pensamento por conceitos possibilita ao adolescente desenvolver sua consciência a respeito de si mesmo e do mundo, elaborar uma concepção de mundo consciente e com coerência, ou seja, propicia a reestruturação da personalidade de forma integral.

Contudo, para compreendermos o motivo deste tipo de pensamento conter sua riqueza analítica tão peculiar é preciso levarmos em conta outro elemento: a linguagem verbal. Já explicamos que, para Leontiev (2004), a linguagem cristaliza a experiência humana socialmente produzida no transcórre das gerações, concordando com Vygotski (2000), para quem a própria existência do homem, como ser que conhece, depende da linguagem

---

<sup>25</sup> No original: “La edad de transición es la edad de estructuración de la concepción del mundo y de la personalidad, de la aparición de la autoconciencia y de las ideas coherentes sobre el mundo. La base para este hecho es el pensamiento en conceptos, y para nosotros toda la experiencia del hombre culto actual, el mundo externo, la realidad externa y nuestra realidad interna, están representados en un determinado sistema de conceptos. En el concepto encontramos la unidad de forma y contenido a que nos hemos referido antes”.

verbal, pois é ela que atribui nome aos objetos, situações e vivências no interior de um sistema coletivo de comunicação.

Para desenvolver o pensamento por conceitos, não basta a linguagem combinada com o pensamento. Juntar essas duas funções já significa um enorme caminho percorrido na história do desenvolvimento individual, porém, o pensamento verbal deve se desenvolver até sua forma mais evoluída, que é o pensamento por conceitos. É pela via do pensamento conceitual que o indivíduo torna-se capaz de alcançar aquilo que, segundo Tuleski, é o mais fundamental quando nos referimos ao desenvolvimento do homem como um ser histórico-cultural: “o mais importante é o uso funcional do signo ou da palavra como meio para **dominar e dirigir as próprias operações psíquicas**, controlando a própria atividade e orientando-a na resolução das tarefas apresentadas ao indivíduo” (2008, p. 157, grifo nosso). E esse aumento da consciência e do controle sobre os processos internos, possibilitado pelo pensamento por conceitos, é o grande salto qualitativo no desenvolvimento da personalidade.

Também é relevante destacar que Vygotski situa a formação dos conceitos como pressuposto indispensável da imaginação e criatividade. Estudando pacientes psiquiátricos cujas funções superiores se encontravam comprometidas ele percebeu que, como consequência, o processo de fantasia criativa fica alijado, também, em algum grau:

A imaginação e a criatividade, relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, sua livre combinação, exige, como premissa indispensável, a liberdade

interna do pensamento, da ação, do conhecimento que terão alcançados tão somente os que dominam a formação de conceitos. Não é por acaso que a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade (Vygotski, 2006, p. 207).<sup>26</sup>

Ao falar sobre imaginação, Vygotski se refere à capacidade humana de produzir fantasias, assinalando diferenças entre o ato de fantasiar da criança e do adolescente. Na infância, a abundância de representações simbólicas é, na verdade, a intensificação de sentimentos. Já para o adolescente, a fantasia é mais criativa pela consciência desenvolvida de que a fantasia subjetiva é de ordem do subjetivo (mesmo sendo reflexo da realidade objetiva), e pela possibilidade de tomá-la como objeto do pensamento abstrato conceitual. O adulto seria ainda mais capaz de elaborar, racionalmente, as fantasias.

Outro nexos importante é a relação entre fantasia e emoção (Vygotski, 2006). A fantasia também funciona como meio de representação e expressão da psique, em seus desejos, motivos, sentimentos e intenções pessoais. A criança revela a fantasia, especialmente, por meio dos jogos, enquanto o adolescente a esconde dos outros, frequentemente. Conhecer a fantasia de alguém é conhecer sua intimidade.

---

<sup>26</sup> No original: “La imaginación y la creatividad, relacionadas con la libre elaboración de los elementos de la experiencia, su libre combinación, exige, como premissa indispensable, la libertad interna del pensamiento, de la acción, del conocimiento que han alcanzado tan sólo los que dominan la formación de conceptos. No en vano la alteración de esa función reduce a cero la imaginación y la creatividad.”

O nexu entre fantasia e autoconhecimento também é importante. Além de ajudar na organização da vida objetiva, a fantasia é o caminho criativo para a compreensão de si mesmo. O que está mobilizando a fantasia? Um desejo, uma emoção forte, alguma intenção? “O não vivido encontra sua expressão em imagens criativas. Podemos dizer, portanto, que as imagens criativas formadas pela fantasia do adolescente, cumprem para ele a mesma função que cumpre a obra artística em relação ao adulto. É arte para si” (Vygotski, 2006, p. 222).<sup>27</sup> É na profusão das imagens de fantasia, nessa arte para si, que o adolescente, segundo Vygotski, vislumbra seu projeto de vida pela primeira vez, de forma mais consciente.

Ao desvencilhar o adolescente do aqui e do agora da realidade concreta, o desenvolvimento do pensamento conceitual produz alterações fundamentais na consciência, na imaginação e na criatividade.

## **O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE**

O desenvolvimento da personalidade, segundo Vygotski (2006, p. 231), “não é outra coisa que a autoconsciência do homem [...] de si mesmo como uma determinada unidade”<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> No original: “Lo no vivido halla su expresión em imágenes creativas. Podemos decir, por tanto, que lãs imágenes creativas formadas por la fantasia del adolescente, cumplen para él la misma función que cumple la obra artística em relación com el adulto. Es arte para si.”

<sup>28</sup> No original: “No es otra cosa que la autoconciencia del hombre [...] de sí mismo como de una determinada unidad”.

Autoconsciência que é fruto de um processo histórico-cultural de desenvolvimento.

A criança inicia um processo de autoconsciência e de controle das operações intrapsíquicas a partir do conteúdo social que os outros atribuem ao seu comportamento, mas a autoconsciência ainda não se encontra desenvolvida em seu mais alto nível, o que limita a regulação autônoma do comportamento pela criança. No adolescente, a capacidade de reflexão por conceitos e, por meio dela, a autoconsciência, se reestruturam qualitativamente, o que possibilita uma participação mais consciente da personalidade nos processos psíquicos e na regulação do comportamento. As novas conexões das funções superiores na adolescência se apoiam, assim, “no reflexo da consciência do adolescente dos próprios processos” (Vygotski, 2006, p. 244).

Logo, dirigir intencionalmente o próprio psiquismo implica desenvolver a autoconsciência que, numa perspectiva histórico-cultural, é “[...] a consciência social transferida para o interior”, transposição que não se realiza de forma mecânica, mas dialeticamente (Vygotski, 2006, p. 245).

Como o pensamento por conceitos estrutura a possibilidade de uma tomada de consciência mais complexa, ele está relacionado à intencionalidade e à liberdade da conduta (Vygotski, 2006), ou seja, a liberdade de pensamento e de comportamento é proporcional à riqueza de nexos e de relações conceituais que o indivíduo é capaz de estabelecer, pois significa que suas escolhas partirão de uma consciência mais ampla, que percebeu as alternativas e os aspectos envolvidos na tomada de decisão. Conforme Anjos (2013, p. 74), com

o pensamento por conceitos, o adolescente está instrumentalizado para conhecer suas “[...] necessidades, entendida também como a capacidade de realizar projetos, capacidade de atividade voluntária e do reconhecimento das possibilidades”. E nesse processo de conhecimento, o conteúdo que preenche o pensamento do adolescente é convertido em normas, ideias, valores, desejos, convicções e objetivos que balizam seus interesses e sua conduta (Facci, 2003).

Nesse sentido, Leontiev (1978) segue Vygotski, afirmando que a personalidade consciente ou autoconsciente se manifesta na adolescência. Destaca que as relações da criança com o mundo são mediadas, fundamentalmente, pelas relações familiares, caracterizando-se por uma polimotivação (motivação mais difusa, volátil) e que suas ações se mostram pouco conscientes. O aumento contínuo das relações do adolescente com outros homens e com o mundo, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo (conteúdo dessas relações), produz transformações na “[...] personalidade como uma nova qualidade gerada pelo movimento dos sistemas das relações sociais objetivas para as quais sua atividade é atraída” (Leontiev, 1978, p. 32). Retomando as palavras de Vygotski (2006), as ideias que se encontram no entorno social do adolescente começam a ser internalizadas e incorporadas à sua estrutura de personalidade.

## **FINALIZANDO O NOSSO PERCURSO**

Para finalizar essa breve imersão na teoria do desenvolvimento psíquico da adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural, destacamos que o desenvolvimento psíquico, na

forma como foi descrito, coincide com a fase que chamamos de adolescência, não decorrendo, dessa maneira, de um processo natural, como se ser adolescente fosse o mesmo em qualquer lugar do mundo e em qualquer momento da história. É preciso olhar, sempre, para a cultura e o tempo histórico em que os processos psíquicos ocorrem. Outro ponto relevante seria que o desenvolvimento psíquico na adolescência é sustentado “[...] socialmente por toda a história do desenvolvimento anterior” (Vygotski, 2006, p. 233), ou seja, depende das condições objetivas sob as quais o adolescente se desenvolveu anteriormente.

Estudar Vygotski e outros autores da Teoria Histórico-Cultural representou, para nós, a tarefa de, constantemente, direcionar o olhar para as relações entre o conteúdo/estrutura do psiquismo e a vida cultural, a partir dos quais a psique se desenvolve, se transforma e, às vezes, regride, adoece, fica paralisada. Os adolescentes da contemporaneidade não são os mesmos que aqueles do passado. O que mudou? Como eles são? E como é cada adolescente que chega até nós, dado que cada pessoa é única, mesmo que em algum nível semelhante às demais? Como é viver, hoje?

Entendemos que a resposta a essas perguntas devem ser buscadas pela sociedade e pelos profissionais das diferentes áreas do conhecimento, criticamente, a fim de que os adolescentes sejam tratados como sujeitos sociais e históricos, bem como, para que as intervenções que buscam contribuir com o desenvolvimento psíquico do adolescente também o preparem para viver como sujeito mais ativo da própria história e da história do mundo.

A Psicologia, por ser uma ciência e uma profissão constantemente convocada a atuar com a juventude, tem um papel

essencial neste contexto, pois carrega a chance de trazer as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras, para o diálogo com o adolescente, uma vez que tais fatores perpassam-no, estando presentes em nossas vidas, tenhamos consciência disso ou não.

Aqui, cabe ressaltar a importância dos psicólogos se aprofundarem no estudo das bases filosóficas e epistemológicas que fundamentam as teorias psicológicas, pois entendemos que essa aproximação permite uma compreensão mais ampliada dos conceitos empregados na produção do saber e na atuação profissional, contribuindo, inclusive para que o psicólogo questione e problematize tais conceitos.

No caso da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotski usou como uma de suas principais bases a teoria filosófica e econômica do marxismo, justamente por tal arcabouço problematizar o sistema social, político e econômico em que vivemos. Não abordarmos o marxismo neste artigo por transpor os limites de nosso objetivo, entretanto, consideramos fundamental o seu estudo por parte de quem deseja adentrar no interessante campo da Psicologia Histórico-Cultural.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. D. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da Individualidade Para-si:** Aportes Teóricos Para A Educação Escolar De Adolescentes. Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara/SP, 2013. Disponível em: <[http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/unesp/97430/anjos\\_re\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/unesp/97430/anjos_re_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BOCK, A. M. B. Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escola e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, janeiro/julho 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infancia. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **La Psicología Evolutiva Y Pedagógica en la URSS**. Editorial Progreso: Moscú, 1987. p. 104 - 125.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana. 2003. 218 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2003.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação Escolar e Constituição da Consciência:** um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: 2010. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/pt-br.php)>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução para o português Maria Silvia Cintra Martins. 1978. Disponível em <[http://marxists.anu.edu.au/portugues/leontiev/1978b/activ\\_person/index.htm](http://marxists.anu.edu.au/portugues/leontiev/1978b/activ_person/index.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004a

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: Vigotski, L. S. (Org.). Linguagem,

desenvolvimento e aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-85. Tradução de Maria da Pena Villalobos.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da Escola de Vigotski. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maringá: 2009. Disponível em: <[www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM\\_2009\\_Gisele.pdf](http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v.1. Madrid: Visor, 1991. Disponível em: <[www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1.pdf](http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funcion Psíquicas Superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 2000. Obras Escogidas (Tomo 3).

VYGOTSKI, L. S. **Paidologia del Adolescente e Problemas de la Psicología Infantil**. Madrid: A. Machado Libros, 2006. Obras Escogidas (Tomo 4).

## **PARTE III**

### **ITINERÁRIOS FORMATIVOS, DOCÊNCIA E PROCESSOS ESCOLARES**

## PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PSICÓLOGOS E PSICÓLOGAS EGRESSOS(AS) DA UNIR

Luís Alberto Lourenço de Matos

Mirian Rocha de Almeida

Esthela Bianchini Hipólito da Silva

### INTRODUÇÃO

De acordo com Yamamoto e Oliveira (2010), tem ocorrido um processo de expansão dos cursos de psicologia, sobretudo no interior do Brasil, o qual está relacionado à implantação e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil no período pós 1985, as quais ampliaram o ingresso desses profissionais, especialmente na área social, bem como o alcance social da profissão. Nesta perspectiva, é fundamental a realização de pesquisas científicas que busquem a compreensão das características sociodemográficas dos profissionais da psicologia e de seus possíveis efeitos no exercício profissional, de modo a subsidiar o seu processo formativo.

Um aspecto que chama bastante atenção é o fato de que a maior parte dos estudos sobre a caracterização dos egressos da psicologia tem sido realizada nas regiões Sudeste e Sul (Bardagi *et al.*, 2008; Barreto; Lazaroto; Barreto, 2013; Bobato; Stock; Pinotti, 2016; Crp-08, 2010; Santos *et al.*, 2014), com poucas pesquisas direcionadas para outras regiões (Martins; Matos; Maciel, 2009; Yamamoto; Siqueira; Oliveira, 1997).

É importante ressaltar o baixo número de pesquisas com egressos do curso de psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), mas, é relevante destacar o estudo desenvolvido por Matos e Silva (2003) e Silva (1999). Na pesquisa realizada por Matos e Silva (2003), os resultados evidenciaram que as principais dificuldades na atuação profissional estavam relacionadas ao desconhecimento das atribuições profissionais do psicólogo, à desvalorização de seu papel e ao mercado de trabalho saturado pelos possíveis empregadores e, sobretudo, pela população. Já a pesquisa realizada por Silva (1999) apresentou os resultados sobre as percepções de docentes, supervisores de estágio e egressos a respeito da formação ofertada no Curso de Licenciatura e Formação de Psicólogos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no período de 1989 a 1996, destacando as principais transformações pelas quais passou o curso durante seu desenvolvimento, além dos pontos negativos e positivos que nortearam o referido curso.

Portanto, a partir da lacuna de informações sobre a situação particular dos psicólogos egressos da UNIR, esta pesquisa buscou conhecer o seu perfil sociodemográfico comparando-o aos resultados de pesquisas realizadas em outras regiões. Desse modo, tem-se o propósito de contribuir com as discussões relativas à realidade profissional da Psicologia e proporcionar subsídios às discussões referentes às propostas de alteração curricular nos diversos cursos de psicologia no Brasil.

Mais especificamente, esta pesquisa é fruto da necessidade e importância do curso de Psicologia da UNIR se conhecer, de se deparar com as características sociodemográficas de seus egressos

para possíveis enfrentamentos, assim como, para que possa viabilizar um crescimento constante ao curso de Psicologia.

A presente pesquisa apresenta relevância científica e social, pois possibilita uma reflexão crítica sobre a situação do curso de Psicologia da UNIR, fornecendo elementos fundamentais para a formação de um quadro mais realista sobre a situação do referido curso no que se refere ao perfil sociodemográfico dos profissionais egressos da IFES do Estado de Rondônia, propiciando informações relevantes para a comunidade acadêmica da UNIR, para o Conselho Regional de Psicologia e à sociedade. O conhecimento desse cenário fornece elementos fundamentais para a formação propiciada pelo curso de psicologia da UNIR e a sua relação com as demandas do mercado de trabalho.

## **MATERIAIS E MÉTODO**

Com o propósito de atender ao objetivo da pesquisa de investigar o perfil sociodemográfico dos profissionais egressos do curso de psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), foi realizado um estudo descritivo e exploratório, de abordagem quantitativa, uma vez que esta possibilita o uso de recursos e técnicas estatísticas que buscam traduzir numericamente o conhecimento produzido.

### **LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA**

O presente estudo foi desenvolvido no estado de Rondônia, o qual conta atualmente com uma população estimada em 1.787.279 habitantes (IBGE, 2016). Todos os psicólogos cadastrados no CRP 20

- Seção Rondônia foram convidados a participar da pesquisa via endereço eletrônico. O contato com os psicólogos se deu por intermédio do CRP 20 – Seção Rondônia. A amostra dos 35 participantes foi extraída dos 120 respondentes da pesquisa ampliada com os psicólogos do estado de Rondônia – A formação em Psicologia: um estudo a partir da visão dos profissionais inscritos no CRP20 – Seção Rondônia.

#### INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

O instrumento utilizado para a produção dos dados foi o questionário, o qual possibilitou coletar um maior número de informações em nível de estado, considerando a inviabilidade do deslocamento até os municípios nos quais os profissionais atuam.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” A construção de um questionário demanda uma sucessão de cuidados, entre eles: a elaboração das questões que atendam e respondam aos objetivos da pesquisa, onde as respostas obtidas dos questionamentos propiciarão relatar as peculiaridades e traços do grupo pesquisado (Gil, 2008).

Dentre as vantagens de se utilizar o questionário, como ferramenta de coleta de dados, são listadas as seguintes: atingir grande número de pessoas, menor gasto com pessoal, anonimato das respostas, poder responder no momento mais conveniente e não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador (Gil, 2008).

O questionário, elaborado em consonância com as questões e os objetivos da pesquisa e disponibilizado na plataforma Jot Form, compreendeu questões fechadas e abertas sobre as características sociodemográficas e a atuação profissional do psicólogo formado na UNIR.

O método de coleta de dados englobou as seguintes etapas: envio do convite via e-mail apresentando a presente pesquisa e disponibilizando o link para o preenchimento do questionário; abertura da página da pesquisa e autorização do uso dos dados mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preenchimento do questionário eletrônico.

#### PROCEDIMENTOS ÉTICOS

É importante ressaltar que em virtude deste subprojeto fazer parte do Projeto Matriz "Formação e atuação do profissional da psicologia no estado de Rondônia" e de o mesmo já ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR, conforme parecer substanciado em anexo - CAAE: 61601716.8.0000.5300, não houve necessidade de nova apreciação pelo CEP.

Os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa, em conformidade com as disposições das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, foram: a) apresentação do projeto de pesquisa para a Diretoria do Conselho Regional de Psicologia - Seção Rondônia para conhecimento e autorização da realização da pesquisa; b) submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia para apreciação e aprovação; c) envio do questionário aos participantes com

informações da pesquisa; d) no caso dos psicólogos que aceitaram em participar da pesquisa, o TCLE foi firmado no próprio questionário eletrônico.

## PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados do questionário, coletados por meio eletrônico, geraram uma base de dados em uma planilha, a qual foi exportada para um programa estatístico de tratamento e análise dos dados (Excel). Os dados foram dispostos em tabelas descritivas com a frequência absoluta e/ou percentual das categorias apresentadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados seguidos de uma breve discussão, a partir de tabelas, figuras e quadros. Na medida do possível, os resultados serão comparados com outros resultados de estudos realizados no Brasil. Será apresentado o perfil dos psicólogos que responderam ao questionário, de acordo com as variáveis abrangidas por este estudo.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos dados referentes aos 35 psicólogos participantes deste estudo em relação às variáveis sexo, idade, cor/etnia e estado civil.

Tabela 1: Perfil dos psicólogos (sexo, idade, cor/etnia e estado civil)

	PERFIL DOS PSICÓLOGOS	FREQUÊNCIA	%
SEXO	Feminino	21	60%
	Masculino	14	40%
IDADE	20-25	3	8,57%
	26-30	14	40%
	31-35	7	20%
	36-40	6	17,14%
	41-45	4	11,43%
	46-50	0	0%
	51-55	0	0%
	56-60	1	2,86%
	Acima 60	0	0%
	COR/ETNIA	Branca	15
Parda		17	48,57%
Preta		2	5,71%
Amarela		1	2,86%
Indígena		0	0%
ESTADO CIVIL	Casado	13	37,14%
	Solteiro	14	40%
	Divorciado	5	14,28%
	União Estável	3	8,57%
	Separado	0	0%
	Desquitado	0	0%
	Viúvo	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos psicólogos (60%) é do sexo feminino e apenas 40% dos participantes são do sexo masculino. Tal resultado corrobora outros estudos realizados no Brasil, como a pesquisa nacional sobre a profissão do psicólogo no Brasil executada por

Bastos, Gondim e Rodrigues (2010), na qual 83,3% dos participantes são do sexo feminino, assim como, a pesquisa realizada com psicólogos inscritos na subsele leste do CRP-04 (Santos *et al.*, 2014), na qual 88,2% são do sexo feminino.

Apesar de a psicologia apresentar uma clara tendência de predomínio de psicólogas em sua composição, o resultado do presente estudo apresenta um contingente maior de psicólogos quando comparadas às pesquisas apresentadas, o que parece ser um claro indicativo de que em Rondônia um maior número de homens busca esse curso de graduação.

Na Tabela 1 também pode-se observar que a maior parte dos participantes (40%) se encontra na faixa etária entre 26 e 30 anos de idade, dado que se encontra de acordo com outras pesquisas que também encontraram o predomínio desta faixa etária (CRP-08, 2010; Santos *et al.*, 2014). Ao considerarmos que 8,57% estão na faixa etária dos 20-25 anos, temos 48,57% entre 20-30 anos. Esta distribuição está acima dos 33,1% obtidos na pesquisa nacional de Bastos, Gondim e Rodrigues (2010) e dos 38,8% encontrados na pesquisa realizada por Santos *et al.* (2014) na subsele leste do CRP-04 (2014), na região de Governador Valadares-MG, mas próxima dos resultados do CRP-08 (50%). Tais dados demonstram tratar-se de uma profissão composta, em sua maioria, por profissionais jovens.

Nesta mesma linha, é importante ressaltar que apenas 14,29% dos psicólogos encontram-se acima dos 41 anos de idade. Esta preponderância de profissionais jovens parece estar relacionada ao fato de a Psicologia ser uma profissão que desperta interesse nos

jovens, o que pode ser observado no número crescente de jovens que ingressam no curso de Psicologia da UNIR.

No que diz respeito ao estado civil, 40% dos psicólogos participantes estão solteiros e 37,14% casados, o que demonstra um equilíbrio entre ambos. No entanto, se somarmos os 8,57% que se encontram em união estável aos casados, temos 45,71%, quase a metade dos respondentes. Tais resultados corroboram os achados obtidos pelo CRP-08 (2010) que encontrou 50% de casados/união estável e os de Santos *et al.* (2014), que encontraram um total de 48,2% casados e 42,4% de solteiros. No entanto, diferem dos resultados obtidos por Martins, Matos e Maciel (2009) na pesquisa com egressos da Universidade de Fortaleza (Unifor), a qual constatou que 63,3% eram solteiros e 31,7% casados.

Em relação à cor/etnia, observa-se na Tabela 1 que 48,57% são da cor parda, enquanto 42,88% da cor branca e 5,71% da cor preta. Esta distribuição reflete a ordem dos resultados do censo demográfico do IBGE (2010), no qual no estado de Rondônia, 55,62% se declararam pardos, 35,2% brancos, 6,85% pretos, 1,42% amarelos e 0,76% indígenas. No entanto, se observa que o percentual de psicólogos pardos e de pretos é inferior ao censo do IBGE, enquanto o de brancos é superior. Tais dados, provavelmente, ainda refletem as desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior, apesar das tentativas do governo federal de sua diminuição, por meio da instituição da lei de cotas.

A Tabela 2 ilustra a distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com suas respectivas naturalidades, de acordo com cidades e estado.

**Tabela 2: Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com a naturalidade (cidade e estado de origem)**

	NATURALIDADE	FREQUÊNCIA	%	
<b>CIDADE</b>	Porto Velho	20	57,14	
	Guajará-Mirim	4	11,43	
	Ji-Paraná	1	2,86	
	Ariquemes	1	2,86	
	Jaru	1	2,86	
	Guaira	1	2,86	
	Manaus	2	5,71	
	Governador Valadares	1	2,86	
	Patos	1	2,86	
	Campinas	1	2,86	
	Rio de Janeiro	1	2,86	
	Barra do Garças	1	2,86	
<b>ESTADO</b>	Rondônia	27	77,14	
	Amazonas	2	5,71	
	Mato Grosso	1	2,86	
	Paraná	1	2,86	
	São Paulo	1	2,86	
	Rio de Janeiro	1	2,86	
	Paraíba	1	2,86	
	Minas Gerais	1	2,86	

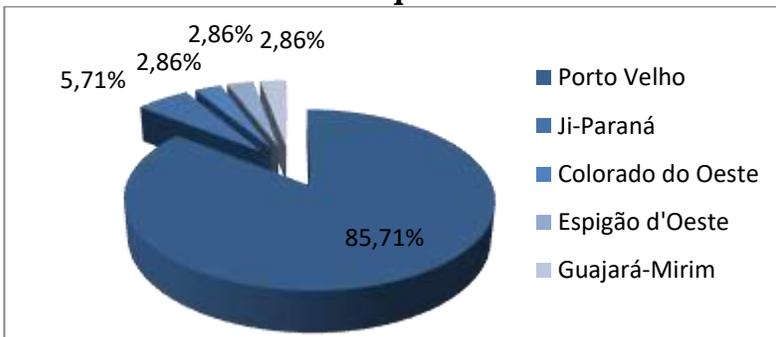
Fonte: Dados da pesquisa

Na questão da cidade de origem, pode-se evidenciar que a maioria dos respondentes da pesquisa é da cidade de Porto Velho (57,14%), seguido por 11,43% da cidade de Guajará-Mirim, outras cidades do estado de Rondônia (8,58%) e 22,87% de outras cidades brasileiras.

Com relação ao estado de origem podemos observar que 77,14% dos profissionais participantes da pesquisa são naturais do estado de Rondônia; 5,71% do estado do Amazonas e 17,15% de

outros estados brasileiros. Estes resultados parecem, ainda, demonstrar resquícios da história da migração para o estado de Rondônia, ainda que agora com percentuais bem menores devido à diminuição dos ciclos migratórios.

Figura 1: **Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com a cidade em que residem**



Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à cidade em que residem os participantes da pesquisa, pode-se observar no Figura 1 que a maioria absoluta (85,71%) reside na cidade de Porto Velho, em seguida vem a cidade de Ji-Paraná com 5,71% dos respondentes da pesquisa. Os resultados revelam que muitos profissionais formados pela UNIR em Porto Velho acabam fixando moradia na cidade devido às oportunidades de emprego e de continuidade dos estudos de pós-graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o perfil sociodemográfico dos psicólogos e psicólogas egressos(as) da UNIR, inscritos no CRP-20 – Seção Rondônia, que atuam no estado.

Os resultados revelam um perfil caracterizado por profissionais do sexo feminino, o que também se observa em outros estudos brasileiros. No entanto, o número de participantes do sexo masculino é um pouco maior quando comparado com os resultados de outras pesquisas, o que pode expressar uma particularidade local ou uma tendência de que a profissão esteja atraindo mais o sexo masculino do que no passado, pois a profissão, desde o seu surgimento no Brasil, sempre esteve associada ao sexo feminino.

Outra característica é a jovialidade, uma vez que quase a metade se encontra na faixa dos 20 a 30 anos de idade, o que demonstra o interesse que o curso desperta nos mais jovens. Este resultado, possivelmente, está associado ao fato de o curso de Psicologia da UNIR ser integral, o que dificulta o acesso de pessoas com mais idade e que estejam trabalhando.

Em relação à cor/etnia, há um pequeno predomínio de pardos, o que está de acordo com os resultados do IBGE (2010) para o estado de Rondônia, ainda que em uma porcentagem um pouco inferior. Quanto ao estado civil, há um ligeiro predomínio de solteiros. No entanto, quando se leva em consideração os que se encontram em união estável, o número de casados aumenta.

Ao final da pesquisa é preciso tecer algumas considerações metodológicas relevantes. O número reduzido de participantes dificulta a representação da realidade dos egressos do curso de Psicologia da UNIR, sendo necessária a realização de novos estudos que abarquem uma amostra significativa. Há de se considerar também a limitação já apontada no fato de os participantes da

pesquisa estarem inscritos no CRP-20, não englobando, portanto, os egressos não inscritos.

No entanto, a despeito destas limitações, conclui-se que os resultados da pesquisa podem contribuir com informações importantes sobre a situação do curso no que se refere ao perfil sociodemográfico dos egressos, propiciando dados relevantes, sobretudo para a comunidade acadêmica da UNIR.

## REFERÊNCIAS

BARDAGI, M. P. *et al.* Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de Psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 28, n. 2, p. 304-315, 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932008000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200007)>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BARRETO, D. M.; LAZAROTO, T. C.; BARRETO, J. B.M. Caracterização de egressos e acadêmicos do curso de psicologia em relação à atuação profissional. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 101-112, jan./jun. 2013.

BASTOS, A. V. B.; GONDIN, S. M. G. (Orgs.). **O trabalho do psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; RODRIGUES, A.C.A. Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos. In: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. **O trabalho do psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2, p. 32-44.

BOBATO, S. T.; STOCK, C. M.; PINOTTI L. K. Formação, inserção e atuação profissional na perspectiva de egressos de um curso de

Psicologia. **Psicologia, Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 18-33, ago/dez. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2177-20612016000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-20612016000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução n. 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Censo demográfico** 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=11>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. IBGE. Porto Velho. 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, MS/CNS, Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 28 jan. 2019.

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

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. **Levantamento do perfil profissional e das condições de trabalho dos psicólogos do Paraná – CRP-08**. Relatório final de pesquisa. Curitiba: CRP-08-PR, 2010. Disponível em: <<https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/265.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, K. P. H.; MATOS, T. G. R.; MACIEL, R. H. M. O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relatos dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 1023-1042, set. 2009.

MATOS, L. A. L.; SILVA, E. B. H. A formação em psicologia: um estudo a partir da visão dos profissionais inscritos no CRP – 20 – Seção Rondônia. In: TAMBORIL, M. I. B.; ZIBETTI, M. L. T.; URNAU, L. C. (Orgs.). **Diálogos amazônicos em Psicologia**. Porto Velho: Temática Editora, 2019. (E-book).

MATOS, L. A. L.; SILVA, J. C. B. **O perfil do psicólogo na cidade de Porto Velho**, 2004.

SANTOS *et al.* Perfil dos psicólogos inscritos na subsede leste do CRP-04. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 864-878, 2014.

SILVA, J. C. B. **As percepções de docentes e egressos sobre o curso de licenciatura e formação de psicólogos da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

YAMAMOTO, O. H.; SIQUEIRA, G. S.; OLIVEIRA, S. C. C. A Psicologia no Rio Grande do Norte: caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional. **Estud. psicol.** Natal, v. 2, n. 1, p. 42-67, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1997000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1997000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 mar. 2019.

### **AGÊNCIA FINANCIADORA**

Pesquisa realizada pelo Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), sob o título “Atuação profissional dos psicólogos (as) egressos (as) da UNIR”, sendo esta financiada pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) PSICÓLOGOS(AS)  
EGRESSOS(AS) DA UNIR**

Luís Alberto Lourenço de Matos

Mirian Rocha de Almeida

Esthela Bianchini Hipólito da Silva

**INTRODUÇÃO**

A atuação profissional dos psicólogos no Brasil tem sido objeto de investigações nas últimas décadas buscando conhecer a realidade vivenciada por estes profissionais, sobretudo num contexto marcado por profundas transformações sociais.

Segundo Bastos e Gondim (2010), os campos profissionais e a Psicologia, particularmente, caracterizam-se como espaços múltiplos e diversificados, geralmente constituídos por conflitos de diversas ordens – teóricos, técnicos, políticos e ideológicos – e pela preocupação em construir uma identidade própria a partir da diversidade que a diferencia.

Nesta perspectiva, a realização de pesquisas científicas que busquem subsídios e propiciem reflexões acerca das particularidades da atuação dos psicólogos, dos compromissos sociais que caracterizam a Psicologia, bem como ressaltem os problemas do processo formativo e os seus reflexos no exercício profissional são indispensáveis para um constante processo de reflexão, de mudança e de retroalimentação do processo formativo.

É importante salientar que a maioria dos estudos sobre a caracterização da Psicologia tem se voltado para as regiões Sudeste e Sul (Bardagi *et al.*, 2008; Barreto; Lazaroto; Barreto, 2013; Bobato; Stock; Pinotti, 2016; Crp-08, 2010; Santos *et al.*, 2014), com poucas pesquisas direcionadas para outras regiões (Martins; Matos; Maciel, 2009; Yamamoto; Siqueira; Oliveira, 1997).

As pesquisas com egressos do curso de psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) têm sido raras, registrando-se apenas o estudo desenvolvido por Matos e Silva no ano de 2004. Em virtude de a pesquisa mencionada ter sido realizada há 15 anos, quando ainda estava começando a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004), é fundamental a realização de uma pesquisa atual que contemple as mudanças ocorridas neste período.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo investigar a atuação dos psicólogos egressos da UNIR, inscritos no CRP-20 – Seção Rondônia, que atuam no estado de Rondônia, e é fruto da necessidade e importância do curso de Psicologia da UNIR se conhecer, de se deparar com seus problemas para possíveis enfrentamentos para que possa viabilizar um crescimento constante. Neste contexto, informações sobre o que fazem seus egressos, em que áreas atuam e qual(is) a(s) motivação(ões) para a atuação nestas áreas, que dificuldades enfrentam, setores que empregam estes profissionais etc. são essenciais.

Os resultados da pesquisa poderão mediar importantes reflexões a respeito do impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais

na formação e, conseqüentemente, na atuação profissional, fornecendo contribuições importantes para as modificações necessárias referentes à estrutura curricular e às suas competências e habilidades demandadas dos discentes.

## **MATERIAIS E MÉTODO**

### **DELINEAMENTO**

No que diz respeito aos objetivos, esta pesquisa é considerada exploratória e descritiva. Em relação à abordagem trata-se de uma pesquisa quantitativa. A abordagem quantitativa busca, utilizando-se de recursos e técnicas estatísticas, traduzir numericamente o conhecimento gerado.

### **LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A presente pesquisa foi realizada no estado de Rondônia, o qual conta atualmente com 52 municípios e uma população estimada em 1.787.279 habitantes (IBGE, 2016), sendo que na capital Porto Velho estima-se uma população de 511.219 habitantes (IBGE, 2016).

Foram convidados a participar da pesquisa todos os psicólogos inscritos no CRP 20 - Seção Rondônia (aproximadamente 1.500 profissionais). O contato com os profissionais se deu por intermédio do CRP 20 - Seção Rondônia, via endereço eletrônico e encaminhado convite para participação na pesquisa, bem como orientações para o procedimento de acesso e preenchimento do questionário eletrônico. Cabe salientar que se realizou uma seleção dentre os participantes da pesquisa, com o intuito de estudar apenas os profissionais de psicologia egressos da

Fundação Universidade Federal de Rondônia, sendo a amostra final composta por 35 psicólogos.

## INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

O instrumento utilizado para a produção dos dados foi o questionário, o qual possibilitou coletar um maior número de informações em âmbito estadual, considerando a inviabilidade do deslocamento até os municípios nos quais os profissionais atuam.

O questionário, segundo Gil (2008, p. 121) é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações.

Dentre as vantagens de se utilizar o questionário, como ferramenta de coleta de dados, são listadas as seguintes: atingir grande número de pessoas, menor gasto com pessoal, anonimato das respostas, poder responder no momento mais conveniente e não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador (Gil, 2008).

O questionário, elaborado em consonância com as questões e os objetivos da pesquisa e disponibilizado na plataforma JotForm, compreendeu questões fechadas e abertas sobre as características sociodemográficas e a atuação profissional do psicólogo formado na UNIR.

O método de coleta de dados englobou as seguintes etapas: envio do convite via e-mail apresentando a presente pesquisa e disponibilizando o link para o preenchimento do questionário;

abertura da página da pesquisa e autorização do uso dos dados mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preenchimento do questionário eletrônico.

## PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa, estão em conformidade com as disposições das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. É importante ressaltar que em virtude deste subprojeto fazer parte do Projeto Matriz "Formação e atuação do profissional da psicologia no estado de Rondônia" e de o mesmo já ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR, conforme parecer substanciado em anexo - CAAE: 61601716.8.0000.5300, não houve necessidade de nova apreciação pelo CEP.

## PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

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

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### PSICÓLOGOS EGRESSOS DA UNIR QUE ATUAM NA PROFISSÃO

De acordo com Bastos e Gondim (2010), a atuação profissional é o conjunto de características que definem o campo de trabalho do psicólogo. Além da descrição das técnicas e

procedimentos utilizados, a atuação profissional também “revela os valores, os papéis, as relações sociais e os vínculos no ambiente de trabalho que configuram uma cultura própria ao contexto de atuação” (Gondim; Bastos; Peixoto, 2010, p. 186).

Visando atender a um dos objetivos da pesquisa que consiste em descrever e analisar a atuação profissional dos psicólogos egressos da UNIR, verifica-se que dos 35 participantes, 31 (88,57%) exercem atividades laborais na área da psicologia. Tais resultados são superiores aos encontrados na pesquisa nacional, na qual 62,1% exercem atividade exclusivamente na área da Psicologia, 22,1% atuam tanto na área da psicologia quanto fora dela, 9,1% atuam fora da área da psicologia e 6,6% estão desempregados (Heloani; Macêdo; Cassiolato, 2010), porém próximos da pesquisa desenvolvida por Bardagi *et al.* (2008) com egressos do curso de psicologia da UFRGS e do estudo realizado por Martins, Matos e Maciel (2009) com egressos da Universidade de Fortaleza.

Apesar de 88,57% viverem da profissão na qual se formara, o que parece demonstrar a existência de um mercado de trabalho propício à profissão, é preciso ressaltar que este resultado se refere aos psicólogos inscritos no CRP-20 e, portanto, tende a ser maior devido ao fato de os participantes da pesquisa estarem inscritos no Conselho, pois é de se esperar que muitos dos psicólogos não inscritos poderiam não estar atuando na área da psicologia. Devido a esse fator, os dados aqui apresentados não são suficientes para demonstrar com maior exatidão o número de psicólogos formados na UNIR que efetivamente exercem atividades profissionais na área da psicologia e os que se encontram desempregados.

No que diz respeito ao desejo de mudar de profissão, 87,10% não o possuem, enquanto 6,45% possuem e 6,45% responderam que talvez pudessem mudar de profissão.

Os principais motivos que impulsionam o desejo de uma possível mudança de profissão, de acordo com os egressos da UNIR que responderam Sim e/ou Talvez, se referem à baixa remuneração e à desvalorização profissional. Apesar de estarem, de modo geral, satisfeitos com a profissão, o reconhecimento da baixa remuneração e da desvalorização profissional, sobretudo quando comparadas a outras profissões, podem levá-los a optarem por outras profissões que lhes tragam uma melhor remuneração e reconhecimento profissional.

Na pesquisa nacional, os motivos do abandono da profissão se revelam mais amplamente associados a questões das condições de trabalho, destacando-se a oferta de um emprego melhor (38,2%) e a baixa remuneração do trabalho em Psicologia (20%). Para 7,3% há uma defasagem entre as habilidades e as exigências do trabalho em Psicologia, assim como também existem motivos pessoais e familiares que podem contribuir para o desejo de abandono ou mudança de profissão (Heloani; Macêdo; Cassiolato, 2010).

Dos 31 profissionais que exercem atividades na área da Psicologia, 28 (90,32%) não praticam outra atividade remunerada, enquanto três (9,68%) exercem outra atividade remunerada combinada com a Psicologia. Este último resultado é inferior ao encontrado na pesquisa nacional, na qual 22,1% associam a atuação em Psicologia com alguma atividade de trabalho fora dela, o que parece demonstrar uma certa satisfação com a remuneração

recebida pelos profissionais, não havendo a necessidade de exercer outra atividade remunerada além da psicologia ou ser muito difícil a associação de uma outra atividade com a da Psicologia.

No que se refere às áreas de atuação em psicologia, a Psicologia Clínica (58,06%) é a principal área de atuação profissional, seguidas pela Docência (29,03%), Psicologia Hospitalar/Saúde (22,58%), Psicologia Organizacional (22,58%) e Psicologia Jurídica (19,35%). Nos dados da pesquisa nacional, efetuada por Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010), os principais resultados foram: Clínica (53%), Saúde (27,9%), Organizacional/Trabalho (25,1%), Docência (14,5%) e Educacional (9,8%). A comparação dos resultados mostra algumas similaridades entre as áreas Clínica, Saúde e Organizacional. No entanto, na pesquisa com os egressos da UNIR destacam-se as áreas da Docência e a Jurídica, o que não se observa tão acentuadamente na pesquisa nacional.

Observa-se, portanto, a predominância da área clínica como a principal área de atuação, o que provavelmente está relacionado à formação oferecida pela UNIR na matriz curricular que vigorou até 2014, com disciplinas majoritariamente voltadas para a área clínica, pois esta sempre foi a área de estágio que mais despertou interesse, bem como pela possível identificação dos egressos com o modelo médico de profissão liberal e mais próximo do imaginário social da profissão. A nova matriz curricular, em conformidade com a Resolução n. 5/2011/CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e estabeleceu as normas para o projeto pedagógico complementar para a

Formação de Professores da Psicologia só foi implantada em 2015, sendo que a primeira turma se formou no final de 2019. A nova matriz abrange duas ênfases: Psicologia e processos educativos e Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, o que, muito provavelmente, alterará a atual configuração das áreas de atuação resultando numa diminuição da atuação na Clínica e aumento das outras áreas.

Chama a atenção o fato de a docência ser a segunda área de atuação, o que possivelmente está relacionado com o fato de haver 14 cursos de psicologia no estado de Rondônia e que, cada vez mais absorvem os mestres formados pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da UNIR.

Em relação aos profissionais que atuam como psicólogos, 48,39% destes atuam em apenas uma área da Psicologia e 16 (51,61%) atuam em duas ou mais áreas. Tais resultados, além de revelar a diversidade dos campos de atuação do psicólogo, também parece ser consequência da baixa remuneração dos participantes da pesquisa, o que os leva a ter que exercerem mais de uma atividade na área da Psicologia para a complementação salarial. Na pesquisa nacional, 66% atuam em apenas uma área e 34% em duas ou mais áreas (Gondim; Bastos; Peixoto, 2010), o que demonstra que os egressos da UNIR, quando comparados com os psicólogos brasileiros trabalham em mais de uma área, provavelmente em função da necessidade de conseguir uma melhor renda.

Os principais motivos apresentados pelos psicólogos para o exercício nas áreas de atuação profissional foram a identificação

pessoal pela área (64,52%) e a melhor remuneração salarial oferecida pela área de atuação profissional (32,26%)

No que se refere ao desejo de mudança de área de atuação no exercício da Psicologia, 54,84% responderam negativamente, 29,03% afirmativamente e 16,13% afirmaram que talvez pudessem mudar de área de atuação na psicologia. Tais dados, de modo geral, revelam uma satisfação com a área de atuação.

Em relação às orientações teóricas adotadas pelos psicólogos na sua prática laboral, a abordagem psicanalítica se destaca como a mais utilizada pelos psicólogos egressos da UNIR (41,95%), seguida pela cognitivo-comportamental (25,81%), humanista (25,81%) e sócio-histórica (16,13%). Este predomínio do referencial psicanalítico corrobora o fato de a Clínica ser a principal área de atuação e pode ser explicado em virtude da forte ênfase desta abordagem nas disciplinas e estágios na matriz curricular vigente até o ano de 2014. No entanto, cabe salientar que tal cenário revelado nesta pesquisa pode sofrer alterações futuras, pelo fato de que a partir de 2015 a matriz curricular vigente na UNIR sofreu alterações, passando a abarcar uma maior pluralidade de orientações teóricas, fato também decorrente da renovação que o corpo docente sofreu em função da aprovação, em concursos públicos, de novos professores adeptos de outras abordagens teóricas.

A abordagem psicanalítica também foi a mais destacada por Gondim, Bastos e Peixoto (2010) na pesquisa nacional (20,2%), na pesquisa do CRP-08 (2010) com os psicólogos do Paraná (18,8%), na pesquisa realizada por Costa (2017) com os psicólogos de Barbacena (21,88%) e no estudo desenvolvido por Bardagi *et al.* (2008) com os

egressos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (42%). No entanto, pode-se observar que, excetuando-se os resultados do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, todos os resultados são inferiores aos resultados da UNIR.

No que concerne aos motivos que levaram os psicólogos egressos da UNIR a utilizarem as linhas teóricas, ressaltadas anteriormente, em suas práticas cotidianas de atuação profissional, a identificação/afinidade (48,39%) foi apontada como o principal motivo, vindo em seguida a área de formação (19,35%). Tais resultados demonstram uma relação direta com o processo formativo, seja na graduação ou na pós-graduação *lato e stricto sensu*, pois à medida que o profissional se especializa passa a adotar abordagens teóricas mais condizentes com as demandas do seu trabalho.

É importante ressaltar que 3,22% dos psicólogos referem não adotar uma orientação teórica específica. Tal fato pode levar os psicólogos a adotar acriticamente um ecletismo teórico para lidar com a complexidade do seu objeto de estudo (Gondim; Bastos; Peixoto, 2010), bem como pode empregar mais de uma orientação teórica, haja vista que muitas vezes não é possível usar, por exemplo, em outro contexto a mesma abordagem adotada no consultório.

Por último, é importante destacar o fato de que 22,58% dos psicólogos optaram por não revelar qual(is) o(s) motivo(s) que os levaram a escolher uma orientação teórica na sua atuação profissional, o que justifica a necessidade de um maior aprofundamento deste aspecto em futuras pesquisas.

No que concerne ao setor que mais contrata, os 28 profissionais que atuam exclusivamente como psicólogos, o setor público congrega 60,71% dos profissionais, o setor privado engloba 25% e 32,14% são autônomos. Portanto, a maioria dos psicólogos são trabalhadores assalariados, seja trabalhando no setor público, seja na iniciativa privada.

É importante salientar que o quantitativo de psicólogos que trabalha no setor público é superior aos 40,3% encontrados na pesquisa nacional (Macêdo; Heloani; Cassiolato, 2010), aos 40,6% da pesquisa com os psicólogos do Paraná (CRP-08, 2010) ou aos 9,4% da pesquisa de Santos *et al.* (2014). Este resultado está relacionado à constituição do estado de Rondônia que tem no serviço público o seu principal empregador, seja na esfera federal, estadual ou municipal. Além disso, a busca pela estabilidade, em um país em que o desemprego é cada vez maior, pode ser um fator que também possa explicar este resultado.

Dos 28 psicólogos egressos da UNIR que atuam somente na área da Psicologia, 85,71% atuam em apenas um setor de contratação, enquanto 14,29% atuam em dois ou mais setores, combinando o trabalho autônomo com o serviço público ou o trabalho autônomo com o serviço público e o setor privado.

No que diz respeito à renda mensal, a maioria ganha entre 3 a 6 salários-mínimos (32,26%) e 6 a 9 salários-mínimos (32,26%), totalizando 64,52% que ganham entre 3 a 9 salários-mínimos. Apenas 12,09% ganham acima de 9 salários-mínimos, enquanto 19,35% ganham entre 1 a 3 salários-mínimos. De acordo com Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010), na média nacional, a maior

parte dos psicólogos encontra-se na faixa de renda entre 3 a 6 salários-mínimos (27,3%).

Na comparação dos psicólogos que recebem entre 1 a 3 salários mínimos, tem-se 19,35% dos egressos da UNIR e 13,2% dos psicólogos que participaram da pesquisa nacional (Heloani, Macêdo; Cassiolato, 2010), enquanto os psicólogos que ganham entre 3 a 9 salários mínimos no estudo da UNIR (64,52%) é superior aos 46% dos psicólogos que participaram da pesquisa nacional (Heloani, Macêdo; Cassiolato, 2010). No entanto, o percentual de psicólogos que ganham acima de 9 salários-mínimos na pesquisa nacional (Heloani, Macêdo; Cassiolato, 2010) é de 39,2%, enquanto na pesquisa com os psicólogos egressos da UNIR é de apenas 12,90%. De modo geral, observa-se que os egressos da UNIR têm um percentual maior na menor faixa salarial (1 a 3 salários-mínimos) e um percentual menor na maior faixa salarial (acima de 9 salários mínimos) e uma porcentagem maior na faixa mediana (3 a 9 salários mínimos), quando comparados com os psicólogos da pesquisa nacional.

É importante ressaltar que os psicólogos que recebem mais de nove salários-mínimos são todos servidores públicos e têm apenas um vínculo de trabalho, o que revela que o setor público concentra os maiores salários entre os psicólogos egressos da UNIR que participaram da pesquisa.

A maior carga horária diária é encontrada entre os psicólogos que trabalham entre 6 a 8 horas (38,71%), entre 4 a 6 horas (25,81%), mais de 8 horas (22,58%) e até 4 horas (12,90%). Observa-se, portanto, que 64,52% dos egressos da UNIR trabalham

entre 4 a 8 horas diárias, o que demonstra uma carga razoável de trabalho. No entanto, a preocupação reside nos 22,58% que trabalham mais de 8 horas diárias, ou seja, mais de 40 horas semanais, pois o trabalho do psicólogo, geralmente, está vinculado a situações de conflito causadoras de sofrimento e dor, o que pode vir a causar adoecimento físico e, principalmente, mental.

Na pesquisa realizada pelo CRP-08 (2010) com os psicólogos do Paraná, a carga horária predominante situou-se entre 7,2 a 8 horas diárias (33,5%), sendo que 25,3% dos psicólogos trabalham mais de 8 horas diárias.

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho como psicólogo, os participantes relataram que as principais se referem ao espaço de trabalho inapropriado (29,03%), à falta de material (25,81%), problemas com a equipe de trabalho (22,58%), pouco investimento em capacitação profissional (19,35%) e à baixa remuneração (16,35%). Segundo pode ser observado, as maiores dificuldades estão relacionadas à falta de condições de trabalho: à impropriedade do espaço disponível ou à falta de material para a execução do trabalho.

Na pesquisa realizada com os psicólogos do Paraná (CRP-08, 2010), as condições físicas do ambiente de trabalho, a baixa remuneração, a inadequação do espaço de trabalho e a hierarquia institucional foram os fatores mais citados pelos profissionais como entraves ao exercício profissional. Por sua vez, a pesquisa desenvolvida por Sousa e Dela Coleta (2012) revelou que os fatores que mais prejudicam o bem-estar no trabalho dos psicólogos do Triângulo Mineiro, nas equipes de saúde, são os problemas

relacionados à gestão (28,3%), aos problemas com a equipe (24,2%) e falta de condições de trabalho (19,4%).

#### PSICÓLOGOS DA UNIR QUE NÃO ATUAM NA ÁREA

Dos 35 psicólogos egressos da UNIR que fazem parte da amostragem da pesquisa que ora se apresenta, 4 (11%) destes não exercem atividades laborais na área da Psicologia. Os motivos apresentados pelos profissionais para a não atuação foram: ausência de oferta de trabalho (25%), percepção de defasagem entre habilidades pessoais e demandas do mercado de trabalho (25%), sendo que 50% dos egressos que não atuam na área não responderam à questão. Esta ausência de oferta de trabalho como principal motivo também foi encontrado no estudo desenvolvido por Barreto, Lazaroto e Barreto (2013) com psicólogos do Oeste do Estado de Santa Catarina, o qual foi citado por 33% dos participantes.

Ressalte-se o fato de que a questão da baixa remuneração não foi citada, aspecto este que aparece nas demais pesquisas. No estudo realizado com os psicólogos do Paraná (CRP-08, 2010) os principais motivos apontados para o não exercício na área da Psicologia foram a melhor remuneração em outra atividade (100%), desemprego (32,6%), falta de oportunidade (32,6%), problemas relacionados à saúde (20,9%). Este resultado também é corroborado pela pesquisa de Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010) na qual 20% dos psicólogos destacaram a baixa remuneração como o segundo motivo para não atuarem na área e pela pesquisa de Barreto, Lazaroto e Barreto (2013), na qual os salários baixos (22%) foram o terceiro motivo citado pelos profissionais

Apesar destes quatro egressos não atuarem como psicólogos, três (75%) demonstram interesse de se inserirem profissionalmente no mercado de trabalho na sua área de formação. A psicologia hospitalar/saúde (75%), a psicologia clínica, a docência, a psicologia organizacional e a pesquisa (25%) foram apontadas como as principais áreas de atuação que os profissionais não atuantes na área da Psicologia gostariam de incluir-se profissionalmente.

Nos resultados da pesquisa nacional (Heloani; Macêdo; Cassiolato, 2010), as principais áreas de intenção de inserção foram: clínica (28,6%), docência e pesquisa (24,5%), social/comunitária (18,4%), organizacional (16,3%), saúde/hospitalar (8,5%). Apesar das diferenças nos percentuais, as áreas são bem próximas, excetuando-se a social/comunitária que não aparece entre os egressos da UNIR. Chama a atenção, o fato de a área clínica não ser, como na pesquisa nacional, a área mais procurada, pois atualmente é a área de maior atuação profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a atuação dos psicólogos egressos da UNIR, inscritos no CRP-20 – Seção Rondônia, que atuam no estado. No que diz respeito à atuação profissional, pode-se concluir que os resultados são positivos, pois um número expressivo atua como psicólogos, o que parece ser indicativo de um mercado de trabalho promissor. No entanto, é preciso ter cautela com a análise deste resultado, pois ele se refere aos psicólogos inscritos no Conselho. A pesquisa não fornece dados sobre os não inscritos, o que reduziria o quantitativo de egressos que estão

atuando como psicólogos. Neste sentido, seria oportuno a realização de pesquisas que abordassem o desemprego entre os ex-alunos.

Os egressos, que não atuam como psicólogos, listaram como motivos para a não atuação na área: a ausência de oferta de trabalho e a percepção de defasagem entre as habilidades pessoais e as demandas do mercado de trabalho. Apesar de não atuarem como psicólogos, a maioria destacou o desejo de inserção profissional, sobretudo na área da psicologia hospitalar/saúde.

Outro dado positivo em relação aos que atuam como psicólogos é que não há o desejo de mudança de profissão, indicando satisfação com o exercício profissional. Entre os que desejam mudar de profissão, a baixa remuneração e a desvalorização da profissão são os principais motivos elencados.

Ainda em relação à atuação profissional, os psicólogos, em sua maioria, não complementam a renda com o exercício de outra atividade fora da Psicologia, o que tanto pode ser um sinal de satisfação com a remuneração percebida ou de dificuldade de conciliar a atividade desenvolvida na Psicologia com outra fora dela.

A partir dos resultados foi observado que a Psicologia Clínica é a área de atuação predominante, o que corrobora os resultados de outras pesquisas (Bardagi *et al.*, 2008; CRP-08, 2010; Santos *et al.*, 2014). Segundo Bardagi *et al.* (2008), apesar da diversificação dos campos de atuação nos últimos anos, a Clínica ainda é a forma de atuação mais consolidada e mais próxima do imaginário social da profissão. Esta propensão pela Psicologia Clínica também pode ser explicada pelo fato de a matriz curricular que privilegiava a área

Clínica, que vigorou até o ano de 2014, ter sido a mesma para todos os participantes do estudo.

Na presente pesquisa, chama a atenção a Docência ser a segunda área de atuação mais citada, o que parece estar relacionada ao fato de o estado de Rondônia contar com 14 cursos de Psicologia (e-MEC, 2019). Este número expressivo de cursos tem ampliado a oferta de vagas aos psicólogos, principalmente para aqueles formados no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR (PPGPSI).

A identificação pessoal pela área e a remuneração salarial foram os motivos básicos apontados pelos profissionais para o exercício nas áreas de atuação. No que se refere ao desejo de mudança de área de atuação, a maioria respondeu negativamente, sendo as condições de trabalho e os motivos pessoais as explicações para tal propósito.

Dentre as abordagens teóricas adotadas no trabalho, a psicanálise se sobressaiu, o que parece ter uma relação direta com o fato de a Clínica ser a principal área de atuação. Isto pode ser explicado em decorrência da ênfase desta abordagem nas disciplinas e estágios na matriz curricular corrente até 2014. No entanto, com a implantação da nova matriz curricular em 2015 é de se esperar que ocorram alterações devido à maior pluralidade de orientações teóricas e da renovação do corpo docente, adeptos de outras abordagens teóricas.

A identificação/afinidade pessoal e a área de formação foram os principais motivos destacados pelos egressos para a utilização das abordagens teóricas. Tais resultados parecem estar relacionados com

a formação no âmbito da graduação ou da pós-graduação, pois à medida que eles se especializam passam a empregar abordagens mais ligadas às demandas do seu trabalho.

A busca pela estabilidade profissional e financeira, em um país cada vez mais assolado pelo desemprego, parece explicar o motivo pelo qual a maioria dos psicólogos é formada por servidores públicos, portanto assalariados. Tal situação, possivelmente esteja relacionada à constituição do estado de Rondônia que tem no serviço público o seu principal empregador, seja na esfera federal, estadual ou municipal.

Quanto à renda, os participantes ganham entre 3 a 6 salários-mínimos e entre 6 a 9 salários, ou seja, a maioria tem uma renda média de 3 a 9 salários. Entre os que têm maior renda (acima de 9 salários) é importante ressaltar que todos são servidores públicos e têm apenas um vínculo de trabalho.

Os psicólogos trabalham em média de 6 a 8 horas. No entanto, evidencia-se uma preocupação com os que atuam na área e que trabalham mais de 8 horas diárias. Para esses profissionais, o trabalho pode estar vinculado a situações de sobrecarga, causadoras de adoecimento físico e mental.

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho como psicólogo, os egressos relataram que as principais se referem às condições de trabalho, seja devido à inadequação do espaço de trabalho ou à falta de material para a execução do trabalho.

Ao término da pesquisa, do ponto de vista metodológico, é importante ressaltar que o número pequeno de participantes dificulta a generalização dos resultados para os egressos do curso de

Psicologia da UNIR, sendo importante que novos estudos sejam realizados abrangendo uma amostra mais significativa. Há de se apontar também a limitação quanto ao fato de os participantes da pesquisa estarem inscritos no CRP-20, não englobando, portanto, os egressos não inscritos, o que poderia alterar, em parte, os resultados.

No entanto, apesar das limitações metodológicas, os resultados da pesquisa podem contribuir com informações importantes sobre a atuação profissional dos egressos do curso de psicologia da UNIR, propiciando informações relevantes para a comunidade acadêmica da UNIR, para o CRP e a sociedade em geral. O conhecimento desse cenário fornece elementos importantes para a formação propiciada pelo curso de psicologia e a sua relação com as demandas do mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

BARDAGI, M. P. *et al.* Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de Psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 28, n. 2, p. 304-315, 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932008000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200007)>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BARRETO, D. M.; LAZAROTO, T. C.; BARRETO, J. B.M. Caracterização de egressos e acadêmicos do curso de psicologia em relação à atuação profissional. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 101-112, jan./jun. 2013.

BASTOS, A. V. B. *et al.* **O trabalho do psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, p. 257-271, 2010.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; RODRIGUES, A. C. A. Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. **O trabalho do psicólogo no Brasil**: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2, p. 32-44.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOBATO, S. T.; STOCK, C. M.; PINOTTI L. K. Formação, inserção e atuação profissional na perspectiva de egressos de um curso de Psicologia. **Psicologia, Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 18-33, ago/dez. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2177-20612016000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-20612016000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, MS/CNS, **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 5**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 8**, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.119**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4119.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. IBGE. Porto Velho. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>>. 2016. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Censo demográfico** 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=11>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. e-MEC – Sistema de regulação do ensino superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

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

CONSELHO REGIONAL DO PARANÁ. **Levantamento do Perfil Profissional e das Condições de Trabalho dos Psicólogos do Paraná – CRP-08**, 2010. Disponível em: <<https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/265.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

COSTA, E. F. A contribuição da pesquisa de egressos do curso de Psicologia da UNIPAC/Barbacena para um ensino de qualidade na academia no âmbito da atuação dos profissionais. In: X Congresso de Pesquisa, Extensão e V Semana de Ciências Sociais da UEMG/Barbacena. **Anais**. Barbacena, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

GONDIM, S. M. G.; BASTOS, A. V. B.; PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. **O trabalho do psicólogo no Brasil**: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 10, p. 174-199.

HELOANI, R.; MACÊDO, K. B.; CASSIOLATO, R. O exercício da profissão: características gerais da inserção profissional do psicólogo. In: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. **O trabalho do**

**psicólogo no Brasil:** um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 6, p. 107-130.

MACÊDO, K. B.; HELOANI, R.; CASSIOLATO, R. O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. **O trabalho do psicólogo no Brasil:** um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 7, p. 131-150.

MARTINS, K.P.H.; MATOS, T.G.R.; MACIEL, R.H.M.O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relatos dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 1023-1042, set. 2009.

MATOS, L. A. L.; SILVA, J. C. B. **O perfil do psicólogo na cidade de Porto Velho,** 2004.

MATOS, L. A. L.; SILVA, E. B. H. A formação em psicologia: um estudo a partir da visão dos profissionais inscritos no CRP - 20 - Seção Rondônia. In: TAMBORIL, M. I. B.; ZIBETTI, M. L. T.; URNAU, L. C. (Orgs.). **Diálogos amazônicos em Psicologia.** Porto Velho: Temática Editora, 2019. (E-book).

SANTOS, K. R. *et al.* Perfil dos psicólogos inscritos na subseção leste do CRP-04. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 864-878, 2014.

SOUSA, A. A.; DELA COLETA, M. F. O bem-estar no trabalho de psicólogos em serviços de saúde pública. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 32, n. 2, p. 404-421, 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200010)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

YAMAMOTO, O. H.; SIQUEIRA, G. S.; OLIVEIRA, S. C. C. A Psicologia no Rio Grande do Norte: caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional. **Estud. psicol.** Natal, v. 2, n. 1, p. 42-67, 1997. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1997000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1997000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 mar. 2019.

### AGÊNCIA FINANCIADORA

Pesquisa realizada pelo Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), sob o título “Atuação profissional dos psicólogos (as) egressos (as) da UNIR”, sendo esta financiada pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

## MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE E FATORES DE SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Arthur Antunes Gomes Queiroz

Nikolli Evelyn Gubert

Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein

### INTRODUÇÃO

A relação do indivíduo com o trabalho é complexa e constituída no percurso de sua história de vida. O trabalho faz parte da construção da identidade e da subjetividade do homem. Observada essa lógica central, interessa-nos entender como o trabalho docente, considerado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das atividades profissionais mais estressantes, visto que o fazer docente envolve desgastes que repercutem de forma evidente na saúde física, mental e nas competências profissionais (Reis *et al.*, 2006), reflete diretamente no adoecimento psíquico de professores, e mais especificamente, de professores universitários.

Desde a década de 1990, a docência vem sofrendo diversas modificações e, por conta do processo de reformas educacionais implantadas em todos os níveis e esferas da Federação, o trabalho docente tem sido atravessado pela precarização do sistema educacional e pela intensificação das atividades laborais (Cortez *et al.*, 2017). As novas formas de gestão impostas pelo sistema de produção capitalista têm impactado diretamente na organização do trabalho bem como nas relações de trabalho.

O fazer docente não se difere das demais instâncias laborais, na medida em que está inserido no contexto do sistema capitalista e, por consequência, também sofre suas influências. Ao vender sua força de trabalho para uma instituição educacional em troca de um salário, o docente acaba por perder parte de sua autonomia no processo de trabalho e de uma forma “espontânea” adentra o campo do produtivismo, “necessidade imanente do capital” (Netto; Carvalho, 2015, p. 71).

Bosi (2007, p. 1518) nos alerta que “as circunstâncias em que muitos docentes estão escolhendo o produtivismo são historicamente determinadas, obviedade que deveria desmistificar tal escolha como espontânea”, o que culmina senão na perda, na diminuição da autonomia intelectual do docente, além da perda do controle do seu próprio processo de trabalho. Desse modo, se vê alocado em uma dinâmica de trabalho em que se cobra para que, além da gama de atividades que já desenvolve também passe a ter competências de ordem técnica, didática e relacional.

No âmbito do ensino superior, a precarização/flexibilização do trabalho docente se caracteriza desde a relação contratual frágil até a própria rotina das atividades centrais das instituições, quais sejam, o tripé “ensino, pesquisa e extensão”. Além disso, tem-se que, no que tange à intensificação do trabalho docente, mais recentemente as atividades administrativas-burocráticas também foram adicionadas ao rol de compromissos a cargo dos docentes.

A título de exemplo, no ano de 1998, após uma greve que durou 104 dias e foi aderida por 51 Instituições Federais de Ensino Superior, o então presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu a Gratificação do Estímulo à Docência (GED), “que condicionava o

recebimento da integralidade do salário a uma quantificação/pontuação das atividades acadêmicas e implicava no aumento da carga horária do/a professor/a em sala de aula” (Netto; Carvalho, 2015, p. 73). Somente neste ponto já se percebe a estratégia mercantilista a que se submeteu a estrutura educacional superior pública brasileira, onde o docente deve cumprir certa quantidade de pontos em suas atividades para receber seu salário de forma integral.

Além disso, foram inseridos mecanismos de avaliação dos docentes levando em consideração sua “produção”, correspondente à quantidade de “produtos” produzidos pelo profissional (Bosi, 2007), sendo eles publicações, participação em eventos, comissões, cargos administrativos, produção de relatórios, dentre muitas outras atividades (Netto; Carvalho, 2015).

Observa-se assim, que esse processo produtivo evidencia “o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica” (Bosi, 2007, p. 1513). A estratégia de aumentar a produtividade acaba intensificando a competitividade entre os próprios pares, tornando-se o eixo central da dinâmica tanto entre as próprias instituições de ensino superior quanto entre os trabalhadores (docentes e técnicos), que se veem bitolados pela obrigação de produzir mais e mais para captar recursos financeiros (Netto; Carvalho, 2015).

Desse modo, o trabalho docente sofre as consequências da lógica mercantilista e os professores tornam-se atores que precisam criar, como aponta Bosi (2007) “suas próprias condições de trabalho, combinando 'competição', 'empreendedorismo' e 'voluntarismo'” (p.

1514), o que conseqüentemente acarreta doenças características do mundo do trabalho, “como estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio” (p. 1517).

## O FAZER DOCENTE E O SOFRIMENTO PSÍQUICO

O trabalho pode atuar como fator de adoecimento e/ou como recurso terapêutico. Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho (PdT), o elemento central é a relação sofrimento-prazer associado à atividade laboral, e não apenas sobre os pontos negativos a respeito do sofrimento, mas sim a dinâmica do sujeito com o trabalho, como o indivíduo utiliza suas defesas e subverte o sofrimento em criatividade ou patologia (Sznelwar; Lancman; Uchida, 2011).

Nessa lógica de funcionamento, o trabalho docente em sua estrutura e o processo de mudança sociocultural desdobram-se para o aumento de produção acadêmica, competitividade e intensificação do labor. Esses aspectos influenciam na construção da identidade do sujeito, culminando no adoecimento e sofrimento do indivíduo, uma vez que esse depara-se com o paradoxo do reconhecimento *versus* não reconhecimento e acaba subvertendo o prazer em sofrimento. É na intensificação/precarização que o sofrimento patogênico e sofrimento criativo se faz presente (Silva; Ruza, 2018).

É inegável que as novas estruturas educacionais estão relacionadas com o processo de sofrimento e o adoecimento psíquico dos professores, em especial os docentes do ensino superior, os quais se sentem cada vez mais pressionados pelos sistemas e normas para aumentar sua produtividade científica. Sobre isso, Gernet e Dejours (2011) destacam que as novas formas de gestão têm por conseqüência a divisão do coletivo de trabalho. Esse

fenômeno ocasiona a solidão do trabalhador, fragilizando o sujeito pelo fato de não poder contar com a solidariedade dos colegas, o que se soma à competitividade entre os pares.

Neste sistema, quem não produz acaba enfrentando relações hostis e até mesmo violências e humilhações no grupo. Oliveira, Pereira e Lima (2017) discorrem a respeito das pressões psicológicas, assédios e a intensificação do trabalho que o professor universitário vivencia. Em caso de adoecimento, a culpabilização e a responsabilização atuam como justificativa.

Diante dessa realidade, a revisão de literatura tem como objetivo analisar os principais fatores organizacionais da atividade docente que estão implicados no sofrimento psíquico no ensino superior público brasileiro. Para tanto, foi realizada uma revisão de produções científicas publicadas no período de dez anos, na área da psicologia. Assim, será possível compreender qual a relação entre o fazer docente e as transformações laborais ocorridas nos últimos anos e o adoecimento psíquico desses trabalhadores.

## **MÉTODO**

O levantamento bibliográfico do tema foi realizado a partir da perspectiva de revisão de literatura. A pesquisa das produções científicas foi realizada nas bases de dados PePSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia) e SciELO (The Scientific Electronic Library Online). Os critérios de inclusão para análise foram: período de publicação dos últimos onze anos (2009 a 2019), em língua portuguesa, analisados por pares e de livre acesso. Foram utilizados os seguintes descritores: “sofrimento emocional AND docente” “sofrimento emocional AND professor universitário”; “saúde mental

AND docente”; “saúde mental AND professor universitário”; e “sofrimento psíquico AND professor universitário” “sofrimento psíquico AND docente”. Artigos duplicados foram descartados e aqueles que não tratavam do trabalho docente no ensino superior não foram analisados. Com a aplicação dos descritores e dos refinamentos, foram encontrados um total de 14 artigos. Desses 14, 10 não falavam sobre saúde mental do trabalhador docente no ensino superior, mas sobre saúde mental de discentes, professores dos níveis iniciais da educação ou sobre programas governamentais que atendiam professores. Um dos artigos era uma revisão sistemática de literatura sobre o tema, sendo descartado em virtude de sua natureza similar ao nosso estudo. Desse modo, restaram três artigos para compor a análise do presente estudo, conforme indicado no Quadro 1:

**Quadro 1: Artigos selecionados para análise**

<b>Ano de Publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Objeto de Estudo</b>	<b>Autor</b>
2010	Sufrimento psíquico e trabalho intelectual	Relação entre o trabalho intelectual e o surgimento do sofrimento psíquico no docente universitário em uma instituição pública	Oswaldo Gradella Junior
2011	Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários.	Os sentidos de prazer e sofrimento no trabalho, atribuídos por professores de universidades comunitárias	Maria Chalfin Coutinho, Márcia Luiza Pit Dal Magro e Cristiane Budde

2011	A saúde de docentes de pós-graduação em universidades públicas: os danos causados pelas imposições do processo avaliativo.	A influência das exigências dos atuais métodos avaliativos na satisfação da saúde física e mental de docentes de pós-graduação em universidades públicas	Marcio Pascoal Cassandre
------	--	--	-----------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos levantados convergem com a literatura na área, no sentido de apontar que o sofrimento psíquico do trabalhador docente ocorre, principalmente e em linhas gerais, por fatores como o desgaste provocado pela jornada de trabalho extenuante, carga de trabalho que ultrapassa as atividades inicialmente previstas, desvalorização crescente do trabalho docente, péssimas condições materiais de trabalho e salariais, sentimento de impotência de enfrentamento e resolução em situações-problemas com estudantes, cultura de gestão mercantilista implantada gradualmente no sistema educacional brasileiro, que acarreta a precariedade das relações de trabalho, a obrigatoriedade de uma superprodução acadêmica e o modo competitivo como as relações interpessoais vêm se amoldando no ambiente organizacional (Cassandre, 2011; Coutinho *et al.*, 2011; Junior, 2010).

Os trabalhos aqui analisados, entretanto, especificam que o trabalho docente no ensino superior público se difere da docência em instituições privadas, sobretudo, com relação ao modo como as dinâmicas de poder atravessam as atividades docentes de ensino, pesquisa, extensão e outras, que englobam majoritariamente, rotinas

administrativas. Por conta da cobrança exacerbada de produção e, muitas das vezes, da realização e acompanhamento de tarefas que caracterizariam desvio de função, o docente de uma universidade pública está exposto a uma rotina e organização de trabalho que não lhe permitem explorar sua potencialidade, o que acarreta um processo de esvaziamento da atividade. Somam-se a isso as condições já mencionadas de intensificação e extensificação da carga horária, condições precárias de trabalho, flexibilização e precarização do trabalho.

Nesse contexto, o docente se visualiza sozinho e fragilizado de maneira intensa, fazendo com que se cale frente ao seu sofrimento bem como ao dos seus pares. Ribeiro *et al.* (2016) apontam o sofrimento como derivado dessas características, apresentando-se de forma patológica como esgotamento, raiva, desesperança, angústias entre outros sintomas.

Nesse sentido, é possível relacionar também o que Dejours e Abdoucheli (2012) enfatizam a respeito do sofrimento, o qual apresenta-se de duas formas: *sofrimento criativo* e *sofrimento patogênico*. O primeiro trata de ações que transformam o sofrimento em criatividade, beneficiando a identidade. Já no *sofrimento patogênico*, o indivíduo não encontra mais estratégias para lidar com a organização do trabalho, suas estratégias se esgotaram, e os movimentos de repetição, frustração, aborrecimento e medo começam a destruir o aparelho psíquico, vertendo para a descompensação e para a doença.

Considerando os aspectos que corroboram o sofrimento psíquico dos docentes no ensino superior público e se sobressaíram

nos estudos de Junior (2010), Coutinho *et al.* (2011) e Cassandre (2011), elaborou-se uma figura, selecionando e agrupando os principais fatores, na qual foi possível construir três grandes dimensões: a) temporal, b) geopolítica, e c) afetiva, conforme Figura 1:

Figura 1: **As três dimensões do sofrimento psíquico dos docentes**



Fonte: Artigos pesquisados. Elaboração dos autores.

## DIMENSÃO TEMPORAL

Os trabalhos evidenciam que a intensificação e a ampliação do tempo de trabalho, traduzidas no aumento da jornada e da carga de trabalho, são uns dos fatores predominantes na ocorrência do sofrimento psíquico dos docentes, uma vez que o tempo de suas atividades, ao qual deveria ficar restrito ao de sua carga horária, simplesmente escapa do seu controle e toma conta de todos os horários do professor, que acaba por trabalhar em casa ou em outros locais, reduzindo substancialmente o tempo que poderia servir a

atividades pessoais, como o seu descanso. Nesse sentido, Coutinho *et al.* (2011, p. 158) assinalam que “a quantidade excessiva de atividades [...], extrapolando a carga horária formal, é apontada como fator de sofrimento, pois o trabalho invade e determina os outros momentos da vida”. Além de todas as atividades inerentes ao exercício da docência, foram relegadas rotinas administrativas e burocráticas aos professores que não podem ser analisadas e cumpridas dentro do espaço-temporal firmado numa carga horária ordinária de trabalho.

O professor universitário público também tem contra si a peculiaridade de que todas as demandas docentes são organizadas para obedecer aos pilares de ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, a atividade professoral não perpassa apenas o fazer docente tradicional: o estar em sala de aula lecionando, mas também envolve atividades de pesquisa científica, que exigem conhecimentos, habilidades e disponibilidade ainda mais aprofundadas do que dos demais docentes universitários, bem como atividades de extensão, que tratam do engajamento em articular a comunicação da produção da universidade com a comunidade e, por consequência lógica, demandam mais preparo e tempo.

No entanto, os três estudos apontam que o processo de esgotamento e exaustão física e mental de alguns professores está diretamente relacionado com a elevada jornada de trabalho e com sua carga extensa (Cassandre, 2011; Coutinho *et al.*, 2011; Júnior, 2010). Esse tipo de situação contribui para o sofrimento psíquico dos docentes, visto que o tempo do trabalhador docente acaba por se diluir em tarefas que são cumpridas a todo tempo, pois em virtude do

avanço tecnológico, bem como das pressões mercadológicas, o professor pode trabalhar a qualquer hora, recebendo e-mails sobre trabalho aos finais de semana, mensagens de superiores ou alunos durante as horas de descanso ou tendo que organizar, colher dados ou alimentar sistemas fora de seu horário de trabalho.

É de se destacar que tanto o docente público quanto o docente privado se submetem à realidade laboral aqui exposta, uma vez que a dinâmica mercantilista de produção invade tanto a esfera pública quanto a esfera privada de ensino superior. No entanto, é interessante mencionar que o estudo de Coutinho *et at.* (2011) foi realizado com professores de universidades comunitárias, sendo que muitos dos entrevistados mantinham vínculo com a universidade por meio de um contrato parcial ou temporário. Esse tipo de contrato acaba por não garantir estabilidade financeira, gerando insegurança e reforçando um ambiente de competitividade com relação a carga horária, já que alguns professores não sabem quantas aulas darão no próximo semestre ou se chegarão a dar aulas.

O que se tem, portanto, é um contexto que, ainda que com algumas garantias de direitos<sup>29</sup>, a universidade pública também está exposta a dinâmicas que acabam por acirrar a competitividade entre os professores e minar as relações de solidariedade, a qual serão tratadas no tópico referente à “dimensão afetiva”.

---

<sup>29</sup> Neste ponto devemos lembrar que nos últimos anos e de forma reiterada, a universidade pública vem sendo alvo de ataques por parte de representantes do poder público, além de ser objeto de um projeto de sucateamento, o que explicita ainda mais esse contexto de mercantilização do ensino.

## DIMENSÃO GEOPOLÍTICA

Quanto à segunda dimensão identificada a partir dos resultados dos trabalhos pesquisados, temos uma esfera geopolítica, no sentido de que a universidade está inserida em um contexto de influência global e sofre pela precariedade dos contratos de trabalho, pela gestão educacional baseada em critérios de mercado, pela competição entre pares e pela consequente cobrança por produção acadêmica, além da introdução de tecnologias informacionais, as quais refletem diretamente na esfera psíquica dos docentes universitários.

Isso porque, no contexto de mudanças organizacionais, a precarização do trabalho docente ganhou contornos ainda mais críticos, na medida em que existia no Brasil, assim como em alguns outros países da América Latina, a partir da segunda metade da década de 1990, uma política de arrocho salarial (Oliveira, 2004).

Soma-se a isso o fato de que o Banco Mundial influenciou diretamente nas políticas públicas de educação nacionais, colaborando para a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, objetivando “racionalizar e dar eficiência à educação” (Cassandre, 2011, p. 797), na contrapartida de empréstimos.

Além de que, concatenada à lógica do arranjo produtivo com enfoque gerencial, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que objetivava, no que nos ensina Belloni (2002), efetivar políticas de reestruturação para um ensino meramente profissionalizante, ao invés de propiciar uma formação global aos cidadãos. As mudanças propostas e inseridas

nas Universidades públicas e privadas brasileiras estão sendo estruturadas para se apresentar como uma ferramenta de produção mercantil.

Do que se extrai dos estudos analisados, é que, para os docentes, o esvaziamento da atividade ocorre justamente quando as influências mercadológicas subvertem as relações, todas elas, chegando a enfraquecer as relações de trabalho e as relações interpessoais, impondo arranjos hierárquicos, competitividade e cobrança por mais e mais produção (Cassandre, 2011; Coutinho *et al.*, 2011; Junior, 2010).

O docente tem, então, que produzir sempre mais, competindo com seus iguais e com outros profissionais de outras áreas do conhecimento, em condições materiais que nem sempre estão a contento para o tipo de atividade exercida e, muitas vezes, com salários aquém do esforço despendido, sob a atenta vigilância e avaliação da Capes.

Diante dessa conjuntura, emerge a terceira dimensão analisada a partir dos trabalhos estudados, que resolvemos chamar de esfera afetiva, uma vez que trata das relações interpessoais exercidas pelos docentes de forma mais abrangente.

## DIMENSÃO AFETIVA

A esfera afetiva surge a partir da observação de que, no decorrer do fazer docente, é imposto ao professor universitário uma lógica de competitividade com seus pares, o que cria um ambiente de individualismo, e acaba por minar as relações de solidariedade entre os professores. E passa a interferir nas formas de mobilização dos

docentes, fazendo com que as estratégias de organização e enfrentamento coletivas sejam prejudicadas.

Dejours (2006, p. 103) aponta que “as estratégias coletivas de defesa contribuem de maneira decisiva para a coesão do coletivo de trabalho”, uma vez que é no coletivo que são compartilhadas as experiências profissionais e pessoais comuns que refletem no ambiente laboral, além da criação necessária de engajamento para os enfrentamentos à resistência do real, bem como da construção do sentido do trabalho.

Desse modo, a partir de uma perspectiva do empregado inserido no modo de gestão empresarial, o docente tem a autonomia diminuída e perde seus espaços públicos de fala, que são importantes mecanismos de defesa na construção da saúde do trabalhador (Coutinho *et al.*, 2011). O impacto da perda da autonomia dos locais públicos de fala, como grupo, resvala em uma categoria que se sente diminuída, com baixa expectativa sobre a profissão, pouco prestígio social, não-valorizada e, constantemente, frustrada, segundo relatos (Lyra *et al.*, 2013). E ainda que esses sentimentos estejam presentes no cotidiano do professor universitário de forma muito menos avassaladora que o do professor da educação básica, por conta das condições materiais, não se pode deixar de levar em consideração seus efeitos.

Além disso, também há a questão de impotência em situações-problema com estudantes, quando os professores se estressam ou se preocupam com o comportamento dos discentes, seja por conta da formação precária para lidar com esse tipo de episódio ou pela

ausência de uma rede especializada de profissionais para acompanhamento e auxílio aos estudantes (Lyra *et al.*, 2013).

Por fim, o desgaste dessas relações, aliado ao descontentamento oriundo das condições de trabalho atravessadas pelas demais esferas apresentadas (temporal e geopolítica), podem dar espaço a rupturas no processo de objetivação/subjetivação (Sato, 1993, 1994), aumentando as chances para que a apropriação ocorra de forma alienada, e conseqüentemente, influenciando no aumento da possibilidade de ocorrência do sofrimento psíquico (Júnior, 2010).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O levantamento das produções da comunidade científica nos alerta sobre a existência do sofrimento patológico na categoria dos professores do ensino superior. A prática da docência tem passado por mudanças em suas estruturas, tendo a atividade docente em si e as relações do indivíduo com o coletivo sofrido impactos ímpares, tendo como resultado a fragilidade do professor, o adoecimento e o sofrimento negado.

Os fatores de adoecimento encontram-se na dinâmica de atuação desse sujeito, fazendo-se importante compreender que não se trata apenas de uma organização adoecedora, mas sim uma estrutura na qual sua relação com o sujeito, o contexto social e o coletivo estão entrelaçados e, por conseqüência, são influenciadores do engessamento das estratégias de enfrentamento.

O sofrimento, quando evidenciado, é frequentemente banalizado. Socialmente, não se permite sofrer e o docente acabar

por se utilizar das defesas de negação, isolamento e naturalização para evitar o enfrentamento. O indivíduo que se permite sofrer e demonstrar o sofrimento é considerado culpado e passa a isolar-se do seu coletivo. O sofrimento é tido como fracasso, e na comunidade acadêmica não há desculpas, não existe lugar e espaço para quem não produz.

Nesse contexto, as dimensões construídas (temporal, geopolítica e afetiva), baseadas tanto nas leituras dos estudos selecionados quanto em publicações relacionadas, propiciam a compreensão dos aspectos presentes nas entrelinhas dos sistemas, submetendo o docente universitário às exigências que provocam desgastes nas relações não apenas no âmbito do trabalho, mas também no âmbito pessoal, o que aumenta a chance de um processo de objetivação/subjetivação com rupturas (Sato, 1993, 1994), apto a ensejar uma apropriação da atividade de forma alienada e, conseqüentemente, com possibilidade de sofrimento psíquico (Júnior, 2010).

Parece-nos que uma das alternativas possíveis para que esse processo de alienação da atividade docente não ocorra é a busca por estratégias de operar a práxis docente de modo coletivo e colaborativo, por meio de interações em níveis hierárquicos diversos, com os pares e com os superiores, tentando-se ao máximo criar um ambiente institucional em que flua a discussão, a troca e, principalmente, a reflexão coletiva do fazer docente.

O recorte de produções voltadas para o campo da docência no ensino superior não foi por mero acaso, uma vez que esses estudos contribuem para percebermos o quanto a lógica de produtividade

intelectual, intensificação de trabalho, competitividade entre outros aspectos levantados apresentam uma relação íntima com o adoecimento psíquico (Cassandre, 2011; Coutinho *et al.*, 2011; Junior, 2010). Assim, realizar esse estudo nos convoca a voltar o olhar para essa parcela de docentes de maneira mais particular. Destacamos a importância da escrita científica mais intensa nessa temática como uma maneira de entrar em contato com a realidade e romper com a romantização do fazer docente.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In I. Brzezinski (Org.), **LDB interpretada: Diversos olhares se inter cruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

CASSANDRE, M. P. A saúde de docentes de pós-graduação em universidades públicas: os danos causados pelas imposições do processo avaliativo. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 779-816, 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482011000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CORTEZ, P. A. *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, Mar. 2017. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-462X2017000100113&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2017000100113&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mai. 2019.

COUTINHO, M. C. *et al.* Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 154-167, ago. 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872011000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jun. 2019.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Tradução de Luis Alberto Monjardim (reimpressão). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho, contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2012.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F., SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

JUNIOR, O. G. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 133-148, 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172010000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jun. 2019.

LYRA, G. F. D. *et al.* Sofrimento psíquico e trabalho docente: implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 724-744, ago. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812013000200017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jun. 2019.

NETTO, N. B.; CARVALHO, B. P. Trabalho, Universidade e suicídio: uma análise a precarização/intensificação do trabalho docente desde o materialismo histórico-dialético. **Revista Advir**. n. 33 (jul. 2015). Rio de Janeiro : Asduerj, 2015, p. 67-85. Disponível em: <[www.researchgate.net/publication/299534391\\_Trabalho\\_universidade\\_e\\_suicidio\\_uma\\_analise\\_da\\_precarizacaointensificacao\\_do\\_trabalho\\_docente\\_desde\\_o\\_materialismo\\_historico-dialetico](http://www.researchgate.net/publication/299534391_Trabalho_universidade_e_suicidio_uma_analise_da_precarizacaointensificacao_do_trabalho_docente_desde_o_materialismo_historico-dialetico)>. Acesso em: 25 maio 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, set./dez. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614)>. Acesso em: 25 maio 2019.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: Vol 21, n. 3, set./dez., 2017, p. 609-619. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-609.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-609.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2019.

REIS, E. J. F. B. *et al.* Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In M. J. P. Spink (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social (p. 188-211). São Paulo: Brasiliense, 1993.

SATO, L. Saúde mental e trabalho. In **Saúde, meio ambiente e condições de trabalho**: conteúdos básicos para uma ação sindical (p. 169-175). Brasília: CUT, Fundacentro, Ministério do Trabalho, 1994.

SILVA, E. P.; RUZA, F. M. A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Rev. Trabalho (En) Cena**, 2018, v. 3, p. 3-16. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/download/4981/13230/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SZNELWAR, L.; UCHIDA, S.; LANCMAN, S. A subjetividade no trabalho em questão. **Tempo Social**, 23(1), 2011, p. 11-30. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/ts/article/view/12650](http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12650)>. Acesso em: 28 mai. 2019.

RIBEIRO *et al.* Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades. **Rev. Trabalho (En) Cena**. vol. 1, n. 1, jan./jun, 2018, p. 50-68. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/2398>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

## ANÁLISE SISTEMÁTICA SOBRE A SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein

Ágata Cristiam Tavares Barbosa

Nadya Machado Barbosa

### INTRODUÇÃO

Independentemente da atividade laboral que o indivíduo exerça, sempre haverá algum tipo de sofrimento atrelado à elaboração de uma atividade, por mais prazeroso que seja o trabalho. Sendo assim, o sofrimento se manifesta por meio de dois caminhos distintos, um criativo e o outro patológico. O caminho do sofrimento criativo é definido pelas estratégias saudáveis que o indivíduo encontra para enfrentar as adversidades que a organização do trabalho pode causar. O sofrimento patológico surge quando a criatividade no trabalho é suprimida e/ou limitada, ou ainda quando o sujeito se sente impedido de transformar em prazer as atribuições delegadas pela organização e as defesas perdem sua função de preservação (Dejours, 1996).

Uma das profissões que mais apresentam índices elevados de sofrimento patológico por causa do trabalho é a de professor. Tal conjuntura geralmente acontece devido aos múltiplos fatores de vulnerabilidade que o docente encontra no exercício de sua profissão tais como: baixa remuneração, salas superlotadas, conflitos na relação com os alunos, carga horária excessiva, falta de recursos

materiais e didáticos, e pouca ou nenhuma possibilidade de contribuição nas políticas e planejamentos educacionais. Além disso, as demandas crescentes do trabalho exigem que o professor atue de modo polivalente. Espera-se que além das aulas, o professor desenvolva atividades administrativas, oriente alunos, participe de formação continuada, realize atividades extracurriculares, participe de reuniões de coordenação, organize seminários, zele pelo patrimônio material, entre outras atribuições. De modo especial, o professor do ensino superior precisa conciliar atividades de ensino, pesquisa e extensão com atividades administrativas (Carlotto; Palazzo, 2006; Nacarato *et al.*, 2000; Suda *et al.*, 2011).

Todos esses fatores podem desencadear diversos tipos de doenças ocupacionais, como: lesões por esforços repetitivos, distúrbios osteomusculares (tendinites, tenossinovites, lesões de ombro e coluna), problemas vocais, que podem vir ou não associados a transtornos mentais como, depressão, ansiedade, síndrome de *burnout*, dentre outros. As doenças ocupacionais são, geralmente, provocadas por atividades repetitivas e a presença constante de estímulos estressores inerentes à organização de trabalho.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) define a síndrome de *burnout* como um fenômeno ocupacional. É considerada uma consequência inerente ao estresse crônico, desencadeado pelo ambiente laboral e é caracterizada por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. A exaustão emocional é caracterizada pela apatia, desesperança e ausência de prazer pelas atividades laborais. Despersonalização ocorre quando o trabalhador começa a tratar os

seus clientes ou colegas de trabalho de forma intolerante e impaciente. A baixa realização profissional é identificada na maneira negativa como o profissional se autoanalisa. Além disto, pode ocasionar danos nos aspectos emocionais, cognitivos, comportamentais e somáticos do sujeito (Carlotto, 2014; CID 10, 1993; Delgado *et al.*, 1993).

A Síndrome de *burnout* (SB) é uma forma que o próprio organismo do indivíduo encontra para se autoprotger e lutar contra o estresse provocado pela interação entre o trabalho e o indivíduo. Muitos profissionais não se dão conta de que estão acometidos de exaustão emocional porque o quadro clínico pode ser confundido com o de outros transtornos e geralmente possui evolução gradativa. Os sintomas que caracterizam esta síndrome são: queda na produtividade, isolamento social, sentimento de incapacidade, descontentamento, tristeza, apatia, insônia, medo, ansiedade, tensão muscular, problemas gastrointestinais, uso abusivo de álcool ou medicamentos, dentre outros (Carlotto, 2014; Delgado *et al.*, 1993; Maslach; Schaufeli; Leiter, 2001).

Diante desta premissa, o objetivo deste estudo é realizar uma revisão sistemática acerca da produção científica sobre síndrome de *burnout* em professores do ensino superior nos últimos 10 anos. O problema desta pesquisa é identificar quais são os resultados das pesquisas empíricas sobre *burnout* em docentes universitários.

## **MÉTODO**

Trata-se de um estudo quantitativo sobre as publicações em bases de dados brasileiras sobre a SB em professores universitários,

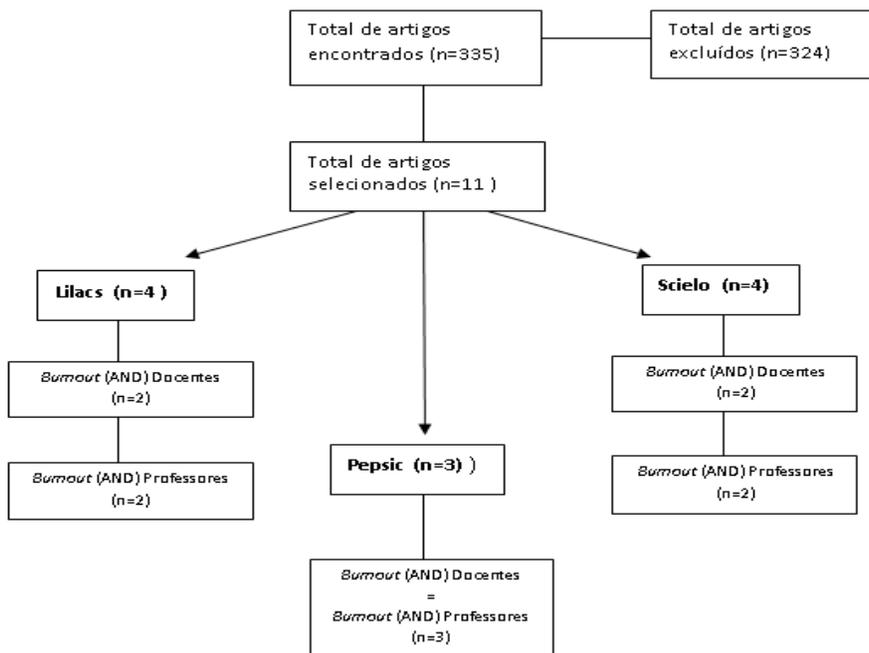
no período de 2010 a junho de 2019. Para isto realizou-se uma revisão sistemática nas bases de dados eletrônicas: Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil), escolhidas pelos padrões de qualidade e acessibilidade. Os descritores utilizados em todas as bases de dados supracitadas foram: *burnout* AND docentes; *burnout* AND professores.

A busca ocorreu entre os meses de maio a junho de 2019. Os critérios de inclusão foram: artigos que abordem a temática de *burnout* em professores universitários; publicações entre os anos de 2010 e 2019; amostra da pesquisa composta por participantes brasileiros; publicação em periódicos nacionais de acesso livre. Os parâmetros adotados para exclusão foram: artigos de revisão; dissertações; teses; artigos duplicados; artigos de acesso restrito; artigos que não abordam *burnout* no conteúdo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Localizou-se o total de 335 artigos, sendo 251 da Lilacs, 35 da PePSIC e 49 da SciELO. Após a análise dos 335 artigos encontrados, foram excluídos 324, por não estarem de acordo com os critérios estabelecidos. Foram encontrados 11 artigos nas bases de dados de pesquisa, sendo quatro do repositório de dados da Lilacs, quatro encontrados na SciELO e, na PePSIC localizaram-se mais três artigos (Figura 1).

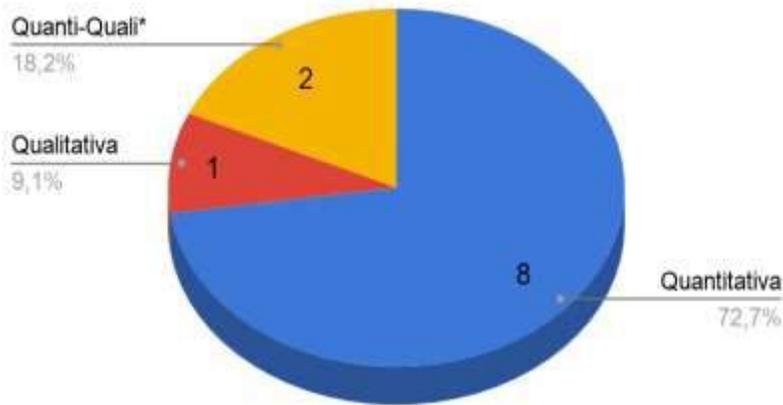
Figura 1: **Busca sistemática e seleção dos artigos**



Fonte: elaborada pelas autoras (2019)

A maioria dos estudos adotou abordagem quantitativa (72,7%), dois estudos estão classificados como quantitativos e qualitativos (18,2%) e apenas um estudo foi somente qualitativo (9,1%). A representatividade de cada tipo de abordagem dos estudos pode ser visualizada no Figura 1.

Figura 1: Tipo de abordagem dos estudos



Legenda: \* Quantitativa e qualitativa

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

De acordo com apresentação da abordagem dos 11 artigos (Figura 1), o inventário mais utilizado nos estudos quantitativos foi *Maslach Burnout Inventory* e variações (MBI-ES e MBI-HSS), usado em cinco artigos (45,4%). O *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT), versão em português, foi utilizado em dois artigos (18,2%). Os demais empregaram escalas e questionários não específicos de *burnout* como escalas de estresse, depressão (EBADEP- A), indicadores de prazer e sofrimento (EIPST), escalas de vulnerabilidade e estresses no trabalho (EVENT), escala de avaliação do contexto do trabalho (EACT), dentre outros constructos associados.

Nos estudos que utilizaram o MBI, ou variações, o tamanho das amostras variou de 50 a 107 professores. Estes instrumentos avaliam o *burnout* por meio de três dimensões: exaustão emocional

(EE), despersonalização (DP) e realização profissional (RP) também denominada eficácia profissional (EF).

Os resultados de Prado *et al.* (2017) apontaram correlação positiva entre os níveis de *burnout* e a dimensão EE. Os seguintes constructos estiveram relacionados a esta dimensão: quantidade de cursos que o docente leciona e quantidade de alunos. A dimensão EE foi a mais significativa no estudo. A dimensão RP, que tem uma correlação inversa com o *burnout*, apresentou correlação positiva com os fatores idade e tempo de trabalho, significando que quanto maior a experiência do docente, maior a realização profissional. O estudo conclui que quanto mais experiente é o profissional menos probabilidade ele tem de desenvolver a síndrome de *burnout*, uma vez que já desenvolveu habilidades emocionais para enfrentar os estresses do ambiente laboral. Em contrapartida, quanto mais jovem o docente, maior é a probabilidade de ele apresentar esgotamento profissional.

Prado *et al.* (2017) salientam que a SB é mais prevalente nas mulheres do que nos homens, ao destacar as inúmeras funções, como por exemplo cuidados com os filhos e serviços domésticos. Além disto, a profissão de professor é interpretada por muitos como uma missão materna. Essa relação tem sido explicada nos estudos de Gomes e Quintão (2011) e Camargo (2013), os quais assinalam que as dimensões despersonalização e exaustão emocional são mais prevalentes nas mulheres do que nos homens. Uma vez que a mulher ao chegar do trabalho se depara com a dupla jornada referente aos cuidados domésticos, filhos, alimentação familiar, tais condições podem gerar esgotamento emocional e físico.

Os resultados que Baptista *et al.* (2019) chegaram em sua pesquisa foi que os docentes apresentaram escore de 52%, considerado nível médio da síndrome de burnout. Além disto, houve correlações positivas alusivas aos eventos estressores no trabalho e depressão e correlação negativa relacionada à idade e ao suporte laboral. Apesar de o escore entusiasmo ter evidenciado uma relação positiva com o suporte laboral, ele foi negativo com relação às situações estressoras no ambiente de trabalho, que podem desencadear sintomas depressivos, que podem ser preditores da SB.

O desgaste teve correlações negativas com os aspectos inerentes à idade e ao suporte laboral, mas foi correlacionado positivamente com os estímulos estressores e a tensão no ambiente laboral. Além disto, os professores que trabalhavam em universidades privadas apresentaram um índice alto de exaustão emocional comparado aos das instituições públicas. Ademais, Baptista *et al.* (2019) elencaram alguns fatores que podem desencadear a SB: baixa remuneração, carga horária excessiva, tipo de universidade, aulas em mais de uma instituição, eventos estressores no trabalho, falta de suporte laboral, indolência, sentimento de culpa, sintomas depressivos, estresse. Outrossim, Sanches e Santos (2013) complementam que os fatores geradores de estresse estão associados ao despreparo dos alunos, intensificação das horas de trabalho, preocupação com a aprendizagem dos discentes e prazos, baixa remuneração. Os principais sintomas de estresse identificados foram: insônia, perda da memória, cefaleia, ansiedade, irritabilidade e instabilidade emocional.

Ainda sobre os fatores desencadeantes de estresse, a pesquisa realizada por Martins e Honório (2014) apresentou alto índice de realização profissional, que pode ser confirmado por meio do depoimento da maioria dos participantes que afirmou se identificar com a profissão escolhida. Quanto ao fator esgotamento profissional, os resultados demonstraram o escore moderado. Este coeficiente pode estar relacionado com os seguintes fatores: falta de reconhecimento no trabalho que reflete nos baixos salários, sobrecarga, displicência dos alunos, falta de autonomia que é exaurida pelas normas estabelecidas e que ocasionam a precarização do trabalho docente, dentre outros aspectos. Ademais, esta pesquisa confirma os achados de Camargo *et al.* (2013) e Prado *et al.* (2017) ao revelarem que quanto mais jovem é o professor, mais predisposição ele terá para o desenvolvimento da síndrome de *burnout*.

Com relação aos resultados sobre a prevalência de *burnout*, Gonçalves *et al.* (2011) identificaram alto índice de *burnout* (50%) em um grupo de 55 professores universitários. Observaram que a incidência da síndrome foi maior nas mulheres e a dimensão DP foi a mais afetada. A maioria dos professores com diagnóstico positivo para SB queixou-se de sobrecarga de trabalho devido à dupla jornada. Silva *et al.* (2014), avaliando 107 professores, encontraram baixos escores de EE e DP, e altos na dimensão realização profissional. Apesar de uma análise geral dos resultados indicar baixa predisposição para a SB na população estudada, os autores não descartam haver predisposição para o *burnout* devido aos relatos de exaustão emocional com frequência de algumas vezes por mês.

O estudo de Suda *et al.* (2011) correlacionou o nível de saúde geral, a presença de dores musculoesqueléticas e dimensões do *burnout*. Participaram da pesquisa 50 professores, a amostra não apresentou altos níveis de comprometimento nas dimensões da SB, entretanto houve correlação positiva entre o comprometimento da saúde e a dimensão EE. Para os autores, a exaustão emocional é consequência da sobrecarga de trabalho decorrente da dupla jornada, número elevado de horas trabalhadas e vínculo com mais de uma instituição de ensino. A presença de dores musculoesqueléticas foi identificada na maioria da população com incidência maior nas regiões cervical e lombar. No entanto, não teve correlação positiva com as dimensões do *burnout*.

Mendonça, Coelho e Juca (2012) estudaram 60 professores e verificaram que quanto maior a demanda de trabalho, maior a exaustão emocional e a despersonalização. Os autores fizeram a correlação com o autocontrole e apoio social e identificaram que quanto menor o autocontrole e apoio social, maior a EE e DP, quanto maior o autocontrole, maior a RP. Os pesquisadores observaram relação positiva da demanda de trabalho com a fadiga e EE. A sobrecarga advém da necessidade de conciliar atividades administrativas com ensino, pesquisa, extensão e produção científica.

Os artigos analisados apontaram a exaustão emocional como a dimensão da síndrome de *burnout* que mais acomete professores universitários. Para Pereira *et al.* (2018), a sobrecarga de trabalho, duplas e triplas jornadas laborais dos docentes universitários levam

à exaustão emocional e despersonalização e baixa realização profissional.

Cardoso *et al.* (2017), Pereira *et al.* (2018) e Montalvão *et al.* (2018), de maneira semelhante, observaram predominância do uso do instrumento MBI nas pesquisas empíricas sobre *burnout*. Montalvão *et al.* (2018) esclarecem que o MBI é um instrumento amplamente difundido no meio acadêmico e de fácil aplicação, o que pode explicar a opção majoritária pelo uso deste instrumento.

Os artigos quantitativos de Baptista *et al.* (2019) e Costa *et al.* (2013) aplicaram o Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) versão em português, avaliando as quatro subescalas do instrumento que são: entusiasmo face ao trabalho, também denominada ilusão pelo trabalho, desgaste psicológico, indolência e culpa.

No estudo de Baptista *et al.* (2019) em relação às subescalas do CESQT, os resultados encontrados foram: correlação positiva do entusiasmo face ao trabalho com suporte laboral e negativa com eventos estressores no trabalho. O desgaste psicológico teve correlação positiva com eventos estressores no trabalho e pressão, e negativa com idade e suporte laboral. Os resultados para indolência foram similares ao do desgaste psicológico. E a culpa apresentou correlação positiva com depressão. De modo geral, houve relação positiva da SB com eventos estressores no trabalho e depressão e negativa com a idade e suporte laboral. Evidenciando que quanto maior a idade e o suporte laboral, menor a incidência de *burnout*; por outro lado, quanto maior a quantidade e a frequência de eventos

estressores no trabalho e depressão, maior a prevalência de *burnout*. A pesquisa avaliou 99 docentes universitários.

Na pesquisa realizada por Costa *et al.* (2019), com amostra de 169 professores, as quatro subescalas do CESQT (ilusão pelo trabalho, desgaste psíquico, indolência e culpa) tiveram consistência interna significativa. Os resultados contabilizaram 16,6% de professores com nível baixo de ilusão pelo trabalho; 17,8% com níveis críticos de desgaste psíquico; 5,9% com indolência e 8,3% com sentimento de culpa. O estudo definiu dois perfis no processo da SB. No Perfil 1, caracterizado pela presença de baixos níveis de ilusão pelo trabalho e alto desgaste psíquico e indolência, há uma forma moderada de mal-estar no trabalho, porém não há incapacidade. No Perfil 2, além dos sentimentos já citados, está presente a culpa. Os pesquisadores identificaram prevalência na amostra de 11,2% do perfil 1 e 3% do perfil 2. Os resultados apontaram uma tendência a aparecimento de novos casos de *burnout*.

Os dois estudos que utilizaram o instrumento CESQT avaliaram cada uma das subescalas e conseguiram identificar a presença de *burnout*. O primeiro estudo correlacionou com outras variáveis (eventos estressores, depressão, suporte laboral e idade) e o segundo estudo classificou os indivíduos com SB em 2 perfis de acordo com a gravidade e alertou para a possibilidade de aparecimento de novos casos a partir dos resultados obtidos.

Camargo *et al.* (2013) fizeram um estudo com uma amostra de professores, utilizando um questionário elaborado a partir de instrumentos validados. No estudo, não são citados os instrumentos

de referência. A pesquisa não tem como objetivo investigar a síndrome de *burnout*, e sim analisar a relação entre estresse percebido, comportamentos relacionados à saúde e condições de trabalho dos professores universitários. Não obstante, os autores verificaram crescente insatisfação no trabalho com aumento do estresse percebido que pode levar ao *burnout*. Outro dado relevante do estudo foi a presença de estresse maior em mulheres devido ao somatório de jornadas de trabalho que leva à sobrecarga.

O único estudo de abordagem exclusivamente qualitativa foi o de Sanches e Santos (2013). Os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com questões abertas e aplicaram um questionário de sintomas de estresse utilizado por Peixoto (2004). Os resultados foram divididos em dois grandes grupos. O primeiro abordando as fontes geradoras de estresse, comportando os seguintes fatores: dificuldades de lidar com os alunos despreparados, sobrecarga de trabalho influenciada pela cobrança por produção e em especial nas mulheres a presença de até três jornadas de trabalho, contexto da universidade, relação ensino-aprendizagem, preocupação com o aprendizado e prazos institucionais. O segundo grupo foi denominado estratégias de enfrentamento. Os professores relataram as seguintes estratégias como as mais utilizadas: uso do autocontrole, suporte social, resolução de problemas e reavaliação positiva.

No presente estudo, selecionaram-se dois artigos de abordagem quantitativa e qualitativa, que são os artigos de Martins e Honório (2014) e Hoffmann *et al.* (2017). Estes estudos não são específicos sobre *burnout*, porém foram selecionados por abordarem

a SB no conteúdo e terem sido localizados com a utilização dos descritores.

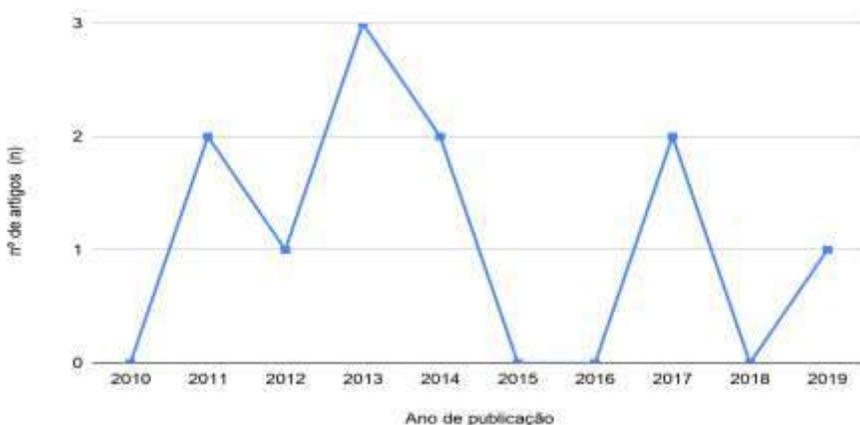
Martins e Honório (2014) valeram-se de escalas e entrevistas para analisar a percepção dos docentes a respeito das vivências de prazer e sofrimento no trabalho. A SB, identificada no estudo como esgotamento profissional, aparece nos resultados como o fator mais crítico que leva ao sofrimento no trabalho (escore 2,86; desvio padrão 0,79;  $p < 0,01$ ). Os outros fatores relacionados ao sofrimento foram: falta de reconhecimento, faixa etária, tempo de trabalho, precarização, falta de autonomia, questões ligadas ao relacionamento interpessoal e novas formas de avaliação. Os autores verificaram que a sobrecarga, o estresse e a exaustão emocional foram os indicadores mais fortemente associados ao esgotamento profissional. A realização profissional foi o fator de prazer no trabalho mais relevante (escore 3,89; desvio padrão 0,64;  $p < 0,00$ ).

Hoffmann *et al.* (2017) fizeram entrevistas e aplicaram o Itra (Inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento). Os pesquisadores identificaram na amostra avaliada evidências de sobrecarga de trabalho e esgotamento profissional que foi mais prevalente nas mulheres. Elas também tiveram maiores índices de esgotamento relacionado à falta de reconhecimento. Os autores identificaram associação moderada entre esgotamento profissional e custo cognitivo com organização do trabalho e relações socioprofissionais.

A Figura 2 permite visualizar a distribuição dos estudos em relação ao ano de publicação. Nota-se que o ano de 2013 foi o que mais apresentou publicações ( $n=3$ ). Em 2011, 2014 e 2017 foram

publicados 2 artigos em cada ano. Nos anos 2010, 2015 e 2016 não foi encontrada nenhuma publicação que se enquadrasse nos critérios deste estudo. Os dados obtidos demonstram variação na quantidade de publicações durante o período analisado. O resultado não difere da revisão sistemática de Dalcin e Carlotto (2017) sobre a Síndrome de *burnout* entre os anos de 2003 e 2013 que identificaram inconstância nas publicações e variação de 0 a 3 publicações por ano analisado. Cardoso *et al.* (2017) também verificaram que não há progressão numérica dos artigos publicados sobre o tema.

Figura 2: **Distribuição dos estudos pelo ano de publicação**



Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que, dentre as dimensões do *burnout*, a exaustão emocional é a mais prevalente. O *burnout* atinge em maior proporção as mulheres. O estresse e a sobrecarga de trabalho são constructos relevantes para o desenvolvimento da síndrome.

Docentes mais experientes tendem a apresentar maior satisfação no trabalho e ter menor incidência de *burnout*.

Como limitações do estudo pode-se aferir que a variedade de instrumentos e tamanho amostral dos estudos analisados dificultam comparações mais aprofundadas entre eles. Diante do exposto, o estudo contribui para discussões acerca do sofrimento mental relacionado a síndrome de *burnout* entre professores universitários, bem como o desenvolvimento de ações de enfrentamento desta patologia que tem afastado professores ainda em idade produtiva de suas atividades laborais.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. N. *et al.* Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 1, p. 564-570, 2019. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v19n1/v19n1a08.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CAMARGO, E. M. *et al.* Estresse percebido, comportamentos relacionados à saúde e condições de trabalho de professores universitários. **Psicologia Argumento**, v.31, n.75, p.589-597, 2013. Disponível em: <[https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologia\\_argumento/article/view/19725](https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologia_argumento/article/view/19725)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CARDOSO, H. F. *et al.* Síndrome de burnout: Análise da literatura nacional entre 2006 e 2015. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.17, n.2, abr-jun, p. 121-128, 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572017000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572017000200007)>. Acesso em: 28 jun 2019.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

CARLOTTO, M. S. Prevenção da Síndrome de burnout em professores: um relato de experiência. **Mudanças Psicologia da Saúde**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p 31-39., jun 2014. Disponível em: <[www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/MUD/article/view/4782/4383](http://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/MUD/article/view/4782/4383)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

**CID-10 - Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas - Organização Mundial da Saúde, trad. Dorgival Caetano, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COSTA, L. S. T. *et al.* Prevalência da Síndrome de Burnout em uma Amostra de Professores Universitários Brasileiros. **Psicologia: Reflexões e Crítica**, v. 16, n.4, 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722013000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000400003)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-771, ago. 2017. Disponível em: <<http://PePSIC.bvsalud.org/pdf/per/v23n2/v23n2a13.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. Em CHANLAT, Jean-François (Coord.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1996.

DELGADO A. C. *et al.* Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. **Caesura**, v.2, n.1, p.47-65, 1993.

HOFFMANN, C. *et al.* Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. **Estudos Avançados**, v. 31, n.9, 2017. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142017000300257](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000300257)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

GOMES, A. P. R.; QUINTÃO, S. R. Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. **Análise Psicológica**, v.29, n.2, p.335-344, 2011. Disponível em:< <[www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312011000200010](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000200010)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

GONÇALVES, T. B. *et al.* Prevalência de síndrome de burnout em professores médicos de uma universidade pública em Belém do Pará. **Rev Bras Med Trab**, v. 9, n. 2. São Paulo, 2011. Disponível em: <[www.anamt.org.br/site/upload\\_arquivos/revista\\_brasileira\\_volume\\_9\\_n%C2%BA\\_2\\_1212201310258533424.pdf](http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/revista_brasileira_volume_9_n%C2%BA_2_1212201310258533424.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MARTINS, A. A. V.; HONÓRIO, L. C. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. **Organizações & Sociedade**, v. 21, n.68, 2014. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302014000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302014000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MASLACH, C. S.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review Psychology**, v. 52, p. 397-422, 2001. Disponível em: <[www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.397](http://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.397)>. Acesso em: 21. jun. 2019.

MENDONÇA, V. L. G.; COELHO, J. A. P. M.; JUCA, M. J. Síndrome de Burnout em Médicos docentes de uma instituição pública. **Psicologia em Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 90-100, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v6n2/v6n2a02.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MONTALVÃO, C. R. *et al.* Síndrome de Burnout e condições psicossociais em docentes do ensino superior. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 40, n. 3, 2018. Disponível em: <[www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/36437](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/36437)>. Acesso em: 21 jun 2019.

NACARATO, A. M. *et al.* O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentina & E. M. A. Pereira (Orgs.), **Cartografias do trabalho docente**, p. 45-79. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PEREIRA, R. C. *et al.* Síndrome de Burnout em professores de medicina: revisão sistemática. **Revista Edapeci**, São Cristóvão, v.18, n. 3, p. 115-126, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/10026>>. Acesso em: 21 jun 2019.

PRADO, R. L. *et al.* Avaliação da Síndrome de Burnout em professores universitários. **Revista da Abeno**, v. 17, n. 3, p. 21-29, 2017. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/409>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SILVA, M. F. M. *et al.* Estudo avaliativo da predisposição à Síndrome de Burnout em professores de uma Universidade de Parnaíba- PI. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 28-37, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-093X2014000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2014000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SANCHES, E. N.; SANTOS, J. D. F. Estresse em docentes universitários da saúde: situações geradoras, sintomas e estratégias de enfrentamento. **Psicologia Argumento**, v. 31, n. 75, p. 615-626, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20075>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SUDA E. Y. *et al.* Relação entre nível geral de saúde, dor musculoesquelética e síndrome de burnout em professores universitários. **Fisioter. Pesqui.** v. 18, n. 3, 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-29502011000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502011000300012)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MEDIADA PELA EAD PARA ATUAÇÃO NAS SRM: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta

Fernanda de Castro Borges Trindade

### **INTRODUÇÃO**

O acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>50</sup> à educação e à participação no aprendizado em sala de aula comum e em todos os espaços escolares configurou-se a partir de lutas decorrentes da concepção de Direitos Humanos. Esta, por sua vez, baseia-se na igualdade e diferença como sendo valores inerentes, objetivando assim o respeito às diferenças das pessoas com necessidades especiais, bem como combater a lógica da exclusão histórica ocorrida, tanto nos ambientes escolares quanto fora deles.

A Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), busca subsidiar práticas de inclusão de crianças, adolescentes e adultos no processo de escolarização/aprendizagem, visando ainda promover mudanças na formação tanto estrutural, quanto cultural para que todos os estudantes tenham os seus direitos assegurados.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) visa orientar práticas inclusivas,

---

<sup>50</sup> Terminologia sobre deficiência na era da inclusão (Sasaki, 2002).

sendo atualizada com a Resolução n. 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta, tem o intuito de orientar e organizar os sistemas educacionais inclusivos; orientar sobre o Atendimento Educacional Especializado<sup>31</sup> (AEE) e apresentar diretrizes operacionais para o atendimento; bem como definir o público-alvo deste, o seu caráter complementar ou suplementar, prevendo ainda a sua institucionalização no projeto político-pedagógico.

Durante a implantação de ações para a educação especial, o AEE surge para inclusão, acesso e participação, auxiliando no processo de escolarização e aprendizagem do público-alvo deste atendimento, como estabelece o Decreto n. 6.571/2008:

A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE. A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização. A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza (Brasil, 2008, p. 1).

Sobre a definição do espaço para a oferta do AEE, este atendimento acontece preferencialmente na Sala de Recurso

---

<sup>31</sup> Regulamentado pelo Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008, que orienta [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008, p. 11).

Multifuncional<sup>52</sup> (SRM) onde as atividades são desenvolvidas. A SRM tem o objetivo de apoiar as escolas no atendimento especializado de forma a complementar ou suplementar o processo de escolarização.

O professor que atenderá no AEE deverá ter curso que o capacite para a educação especial, pois este irá suplementar os alunos com altas habilidades/superdotação e complementar o processo de ensino aos alunos que tenham dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência.

Para que os professores possam atender às especificações pertinentes ao ofício docente nas SRM, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) oferta cursos de pós-graduação *lato sensu* por meio da modalidade presencial ou Educação a Distância (EaD). Estas especializações são ofertadas em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>53</sup>, tanto para a formação continuada na educação básica, quanto na educação

---

<sup>52</sup> A iniciativa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 12).

<sup>53</sup> Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores por meio da educação à distância (EaD), prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, assim como dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Atualmente, o Sistema UAB conta com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos (Capes, 2018).

especial, quando se tem a demanda na Escola, segundo o Art. 34 do Decreto n. 9.465/2019:

[...] À Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência compete: III - promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de profissionais da educação, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis e a acessibilidade nos ambientes escolares (Brasil, 2019, p. 6).

As formações continuadas têm o intuito de dar subsídio aos docentes e outros agentes educacionais que fazem parte do processo de inclusão nas escolas. Porém, a formação continuada de professores, inclui não apenas as técnicas, mas a subjetividade e condição humana deste professor. Neste sentido, Schlermmer (2010, p. 108) compreende a formação como, antes de tudo, uma formação humana, pois esta compreende “qualquer processo educativo e a sua capacitação, um instrumento e um caminho na realização de uma tarefa educacional. A mediação pedagógica é o movimento da tarefa educativa, na formação humana e na capacitação.”

Isso não significa que somente os professores são responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem dos alunos público-alvo do AEE. Gestores e todos os que participam deste universo em que as pessoas com deficiências são inseridas, também fazem parte. E, precisam partir de uma formação humana que as emancipe para as suas ações de maneira crítica. Diante desse cenário, a partir da revisão de literatura, foi realizado levantamento, seleção e análise de artigos, dissertações e teses, tendo como objetivo apresentar e conhecer as perspectivas dos estudos na área acerca da

formação docente, mediada pela EAD, e sua relação com a atuação em SRM.

## **MÉTOD**

As pesquisas foram analisadas de modo a apresentar o que já foi dialogado por outros autores a respeito da inserção da EaD como instrumento para formação inicial e continuada de professores. Os estudos foram selecionados a partir de buscas nas plataformas *online* SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Portal de Periódicos da CAPES. Os descritores utilizados na barra de pesquisa das plataformas correspondem a: “formação continuada e educação especial”; “formação de professores e EaD”; “atendimento educacional especializado e EaD”; “educação a distância e sala de recursos”.

A partir desses descritores, foram selecionadas as pesquisas que versavam a respeito da formação continuada de professores para a Educação Especial, na perspectiva da atuação nas SRM, levando em consideração a formação mediada pela educação a distância. Como critério de inclusão, foram selecionadas as pesquisas que discorriam sobre a formação de professores mediada pela EaD para a Educação Inclusiva e estudos publicados em português. O critério de exclusão aplicou-se às publicações que só discutiam a formação continuada, sem estar relacionada ao âmbito da educação a distância ou da educação especial, além das que não estavam em língua portuguesa.

Não foi estabelecido um recorte temporal para as buscas nas plataformas *online*, porém os estudos selecionados datam de 2003 a

2016. Após a leitura dos resumos foram selecionados: seis artigos, cinco dissertações e duas teses. As pesquisas estão dispostas em ordem pelo tipo de publicação (artigos, dissertações e teses), no Quadro 1:

**Quadro 1: Pesquisas selecionadas nas plataformas SciELO, Periódicos CAPES e BDTD**

<b>Bases</b>	<b>Tipo</b>	<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
SciELO	Artigo	A educação a distância na formação continuada do professor	PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo.	2003
SciELO	Artigo	Formação continuada em Educação Especial: o atendimento educacional especializado	BRIDI, Fabiane Romano de Souza.	2011
SciELO	Artigo	Educação a distância e Formação continuada do professor	RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.	2012
SciELO	Artigo	Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso.	2013
SciELO	Artigo	Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO	MESQUITA, Pâmella Stefânia Picinin; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; POKER, Rosimar Bortoline.	2015

SciELO	Artigo	Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado	PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth.	2015
Periódicos Capes	Dissertação	Políticas Públicas para a educação especial em Rondônia	AIMI, Deusodete Rita da Silva	2012
Periódicos Capes	Dissertação	Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso	FONTES, Diana Campos	2012
Periódicos Capes	Dissertação	Formação Continuada em Educação Inclusiva	NUNES, Nilta Moreira Braga.	2013
BDTD	Dissertação	Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente	BATISTA, Geisa Cristina.	2013
BDTD	Dissertação	Educação Inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas Públicas Estaduais de Campos Belos, Goiás	ALMEIDA, Leiva Márcia Rodrigues de.	2014
BDTD	Tese	Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor	SILVA, Ione Arsênio da.	2012

BDTD	Tese	Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado.	RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante.	2016
------	------	---	-------------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das buscas realizadas nas bases de dados *online* (2019).

Todos os estudos eram de caráter qualitativo e, dentre as dissertações, quatro utilizaram o método da análise de conteúdo e uma utilizou como método a análise do discurso. Todas as Teses utilizaram o método da pesquisa colaborativa (pesquisa-ação). Desta forma, as pesquisas basearam-se na formação continuada de professores para a educação especial, tendo como a modalidade dessas formações a EaD.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas pesquisas no formato de artigo, dissertações e teses que serão apresentadas seguindo esta ordem. De acordo com os estudos dos seis artigos, no primeiro, “A educação a distância na formação continuada do professor”, Pedrosa (2003) buscou analisar, por meio de um ensaio teórico, as possibilidades para a formação continuada do professor no ambiente da educação a distância. A autora expõe a necessidade de atualização no campo da educação e de formação, uma vez que nossa sociedade está em constante modificação, tornando necessária a adoção de alternativas que auxiliem no processo de formação dos professores, sobretudo no que diz respeito à formação continuada:

A rápida evolução da sociedade criou novas necessidades no campo da educação, entre elas a de contínua formação. Por

consequência, educadores e estudiosos buscaram alternativas aos sistemas tradicionais que pudessem atender a estas necessidades. E entre novas e velhas alternativas, a educação a distância é uma possibilidade que está se consolidando no país e ganhando visibilidade política (Pedrosa, 2003, p. 2).

Neste sentido, a educação a distância responde ao modelo pedagógico alternativo, porém precisa ser bem direcionada e contar com os meios de apoio adequados para um real avanço, a fim de diminuir as barreiras do tempo, do espaço e da falta do recurso financeiro para as capacitações. Apresenta também a aproximação da Universidade com a Escola (teoria e prática), visto que ambas se complementam para uma boa realização das ações de conhecimento e de prática pedagógica nos espaços escolares. Porém, o modelo alternativo de aprendizagem ainda tem certas rejeições por parte dos professores, mais pela modalidade em si, do que pelos cursos.

No artigo intitulado “Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado”, Bridi (2011) problematizou acerca da configuração atual da formação continuada de professores no campo da educação especial, para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da modalidade EaD. A autora apresenta a tendência do processo formativo dos professores para atuarem com os alunos da educação especial.

O artigo discorre sobre a crescente demanda por formação de professores, haja vista a oferta do Atendimento Educacional Especializado e da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em escolas comuns. Dessa maneira, expõe que a

demanda emergente por formação de professores seja condizente com as recomendações dos organismos internacionais (bancos mundiais, fundos monetários), visando suprir a necessidade de formação de professores, atrelada à redução de custos:

Na esteira da ampliação sobre as possibilidades de formação, do barateamento dos custos destinados a esta formação, do aligeiramento desta formação, do privilégio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos fundamenta-se a política de formação continuada de professores (Bridi, 2011, p. 6).

De acordo com a autora, é importante que existam estudos voltados para o desenvolvimento das características desta formação, ou seja, a respeito de quais mudanças estão sendo produzidas nas práticas pedagógicas no interior das escolas, a partir desta modalidade. O texto aponta ainda sobre o privilégio dessa formação para os professores especialistas, ficando em desvantagem os professores que atuam no ensino comum e sobre o predomínio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos.

O artigo intitulado: “Educação a distância e formação continuada do professor”, de Rodrigues e Capellini (2012), teve como objetivo levantar e analisar dados em relação a utilização da EaD para a formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência. Para as autoras, “o momento é de transformação na educação, e trabalhar com as tecnologias e com as novas propostas de ensino-aprendizagem contribui para a criação de um novo momento, rompendo com metodologias tradicionais e instrucionistas” (Rodrigues; Capellini, 2012, p. 626).

As autoras ressaltam a característica da modalidade EaD em comunicação síncrona (tempo real), que favorece a sensação de estar com o outro, mesmo estando distante. Apresentam como ponto positivo a flexibilidade de tempo e o atendimento de grandes números de alunos em diferentes áreas geográficas e também a participação ativa de alunos introvertidos. Mas, para que essa assistência seja de fato sentida por estes, é necessária uma formação adequada do formador/tutor, para que os alunos possam estar relacionados de modo ativo no processo de formação via EaD.

O artigo “Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil”, de Garcia (2013), envolve uma reflexão crítica acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas. Teve como foco analisar a formação docente no decorrer do período de 2001-2010, discutindo a formação voltada para as práticas da educação especial. Apresenta ainda, a questão da formação inicial e continuada, ressaltando a importância dada a essas formações pelos documentos oficiais.

O estudo aponta o fato do esvaziamento da teoria nos cursos de formação docente, principalmente na modalidade da educação especial, pois o caráter multifuncional das salas de recurso é transferido para o professor do AEE, ocorrendo sua generalização e não especificações por áreas. Além disso, há uma tendência às formações esvaziadas, que assumem um caráter gerencial, instrumental e à distância “muitos professores não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos” (Garcia, 2013, p. 115). Na perspectiva da autora, a formação de

professores da educação especial voltada para práticas não discutidas teoricamente possui uma característica de reconversão, sobretudo nos cursos na modalidade a distância.

O artigo seguinte foi “Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO”, de Mesquita, Martins e Poker (2015). As pesquisadoras apresentam um levantamento bibliográfico acerca das publicações brasileiras sobre o tema, motivadas pela aderência da modalidade à distância pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) para a formação continuada dos professores da educação especial.

A formação continuada de professores em educação especial tem se consolidado como um caminho importante na materialização da escola inclusiva no Brasil:

Entender como está acontecendo a formação do professor especialista que atuará no AEE é ponto fulcral nesse debate, já que a centralidade na formação de professores para a Educação Especial está no professor que atua nos serviços vinculados ao AEE e, a formação docente é que proporciona as bases que sustentam essa ação educativa especializada (Mesquita; Martins; Poker, 2015, p. 256).

Consideram ainda que as pesquisas com a temática de formação continuada de professores em educação especial mostraram-se inexpressivas. Dos 25 artigos levantados nas bases de dados, apenas três problematizavam a formação de professores na educação a distância, revelando o pouco impacto produzido nessa área de conhecimento. A respeito de estabelecer a EaD como

referência para a formação docente, as autoras argumentam que existe a necessidade de uma verificação sobre as “experiências em capacitação e em produção de conhecimento qualificado dos recursos humanos, tecnológicos e normativos, nessa área” (Mesquita; Martins; Poker, 2015, p. 269).

O último artigo analisado foi “Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado”, de Pertile e Rosseto (2015). Estas buscaram identificar as atribuições do professor do AEE e a formação direcionada a este profissional. Na discussão a respeito dos processos que envolvem a formação do professor do AEE, as autoras destacam sobre a superficialidade da educação a distância para esse fim e a maneira como esse processo desumaniza os docentes que estão atribuídos em suas várias funções de fazer um atendimento humanizado.

Outro ponto levantado no estudo é a forma superficial das aprendizagens no tocante ao aprofundamento teórico. A teoria não se constitui como centralidade nesses cursos. Embora sejam utilizados textos e leituras, estes perdem evidência em meio aos diálogos espontâneos nas comunidades virtuais.

Em suas considerações, Pertile e Rosseto discutem acerca da insuficiência de formação, por meio da EaD, no que diz respeito à compreensão da realidade e à fundamentação teórica-epistemológica, ressaltando a urgência de uma formação que proporcione clareza e conhecimento sobre o trabalho que devem desempenhar no AEE.

A seguir, apresentaremos o levantamento das cinco dissertações analisadas, quatro versam a respeito do contexto do

AEE e formação docente no âmbito do Estado de Rondônia e uma pesquisa foi produzida em Brasília. Portanto, considera-se que essas pesquisas abordam o cotidiano da região Norte no processo de formação de professores e inclusão de alunos alvo da política do AEE.

A pesquisa “Políticas públicas para a educação especial em Rondônia”, de autoria de Aimi (2012), teve como objetivo analisar as políticas públicas para a educação especial, implementadas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), a partir da perspectiva de duas gestoras da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), duas professoras da sala de aula comum e duas professoras do AEE.

No Estado, a formação continuada acontece no sistema denominado como processo de multiplicação dos conhecimentos adquiridos. Nesse sistema, o professor que mora no interior do Estado, vem até a capital, faz o curso de formação e, no seu retorno para a sua cidade, tem a incumbência de repassar o que foi estudado no curso para os demais docentes.

Outro modo de formação continuada, implantada no Estado, foi o Programa de formação continuada de professores em educação especial modalidade a distância. Aimi (2012) considera que devem ser implementadas ações que proporcionem uma formação, não apenas mediada pela EaD, mas também dentro dos espaços escolares presencialmente, a fim de possibilitar uma reflexão coletiva sobre os problemas existentes.

A dissertação “Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso”, de Fontes (2012), teve como objeto de estudo a forma como estava sendo ofertado o AEE, considerando a

implantação das salas de recursos multifuncionais como apoio pedagógico para o ensino regular. A pesquisadora discute sobre a não participação de todos os atores escolares envolvidos na inclusão/escolarização, bem como o aspecto generalista das formações nos cursos ofertados pela Seduc. O estudo considera que as formações continuadas de professores e dos demais técnicos precisam ser baseadas na oferta real das necessidades destes nos âmbitos escolares, uma formação pautada no tripé pensar, sentir e agir (Fontes, 2012).

No estudo “Formação continuada em educação inclusiva”, de Nunes (2013), o objetivo foi de analisar como as formações em educação inclusiva, ofertadas pela Seduc, no período de 2002 a 2011, repercutiram junto a professores no município de Ariquemes-RO.

Os cursos ofertados aos professores são para auxiliar na educação inclusiva, mas não têm sido satisfatórios, ou seja, não têm conseguido atender as reais demandas do AEE. Isto se deve ao fato de que os cursos são ofertados verticalmente, fazendo o professor participar de capacitações, ainda que estes propaguem conhecimentos, não correspondem às necessidades mais urgentes do dia a dia para o processo pedagógico de inclusão dos alunos. Estes cursos possuem caráter teórico, sem sequência e são repetitivos, mas, é este o modelo de formação disponibilizado pela Seduc, sendo de importância para contribuir na compreensão e atuação junto aos alunos do AEE.

A dissertação “Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente”, de Batista (2013), expôs os resultados de uma pesquisa realizada no município de Porto Velho. A

investigação teve como objetivo analisar se as formações efetivadas pela Secretaria Municipal de Educação aos professores que promovem o AEE, correspondem às necessidades para o exercício de seus trabalhos.

A autora apresenta algumas considerações em sua pesquisa, a partir das análises das entrevistadas. Para a formação continuada de professores para o AEE, destaca que seja importante, conforme a fala das professoras, “cursos bem básicos, de práticas educativas para cada condição elencada por eles, como as mais difíceis. Pois, como a maioria dos professores é graduada e possui especialização, segundo seus relatos, teoria eles dominam” (Batista, 2013, p. 143).

A partir da análise dos cursos em EaD feita pela pesquisadora, no geral, os docentes desenvolvem um trabalho dentro do que se espera pelos especialistas para cada condição humana. Todavia, o uso de todas as Tecnologias Assistivas (TA) não está sendo realizado. Segundo Batista (2013), o campo da *práxis* necessita de produção de conhecimento. Desta forma, é fundamental unir o campo da teoria e da prática.

Na pesquisa “Educação Inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de Escolas Públicas Estaduais de Campos Belos - Goiás”, de Almeida (2014), seu objetivo foi identificar o cenário da formação de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em SRM de Escolas Públicas Estaduais de Campos Belos, Goiás.

De acordo com Almeida (2014), no contexto atual a formação do professor requer uma mudança paradigmática, política de

formação continuada e uma reestruturação do sistema escolar, para o atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Neste contexto, a formação docente para uso das TICs é fundamental para o processo de inclusão dos alunos, respeitando seus limites e suas potencialidades.

Almeida (2014. p. 100) afirma que “as políticas estão mais voltadas para a implantação de Tecnologias nas escolas e o agente principal que vai mediar esse processo, o professor, não sabe muitas vezes, sequer ‘ligar’ um computador”. Faz-se necessária uma reorganização na Secretaria de Educação Especial, no tocante à oferta de cursos de formação para os professores das SRM sobre o uso da TIC, bem como a interlocução de outros agentes escolares para uma real implantação da perspectiva inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por fim, temos apresentação das teses, sendo a primeira o estudo intitulado “Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor”, de Silva (2012). Esse estudo teve como interesse de investigação a formação do professor dentro do contexto da Educação a Distância, a partir do questionamento de quais os limites e as possibilidades de um programa de formação a distância via *internet* para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em se tratando da EaD, a autora afirma que a modalidade é um importante canal formativo, porém necessita superar alguns desafios, como a especialização em ensino a distância. É necessário

estudar os impactos da EaD, mas também seus limites e possibilidades.

Mesmo que a internet e a EaD sejam um importante caminho para a formação docente, com seus recursos avançados e tecnologia, se a proposta da formação for baseada na transmissão de conceitos, isso seria, “no máximo, a virtualização das mesmas práticas de formação docente atualmente ainda hegemônica” (Silva, 2012, p. 58). Sobre as dificuldades em realizar um curso a distância via *internet*, as professoras apresentaram quatro dificuldades com relação ao curso, foram elas: dificuldades na organização do tempo; ausência de contato físico entre os participantes; dificuldade em se localizar no ambiente virtual e condições precárias de acesso à internet.

A autora afirma que a disciplina e o autogoverno para os estudos são habilidades imprescindíveis para o aproveitamento do curso a distância. Desta forma, para que as pesquisas desenvolvidas nas Universidades cheguem até o “chão da escola”, é salutar que o professor esteja envolvido nas ações de práticas pedagógicas, em um formato de curso no qual seja sujeito ativo nesse processo.

E a última tese, intitulada “Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do atendimento educacional especializado”, de Rabelo (2016), teve como objetivo analisar quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciavam à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional de professoras do AEE, que estavam em um processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem/AVA.

Em outras palavras, a pesquisa buscou identificar como os casos de ensino funcionavam como estratégia de pesquisa e formação eficaz. Por meio da análise de Rabelo (2016, p. 230), o processo de elaboração dos casos permitiu a essas professoras “situações formativas, estimuladoras para que elas pusessem em jogo o que sabem, identificar o que não sabem e o que necessitam saber”. Para cursos que são ofertados a distância é importante que o nível de interação contribua para a aprendizagem coletiva. Como resultado, Rabelo (2016) aponta que a formação continuada é fundamental para atuação na educação especial e o método colaborativo realizado através da EaD possui suas contribuições.

A partir do levantamento dos estudos, a formação continuada tem desempenhado um importante papel para ações pedagógicas inclusivas, porém houve contradições entre artigos e dissertações. Os artigos argumentam sobre a priorização da prática em detrimento da teoria, o que ocasiona muitos problemas relativos ao saber/fazer pela valorização de práticas sem a reflexão sobre esses recursos. Já as dissertações apontam para cursos mediados pela EaD de cunho mais teórico, desvinculado da real necessidade dos professores para práticas efetivas. Os dois aspectos são importantes para o processo formativo e sua aplicabilidade no interior das SRM.

As teses discutidas apresentam estudos baseados na pesquisa intervenção, o que colabora na compreensão da utilização das tecnologias na formação dos professores. Neste modelo, o salto qualitativo das formações está voltado para uma crítica direcionada de como tem sido utilizado este instrumento (EaD) e não ao instrumento em si. Busca-se uma formação que possibilite a

valorização do saber fazer do professor nos cursos de formação direcionados ao AEE, uma vez que estes também se tornam agentes ativos no processo.

Nos estudos, as autoras expuseram a diminuição da dicotomia entre Educação Especial e Educação a Distância, tendo em vista todo o suporte tecnológico disponível, como a computação em nuvem e as tecnologias móveis, para subsidiar a prática docente.

A respeito dos estudos sobre formações na modalidade EaD, alguns pontos positivos são atribuídos pelas pesquisas, como: a capacidade de aproximação de pessoas geograficamente distantes; a aproximação da Universidade com a escola; a flexibilidade de tempo e espaço; e a democratização do acesso à educação (Pedrosa, 2003; Rabelo, 2016; Rodrigues; Capellini, 2012; Silva, 2012). Porém, as autoras Mesquita, Martins e Poker (2015) expõem a pouca expressividade de estudos sobre formação continuada em EaD.

Os pontos negativos apresentados referem-se à evasão dos alunos por não dominarem as demandas dos ambientes virtuais; ao conhecimento da técnica em detrimento da reflexão da realidade escolar; ao aligeiramento das formações, tornando-as superficiais em relação aos conteúdos e seus manejos; e à demora no tempo de resposta dos tutores/formadores (Almeida, 2014).

De acordo com os estudos apresentados, as formações mediadas pela EaD possuem um caráter mais instrumental e isso se dá pelo fato destas formações serem realizadas em serviço (sem afastamento), com o intuito de garantir a implantação das Políticas Nacionais de Educação. No período de publicações dos estudos (2003 a 2016), sobretudo nos anos de 2012 e 2013, percebe-se o

momento em que o AEE ganhou uma maior visibilidade a respeito do atendimento realizado nas SRM e da discussão em torno da inclusão dos alunos com deficiência. Por conseguinte, a formação dos professores para atuarem nesses espaços também emergiu.

As pesquisas indicam que, para um bom desempenho nos cursos em EaD, é importante que os alunos possuam autonomia e organização, e que estes cursos sejam organizados com seriedade. Os tutores/formadores precisam estar capacitados para desenvolver um ambiente propício para que o aluno se sinta assistido em suas demandas acadêmicas no ambiente virtual. A necessidade em lançar mão das ferramentas tecnológicas para o uso pedagógico nas SRM é o grande desafio, tanto para o professor quanto para os que pensam a formação. Ambos devem se inclinar para uma formação que possibilite uma reflexão coletiva a respeito dos problemas existentes no AEE.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As pesquisas selecionadas nesta revisão de literatura apontam para os limites e avanços da formação docente, mediada pela EAD, para atuar nas SRM. Há vantagens no acesso a uma formação a distância em virtude dos novos estilos de vida e seu ajustamento à sociedade digital e do conhecimento, permitindo a adaptação e incorporação de novos meios de aprendizagens. Isso implica também a diminuição de distâncias, do tempo e muitas vezes dos custos de uma formação.

Ao mesmo tempo em que a formação a distância tem apresentado um desafio ao fazer docente, pois exige para essa

modalidade o uso de novas tecnologias, novas reflexões e práticas, a configuração da formação permanece no modelo tradicional de ensino, cujos elementos formativos não avançam para o fim que se pretendem: atuar de forma crítica e reflexiva e com domínio tecnológico nas SRM.

Os cursos de formação a distância concentram-se ora, em estudos teóricos, ora em atividades práticas, não promovendo a reflexão da relação entre teoria e prática, nem permitindo, nas configurações dos cursos, a incorporação das práticas concretas da atuação docente para análise e estudo. Evidenciam, dessa forma, um afastamento de uma formação ampla, crítica e adaptada às necessidades da população que carece dos atendimentos educacionais especializados.

A formação mediada pela EaD deve permitir a participação ativa do professor no processo de definição das práticas pedagógicas. Pois muitos professores desenvolvem suas práticas no dia a dia e não possuem espaços para a reflexão e a sistematização de suas experiências. O processo formativo é carente de espaços de elaboração das condições reais enfrentadas no cotidiano pelo(a) professor(a) e isso acaba por encerrá-lo num processo alienante.

Quanto às tecnologias empregadas na educação a distância, elas podem auxiliar a formação, para além da mera exposição de conteúdo. No entanto, o que se observa é que os aparatos tecnológicos são poucos explorados ao longo da formação e o seu uso possibilita apenas o “familiarizar-se” com o computador e “alguns recursos de comunicação e informação”, mantendo a forma tradicional de ensinar, reforçando o predomínio do repasse do ensino

conteudista, sem a adaptação dessa tecnologia para a utilização em sala de aula, sobretudo das SRM. A tecnologia é uma produção social, e sendo um recurso de interação, necessita ser mais bem articulada para as formações e para a utilização pelos professores.

A configuração da formação, mediada pela EaD, apresentada nos estudos levantados, mostra uma mera virtualização do ensino tradicional. O grande desafio de formações, que possuem o modelo a distância como recurso, é pautar uma formação teórico-prática sólida, cujo percurso formativo permita o desenvolvimento da autonomia e emancipação do professor em suas práticas educacionais e que ele se aproprie da tecnologia de maneira que possa impulsioná-lo para mudanças em suas práticas pedagógicas e para o uso dos recursos tecnológicos disponíveis no AEE.

Os modelos de formação podem e devem ser atualizados, incorporando as potencialidades tecnológicas, que ancoram a modalidade de ensino a distância, ainda mais na era digital e da informatização do conhecimento, mas é preciso entender que a formação precisa atingir seu objetivo para além do imediatismo e pragmatismo. É preciso pensar a formação e atuação docente para o domínio reflexivo e instrumental nos espaços educacionais.

## REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. S. **Políticas públicas para educação especial em Rondônia**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

ALMEIDA, L. M. R. **Educação inclusiva**: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de campos belos – goiás. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BATISTA, G. C. **Atendimento educacional especializado**: Trabalho e formação docente. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaço para Atendimento Educacional Especial. Brasília, 2006. Disponível em: <[www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2006.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei diretrizes e bases da educação n. 9394/96 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/I9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm)>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. **Política nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Brasília, 2018. Disponível em: <[www.capes.gov.br/educacao-a-distancia](http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia)>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <[www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286)>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRIDI, F. R. S. Formação continuada em Educação Especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/poiesis/article/view/655> Acesso em: 27 out. 2017.

FONTES, D. C. **Atendimento educacional especializado: um estudo de caso**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan/mar., p. 101-239, 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MESQUITA, P. S. P.; MARTINS, S. E. S. O.; POKER, R. B. Políticas educacionais e formação Continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO. **RIED**, v. 18, n. 2, p. 251-274, 2015. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/13441/13066>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

NUNES, N. M. B. **Formação continuada em educação inclusiva**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

PEDROSA, S. M. P. A. A educação a distância na formação continuada do professor. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 21, p. 67-81, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2123>>. Acesso em 10 jan. 2019.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, out. – dez., p. 1186-1198, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219/5577>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e Formação Continuada do Professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, out.- dez., p. 615-628, 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a06v18n4.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a06v18n4.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. p. 6-9, 2002. Disponível em: <[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540)>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SILVA, I. A. **Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor**. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade *on-line*: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2264/2231>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

## MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM RONDÔNIA: A QUEM SERÁ QUE SE DESTINA?

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Irla Micaele Moreira Linhares

Naára Balbino Guimarães

### INTRODUÇÃO

Desde 2019, no Brasil, por iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa, foi criado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares que representa o processo de militarização em curso na educação brasileira. Esse programa tem por objetivo implantar 216 escolas cívico-militares em todo o país até o ano de 2023, defendendo “um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares” (Brasil, 2019). A justificativa do programa é o alto nível dos colégios militares e, por isso, defendem a implantação do modelo em um número maior de escolas pelo país como estratégia de melhoramento do processo de ensino-aprendizagem e fortalecimento da segurança pública.

Em Rondônia, esse processo já vem acontecendo desde 2014 e se efetivou com a aprovação da Lei n. 649/2017 no Governo de Confúcio Moura, autorizando a criação de unidades de Colégios Tiradentes da Polícia Militar, as quais passariam a integrar a estrutura organizacional da Polícia Militar do Estado de Rondônia, e,

também, transformar escolas estaduais já existentes com base nesse modelo (Rondônia, 2017).

Assim, é possível visualizar o rápido fortalecimento da proposta de militarização das escolas no Brasil e em Rondônia, apontando a necessidade de estudar e discutir conjunta e democraticamente essa proposta educacional com foco em suas características e impactos na vida do brasileiro. Também consideramos tratar-se de uma mudança significativa que deve ser pensada com base nos valores da democracia e no sentido da escola defendido pela constituição cidadã brasileira (Brasil, 1988).

Existem controvérsias, a exemplo de Silva e Araújo (2018), que apontam essa proposta como inconstitucional por ferir a liberdade de expressão e o respeito à diversidade humana, princípio presente na Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além da não gratuidade do ensino através da cobrança de taxas para manutenção da infraestrutura escolar e o elevado valor investido nos uniformes característicos das escolas militares.

Por isso, esse trabalho busca conhecer o processo de militarização das escolas em Rondônia à luz das pesquisas realizadas sobre a temática, discutindo questionamentos e posicionamentos a respeito desse modelo de ensino, que tem se mostrado controverso na visão de diferentes autores. Essa discussão se dá por meio de uma visão crítica, pensando o papel da escola no processo de socialização de um saber sistematizado que deve ser democrático e ter sentido com o mundo real vivido pelos atores escolares.

## **MÉTOD**

Este texto resulta de um processo de pesquisa bibliográfica e documental, realizada por meio de bases de dados buscando estudos que tratassem sobre o tema: Repositório Institucional da Universidade Federal de Rondônia, SciELO, Biblioteca Digital de Segurança Pública e o site oficial do Colégio Militar Tiradentes do estado de Rondônia.

Utilizando os descritores “políticas públicas” e “escola” na base de dados SciELO, foi encontrado um artigo que aborda a atuação do psicólogo escolar na elaboração de proposições legislativas (Pasqualini *et al.*, 2013). Na Biblioteca Digital de Segurança Pública, os descritores “militarização” e “escola” apresentaram um artigo que aborda as vantagens e desvantagens da hierarquia e disciplina militar (Silva; Araújo, 2018). Através do Repositório Institucional da Universidade Federal de Rondônia, encontrou-se uma dissertação de mestrado abordando a indisciplina em estudantes do ensino público (Souza, 2016).

Além disso, foram utilizadas como base para discussão legislações que versam sobre a educação no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, e as legislações que regulamentam a militarização do ensino, como a Lei Estadual n. 649/2017, e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O processo de militarização tem caminhado rapidamente no Brasil como uma justificativa para conter a violência no ambiente escolar e na sociedade. Tal postura pode ser acentuada através da

liderança militar do atual governo, que tem como pauta programas como a Escola Nacional Cívico-Militar, que pretende implantar mais de 200 escolas militares durante sua execução, de acordo com a apresentação do projeto no site oficial do governo (Brasil, 2019).

Objetiva-se refletir sobre esse processo e o funcionamento destas escolas a partir das questões: Qual o objetivo da militarização? Qual o sentido destas escolas para a sociedade? Esse modelo possui acesso e funcionamento democráticos?

Em Rondônia, esse processo se efetivou com a aprovação da Lei n. 649/2017, que autoriza a criação de instituições de ensino dentro do padrão do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, instituição de ensino de modelo militar existente no estado, e a transformação de outras escolas estaduais já existentes. Segundo o documento, esse modelo de escola destina-se ao ensino preparatório e assistencial de nível infantil, fundamental e médio e será organizada a partir de um regimento interno próprio e Projeto Político Pedagógico diferenciado, baseado no modelo paramilitar (Rondônia, 2017).

Na mensagem n. 91 de 2 de maio de 2017, do ex-governador do estado de Rondônia, Confúcio Aires Moura, é utilizada como justificativa para implantação das unidades de Colégios Tiradentes a melhoria no desempenho e na frequência escolar, além da redução da violência praticada por estudantes no ambiente educativo, como agressões, uso de drogas, prática sexual e porte ilegal de armas (Rondônia, 2017). É importante destacar, que essa ideia pode estar baseada no bom desempenho observado nas unidades de Colégio Tiradentes em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM). É importante notar que o corpo discente da instituição não representa as particularidades encontradas na população de Rondônia, visto que a maior parte das “vagas disponíveis é destinada aos dependentes de policiais e bombeiros militares” (Colégio Tiradentes, 2019, p. 2).

Em 2019, o Colégio Tiradentes publicou um edital para seleção de alunos oferecendo vagas para os Ensinos Fundamental e Médio. Dentre estas vagas, 70% eram destinadas para dependentes de militares do Estado de Rondônia e apenas 30% para dependentes de civis (Colégio Tiradentes, 2019). Outros requisitos do concurso de admissão incluíam o pagamento de uma taxa de inscrição e a realização de um “exame intelectual” (Colégio Tiradentes, 2019, p.4).

Tais exigências resultam em uma seleção restrita que diferencia o corpo discente frente a outras instituições de ensino público, visto que rejeita alunos com comportamento transgressor ou que não alcançam o resultado esperado no exame de admissão. A definição desse perfil seletivo de alunos se traduz em uma elitização da escola, e justifica o desempenho diferenciado em índices avaliativos. Os critérios de seleção ferem os princípios de igualdade de gestão democrática do ensino público e gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que baliza o funcionamento do ensino público no país (Brasil, 1996). Portanto, os regimentos internos dos colégios militares não estão pautados em um modelo de acesso democrático.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) também aponta em seu art. 3º que o ensino deve ser

ministrado com base em alguns princípios, dentre eles “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, assim como o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996).

Levando em consideração que os pilares da militarização são a hierarquização e a meritocracia, e são características de escolas militares o alto custo dos uniformes característicos, assim como a cobrança de taxas para a manutenção da infraestrutura escolar, Silva (2016) afirma que se caracteriza aí uma inconstitucionalidade na estruturação das escolas militares, que limitam o acesso das camadas mais pobres a uma escola que deveria ser pública.

Ao se pensar políticas públicas voltadas para os problemas na educação e segurança pública, deve-se levar em consideração que a desigualdade social e a violação de direitos são fatores importantes no entendimento da violência social. Assim, a estratégia de militarização pode tornar-se duvidosa, visto que se pauta em um ideal de ajustamento social que não leva em consideração o contexto em que a escola está inserida.

Isso fica claro quando Patto (2007) afirma que, no decorrer da história, a função da escola esteve relacionada em algum grau, dependendo do período, com a prevenção da criminalidade, tendo como base concepções ideológicas que defendiam a existência de uma ligação direta entre a pobreza, desempenho escolar insatisfatório e os comportamentos violentos. Essas ideias e concepções preconceituosas acabaram por fundamentar a elaboração de reformas e projetos educacionais até os dias de hoje.

Segundo Souza (2016) a indisciplina nas escolas, que é um dos problemas usados para justificar o militarismo como forma de

controle e correção de comportamentos, é resultado do processo de desumanização da educação que se mostra pela falta de estrutura, de saneamento básico, de alimentação adequada, de condições de trabalho, de profissionais preparados, dentre outros problemas no âmbito social, político e econômico. Essas problemáticas não são fatores isolados da escola, pois refletem o modelo capitalista que rege a sociedade atual, que marca as relações pela competição e seleção dos “mais capazes” em detrimento da exclusão dos “menos capazes”.

Depreende-se, portanto, que esse pensamento, do desempenho e da violência escolar como um problema que reflete as desigualdades sociais existentes, ainda não prevalece na construção das políticas públicas voltadas para a educação no Brasil. O que mostra a pesquisa de Pasqualini *et al.* (2013), que, em revisão de proposições legislativas que versam sobre a prática do psicólogo escolar e educacional, verificou que as práticas em educação ainda estão focadas no indivíduo, junto a questões biológicas e familiares como fatores que influenciam no fracasso escolar, vinculada a uma concepção instrumental de Educação.

Entretanto, apesar dessas ideias, os colégios militares têm recebido alto índice de aprovação por parte da população. Borges (2018) investigou esse fenômeno no estado de Goiás, em que 85% dos entrevistados posicionaram-se a favor da militarização das escolas, assim como acreditam que essa pode ser uma solução para o alto índice de violência. A reflexão direciona-se, então, para o acesso da população de camadas sociais mais baixas, considerando a cobrança de taxas e a reserva de vagas para filhos de militares.

Com base no que foi dito, é possível refletir e questionar qual é a função da escola na sociedade e se esse modelo cumprirá de fato com esse papel. Se a educação é um direito de todos e para todos e tem como objetivo a socialização do saber para exercício pleno da cidadania (Brasil, 1996), seria lógico baseá-la no modelo militar? Esse modelo não acaba distanciando as reflexões e discussões a respeito da realidade que perpassam o ambiente escolar, no sentido de focar somente na violência e não no processo de escolarização e de estrutura da sociedade como um todo? A militarização dentro do ambiente escolar reflete o mundo real dos atores escolares? Se a força militar não conseguiu resolver a problemática de violência na sociedade, conseguirá fazer isso nas escolas?

Assim, a militarização de escolas públicas tem se mostrado uma proposta que acentua a verticalização das políticas públicas, em que não há diálogo com os atores escolares e a comunidade para a tomada de decisões, sendo que estes são muitas vezes excluídos do processo por questões socioeconômicas e de interesse de um grupo particular (Silva; Araújo, 2018).

Defendemos que o saber precisa ter sentido na vida de quem se beneficia da educação, é o instrumento que humaniza para as relações em sociedade. A educação deve ser feita de maneira democrática e libertadora, não de forma opressiva e mediada por relações hierarquizadas de poder que usam da autoridade e da coerção para adquirir condutas desejadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados mostram que, com o atual contexto brasileiro, a militarização tem ganhado força como uma resposta à violência dentro do ambiente escolar, buscando uma solução através da disciplina e da hierarquização do poder. Os autores que se opõem a essa medida afirmam que o modelo não permite o pluralismo político de ideias ou garante o acesso de todos ao sistema de ensino público, se caracterizando como inconstitucional e antidemocrático.

Apesar disso, esse é um modelo que tem se mostrado bem-aceito tanto por líderes políticos quanto pela população em geral, tendo em vista os números que indicam um melhor desempenho dessas escolas em índices educacionais e a visão da militarização como uma solução para a crise educacional (Silva, 2018). Entretanto, é preciso analisar as condições que levam a esse desempenho superior em comparação com as escolas públicas regulares, como a cobrança de taxas para manutenção da infraestrutura, por exemplo, e a autonomia da gestão que também se diferencia do ensino público comum.

A iniciativa de militarização, apesar de sua boa aprovação, também vem acontecendo em um processo de verticalização da elaboração de políticas públicas, que não inserem os atores escolares na gestão e na tomada de decisões, e cujos textos apontam para uma visão da escola e do aluno que não leva em consideração o contexto em que estão inseridos e os fenômenos que ocorrem dentro da escola, como a indisciplina, e a própria violência social (Pasqualini *et al.*, 2013).

Portanto, se tornam necessárias maiores reflexões e discussões com a comunidade e a escola, compreendendo o contexto social que estão inseridas e os reais interesses por trás dessa “Escola dos Sonhos”, levando em consideração as condições em que o fenômeno da militarização acontece, compreendendo seus alcances e limites, repensando a prática pedagógica de maneira em que ainda se mantenha democrática.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição, de 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm)>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <[http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/dec reto\\_n10004\\_de\\_5\\_de\\_setembro\\_de\\_2019\\_dou\\_pecim.pdf](http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/dec reto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf)>. Acesso em: out. 2019.

COLÉGIO TIRADENTES. Polícia Militar do Estado de Rondônia. Rondônia, 2019. Disponível em: <[www.ctpm.pm.ro.gov.br/](http://www.ctpm.pm.ro.gov.br/)>. Acesso em: dez. 2019.

PASQUALINI M. G.; SOUZA, M. P. R. DE.; LIMA, C. PORTILHO. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, Jan./Junh. de 2013: 15-24.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” - Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, 21(61), 243-266. (2007).

RONDÔNIA. **Autógrafo de Lei n. 649/2017**. Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, 2017. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L4058-PL.pdf>> Acesso em: Acesso em: out. 2019.

SILVA, C. A.; ARAÚJO, E. R. **A militarização das escolas públicas: vantagens e desvantagens trazidas pela disciplina e hierarquia militar**. Disponível em: <<http://dspace.pm.go.gov.br:8080/pmgo//handle/123456789/992>>. Acesso em: out. 2019.

SOUZA, S. G. **A indisciplina na escola: um estudo com alunos de escola pública considerados indisciplinados**. 2016, 88 p, Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Rondônia campus José Ribeiro Filho, Porto Velho, 2016.

OLIVEIRA, I. C.; SILVA, V. H. V. F. **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.

SILVA, A. B. **A geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016.

## DADOS DOS AUTORES E AUTORAS

### **Ágata Cristiam Tavares Barbosa**

Graduada em Psicologia pelo Instituto Luterano do Ensino Superior (Ulbra), Porto Velho-RO (2017). Pós-graduanda em Avaliação Psicológica pelo Instituto de Pós-Graduação (IPOG). Mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: [cristiam.agata@gmail.com](mailto:cristiam.agata@gmail.com)

### **Ana Maria de Lima Souza**

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação (UNIR). Professora do Programa de Doutorado em Educação (PPGEE-UNIR). Atuou como docente no Mestrado em Psicologia (UNIR). Membro do Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa (Cepefop-UNIR). Contato: [ana26souza@gmail.com](mailto:ana26souza@gmail.com)

### **Ana Paula Costa Silva**

Psicóloga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de pesquisa Saúde e Processos Psicossociais. Membro do Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa (Cepefop-UNIR). Contato: [anapcostasilva@gmail.com](mailto:anapcostasilva@gmail.com)

### **Andreia Caroline da C. Alves**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Coordenadora Técnica do Serviço-Escola de Psicologia da Universidade Federal do Acre. Contato: [andreia\\_alves05@hotmail.com](mailto:andreia_alves05@hotmail.com)

### **Arthur Antunes Gomes Queiroz**

Graduado em Direito pela Universidade Federal de Rondônia (2014). Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Advogado. Atualmente é assessor jurídico da Procuradoria-Geral do Instituto de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Rondônia (Iperon). Contato: [arthurantunesqueiroz@gmail.com](mailto:arthurantunesqueiroz@gmail.com)

### **Cristiano de Almeida Fernandes**

Psicólogo. Especialista em Terapia Comportamental. Membro do corpo docente do Centro Universitário Aparício Carvalho e do Centro Universitário São Lucas. Supervisor e preceptor de estágio profissionalizante em Psicologia Hospitalar. Contato: [cristianofernandes30@gmail.com](mailto:cristianofernandes30@gmail.com)

### **Esthela Bianchini Hipólito da Silva**

Acadêmica do curso de Psicologia da UNIR. Participante do Centro de Pesquisa em formação da Pessoa (Cepefop). Desenvolveu a pesquisa “A formação em psicologia: um estudo da visão dos profissionais egressos da Universidade Federal de Rondônia inscritos no CRP 20 - Seção Rondônia” por meio do PIBIC, sendo bolsista do CNPq. Contato: [esthela\\_bianchini@outlook.com](mailto:esthela_bianchini@outlook.com)

### **Fábio Biasotto Feitosa**

Psicólogo graduado pela Universidade Estadual Paulista/UNESP/Assis (2000). Doutor em Habilidades Sociais e Desempenho Cognitivo pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar (2007). Cumpriu período de doutorado sanduíche na Universidade Técnica de Lisboa (UTL) em 2006, pela Capes. Pós-doutorado em tratamento e prevenção psicológica na University

College London/UCL (2015) pela Capes. Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Fundador e líder do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Relações Interpessoais e Saúde/LARIS credenciado pelo CNPq. Contato: [fabio.depsi@unir.br](mailto:fabio.depsi@unir.br)

### **Fabíola Batista Gomes Firbida**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2012) e doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (2017). Pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Contato: [fabiolabgomes@hotmail.com](mailto:fabiolabgomes@hotmail.com)

### **Fátima Aparecida de Souza Maia Queiroga**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Havana (2002), atualmente docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tem experiência na área de Psicologia Experimental (AEC), dificuldades de aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento. Contato: [fatima.queiroga@unir.br](mailto:fatima.queiroga@unir.br)

### **Fernanda de Castro Borges Trindade**

Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia, na linha de Psicologia Escolar e Processos Educativos (2019). Especialização em Neuropsicologia pela Faculdade Santo André (2015). Pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (2012). Contato: [fernandatrimbo@gmail.com](mailto:fernandatrimbo@gmail.com)

### **Gabriela Gomes Santos**

Graduanda do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas Aparício Carvalho. Estagiária em Psicologia Hospitalar, no Hospital de Urgência e Emergência João Paulo II. Contato: [rafaelagabi2606@gmail.com](mailto:rafaelagabi2606@gmail.com)

### **Glaucia Rodrigues da Silva**

Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEL). Contato: [glaucia.silva358@gmail.com](mailto:glaucia.silva358@gmail.com)

### **Irla Micaele Moreira Linhares**

Graduanda de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do grupo de pesquisa Centro de Estudo e Pesquisa da Subjetividade na Amazônia (Cepsam). Contato: [irla.micaele@gmail.com](mailto:irla.micaele@gmail.com)

### **Isabella Carvalho Teixeira Lemes da Fonseca**

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Aparício Carvalho. Psicóloga Clínica. Contato: [isbellactlemess@gmail.com](mailto:isbellactlemess@gmail.com)

### **João Carlos Alchieri**

Professor titular do Departamento de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e orientador de mestrado, doutorado e supervisão de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia e Inovação (UFRN). Diretor Científico da Associação Brasileira de Psicologia Jurídica (ABPJ). Diretor científico da Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense ALPJF. Contato: [jcalchieri@gmail.com](mailto:jcalchieri@gmail.com)

### **Junior Cesar Minin**

Psicólogo pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Mestre em Psicologia pela mesma Universidade. Em processo de formação de analista junguiano pela Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica do Rio de Janeiro. Atua como professor substituto no Departamento de Psicologia da UNIR e como Psicólogo Clínico em Porto Velho, Rondônia, Brasil. Contato: [junior.minin@gmail.com](mailto:junior.minin@gmail.com)

### **Laísy de Lima Nunes**

Graduada (bacharelado e licenciatura) em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2011. Mestrado (2014) e doutorado (2018) em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou estágio sanduíche na New York University (NYU), em 2017. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: [laisy.nunes@unir.br](mailto:laisy.nunes@unir.br)

### **Luís Alberto Lourenço de Matos**

Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Membro do Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa (Cepefop) e do Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental e Trabalho na Amazônia (Cepest). Contato: [lumatospvh@hotmail.com](mailto:lumatospvh@hotmail.com)

### **Marcelo Xavier de Oliveira**

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela UFPB e Doutor em Psicologia Social pela mesma instituição. Docente do

Curso de Psicologia da Universidade Federal do Acre. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Contato: [mar\\_celoxoliveira@yahoo.com.br](mailto:mar_celoxoliveira@yahoo.com.br)

### **Marcos Henrique Figueira de Mello**

Graduando de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do grupo de pesquisa Centro de Estudo e Pesquisa da Subjetividade na Amazônia (Cepsam- UNIR) e do Laboratório de Genética Humana (LGH-UNIR). Contato: [marcoshedm@gmail.com](mailto:marcoshedm@gmail.com)

### **Maria Ivonete Barbosa Tamboril**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (1996). Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (2000) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (2005) pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2017). Contato: [ivonetetamboril@unir.br](mailto:ivonetetamboril@unir.br)

### **Maria Liliane Gomes dos Santos**

Graduada em Psicologia pela Faculdade da Amazônia Ocidental e graduada em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Atualmente é professora do magistério superior da Universidade Federal do Acre. Possui experiência na clínica psicanalítica em atendimento e supervisão. Contato: [liliane.psi@hotmail.com](mailto:liliane.psi@hotmail.com)

### **Mariana Oliveira da Silva**

Graduada em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UNIR. Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental e Trabalho na Amazônia (Cepest-UNIR). Contato: [mari.ane.crato@hotmail.com](mailto:mari.ane.crato@hotmail.com)

### **Marilda Gonçalves Dias Facci**

Possui graduação em Psicologia. Doutorado em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara em 2003 pela Unesp. Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Contato: [marildafacci@gmail.com](mailto:marildafacci@gmail.com)

### **Micaela Alves de Araújo**

Graduanda do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas Aparício Carvalho. Estagiária em Psicologia Hospitalar, no Hospital de Urgência e Emergência João Paulo II. Contato: [m.icaela1@hotmail.com](mailto:m.icaela1@hotmail.com)

### **Mírian Oliveira de Souza Simões**

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Aparício Carvalho. Psicóloga Clínica. Contato: [mirian.nia@gmail.com](mailto:mirian.nia@gmail.com)

### **Mirian Rocha de Almeida**

Acadêmica do curso de Psicologia da UNIR. Participante do Centro de Pesquisa em formação da Pessoa (Cepefop). Desenvolveu a pesquisa “Atuação profissional dos psicólogos(as) egressos(as) da UNIR” por meio do PIBIC, sendo bolsista da UNIR. Contato: [almeida.mirianrocha@hotmail.com](mailto:almeida.mirianrocha@hotmail.com)

### **Naára Balbino Guimarães**

Acadêmica de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Técnica em Edificações com diploma expedido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) campus Porto Velho Calama. Contato: [nrguimaraess@gmail.com](mailto:nrguimaraess@gmail.com)

### **Nadya Machado Barbosa**

Graduada em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) (2005). Pós-graduada em: Fisioterapia Geriátrica pela Unioeste (2006), Fisioterapia Cardiorrespiratória pela Faculdade Santa Terezinha (CEST) em 2010 e Fisioterapia do Trabalho e Ergonomia pela Unyleya (2016). Mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: [nadya.machado2@gmail.com](mailto:nadya.machado2@gmail.com)

### **Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta**

Doutora em Educação (2016) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (2000) pela Universidade de São Paulo (USP); com especialização em Metodologia do Ensino Superior (2003) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Planejamento, Implementação e Gestão em EAD (2015) pela Universidade

Fluminense (UFF). Professora do mestrado superior da Universidade Federal de Rondônia, nos cursos de Psicologia, Pedagogia e Letras. Contato: [neffretier@gmail.com](mailto:neffretier@gmail.com)

### **Nikolli Evelyn Gubert**

Graduada em Psicologia pela PUC do Paraná (2010). Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atua como psicóloga clínica na orientação cognitivo-comportamental. Tem experiência na área de Psicologia clínica, com ênfase em Psicologia cognitivo-comportamental; e Psicologia no âmbito de políticas públicas de saúde. Contato: [nikolli.gubert@hotmail.com](mailto:nikolli.gubert@hotmail.com)

### **Regis Albuquerque Henrique**

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia e especialista em Clínica Psicanalítica pela Faculdade Santo André. Atua como psicólogo clínico na Universidade Federal do Acre e em consultório particular. Contato: [rejjis@gmail.com](mailto:rejjis@gmail.com)

### **Talita Mortari Montysuma Leite**

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Uninorte e especialista em Clínica Psicanalítica pela Faculdade Santo André. Atua como psicóloga clínica em consultório particular. Contato: [talita.montysuma@gmail.com](mailto:talita.montysuma@gmail.com)

### **Tauana Cristina Santana**

Bacharel em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) nas ênfases de Educação e Saúde. Voluntária do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UNIR/CNPq)

ciclo 2018/2019. Membro do Grupo Amazônico de Estudo e Pesquisa em Psicologia (Gaeppe). Aluna especial do Mestrado Acadêmico em Psicologia da UNIR. Contato: [tauana.rondonia@gmail.com](mailto:tauana.rondonia@gmail.com)

**Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schlindwein**

Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1996). Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é docente adjunta III da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: [vdalcastel@gmail.com](mailto:vdalcastel@gmail.com)