

Graziele Alves Amaral  
Marcela Cristina de Moraes  
Érico Douglas Vieira  
(Orgs.)

# Psicologia, Subjetividade e Sociedade



por uma  
presença crítica e  
ativa na realidade



O livro representa um esforço criativo de professores, demonstrando que a universidade pública não parou suas atividades durante a pandemia de COVID-19. O livro-texto em questão discorre, de forma crítica, reflexiva e propositiva, sobre temas que permeiam o cotidiano de professores, alunos, técnicos, quiçá, de toda a comunidade universitária. Trata-se de uma leitura prazerosa e inquietante, posto que nos leva a repensar afazeres cotidianos, que nos excessos do dia a dia, são incorporados automaticamente, conforme bem explica as relações de capital e trabalho, assunto bastante bem abordado ao longo desta obra. Sendo crítico como propõe este livro, penso que a situação dos cursos de Psicologia mostra que nossos esforços, como instituição formadora, foram prejudicados no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao futuro profissional, mas daqui alguns anos confirmaremos, ou não, esta avaliação. Todavia, iniciativas da envergadura da obra ora levada ao público, nos acenando com a revisão de conceitos, técnicas, práticas e porque não de nossos valores, são extremamente oportunas e necessárias.

Prof. Dr. Moisés Fernandes Lemos



editora *fi*.org



**PSICOLOGIA, SUBJETIVIDADE E SOCIEDADE**



# **PSICOLOGIA, SUBJETIVIDADE E SOCIEDADE**

POR UMA PRESENÇA CRÍTICA E ATIVA NA REALIDADE

Organizadores

**Grazielle Alves Amaral**  
**Marcela Cristina de Moraes**  
**Érico Douglas Vieira**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Margoni

**Imagem de Capa:** Vitor Emanuel Gonçalves Cardoso; Daniela Ferraz Silva



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhável 4.0 Internacional [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

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

---

AMARAL, Grazielle Alves; MORAES, Marcela Cristina de; VIEIRA, Érico Douglas (Orgs.)

Psicologia, Subjetividade e Sociedade: por uma presença crítica e ativa na realidade [recurso eletrônico] / Grazielle Alves Amaral; Marcela Cristina de Moraes; Érico Douglas Vieira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

240 p.

ISBN: 978-65-5917-565-9

DOI: 10.22350/9786559175659

**Disponível em:** <http://www.editorafi.org>

1. Psicologia; 2. Subjetividade; 3. Sociedade; 4. Pandemia; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 150

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia 150

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

*Paulo Freire*





# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>11</b>
<b>DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID – 19</b> <i>Moisés Fernandes Lemos</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>18</b>
<i>Os organizadores</i>	
<b>PARTE 1</b>	
<b>SUBJETIVIDADE, SOCIEDADE E POLÍTICA</b>	
<b>1</b>	<b>27</b>
<b>MEDO E DESAMPARO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DESSE SOFRIMENTO PSÍQUICO NA CONTEMPORANEIDADE</b> <i>Luciana Oliveira dos Santos</i>	
<b>2</b>	<b>44</b>
<b>NEOLIBERALISMO E SUBJETIVIDADE: ISOLAMENTO, DESAMPARO E DESVINCULAÇÃO COM A VIDA</b> <i>Érico Douglas Vieira</i>	
<b>3</b>	<b>63</b>
<b>UMA ANÁLISE DA OPERAÇÃO LAVA JATO PELA PSICOLOGIA POLÍTICA: CONFISSÃO E DELAÇÃO NO JUDICIÁRIO COMO TÁTICAS DE GOVERNAMENTALIDADE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE</b> <i>Tiago Cassoli</i>	
<b>PARTE 2</b>	
<b>FORMAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA</b>	
<b>4</b>	<b>99</b>
<b>CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIRIANA PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFISSIONAL PSICÓLOGO</b> <i>Marcela Cristina de Moraes</i>	

**5**

**122**

**A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS CATEGORIAS RAÇA E RACISMO NA FORMAÇÃO DE FUTUROS (AS) PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA**

*Benilde Silva Portuguez*

*Ana Danielly Fernandes da Silva*

**6**

**145**

**PSICOLOGIA, ANTICAPITALISMO E REVOLUÇÃO SOCIAL**

*Luiz Henrique da Silva Oliveira*

*Luciete Valota Fernandes*

**7**

**163**

**DO SILENCIAMENTO POLÍTICO AO MOVIMENTO ESTUDANTIL DA ATUALIDADE: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA**

*Centro Acadêmico de Psicologia*

**PARTE 3**

**SOFRIMENTO NO TRABALHO: PRÁTICAS CLÍNICAS**

**8**

**189**

**SOBRECARGA NA DOCÊNCIA E O CIRCUITO DA PULSÃO INVOCANTE: EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOPATOLOGIA CLÍNICA DO TRABALHO**

*Grazielle Alves Amaral*

*Fernanda Gonçalves da Silva*

**9**

**220**

**ACOLHIMENTO PSICOLÓGICO EMERGENCIAL (ON-LINE) AOS PROFISSIONAIS NA LINHA DE FRENTE DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Raquel Maracápe de Carvalho*

*Luciana Oliveira*

*Nilton Cesar Barbosa*

**SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES**

**237**

# **PREFÁCIO**

## **DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID – 19**

*Moisés Fernandes Lemos*<sup>1</sup>

O livro *Psicologia, Subjetividade e Sociedade: por uma presença crítica e ativa na realidade*, organizado pelos doutores Grazielle Alves Amaral, Marcela Cristina Moraes e Érico Douglas Vieira, a meu ver, representa um esforço criativo de professores, demonstrando que a universidade pública não parou suas atividades durante a pandemia de COVID -19.

O livro-texto em questão discorre, de forma crítica, reflexiva e propositiva, sobre temas que permeiam o cotidiano de professores, alunos, técnicos, quiçá, de toda a comunidade universitária. Trata-se de uma leitura prazerosa e inquietante, posto que nos leva a repensar afazeres cotidianos, que nos excessos do dia a dia, são incorporados automaticamente, conforme bem explica as relações de capital e trabalho, assunto bastante bem abordado ao longo desta obra.

Tentarei, nesta breve apresentação, discorrer sobre o tema da obra, a partir de duas perspectivas: a) os esforços da universidade pública para se ajustar a uma atipicidade instalada com o cenário pandêmico e, mais especificamente, b) apontar algumas estratégias desenvolvidas pelos cursos de Psicologia para enfrentar o problema.

No início de 2020, em função da pandemia do novo Coronavírus, grande parte das universidades federais teve que adotar o formato

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Catalão - UFCAT

remoto para suas atividades acadêmicas e administrativas. Na oportunidade, a adoção das tecnologias de informação e comunicação mostrava-se como condição de possibilidade para que as Universidades seguissem desempenhando suas missões institucionais.

No entanto, a adaptação das atividades administrativas e de ensino ao formato de tais tecnologias mostrava-se extremamente desafiadora. Isso porque, especialmente durante o período inicial, muitos de nós tivemos que aprender a desempenhar nossas atividades regulares de ensino, bem como nossas atribuições administrativas, por meio de um conjunto novo de ferramentas. Muito embora esse processo de adaptação tenha sido difícil e marcado por alguns percalços, entendo que ele nos permitiu seguir adiante em nossa missão institucional.

Hoje, após aproximadamente dois anos de atividades, preferencialmente remotas, constatamos que o momento crítico pelo qual passamos nos ensinou muita coisa. Por um lado, talvez, o principal aprendizado diga respeito à constatação de que parte de nossas atividades de ensino pode ser ofertada no formato remoto, sem prejuízo de qualidade. Bancas examinadoras e reuniões administrativas, por exemplo, funcionaram bastante bem em formato mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, reduzindo despesas, deslocamentos e otimizando o tempo. Por outro lado, a falta de contato interpessoal presencial, tão caro à Psicologia, mostrou-se problemática, especialmente no sentimento de pertencimento institucional.

À guisa de introdução, constato que, sem sombra de dúvidas, a vida universitária mudou! Cumprindo os protocolos de saúde pública, os gestores se viram forçados a “erguer barreiras” nas entradas das universidades, restringindo o livre acesso às bibliotecas, laboratórios,

salas de aula, a uma boa troca de percepções sobre a vida, contrariando um dos princípios fundamentais da universalização do conhecimento.

A universidade é um espaço propício à pluralidade de ideias, à discussão do contraditório. Foi assustador manter uma estrutura física enorme, praticamente sem a efervescência de outrora, com corredores vazios, distanciamento entre as poucas pessoas que permaneceram no trabalho presencial, sem um abraço, sem um dedo de prosa, sem cultivar a relação de pertencimento à uma causa tão importante em nossa sociedade. Parece absurdo, mas os ingressantes no semestre letivo 2020/1, nunca estiveram na universidade e, certamente, terão outra dimensão de um momento rico e fundamental da formação acadêmica.

Nesta digressão proposital, constato que voltar ao ensino presencial não resolverá todos os problemas da universidade pública federal. Ela enfrenta vários problemas, que antecedem à pandemia, como a redução do quadro de servidores federais, sem a reposição de vagas e ampliação do quadro docente, deterioramento das instalações físicas, cortes nos orçamentos de capital e custeio, corte no número de bolsas, redução dos incentivos à qualificação, não cumprimento das pactuações realizadas com o governo federal, altíssimos índices de evasão escolar, notadamente, nos cursos de licenciaturas, dentre outros.

Certo estou, que não tenho espaço, talvez nem expertise, para discutir aqui, todos os problemas da universidade pública, como antes aventado, mas registro que um dos objetivos das universidades públicas seja oferecer ensino, pesquisa, extensão e cultura, gratuitos e de qualidade, promovendo o desenvolvimento e a transformação social. Então, vou falar um pouco sobre as vagas ociosas.

Para atingir esses objetivos, não é suficiente que as vagas ofertadas pelas IFEs sejam ampliadas, senão que é imperativo que elas sejam

também preenchidas. A ocorrência de vagas ociosas numa instituição pública de ensino, inevitavelmente, inspira preocupação. Ora, se existem vagas ociosas, torna-se imperativo interrogar sobre suas motivações: seria isso o resultado de incoerências entre os nossos cursos e aquilo que deles espera a nossa sociedade? Porventura, estariam nossos cursos em desacordo ou com as necessidades nacionais ou com as necessidades regionais? Além disso, como equalizar a demanda dos alunos com o número de professores por cursos se não pudermos prever o preenchimento das vagas autorizadas?

Nenhuma dessas perguntas admitiria respostas simples. Todas elas exigem o delineamento de soluções institucionais. Ainda que seja razoável admitir a hipótese de que alguns dos cursos ofertados por uma IFES dificilmente terão todas as suas vagas preenchidas, sabe-se que o processo seletivo poderia cumprir aí um papel determinante, posto que a oferta de parte de nossos cursos tem uma função social, como muito bem discutido ao longo deste livro texto.

Analisando de forma detalhada os dados, pode-se perceber que a procura dos candidatos por nossas vagas do SISU tem sido pouco expressiva. Diante desse cenário, o que poderia ser feito? Embora não se caracterize como uma política de ensino, na instituição que eu trabalho, nós lançamos um Edital de Vagas Restantes, introduzindo a inovação de admitir resultados do ENEM de 2009 a 2020, o que, a nosso ver, foi muito positivo. Estamos estudando a possibilidade de introduzir novos critérios de ingresso nos processos seletivos vindouros, tais como editais voltados para a formação de professores da educação básica, possibilitando a primeira e/ou segunda graduação e, talvez a regionalização de parte das vagas hoje destinadas ao SISU. Enfim, são alternativas que exigem ampla discussão e, certamente, todos os atores de nossa

comunidade acadêmica serão convidados ao debate, mas sem dúvida, elas ampliam o acesso das camadas menos favorecidas ao ensino universitário.

No que tange aos desafios e estratégias adotados pelos cursos de Psicologia para enfrentar a pandemia e, conseqüentemente, o isolamento social, penso que a primeira constatação, embora evidente, seja que nosso curso é essencialmente presencial. Nossas técnicas, na grande maioria, senão todas, foram desenvolvidas a partir de relações interpessoais, pressupondo contato face a face, o contato pessoal. O mais grave ainda, os professores e profissionais da Psicologia não foram treinados para a realização de atendimentos remotos; como ensinar o que não se sabe? O Conselho Federal de Psicologia, por meio da Portaria nº 4, de 26 de março de 2020, regulamentou os serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19, contudo, seus efeitos mais robustos serão observados somente a médio e longo prazos.

Não obstante, certo é que com a pandemia fomos limitados na realização de atividades teórico-práticas, práticas, ou seja, notadamente, na realização dos estágios supervisionados. Campos tradicionais de estágio foram obrigados a limitar nossos acessos, empresas privadas e instituições públicas deixaram de receber nossos estagiários. As escolas municipais e estaduais retornaram às aulas presenciais antes que as universidades públicas: quando uma estava começando a outra já tinha encerrado o semestre letivo, o que limitou bastante a realização de estágios nesses ambientes.

Neste cenário assustador, por um lado, as UBS, CAPs, UPAS e hospitais, embora necessitando de apoio na linha de frente do combate ao COVID-19, aplicaram protocolos sanitários de difícil atendimento.

Quando os estágios deveriam ser realizados nas próprias instituições, poderia a universidade colocar em risco a saúde de professores, alunos e usuários de seus serviços? A quem competia o fornecimento de EPIs? De onde viriam os recursos orçamentários para arcar com a elevação das despesas da universidade? Esses recursos seriam suficientes para impedir a propagação do vírus? Devia-se exigir ou não o passaporte vacinal para os atendimentos das clínicas-escolas? Como exige-lo de crianças menores de cinco anos, sem suporte legal para isso?

Por outro, os sindicatos de técnicos e professores foram contrários ao retorno presencial, sem garantias de preservação da vida, o que entendo como lógico e racional. Mas como garantir vida a alguém, quando temos apenas certeza da morte? Com a pandemia, a morte se tornou presença constante em nossos lares, seja pela morte de algum parente, amigo ou pelos altíssimos índices de contaminação e perdas humanas divulgados pela mídia televisiva (conheço uma família que morreram quatro membros). Neste período de pandemia, registrou-se um aumento acentuado de doenças ocupacionais relacionadas às jornadas remotas, acometendo parte dos docentes e técnicos. Pouco se conhecia sobre o comportamento do vírus, assim como pouco ainda se sabe sobre os efeitos das atividades remotas nas vidas dos trabalhadores. Alguns colegas não se adaptaram a esta realidade e acabaram adoecendo, exigindo esforços da ciência para a prevenção dos efeitos danosos à nossa saúde.

Mas gostaria de chamar a atenção para o fato de se ter observado uma divisão dos servidores e áreas do conhecimento, que exigiam o retorno imediato às atividades presenciais e outros que não admitiam retorno de nenhuma espécie, impactando as práticas dos cursos de Psicologia. Nossos alunos, que são de várias cidades do Brasil, não reuniam



condições emocionais e nem financeiras para o retorno ao presencial, por diversas razões. Assim sendo, a volta dos estágios presenciais implicava no provável aumento dos trancamentos de matrícula e evasão escolar, antes comentada, sendo, portanto, postergada na maioria das universidades, apesar dos prejuízos acadêmicos dos alunos.

Concluindo, entendo que seja imprescindível projetar o retorno organizado às atividades acadêmicas presenciais, trazendo mais racionalidade aos processos de gestão acadêmica dos cursos, dentre eles o curso de Psicologia, e uma maior previsibilidade frente ao incerto cenário imposto pela pandemia. Apesar da momentânea adversidade, acredito que o avanço da vacinação contra a COVID 19, entre os membros da comunidade acadêmica, nos trará, em breve, a possibilidade de ampliarmos, com segurança, as atividades presenciais de ensino.

Sendo crítico como propõe este livro, penso que a situação dos cursos de Psicologia mostra que nossos esforços, como instituição formadora, foram prejudicados no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao futuro profissional, mas daqui alguns anos confirmaremos, ou não, esta avaliação. Todavia, iniciativas da envergadura da obra ora levada ao público, nos acenando com a revisão de conceitos, técnicas, práticas e porque não de nossos valores, são extremamente oportunas e necessárias. Que venham novos desafios a nos instigar ao crescimento e à superação de nossos limites e limitações! O livro-texto se realiza à medida que tem ressonâncias e inquietações naqueles que o leem; sendo assim, agradeço aos autores e prováveis leitores a oportunidade de interlocução, boa leitura!

## APRESENTAÇÃO

*Os organizadores*

O projeto de escrita deste livro começou em 2020, o ano em que o mundo parou!

Um vírus apareceu e deixou toda a humanidade atônita diante de algo desconhecido e devastador. Ao entrar em contato com essa realidade, nossas vidas foram reviradas, fomos tomados por dúvidas, inseguranças, incertezas, desespero, desesperança. De repente, tivemos que lidar com um desafio profissional para o qual não estávamos preparados: como seguir com a formação de psicólogos(as) diante da necessidade de isolamento social? Como fazer uma psicologia sem o que nos é mais valioso: o contato humano? Não sabíamos o que fazer.

Para encontrar respostas a respeito disso, docentes e discentes precisaram experimentar uma nova modalidade que foi denominada Ensino Remoto Emergencial. Contudo, em nossa experiência como docentes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), não queríamos retomar o processo de ensino-aprendizagem da forma como estava sendo proposto. Então, foi preciso criar nosso próprio modo de ensinar/aprender.

Nesse contexto, era necessário restabelecer nossos vínculos sem que pudéssemos estar próximos fisicamente. Assim, surgiu o Projeto “Debates *on-line*: Psicologia, Política e Instituições”, o qual foi concebido e organizado pelo Núcleo Docente Estruturante do curso de Psicologia da UFJ e pelo Centro Acadêmico (CA) de Psicologia, como via para

integrar e aproximar docentes, estudantes e técnicos administrativos do nosso curso, em meio à grave crise sanitária, política e social vivenciada no Brasil e no mundo.

A ideia central do projeto foi discutir temas que relacionassem Psicologia e Política, com a possibilidade de articulação com o caos humanitário gerado pela pandemia, por meio de encontros semanais *on-line*. Foram realizados 13 encontros, cada um coordenado por um professor do curso, pela psicóloga técnico-administrativa ou por estudantes, tendo como participantes toda a comunidade do curso de Psicologia da UFJ e, como apoio técnico, o CA.

O objetivo era gerar um espaço para a construção de um conhecimento crítico dos atravessamentos sociais, econômicos e políticos que compõem a construção das subjetividades na atualidade. Ou seja, partimos do entendimento de que a Psicologia precisa lidar com as condições reais de vida, questionando perspectivas naturalizantes que colocam a subjetividade como algo universal, desconectada de questões históricas e sociais.

Além da geração de conhecimento crítico, esta atividade buscou estabelecer um vínculo potente entre docentes, estudantes e técnicos administrativos, outrossim, por intermédio dessa união, refletir e pensar ações sobre a própria crise e sobre o papel da Psicologia nela. Nesse sentido, com os Debates *on-line*, realmente nos fortalecemos e nos sentimos mais preparados para retomar as atividades de ensino-aprendizagem remotamente.

Como objetivo final, pretendíamos gerar um *e-book* com base nas discussões e reflexões proporcionadas pelos debates. Eis a história desta obra!

Um novo ano se iniciou, 2021. A tão sonhada vacina parecia uma realidade muito próxima, mas, em meio à esperança, tivemos que vivenciar as dores por tantas perdas... lutos precisaram ser elaborados. Além disso, foi preciso lutar contra o negacionismo, incluindo os movimentos anti-ciência, e outros retrocessos da sociedade.

Se, no início da pandemia, poderíamos acreditar que uma experiência tão devastadora ajudaria a humanidade a se tornar mais humana, a constatação de que isso não aconteceria se tornou mais um luto a ser elaborado. Todas essas vivências pareciam sugar nossas energias e foi preciso mais tempo para que o projeto deste livro fosse concretizado.

Respeitado o tempo de cada um de nós nesse processo, conseguimos nos reconectar com os nossos desejos e resgatar nossa potência e, assim, apresentamos a você, “Psicologia, Subjetividade e Sociedade: por uma presença crítica e ativa na realidade”.

Neste livro, pensamos ser importante também refletir sobre qual é o papel da Psicologia para esclarecer a posição dos sujeitos em meio ao seu contexto social e político. Isso, de modo que ela não se torne uma profissão/ciência que reforce os aspectos individualistas enfatizados pela ordem vigente capitalista e neoliberal da sociedade de consumo, visto que é perceptível que as próprias teorias psicológicas podem contribuir para compor as ideologias neoliberais e individualistas.

A ideia de liberdade amplamente circulada camufla a crescente sensação de impotência. O mercado não consegue gerir a vida e o capitalismo não a garante. Ao contrário, só opera através da exclusão, exploração e destruição.

Nesse sentido, o capitalismo predatório atual vende algumas ilusões, como a promessa da inclusão na excelência através da aceleração, do empreendedorismo e da meritocracia. Ademais, a insegurança

gerada pela globalização negativa foi aumentada pela pandemia do Covid-19, com o acréscimo da sensação de desproteção, medo e ameaça que vivemos coletivamente.

O que se percebe é que vivemos uma forte crise política e social acoplada à crise sanitária, e este livro irá debater essas questões a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos da Psicologia.

A primeira parte, intitulada “Subjetividade, Sociedade e Política”, agrupa três ensaios de docentes do curso de Psicologia da UFJ, que buscam compreender a subjetividade como objeto de estudo da Psicologia, atravessada por fatores históricos, econômicos, sociais, culturais e políticos. Os autores partem do pressuposto de que a Psicologia é uma ciência que precisa produzir conhecimento e ações que possam desvelar os mecanismos sociais que encobrem relações de poder, reprodução de privilégios injustos e naturalização da desigualdade social.

O texto de Luciana Oliveira dos Santos, “O medo e o desamparo durante a pandemia da COVID-19: a importância do cuidado como estratégia de enfrentamento desse sofrimento psíquico na contemporaneidade”, traz uma leitura de viés psicanalítico sobre a vivência dos afetos de medo e de desamparo, abordando a perspectiva do cuidado como uma estratégia na estruturação de ações terapêuticas e de atitudes mais cooperativas de convivência, de solidariedade e de uma nova ternura para com a vida.

No segundo capítulo, “Neoliberalismo e subjetividade: isolamento, desamparo e desvinculação com a vida”, Érico Douglas Vieira busca demonstrar, por meio de um estudo de caso de uma escuta clínica, a articulação da questão macrossocial do neoliberalismo como modo de produção de subjetividade com as ideias e afetos de um sujeito em situação de exclusão social.

No terceiro capítulo, “Uma análise da Operação Lava Jato pela Psicologia Política: confissão e delação no judiciário como tática de governamentalidade e produção de subjetividade”, Tiago Cassoli descreve e analisa o dispositivo Operação Lava Jato e seus efeitos na produção de processos de subjetivação a partir da perspectiva da genealogia foucaultiana no contexto em que o Poder Judiciário produziu um estado de exceção que conformou subjetividades contra determinados grupos políticos.

A segunda seção intitulada “Formação crítica em Psicologia” envolve quatro capítulos de docentes, discentes e técnica administrativa que tem como aproximação refletir sobre a necessidade de uma formação em Psicologia que possa ser crítica e que sustente uma prática do profissional psicólogo coerente com a defesa dos direitos humanos.

O quarto capítulo, “Contribuições da Pedagogia Freiriana para a formação e prática do profissional psicólogo”, produzido por Marcela Cristina de Moraes, abre a seção com a proposta de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma pedagogia libertadora e dialógica, que contribua com a formação de um profissional coerente, ético e compromissado com a realidade social.

O quinto capítulo intitulado “A importância da reflexão crítica sobre as categorias raça e racismo na formação de futuros (as) profissionais da psicologia” foi construído em parceria. As autoras Benilde Silva Portuguese e Ana Danielly Fernandes da Silva analisaram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação em psicologia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do estado de Goiás, com o objetivo de jogar luz à carência de discussões sobre raça, racismo e relações sociais no processo formativo, e o quanto isso

impacta significativamente nas práticas profissionais direcionadas à saúde mental da população negra.

O sexto capítulo, “Psicologia, Anticapitalismo e Revolução Social” escrito por Luiz Henrique da Silva Oliveira e Luciete Valota Fernandes assumiu o desafio de pensar uma psicologia anticapitalista que parte das contribuições de Marx e Martín-Baró, para trilhar uma reflexão anarquista sustentada por Mikhail Bakunin. O ensaio destaca a importância da psicologia para a compreensão do todo social, porém coloca o psicólogo na posição de coadjuvante dos processos de mudança e à disposição da classe trabalhadora.

Para finalizar a segunda seção, apresentamos o sétimo capítulo, “Do silenciamento político ao movimento estudantil da atualidade: o desafio da educação emancipatória para a formação política”, de Julia Hellen Santos Ribas, Matheus Luz Lima e Nilton César Barbosa, que teve como objetivo refletir sobre a importância de uma educação emancipadora/libertadora, bem como sobre a participação dos indivíduos em diferentes movimentos sociais e políticos, a fim de superar a herança de silenciamentos e submissões do colonizador ao povo brasileiro. Neste capítulo, o movimento estudantil ganha destaque como importante espaço para a formação profissional.

A última seção, intitulada “Sofrimento no trabalho: práticas clínicas”, reúne dois estudos que abordam diferentes perspectivas do sofrimento no trabalho e modos de escuta desse sofrimento. Esse tipo de escuta permite que trabalhadores em sofrimento possam pensar sua relação com o trabalho e se reposicionarem enquanto sujeitos que trabalham.

No capítulo intitulado “Sobrecarga na docência e o circuito da pulsão invocante: experiência de atendimento na perspectiva da

psicopatologia clínica do trabalho”, pela abordagem da Psicopatologia Clínica do Trabalho, as autoras defendem que uma escuta qualificada que dá voz a sujeitos que foram silenciados no contexto de trabalho pelas mais diferentes formas de opressão, abre a possibilidade desses sujeitos falarem, terem voz e se escutarem. Essa escuta foi realizada com uma professora com queixas relativas à sobrecarga de trabalho e sintomas psicossociais. Partiu-se do princípio de que sair do silenciamento e perceber-se na relação com o trabalho e com o outro, pode mover o sujeito que por vezes tenha sido capturado pelo discurso capitalista que promete plenitude e completude e cobra excelência absoluta, em um ciclo mortífero que leva ao adoecimento, sendo a sobrecarga a manifestação mais recorrente dessa armadilha do capital.

No capítulo “Acolhimento psicológico emergencial (on-line) aos profissionais na linha de frente da pandemia do coronavírus (covid-19): um relato de experiência”, foi apresentado um serviço de escuta a profissionais que atuavam na linha de frente da pandemia do coronavírus, por meio de um projeto de extensão de uma Universidade Pública. O acolhimento, como um dispositivo de cuidado, possibilitou a criação de vínculos e forma de proteção e amparo em relação às angústias e o sofrimento diante do inesperado.

Por fim, é com orgulho que apresentamos este e-book que não só carrega a resistência de um corpo docente, discente e técnico diante de um ensino remoto conteudista, mas também comemora os 15 anos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí que, ao longo desse tempo, tem ofertado uma prática pedagógica crítica, ética, comprometida com o social, que luta contra os desmontes de uma educação pública, gratuita e de qualidade.



## **PARTE 1**

# **SUBJETIVIDADE, SOCIEDADE E POLÍTICA**



# 1

## **MEDO E DESAMPARO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DESSE SOFRIMENTO PSÍQUICO NA CONTEMPORANEIDADE**

*Luciana Oliveira dos Santos*

O medo está na ordem do dia. Ele tomou conta da população desde o início da pandemia da Covid-19. Deflagrada no final de 2019 e declarada oficialmente como pandemia pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, ela veio exacerbar o cenário de incertezas a que estamos expostos diariamente.

A pandemia tem permeado o tecido social em suas diversas esferas: socioeconômica, política, cultural, ecológica, histórica, psicológica e psiquiátrica. Suas repercussões têm um forte impacto na saúde mental dos sujeitos, em especial por acirrar o medo enquanto fenômeno individual e coletivo.

Estudos anteriores revelam que cerca de um terço da população costuma ser afetado em uma pandemia, o que pode gerar consequências psicológicas e psiquiátricas caso essas pessoas não recebam a atenção adequada em termos de promoção de saúde mental (ORNELL, *et al*, 2020).

O objetivo do presente ensaio teórico consiste então em abordar o medo durante a pandemia da Covid-19, nas suas dimensões individuais e coletivas, incluindo a psicopatológica; e em apresentar o cuidado como estratégia de enfrentamento dessa forma de sofrimento psíquico no cenário contemporâneo.

As maneiras como se abordam este tema indicam a pluralidade de concepções e perspectivas — muitas vezes opostas umas às outras — que disputam a hegemonia no campo das teorias e práticas psicológicas atuais. Grosso modo, podemos dividi-las em duas grandes tendências: uma de inspiração mais objetivista e marcada por um essencialismo ciêntificista característico da medicina atual, que vê nas formas extremadas de medo (como as fobias ou a síndrome do pânico) a designação de uma entidade mórbida com substância própria, independente dos contextos sociais e culturais contemporâneos; e outra, de orientação mais historicista e antiessencialista, que vê nesses fenômenos psicopatológicos, como a síndrome do pânico (não só nos seus sintomas, mas na sua própria constituição como entidade), a expressão de uma cultura, de um universo social que lhe dá os elementos de sustentação. É a esta segunda orientação teórico-metodológica que nos filiamos neste trabalho.

Para isso, recorreremos a autores que nos permitam traçar um panorama da história que torne possível ver o medo como uma emoção que, ao lado de suas dimensões mais básicas ou universais, exhibe, de forma clara, o colorido histórico das épocas em que é experimentado.

Um destes autores é Delumeau (1989, p. 12), que se aproxima do tema do medo a partir de um contexto historiográfico, estudando no passado como as coletividades e os indivíduos tomados isoladamente estão em “diálogo permanente com o medo”.

Uma das dificuldades em analisar o fenômeno do medo, segundo esse autor, consiste na ambiguidade do termo: “Inerente à nossa natureza, é uma defesa essencial, uma garantia contra os perigos, um reflexo indispensável que permite ao organismo escapar provisoriamente à morte (DELUMEAU, 1989, p.19)”.

Podemos perceber, por meio dessa definição, que há uma positividade do medo como um sentimento que propicia a nossa defesa, funcionando como alerta para o perigo, necessário para nossa preservação. Porém, “se ultrapassa uma dose suportável, ele se torna patológico e cria bloqueios. Pode-se morrer de medo, ou ao menos ficar paralisado por ele” (DELUMEAU, 1989, p. 19). Portanto, quando alcança medidas elevadas, o medo pode ser descrito como uma “sensação atroz, uma decomposição da alma, um espasmo horrível do pensamento e do coração de que só a lembrança dá arrepios de angústia” (MAUPASSANT, 1908, *apud* DELUMEAU, 1989, p. 19). Essa sensação do medo intenso, vivenciado como patologia, traria ao indivíduo prejuízos desastrosos.

Segundo o autor, outra dificuldade que existe na abordagem do medo é a passagem do individual para o coletivo. Em sua acepção clínica e psicológica, o medo individual é uma emoção que ocorre pela tomada de consciência de um perigo ameaçador e tem consequências orgânicas: o hipotálamo reage por uma ativação global do organismo, que desencadeia diversos tipos de comportamentos somáticos, entre eles, modificações endócrinas, cardiorrespiratórias, etc. Delumeau questiona se devemos utilizar esse quadro clínico no coletivo.

Para ele, o sentido de medo no coletivo ganha uma definição menos rigorosa e mais ampla do que nas experiências individuais, e esse “singular coletivo recobre uma gama de emoções que vai do temor e da apreensão aos mais vivos terrores. O medo é aqui o hábito que se tem, em um grupo humano, de temer tal ou tal ameaça (real ou imaginária)” (DELUMEAU, 1989, p. 24).

O sentido de uma determinada experiência emocional requer uma indagação acerca das acepções que ela possui em uma comunidade de falantes. E perguntar pelo significado de uma palavra ou de uma frase

equivale a indagar como elas são usadas, ou seja, como seus usos são definidos pelas regras estabelecidas nos jogos de linguagem. Assim, o sentido de nossas experiências internas não é intrínseco a elas mesmas, mas se constitui a partir de uma linguagem pública, cujas definições vão ganhando forma a partir das regras de uso em contextos determinados. Pensar assim implica aceitar que diferentes jogos de linguagem e diferentes formas de subjetivação originarão formas distintas de entender e experimentar o medo.

Abordaremos, portanto, o medo em dois planos distintos, e, para ilustrar essa diferenciação, apresentaremos o conceito de medo no campo psicanalítico: o primeiro é um plano das ideias abstratas com uma leitura conceitual do medo, o segundo é um plano das situações experienciais de medo efetivamente vividas pelos indivíduos, o plano histórico-cultural propriamente dito<sup>1</sup>.

Esse segundo plano abordará as situações experienciais de medo vividas pelos indivíduos e permitirá uma reflexão sobre as publicações relacionadas às experiências do medo a partir do contexto pandêmico na sociedade contemporânea, ou seja, a gramática do medo a partir da pandemia da Covid-19.

## **MEDO COMO DERIVADO DA ANGÚSTIA**

O estudo do medo não consiste em um tema comumente abordado nos trabalhos teóricos e clínicos em psicanálise. Estes se debruçam mais

---

<sup>1</sup> Percebemos que o medo é um fenômeno experienciado a partir dos indivíduos, e, portanto, tal diferenciação entre o plano conceitual e o plano experiencial é apenas didática, sabemos que há imbricação entre a conceitualização do medo e sua experimentação, portanto, não podemos separar a noção de sujeito e de objeto. Esta separação, contudo, atende a uma necessidade acadêmica de facilitar a apresentação dos argumentos em uma lógica específica para o encadeamento do estudo.

fortemente sobre o tema da angústia, que pode ser considerada um “afeto-irmão” do medo.

No artigo *Inibições, Sintomas e Angústia*, Freud se refere à tentativa de se conceituar a angústia como um afeto que se caracteriza pelo estado de expectativa, tendo a qualidade de indefinição e falta de objeto. Em outras palavras, a angústia pode ser traduzida como um aperto no peito, uma sensação corporal inespecífica e difícil de ser nomeada. No entanto, a palavra *angst*, em alemão, designa tanto o medo quanto a angústia, ou seja, há um mecanismo de recobrimento do medo pelo afeto angústia, recobrimento este que se tornou familiar aos pesquisadores desse campo. Uma forma de escapar dessa homogeneização encontrada por Freud foi atribuir aos afetos medo e angústia uma relação de mútua referência: enquanto a angústia se caracteriza pelo afeto similar ao medo, cujo objeto não sabemos identificar, o medo detém um objeto definido: temos medo de algo, um animal, uma situação ou uma pessoa.

Para a caracterização da angústia, Freud a descreve como um estado afetivo de desprazer.

A angústia apresenta um caráter de desprazer acompanhado de sensações fisiológicas como alterações no ritmo respiratório e cardíaco. Em outras palavras, a análise dos estados de angústia revela a existência de 1) um caráter específico de desprazer, 2) atos de descarga e, por fim, 3) percepções desses atos. Os dois últimos pontos indicam ao mesmo tempo uma diferença entre estados de angústia e outros estados semelhantes, como luto e dor (FREUD, 1987[1925-6], p. 156).

Nesse modelo inicial, Freud enunciava os fatos psíquicos em termos neurológicos. Os processos psíquicos seriam estados comandados pelos neurônios. Nesse sentido, os sistemas neuronais receberiam estímulos endógenos, ou pulsões, que devem ser descarregados. Em outras

palavras, existiria uma função primária de descarga nesses sistemas, que tem o objetivo de restabelecer o estado zero. Assim, relaciona-se a sensação de descarga com a sensação de prazer, ademais, o desprazer se associaria com uma elevação, um acréscimo quantitativo de pressão. Por fim, a partir do princípio da inércia, ele afirma que os neurônios procuram aliviar-se da quantidade de pressão, um excesso de excitação que o aparelho psíquico não tinha como dominar, sendo vivenciado como angústia (FREUD, 1987[1886-99]).

A esta síntese fisiológica, ele acrescenta um fator histórico ou arquetípico que caracteriza as sensações e inervações da angústia e a diferencia de estados afetivos semelhantes. Nessa perspectiva, o estado de angústia seria a reprodução de uma experiência inicial, cujo acúmulo de excitação é produzido e descarregado, originando o caráter específico de desprazer da angústia. De acordo com o autor, essa experiência inicial ocorreria no ato do nascimento e seria a primeira experiência de angústia vivenciada pelo homem, a qual empresta à expressão do afeto traços característicos: “ficamos inclinados, portanto, a considerar os estados de angústia como uma reprodução do trauma do nascimento” (FREUD, 1987[1925-6], p. 156). A angústia vivenciada no nascimento constitui, assim, o protótipo dos estados de angústia posteriores.

Uma vez descrito como reprodução do estado de angústia no nascimento, Freud questiona a função da angústia e em que ocasiões ela se reproduz. Ele passa a considerar a angústia como reação a uma situação de perigo, aparecendo sempre que tal situação volte a ocorrer. Se a angústia se vincula ao ato do nascimento, e se nós percebemos que ela se relaciona a um perigo, então, resta-nos saber qual o perigo envolvido no ato do nascimento.



O primeiro perigo que nos ocorre é o da conservação da vida. No entanto, o que isso quer dizer psicologicamente? Não poderemos atribuir ao feto nenhum conhecimento sobre a possibilidade de o nascimento ter um desenlace fatal. O feto só pode advertir uma extraordinária perturbação na economia de sua libido narcisista de excitação que geram sensações de desprazer não experimentadas ainda.

Para Freud (1987/1925-6), esse processo seria o prelúdio de um outro que não tardará em iniciar-se, a carga de objeto. Já que, ao experimentar sensações de desprazer ainda por ele desconhecidas, alguns de seus órgãos adquirem elevadas cargas. Portanto, a situação que considera um perigo é a situação de insatisfação, ou seja, o crescimento da necessidade contra a qual é absolutamente impotente.

Em outros termos, mediante as suas próprias experiências, o indivíduo é capaz de estimar a sua capacidade de reação às situações com as quais ele se depara. Dessa forma, uma situação é perigosa quando, comparando a sua força e a magnitude do perigo, o sujeito se percebe desamparado (*hilflosigkeit*) frente a tal ameaça, sentindo-se incapaz de dominá-la.

Freud (1987/1925-6) acredita que, quando há situações análogas ao do nascimento, acontece a reprodução da descarga devido a fatores econômicos. Essa situação de desamparo é denominada, por Freud, situação traumática, na medida em que há um acúmulo de excitação que é descarregado sob a forma de angústia.

Em uma situação seguinte, que analogamente faça o sujeito reviver a situação de desamparo, vivida como perigosa, o ego sinaliza, por intermédio do sinal de angústia, e o sujeito, assim, tentará contornar a situação. Essa característica tem uma importância fundamental para a autoconservação do indivíduo.

Nesse sentido, a situação pandêmica atual é traumática na medida em que está presente uma áurea de invisibilidade, provocada por estarmos em uma posição indefesa diante desse mal invisível que é o vírus. Nesse cenário, cabe ao sujeito, na tentativa de se proteger psiquicamente, tornar o indizível, dizível, por meio da palavra, para ressignificar a exposição direta da angústia real, segundo Birman (2021).

A angústia é tematizada como uma reação subjetiva ao estado de desamparo do sujeito, e o medo aparece como um efeito posterior, enquanto derivado dela. Ele não é uma base na constituição do sujeito, não há medo nas origens, há o desamparo e a reação afetiva da angústia. Dessa forma, o medo tem um papel secundário, posterior e contingente em termos da constituição da subjetividade, que, no caso pandêmico, parece adquirir, em muitas situações, uma feição de homogeneidade com o fenômeno da angústia.

A psicanálise nos remete ao fato de que o medo intenso, assim como a sexualidade, a agressividade e a afetividade em geral, tem correspondente nos animais, mas quando se considera a sua emergência no humano, um ser de linguagem inscrito em uma cultura e em uma história, submetido às indeterminações do inconsciente, consideramos uma ideia desse afeto bem mais complexificada.

### **MEDO E DESAMPARO EM TEMPOS DE COVID-19**

Além de constituir em si própria o risco de contágio e de morte iminente, a pandemia acarreta paralelamente outros perigos, tais como o desemprego, a fome, a solidão, a perda de entes queridos, a possibilidade de infectar outras pessoas, o risco das sequelas da doença, o

agravamento de problemas de saúde crônicos, entre outros (JUÁREZ-RAMIREZ *et al*, 2021).

Sendo assim, ela expôs e acirrou nossa vulnerabilidade e nosso desamparo, tendo em vista o seu elevado grau de transmissibilidade. Além disso, as populações de todo o mundo se defrontaram com a necessidade de isolamento social e com a manutenção da distância física, em resposta a essa rápida propagação, principalmente antes das vacinas. As fronteiras entre os países foram fechadas, as viagens canceladas e as atividades de comércio e de serviço também foram desativadas no início da pandemia — “as vidas ficaram em suspenso” (JUÁREZ-RAMIREZ *et al*, 2021, p. 08).

A pandemia da Covid-19, especialmente em seu início, quando não existiam protocolos seguros para combater o vírus, nem vacinas, fez com que as pessoas reagissem com medo diante “do inimigo invisível e impalpável”, mais especificamente, o medo da morte, que reativa o que Freud denominou desamparo originário do sujeito.

Dessa forma, o contexto de pandemia, em que mergulhamos nos dois últimos anos, trouxe aos profissionais em saúde (entre eles psicólogos e psicanalistas) novos desafios no trabalho, e os levou a lidar com questões como: “quais os riscos, em relação à saúde mental dos sujeitos, que o confinamento e o isolamento social exigidos podem acarretar?” e “quais as formas de enfrentamento destes riscos?”.

Para Ornell (*et al*, 2020), há uma hipótese de que uma pandemia de medo e estresse esteja ocorrendo concomitantemente à pandemia da Covid-19. Segundo os autores, em uma pandemia, o medo, que passa a ser contínuo e desproporcional, torna-se nocivo, podendo constituir-se como um sintoma essencial no desenvolvimento de diversas formas de adoecimento psíquico. Outrossim, conforme salienta Shigemura (2020),

em situações epidêmicas ou pandêmicas, o medo exacerba o estresse e a ansiedade, tanto em sujeitos assintomáticos (sem sintomas de adoecimento psíquico) como naqueles identificados com existência prévia de transtornos mentais. Um exemplo disso ocorreu durante o surto de Ebola, em que, segundo Shultz (2016), os comportamentos relacionados ao medo tiveram um impacto epidemiológico importante durante as diversas fases da epidemia, intensificando os riscos de sofrimento psíquico, bem como sintomas psiquiátricos da população.

Segundo Joel Birman (2020), em seu trabalho intitulado *O trauma na pandemia do coronavírus*, houve um agravamento do sofrimento psíquico na realidade brasileira. Isso ocorreu, porque a pandemia teve uma marca diferencial no país, diante de uma dupla mensagem recebida pelo cidadão enquanto resposta social à situação: por um lado, o discurso do governo federal, que assumiu uma postura política que chamou de isolamento social vertical, associado ao negacionismo da ciência; e, em oposição, o discurso de governadores e prefeitos, que assumiram uma postura de isolamento social horizontal, seguindo as regras preconizadas pelos órgãos competentes em políticas públicas sanitárias no país e no mundo.

Como consequência disso, apenas uma parcela da população seguiu a proibição sanitária estabelecida e cumpriu a interdição, ao passo que a outra parte se rebelou contra a primeira. Entre esses últimos, excluiu-se claro aqueles que foram convocados a trabalhar durante a pandemia, bem como aqueles que precisavam gerar um sustento financeiro para a família, tendo em vista a crise política e econômica que a pandemia gerou. Dessa forma,

a postura de oposição à interdição acabou por se impor de maneira decisiva, (...) como dominante na sociedade brasileira”, informação que pode ser percebida a partir de dados estatísticos referentes ao número de pessoas que permanecia em casa, respeitando as normas sanitárias de “isolamento social horizontal” (BIRMAN, 2020, p. 131).

Além disso, a política de flexibilização das normas sanitárias no Brasil se deu antes do tempo previsto em outros países europeus e asiáticos, nos quais, a curva pandêmica mostrava sinais evidentes de queda. Ao contrário dessas nações, no Brasil, tal política se deu com a curva em vertiginosa ascensão ao longo das diferentes “ondas” da pandemia.

#### Segundo Birman:

Tudo isso configura uma impropriedade sanitária evidente, que se regula pela vontade dos empresários brasileiros, que em razão de suas perdas econômicas promovidas pela pandemia, não obedecem absolutamente ao imperativo da vida e aos pressupostos do discurso científico. Esse se opõe à política de flexibilização das normas antes do tempo, conduta esta adotada desde o início pelo governo federal e posteriormente assinada pelos governos estaduais e municipais, que sucumbiram, infelizmente, às pressões e aos ditames economicistas do governo (Federal) e do empresariado brasileiro (BIRMAN, 2020, p. 132).

De acordo com o autor, esse discurso de dupla mensagem passado pelas autoridades brasileiras resultou em um estado de confusão mental na população, que não sabia quem seguir e apresentou, assim, o sentimento de medo ou negação como reação.

Como consequências psíquicas, a pandemia amplificou a sensação de desamparo dos sujeitos, de maneira que o medo e a angústia se homogeneizaram, segundo Jorge *et al.* (2020, p. 586), prestando-se a uma

“inédita confusão afetiva”, que teve como reações: negacionismo, perplexidade, aturdimento, entre outras.

Além disso, Birman (2020) afirma que os sujeitos puderam chegar à sensação de extremo desalento ou desafio. O desalento, segundo o autor, seria o sentimento de impotência e desproteção diante da impossibilidade de confiar nas instâncias de proteção públicas que não davam um norte seguro. Nesse contexto, os sujeitos se veem diante de uma sensação de estar entregue “ao acaso e ao indeterminado”, o que leva a consequências nos registros do real e do psíquico.

Por desespero, o sujeito pode assumir ainda uma postura de desafio, negando os riscos do contágio pelo vírus e não aceitando as medidas protetivas de isolamento e de distanciamento sociais, mesmo que isso possa colocar em risco sua própria vida e a de outras pessoas (BIRMAN, 2020, p.136).

Tais reações foram citadas pelo autor como estratégia de enfrentamento do medo diante da possibilidade de adoecimento e de morte, na medida em que o vírus se impunha como um estranho inimigo invisível, diante do qual, estávamos completamente indefesos.

Com as vacinas, no final de 2020 e no início do ano consecutivo, esse contexto começou a atenuar-se — e isso se intensificou no final de 2021. Porém, observa-se ainda este fenômeno, por conta das incertezas diante de possíveis variantes do vírus que insinuam ou provocam o aumento dos casos.

Dessa forma, o sujeito se vê impossibilitado de se defender e se sente impotente frente a esse imperativo mortal, “uma vez que o psiquismo funciona pela transformação inconsciente daquilo que é invisível em visível, pelo agenciamento sistemático de seus mecanismos de defesa (...)” (BIRMAN, 2020, p. 137). Para efetuar essa transformação,

do que é invisível em visível, e para se proteger, o sujeito vai lançar mão do discurso. Por meio da fala, é possível realizar os enfrentamentos, dar sentido, “dizer o indizível”.

### **IMPORTÂNCIA DO CUIDADO DIANTE DO DESAMPARO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Diante desse cenário, resgatamos a categoria ‘cuidado’ como base para os projetos terapêuticos que visam oferecer suporte neste momento. Embora seja uma proposição para a atualidade, essa noção está presente em registros ancestrais, como ilustra uma conversa ocorrida em entrevista, com a antropóloga Margaret Mead, à Revista Forbes.

Ao ser indagada sobre qual era o primeiro vestígio de civilização humana, a antropóloga americana respondeu que seria “um fêmur fraturado de 15 mil anos encontrado numa escavação arqueológica” (BLUMENFELD, 2020). Era esperado que a antropóloga fosse citar ferramentas ou artefatos, mas Mead explicou que o fêmur em questão, antes fraturado, tinha cicatrizado. Sendo um dos maiores ossos do corpo humano (que liga o quadril ao joelho), ele demora seis semanas para se recuperar, o que significava que alguém tinha cuidado daquela pessoa. Abrigou-a, alimentou-a e protegeu-a, em vez de abandoná-la à própria sorte.

No reino animal, sabemos que se um indivíduo quebra uma pata, está condenado. Se for um predador, não consegue caçar; se for uma presa, não consegue fugir. Então, Mead conclui que a marca de emergência da civilização é o cuidado, a capacidade de cuidarmos uns dos outros (BLUMENFELD, 2020).

Em consonância, Boff (2002) afirma que mitos antigos e pensadores contemporâneos nos ensinam que a essência humana se encontra

no cuidado: “o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que se projeta e faz, eis a característica singular do ser humano” (p. 35). O cuidado também possui uma importância fundamental para a psicanálise à medida em que ele possui uma função estruturante para a construção da subjetividade.

Resgatando o que Freud (1987) afirma em *Inibição, sintoma e angústia*, sobre a condição de desamparo do recém-nascido: o ser humano nasce desamparado, por isso, necessita de um outro que o cuide para que possa sobreviver. O bebê nasce com uma total incapacidade de cuidar de si mesmo e possui, ao mesmo tempo, imaturidade biológica e psíquica. Dessa maneira, o desamparo consiste em um apelo ao outro que o recém-nascido lança, sem o qual, o mesmo não subsistirá. Nesse apelo, está presente uma demanda de amor que, segundo Rocha (2013), acompanhará o sujeito ao longo de toda a sua existência. Nesse sentido, é o cuidado que garantirá o sentimento de confiança no mundo e que o acompanhará durante as crises e os desafios que serão encontrados.

Essa categoria é melhor delineada de acordo com o trabalho de Winnicott. Por meio do *holding* (WINNICOTT, 1975), a mãe manifesta uma preocupação em relação aos cuidados físicos e psíquicos com o bebê e afirma que é necessário um ambiente suficientemente bom para que o recém-nascido cresça e possa adquirir um sentido de continuidade da existência, ou seja, sentir-se um ser vivo e criativo. Nesse sentido, é importante que haja esse outro; no caso do *infans*, seria quem exerce a função materna, com esse ambiente suficientemente bom, para que a criança adquira gradativamente sua constituição psíquica.

À medida que o tempo passa, a criança, inserida em um ambiente suficientemente bom, avança de uma dependência absoluta, em relação



à mãe, em direção à independência, adquirindo maturidade. O brincar assume um papel importante e gradual nessa dinâmica. Começa com um brincar isolado, passando por um brincar compartilhado e em seguida para o brincar criativo, que, na idade adulta, torna-se o trabalho criativo realizado nas experiências em meio à cultura em que se vive (WINNICOTT, 1975).

Entretanto, para Boff (2002), encontramos-nos diante de uma crise civilizacional que aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono. Essa falta de cuidado se expressa no trabalho escravo de crianças, na fome dos pobres e dos marginalizados, nos desempregados, na falta de generosidade agravada pela hegemonia do neoliberalismo e no abandono da sociabilidade e de políticas públicas voltadas para saúde, educação e moradia (BOFF, 2002).

Com a pandemia, aliada à crise social e política no Brasil, resgatamos a urgência, que nos aponta Boff (2002), de emergir um novo *ethos* civilizacional. Para o autor, o paradigma que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é uma atitude “de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (2002, p. 33).

Recuperamos então a importância desse outro ambiente destacado por Winnicott, que funciona como escudo protetor. Seja a mãe, a família, os amigos ou quaisquer outras redes de pertencimento às quais o indivíduo se filie, que elas possam desenvolver a sua confiança, para que ele encontre estratégias criativas de enfrentamento dessa realidade pandêmica que nos remete à convivência com o medo associado à angústia de maneira ininterrupta.

Por intermédio desse modelo paradigmático de cuidado, portanto, podemos pensar na estruturação de ações terapêuticas, bem como de

atitudes na direção de formas mais cooperativas de convivência, de solidariedade e de uma nova ternura para com a vida.

## REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do Coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

BLUMENFELD, Remy. Como um osso humano de 15.000 anos pode ajudá-lo durante a crise do Coronavírus. **Revista Forbes**, 2020. Disponível em < <https://www.forbes.com/sites/remyblumenfeld/2020/03/21/how-a-15000-year-old-human-bone-could-help-you-through-the--coronavirus/?sh=64d948b037e9>>. Acesso em 05/09/2020

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

DELUMEAU, Jean. **A história do medo no Ocidente – 1300-1800: uma cidade sitiada**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

FREUD, Sigmund. (1886-99) Projeto para uma Psicologia Científica. In: **Obras Psicológicas Completas**. ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1987. Vol I

\_\_\_\_\_ (1925-6) Inibições, sintomas e angústia. In: FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas Completas**. ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1987. Vol. XX.

JORGE, M.A.C.; MELLO, D.M.; NUNES, M.R. Medo, perplexidade, negacionismo, aturdimento – e luto: afetos do sujeito da pandemia. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, 23(3), 583-596, set. 2020 <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p583.9>

JUÁREZ-RAMIREZ C., THÉODORE F.L, GÓMEZ-DANTÉS H. Vulnerability and risk: reflections on the COVID-19 pandemic. **Revista Escola de Enfermagem, USP**. 2021;55: e03777. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/VShRCr5KXYBmk3BMBQf93z/?lang=en&format=pdf>>Acesso em 01/08/2021

LAPLANCHE, Jean.; PONTALLIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- ORNELL, Felipe; SCHUCH, Jaqueline; SORDI, Anne; KESSLER, Felix Henrique. “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462020005008201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462020005008201&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01/10/2020.
- ROCHA, Zeferino. Para uma clínica psicanalítica do cuidado. **Revista Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 45.2, p. 453-471, 2013.
- SANTOS, Luciana Oliveira dos. **Transtornos de pânico: sua aparição na sociedade de risco**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- SHIGEMURA, Jun; URSANO, Robert; MORGANSTEIN, Joshua; KUROSAWA, Mie; BENEDEK, David. Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) In: Japan: mental health consequences and target populations. **Psychiatry Clin Neuroscience**. 2020 Apr; 74(4): 281–282. Disponível em:< <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7168047/> >. Acesso em 01/09/2021.
- WINNICOTT, Donald. **Objetos transicionais e fenômenos transicionais. O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# 2

## NEOLIBERALISMO E SUBJETIVIDADE: ISOLAMENTO, DESAMPARO E DESVINCULAÇÃO COM A VIDA

*Érico Douglas Vieira*

### INTRODUÇÃO

O neoliberalismo, face atual do capitalismo financeiro, representa um conjunto moral de ideias, um modo de vida e de produção de subjetividade que radicaliza a individualização e a atomização da experiência humana. O pensamento neoliberal busca, desde os anos 80, impor, para todas as áreas da vida, a lógica do mercado. As ideias de empreendedorismo e de meritocracia isolam cada indivíduo, que deve se explorar e gerir sua própria vida (BAUMAN, 2001; HAN, 2019; SOUZA SANTOS, 2020).

Sendo assim, por meio de um estudo de caso, de uma escuta clínica realizada com um usuário de uma instituição de apoio de uma cidade do Centro-Oeste brasileiro, pretende-se neste trabalho articular a questão macrossocial do neoliberalismo, como modo de produção de subjetividade, com as ideias e afetos de um sujeito em situação de exclusão social.

Nesse sentido, circularam, na escuta clínica desse indivíduo, ideias de autodesprezo e inferioridade, culpa pelos próprios fracassos e pela falta de oportunidades, além de ideias suicidas, as quais se manifestam no sujeito, mas são gestadas em um mundo que apresenta hierarquias, delimitando grupos que possuem menor valor, existências menos dignas, produzindo isolamento e desamparo.

Além disso, o desmonte progressivo das políticas públicas protetivas, a deterioração da ideia de solidariedade social, o descompromisso do Estado e da sociedade com grupos sociais que possuem condições precárias de vida, juntamente com a culpabilização do indivíduo pela própria situação de escassez, geram um processo de autodesprezo e desamparo.

Isto posto, espera-se que o estudo das vivências individuais de pessoas excluídas socialmente ou incluídas de forma precária possa revelar algo sobre a sociedade brasileira, suas hierarquias e desigualdades, e, para o desenvolvimento da análise do caso, pretende-se aqui dialogar com o conceito de neoliberalismo, proposto por Bauman (2001), Souza Santos (2020) e Han (2019) e com conceitos que buscam articular subjetividade e desigualdade social, como o sofrimento ético-político de Sawaia (2011) e a humilhação social, ideia formulada por Gonçalves Filho (1998).

Psicologia e política, subjetividade e sociedade, processos clínicos e sociais podem entremear-se e romper fronteiras e modos de percepção da realidade que individualizam e tornam invisíveis as questões sociais e estruturais que produzem sofrimento. Nesse contexto, a partir da década de 80, começou a operar, no tecido social, o neoliberalismo como conjunto ideológico do capitalismo na sua fase atual. Em suma, trata-se da imposição da lógica de mercado para todas as áreas da vida.

Ao lado do desmonte dos serviços públicos e da destruição paulatina de direitos sociais, as ideias meritocráticas do empreendedorismo abandonam os sujeitos à própria sorte, que se tornam “livres” para exercerem trabalhos precarizados ou viverem condições de vida fundamentadas na escassez (SOUZA SANTOS, 2020). Assim, as técnicas psicopolíticas de controle neoliberal enfatizam os desempenhos

individuais, conduzindo a uma intensa exploração de si mesmo pela ótica da eficiência e da produtividade (HAN, 2019). Desse modo, o sentido de solidariedade social vai sendo corroído, aumentando as experiências de desamparo.

Por fim, os conceitos de humilhação social e de sofrimento ético-político são ideias potentes que podem retirar as leituras psicológicas da realidade social de um reducionismo individualista. A humilhação social representa uma angústia que é vivenciada com base na desigualdade de classes, ou seja, são situações reiteradas sofridas por pessoas das classes sociais excluídas e por seus ancestrais, as quais os rebaixam e os humilham, cristalizando-os em uma posição de quem não pode participar das trocas sociais (GONÇALVES FILHO, 1998). De forma semelhante, Sawaia (2011) formulou o conceito de sofrimento ético-político como a dor de ser tratado como inútil e inferior. Nesse sentido, os olhares de mando e de rebaixamento são opressões vivenciadas cotidianamente pelas pessoas das classes populares, provocando exclusões materiais e simbólicas.

## **ESTUDO DE CASO**

A partir da inserção institucional em uma casa de apoio de uma cidade do Centro-Oeste brasileiro, um docente coordenador e estudantes do curso de Psicologia de uma universidade pública oferecem atendimentos psicológicos para pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Este conceito, vulnerabilidade social, refere-se às experiências desfavoráveis da exclusão social que diminuem a capacidade de resposta diante de situações de risco (ROMAGNOLI, 2015). Dessa maneira, pouco

acesso a políticas públicas e a serviços básicos de proteção social, trabalhos precários ou ausência de renda, relações familiares e comunitárias frágeis são fatores que produzem vulnerabilidade.

Tendo isso em vista, tal instituição filantrópica possui uma casa, onde são prestados cuidados relativos à alimentação, com a oferta diária de refeições; existe um espaço para higienização; há o fornecimento de sapatos e de roupas; e são realizadas palestras educativas para os usuários.

O público que frequenta a instituição é heterogêneo, constituindo-se de pessoas com trajetória de rua, andarilhos que percorrem várias cidades sem se fixarem, trabalhadores de baixa renda, usuários da rede de saúde mental do município, entre outros. O que os une é a busca de um serviço que assegure uma necessidade básica, que é a alimentação, e, portanto, são sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

A equipe composta por um docente e por estudantes do curso de Psicologia desenvolve projetos de extensão e de pesquisa com práticas e intervenções, como trabalhos de grupos e atendimentos psicológicos individuais. No presente trabalho, será feito um recorte, ao relatar um caso de um usuário que é atendido individualmente, por meio de psicoterapia processual semanal, desde o ano de 2016 até o presente momento.

Nesse sentido, parte-se do entendimento de que os sofrimentos relatados por ele no espaço clínico transbordam sua vida individual, podendo representar manifestações subjetivas de questões sociais e estruturais mais amplas. Dessa forma, o desamparo e a sensação de isolamento e de inutilidade podem representar vivências decorrentes do modo de organização social neoliberal. Ademais, como forma de preservar sua identidade, o usuário será denominado senhor D; ele que,

desde outubro de 2016, comparece aos atendimentos psicológicos individuais com narrativas fragmentadas e confusas.

Na maioria das vezes, o senhor D. foi atendido pelo professor/coordenador do projeto e autor deste trabalho, contudo, outros membros da equipe executora também o atenderam. Ele possui diagnóstico de esquizofrenia e depressão, além disso, é importante mencionar que o senhor D. é usuário da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do município, sendo atendido periodicamente no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e, atualmente, faz acompanhamento no local com um psiquiatra somente e não participa de outras atividades.

No entanto, ele nos fala que vai ao CAPS somente para pegar a receita dos medicamentos e que conversa pouco com o médico. Para confirmar isso, fomos consultar seu prontuário e verificamos que, em uma determinada consulta, o psiquiatra relatou que ele estava sem queixas. Algo que é bem diferente do nosso contato com ele, em que percebemos muitos conteúdos delirantes, angústia psicótica, pensamentos suicidas e homicidas. Assim, a referência dele de cuidados passou a ser o vínculo construído com a nossa equipe.

No espaço clínico, o senhor D. relatou muitas vivências, com forte carga de angústia, ao, por exemplo, afirmar querer sair andando sem rumo e desaparecer em algum lugar, longe de todos. Além disso, o usuário apresentou muitas narrativas delirantes, como o relato de ser homem e mulher ao mesmo tempo e de que pode engravidar — mesmo já sendo idoso — pois, segundo ele, sua parte feminina ainda é jovem. Ele também expôs muitos pensamentos suicidas e conteúdos nos quais se imagina matando pessoas que o prejudicaram, como forma de se libertar do sofrimento.



Os pensamentos suicidas dele sempre culminam em alguma cena na qual ele é eliminado de forma violenta. Nesse sentido, o senhor D. já se imaginou pulando na frente de um caminhão, sendo cortado em mil pedaços. Outra vez, disse que gostaria de sumir, de morrer no meio do mato e de desaparecer para que ninguém o encontrasse, em outras palavras, ele parece querer ser dissolvido em meio à natureza, sair andando sem rumo, chegar a algum lugar longínquo, onde ninguém o conheça — tudo isso relatado em meio a muita angústia. Em um dos atendimentos, ele também conta que estava tendo uma visão perturbadora na qual se via pendurado, com uma corda no pescoço, em uma árvore, com vermes e larvas saindo do seu corpo.

Além dos pensamentos suicidas, foram relatadas tentativas de suicídio. Certa vez, ele afirmou que já havia tentado colocar fogo na sua casa, espalhando quatro litros de álcool, pois queria que houvesse uma explosão que o matasse e o desintegrasse em vários pedaços.

Os aspectos biográficos do senhor D. foram narrados no decorrer dos atendimentos. Ele é um senhor idoso, já foi casado e tem dois filhos adultos. De acordo com ele, tem relações bem distantes com os filhos, o que é sempre relatado com muito sofrimento. Ademais, o senhor D tem o ensino médio completo, é aposentado e já trabalhou em serviços gerais em fazendas e como atendente no comércio.

Durante as escutas, ele falou a respeito da sua infância, na qual, foi abandonado pela mãe, após a morte de seu pai, quando ele tinha apenas cinco anos de idade. Sua mãe “doou” ele e seus irmãos para outras famílias e, posteriormente, o senhor D. descobriu que ela estava trabalhando como prostituta, episódio que ele relata com muito sofrimento.

O senhor D. desejava que sua mãe tivesse tentado cuidar dele e dos irmãos e julga que sua “doença mental” começou nesse episódio. Em

relação a isso, ele fala sobre várias mulheres que observava na época, as quais conseguiam trabalhar e cuidar dos filhos ao mesmo tempo. Posto isso, é perceptível que essa vivência de desamparo e abandono na infância parece ser um episódio muito perturbador em sua vida.

Na maioria das vezes, ele narra sua história como uma sucessão de fracassos: sentiu-se rejeitado por sua mãe e, posteriormente, no casamento que se dissolveu; queixa-se recorrentemente de seus filhos, sentindo-se abandonado por eles também.

Em relação aos vínculos profissionais, relata muitas histórias de opressão, principalmente quando trabalhou em fazendas, no meio rural. Episódios de humilhação e de patrões que não pagavam o salário combinado foram relatados com muita revolta.

Atualmente, ele sente que sofre discriminação de familiares por ter diagnósticos de depressão e de esquizofrenia. Relata, ainda, episódios nos quais é alvo de zombarias pela sua forma de andar. Ele diz que algumas pessoas acham que o seu caminhar é afeminado.

O senhor D. está com mais de 70 anos e vive sozinho em uma pequena casa alugada, além disso, possui uma renda mensal de menos de um salário mínimo, fruto de sua aposentadoria. Em atendimentos recentes, no ano de 2020, ele relatou que sua renda está sendo insuficiente para as suas despesas. Além do aluguel, ele precisa comprar medicamentos caros por causa dos diagnósticos de esquizofrenia e de depressão. Há momentos em que não consegue se alimentar de forma adequada e relata que sua barriga dói de fome e que toma muita água para conseguir dormir. Quando essa demanda se manifestou, conseguimos o encaminhamento dele para o CRAS – Centro de Referência em Assistência Social – do município e, a partir disso, está sendo

disponibilizada uma cesta básica de alimentos, com frequência mensal, para ele.

Além das cenas imaginárias, em que o senhor D. morre de forma violenta, ele relata outras, também de sua imaginação, nas quais, mata pessoas. Às vezes, ele chega ao atendimento dizendo que sua vontade de matar aumentou e que se imagina assassinando alguém por meio de muitas facadas ou dando tiros que explodem a pessoa.

Quando fala de coisas reais de sua vida cotidiana, ele mantém contato conosco. Por outro lado, ao relatar os delírios, fica olhando para cima, no mundo particular dele. Em determinado encontro, narrou, ab-sorto, como se estivesse vendo a cena diante de si, a casa de um ex-patrão sendo explodida por ele, com todos os residentes morrendo. Depois de “consumado o assassinato”, ele diz a seu ex-patrão: “Está vendo? Você tem muitos bens, três fazendas, muitos carros e eu não tenho nada. Você ainda queria diminuir meu salário. E agora, quem está por cima?”

Nesse momento do relato, ele parecia sentir-se aliviado e com uma sensação de triunfo e liberdade, portando um sorriso no rosto. Eu disse a ele que se imaginar matando alguém é uma forma de lidar com o sofrimento de ser enganado e humilhado, de se sentir por baixo. Ele assentiu com a cabeça, concordando, e disse que seu patrão ficou rico explorando-o.

Também perguntei a ele em que momentos acreditava que se manifestava a sua esquizofrenia e ele começou a falar do desejo de se tornar mulher e ser outra pessoa que ninguém reconheceria. Ainda disse, certa vez, que gostaria de ir para um lugar bem longe e depois retornar totalmente diferente, como mulher, sendo outra pessoa. Ele parece pensar que essa mudança de identidade eliminaria muitos dos seus sofrimentos.

O senhor D. diz que é hermafrodita, que sua genitália e órgãos internos femininos se desenvolveram posteriormente, quando já tinha quase 50 anos de idade. Menciona que teve que fazer uma cirurgia para a retirada de seu pênis, que estava atrofiando e com infecções que poderiam comprometer seu organismo. Sua parte feminina, segundo ele, seria mais jovem, com cerca de 20 anos de idade. Além disso, relata que tem vagina e que menstrua mensalmente. Ele se vê como uma pessoa híbrida, homem e mulher. Na maioria dos encontros, diz que é uma espécie de companheira de um fazendeiro rico e que ganha muitos presentes dele, incluindo dinheiro, carros e apartamentos. Contudo, a sua condição hermafrodita não foi confirmada pelo seu filho mais novo, quando tivemos a oportunidade de conversar com ele.

O senhor D. fala muito sobre seu ódio e vontade de matar como forma de reparar alguma rejeição ou humilhação sofridas. Já narrou que tinha vontade de matar seu filho e sua irmã, que pegaram dinheiro emprestado dele e não o pagaram. Afirmou ainda que tinha vontade de cortar com um facão, e beber o sangue do seu vizinho, que escuta música alta e o chamou de “bichinha”.

Um dia, na casa de apoio, alguns usuários zombaram dele, dizendo que anda rebolando. Ele chegou ao atendimento imaginando ser o ator A. Schwarzenegger no filme “O Exterminador do Futuro”, matando todos que estavam na casa. Ele disse que todos iriam ver quem ele era, referindo-se a um possível momento em que se tornaria assassino.

Em outro momento, trouxe novamente uma cena em que faz uma tocaia para seu ex-patrão e o mata com uma espingarda. Ele também narrou recorrentemente uma cena em que ele mata um casal viciado em crack e que a polícia não o pega, porque ele fez uma “limpeza”.

Perguntei a ele como ele se sentia falando do seu lado assassino e ele disse, com energia: “Me sinto bravo!”. Ele parecia se sentir forte e temido, saindo da posição de alguém que sofre opressões. Nos seus devaneios assassinos, ele percebe o mundo dividido entre os que estão por baixo e os que estão por cima. Os que estão na posição de poder, geralmente, humilham e enganam os que estão por baixo, que precisam se vingar como forma de reparar esse desnível.

Em determinado atendimento, o senhor D. chegou dizendo que estava se sentindo muito mal. Segundo ele, um dia, no seu quarto, começou a sentir algo muito ruim no peito e na cabeça, que o deixou “sem lugar” e com vontade de sair por aí andando. Ele disse que queria ir para o Rio de Janeiro, entrar numa favela e se tornar bandido e traficante, matar e roubar os outros.

De acordo com ele, tenta fazer tudo certo, mas todo mundo está fazendo tudo errado e fica muito incomodado com os políticos que vê na TV, que só pensam nos seus benefícios pessoais. Enquanto ele narrava sua angústia, pensei que o caos social na política brasileira se encontrou com o caos pessoal do senhor D. e o potencializou. Nesse contexto, é perceptível que a instabilidade de um país pode interferir na vida subjetiva dos seus cidadãos, mostrando que Psicologia e política andam juntas.

### **NEOLIBERALISMO PRODUZINDO DESAMPARO**

“Cada homem traz dentro de si toda uma época, do mesmo modo que cada onda traz dentro de si todo o mar” (SARTRE apud MÉSZÁROS, 2012. p.11). De mesmo modo, subjetividade e sociedade, existência e política, consciência e história.

O entrelaçamento dessas dimensões pode não ser devidamente sublinhado ao se colocar em perspectiva uma determinada trajetória individual, e o objetivo desta análise é realçar o entrelaçamento entre subjetividade e sociedade por vezes ocultado pelo ideário neoliberal que coloca relevo nos desempenhos individuais, como se estes não dependessem de questões estruturais. Nesse sentido, uma parte das teorias psicológicas segue tal tendência individualista, concebendo práticas e intervenções que priorizam o individual em detrimento do social (HUNING; GUARESCHI, 2005).

O campo das psicologias é híbrido, de disputas, no qual, a vertente hegemônica enfatiza a subjetividade como algo da ordem da interioridade, relacionada a processos de construção interna. Geralmente, nesses enfoques, conceitos como o de personalidade articulam trajetórias individuais às relações familiares primárias (SILVA; CARVALHAES, 2016). Tal enfoque privatista e descontextualizado pode colocar as teorias psicológicas como discursos ideológicos e acríticos, municiando os mecanismos de controle neoliberais (BOCK, 2009).

Outra vertente presente na Psicologia concebe o sujeito como sendo constituído pela cultura, práticas culturais e discursos sociais, poderes vigentes que atuam nas mentes e nos corações, convocam corpos que se posicionam, reproduzindo ou buscando criar novas formas de existência (SILVA; CARVALHAES, 2016). Além disso, Bock (2009) afirma que as subjetividades brasileiras são produzidas através de condições materiais e simbólicas que conferem privilégios aos grupos incluídos. Por outro lado, os sujeitos dos grupos populares são constituídos através da escassez dos bens produzidos pela sociedade, pelo acesso diferenciado às riquezas coletivas, simbólicas e materiais.

Dessa forma, os sofrimentos apresentados no espaço clínico pelo senhor D. não seriam somente manifestações subjetivas individuais e privadas, mas podem ser entendidos como respostas ao contexto social no qual ele está imerso. A técnica psicopolítica de dominação neoliberal coloca o foco nos desempenhos individuais, tornando a culpa um mecanismo universal de controle para os que não atendem aos chamados da produtividade, do desempenho e da eficiência (HAN, 2019). A percepção da própria trajetória como uma coleção de fracassos é narrada de forma recorrente pelo senhor D, nessa perspectiva, como o neoliberalismo condiciona as percepções da realidade para o sujeito isolado e independente das condições estruturais, as consequências subjetivas são o ódio a si mesmo, o autodesprezo e a culpa avassaladora que produzem intensos sentimentos de inferioridade (VIEIRA, 2017).

Além disso, o senhor D. não deseja somente deixar de existir, mas às vezes almeja também a destruição do próprio corpo em vários pedaços, dessa forma, demonstra querer uma punição com violência extremada. A sua exclusão social é direcionada para si mesmo, em vez de focar na injustiça da imensa desigualdade social brasileira; a culpa é dirigida para ele próprio, como alguém indigno e desprezível. Assim, o castigo supostamente merecido é vivenciado nas cenas delirantes de autodestruição. Tais cenas parecem, ainda, produzir um alívio imaginário de não mais pertencer a um mundo com sofrimentos, injustiças e contradições; de ser excluído de fato e, ao mesmo tempo, libertado. Elas encenam a vivência de expulsão da sociedade, de se perceber como não tendo lugar neste mundo. Tudo isso evidencia que a falta de conexão com o contexto social fornece destinos mortíferos para o sofrimento.

Ademais, o pai do senhor D. morreu quando ele tinha cinco anos de idade, provocando uma desintegração familiar. Depois, sua mãe o

colocou em outra família, para ser cuidado, evento marcante para ele e que tem relação com a questão de classe social. Em relação a isso, geralmente, em famílias das classes populares, há uma composição de rede solidária com circulação de crianças e com coletivização das responsabilidades (SARTI, 2007). Tal forma de organização coletiva busca uma saída para a sobrevivência por intermédio do princípio da solidariedade. No entanto, para o senhor D., o que permanece é o desamparo e o abandono sofridos, que ainda são vivenciados com intensidade.

Podem ser que, ao comparar o funcionamento de famílias pobres com o de famílias de outras classes incluídas, não se percebe a especificidade dos grupos populares que possuem condições materiais e simbólicas de vida baseadas na escassez. Outrossim, nota-se que no Brasil há fortes preconceitos de classe, resquícios da matriz escravagista, que engendram desprezo das classes incluídas em relação às classes populares (SOUZA, 2017).

O descompromisso e a indiferença com o sofrimento do outro marcam os processos de exclusão brasileiros (SAWAIA, 2011). Os afetos de ódio, desprezo e indiferença dirigidos às classes populares atravessam a formação de laços familiares e comunitários, e, apesar de existirem focos de solidariedade, há também uma fragilização das relações familiares causada pela circulação, dentro da própria família, do desprezo social. A respeito disso, Jodelet (2011, p.65) aponta que as experiências de marginalização podem precarizar os laços familiares: "a exclusão, limitando as chances sociais, provocaria desorganização familiar e comunitária, socialização defeituosa, perda dos sinais identificatórios, desmoralização, etc".

Nesse sentido, pesquisas realizadas com grupos populares na França colheram depoimentos que demonstram que as pessoas



marginalizadas se percebem impelidas a se isolarem como forma de esconder as marcas de inferioridade. Tal processo pode resultar em relações familiares rompidas e em laços comunitários distantes, dificultando um senso de pertencimento coletivo (PAUGAM, 2011).

Portanto, o ódio e a indiferença que uma parte da sociedade direciona para as camadas populares são incorporados pelo senhor D., manifestando-se como desprezo por si mesmo. Assim como o isolamento e os laços familiares rompidos são vivências que podem ter uma determinação de classe social e que são experimentadas de forma significativa por ele.

O senhor D. parece ter uma sensação grande de desajuste, de não pertencimento. O que predomina, nas suas narrativas, são fortes sensações de desamparo, de desproteção e de isolamento, as quais parecem se manifestar como uma vivência predominante de falta de sentido na relação dele com o mundo. Em contraposição, ele parece vivenciar uma inserção social nas instituições de cuidado, como a casa de apoio e o CAPS, que atuam como locais de trocas relacionais. Fora isso, parece ficar bastante isolado. Assim, os atendimentos psicológicos são um importante momento no qual ele se sente visto, reconhecido e valorizado.

Em um determinado atendimento, o senhor D. disse a seguinte frase: “Quero eliminar algumas pessoas, assim nunca mais serei tratado como inferior ou sem valor”. Como anteriormente exposto, o senhor D. não se imagina apenas sendo desintegrado, mas também compartilha muitas cenas nas quais se vê matando as pessoas. Nessas cenas, ele se enxerga com muito poder, massacrando outra existência, sentindo-se triunfante.

Nesse contexto, as hierarquias percebidas por ele, que está imerso em uma cultura agrária e conservadora, colocaram-no sempre na posição de menor poder. Isso se trata da concretização local de uma realidade psicossocial brasileira, que é a hierarquia marcante e implícita que define quem é gente e quem é subgente, menos humano (SOUZA, 2017).

A subcidadania brasileira é uma construção com raízes históricas que desumanizou primeiramente as pessoas escravizadas e, posteriormente, os pobres e moradores de periferia. Assim sendo, ela define o acesso diferenciado em relação às riquezas sociais, bem como o status social ou a importância de cada grupo ou classe social (BOCK, 2009; SOUZA, 2017).

A divisão da sociedade entre os que estão por cima e os que estão por baixo é muito presente nas narrativas do senhor D. Suas visões ou delírios representam um palco simbólico no qual estas contradições sociais se manifestam e buscam alguma solução ou elaboração. O sofrimento da exclusão é vivido de forma muito intensa por ele, manifestando-se em cenas, nas quais, exclui-se ou é excluído de forma brutal e definitiva. Nessa perspectiva, ser assassino é uma forma encontrada de subverter as hierarquias e ficar por cima, ocupando o lugar de quem exclui de forma violenta e inapelável.

Além disso, o senhor D. se imagina como outra pessoa por intermédio das suas narrativas, em que há o processo de se tornar homem e mulher ao mesmo tempo, dessa forma, o mito grego do Hermafrodito pode contribuir para lançar alguma luz nessas vivências dele.

Em uma das versões, Hermafrodito nasceu de Hermes e Afrodite, mas não foi criado por seus pais e sim enviado para o Monte Ida, onde era amamentado por ninfas (BULFINCH, 2005). Ele era extremamente

bonito e sentia que poderia conquistar o mundo com sua beleza. Aos quinze anos, viajou para Cária, onde encontrou uma piscina e conheceu a ninfa Salmacis. Esta ficou seduzida pela beleza de Hermafrodito e passou a tentar seduzi-lo, mas ele a rejeitava. Até que um dia, quando Hermafrodito nadava na piscina, Salmacis saltou e envolveu seu corpo fortemente em redor do rapaz. Enquanto ele tentava se desvencilhar, Salmacis pediu aos deuses que os dois nunca mais se separassem, assim, seus corpos foram misturados, tornando-se um ser híbrido, com seios, pernas e rosto femininos e com a genitália masculina. Com isso, a beleza de Hermafrodito se foi e ele sofreu, a partir de então, rejeição e estigma do mundo.

De forma semelhante ao mito, o senhor D. não foi criado por seus pais biológicos, uma vez que seu pai morreu quando ele tinha cinco anos de idade e sua mãe o levou para ser criado por outra família. Ademais, ele também se sente estigmatizado e rejeitado pela sociedade, como quando a beleza de Hermafrodito foi perdida e este se transformou em um ser híbrido.

O senhor D. ainda se sente condenado por ser hermafrodita, disse-nos que perguntou a uma pessoa que é religiosa sobre as razões dele ser dessa forma. Ela afirmou que isso deve ser um castigo por algo ruim que ele fez em alguma vida passada.

É notável que o senhor D. sente que perdeu a dignidade de ser humano ao passar por experiências de abandono e exclusão. Com essa ausência, sente-se condenado a ser alguém com menos valor e que é rejeitado pelo mundo. Nesse contexto, para ele, uma possível solução seria radicalizar a sua parte feminina e tornar-se uma mulher. Dessa maneira, nascer novamente em outro corpo poderia trazer uma nova experiência de estar no mundo e ser amado e desejado. Desse modo, as

cenar delirantes em que ele é a mulher de um fazendeiro que recebe presentes trazem sensações de afeto e proteção, aspectos que fizeram falta em sua trajetória existencial.

Além disso, o sofrimento ético-político, que seria a dor de ser tratado como inútil e sem valor, e a humilhação social, que é a angústia presente na vivência concreta da desigualdade social, representam tipos de sofrimento que se tornam insuportáveis, porque são vividos de forma reiterada (GONÇALVES FILHO, 1998; SAWAIA, 2011). Nesse sentido, os devaneios e cenar delirantes do senhor D. representam tentativas de escape diante de uma realidade que parece ser imutável. Nas suas narrativas, a hierarquia social que delimita o grupo que está por cima, pessoas que valem mais, e o grupo dos desprezíveis, que está por baixo, é uma realidade insuportavelmente repetitiva e definitiva.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O neoliberalismo é um modo de vida engendrado pelo capitalismo atual em que a aposta nos mais fortes camufla os acessos diferenciados às riquezas materiais e simbólicas sociais pelas diferentes classes. Nele, cada trajetória individual parece ser a busca por soluções privadas de problemas coletivos e estruturais (BAUMAN, 2001). Assim, a tarefa individual de resolução das contradições sociais é vivenciada com angústia, em decorrência dos véus que escondem a gênese social das dificuldades pessoais. Nesse sentido, a humilhação social pensada por Gonçalves Filho (1998) é uma angústia de difícil decifração proveniente da divisão da sociedade em classes sociais.

Logo, o senhor D. apresenta no espaço clínico suas buscas em tentar entender seu lugar em um mundo injusto que estigmatiza os

vulneráveis. Matar e morrer de forma violenta, tornar-se outra pessoa, transitar entre os gêneros foram cenas que representam respostas ao contexto social que produz hierarquias, estigmatização e exclusão. Tais devaneios e delírios são reações a um mundo que aposta no neoliberalismo, este que precariza as condições de vida de uma grande parcela da população.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: um estudo na cidade de São Paulo**. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Documento disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO), 2009.

BULFINCH, Tomas. **O livro de ouro da mitologia. História de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

GONCALVES FILHO, José Moura. *Humilhação social - um problema político em psicologia*. **Psicol. USP**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v.9, n.2, p.11-67, 1998.

HÜNING, Simone Maria & GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Problematizações das práticas psi: articulações com o pensamento foucaultiano. **Athenea Digital**, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona n. 8, p. 95-108, 2005.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: Sawaia, Bader. (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2011. pp. 55-67.

MÉSZÁROS, István. **A Obra de Sartre: Busca da liberdade e desafio da história**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. Uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: Sawaia, Bader. (org). **As**

**artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.**

Petrópolis: Vozes, 2011. pp. 69-88.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Problematizando as noções de vulnerabilidade e risco social no cotidiano do SUAS. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 20, n.3, p. 449-459, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas & VITALE, Maria Amália Faller Vitale (orgs.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez/IEC PUC-SP, 2007. pp 21-36.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011

SILVA, Rafael Bianchi & CARVALHAES, Flávia Fernandes. Psicologia e políticas públicas: Impasses e reinvenções. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, Associação Brasileira de Psicologia Social, v. 28, n. 2, p. 247-256. 2016

VIEIRA, Érico Douglas. O Psicodrama e a pós-modernidade: espontaneidade como via de resistência aos poderes vigentes. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, Federação Brasileira de Psicodrama, v.25, n.1, p.59-67, 2017.

# 3

## **UMA ANÁLISE DA OPERAÇÃO LAVA JATO PELA PSICOLOGIA POLÍTICA: CONFISSÃO E DELAÇÃO NO JUDICIÁRIO COMO TÁTICAS DE GOVERNAMENTALIDADE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE**

*Tiago Cassoli*

### **INTRODUÇÃO**

Apresentamos neste trabalho uma investigação que desloca a psicologia para problemáticas sociais e políticas, voltada para a população/sociedade e não somente para o indivíduo. Sendo assim, este texto tem, como objetivo principal, levantar alguns problemas de pesquisa para a psicologia social, a partir da relação entre os elementos da série: confissão, delação/colaboração premiada no judiciário, governamentalidade e produção de processos de subjetivação hoje no Brasil.

Entendemos a governamentalidade como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas produtoras de “verdades” que governam as populações, culminando, assim, na constituição de modos de subjetivação como efeito de “normas”, advindas de uma racionalidade política que responde a uma urgência social ( FOUCAULT, 2008 ).

Nesse sentido, o governo está associado a uma relação de poder positiva, que induz, produz e delimita a conduta humana dentro de determinados parâmetros. Dessa forma, os modos de subjetivação surgem como efeito dos dispositivos de governamentalidade que visam resolver uma urgência social relacionada às condutas humanas,

resultando no envolvimento de vários elementos, como os saberes, os poderes, as leis e a constituição de processos de subjetivação.

A respeito disso, propomos a investigação da relação entre a verdade jurídica e a produção de processos de subjetivação na sociedade. Ademais, o dispositivo judiciário e suas práticas discursivas voltadas para a população é o nosso objeto de análise da psicologia política. Nessa perspectiva, sabemos que a Operação Lava Jato intensificou as práticas de delação/colaboração premiadas no Brasil a partir de 2014 e foi a operação judiciária mais midiática da história brasileira (LAVA JATO ENTRE QUATRO PAREDES, 2020) Assim, utilizamos, como objeto principal de análise, as práticas confessionais, as delações/colaborações premiadas produzidas institucionalmente pela Justiça brasileira nessa operação.

Chamamos esse campo problemático de psicologia política, ao pensar como os dispositivos de governamentalidade produzem processos de subjetivação pelos efeitos de uma “verdade” forjada em práticas sociais. E, por fim, problematizamos a estratégia de combate à corrupção, entendendo-a como uma forma de guerra híbrida contra o Brasil (ESCOBAR, 2020).

Para tanto, utilizamos a cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) e a genealogia (FOUCAULT, 1992) como perspectiva metodológica, em que mapeamos e depois “escavamos” alguns temas que evidenciam a relação entre verdade jurídica, governamentalidade e produção de processos de subjetivação no Brasil.

Eis algumas de nossas perguntas nesta análise: como a política produz processos de subjetivação por meio das práticas de confissão ou de delação? Como tais práticas do judiciário influenciam a governamentalidade de um país? Além disso, como “as verdades” de um crime são



produzidas pelas práticas confessionais ou de delação do Direito Penal? Como o Direito tornou-se um dispositivo explicitamente político em nossa atualidade histórica? Estamos sendo governados por verdades que surgiram das práticas discursivas do judiciário e que possuem como efeito a produção de ódio na população contra determinados grupos? E qual é a relação que essa governamentalidade estabelece com a mentira confessada ou delatada e por que a mentira é tão vital para uma estratégia de governo hoje?

Em relação a isso, temos como exemplo as questões das Fake News, as eleições de 2018 e essa forma de governamentalidade atual calcada numa estratégia de desinformação. Nesse sentido, queremos saber como ocorre a barganha, a negociata, ou mesmo a “corrupção” em relação a essas práticas discursivas no judiciário voltadas para o governo da população, o que caracteriza o *Lawfare*, quando o judiciário assume uma função política.

Além disso, será que é possível uma democracia com um judiciário, um Estado, que aceita as confissões e delações com valor de prova? Como a mentira dita pelo réu é utilizada como moeda de troca em negociatas escusas? É legítima uma confissão ou delação “coercitiva” numa democracia?

Nossa perspectiva de trabalho inscreve-se no interior de um problema que Foucault denominou racionalidade política. Tomamos, portanto, nossas fontes como um conjunto de racionalidades inscritas na organização de diversas instituições e no governo das condutas humanas, pois, concordando com Foucault (2003, p.319), “a racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas.”

Ademais, segundo Foucault (1992), um dispositivo constitui-se como uma rede de elementos heterogêneos que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos dos dispositivos. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Além disso, é importante demarcar a natureza das relações que podem existir entre tais elementos heterogêneos. Sendo assim, podem aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; é possível ainda que funcionem como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade.

Por fim, Foucault afirma: “entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1992, p.244). Nesse sentido, as relações travadas nesse conjunto permitem justificar, mascarar, reinterpretar e promover um novo campo de racionalidade para uma determinada prática em resposta a uma necessidade “estratégica de domínio [...] o dispositivo é: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 1992, p.246).

Esse deslocamento da psicologia para os estudos dos dispositivos de governo concretos produtores de processos de subjetivação permite que caminhemos de lado como caranguejos (FOUCAULT, 2008), mapeando, assim, a produção de subjetividades em outros domínios, como no caso do Direito. Desse modo, queremos nos deslocar do domínio da

Psicologia Jurídica tradicional do indivíduo e suas práticas “periciais”, como entrevistas, observações e produção de relatórios, aplicação de testes, visitas domiciliares etc, para o domínio da confissão, delação e colaboração premiada como prova no Direito Penal e seus efeitos de governamentalidade, ou seja, queremos pensar o governo das populações a partir da aliança entre poder judiciário e mídia.

Problematizamos, assim, a divulgação de conteúdos na grande mídia, muitas vezes feita de forma ilegal, como um capítulo de novela. O que nos leva a novas perguntas: como uma verdade jurídica forjada em práticas confessionais e de delação se relaciona com os interesses políticos e econômicos? Como são feitas essas confissões e delações? Há táticas por meio de ameaças e de prisões preventivas?

Entendemos este objeto — a confissão/delação tornando-se um valor de prova no judiciário — e sua relação com a grande mídia, em que o juiz Sérgio Moro aparece de forma heróica na Globo, como algo problemático na democracia brasileira.

Segundo Aranha (2006):

Prova origina-se do latim *probatio*, podendo ser traduzida como experimentação, verificação, exame, confirmação, reconhecimento, confronto etc., dando origem ao verbo *probare* (probo, as, are). É usada em sentidos diversos. Num sentido comum ou vulgar (verificação, reconhecimento etc.) significa tudo aquilo que pode levar ao conhecimento de um fato, de uma qualidade, da existência ou exatidão de uma coisa. Como significado jurídico representa os meios usados pelas partes e reconhecidos pelo juiz como sendo a verdade dos fatos alegados. Contudo, em quaisquer dos seus significados, representa sempre o meio usado pelo homem para, através da percepção, demonstrar uma verdade. A prova constitui, portanto, “o instrumento por meio do qual se forma a convicção do juiz a respeito da

ocorrência ou inoção dos fatos controvertidos no processo”  
(ARANHA, 2006, p.5)

Como ocorreu o surgimento da função política do Direito na forma de “Operações do Judiciário”, as quais deflagraram e intensificaram habilmente as delações e colaborações premiadas como principal fonte de prova no Brasil?

Para responder a isso, fizemos uma breve história da confissão e sua relação com a verdade, em seguida temos o mapeamento dos processos legais e históricos que deram as condições de possibilidade para a consolidação da delação e da colaboração premiada no Brasil com valor de prova. Diante disso, buscamos analisar essas forças sociais a partir da perspectiva de Nietzsche, tendo como questão principal a mentira, como o elemento principal dos processos de subjetivação.

Utilizamos como fontes: artigos científicos, teses, dissertações, livros, documentários, reportagens de jornais, confissões, delações e colaborações premiadas que explicitam nossa investigação, que é a relação entre confissão/delação no judiciário, governamentalidade e produção de subjetividades.

## **BREVE HISTÓRIA DA CONFISSÃO**

A confissão é uma forma antiga de produzir as “verdades” sobre o ser humano. O falar de si para o outro sobre um erro, um crime, um pecado é algo muito velho e está relacionado com o processo civilizatório e social. Ela está presente na família, na religião, na filosofia, nas ciências, no judiciário, etc. Confessamos aos amigos, aos familiares, ao colega de trabalho, às redes sociais, ao amante, ao cônjuge, ao médico, ao psicólogo, ao psiquiatra etc. Porém, foi a partir do poder pastoral que

as práticas confessionais se tornaram elemento de uma governamentalidade, isto é, voltadas para o governo das populações (FOUCAULT, 2003). Buscamos, assim, por este recorte histórico, desnaturalizar o ato de confessar, relacionando-o com a política.

Nesse sentido, Foucault (2001) escreve sobre como o domínio dos prazeres começa a ser cercado pelos discursos filosóficos platônicos e aristotélicos, assim como ocorre, no início do cristianismo, com os filósofos da Patrística. Esse cercamento inicia-se na antiguidade, mas é retomado pela Igreja Católica por meio do dispositivo da pastoral, em que o cristão é obrigado a confessar seus prazeres carnis. Desse modo, o prazer torna-se discurso, organizado em obras teológicas, tratados e manuscritos, que depois será exaustivamente solicitado pelas ciências *sexualis* no século XIX.

É a partir da confissão dos prazeres da carne que surge uma proliferação discursiva a respeito do prazer/desejo, em que o cristão, ao se confessar, constrói sua consciência interiorizada e culpada a partir da qual tentará avaliar se sua ação prazerosa é pecado ou não. Contudo, não terá condições de fazer isso sozinho, precisará de um intermediário, o confessor ou diretor de consciência, porque, desde o início, sua incerteza quanto ao trato com as práticas dos prazeres não lhe permite avaliá-las.

Dessa forma, a ética cristã separa a vontade do prazer. O que era materialidade do trabalho da ética, os prazeres – alvo das práticas de si –, torna-se, nas práticas confessionais cristãs, algo que deve ser decifrado por outrem. Assim, a avaliação dos atos não pertence mais ao indivíduo e sim aos “pastores dos homens”, ou seja, aqueles que escutam e avaliam o discurso dos que confessam seus prazeres.

Ao se confessar ao padre, emerge para o corpo cristão uma verdade discursiva a respeito de si mesmo, extraída de seu prazer “proibido”, que já não é mais o prazer, mas o desejo (que está separado do indivíduo e não é mais controlado pela vontade). Assim, temos a matéria do trabalho ético cristão: o desejo e os pecados da carne.

No século XIX, todo esse discurso produzido pela Igreja a respeito dos prazeres, entre eles os do sexo, começa a ser solicitado por médicos, psicólogos, psiquiatras, sociólogos, antropólogos, havendo então uma laicização das práticas confessionais pela ciência.

Para Foucault, no final do século XIX e começo do século XX, surge a confissão como forma de enquete científica. Portanto, as práticas confessionais foram incrementadas neste período, tornando a coleta de informações mais objetiva e científica, eis que surgem as práticas de exame.

Y esa otra cosa que sustituyó a la autoveridicción del sujeto –esa suerte de heteroveridicción, si ustedes quieren– fue el examen; el examen psiquiátrico, el examen psicológico del criminal, que sustituiría a la confesión, colmaría las lagunas, llenaría los espacios en blanco o en negro dejados por ella y trataría de hacer surgir la verdad del criminal que este mismo no era capaz de formular. Y me parece que a través de la manera como el examen psiquiátrico y psicológico del criminal se desarrolla en el siglo XIX vemos como a través de una lente de aumento lo que estaba presente y oculto a medias en la necesidad de confesión inscrita en los códigos establecidos a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX (FOUCAULT, 2014,p. 229).

Ademais, sabemos que a psicologia herdou do Iluminismo a função social de produzir “verdades” sobre o que é o ser humano, principalmente sobre o seu “psiquismo”, sua sexualidade, seu mundo interno,

seus sentimentos, seu modo de pensar e sua conduta, utilizando para isso a confissão.

No início – meados do século XIX – seu projeto estava alicerçado pelas chamadas ciências da natureza, que objetivavam criar leis universais a partir de relações quantitativas, pela elaboração de hipóteses e pela verificação destas a partir de experimentos realizados em seus laboratórios universitários.

Entretanto, esse projeto começou a entrar em crise já em meados do século XX, quando o rigor das ciências da natureza começava a evidenciar uma incompatibilidade com o objeto a ser pesquisado, ou seja, o ser humano, que começava a ser pensado como aquele que não está sujeito apenas às leis universais da natureza, mas também, às forças da civilização: como a linguagem, a cultura, a ciência, a arte, as instituições, o inconsciente, o capitalismo, os dispositivos disciplinares e de controle, as práticas de exame, o poder pastoral, o poder patriarcal, o poder médico psiquiátrico e psicológico, as Leis e as verdades produzidas pelas práticas discursivas do Direito.

Surgiu desta crítica ao positivismo dois novos eixos epistemológicos para a psicologia: a fenomenologia e o marxismo. Além disso, foi com a psicanálise que o desejo tornou-se uma confissão nos consultórios médicos, psiquiátricos e psicológicos (FOUCAULT, 2011). As ciências *psis* são, portanto, herdeiras do poder pastoral e suas práticas profissionais (FOUCAULT, 2003).

Trazemos, ainda, a crítica de Foucault (2006) a respeito da função psicológica nas instituições como tática normalizadora das condutas. Tal função que, de um ponto de vista histórico, derivou inteiramente do poder psiquiátrico e foi disseminada em outras instituições da

sociedade, tendo por papel essencial intensificar a realidade, como poder, e este poder, fazendo-o valer como realidade.

Essa disseminação da função psicológica nas instituições está ligada à aliança entre psiquiatria e pedagogia por intermédio da psiquiatrização do anormal, do débil, do deficiente etc, de que se fez todo o sistema de propagação que permitiu à psicologia tornar-se uma espécie de duplicação perpétua de todo o funcionamento institucional.

Por exemplo, se nós vemos aparecer psicólogos nas escolas, na usina, nas prisões, no exército etc. é que eles intervieram exatamente no momento em que cada uma dessas instituições se encontrava na obrigação de fazer a realidade funcionar como poder ou, ainda, de fazer a realidade valer como poder que se exercia no interior delas. A escola necessita de psicólogo quando é preciso fazer valer como realidade um saber que é dado, distribuído na escola e que para de se apresentar como real efetivamente àqueles a que é proposto. O psicólogo tem de intervir na escola quando o poder que se exerce na escola deixa de ser um poder real, torna-se um poder frágil e, por conseguinte, é necessário intensificar sua realidade. E, ao fim da manipulação da psicologia escolar, o indivíduo se encontra efetivamente portador de uma realidade que vai então aparecer dupla: realidade das suas aptidões, de um lado, realidade dos conteúdos de saber que ele é capaz de adquirir, de outro ( fases do desenvolvimento). É no ponto de articulação dessas duas realidades definidas pela psicologia escolar que o indivíduo vai aparecer como indivíduo (FOUCAULT, 2006, p.236).

E a garantia de que essa função está se efetivando é justamente a confissão do sujeito. Por exemplo, se o paciente confessa ao psiquiatra: "sim, eu sou um doente mental", significa que o tratamento está sendo eficiente. Por outro lado, quando o dispositivo disciplinar falha, a psicologia entra em ação, movida pelas seguintes problemáticas: o problema do sucesso e do fracasso escolar, o problema da inserção do



doente na sociedade, o problema da adaptação do homem à sua profissão e, também, ao tratamento, e, principalmente, o problema do não desenvolvimento de uma sexualidade normal.

Além disso, segundo Brito (2012), foram as demandas provenientes do poder judiciário que ajudaram a psicologia a se firmar como ciência. Outrossim, para Mira y López (1967), evidencia-se uma estreita relação entre a psicologia e o Direito Penal. Nesse sentido, surge uma demanda do poder judiciário em relação à personalidade do criminoso, “o papel da punição, a influência do sistema penal na recuperação, ou não, da delinquência, esses são os temas de seu interesse. Não a formalidade da lei, mas seus efeitos na constituição do indivíduo” (JACÓ-VILELA, 1999, p.332).

Para Foucault (2003), o poder pastoral possui como alvo a ovelha (indivíduo) e o rebanho (população). Neste texto, queremos pensar as estratégias políticas voltadas para a população. Para tanto, relacionamos: poder judiciário, governamentalidade e produção de processos de subjetivação.

Foi devido à aliança entre o poder judiciário e a Igreja Católica no século XIII, que surgiu o Direito penal canônico, no qual a confissão surge como elemento de uma governamentalidade, ou seja, esta era voltada para uma política de perseguição de grupos dissidentes da Igreja, mas, ao longo dos anos, foi também direcionando-se para as mulheres, os judeus, os mulçumanos, os protestantes e todos aqueles que iam contra a Igreja Católica (FOUCAULT, 2002).

O IV Concílio de Latrão, inspirado na filosofia de Santo Agostinho, instituiu a confissão como algo obrigatório entre os católicos, além de regulamentar as quatro diferentes formas de como se daria o processo penal canônico, revelando ao final deste sua verdade divina (CHEMIN,

2021). Entretanto, foi somente no século XV, com os reis católicos de Portugal e Espanha, que surgiram os Tribunais da Santa Inquisição Católica que perseguiram os “hereges”, os inimigos políticos e religiosos, como é o caso dos judeus, dos mulçumanos e dos protestantes no continente Europeu (MATTOS, 2013). Nota-se, aqui, que a confissão possui uma clara relação com as políticas de perseguição a determinados grupos de uma população.

Surge, então, nesse recorte, a tortura, a confissão e a racionalidade política. Houve uma ruptura, em tal acontecimento, com as antigas práticas de perseguição que se mostravam insatisfatórias no combate à ameaça herética e ao protestantismo, como os rituais mágicos, ordálios, duelos – que são abandonados (OLIVEIRA, 2014).

Sabemos que os saberes teológicos sobre a alma começam a demarcar no cristianismo uma espécie de plano de existência que aponta para uma salvação da condição “trágica da vida”, qual seja, a agonística/paradoxo da relação vida e morte.

Nesse sentido, podemos dizer que a experiência trágica é impensável no domínio da religião, já que a ideia de um Deus onipotente, onisciente e onipresente será a base de todo um modo operante do sujeito, tornando-se para este seu alicerce seguro. Assim, a salvação por um Deus é o princípio que dá sentido às experiências fundamentais humanas, como a dor, a morte, a loucura e a sexualidade. E, para atingi-la, é necessária a confissão.

Foucault (2002) propõe uma analítica “das verdades externas” produzidas pela confissão, para pensarmos os processos de subjetivação, e afirma que a história do Direito, ou melhor, o próprio Direito e suas diversas práticas, entre elas as confessionais e de delação, são verdadeiras

usinas de verdades produtoras de processos de subjetivação desde tempos muito remotos do processo civilizatório.

Para Oliveira (2014), existem poucas obras na doutrina brasileira a respeito da confissão no judiciário e envolvem ao menos três campos do Direito: Penal, Processual Penal e Medicina Legal (Psicologia Forense). O primeiro se ocupa de aspectos como: voluntariedade e os efeitos da confissão na pena. O segundo se preocupa com os requisitos e características da confissão, bem como, com os procedimentos e sua utilização como meio de prova. “Por fim, a Medicina Legal e a Psicologia Forense estudam os aspectos psicológicos que levam o indivíduo a confessar, seja verdadeira ou falsamente”(OLIVEIRA, 2014, p.12).

Ademais, segundo Bottino (2016), as práticas confessionais no Direito Penal como prova foram combatidas pelo direito revolucionário, sendo implementadas no Brasil somente no estado novo, por Getúlio Vargas, que impôs um governo ditatorial em 1937.

O autor afirma que a primeira legislação sobre o tema da confissão no Judiciário, o Decreto 847, de 11 de outubro de 1890, instituiu regras gerais sobre processo penal e incorporou o princípio da inviolabilidade da defesa. O Código Republicano buscava afastar a confissão como meio de prova mais importante do processo penal, já que este foi inspirado nos valores republicanos e herdeiro da tradição iluminista.

Todavia, continua o autor, logo após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas, o então Chefe do Governo Provisório da República do Brasil, “decidiu alterar o Código Penal Brasileiro de 1890 e editou a Consolidação das Leis Penais (Dec. 22.213, de 14.12.1932)” (BOTTINO, 2016,p.3). Tal como o Código que vinha substituir, “não dispôs sobre qualquer espécie de incentivo para que o acusado cooperasse com a parte acusatória,

confessando o crime. Porém, em 1937, a ditadura do Estado novo veio estabelecer um regime autoritário no Brasil.”( idem)

Nesse contexto, ao lado da Constituição outorgada de 1937, os dois atos legislativos mais representativos do regime de inspiração fascista foram a edição do Código Penal em 07.12.1940 (CP (LGL\1940\2) 1940) e do Código Processual Penal de 1941 em 03.10.1941 (CPP (LGL\1941\8) 1941).<sup>6</sup> Os três textos tiveram como seu principal redator Francisco Campos, Ministro da Justiça do Governo provisório, conhecido por seus ideais autoritários[...] A redação original do CP (LGL\1940\2)/1940 previu, pela primeira vez, a confissão como circunstância atenuante que deveria ser considerada pelo juiz no momento de aplicação da pena. Contudo, somente atenuaria a pena a confissão de crime que já não fosse imputado ao réu, ou seja, deveria ser imputada à alguém (BOTTINO, 2016, p.3).

Para Bottino (2016), o incentivo à cooperação do acusado na forma que este se autoincrimine com o Estado no processo penal constitui fenômeno recente no sistema brasileiro. Segundo ele, “Foi somente no século XX, em meados da década de 80, que o primeiro instituto dessa natureza, a confissão, foi introduzido em nosso sistema penal com a finalidade de estimular que o acusado se autoincriminasse” (Bottino, 2016, p.5).

Queremos pensar neste trabalho a respeito do que leva o réu a dizer a verdade ou uma mentira numa confissão ou delação no judiciário. Também, quais são os efeitos na sociedade de uma confissão/delação mentirosa? Para isso, acrescentamos, necessariamente, o elemento mentira como Aranha (2006) nos diz:

Vale dizer, mentir não é direito de ninguém, apenas ao réu interrogado não há incriminação possível. Não há qualquer sanção, de natureza material ou processual, ao réu mentiroso, já que a afirmação falsa atinge apenas a

testemunha, o perito ou tradutor. Ressalte-se, todavia, que a mentira do réu é punível em um único caso: quando ele assume falsamente um crime inexistente ou praticado por outra pessoa, comete o delito de auto-acusação falsa, previsto no artigo 341 do Código Penal (ARANHA, 2006, p.105).

Propomos, pois, pensar “a verdade confessada ou delatada” como elemento de um dispositivo jurídico de governo ao ser apropriada pela grande mídia, pelo juiz, pelo Ministério Público Federal e pela Polícia Federal. Assim sendo, essas confissões e delações são muitas vezes veiculadas amplamente na sociedade antes do esgotamento dos trâmites jurídicos, difamando, dessa maneira, determinados agentes políticos considerados como inimigos da nação.

Vale ressaltar ainda que, em sua tese de doutorado “A confissão em juízo: características, vícios e sua valoração” Oliveira (2014) diz que seu objetivo principal é “investigar o que leva o indivíduo a confessar no judiciário, por exemplo, o interesse próprio, o interesse de terceiro, o arrependimento, os casos em que o réu alega uma excludente de ilicitude ou uma circunstância que desclassifique o crime” (OLIVEIRA, 2014, p.10), investigação relevante para este trabalho.

Em suma, apresentamos, neste recorte, uma história da confissão para evidenciar que esta prática social é produtora de “verdades” sobre o ser humano em várias áreas: filosofia, religião, psicologia, medicina, psiquiatria e judiciário. Porém, neste último, tal prática inaugura um papel de governo das populações no contemporâneo, o que caracteriza um *Lawfare*.

Trouxemos a história das práticas confessionais no judiciário e sua relação com a governamentalidade das populações, como a perseguição de determinados grupos pelos Tribunais da Santa Inquisição Católica.

Por fim, relacionamos o ato de confessar no judiciário com a política, essa conduta muitas vezes banalizada e naturalizada nas instituições pela função “psi”, mas que surge neste texto como elemento de uma governamentalidade, gerando, assim, novos objetos de análise para a psicologia pensar os processos de produção de subjetividades no contemporâneo.

### **DELAÇÃO PREMIADA: UM PROCEDIMENTO SUSPEITO**

Segundo Bottino (2016), somente a partir da década de 90, leis esparsas passaram a prever um novo instituto, que, posteriormente, veio a ser denominado “delação premiada”.

Essa modalidade diferenciada de cooperação (com maiores benefícios e maiores exigências no grau de cooperação) foi consolidada no final da década de 90 do século passado. Por fim, foi só bem recentemente, em 2013, que o legislador incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro uma terceira espécie de medida de cooperação: a colaboração premiada[...] A colaboração premiada instituída pela Lei 12.850/2013 vai além da delação premiada naquilo que exige do suspeito ou acusado colaborador, mas, sobretudo, naquilo que oferece em troca de sua cooperação (art. 4.º, da Lei 12.850/2013) (BOTTINO, 2016, p.5-6).

Lei sancionada no governo Dilma, a colaboração premiada começa a ser implementada de maneira sistemática a partir da Operação Lava Jato (LAVA JATO ENTRE QUATRO PAREDES, 2020). Em relação a isso, a ex-advogada, Beatriz Catta Preta, dizia que a delação não era uma ação voluntária, mas uma “coação legitimada por juízes e promotores”. Ela se especializou neste nicho de mercado, advogando para os principais delatores da Lava Jato, como Paulo Roberto Costa, nomeando a delação premiada “delação coercitiva”.

A Operação Lava Jato foi a operação judiciária mais midiática do Brasil, a qual entendemos como um caso de Lawfare e evidencia a relação entre esses procedimentos de produção de prova no Direito e a governamentalidade do Brasil.

Desde seu início, a Operação Lava Jato violou o princípio de imparcialidade do Direito, ou seja, o poder judiciário não pode ser um ator político, mas foi. A maior evidência disso é o surgimento do juiz político, como Sérgio Moro, que, além de ser um juiz parcial na Operação, abandonou sua carreira de juiz para ingressar no governo Bolsonaro, sendo atualmente um candidato à presidência da República.

Temos, como questão principal, pensar como se dá a relação entre as verdades e as mentiras produzidas nas delações/colaborações premiadas e as práticas de governamentalidade. Nesse sentido, a Operação Lava Jato surge como uma usina produtora de mentiras e/ou verdades jurídicas que possuem objetivos governamentais, tornando-se assim produtora de uma racionalidade política, qual seja, uma estratégia sem estrategista que visa a produzir condutas e estigmas em determinados grupos da população.

Por exemplo, os vazamentos, para a grande mídia, das delações/colaborações da Operação Lava Jato ocorreram de forma ilegal e de maneira seletiva, principalmente na Rede Globo, sendo divulgados em momentos políticos calculados. Isso foi possível a partir de um acordo entre o juiz Sergio Moro, o Ministério Público Federal, a Polícia Federal e a grande mídia ( Rede Globo) aliado a interesses econômicos internacionais, relacionados ao petróleo e ao “boicote” do protagonismo do Brasil no Bricks (ESCOBAR, 2020).

Com isso, surge aquilo que Escobar (2020) chama de guerra híbrida contra o Brasil, eis aí que nasce a Lava Jato, que possuía um objetivo

estratégico subliminar, qual seja, produzir uma crise nas instituições democráticas e republicanas brasileiras, visando, com isso, um avanço da agenda neo-liberal de privatização das estatais brasileiras. Assim, é instaurado um “ativista de direita” financiado pelos setores mais conservadores da sociedade brasileira, como a Fiesp, e surgem as jornadas de inverno de 2013, em que Moro aparece como um herói do combate à corrupção e implementa uma perseguição inquisitória ao Partido dos Trabalhadores. Por fim, ao instaurar um estado de exceção (AGAMBEN, 2002), surge como principal efeito a polarização da sociedade brasileira.

### **A COLABORAÇÃO PREMIADA “A CEREJA DO BOLO”**

Segundo Bottino (2016), a colaboração premiada instituída pela Lei 12.850/2013 ultrapassa os limites da delação premiada naquilo que exige do suspeito ou acusado colaborador, mas, principalmente, alarga as possibilidades de benefícios em troca de sua colaboração. Além da imunidade à persecução penal, a principal inovação em relação aos institutos anteriores não está propriamente no tipo de benefício oferecido pela lei, mas sim na forma como ocorre a colaboração. Ao contrário da delação, a colaboração premiada é realizada por meio de um acordo escrito — subscrito pelos representantes da parte acusatória, pelo suspeito ou acusado e por seu defensor — homologado pelo juiz.

Esse é um grande diferencial em termos de incentivo ao criminoso que colabora, pois tanto as confissões como a delação trazem uma grande margem de incerteza no tocante ao benefício exato que será recebido. Já a colaboração, em razão do acordo escrito, permite um ajuste concreto dos benefícios e das hipóteses em que o acordo será considerado válido ou inválido. Ademais, a homologação judicial retira parte da incerteza do acordo existente na confissão e na delação, institutos que o juiz somente avalia no momento



de proferir a sentença. Ao se comprometer previamente com aquelas condições, vinculam-se não apenas os limites do acordo, mas também o próprio órgão jurisdicional. A existência de um acordo escrito traz maior segurança para as partes – e, sobretudo, ao criminoso colaborador – no que tange à exigibilidade de seu cumprimento pelo Poder Judiciário, diferenciando-o da delação e da confissão (BOTTINO, 2016,p.7)

Dito isso, nosso foco é saber como se dá a barganha em relação ao que vai ser apresentado pelo criminoso, delator e colaborador; além de como a mentira aparece com uma maquiagem institucional atrelada a vários interesses econômicos, por exemplo, a privatização das estatais brasileiras, principalmente a Petrobrás.

Da relação entre mentira e governamentalidade surgem outras perguntas: como o Estado brasileiro, seu poder judiciário, adotou a delação premiada? Já que esta apresenta sérias características imorais, perversas e irracionais, qual é a sua justificativa? A quais interesses políticos e econômicos responde essa prática?

Segundo Bottino (2016), uma das primeiras leis penais editadas na vigência do recente regime democrático foi a Lei 8.072/1990 também chamada de Lei dos Crimes Hediondos, que modificou o regime de cooperação penal, ao introduzir uma causa especial de redução de pena, sendo este um mecanismo muito mais benéfico do que o atenuante da confissão. Isso, tendo em vista que, apenas cinco anos depois, a delação foi também abarcada na edição da Lei 9.034/1995, nosso primeiro diploma legal contra organizações criminosas, conhecida como Lei do Crime Organizado ( LCO).

Ainda neste ano, a Lei 9.080/1995 introduziu alterações nas Leis anteriores, possibilitando o mesmo tipo de incentivo à cooperação. Há ainda a edição da Lei 9613/1998 conhecida como Lei de Lavagem de

Dinheiro, sendo que o ciclo de Leis que abarcam a delação premiada se finaliza com a edição da Lei 9.817/1999, que tratou do sistema de proteção às testemunhas no Brasil.

Nesse sentido, tomamos a Operação Lava Jato como objeto historicamente constituído desse processo, a qual esteve utilizando as delações/colaborações premiadas de forma pragmática para a obtenção de provas. Em tal perspectiva, muitas vezes essas delações/colaborações premiadas se davam na base da chantagem e de prisões “preventivas” do delator.

Além disso, quais são seus efeitos para os processos de subjetivação no Brasil? Como as mentiras confessadas ou delatadas produzem processos de subjetivação contra determinados grupos?

A delação do ex-diretor da Petrobrás, Paulo Roberto Costa, a respeito dos 3% do valor dos contratos da Petrobrás que eram destinados à corrupção, a famosa tese do Petrolão tão defendida pela Rede Globo, é um exemplo claro de jogo entre verdades e mentiras produzidas pelo judiciário.

Questionamos tal tese, será que esta delação premiada responde a interesses econômicos estrangeiros? Nesse sentido, descrevemos este elemento antigo do dispositivo do judiciário: a delação para obtenção de benefícios para o réu, uma indução, ou mesmo incentivo a mentir. Algo realmente cínico do ponto de vista institucional do Direito.

O Estado é um grande dispositivo reduto da burguesia, desse modo, ele é racista, corrupto e mentiroso (MARX, 2003; FOUCAULT, 2008). Então, como produzir uma sociedade minimamente civilizada com os grandes capitalistas fazendo “lobby” no congresso brasileiro, financiando e coordenando políticos a favor de seus interesses particulares e escusos? É possível haver democracia num sistema capitalista

imperialista? Como a mentira compõe uma racionalidade política que produz condutas? Como as mentiras forjam o medo e o ódio na população?

Para compreender isso, temos que diferenciar a mentira da ignorância, ou seja, o mentiroso do ignorante. A mentira possui propósitos, causas, objetivos políticos, em outras palavras, responde a uma estratégia política, enquanto a ignorância é a ausência de conhecimento, não há cálculos, propósitos, causas claras, o ignorante é uma folha ao vento. Já o mentiroso não, tem propósitos claros e bem estabelecidos.

Assim, entendemos neste texto a mentira como um elemento do dispositivo jurídico produtor de processos de subjetivação, mentiras produzidas por usinas, fábricas, como é o caso do poder Judiciário e suas práticas “confessionais, delações e colaborações premiadas”. No entanto, temos também o poder médico, o psiquiátrico, o psicológico.

Nietzsche (2003) propõe, como tarefa para a psicologia, avaliar as verdades de uma sociedade mentirosa e hipócrita para saber se estas verdades/mentiras são a favor da vida ou não. Sendo a vida entendida por este filósofo como uma força em expansão, uma força ativa, inventiva, criativa.

Sendo assim, a mentira institucional produzida pelo dispositivo jurídico, como a Operação Lava Jato, é constituída por um emaranhado de forças que produz um modo reativo na população que se materializa naquilo que chamamos de uma norma cínica.

O que nos leva ao questionamento sobre qual é a relação entre a verdade e a mentira nos processos de governamentalidade do Brasil? Por exemplo, uma fake news é amplamente divulgada nas redes sociais, tendo efeitos imediatos nos processos de subjetivação e, depois de um tempo necessário para acabar com a reputação do seu alvo político, é

desmentida, sendo divulgada a verdade sobre o fato. Contudo, o estrago já está feito quanto aos processos de subjetivação, ou seja, a relação entre a mentira e a verdade responde cronologicamente a uma estratégia de governo.

### **COMO AVALIAR AS FORÇAS NA SOCIEDADE?**

Segundo Deleuze (1976), as forças para Nietzsche não são iguais e se diferenciam por sua quantidade e por sua qualidade, sendo que esta última pode se distinguir em forças ativas e reativas. Nessa perspectiva, toda força possui como princípio sua vontade de potência, isto é, toda força, até mesmo aquelas que estão dominadas por outras, não abrem mão de um quantum de potência. Enquanto

As forças inferiores definem-se como reativas, nada perdem de sua força, de sua quantidade de força, exercem-na assegurando os mecanismos e as finalidades, preenchendo as condições de vida e as funções, as tarefas de conservação, de adaptação e de utilidade (DELEUZE, 1976, p.33).

As forças ativas são aquelas que não se aprisionam nas funções adaptativas, pois agem em nome de sua própria vontade, abandonando, assim, as velhas formas dadas pela cultura dos hábitos e da tradição. Elas inventam coisas/formas que lhes proporcionem mais força e que dizem sobre sua singularidade e sobre sua genealogia. Estão sempre a produzir diferenciações, variações. Produzem a vida em devires, crises, rupturas, incitadas por sua vontade de potência, que sempre quer mais força. As forças ativas não se prendem ou respondem às formas pré-estabelecidas, querem se expandir e separar-se dos conceitos já dados num a priori. Elas são as coisas que estão por vir, o novo, que lhe proporcione mais força numa situação momentânea única e singular.

“Apropriar-se, apoderar-se, subjugar, dominar são os caracteres da força ativa. Apropriar-se quer dizer impor formas, criar formas explorando as circunstâncias (...) nobre energia capaz de transformar” (DELEUZE, 1976, p.34,35). Nesse sentido, o destino de toda força ativa é a criação de formas e objetos.

Deleuze (1976) afirma que para Nietzsche é necessário realizar uma avaliação da quantidade e qualidade das forças em relação à vida e isto é feito por sua vontade. “A vontade de poder é, então, o elemento genealógico da força, ao mesmo tempo diferencial e genético” (1976, p.41). Portanto, as forças reativas abrem mão de sua vontade de potência, são aquelas que se remetem a algo (uma outra força), que não dizem de si mesmas, são exteriores, isto é, as estratégias vencedoras que estão no mundo. A força reativa volta-se contra si mesma ao separar-se de sua vontade de potência. Nesse sentido, as formas históricas, jurídicas e os domínios de saber e poder se colocam no campo social como verdades e se remetem diretamente a uma vontade expressada pelos valores dos vencedores, e, assim, impõem uma hierarquia, que entendemos aqui como uma mentira. Temos, dessa forma, uma relação entre subjetividade e “verdade”, que segundo Foucault (2004) em seu curso “A hermenêutica do sujeito” é o princípio determinante dos processos de produção de subjetivação que surge no início do cristianismo e na modernidade.

Nietzsche (2003), portanto, questiona a origem dos valores de bem e mal e afirma que o jogo entre as forças não para, o devir é a condição da nossa realidade histórica. Segundo ele, é necessário inverter essa hierarquia da origem dos valores, inventada pelas racionalidades políticas dadas e pelos regimes de saber e, principalmente, pelo cristianismo. “A palavra hierarquia tem dois sentidos; significa inicialmente a diferença

entre forças ativas e reativas, a superioridade das forças ativas sobre as forças reativas (...) e designa também o triunfo das forças reativas” (DELEUZE, 1976, p.49).

Por fim, entendemos a vontade de potência como predomínio das forças ativas, aquilo que Nietzsche chamou de uma fé absoluta em si mesmo. Em suas próprias palavras: “tirem-me tudo menos a fé em mim mesmo”.

### **COMO O JOGO ENTRE VERDADE E MENTIRA SE TORNOU UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNO?**

Apresentamos aqui uma relação entre a verdade e a mentira respondendo a uma estratégia de governo, uma força reativa. Nessa análise, buscamos sair do domínio jurídico transcendental, ou seja, aquele em que a verdade surge na consciência do juiz que saberá distinguir o verdadeiro do falso a partir de seus conhecimentos de filosofia clássica, metafísica e das regras do Direito, para, enfim, evidenciar quais são os efeitos políticos e subjetivos destas verdades ou mentiras produzidas pelo judiciário brasileiro em suas práticas de confissão, delação e colaboração premiada. Nesse sentido, questionamos: como a verdade se relaciona com a mentira numa estratégia política?

### **UMA ÚNICA MENTIRA QUE MUDOU A HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL**

Entre as várias delações, optamos pela delação do ex-diretor da Petrobrás, Paulo Roberto Costa, para pensarmos a série: delação mentirosa, governamentalidade e produção de processos de subjetivação.

Segundo o Ministério Público Federal do Paraná:

O acordo de colaboração premiada firmado entre Paulo Roberto Costa e o Ministério Público Federal se deu em 27 de agosto de 2014 tendo sido posteriormente homologado pelo STF[...] O acordo utiliza como base legal o art. 129, I da CRFB, artigos 13 a 15 da Lei n. 9.807/99, artigo 1º, §5º da Lei n. 9.613/98, artigo 26 da Convenção de Palermo, artigo 37 da Convenção de Mérida e os artigos 4º a 8º da Lei 12.850/13.( MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO PARANÁ, 2020)

Além do que é admitido pela Lei 12.580/13, o acordo celebrado concede vários benefícios inexistentes nela, evidenciando o caráter negocial e de barganha existente:

Verifica-se no acordo a inovação na fixação da pena e na forma como se dará seu cumprimento ao substituir, na cláusula 5ª, I e na cláusula 5ª, §1º a prisão cautelar por prisão domiciliar com uso de tornozeleira eletrônica apesar de não se enquadrar em nenhum dos incisos do artigo 318 do Código de Processo Penal, que estabelece as condições para substituição da prisão preventiva por domiciliar. (CHEMIM; GODOY, 2020,p.3). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/78454/a-in-observancia-de-limites-legais-para-concessao-de-beneficios-nos-acordos-de-colaboracao-premiada/2>

O senhor Paulo Roberto Costa, em sua delação premiada, realizada em 2 de setembro de 2014, acusou as empreiteiras de impor um sobrepreço às obras, da ordem de 3%, para convertê-los em propinas entre 2004 e 2012. A tese do cartel das empreiteiras foi a linha principal de investigação da Lava Jato, que destruiu a Petrobrás em seu antigo formato, em que não visava, num primeiro momento, o lucro dos acionistas. Além disso, a empresa foi saqueada pela justiça americana em 10 bilhões de reais, em um acordo que visava cobrir os prejuízos dos sócios estrangeiros, lesados pelo esquema de corrupção. ( LAVA JATO ENTRE QUATRO PAREDES, 2020)

## Vejam os a delação, Roberto Costa:

afirma que os valores finais das obras são muito superiores ao real em função de deficiências que são detectadas no projeto básico; QUE isso enseja diversos aditivos e aumentos dos recursos; QUE normalmente o lucro de uma empresa que contrata com a Petrobrás tem uma margem prevista entre 10% e 20% a depender do risco do negócio; QUE feitos todos os levantamentos da empresa quanto a custos da obra, tomemos por exemplo que chegue ao percentual de 15%; QUE esse percentual recebe, por exemplo, um acréscimo de 3%, já previsto anteriormente para a empresa, para repasse ao grupo político responsável pela diretoria; QUE além da cartelização da definição e divisão das obras, se não houver o cálculo do percentual para pagamento do grupo político correspondente e o efetivo pagamento, a empresa é sancionada não sendo chamada para as próximas licitações, como também criando entraves na execução para contrato, dificultando a realização de aditivos; que o pagamento desse percentual para repasse aos grupos políticos é algo institucionalizado e cumprido por todas as obras da Petrobrás e demais órgãos e empresas do governo; [...] QUE, como dito anteriormente, a média de percentual pago a título de propina para os grupos políticos era em regra de 3% do valor total da obra, podendo ser reduzido a 2% ou 1,5%, dependendo do andamento da obra; QUE, no caso das diretorias do PT, o percentual era encaminhado integralmente para o partido, na pessoa de JOSÉ VACCARI, tesoureiro do Partido dos Trabalhadores; QUE cada empreiteira tinha o seu mecanismo de fazer com que o valor da propina chegasse ao grupo político correspondente; QUE tudo isso é válido para qualquer área de contratação do governo; QUE no caso da diretoria de abastecimento onde atuava o depoente, do percentual de 3% antes mencionado, 2% ficavam diretamente para o PT (diretamente repassado a JOSÉ VACCARI) e a outra parte (1% restante) era repassada ao grupo político que o indicou para diretoria, o PP; QUE mesmo desse 1% restante, às vezes era necessário repartir com o PT, PMDB e uma vez o PSDB; QUE em regra esse 1% era dividido da seguinte forma: 60% para o partido, 20% para custear a operacionalização do esquema (como empresas para fornecer notas, pagamento de operador e etc) e 20% ao depoente e às vezes a ALBERTO YOUSSEF



(MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO PARANÁ, 2020).

Entretanto, em 2015, Paulo Roberto Costa muda sua delação, se antes ele dizia que os diretores praticavam um sobrepreço de 3%, agora começava a afirmar que os 3% aconteciam num subpreço, ou seja, abaixo do mercado, em que quem pagava a propina eram as empreiteiras. (LAVA JATO ENTRE QUATRO PAREDES, 2020). Se essa versão for verdade, ela desmonta a tese do cartel. Assim, não é possível saber se Paulo Roberto mentia antes ou depois. O que teria levado ele a mudar sua versão? Quais são os novos interesses?

Costa muda delação e nega sobrepreço em obras da Petrobrás

FOLHA DE SÃO PAULO

09/04/2015 20h33 - Atualizado às 22h06

O ex-diretor da Petrobrás Paulo Roberto Costa mudou a versão que apresentou em seu acordo de delação e agora diz que as obras da estatal investigadas na Operação Lava Jato não eram superfaturadas. A nova versão está em petição apresentada nesta quinta-feira (9) à Justiça.

Em depoimento em 2 de setembro de 2014, ele dizia que "empresas fixavam em suas propostas uma margem de sobrepreço de cerca de 3% em média, a fim de gerarem um excedente de recursos a serem repassados aos políticos".

Agora ele diz que os valores entregues aos partidos "eram retirados da margem [de lucro] das empresas". Na sequência, afirma: "Não se pode dizer que houve sobrepreço".

De acordo com essa nova versão, que coincide com a das empreiteiras, a Petrobrás não teria pago a mais pelas obras. As empresas dizem que foram achacadas.(FOLHA DE SÃO PAULO, 2015)

Nesse sentido, a Petrobrás não teria pago a mais pelas obras, e isso muda toda a narrativa e inverte as coisas, fato que não teve uma grande

repercussão na grande mídia como a primeira delação, somente nas mídias alternativas e na “Vaza Jato” (termo usado midiaticamente para se referir ao vazamento de informações “secretas” referentes à Operação Lava Jato pelo INTERCEPT).

Essa mentira até hoje possui efeitos de governamentalidade no Brasil, pois houve a produção de processos de subjetivação na população brasileira contra determinados agentes políticos da sociedade e a desqualificação da coisa pública, respondendo assim aos interesses econômicos internacionais.

Evidenciamos aqui os problemas destas práticas discursivas atuando como prova no Direito. Vejamos o que diz Marcão (2005):

Embora a legislação esteja sujeita a críticas variadas, a intenção revelada é positiva, não obstante a que só a adoção da delação premiada já exponha o reconhecimento da incapacidade do Estado frente às mais variadas formas de ações criminosas, e demonstre a aceitação de sua ineficiência ao apurar ilícitos penais, notadamente os perpetrados por associações criminosas, grupos, organizações criminosas, quadrilha ou bando, alicerçados em complexidade organizacional não alcançada pelo próprio Estado. Em si mesma, premiada ou não, a delação dá mostras de ausência de freios éticos; pode apresentar-se como verdadeira traição em busca de benefícios que satisfaçam necessidades próprias em detrimento do(s) delatado(s), conduta nada recomendável tampouco digna de aplausos. (MARCÃO, 2005)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As democracias latino-americanas, hoje, são alvos de intervenções internacionais para abertura de novos mercados, como é o caso da privatização do petróleo do pré-sal, da Petrobrás, por exemplo. Para tanto, são utilizadas estratégias de combate à corrupção em que são criadas as chamadas “Operações do Judiciário” que possuem como alvo

determinados setores ou instituições da sociedade. Tais operações respondem à estratégia do neoliberalismo atual que inaugura o protagonismo político do Direito com forte caráter intervencionista, porém focado não na população como um todo, mas num pedaço específico dela, isto é, uma parte da população que começa a ser vista como inimiga da nação.

A Operação Lava Jato é um exemplo de uma ação política do Direito, um caso explícito de *Lawfare* com efeitos nítidos nos processos de produção de modos de subjetivação no Brasil, em que a estratégia política de combate à corrupção produz ódio na sociedade contra alguns grupos, como o Partido dos Trabalhadores, os chamados “comunistas”, tendo como efeito nítido a polarização da sociedade brasileira no contemporâneo. Entendemos que o combate à corrupção é defendido por inúmeros partidos de esquerda também, como o PSol, mostrando que esta estratégia de “guerra” à corrupção é transversal entre as classes sociais.

Compreendemos o combate à corrupção, da forma como foi feito pela Operação Lava Jato, como um “Cavalo de Tróia” que penetrou na democracia brasileira e que responde a uma agenda internacional de privatizações. E, para isso, implementa práticas de delação/colaboração premiada no judiciário como valor de prova, permitindo assim a perseguição de certos grupos resistentes aos avanços dessa agenda. Além disso, ao utilizar essas práticas confessionais, beneficia e incentiva o réu a mentir; uma estratégia medieval, herdeira direta dos Tribunais da Santa Inquisição Católica, sendo muito eficaz ainda no contemporâneo, pois produz o ódio na população contra esses determinados grupos tidos como “perigosos” à sociedade.

As operações judiciárias no neoliberalismo são pontuais, mas de forte impacto na sociedade e envolvem vários elementos como a grande mídia, o ministério público, a polícia federal, os quais se unem ao poder judiciário no combate à corrupção. Nesse sentido, segundo Foucault (2008), o neoliberalismo sustenta uma contradição: quanto mais liberdade, mais intervenções. As intervenções na moldura neoliberal são violentas, truculentas e sustentadas por racionalidades, justificativas, como: é preciso defender a sociedade dos políticos corruptos do PT.

Foucault (2002) nos fala do racismo de estado como um excesso do Biopoder, uma intensificação extrema dos mecanismos de poder causada por uma ameaça, um inimigo, um grupo da população que se torna um perigo para todos, para a vida da espécie, o *bios*, instaurando uma justificativa que estes indivíduos perigosos devem ser presos ou eliminados.

O combate à corrupção se tornou uma estratégia para desestabilizar as democracias dos países emergentes, como o Brasil, num ataque, um saque das suas riquezas e soberania, ou seja, a guerra híbrida contra o Brasil é capitaneada pelos EUA.

Seria a Operação Lava Jato a faceta autoritária do neoliberalismo no Brasil? Há uma relação direta entre as práticas confessionais no Direito e regimes pouco democráticos? Nesse sentido, surge uma gama de problematizações em artigos científicos e teses que buscam maquiar, denunciar, ou mesmo tolerar esta relação suspeita entre as práticas confessionais ou de delação do Direito e a governamentalidade num regime democrático.

A inquietação deste texto passa pela problematização do falar de si e do outro como confessor e como delator, mapeamos, assim, alguns dos efeitos políticos do ato de confessar e delatar no judiciário, assim como

nos processos de produção de modos de subjetivação, para pensar a relação que o ser humano estabelece consigo mesmo, relação a si mesmo, *rapport à soi-même* e seus efeitos na política.

El derecho es una construcción inserta en el imaginário social de la intersubjetividad, que hace observar a todos los individuos como sujetos de derechos y deberes. El derecho no puede ser observado y estudiado como una realidad causal o natural, sino social. El Estado no es visto, dentro de esta perspectiva, como un fenómeno natural sino como una construcción mental atribuible a las imputaciones normativas que el derecho realiza sobre ciertos comportamientos individuales realizados en sociedad (SAUQUILLO, 2018, p.24).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ARANHA, A. J. Q. T. C. **Da prova no Processo Penal**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

BOTTINO, T. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Colaboração Premiada e Incentivos à Cooperação no Processo Penal: uma análise crítica dos acordos formados na “Operação Lava Jato”, São Paulo, Vol 122. p.359 -390. 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/35054867/COLABORA%C3%87%C3%83O\\_PREMIADA\\_E\\_INCENTIVOS\\_%C3%80\\_COOPERA%C3%87%C3%83O\\_NO\\_PROCESSO\\_PENAL\\_U\\_MA\\_AN%C3%81LISE\\_CR%C3%8DTICA\\_DOS\\_ACORDOS\\_FIRMADOS\\_NA\\_OPERA%C3%87%C3%83O\\_LAVA\\_JATO](https://www.academia.edu/35054867/COLABORA%C3%87%C3%83O_PREMIADA_E_INCENTIVOS_%C3%80_COOPERA%C3%87%C3%83O_NO_PROCESSO_PENAL_U_MA_AN%C3%81LISE_CR%C3%8DTICA_DOS_ACORDOS_FIRMADOS_NA_OPERA%C3%87%C3%83O_LAVA_JATO) Acesso em: 24 março de 2020.

BRITO, L. T. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Anotações Sobre a Psicologia Jurídica. Brasília, Numero especial, p.194 -205. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/pcp/a/654BBJ4bMsrqKPsDCQShJZC/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 28 de março de 2020.

CHEMIM; GODOY. **Revista JUS.COM**. A (in)observância de limites legais para concessão de benefícios nos acordos de colaboração premiada. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/78454/a-in-observancia-de-limites-legais-para-concessao-de-beneficios-nos-acordos-de-colaboracao-premiada/2>. Acesso em 3 março de 2020.

CHEMIM, R.R. **GAZETADOPOVO**. Magna Carta e Quarto Concílio de Latrão: 800 anos depois dois caminhos diferentes ainda orientam o presente e o futuro do processo penal brasileiro. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-e-direito/colunistas/rodrigo-chemim-guimaraes/magna-carta-e-quarto-concilio-de-latrao-800-anos-depois-dois-caminhos-diferentes-ainda-orientam-o-presente-e-o-futuro-do-processo-penal-brasileiro-4v0b7wfyf3jvems43zm92k5w/> . Acesso em 3 março de 2020.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio-Sociedade Cultural, 1976.

ESCOBAR, Pepe. **Asia Times**. China locked in hybrid war with US. Disponível em: <https://asiatimes.com/2020/03/china-locked-in-hybrid-war-with-us/> . Acesso em: 17 de março de 2020

FOLHA DE SÃO PAULO. Costa muda delação e nega sobrepreço em obras da Petrobrás. 09/04/2015 . Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/04/1614641-costa-muda-delacao-e-nega-sobrepreco-em-obras-da-Petrobras.shtml?origin=folha>. Acesso em: 2 de março de 2020.

FOUCAULT, M. **Obrar mal, decir la verdad: Función de la confesión en la justicia**. Curso de Lovaina, 1981.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Poder Psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal,1992.

\_\_\_\_\_. Omnes et singulatim”: uma crítica da razão política. In: **Ditos & Escritos IV**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2003, pp.335-386.

\_\_\_\_\_. A psicologia de 1850 a 1950. In: Foucault,M. **Ditos & Escritos I**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2011, pp.133-152.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo. Martins Fontes,2008.

\_\_\_\_\_. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- JACÓ-VILELA, A. M. (b). Eliezer Schneider: um esboço biográfico. **Estudos de Psicologia**, 4(2),p. 331-350. 1999
- LAVA JATO ENTRE QUATRO PAREDES 1. Canal Normose.2020. 1 vídeo 50 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=lava+jato+entre+quatro+paredes](https://www.youtube.com/results?search_query=lava+jato+entre+quatro+paredes). Acesso em dezembro 2020.
- LAVA JATO ENTRE QUATRO PAREDES 2. Canal Normose.2020. 1 vídeo 58 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A7uE26IKDvE&t=1223s>. Acesso em dezembro 2020.
- MARCÃO, R. **Delação Premiada**. São Paulo, dezembro 2005. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/Delacaopremiada.pdf>. Acesso em 19 maio 2019.
- MARX; ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista**. 2003. Disponível em: [http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx\\_engels\\_manifesto.pdf](http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf). Acesso em: 02/04/2010.
- MATTOS, I. **A Inquisição contestada**: críticos e críticas ao Santo Ofício português. Niterói, 2013.246f. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal Fluminense.
- MIRA Y LÓPEZ, E. **Manual de psicologia jurídica** (E. Arruda, trad.) São Paulo: Mestre Jou (Trabalho original publicado em 1945).1967.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO PARANÁ, (2020). Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1601133-acesse-a-integra-dos-depoimentos-da-delacao-de-paulo-roberto-costa.shtml?origin=folha>
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO PARANÁ. Acesso em: 3 de março de 2020.
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras,2003.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V. & ESCÓSSIA. Apresentação. In Passos, E; Kastrup, V. & Escóssia, L (Orgs.). (2015). **Pistas do método cartográfico**. Porto Alegre: Sulina. 2015
- OLIVEIRA, L, R, M. **A confissão em juízo**: características, vícios e sua valoração / Luiz Rogério Monteiro de Oliveira. -- São Paulo: USP / Faculdade de Direito, 2014. 140 f.

SAUQUILLO, J. **La Reforma Constitucional: sujetos y límites del poder constituyente.**  
Editorial Tecnos ( Grupo Anaya, S.A.). Madrid, 2018.



## **PARTE 2**

# **FORMAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA**



# 4

## **CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIRIANA PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFISSIONAL PSICÓLOGO**

*Marcela Cristina de Moraes*

*Reinsisto em não ser possível anúncio sem denúncia e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que está ou vem sendo o ser humano (FREIRE, 2014c, p.137).*

O trecho apresentado acima é parte do texto base indicado aos alunos que participaram do Ciclo de Debates *on-line* sobre Psicologia, Política e Instituições. Paulo Freire (2014c) em *Denúncia, Anúncio, Profecia, Utopia e Sonho* nos convida a assumir uma posição ativa e coerente diante do mundo, na qual, só será possível sonhar se houver denúncia de como estamos vivendo.

Nesse sentido, certos de que podemos contribuir com uma formação em Psicologia que seja ética e compromissada com as questões sociais, apresenta-se a Pedagogia Freiriana como norte teórico para que possamos pensar sobre nossa real condição no mundo e como podemos conduzir a nossa práxis, transformando realidades injustas e produzindo história.

A partir de diferentes textos de Paulo Freire (1985, 2005, 2009, 2014a, 2014b, 2015), o presente ensaio pretende resgatar algumas categorias teóricas como: opressor/oprimido; educação bancária/educação libertadora; ação dialógica/antidialógica; superioridade/inferioridade; síntese cultural/invasão cultural; extensão/comunicação; consciência/conscientização entre outras, que carregam reflexões importantes

sobre o processo de ensino e aprendizagem, defendendo uma concepção crítica de educação, de homem e de mundo, que serão utilizadas para pensar a formação do profissional psicólogo.

Para refletir sobre formação e prática profissional, faz-se importante destacar alguns pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, que delimitam orientações e princípios para a oferta de curso, e, portanto, subsidiam o projeto pedagógico.

Para Freire (2005), todo projeto político pedagógico precisa refletir o contexto social no qual será aplicado, a fim de ressoar nos indivíduos que dele fazem parte, como uma proposta carregada de possibilidades que promova transformações. Porém, sendo um projeto de possibilidades, não pode ser de determinações e, deste modo, o que está no papel muda com o tempo/história e, portanto, tem limites.

O texto aqui referenciado foi aprovado no Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04 de dezembro de 2019, entretanto, neste momento aguarda homologação do Ministro da Educação. Apesar de estar em processo de aprovação, entende-se que a minuta atual apresenta uma revisão importante em relação à Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011, pois foi construída coletivamente por meio de um processo amplo, democrático e participativo, coordenado pelo CFP<sup>1</sup>, ABEP<sup>2</sup> e FENAPSI<sup>3</sup>, juntamente com toda a categoria de profissionais, docentes e discentes de psicologia.

A meta central é ofertar

---

<sup>1</sup> Conselho Federal de Psicologia

<sup>2</sup> Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

<sup>3</sup> Federação Nacional dos Psicólogos

uma formação em Psicologia fundamentada em valores, princípios e compromissos que garantam a constituição de um profissional ético, comprometido com o desenvolvimento científico da Psicologia e atento aos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos do mundo e do país. Mais que isso, é preciso que ele conheça e respeite a Declaração Universal dos Direitos Humanos e dedique suas ações à construção de uma sociedade democrática, promovendo a qualidade de vida de indivíduos, grupos, organizações e comunidades (BRASIL, 2019, p.3).

Um texto construído por diferentes entidades e categorias, certamente carrega muita representatividade e reflexão crítica, todavia, diante da meta apontada acima, a pergunta que impulsionará nossas reflexões é: como formar um profissional psicólogo ético, responsável e comprometido com o social?

Outros pontos da Minuta das DCNs para os cursos de graduação em Psicologia serão resgatados ao longo do texto, contudo, antes disso, abre-se um parêntese para apresentar Paulo Freire, pessoa e profissional, tecendo considerações sobre sua coerência, bem como, destacando a atualidade de suas ideias que incomodaram os governantes no período da ditadura e que, no momento atual, voltam a ser consideradas uma ameaça por diversos setores da sociedade coadunados com um governo fascista e opressor.

### **ENCONTRANDO PAULO FREIRE: COERÊNCIA ENTRE VIDA E OBRA.**

Meu encontro com o pensamento freiriano aconteceu fora do Brasil, quando me vi inserida num grupo para estudar Pedagogia da Esperança em espanhol. Paulo Freire era a fundamentação teórica para

o desenvolvimento do projeto Comunidades de Aprendizagem<sup>4</sup>, e, portanto, o grupo reconhecia a importância da produção teórica freiriana. Esse acontecimento revela um dado importante sobre Paulo Freire, ele é mais conhecido e valorizado fora do Brasil do que no seu próprio país.

Paulo Freire nasceu em 1921, na capital Recife, e viveu boa parte da sua infância em uma casa de quintal grande com muitas árvores frutíferas. E foi ali que Paulo iniciou seu processo de alfabetização, sendo conduzido e estimulado pelos pais a usar gravetos para desenhar palavras no chão de terra. Posteriormente, a experiência de estudar com professoras particulares e depois em um grupo escolar fez com que Paulo pudesse cultivar o gosto pela leitura e pelo conhecimento (HADDAD, 2019).

Era o quarto filho de Joaquim Temístocles Freire, um oficial da Polícia Militar, e de Edeltrudes Neves Freire (carinhosamente chamada de Tudinha), uma dona de casa. Por volta de 1924, Joaquim passou a enfrentar dificuldades para sustentar a família e, em 1932, quando Paulo tinha 10 anos, foram obrigados a mudar de cidade, em busca de um lugar com menor custo de vida. Nessa época, a família Freire passou por dificuldades financeiras e Paulo vivenciou a ameaça da fome, por outro lado, a nova vida no interior fez Paulo conhecer as brincadeiras de rua e estreitar laços com crianças com as mesmas dificuldades econômicas (HADDAD, 2019).

Após a morte de seu pai, a situação financeira da família piorou muito, o que levou sua mãe a fazer bordados e seus irmãos mais velhos a trabalharem fora de casa. Paulo concluiu o ensino fundamental e foi

---

<sup>4</sup> Comunidade de aprendizagem é uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todos, por meio da aprendizagem dialógica e atuações educativas de êxito ([www.comunidadeaprendizagem.com](http://www.comunidadeaprendizagem.com)).

para a capital Recife para continuar estudando. Dona Tudinha, depois de muita persistência, conseguiu uma bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz. Paulo estudou nessa renomada escola por 7 anos, concluindo estudos iniciais em pré-Jurídico. Ainda nesse Colégio, iniciou seu primeiro contato com a carreira docente, ao ser convidado para auxiliar em uma disciplina (HADDAD, 2019).

Paulo cursou faculdade de Direito e casou-se com Elza, com quem teve 5 filhos. Ao longo da faculdade, realizou várias atividades como professor, e era delas que tirava seu sustento. Trabalhou por um tempo como advogado, porém desistiu do ofício, quando teve que cobrar dívidas de um dentista que não conseguiu pagar por seu material de trabalho. Esse caso o deixou abalado e decepcionado com a profissão, impulsionando-o a aceitar o convite de um amigo para assumir a Divisão de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria) (HADDAD, 2019).

Quando aceitou o convite, Paulo tinha consciência de que o Sesi era uma instituição que se alinhava às ideias capitalistas dos Estados Unidos, num movimento de estimular a cooperação entre as classes sociais, a fim de abafar as ideias socialistas. Apesar disso, Paulo conduziu sua atuação, distanciando-se do assistencialismo, com o objetivo de valorizar os trabalhadores, a partir da compreensão das dificuldades das famílias; nessa época, também investiu seus esforços na formação continuada dos docentes (HADDAD, 2019).

Foi no projeto Círculos de Pais e Professores, com o foco em democratizar a escola, que Paulo teve contato com as famílias e vivenciou experiências que o despertaram para a importância de um diálogo próximo da realidade social. Para garantir a participação dos pais, as pautas eram construídas no coletivo e enviadas com antecedência, para que

todos pudessem se preparar. A mesma proposta de democratização do diálogo e participação do coletivo foi levada para as reuniões com os funcionários da instituição. Por fim, o tempo que trabalhou no Sesi transformou seu modo de compreender o processo educativo (HADDAD, 2019).

No entanto, foi uma cena doméstica, envolvendo o filho de dois anos e depois sua ajudante Maria, que fez com que Paulo criasse seu Método de alfabetização por meio de palavras geradoras. Na época passava na televisão uma propaganda do achocolatado Nescau associada a uma música e seu filho de dois anos, ao ver uma enorme imagem da lata de Nescau na rua, apontou e disse “Nescau” e cantou a música. A partir disso, iniciou a criação de um método sustentado em experimentos, primeiro com a Maria e depois com um pequeno grupo de uma escola do bairro, que associava imagem e palavra a partir da experiência do aluno (HADDAD, 2019).

Com isso, na década de 60, Paulo Freire ficou mundialmente conhecido por ter criado um método de alfabetização de adultos, que foi aplicado em Angicos, que fica no interior do estado do Rio Grande do Norte. Angicos foi escolhida pelo governo por ser a cidade com maior número de adultos não alfabetizados. O projeto<sup>5</sup> teve apoio financeiro dos EUA, que na época temia o avanço das ideias comunistas e, portanto, acreditava que por meio da alfabetização isso seria evitado (PORFÍRIO, 2020, n.p).

Em Angicos foram alfabetizados 300 adultos em 40 horas, e isso chamou a atenção do presidente João Goulart, que foi pessoalmente à

---

<sup>5</sup> A convite do governo, o projeto foi desenvolvido por Paulo Freire, com uma equipe de alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para tanto, tentou administrar as interferências políticas, a fim de que o apoio financeiro não se transformasse em palanque.



cidade, participar da cerimônia de formatura e comprovar de perto a conquista dos alunos. Na oportunidade um dos alunos improvisou um discurso dizendo: “Em outra hora, nós era massa, hoje já não somos massa, estamos sendo povo”, disse o agricultor Antônio Ferreira (SOUZA, 2020, n.p).

Diante dos bons resultados, a presidência acordou com Paulo Freire a possibilidade de criarem um projeto nacional de alfabetização, considerando que era interessante para o governo aumentar o número de eleitores no país, pois só tinha direito ao voto quem era alfabetizado. Porém, o projeto não chegou a sair do papel, já que em 1964, quando a ditadura foi instalada, Paulo Freire foi preso por 70 dias, e em seguida exilado por 15 anos (SOUZA, 2020).

A pergunta que fica é: qual era a ameaça que Paulo Freire carregava? Na época, o governo ditador entendeu que o projeto de alfabetização de Paulo Freire o ameaçava, uma vez que o método tinha como objetivo alfabetizar por meio de palavras geradoras do cotidiano das pessoas, palavras como trabalho e tijolo, que estavam carregadas de sentido e significados pessoais e sociais. Portanto, não aprendiam apenas a ler palavras, mas aprendiam a ler o mundo por um olhar crítico e isso se transformaria numa arma contra o governo opressor.

Nos últimos 5 anos, Paulo Freire passou novamente a ser atacado por grupos de pessoas que fazem ligação da sua vida e obra com o comunismo. Entretanto, Sergio Haddad, estudioso biógrafo de Paulo Freire, afirma que: “Freire nunca foi comunista, ainda é mais lido nas universidades do exterior do que nas brasileiras, nunca pregou uma educação partidária nas escolas” (HADDAD, 2020, n.p).

Contudo, como Paulo Freire mesmo disse, seria ingenuidade nossa acreditar que as classes dominantes investiriam em uma educação que permitisse às classes dominadas criticar as injustiças sociais.

Por fim, percebe-se que “a coerência entre a vida e o que Paulo Freire defendia teoricamente é o que o torna um autor atual”. As dificuldades econômicas enfrentadas por sua família na sua infância, as conversas com grupos de trabalhadores no SESI, e as experiências no exílio contribuíram para a construção de uma consciência crítica, que refletiu diretamente nas suas propostas no campo da educação e da política (LEITE, 2021, p. 2). E é, com base nessa rica e coerente produção teórica, que refletiremos, a seguir, sobre a formação e a prática do profissional psicólogo.

### **CATEGORIAS FREIRIANAS AJUDANDO A REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFISSIONAL PSICÓLOGO**

A partir deste ponto do texto, serão resgatadas algumas categorias teóricas de Paulo Freire, a fim de pensar a condição humana no mundo, bem como a formação e prática do profissional de psicologia. Para tanto, as reflexões girarão em torno do tripé: ensino, pesquisa e extensão, incluindo os estágios que são apontados pelas DCNs como indissociáveis ao processo de formação (BRASIL, 2019).

A princípio, parte-se da compreensão de que o ensino é um processo dialético, no qual, aluno e professor formam e são formados diariamente, entendendo formar como um processo relacional entre sujeitos e não entre sujeito e objeto. Nesse sentido, não podemos separar a “prática educativa” do “ser estudante”, pois esses papéis existem a partir do encontro de seres dispostos a vivenciar experiências de

ensinar e aprender, e é esse processo que será apresentado a seguir (FREIRE, 2015).

### ***EM BUSCA DE UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM QUE PERMITA O ENCONTRO DE SUBJETIVIDADES***

O livro *Pedagogia do Oprimido* é uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire e a terceira mais citada no mundo, nos trabalhos de Ciências Humanas; e nela são apresentados alguns conceitos que nos ajudarão a pensar sobre relações humanas e o processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2014a).

Com tal obra, Freire define papéis e delimita posições possíveis de serem ocupadas pelo homem. Estas ideias foram construídas num momento de ditadura e de lutas de classes, porém se apresentam atualizadas, ao percebermos que: o mundo ainda está dividido entre opressores e oprimidos; a educação apresenta uma concepção bancária; os melhores intencionados buscam uma falsa libertação dos oprimidos ao fazerem uso de estratégias que oprimem (FREIRE, 2014a).

Freire, ao definir o conceito de educação bancária, utiliza palavras como recipiente vazio e depósito. Neste tipo de educação, o professor é aquele que deposita no aluno suas ideias e conteúdos desconectados da realidade. A palavra não é reflexão nem ação e sim narração, ao conduzir os educandos a uma memorização vazia de significados (FREIRE, 2014a).

Esse modelo de educação é uma proposta passiva, acrítica, não criativa e, portanto, aliena os sujeitos e não contribui para a transformação. O professor será sempre o que sabe e o aluno o que não sabe e esses papéis são rígidos, não havendo espaço para aprendizagem conjunta. Esse processo é conduzido sob contradições que revelam que

o educador é aquele que faz, que decide e que submete, e os alunos são aqueles que recebem, que aceitam e, portanto, são meros objetos. Ao serem objetos e não sujeitos, percebe-se que a educação bancária desumaniza (FREIRE, 2014a).

Essa proposta educacional atende aos interesses dos opressores, visto que não contribui para a transformação do mundo, e sim quer transformar a mentalidade dos oprimidos, a fim de aceitarem o mundo em que vivem, repleto de contradições e injustiças.

De acordo com Soares e Veríssimo (2010), o processo de ensino e aprendizagem significativo deve considerar o encontro das subjetividades entre o professor e os alunos. Nessa perspectiva, “juntamente à transmissão do conteúdo pedagógico, é criado o sentido de papel e de função profissional, que cada aluno vai elaborar de maneira singular em sua experiência de aprender” (p.594).

Para que o encontro entre essas subjetividades produza no aluno um desejo pela busca do conhecimento, é importante que o professor se coloque numa posição humilde, de não saber tudo, e que esteja disposto a rever sua prática. Para tanto, cabe ao professor descentralizar o poder e o saber na sala de aula, investindo em relações saudáveis (SOARES; VERISSIMO, 2010).

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: quais as implicações para a formação do ser psicólogo, a partir de um processo de ensino e aprendizagem que considera e valoriza todos os discursos, e que visualiza no outro a potência para o aprender? Quais as implicações para a formação do ser psicólogo, a partir de um processo de ensino e aprendizagem pautado na ética, no compromisso social que ultrapassa o discurso teórico e se exemplifica nas relações de sala de aula?

As relações do professor com o aluno e a entre os próprios alunos são fundamentais para a formação do graduando em Psicologia, na medida que permitem o desenvolvimento da autonomia, formação do pensamento crítico e reflexivo, por intermédio de uma perspectiva dialógica em educação (SOARES; VERISSIMO, 2010).

Diante disso, não basta promover o desenvolvimento do conhecimento teórico e técnico para a prática do psicólogo, e deixar de lado a qualidade do encontro dialógico e de vivências éticas, que vão produzir subjetividades (SOARES; VERISSIMO, 2010).

Soares e Verissimo (2010) entendem que “não há como separar cognição, afetividade e lado social no contexto educacional, especialmente no que se refere à graduação em Psicologia” (p. 596), pois corre-se o risco de cair num treinamento técnico de identificação de fenômenos psicológicos, descrição, avaliação e enquadre, sem considerar a responsabilidade e o papel social transformador do profissional psicólogo.

Considerando a relação dos professores com os graduandos em Psicologia, acredita-se que:

a reflexão sobre a aplicação da metodologia pedagógica de Paulo Freire seja especialmente proveitosa, se na universidade estamos formando profissionais da escuta, da atenção, da compreensão, comprometidos com a transformação e capacitados a contribuir para que outros sujeitos resgatem a condição de pronunciar sua própria palavra (SOARES; VERISSIMO, 2010, p.599).

Assim, Freire sugere que educadores humanistas lutem por uma concepção de educação crítica, utilizando, para isso, o verdadeiro diálogo. Todavia, não pode este educador utilizar das mesmas armas que os

opressores. A libertação não é algo que se deposita no outro e sim práxis (ação e reflexão) com vias de transformação do mundo (FREIRE, 2014a).

O educador problematizador se re-constrói constantemente em sua prática, na medida que também é educado por meio do diálogo com o educando. Esta proposta deve ter como meta oferecer uma educação que desafie os educandos ao problematizar as situações do mundo, desvelando a realidade. A partir dessa tomada de consciência, o homem se descobre como “ser mais” e, portanto, a caminho da humanização, e isso só pode acontecer na comunhão entre os homens (FREIRE, 2014a).

Continuando nosso processo formativo, apresenta-se a seguir um olhar diferenciado para a formação e prática profissional a partir de um dos pilares do tripé universitário: a pesquisa.

### **UMA PESQUISA QUE SE FAZ COM OS INVESTIGADOS**

A Minuta das DCNs para os cursos de Graduação em Psicologia considera que a pesquisa é prerrogativa para a construção do conhecimento e que a prática profissional fundamenta-se em fazer investigativo, portanto, a pesquisa deve ter caráter transversal, interdisciplinar, crítico e socialmente comprometido (BRASIL, 2019).

A princípio, entende-se que a pesquisa é caracterizada como uma ação que busca a produção de conhecimentos novos, e, por isso, é reconhecida como uma atividade importante no ambiente acadêmico. Todavia, tem-se acompanhado, no âmbito universitário, uma política de pesquisa com foco no produtivismo, na competência, no empreendedorismo e na competitividade, que é marcada “por uma racionalidade individualizante e homogeneizadora, com conseqüente sentimento de

solidão e esvaziamento dos espaços de discussão e produção coletivas” (SILVA, 2020, p. 51).

Diante disso, para refletir sobre uma pesquisa crítica e socialmente comprometida, que possa favorecer a formação do profissional psicólogo, apresenta-se a ideia de uma investigação dialógica, na qual o pesquisador vai a campo com princípios que possibilitem o diálogo e não com técnicas objetivas que visam uma objetividade científica, que faz do povo objeto pacífico de sua investigação. No entanto, é perceptível que grande parte das pesquisas, ainda que críticas, fazem uso de metodologias que não consideram os indivíduos investigados como co-participantes do processo de investigação (FREIRE, 2014a).

Para tanto, Freire sugere que sejam investigados temas geradores a partir de observações compreensivas. Nesse sentido, por meio de uma reunião, o grupo é convidado a participar diretamente do processo investigativo como auxiliar. Dessa forma, as observações geram relatórios que serão discutidos com o grupo, a fim de avaliar os achados. Contudo, cabe destacar que nem sempre o grupo vai a fundo nas discussões e nas “situações limites”, assim, impede o avanço e a tomada de consciência, o que gera contradições. Diante disso, faz-se necessária a descodificação<sup>6</sup> grupal por intermédio do diálogo (FREIRE, 2014a).

Além de uma investigação por meio do diálogo, cabe ao pesquisador assumir sua crítica com base em uma fundamentação criteriosa que vá para além da leitura de trechos de uma obra de quem se pretende criticar. Mais questionável ainda seria construir uma crítica com base em textos de pessoas que leram quem se pretende criticar. Apesar desse

---

<sup>6</sup> Descodificação é um método de análise e reconstituição da situação concreta. É um movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, com o objetivo de superar a abstração com uma descrição crítica do concreto. A descodificação em grupo envolve o investigador, o auxiliar de pesquisa e os indivíduos investigados (FREIRE, 2014a).

apontamento ser algo comumente tratado na academia, Freire (2014b) aborda essa questão sob o ponto de vista da responsabilidade social e política de quem pretende fazer ciência. Nessa perspectiva, uma fundamentação criteriosa é o valor maior da pesquisa e revela o cuidado ético do intelectual, e, para aqueles que estão na academia e são professores, há um peso maior, já que são modelos de profissionais em formação.

Outro ponto importante que se apresenta como um desafio para a nossa sociedade atual é a prática da tolerância ante a diversidade. Freire (2014b) aponta que uma universidade democrática é um espaço acadêmico tolerante, que garanta uma relação respeitosa entre os educandos, educadores, faculdades e departamentos. Todavia, diante da concorrência e da competitividade, o que mais se vê são práticas de intolerância para com o pensamento do outro. Nesse sentido, há intelectuais que sustentam sua arrogância defendendo pensamentos teóricos como verdades absolutas e, desse modo, não existe a possibilidade do diálogo.

Diante desses apontamentos, percebe-se que a produção do conhecimento acadêmico corre o risco de não avançar em função da arrogância ou de avançar sob inverdades que têm como objetivo um fim brilhante, sem, contudo, considerar o processo que possibilitou a construção do conhecimento.

Por isso, a pesquisa em Psicologia deve promover a ampliação do debate em torno das injustiças sociais, funcionando como ferramenta de denúncia e de desconstrução de ideias hegemônicas. Para tanto, faz-se necessário que o pesquisador compreenda seu entorno a partir de um olhar histórico e crítico, que permita reflexões sobre a estrutura social com vias de transformação (SILVA, 2020).

Assim, é justo perguntar a quem a pesquisa irá servir; se as ferramentas de coleta permitem a manifestação real dos participantes, sem



oprimi-los; se eles são parte integrante do processo, nas etapas de construção e de análise dos dados; e, por fim, se os resultados permitem a produção de reflexões, respostas e soluções para os problemas encontrados (SILVA, 2020).

A pesquisa é um diálogo com quem já pesquisou sobre o assunto, com quem está pesquisando na atualidade, com a realidade social atual, com os investigados (SILVA, 2020). Além disso, ela tem como meta a transformação de todos por meio da síntese cultural do pesquisador e dos pesquisados, ou seja, transforma-se numa experiência formativa e é essa a proposta que sugerimos para ser fomentada nos cursos de graduação em psicologia

### **POR UMA EXTENSÃO LIBERTADORA/EMANCIPADORA**

Juntamente com o ensino e a pesquisa, a extensão compõe o tripé para a formação na Educação Superior. Porém, ainda permanece associada a ela o significado de que o conhecimento será levado àqueles que não têm. Então, cabe questionar: esse tipo de extensão tem caráter libertador/emancipador ou de dependência?

Na obra *Extensão ou Comunicação?* Freire (1985) apresenta o significado de extensão anterior à Constituição de 1988. Nela, o sentido do termo extensão problematizado por Freire (1985) refere-se à ação de estender algo a alguém. Sendo assim, aquele que estende tem uma posição ativa no processo enquanto aquele que recebe é a parte passiva. Dessa forma, é estabelecida uma relação de superioridade/inferioridade, a partir do momento que o sujeito passivo assume o papel de um recipiente de técnicas.

As palavras associadas ao significado de extensão – como: ativo/passivo, superior/inferior, conteúdo/recipiente – não são palavras que têm como objetivo promover um fazer educativo progressista. O sentido de tal extensão é persuadir o outro a fim de que ele substitua seus conhecimentos pelos do extensionista. Esta é uma proposta anti-dialógica, uma vez que o educador enche o educando de conteúdos que não são refletidos e, portanto, não são transformados para a realidade do seu contexto (FREIRE, 1985).

Nesse sentido, esta ideia de extensão não tem como objetivo maior promover o conhecimento do outro, ao revelar ou desvelar o objeto cognoscível. A ação do extensionista, sob essa perspectiva, é levar um conhecimento previamente elaborado e preparado para uma comunidade que é vista como aquela que nada sabe e que, portanto, não teria a capacidade para criticar. Por fim, não é possível dialogar e nem problematizar a realidade da comunidade, já que seria muito difícil chegar num consenso. Dessa maneira, o saber científico é moldado para ser encaixado na realidade da comunidade, e o saber popular dela é colocado de lado nesse encontro (FREIRE, 1985).

Diante disso, qual seria o caminho para uma proposta de extensão que gere potência? A comunicação aparece como uma alternativa para uma extensão realmente libertadora, ao sustentar-se por meio do diálogo. Nesse ponto de vista, dois sujeitos cognoscentes encontram-se em torno de um objeto, ocorrendo uma co-participação. Portanto, na comunicação, ambos os sujeitos são ativos e, para que ela aconteça, estes precisam compartilhar o mesmo sistema linguístico (FREIRE, 1985).

Desse modo, faz-se necessário que o extensionista/educador conheça o contexto e a realidade da comunidade, na qual, irá desenvolver o seu trabalho. E não é simplesmente conhecer as suas estruturas, mas

principalmente a visão de mundo daqueles que fazem parte dela, os quais enfrentam diariamente dificuldades e que, independente do educador, já vêm resolvendo seus problemas. A comunidade, vista dessa forma, exige extensionistas que acreditem que, por meio do diálogo verdadeiro, é possível promover o conhecimento e a transformação (FREIRE, 1985).

Na perspectiva da comunicação, a transformação ocorre no diálogo e é nele que as sínteses acontecem, para tanto, o educador não precisa omitir sua visão, mas esta não precisa ser o destaque da relação. Ambos, educador e educando, discutem suas ideias sobre um tema em comum, que possibilite ao educando perceber-se como ser no mundo e, portanto, consciente de sua condição humana e de que existe para ser mais (FREIRE, 1985).

Essa virada na concepção de extensão deve ser refletida por todas as instituições de Ensino Superior, a fim de direcionar suas propostas e projetos. Ademais, essa reflexão se faz urgente, visto que estamos em momento oportuno, já que o prazo para a implementação das novas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018) está se findando. Sendo que essas diretrizes dispõem sobre a curricularização das atividades de extensão, as quais devem compor 10% da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação.

No caso dos cursos de Psicologia com uma carga horária total mínima de 4000 horas, todos os alunos terão que cumprir 400 horas em atividades de extensão, organizadas no formato de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços (BRASIL, 2018). Diante disso, as atividades de extensão tornam-se uma obrigatoriedade na formação dos alunos do Ensino Superior e, para tanto, os discentes

precisam ser ativos e protagonistas do processo, refletindo sobre sua práxis juntamente com a comunidade.

Por fim, defendemos que a formação do aluno em Psicologia, via atividades de extensão, promova a construção de ações que potencializem a comunidade, gerando autonomia. Com isso, poderemos atender as propostas das nossas diretrizes no que se referem a favorecer a promoção de direitos humanos e sociais, a qualidade de vida, a prevenção do sofrimento e a responsabilidade social (BRASIL, 2019).

### **UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO COERENTE E COMPROMETIDA COM O SOCIAL**

Partindo do princípio de que o objetivo dos estágios é assegurar a inserção e participação do estudante no campo do trabalho e, ainda, seu contato com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos e atitudes se concretizem em ações profissionais (BRASIL, 2019), preocupa-nos o fato de que a técnica só não basta.

É preciso formarmos seres históricos, políticos, sociais e culturais, que possam superar a ideia homogeneizante de indivíduo e questionar como esses preconceitos foram construídos. Nesse sentido, a coerência entre o que se fala e o que se faz é revelada no momento dos estágios, isto é, quando, enquanto supervisores, estamos juntos com o aluno na prática e, diante desta, precisamos construir estratégias de encontro com o outro que possam potencializar o desenvolvimento e a conscientização.

Entretanto, cabe perguntar: será que as técnicas que utilizamos, por exemplo, observação e/ou entrevista são ameaçadoras/opressoras? É possível que essas técnicas possam libertar o outro ao invés de oprimi-lo?

É importante discutir com os discentes a necessidade de ir à prática desprovidos de preconceitos e munidos da ideia de que o conhecimento acadêmico não é o único nem o melhor, porém, ao utilizar uma observação e/ou entrevista, estou sendo coerente com essa ideia? Como transformar essas técnicas que são tão importantes para o profissional/pesquisador em instrumentos que, além de coletar dados, possibilitem a conscientização?

No dia a dia profissional, é bastante confortável ter à mão técnicas e propostas que assumem papel de “receita” que diz o que e como fazer. Diante da pressão, da inexperiência e dos encontros rápidos, o profissional é seduzido por discursos e teorias que consideram os sujeitos dependentes e sem autonomia no seu contexto social. O medo do encontro leva à adoção de práticas cristalizadas e engessadas, como se, para cada pergunta, houvesse uma única resposta.

No entanto, a beleza do encontro exige respeito e humildade para se reconhecer como incapaz e limitado em muitos momentos que se deseja soluções. Assim, como proposta para a formação desses profissionais, faz-se necessário descobrir junto com eles quais os melhores caminhos a serem seguidos, despindo-se de modelos e assumindo o que é único. Nesse sentido, observa-se que as práticas profissionais se tornam criativas na medida em que o profissional se apropria de sua prática como uma responsabilidade social e política, e, para tanto, Freire (2014b) contribui com esse processo de construção.

Partindo do princípio de que o “ser é programado para aprender” (FREIRE, 2014b, p. 26), admite-se que a educação se faz e se fez presente em toda a história da humanidade. Por meio das relações sociais e do diálogo mediado pela linguagem, o homem busca ser mais, assumindo sua existência com criatividade, sendo contrário ao determinismo.

Dessa forma, o homem torna-se homem em meio às práticas educativas diárias, que se fazem presentes por toda a vida.

Dialogar com o outro exige autoconhecimento e uma reforma de valores e de crenças. Não dá para ser da “boca pra fora”, é preciso sentir e, para isso, Freire evoca palavras fortes com significados profundos, a fim de explicar como se atinge a prática do diálogo ideal, isto é, por intermédio do amor, da humildade, da fé e da esperança. Esta última advém do verbo esperar e não esperar. Sendo esperar, ela exige uma ação (FREIRE, 2014a).

O educador e, no nosso caso, o profissional psicólogo, precisa rever seus conceitos e pré-conceitos antes de ter, por objetivo, conscientizar as minorias de que juntas elas podem ser mais. A diversidade existente é fortalecida por meio do consenso de objetivos comuns, sendo possível, assim, criar uma unidade no diverso (FREIRE, 2009).

A nível profissional, essas contribuições tornam-se valiosas na medida em que toda a prática pode ser revista. A conquista do verdadeiro diálogo é uma meta inevitável, uma vez que o psicólogo trabalha com indivíduos e, portanto, é importante pensar sobre a necessidade de emancipação do homem, principalmente no momento que estamos vivenciando de retirada de conquistas coletivas, perseguição de minorias, redução das condições básicas de vida e polarização de discursos.

## **TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta para um ensino que promova indivíduos críticos e coerentes envolve não só a difusão de conteúdo científico, mas também o modelo de relação professor/aluno que se estabelece nesse processo. É nas relações de sala de aula e na prática supervisionada das atividades

de pesquisa, extensão e estágio, que o aluno aprende o que é ética, o que é coerência, escuta empática e olhar atento. Nesse sentido, uma prática em Psicologia que tem como meta conscientizar o indivíduo da sua subjetividade – a partir da compreensão das variáveis sociais, históricas e culturais envolvidas – deve ser orientada por um processo de ensino e aprendizagem dialógico e dialético.

Quando se pensa em educação, não é possível aceitar que haja neutralidade política em uma proposta pedagógica. Nessa perspectiva, toda proposta carrega crenças, valores e ideias do grupo que assume a prática. Cabe aos educadores refletirem sobre sua prática, a fim de definirem uma metodologia que garanta os resultados desejados. Independente se é autoritária ou progressista, toda prática educativa é política, sendo assim, é melhor que os educadores reconheçam essa relação o quanto antes (FREIRE, 2014b).

Assim, as opções, as decisões, os sonhos que permeiam a prática educativa exigem ética do educador para que sua atuação seja reflexo de sua proposta teórica. Assumir a politicidade da educação requer ação; requer identificar a favor de quem e contra quem é dirigida a prática (FREIRE, 2014b).

Nossa defesa é por uma formação plural, presencial, que permita o encontro com o outro por meio do diálogo, que reduza a distância entre a ciência e a realidade, que possibilite uma atuação crítica e politizada, na busca por soluções para os problemas sociais encontrados. Para isso, as reflexões teóricas de Paulo Freire nos indicam o caminho a seguir; e a coerência entre sua vida e obra exemplifica que há possibilidade de sonhar, desde que haja anúncio e denúncia da realidade que estamos vivendo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CES 2018. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES 2019. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia**. Brasília: MEC, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HADDAD, S. **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019

HADDAD, S. Porque o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

LEITE, V. F. A. Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-12, 2021.

PORFÍRIO, Francisco. "Paulo Freire". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2020.



SILVA, G. E.. Formar-se pesquisador para advir um pesquisador formado: o compromisso social da pesquisa em Psicologia. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 223, jul./ago. 2020. Ano XX, bimestral.

SOARES, L. L. M.; VERISSIMO, L. J. A formação do aluno na graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol.30, n.3, pp.588-603, 2010.

SOUZA, M. Criticada pelo governo, metodologia de Paulo Freire revolucionou povoado no sertão. **Repórter Brasil**. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2019/03/criticada-pelo-governo-metodologia-paulo-freire-revolucionou-povoado-no-sertao/>. Acesso em: 20 agosto 2020.

# 5

## **A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS CATEGORIAS RAÇA E RACISMO NA FORMAÇÃO DE FUTUROS (AS) PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA**

*Benilde Silva Portuguese*

*Ana Danielly Fernandes da Silva*

*“Acredito sinceramente que uma experiência subjetiva pode ser compartilhada por outra pessoa que não a viva; e não pretendo jamais sair dizendo que o problema negro é meu problema, só meu, para em seguida dedicar-me a seu estudo.”*

Frantz Fanon - Pele negra máscaras brancas.

A história da psicologia no Brasil apresenta uma ligeira associação com epistemologias e ontologias importadas da Europa e dos Estados Unidos. Isso, por sua vez, invisibiliza outras formas de pensar os fenômenos de ordem psicológica. A primazia de teorias/estudos europeus e estadunidenses culminou num descompasso entre teoria e prática, tendo em vista que o contexto e a realidade da população brasileira não vão ao encontro das perspectivas em evidência (ESPINHA, 2017; MARTINS, 2020). Nesse sentido, Espinha (2017) defende que há uma aproximação entre as histórias do Brasil e da psicologia, ou seja, da mesma forma que o país foi submetido ao processo de colonização, a psicologia brasileira também foi subordinada a pensamentos e modelos transmitidos pelos colonizadores.

As referências bibliográficas utilizadas nos cursos de psicologia, nas instituições de ensino superior brasileiras, são, assim como diz Veiga (2019), impregnadas “de colonialismo e os autores mais estudados são homens-brancos-europeus.” (p. 245). Ao voltarmos para a psicologia

clínica, percebemos que o que houve foi uma construção de conceitos que descreve o sofrimento psíquico reduzido à subjetividade branca, pois a importação e a incorporação direta de conceitos psicológicos produzidos na Europa desconsideram processos subjetivos não-brancos e suscitam “uma nosologia à imagem e semelhança da subjetividade do colonizador” (VEIGA, 2019, p. 245).

Alcoff (2016) ressalta que, findados os anos de 1950, surgiram as primeiras críticas ao imperialismo epistemológico ocidental, produzido pelo modelo científico eurocêntrico. Os questionamentos advieram de estudos acadêmicos interdisciplinares voltados para a denúncia de variadas formas de racismo epistêmico. Esta modalidade de racismo também é evidente quando não é atribuída importância para o tema das relações raciais nos currículos dos cursos de psicologia no Brasil. Santos e Schucman (2015) demonstram isso por meio de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório que discute a alheação das temáticas raciais no processo de formação em psicologia.

A carência de discussões sobre raça e racismo nos cursos de psicologia impacta significativamente na formação dos futuros/as profissionais desta área. É crescente o quantitativo de pessoas que recorrem aos serviços da psicologia clínica por danos causados à saúde mental provenientes das vivências cotidianas de racismo. O alheamento às temáticas raciais no período de formação não habilita a/o futura/o psicóloga/o à devida compreensão das demandas levadas por pessoas negras, não propiciando, assim, um adequado acolhimento e manejo terapêutico (DAMASCENO; ZANELLO, 2018). Nesse sentido, faz-se urgente a inclusão da pauta racial nos cursos formativos em psicologia, incluindo-se aqui a inserção transversal nas grades curriculares, como

também a ampliação da proposição de projetos de extensão e pesquisa que versam sobre o assunto.

Levando em consideração que a maioria da população brasileira é composta por pessoas que se autodeclararam negras, fica evidente a relevância de integrar as questões raciais à formação do/a futuro/a profissional de psicologia. Martin-Baró (1997) defende que o *quefazer* psicológico precisa estar congruente à necessidade e ao contexto dos povos alvo. Nessa perspectiva, conhecer e considerar as especificidades e determinações sociais dos territórios, como gênero, raça, classe, geração etc., são primordiais para a proposição de uma prática psicológica comprometida com a sociedade (DIMENSTEIN et al., 2017).

Dessa forma, a realidade da formação em psicologia acima descrita inclui uma diversidade de cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil. No entanto, ater-nos-emos, no presente trabalho, à realidade dos cursos de graduação em psicologia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do estado de Goiás, analisando os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e como se apresentam os temas referentes às relações raciais, raça e racismo, nos documentos. A fim de embasar as análises e discussões, serão utilizados como referenciais teóricos os escritos de estudiosos das relações raciais que problematizam tais questões no Brasil e no mundo. Ademais, considerando a multideterminação do fenômeno, o diálogo contará com autores de diversos campos do saber, como a sociologia, direito, história, educação, psicologia etc.

O presente capítulo tem como objetivo fomentar a reflexão sobre a (in)existência das temáticas raciais no processo formativo dos/as futuros/as profissionais de psicologia. Além disso, pretende-se trazer à baila a relevância da inserção de referenciais teóricos e discussões nos cursos

de graduação que instrumentalizam os discentes a refletirem criticamente sobre raça, racismo e relações raciais.

### **RAÇA COMO CATEGORIA NÃO FIXA E O RACISMO COMO ESTRUTURA**

Foi a partir de valores e ideias sistematizados pelos europeus, quando tiveram acesso aos diversos continentes e contactaram uma diversidade humana, que se originou o racismo como uma construção ideológica por meio do conceito de raça (SCHUCMAN, 2010). Este conceito não é concreto, estático e fixo (ALMEIDA, 2018; SANTOS; SCHUCMAN, 2015), outrossim, ele é importante para entender as assimetrias do Brasil, ou seja, raça não é uma questão meramente biológica, fenotípica e não é possível definir raças humanas distintas por intermédio do genótipo (SANTOS; SCHUCMAN, 2015). Nesse sentido, com a ascensão das ciências genéticas no século XX, a discussão dessa temática por pesquisadoras/es permite concluir que raça é um conceito histórico e socialmente determinado, pois pretos, brancos e amarelos não possuem marcadores genéticos suficientes que os diferenciem enquanto raça (SCHUCMAN, 2010).

Na sociedade moderna, a raça serviu para promover não só uma distinção entre os povos, mas principalmente para hierarquizar a população. A partir do processo de colonização, houve discussões sobre raça e esse embate veio justamente para demarcar e distinguir os colonizadores dos colonizados (VEIGA, 2019; SANTOS; SCHUCMAN, 2015). Logo, falar de raça, é necessariamente, hoje, falar sobre racismo.

O racismo é parte estrutural de nossa sociedade, ele é um processo histórico ainda presente na humanidade. Existe uma estrutura social que hierarquiza diferentes raças (ALMEIDA, 2018) e que valida “a ideia

de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos e a manutenção de privilégios” (CARONE; BENTO, 2002, p. 32). Além disso, na lógica brasileira, o racismo se manifesta contra a aparência e o fenótipo de indivíduos pertencentes a distintos grupos raciais e sociais (SCHUCMAN, 2010) que são inferiorizados e têm suas identidades deslegitimadas (SOUZA, 1983).

Na obra *Genealogia del Racismo*, Foucault revela que o racismo é a condição de aceitabilidade do massacre e do homicídio: “o racismo é indispensável para poder condenar à morte, para fazer morrer alguém” (tradução nossa; 1998, p. 207). Ou seja, o “poder” que permite a alguns viver é o mesmo que aprova o falecimento de vários outros. E, a partir do modo como o Estado opera, por meio do biopoder, tem-se a legitimação dessas ações. Dessa maneira, “a função homicida do próprio Estado só pode ser assegurada por causa do racismo” (tradução nossa; FOUCAULT, 1998, p. 207).

Portanto, se a estrutura é racista, constituem-se pessoas e, conseqüentemente, instituições racistas. Nesse sentido, entre as inúmeras instituições, temos as educacionais, compostas pelos centros universitários e as universidades, e, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018, 35,4% dos discentes ingressantes no ensino superior se autodeclararam pretos ou pardos, ao passo que 53,2% se autodeclararam brancos. Além disso, apenas 16% dos docentes que integram as universidades no Brasil são negros, e este percentual é menor, 14,4%, quando referido a instituições de ensino superior público federal. Vale ressaltar ainda que 46,8% dos brasileiros se autodeclararam pardos e 9,4% pretos (PNAD, 2018).

Lima (2019) salienta que o racismo precisa ser tratado no plural - racismos - frente à diversidade de manifestações que apresenta. Desse modo, o racismo vai além das demonstrações interpessoais, revelando-se nas instituições, políticas públicas etc.

Valendo-se dos objetivos do presente capítulo, ater-nos-emos brevemente à conceituação de racismo institucional. Nesse sentido, Carone e Bento (2002) afirmam que o racismo institucional é expresso por meio de práticas que têm como impacto principal a distinção e atribuição de características negativas a membros de determinado grupo. Essas ações, por sua vez, independem de estarem ou não acompanhadas da intenção de discriminar, contudo, podem ser compreendidas como atos de natureza organizacional.

Existe uma distinção do racismo institucional quando observado sob a ótica do individual, esta que está relacionada aos atos de toda a comunidade branca contra a comunidade negra, a partir de um domínio que se mantém graças à implementação de fatores discriminatórios embasados na raça, o qual assegura a manutenção de um grupo racial no poder, nesse caso, a branquitude. Nesse contexto, o racismo institucional está fortemente associado à estrutura e à história brasileira (ALMEIDA, 2018; BENTO, 2018). Dessa forma, essa expressão do racismo se apresenta no mundo acadêmico à medida que as estatísticas demonstram que os/as estudantes, assim como os/as docentes negros/as são minoria nesses espaços.

#### **VANTAGENS PARA INCLUIR PAUTAS RACIAIS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS/AS PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA**

É comum, nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, a não inclusão dessa temática (relações raciais) nos cursos de formação em

psicologia (SANTOS; SCHUCMAN, 2015). Esta conjuntura advém da naturalização e normatização da grave condição da saúde mental do povo negro (BRASIL, 2005; CARNEIRO, 2011; CFP, 2017; DAMASCENO; ZANELLO, 2018; SOUZA, 1983; FEFFERMANN et al., 2018).

Por este e outros motivos, o racismo provoca adoecimento em vários âmbitos e deixa sequelas nessa população, por exemplo: a) baixa autoestima na maior parte das pessoas que se autodeclararam negras; b) prejuízos na identidade que ocasionam a negação de pertencimento; c) altas taxas de suicídio entre negros/as; d) extermínio/genocídio da comunidade negra pelo Estado; e) desigualdades sociais e econômicas, entre outras sequelas (TAVAVES; KURATANI, 2019).

A referida realidade afeta e lesa a comunidade negra. São por essas e outras razões que discutir e refletir criticamente sobre a categoria raça e racismo na formação de futuros/as profissionais da psicologia são questões primordiais e inadiáveis, uma vez que estão entre os caminhos que cooperam para uma formação mais igualitária e menos elitista (DAMASCENO; ZANELLO, 2018; SANTOS; SCHUCMAN, 2015).

Sendo assim, falar sobre o processo da construção identitária do povo negro é discutir sobre espaços onde acontece essa constituição, e isso inclui: instituições de educação básica, de ensino superior, família, estado, igrejas e até mesmo as ruas e comunidades em que habita; estes espaços constituem subjetividades. Assim, Souza (1983) discute sobre este processo e alega que “Ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (p. 77), logo, se permitir viver a experiência de tornar-se negro/a numa sociedade branca deve-se ser consagrado como um ato político.

Ainda sobre o processo de construção das identidades raciais, o termo branquitude é utilizado para fazer referência às identidades



raciais brancas, as quais demandam reflexão a partir da construção sócio-histórica que envolve relações hierárquicas de poder, expressas na disposição social que se encontram entrepostas (BENTO, 2018; SCHUCMAN, 2018). Nesse sentido, a conservação de privilégios de um grupo social sobre o outro é combustível para a discriminação racial (CARONE; BENTO, 2002).

Dessa maneira, compreende-se que a branquitude usufrui de privilégios e lugar de destaque na sociedade. Contudo, a partir de uma perspectiva crítica, orientada para a superação das desigualdades raciais, é possível conjecturar a desconstrução da posição de superioridade que a branquitude ocupa nas relações raciais. Nesse sentido, Schucman (2012) explicita que o sujeito branco se identifica com a branquitude e se torna racista por intermédio das relações sociais e das trocas intersubjetivas experienciadas no decorrer de sua vida. Assim, vislumbra-se a possibilidade da pessoa branca não se identificar com a branquitude e adotar um posicionamento antirracista.

Schucman (2012) se baseia na antropóloga afro-americana France Winddance Twine (2004, 2006, 2007 apud SCHUCMAN, 2012) para elucidar estratégias que visam desvincular a brancura<sup>1</sup> da branquitude. Para tanto, utiliza-se do conceito de Letramento Racial<sup>23</sup> que se configura

---

<sup>1</sup>Como apontado na literatura sobre o tema, a branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial. Este lugar é, na maioria das vezes, ocupado por sujeitos considerados brancos. No entanto, a auto-inclusão na categoria branco é uma questão controversa e pode diferir entre os sujeitos, dependendo do lugar e do contexto histórico. Portanto, é importante perceber que brancura difere de branquitude. A brancura são as características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. Posto isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, sim, processos psicossociais de identificação" (SCHUCMAN, 2012, p. 102).

<sup>2</sup> No original, "Racial Literacy" (TWINE, 2004 apud SCHUCMAN, 2012).

<sup>3</sup> Na década de 1990, Maria Aparecida da Silva Bento já desempenhava trabalhos em grupos junto aos movimentos sindicais no Brasil com a finalidade de promover o Letramento Racial. No entanto, naquele momento histórico o termo Letramento Racial ainda não tinha sido cunhado. Sobre isso ver: BENTO,

num conjunto de práticas que objetivam desconstruir a naturalização do racismo, ou seja, é uma forma de se perceber e responder às tensões provocadas pelas hierarquias raciais na estrutura social. O Letramento Racial é colocado em prática quando há o reconhecimento dos privilégios da branquitude, admitindo-se que o racismo é um problema da atual sociedade advindo de um legado histórico.

Além disso, faz-se primordial a aceitação de que as identidades raciais são construídas sócio-culturalmente e que deve haver mudanças até mesmo na gramática e no vocabulário para o fomento e a facilitação de discussões sobre raça, racismo, branquitude e antirracismo. Ademais, Twine (2006 apud SCHUCMAN, 2012) reitera que ainda são práticas do Letramento Racial “a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classes, hierarquias de gênero e heteronormatividade” (p. 104).

Assim, denota-se que a inclusão dos temas raça, racismo e relações raciais na formação em psicologia se configura como uma estratégia de Letramento Racial das/os futuras/os psicólogas/os. Isso, por sua vez, poderá promover a conscientização acerca das vantagens usufruídas pela branquitude, bem como a ampliação dos horizontes para uma formação antirracista que contemple conteúdos e temáticas relacionados aos processos de subjetivação da população negra e aos impactos nos modos de ser e estar na sociedade atual.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PSICOLOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DO ESTADO DE GOIÁS**

A formação em psicologia se inicia por meio do ingresso nos cursos de graduação da área. Sendo assim, em tais espaços, os/as futuros/as graduandos/as têm os primeiros contatos com as teorias, métodos e estudos em psicologia. No entanto, o que se verificou por meio do cenário acima descrito é que ainda existe um distanciamento das temáticas raciais no processo de formação do/a futuro/a profissional em psicologia. Isso, por sua vez, incide nas práticas profissionais e até mesmo nos manejos terapêuticos.

Os cursos de graduação são a porta de entrada para o processo de formação desse/a profissional, no presente capítulo, será apresentada uma análise qualitativa dos conteúdos que integram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação em psicologia das universidades federais do estado de Goiás. A escolha pela análise destes PPPs se justifica sob a necessidade de se repensar a formação de futuros/as profissionais de psicologia no referido contexto, tendo em vista que já existem estudos que analisam os PPPs dos cursos de psicologia a nível nacional (sobre isso, ver ESPINHA, 2017; SEIXAS, 2013).

Nesse sentido, foram selecionados os PPPs de três IFES do estado de Goiás, sendo que duas delas oferecem as modalidades de formação em licenciatura e bacharel, e a outra, apenas o bacharelado.

A fim de distinguir os documentos no decorrer da análise, sem incorrer na identificação das instituições, os PPPs serão citados como: PPP1, PPP2 e PPP3. Vale ressaltar que a formação nas IFES se dá por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão, além disso, a análise dos PPPs se propõe a investigar apenas o viés do ensino ofertado na

graduação, o que inviabiliza a exploração das outras dimensões como a pesquisa e a extensão.

Primeiramente, vale situar o que vem a ser um Projeto Político Pedagógico<sup>4</sup>. Nesse sentido, de acordo com Seixas et al. (2013), o PPP é um documento

normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Nos PPCs estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas (p. 114).

Em linhas gerais, os PPPs analisados apresentam os seguintes conteúdos: 1) introdução/ apresentação (história/organização das instituições e criação dos cursos de psicologia nas referidas instituições); 2) organização curricular (matriz curricular, quadros com cargas horárias, ementários, sugestões de fluxos curriculares, atividades complementares); 3) organização e gestão dos estágios curriculares; 4) avaliações e 5) ementas das disciplinas.

Para o estudo, será utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Assim, o objetivo da referida análise “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p. 46). Para isso, a referida análise ocorre

---

<sup>4</sup> Alguns documentos levam a nomenclatura de Projeto Político de Curso (PPC) e outros utilizam a terminologia Projeto Político Pedagógico (PPP), no entanto, a finalidade dos documentos é a mesma. No presente capítulo será utilizada a terminologia PPP apenas para padronização da linguagem.

por meio de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A pré-análise se configura como uma fase de organização, em que se estabelece o primeiro contato com os materiais a serem analisados (leitura flutuante, escolha de índices ou categorias e a proposição das questões norteadoras). Na segunda etapa - exploração do material - ocorre a seleção das unidades de codificação por intermédio dos seguintes procedimentos: codificação, classificação e categorização. A terceira etapa se efetiva com base nos dados brutos que se tornarão significativos e válidos. Nesta fase, são realizadas as inferências (instrumento de indução para a investigação das causas partindo dos efeitos) e as interpretações dos dados em diálogo com a fundamentação teórica utilizada no estudo (CAMARA, 2013).

Em conformidade com as etapas propostas por Bardin (1977), foram empreendidas diversas leituras dos PPPs em questão. Como procedimento da pré análise, foram elencados os seguintes índices<sup>5</sup>: raça, racismo, negro/a, branco/a, negritude, branquitude, relações raciais, étnico-racial, preconceito, discriminação, antirracismo, desigualdade racial, racialização, escravidão e período escravocrata. Após isso, delinearão-se as seguintes questões norteadoras: “Como as temáticas raciais se apresentam nos referidos PPPs? Os PPPs contribuem para a formação de futuros/as psicólogos/as antirracistas?”.

Os resultados serão expostos no formato de respostas às perguntas norteadoras acima explicitadas. Em referência à primeira questão apontada - “Como as temáticas raciais se apresentam nos referidos

---

<sup>5</sup> Considera-se que o texto a ser analisado contém índices que serão evidenciados e organizados sistematicamente em forma de indicadores. Um índice pode ser a menção de expressões, palavras ou temas específicos em determinado texto. Já os indicadores serão estruturados de acordo com a frequência de aparição dos índices no documento (BARDIN, 1977).

PPPs?” - notou-se que, o PPP2 menciona alguns dos índices elencados<sup>6</sup> na presente análise (são eles: raça e preconceito). O PPP3 cita os índices “discriminação” e “preconceito” ao se referenciar no Código de Ética Profissional do Psicólogo, para elencar as responsabilidades desse profissional no documento.

Ainda sobre a incidência e frequência dos índices na análise dos PPPs, foi localizada no PPP2 uma disciplina obrigatória intitulada como “Psicologia e Diversidade” - inserida no núcleo comum -, propondo-se a abordar conteúdos relacionados à igualdade, à diferença, a necessidades especiais, ao estigma, aos estereótipos, ao preconceito, às relações de gênero, de raça, de etnia e de religião. Apenas neste PPP, foi identificada a preconização de discussões sobre raça. Apesar dessa garantia, constata-se que ainda é ínfima a inserção das temáticas raciais nesses espaços de formação (DAMASCENO; ZANELLO, 2018; ESPINHA, 2017; SANTOS; SCHUCMAN, 2015). No entanto, o referido achado se mostra como um horizonte para a garantia de espaços formativos em psicologia que dialoguem com as questões raciais.

Os três documentos exprimem em seus textos a defesa por uma formação em psicologia atenta à realidade das populações alvo. Diante de tais posicionamentos - e considerando que a maioria (56,2%) dos/as cidadãos/ãs brasileiros/as se autodeclararam negros/as (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2020) - levanta-se um questionamento em relação a quais estratégias e medidas poderiam compor os referidos PPPs, a fim de promover uma formação em psicologia realmente comprometida com essa população. Nesse sentido, Damasceno e Zanello (2018) afirmam que “a formação da(o) psicóloga(o)

---

<sup>6</sup> Raça, racismo, negro/a, branco/a, negritude, branquitude, relações raciais, étnico-racial, preconceito, discriminação, antirracismo, desigualdade racial, racialização, escravidão e período escravocrata.

no Brasil parece não trazer os elementos necessários para o entendimento e o atendimento da população específica do país” (p. 13), sinalizando a urgência por descolonizar o conhecimento psicológico produzido.

Em diversas passagens do PPP1, é identificada a expressão “diversidade sociocultural”. A sentença foi encontrada em trechos da introdução, no tópico que trata sobre os princípios norteadores para a formação do profissional, na ementa da disciplina de “Psicodiagnóstico I” e como uma das habilidades dos egressos que optaram pela ênfase de “Psicologia e Processos Psicossociais”. Os períodos expressam a noção de que a formação em psicologia na referida instituição deve proporcionar aos discentes a capacidade de criticar, caracterizar e perceber a diversidade sociocultural brasileira. Os fragmentos supramencionados são as passagens que mais se aproximam das discussões raciais no PPP1, pois elucidam a ideia de que a multiplicidade cultural advém da diversidade racial presente no país. Apesar disso, as categorias raça e racismo não foram mencionadas explicitamente no documento em questão.

Santos e Schucman (2015) defendem que "a abordagem das relações raciais no ensino e pesquisa em Psicologia pode beneficiar diversas áreas de atuação dos(as) psicólogos(as)" (p. 120). Isto se justifica pelo fato de que as relações raciais estão presentes em todos os contextos sociais em que as práticas em psicologia também se apresentam.

Além disso, no estudo desenvolvido por Damasceno e Zanello (2018), evidenciou-se nos resultados que a falta de formação no campo das relações raciais se mostra como fator limitante para os efeitos da psicoterapia com pessoas negras. Ademais, no mesmo trabalho, destacam a necessidade de uma abordagem psicológica afrocentrada, pois as

teorias europeias demonstram restrições na compreensão dos impactos à saúde mental ocasionados pelas vivências de racismo.

Vale salientar também que, a partir dos anos 1980, houve um aumento no número de estudos, publicações e produções acadêmicas no campo da psicologia em diálogo com as relações raciais, no entanto, ainda não se percebe os impactos desses saberes nas práticas psicológicas, em especial, na clínica (DAMASCENO; ZANELLO, 2018).

Outro fator que merece destaque se refere à aparição do termo “direitos humanos” em alguns fragmentos dos PPPs analisados. Nos três projetos, a terminologia aparece como um dos objetivos preconizados pelas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia<sup>7</sup>.

Nesse sentido, os documentos aludem que os cursos têm a pretensão de qualificar os discentes para atuarem em diferentes contextos, considerando os direitos humanos, as necessidades sociais e a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades.

Ademais, a análise permitiu identificar que o PPP1 prevê uma disciplina do núcleo específico optativo com o título “Psicologia e Direitos Humanos”. Esta que se propõe a discutir os fundamentos dos direitos humanos e seu diálogo com a psicologia. No mesmo documento, verifica-se também que a disciplina “Psicologia e Comunidade” preconiza a apresentação de conteúdos referentes aos direitos humanos e às noções de igualdade e de diferença.

Conceitualmente, os Direitos Humanos se configuram como um apanhado mínimo de direitos para a sobrevivência digna em sociedade,

---

<sup>7</sup> A Resolução nº. 8 de 7 de maio de 2004 do CNE/CES, que institui as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, foi fundamentada nos pareceres CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001, retificada pelo CNE/CES 72, de 19 de fevereiro de 2002, em adendo ao CNE/CES 62, de 19 de fevereiro de 2004 sendo, por fim, homologada pelo Ministro da Educação em 12 de abril de 2004.



nesse caso, é previsto que as necessidades mínimas sejam atendidas, pois as desigualdades precisam ser minimizadas de acordo com o princípio de que todas as pessoas são iguais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Levando em consideração estes preceitos e os enunciados da *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais* (1978), o racismo se configura como violação aos Direitos Humanos:

o racismo, a discriminação racial, o colonialismo e o *apartheid* continuam causando estragos no mundo sob formas sempre renovadas, tanto pela manutenção de disposições legais, de práticas de governo, de administração contrária aos princípios dos direitos humanos como pela permanência de estruturas políticas e sociais e de relações e atitudes caracterizadas pela injustiça e o desprezo da pessoa humana e que engendram a exclusão, a humilhação e a exploração [...] (UNESCO, 1978, p. 1).

A análise também salientou que o PPP1 apresenta a disciplina “Psicologia e ações coletivas” que preconiza o estudo de ações e movimentos sociais de forma generalizada, não especificando quais são os coletivos. Desse modo, verifica-se a possibilidade de estudo de diversos movimentos no decorrer da disciplina, inclusive dos movimentos negros (que são coletivos de suma importância nos processos de reivindicação e de implementação de políticas públicas no Brasil, como o Sistema Único de Saúde - SUS e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra).

A partir do supracitado, salienta-se a relação direta entre os direitos humanos, as ações coletivas e as questões raciais. Apesar de haver essa ligação, os PPPs em análise não tratam diretamente dessas associações, mas apresentam os direitos humanos e as ações coletivas (no caso do PPP1) de forma generalizada. Tal fato, por sua vez, dá abertura para as discussões que envolvam raça, racismo e relações raciais na pauta desses debates. Por outro lado, os direitos humanos e as ações coletivas

podem ser abordados nos cursos e as categorias raciais não entrarem como tema transversal.

Sendo assim, percebe-se que nem todos os PPPs analisados apresentam as categorias raça e racismo como conteúdo obrigatório para a formação em psicologia nas instituições que abrigam os cursos. No entanto, por intermédio da análise de conteúdo, constatou-se que a temática poderá ser discutida de forma transversal a outros conteúdos, por exemplo, nos tópicos que abordam as "diversidades socioculturais", os "direitos humanos" e as "ações coletivas". Contudo, vale destacar que esta estratégia pode não se efetivar à medida que o assunto não é pauta obrigatória nas disciplinas indicadas nos PPPs.

Espinha (2017), ao analisar PPPs de cursos de psicologia do Brasil, constatou que,

os PPPs apontam a necessidade dos cursos se repensarem de maneira mais estrutural e não somente no âmbito do conteúdo de uma ou outra disciplina que, grande parte das vezes, é aquela que faz interface com a Psicologia. De que adianta ofertar uma disciplina de Antropologia que aborda o racismo em um subitem, se as docentes de Psicologia não percebem que a grande maioria das suas alunas e colegas de trabalho são brancas, por exemplo? (p. 219).

A partir desta afirmativa e visando refletir sobre a segunda questão - "Os PPPs contribuem para a formação de futuras/os psicólogas/os antirracistas?" - analisada neste trabalho, cabe resgatar a Resolução CFP 018/2002 que estabelece "Normas de Atuação de Psicólogas e Psicólogos em Relação ao Preconceito Racial" que diz:

Art. 1º – Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo.

Art. 2º – Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia.

Art. 3º – Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo.

Art. 4º – Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial.

Art. 5º – Os psicólogos não colaborarão com eventos ou serviços que sejam de natureza discriminatória ou contribuam para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias.

Art. 6º – Os psicólogos não se pronunciarão nem participarão de pronunciamentos públicos nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar o preconceito racial (p. 1).

De acordo com os pressupostos acima descritos, a atuação da/o psicóloga/o precisa dispor de um posicionamento antirracista, a fim de preservar a perspectiva ética e comprometida com a sociedade. Tudo isso se inicia na graduação quando há o engajamento político e pedagógico na promoção de uma formação que enfrenta todo tipo de preconceito e defende a vida. No entanto, é recorrente a marginalização dos debates em torno das questões raciais nos cursos de psicologia, perpetuando, assim, atuações estruturadas no racismo e alheias à realidade da população (ESPINHA, 2017; JESUS; SILVA; NASCIMENTO, 2020; SANTOS; SCHUCMAN, 2015; DAMASCENO; ZANELLO, 2018).

Em se tratando da presente análise, como já afirmado, somente os índices raça e preconceito foram explicitados em um dos projetos, o PPP2. Todavia, tal averiguação não significa a inexistência dessas discussões no âmago dos cursos de psicologia das demais instituições, pois

o tripé pesquisa, ensino e extensão possibilita ações que visam compreender e estudar a temática. Além disso, os PPPs abrem prerrogativa para a transversalização dos temas a outros conteúdos estudados nas disciplinas. Portanto, todas as proposições supramencionadas podem ser iniciativas para contribuir e promover uma formação antirracista em psicologia.

Assim, com bases nas reflexões advindas desta análise, reitera-se a necessidade de que as categorias raça, racismo e relações raciais sejam estudadas abertamente nos cursos de psicologia no Brasil e, especificamente, no estado de Goiás, não apenas quando a pauta são as cotas raciais, pois a omissão de tais discussões corporifica o racismo institucional, expressão do racismo estrutural. Faz-se urgente também a descolonização das teorias e práticas psicológicas, visto que, ainda hoje, a universidade é um lugar hegemonicamente branco, que prioriza os discursos e saberes dos colonizadores (KILOMBA, 2019).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente capítulo teve como objetivo apresentar a relevância da inserção — nas instituições de ensino superior do estado de Goiás, em especial nos cursos de psicologia — de referenciais teóricos e discussões que permitam aos discentes a reflexão crítica sobre raça, racismo e relações raciais. Com base na análise empreendida e no referencial teórico explicitado, pode-se depreender as lacunas ainda existentes no que tange ao diálogo entre a formação em psicologia e as questões raciais.

A partir disso, verifica-se o quão importante e fundamental é, para a formação desses/as futuros/as profissionais, a discussão desta temática, vislumbrando, assim, a proposição de cursos menos elitistas e mais

igualitários, que atendam, de fato, as demandas sociais. Como consequência dessa formação antirracista, espera-se que o/a profissional psicólogo/a faça coro às reivindicações e saiba lidar com a saúde mental da população negra, visto que o racismo provoca adoecimento, em vários âmbitos, nesses indivíduos.

Por fim, a partir das reflexões tecidas no presente capítulo, sugere-se que as temáticas raciais sejam abordadas e problematizadas nos cursos de formação em psicologia de forma transversal, possibilitando, dessa forma, que os/as futuros/as profissionais de psicologia adotem posturas e lancem mão de atuações antirracistas. Nesse sentido, transversalizar as discussões vai além da garantia de que os conteúdos componham os PPPs dos cursos, ou seja, faz-se primordial que as dimensões da pesquisa, extensão e, até mesmo, espaços de educação não formal protagonizem debates e estudos relacionados a essa temática.

## REFERÊNCIAS

- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento: 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977, 225p
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Notas sobre a branquitude nas instituições. In: SILVA, Maria Lucia da; FARIAS, Marcio; OCARIZ, Maria Cristina; NETO, Augusto Stiel (orgs.). **Violência e Sociedade: O racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro**. São Paulo, SP: Escuta Eireli-ME, 2018.
- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade**. Brasília: Funasa, 2005.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2017. 147 p.

DAMASCENO, Marizete Gouveia; ZANELLO, Valeska M. Loyola. Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 450-464, Sept. 2018.

DIMENSTEIN, Magda et al. Determinação social da saúde mental: contribuições à psicologia no cuidado territorial. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 72-87, 2017. ESPINHA, Tatiana Gomez. **A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos políticos-pedagógicos: silêncio e ocultação**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEFFERMANN, Marisa et al. (orgs.). **Interfaces do genocídio no Brasil: raça, gênero e classe**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia del racismo**. Espanha: Altamira, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. ISBN 978-85-240-4530-1. IBGE, 2020.

JESUS, Karinne Vieira de; BENTO DA SILVA, Leandro; FERREIRA DO NASCIMENTO, Rubens. A psicologia na construção e enfrentamento do racismo: a experiência do grupo de estudos pretos. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 5, n. 9, p. 66-85, 7 set. 2020.

- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LIMA, Emanuel Fonseca. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismos In: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro, Antônio (orgs.) **Ensaio sobre racismos** – pensamento de fronteira. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do Psicólogo. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, June, 1997.
- MARTINS, Hildeberto Vieira. Práticas coloniais, ideias raciais e o papel da psicologia. In: MONTEIRO, Ana Cláudia Lima (org.). **Processos psicológicos: perspectivas situadas**. Niterói: Eduff, 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 27 de mai. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**, 1978. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec78.htm>> Acesso em: 27 de mai. 2021.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD**) 2018. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2021.
- SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogos (as). **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 117-140, dez. 2015.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e privilégio. In: SILVA, Maria Lucia da; FARIAS, Marcio; OCARIZ, Maria Cristina; NETO, Augusto Stiel (orgs.). **Violência e Sociedade**: O racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro. São Paulo, SP: Escuta Eireli-ME, 2018.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**. v. 10. n. 19. p. 41-55. jan. – jun. 2010.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese

(Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEIXAS, Pablo Sousa et al. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 113-122, June 2013.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TAVARES, Jeane Saskya Campos; KURATANI, Sayuri Miranda de Andrade. Manejo Clínico das Repercussões do Racismo entre Mulheres que se “Tornaram Negras”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília-DF, v. 39, p. 1-13, 2019.

TWINE, France Winddance; STEINBUGLER, Amy C. The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. **Du Bois Review: Social Science Research on Race**, v. 3, n. 2, 341-363, 2006.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 31, n. spe. 2019.



# 6

## **PSICOLOGIA, ANTICAPITALISMO E REVOLUÇÃO SOCIAL**

*Luiz Henrique da Silva Oliveira*

*Luciete Valota Fernandes*

Enquanto ciência autônoma, a psicologia se desenvolveu por meio de diversos paradigmas filosóficos, sociais e políticos. No campo da política revolucionária, algumas áreas ainda não foram devidamente exploradas. Sendo assim, o presente ensaio tem como objetivo a exposição de duas visões anticapitalistas já estabelecidas na prática psicológica: a perspectiva marxista e a de Martín-Baró. A partir de suas explicações, este trabalho proporá uma nova perspectiva para este debate revolucionário: o anarquismo de Bakunin.

Para isso, serão introduzidas as teorias trabalhadas e em seguida serão apresentadas duas seções: a primeira discutirá questões no âmbito epistemológico e ontológico da psicologia por um olhar marxista, em diálogo com a perspectiva de ciência de Mikhail Bakunin, chegando assim a uma hipótese de como a psicologia moderna, enquanto campo de conhecimento, seria vista pelo autor russo. A segunda parte discutirá o ponto de vista de Martín-Baró no fazer prático do psicólogo e envolverá seu embasamento teórico para tal. Além disso, serão explanados a compreensão do fazer revolucionário e o uso da técnica científica para Bakunin. Logo após, serão hipotetizadas diretrizes para a prática psicológica na teoria anarquista.

## **PERSPECTIVAS ANTICAPITALISTAS SELECIONADAS**

O olhar marxista pode ser considerado bastante plural. Nesse sentido, o corpo teórico escolhido no presente trabalho foi o marxismo de grande influência de György Lukács, explicitado por Lacerda (2010).

Este pensamento se caracteriza pelo papel central da luta de classes, entendida como motor da história; pela concepção de mundo materialista histórica e dialética; pelo desenvolvimento do conhecimento a partir e para transformação da realidade concreta; pela noção de totalidade em suas teorizações; e por uma profunda crítica ao sistema capitalista, além do desenvolvimento da burguesia (LACERDA, 2010).

No âmbito da psicologia, o marxismo influenciou direta e indiretamente diversas abordagens, tornando-se uma pedra basilar para o desenvolvimento de suas autocríticas e reformulações, o que contribuiu, dessa forma, para o surgimento de teorizações críticas e anticapitalistas (LACERDA, 2010). Sendo assim, olhar para o marxismo torna-se necessário para a compreensão do desenrolar de qualquer teoria psicológica que pretende ser anticapitalista.

Outra perspectiva é a de Ignacio Martín-Baró (1942-1989), psicólogo social e padre salvadorenho, que deixou grande legado para a construção de uma psicologia latino-americana. Ele foi marcado principalmente pelo desenvolvimento de uma ciência prática anti-imperialista estadunidense, nesse sentido, propôs a “Psicologia da Libertação”, uma visão inspirada pela teologia da libertação, da qual partia suas teorizações e práticas sobre os interesses e as necessidades do campo popular (MARTÍN-BARÓ, 2006).

De forma geral, sua teoria pode ser caracterizada por fazer duras críticas à psicologia tradicional, principalmente à psicologia social estadunidense, visando a construção de um conhecimento a partir da realidade em que vivia. Também é possível perceber fortes influências marxistas, sobretudo na consideração da luta de classes e do entendimento da classe trabalhadora como sujeito da transformação social (MARTÍN-BARÓ, 1989, 1996).

Dessa forma, torna-se pungente em seus escritos a posição anti-capitalista, denunciando os efeitos deste sistema em países da América Central, no fazer da ciência para justificar esta estrutura de dominação e na construção dos sujeitos e de suas subjetividades. Ademais, o autor evidencia que a modificação dessas condições exige uma mudança completa das estruturas sociais atuais (MARTÍN-BARÓ, 1989, 1990, 1996).

Além desses pontos de vista, um novo se torna possível, tanto para repensar o conhecimento psicológico, quanto sua prática e real importância. Assim, a perspectiva proposta que será explorada neste trabalho é a teoria anarquista de Mikhail A. Bakunin. A partir desta, torna-se possível colocar em reflexão os pressupostos filosóficos, científicos e ético-políticos da psicologia, revendo os limites do conhecimento psicológico e seu papel social.

O “anarquismo” é um termo que carrega muitos significados, podendo ser utilizado para referenciar diferentes doutrinas filosóficas, grupos políticos e sociais. Sendo um conceito em disputa, neste trabalho, optou-se pelo conceito alinhado com a historiografia mais recente, com obras que sintetizam, com menor ou maior profundidade, o seu surgimento e o seu desenvolvimento de forma complementar (FERREIRA, 2014; SILVA, 2016; CORRÊA, 2019).

Nesta visão, o anarquismo é também chamado de socialismo libertário, entendido como fenômeno histórico iniciado na segunda metade do século XIX, no seio do proletariado europeu, consolidando-se durante a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e com um de seus principais personagens, o russo Mikhail Alexandrovitsch Bakunin (1814-1876) (FERREIRA, 2014).

Bakunin nasceu em uma família da aristocracia russa do século XIX, teve uma boa formação acadêmica e serviu ao exército do czar. Entretanto, no início de sua vida adulta, mudou-se para a Europa e iniciou uma tortuosa trajetória contra o *status quo*. Inicialmente teve sua atenção voltada para a produção e o entendimento teórico, influenciado pelos escritos de Hegel e a esquerda hegeliana alemã. Depois iniciou o que seria sua forma de atuação por toda vida, a participação direta nos levantes socialistas e populares (CORRÊA, 2019).

Bakunin escreveu durante toda sua vida adulta, porém seus escritos teóricos são de difícil sistematização e compreensão enquanto uma obra contínua; grande parte foi perdida e o que se tem acesso está incompleto. Isso se deve ao fato de o autor ter concentrado seus esforços na prática revolucionária. Além disso, o russo não produziu nenhuma obra que sintetizasse ou agrupasse seu pensamento geral (CORRÊA, 2019).

Com o que se tem acesso, é possível perceber que o autor russo tornou-se anarquista apenas em 1868, aos seus 54 anos, quando entrou na AIT e sua teoria se formalizou em um método desenvolvido por meio de uma síntese de suas principais referências. (FERREIRA, 2014; CORRÊA, 2019).

O seu anarquismo, segundo Ferreira (2014, p.33):

Estaria então associado a três pressupostos: 1) a crítica da propriedade privada e da desigualdade; 2) a defesa do federalismo e da divisão de poder contra o centralismo e a concentração de poder; 3) o reconhecimento do protagonismo dos trabalhadores na transformação social por meio da luta de classes, que se realizaria por meio da organização revolucionária das massas.

Dessa forma, suas influências do meio socialista tornam-se claras, exemplificadas pela defesa de uma descentralização do poder, assim como o imperativo da revolução social conduzido pelo proletariado para a verdadeira emancipação humana (SILVA, 2016).

Seu método teórico recebeu o nome de “materialismo sociológico” e tem como base filosófica a “dialética serial antinômica” ou “dialética negativa” desenvolvida pelo filósofo francês Joseph Proudhon (FERREIRA, 2014; SILVA, 2016).

O materialismo sociológico pode ser sintetizado nos seguintes pontos:

1) é a negação de todas as formas de idealismo/teologismo; 2) sua perspectiva naturalista com a negação do criacionismo; 3) entende a ação, a prática concreta, como determinante do ser; 4) pressupõe a multicausalidade dos fenômenos; 5) compreende a diversidade da vida como resultado de um processo dialético e ininterrupto de ação e reação; 6) o trabalho coletivo cria a sociedade. (SILVA, 2016, p. 10).

Assim, são explícitas as suas posições naturalista e materialista. A primeira refere-se à natureza e à sociedade como componentes da mesma totalidade. Já a visão materialista afirma que os fenômenos existentes são determinados pelo mundo material e são explicados por este.

Ademais, a dialética negativa é caracterizada por suas diferenças do sistema hegeliano de três termos, esta considera uma dialética sem

síntese, em que a força criadora está na negação. Entende-se, assim, que, no âmbito das categorias sociológicas, o novo se dá na destruição completa do antigo (SILVA, 2016).

Nesse sentido, Ferreira (2014) argumenta que Bakunin externou uma visão de mundo original a partir das ideias que circulavam nas organizações proletárias e populares de seu tempo. Além disso, o autor também considera que, apesar do pouco reconhecimento, Proudhon e o revolucionário russo foram precursores da chamada Escola Sociológica Francesa, destacando assim a importância de se pensar a teoria de ambos os autores.

### **EPISTEMOLOGIA E ONTOLOGIA PSICOLÓGICA**

O olhar marxista pode ser caracterizado por sua base teórica materialista histórico-dialética, uma visão que considera a realidade como movimento, sendo necessário para sua compreensão a captura da transformação do real. Também é posto que estas transformações não ocorrem de forma particular e isolada, mas por intermédio da determinação dialética do todo, tornando imprescindível o olhar para a totalidade. Outra característica basilar é a luta de classes, entendida como o motor da história. Esta é a relação dialética mais importante para determinação da totalidade social. Sendo imprescindível olhar para a luta de classes e seu desenvolvimento a partir do tempo para compreender a sociedade em qualquer de seus aspectos (NETTO, 1985).

Também é característica a relação de essência e aparência, que não são entendidas de forma metafísica ou idealista, em que a verdadeira forma dos fenômenos está fora de nossa percepção e temos contato apenas com aparência, o fenômeno em si. Na ontologia marxista, a essência

e o fenômeno são igualmente reais, ou seja, as mudanças em um fenômeno são parte de sua constituição. Outra concepção é da dialética natureza-sociedade, entendendo que as teorias para a compreensão da natureza se diferem das que buscam entender a sociedade, pois esta segunda não se determina por leis estagnadas, mas se desenvolve através da história (LACERDA, 2010).

O ponto que esses conceitos orbitam e tentam explicar é a origem e desenvolvimento do ser social. Lacerda (2010, p. 102) sintetiza esse conceito como:

complexo em que subjetividade e objetividade não existem separadamente e no qual os limites, as barreiras socialmente postas ao desenvolvimento humano, não decorrem de nenhuma necessidade natural, mas das ações dos próprios homens que, assim como criaram estes obstáculos, podem superar e pôr um fim às diversas alienações, as quais caracterizam a sociedade contemporânea.

A partir desse olhar, teorizou-se que as ciências desenvolvidas dentro da modernidade floresceram durante a ascensão da burguesia. Quando esta classe era um sujeito revolucionário, em conflito com a monarquia, foram desenvolvidos conhecimentos importantes para entender a sociedade e como transformá-la. Entretanto, quando a burguesia se torna a classe dominante, desloca-se para uma decadência conservadora, isto é, desenvolve saberes para se manter no poder ao invés de investigar a realidade. Logo, para ela não é interessante elaborar conhecimento sobre a realidade em sua totalidade, apenas busca como utilizar da realidade para se manter no poder (LACERDA, 2010).

Sem a noção de totalidade, as ciências produzidas por esta nova classe dominante são fragmentadas, no caso do campo das ciências

sociais, nasce a antropologia, geografia, sociologia, psicologia enquanto áreas autônomas e não vinculadas necessariamente entre si (LACERDA, 2010).

Uma das consequências desse processo é o ciclo “racionalista agnóstico e irracionalista”, marcado principalmente pelo processo histórico em que se encontra o sistema capitalista. Nesse sentido, enquanto a burguesia está no poder e o sistema avança para uma fase de progresso e desenvolvimento, é majoritário o pensamento racionalista, isto é, um momento de racionalizar e desenvolver o máximo possível as capacidades do capitalismo. Quando o sistema está em crise, o racionalismo é substituído pelo irracionalismo, que entende o funcionamento social do mundo como falho. Entretanto, essa crítica é vazia, tomada de um ponto de vista subjetivista e sem proposição de mudanças estruturais (LACERDA, 2010).

Nessa perspectiva, a psicologia é entendida enquanto uma ciência burguesa, desprendida da totalidade do ser social, e tem como objeto o estudo da subjetividade em si mesma. Portanto, a psicologia é vista como um instrumento da dominação burguesa por meio do estudo da subjetividade, utilizando-o para justificar a exploração e dominação capitalista (LACERDA, 2010).

No caso da psicologia, o “ciclo racionalista e irracionalista” é expressado a partir da ascensão e da decadência das teorias psicológicas. Como exemplo, é apontada a ascensão e queda, no início do século 20, do behaviorismo, depois, a escalada do humanismo, em seguida, a origem do neobehaviorismo e cognitivismo, logo depois, o aparecimento da psicologia crítica, para enfim surgir a psicologia de base teórica pós-moderna. Tais alternâncias se dão principalmente pelas condições materiais da sociedade de cada época (LACERDA, 2010).



Para a superação deste ciclo, é proposto o marxismo, apresentado como uma ontologia que insere historicidade nos fenômenos psicológicos, entendendo-os não por meio de leis gerais imutáveis, mas como naturalizados processos sociais e históricos da ordem vigente. Para que isso ocorra, torna-se necessário o olhar das classes que buscam a modificação da realidade, isto é, as classes dominadas no sistema atual. Logo é necessário que tenhamos como base o proletariado, investigando a realidade pelo seu ponto de vista e sanando suas necessidades concretas (LACERDA, 2010).

Para além das críticas às abordagens originadas no capitalismo, Lacerda (2010) destaca as experiências do uso da psicologia no socialismo real do século XX. Nesse sentido, é posto que, na União Soviética e em Cuba, iniciou-se com grande potencialidade a compreensão da subjetividade humana, mas o conhecimento foi degenerado para justificar a existência destes sistemas. Por intermédio destas constatações, o autor conclui que isso acontece pela impossibilidade da psicologia ser marxista, devido à natureza de seu objeto de estudo ser colocado à parte da totalidade social.

Então, para o autor, seria necessário a dissolução da psicologia e a criação de um novo olhar para a subjetividade. Logo, torna-se imprescindível não uma nova ciência, mas um novo campo da ontologia do materialismo histórico e dialético para compreender a subjetividade humana (LACERDA, 2010).

Isto posto, avançamos para a perspectiva anarquista de tais questões. Para isso, é necessário caracterizar o anarquismo de Bakunin mais profundamente. Esta visão de mundo se utiliza do materialismo sociológico, que além das características apresentadas na introdução, também parte da concepção de que é impossível uma compreensão da

totalidade por si mesma, ao contrário do marxismo, sendo necessário a criação de saberes específicos, tanto nas ciências naturais, quanto nas sociais. Este considera que essa divisão não seria uma fragmentação danosa ao entendimento da totalidade, mas a única forma de entendê-la, pois concepções muito amplas e abstratas distanciam o investigador da experiência do empírico, fazendo-o perder a compreensão do real.

E o mesmo valeria para o inverso, quando o sujeito se debruça em concepções muito específicas e particulares, perde-se da totalidade. Logo, o materialismo sociológico estabelece a necessidade da criação de campos de conhecimentos específicos, mas que sejam intimamente interligados, sendo parte de sua existência a necessidade de construção do conhecimento com outras áreas (BAKUNIN, 2014).

Além disso, esta teoria é determinista e não fatalista, ou seja, a realidade é determinada pela materialidade, porém essa determinação é passível de modificação e interferência. Também é posto que o conhecimento científico é um empreendimento humano e coletivo, sendo assim, para se compreender a sua criação e o seu desenvolvimento é necessário interpretar a sociedade em que foi desenvolvido e as relações sociais, econômicas, políticas e culturais imbricadas neste processo (BAKUNIN, 2014).

O método do materialismo sociológico tem como centralidade a experiência científica, afirmando que a ciência é a principal forma de se conhecer a realidade. Para o anarquista russo, a ciência também é essencial na transformação desta, enfatizando a rigorosidade metodológica, sua objetividade e sistematização. Outro ponto importante é a criticidade da produção científica coletiva, ou seja, a ciência deve ser produzida coletivamente e passar por revisões dos produtores

de conhecimento e deve também ser validada amplamente pela coletividade geral (BAKUNIN, 2014).

Outra questão relevante é a relação entre o abstrato e a experiência. Esta teoria considera que o conhecimento científico seria a produção do abstrato, de conceitos gerais a partir de dados particulares, logo, o que a ciência consegue produzir são concepções gerais e abstratas da realidade. Por outro lado, tem-se a experiência, dados, fenômenos particulares e únicos, mas que não dizem sobre o todo. Por isso, é necessário manter o equilíbrio entre experiência e abstração, garantindo que tenham interligação constante (BAKUNIN, 2014).

Partindo agora para a psicologia, é necessário enfatizar que não há uma teoria psicológica que tenha como base teórica o anarquismo de Mikhail Bakunin, este veio a falecer antes da existência autônoma da área e, após sua morte, nenhum autor partiu diretamente de seus escritos para a compreensão da psicologia moderna, então, o presente ensaio irá iniciar esse campo em caráter exploratório.

Considerando isto, para o anarquismo, a psicologia seria um campo do saber válido e necessário na compreensão da realidade como um todo. Por esse caminho, entendendo as ciências como um processo coletivo e social, é possível dizer que o conhecimento gerado por ela é fruto da estrutura em que está inserida e de seus autores. Isto explica o uso da psicologia para justificar os poderes estabelecidos nas sociedades em que é desenvolvida, sejam capitalistas ou socialistas reais. Portanto, é necessária a construção de uma estrutura social autogestionária, para além da posição anarquista dos pesquisadores.

Inicialmente a psicologia anarquista deveria ter características da antologia, já apresentadas, do anarquismo: como se preocupar com a noção de totalidade — não se colocando enquanto um campo isolado —

, sempre em constante diálogo com as outras ciências e tendo a subjetividade como uma área relacionada aos campos de saberes naturais e sociais. Outra questão é ter como perspectiva um olhar naturalista, racional e experimental. Sendo assim, considerando que a subjetividade é parte da natureza e determinada pela realidade concreta e material.

Além disso, deveria ter como base a libertação da classe trabalhadora e a construção de uma sociedade socialista libertária. Conjuntamente faria a denúncia do conhecimento produzido pela burguesia, que tem como características o idealismo, a metafísica e a lógica teológica. Essa psicologia também deveria propiciar o “suicídio” acadêmico para a construção de uma psicologia popular.

Para Bakunin a concepção de validação pela coletividade é constituída pela experiência das coletividades populares, assim a ciência deveria sair das universidades e ser construída a partir das estruturas da classe trabalhadora. Estas estruturas podem ser organizações associativas como os sindicatos, cooperativas, grupos de estudos, associações por locais de moradia, etc.

## **O PAPEL DO PSICÓLOGO**

Em adição às características apresentadas na introdução, a Psicologia da Libertação também se caracteriza pela perspectiva contextual histórica sobre a sociedade e o sujeito, ou seja, suas análises se iniciam no contexto social e histórico do fenômeno psicológico. Outra característica dessa teoria é a necessidade de ação perante a realidade, assim, o conhecimento se dá para a ação e a partir da ação, logo, para compreender a realidade, é necessário modificá-la (MARTÍN-BARÓ, 1996).

Ademais, a Psicologia da Libertação tem como princípio a construção do conhecimento parcial e objetivo. Isto é, o conhecimento produzido em psicologia sempre é parte de um ponto de vista, seja ele de etnia, gênero e classe, sendo destacado pelo autor esta última. Entretanto, deve ser objetivo e sistemático em sua construção e, ainda que seja parcial, ele não pode cair em uma visão subjetivista. Além disso, pelas suas grandes influências do marxismo, Martín-Baró destaca que tal parcialidade deve partir da classe dos explorados e dominados (NASCIMENTO, 2019).

Em seus princípios políticos, esta teoria possui ideias anticapitalistas basilares. Uma destas é sua concepção do fenômeno da marginalização, entendido como ponto central para a existência do sistema vigente. Então, para a existência do capitalismo, é necessário que certas práticas, grupos sociais e indivíduos sejam marginalizados, normalizando a exclusão, prisão, extermínio e genocídio destes. Sendo assim, torna-se necessário o fim do capitalismo para que seja superado o avanço sobre eles.

Outra ideia anticapitalista apresentada pelo autor é a de que o poder se dá pelo conflito entre os dominadores e dominados, ou seja, o poder se estabelece por meio da luta de classes, sendo que, para a superação dos problemas sistêmicos, faz-se necessário a quebra dessa relação de poder (MARTÍN-BARÓ, 1993).

Seguindo o tópico do papel do psicólogo, Martín-Baró elucida, a partir da sua vivência enquanto pertencente à América Central, que, no campo da mudança social, o psicólogo não é protagonista e sim um sujeito de apoio. Outro ponto é a centralidade do fazer psicológico na conscientização, entendida aqui como descrita pelo conceito de Paulo Freire. Este conceito, de modo geral, consiste em descrever o processo

de apreensão da realidade social por intermédio de sua transformação e da transformação do indivíduo em contato com a nova realidade desmistificada (MARTÍN-BARÓ, 1996).

Em termos mais objetivos, Martín-Baró coloca algumas tarefas para o psicólogo: primeiro, repensar a própria imagem e olhar para os temas de seu contexto, então, olhar para si mesmo e para o contexto em que está situado para pensar suas intervenções. Segundo, assumir a perspectiva das maiorias populares, isto é, ter como base para sua visão de mundo a parcialidade dos grupos dominados, colocando-se enquanto parte destes, suprindo as necessidades e a perspectiva das maiorias populares. Terceiro, colocar a psicologia a serviço da construção de uma nova sociedade, ou seja, a partir dos pontos anteriores, o psicólogo deve colocar o conhecimento desenvolvido por sua ciência a serviço da construção de uma nova sociedade florescida na perspectiva popular (NASCIMENTO, 2019).

Além destas tarefas, o autor destaca outras como: a recuperação da memória histórica, ou seja, resgatar a memória coletiva desenvolvida pelos movimentos e classes populares. Outrossim, a desideologização da experiência cotidiana, em outras palavras, desenvolver a consciência dos sujeitos, criando um olhar crítico aos elementos ideologizantes já presentes no dia a dia. E, em um último ponto, condensando seu pensamento, é destacado o papel de potencializar as virtudes populares, em suma, destacar e fortalecer os aspectos, estratégias e práticas que mantiveram os povos oprimidos vivos e em luta (NASCIMENTO, 2019).

O pensamento anarquista, assim como o de Martín-Baró, tem como objetivo a mudança social, porém ele se caracteriza por outros preceitos, diferenciando-se do marxismo. Ademais, tais visões se assemelham, pois, para o anarquismo, a classe trabalhadora é a classe

revolucionária devido a sua condição de explorada. Também é colocado por Bakunin que esse pensamento dispõe de um “instinto” socialista, já possui de forma espontânea características desta visão, estas que podem ser exemplificadas pelos mecanismos de autopreservação como: apoio mútuo e construção de organizações no local de moradia ou de trabalho para sobrevivência e enfrentamento dos avanços do capitalismo (BAKUNIN, 2009).

O autor também compreende que o papel do revolucionário é a construção de organizações com estruturas autogestionárias, que partem de baixo para cima e da periferia para o centro, ou seja, suas decisões e ordenamentos são sempre tomados a partir das bases e não de direções ou líderes que se colocam no topo, como é a lógica hierárquica predominante nas sociedades capitalistas (FERREIRA, 2014).

Outro ponto para a revolução anarquista é a destruição completa do antigo mundo para a construção de um novo, em outras palavras, todas as estruturas atuais que reproduzem a lógica burguesa (o Estado e o capitalismo) seriam alvo principal da destruição, e uma nova estrutura seria construída por meio da autogestão (SILVA, 2016).

Também são explanadas críticas às concepções “doutrinárias”, aquelas que preconizam a mudança do indivíduo como condição para a mudança social, ou seja, estas noções revolucionárias que se perpetuam até hoje afirmando que é necessária a criação de um novo indivíduo para que advenha uma nova sociedade. Bakunin coloca exatamente ao contrário, é necessária uma nova construção social para que surja um novo indivíduo. Assim, ele coloca que o ponto principal seria a ação revolucionária para a modificação da realidade material, que resultaria na transformação das grandes estruturas de instrução, educação e formação de subjetividade (BAKUNIN, 2009).

Constando isto como base, partimos para hipotetizar qual seria o papel do psicólogo. Para Bakunin a psicologia seria uma ciência necessária para compreensão da subjetividade, tendo o psicólogo certas características e incumbências para se colocar como agente de transformação social.

Primeiro seria necessário se posicionar a partir da perspectiva do proletariado mais explorado, o principal sujeito revolucionário, na sua produção teórica e prática. Segundo, servir às organizações populares, entregando aos trabalhadores a mão de obra técnica para suprir suas necessidades, esta que pode ser a ajuda psicológica tradicional, como também o desenvolvimento de soluções práticas para a fundação e funcionamento dessas organizações, de técnicas de resolução de conflitos, de habilidades para a comunicação e a expressão de sentimentos, além de outros instrumentos psicológicos.

Terceiro, consistiria em desenvolver aparato revolucionário, sendo este entendido como escolas populares construídas pelos próprios trabalhadores, cooperativas autogestionárias, exército de autodefesa revolucionário, sintetizando: ajudar na construção das estruturas e organizações de cunho popular e revolucionárias.

O quarto seria, enquanto o corpo teórico, desconstruir a forma de produção de conhecimento academicismo atual e construir uma forma de conhecimento popular. Isto significa que o psicólogo deveria se empenhar na destruição de como o conhecimento psicológico é produzido atualmente e inverter sua lógica, tirando a centralidade da academia e passando para o popular. Sendo assim, o conhecimento deveria ser concebido e gerenciado pelos organismos da classe trabalhadora, negando o uso instrumental da psicologia pelas classes dominantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço feito neste ensaio produziu uma breve sistematização de duas perspectivas já estabelecidas no campo anticapitalista da psicologia, assim, debruçando sobre questões, sejam teóricas ou práticas, para produção autocrítica. A partir destas problemáticas se estabeleceu, de maneira exploratória, a teoria anarquista com o intuito de enriquecer tal debate.

Foram delineados aspectos primários das posições teóricas e práticas do fazer psicológico anarquista, destacando a importância da psicologia para o entendimento do todo social, a posição de coadjuvante do psicólogo nos processos de mudança social, a necessidade de negar atuações que reproduzem o sistema atual e do profissional colocar-se à disposição da classe trabalhadora. Portanto, a partir disso, é possível desenvolver novos horizontes de autocríticas em pesquisas e práticas.

Dessa forma, as hipóteses do olhar socialista libertário sobre a psicologia apontadas aqui são indicativos para o desenvolvimento de novas posturas. Estas ainda necessitam de maior aprofundamento teórico e validação prática para se colocarem enquanto um novo paradigma. Sendo, assim, necessários novos trabalhos nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail Alexandrovitsch. **A ciência e a questão vital da revolução**. São Paulo: Imaginário, 2009.

BAKUNIN, Mikhail Alexandrovitsch. Considerações filosóficas sobre o fantasma divino, o mundo real e o homem. In: Ferreira, Andrey Cordeiro & Toniatti, Tadeu Bernardes. **De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin**. Niterói: Alternativa, 2014. p. 337-446.

CORRÊA, Felipe. **“Unidade real de pensamento e ação”: teoria política e trajetória de Mikhail Bakunin**. 2019. 491 f. Tese (doutorado) em Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Anarquismo, pensamento e práticas insurgentes: fenômeno da “Primeira Internacional”? In: Ferreira, Andrey Cordeiro & Toniatti, Tadeu Bernardes. **De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin**. Niterói: Alternativa, 2014. p. 21-61.

LACERDA JR, Fernando. **Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi**. 2010. 394 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Sistema, grupo y poder: Psicología social desde Centroamérica**. San Salvador: UCA Editores, 1989.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica**. San Salvador: UCA Editores, 1990.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Hacia una psicología de la Liberación. **Interacion Psicosocial y Psicología Comunitaria**. San Luis, Universidad Nacional de San Luis, v. 1, n. 2, p. 7-14, agosto, 2006.

NASCIMENTO, Victor Aurélio Santana. **Contribuições da psicologia da libertação para a Atuação do(a) psicólogo(a) no campo**. 2019. 159f. Dissertação (mestrado), Programa de pós-graduação em psicologia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PAULO NETTO, José. **O que é Marxismo**. Brasília: Brasiliense, 1985.

SILVA, Selmo Nascimento. A anarquia social: resistência, insurgência e revolução social na teoria de Bakunin. **Em debate: Revista Digital**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 11, p. 26-46, junho, 2016.

# 7

## **DO SILENCIAMENTO POLÍTICO AO MOVIMENTO ESTUDANTIL DA ATUALIDADE: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA**

*Centro Acadêmico de Psicologia*<sup>1</sup>

(...) A gente quer carinho e atenção  
A gente quer calor no coração  
A gente quer suar, mas de prazer  
A gente quer é ter muita saúde  
A gente quer viver a liberdade  
A gente quer viver felicidade  
(Gonzaguinha, 1988)

Nos versos de Gonzaguinha, encontramos a arte retratando um período da nossa história, marcado por momentos sombrios e de retrocessos. A música do poeta ganhou evidência em um ano em que novamente se acendia uma fagulha, um aceno para tempos melhores: a democracia.

Períodos de transição, como aquele que marcou a aprovação da Constituição Federal em 1988, produzem grandes mudanças, suscitam a emersão do povo, a necessidade e a busca de liberdade e de consciência política. Nesse sentido, com maestria, a canção de Gonzaguinha faz vir à tona o anseio de ser gente, de existir, de humanizar-se em meio ao exercício da democracia. Comungando com esse sentimento do compositor, Freire (1967), a quem recorremos teórica e afetuosamente neste

---

<sup>1</sup> Texto produzido por Julia Hellen Santos Ribas, Matheus Luz Lima e Nilton César Barbosa.

texto, leva-nos a pensar em nossa constituição política, em nossos opressores, na necessidade de nos conscientizar criticamente e da práxis de luta pela transformação política.

O presente trabalho surge do nosso imenso desejo de existir, do nosso grito que quer se unir a tantas outras vozes, muitas delas silenciadas para sempre pela pandemia de Covid-19<sup>2</sup>. Este texto é uma forma de expressar nossa esperança na educação e no povo brasileiro, ao mesmo tempo em que demonstra nosso repúdio ao negacionismo e ao autoritarismo com os quais estamos convivendo tão de perto nos dias atuais. Como Paulo Freire (1967, p. 45) diz: "É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador".

Vivemos em uma sociedade em trânsito. Trânsito de rochedos moralistas e patriarcais, trânsito de uma política velha marcada pelo fanatismo, trânsito de uma ausência de sentimento solidário e democrático. Em meio a tudo isso, também vivenciamos trânsito de uma gente que deseja viver dignamente, trânsito de um povo cansado do uso violento das forças de segurança e que anseia por justiça, trânsito de um povo não mais acomodado em experiências assistencialistas, mas que busca ardentemente se fazer política. É deste povo, que, em trânsito, ecoa nossas vozes.

Partindo dessa perspectiva, o presente texto tem como objetivo refletir sobre a importância de uma educação dialogada e ativamente envolvida com as lutas sociais, a fim de promover a consciência crítica,

---

<sup>2</sup> No momento da finalização da escrita deste texto, o Brasil atingiu a marca superior a 639.000 mortes por Covid-19 (O termo Covid representa a junção das letras (co)rona (vi)rus (d)isease - "doença do coronavírus", em português. O número 19 é uma referência ao ano 2019, momento em que os primeiros casos foram publicamente divulgados), segundo o Painel Coronavírus.

a politização e a emancipação dos estudantes e de todas as pessoas que, de diferentes maneiras, são submetidas e sucumbem às opressões advindas do sistema.

Para dar suporte teórico às reflexões pretendidas, fez-se uso de parte relevante da obra de Paulo Freire. De forma mais específica, a leitura realizada abarcou as obras: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Ação cultural para a liberdade* (1981); *Educação como prática para liberdade* (1967); *Educação e Atualidade Brasileira* (1959); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2020) e *Pedagogia do oprimido* (1987).

Com base no objetivo proposto, este capítulo aborda três tópicos principais. Em um primeiro momento, buscamos destacar a construção histórica da participação política do povo brasileiro, a partir de uma experiência colonizadora, em que vozes foram silenciadas, discussão presente no primeiro tópico “O silenciamento da consciência política”.

No sentido da emancipação, evidencia-se uma educação comprometida com a realidade social e com a luta contra todas as formas de dominação. Assim, no tópico “O potencial de uma educação emancipatória na construção política”, refletimos sobre a importância da educação popular para a promoção da consciência dos povos em relação às formas de opressão e injustiças que lhes são impostas.

Dessa forma, os estudantes, conscientes da realidade de opressão a que estão submetidos, podem construir outras formas de participação social e acesso aos seus direitos, a fim de amplificar as vozes frequentemente silenciadas dentro e fora dos ambientes acadêmicos.

Isso nos leva à importância do movimento estudantil, que pode ser percebida para além do compromisso social, pois é, no interior dele, que as discussões são estimuladas e permitem que os jovens amadureçam e

compartilhem ideias que geram promoção de uma consciência política, fundamental para o país (MINÉ & BRITO, 2020). Nessa perspectiva, no tópico “Politização, Práxis e Movimento Estudantil”, procuramos des-trinchar alguns fios dessa meada. Por fim, apresentamos algumas considerações baseadas tanto nas reflexões apresentadas ao longo do texto quanto em nossas experiências dentro do movimento estudantil nos dias atuais.

### **O SILENCIAMENTO DA CONSCIÊNCIA POLÍTICA**

A célebre frase do 16º presidente dos Estados Unidos Abraham Lincoln “A democracia é o governo do povo, pelo povo, para o povo” ilustra o que parece ser, cada vez mais, apenas um ideal para os brasileiros: um governo atento às necessidades da população, trabalhando constantemente para que a relação entre os cidadãos e os poderes seja efetiva, transparente e garanta o bem-estar de todos e todas.

Tendo em vista a história da política brasileira, não é difícil constatar que, em termos práticos, esta concepção tem se tornado quimérica para grande parte da população que observa a distância — entre Estado e sociedade — e expressa um crescente descrédito em relação aos poderes da república. Observa-se ainda, com muita preocupação, que essa realidade não se encontra experienciada somente no Brasil, uma vez que muitos governos de nações democráticas vêm oferecendo respostas insatisfatórias às demandas de seu povo, fomentando, assim, mais distanciamento e desencanto com seus representantes políticos (TEIXEIRA, 2019).

O paradoxo de governar para o povo sem a participação do próprio povo parece colaborar para um sentimento de que a política não é

espaço para todos, mas para uma elite educada com competências e aptidões historicamente naturalizadas. Esta concepção é expressa, por exemplo, pela docilidade dos sujeitos ao transferirem o poder de decisão em relação à suas vidas a outros, na esperança de uma governabilidade democrática. Sobre isso, Freire (1967) faz uma análise histórica e conjuntural, tendo em vista que o povo brasileiro está submetido a uma relação de poder que se repete ao longo da nossa trajetória política, entre reinado e colônia, entre senhores do engenho e escravos:

Nas grandes propriedades separadas umas das outras, pelas próprias disposições legais, por léguas, não havia mesmo outra maneira de vida, que não fosse a de se fazerem os “moradores” desses domínios, “protegidos” dos senhores.[...] Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de “protecionismo”, que sempre floresce entre nós em plena fase de transição (FREIRE, 1967, p. 69).

Vale destacar que esta análise elaborada por Paulo Freire foi escrita em seu período de exílio no Chile, tempo em que, distante do Brasil e envolto em desafios e no reconhecimento de suas ideias políticas e educacionais, encontrou as condições mais favoráveis para expressar seu pensamento e se consolidar como um dos mais importantes educadores de nossa história.

Seguindo os passos de Freire (1967), para se construir um panorama da constituição política do povo brasileiro e compreender a situação política atual, faz-se necessário um resgate histórico, social e político ao longo dos anos, nos quais o país foi se constituindo de colônia de exploração e império repleto de conflitos até nação democrática. Nessa perspectiva, para conhecer a história de um povo, é preciso

reconhecer as inúmeras marcas que carrega e que vão se formando como a base asilar de sua estruturação sociopolítica (FREIRE, 1959).

Nesse sentido, olhar para o Brasil colonizado faz emergir a necessidade de reconsiderar a veracidade das narrativas hegemônicas e a complexidade desse processo. Um primeiro aspecto a ser considerado é de que a história do descobrimento do território brasileiro não se trata apenas de encontrar espaços que estavam vazios, ausências de culturas e de sistemas políticos, inexistências de humanidade e vidas. Trata-se, pelo contrário, da invasão histórica e cultural, da espoliação de natureza perversa e da destruição da identidade dos povos que aqui viviam. É dentro desse contexto e dessa história que nos localizamos. Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Indignação*, no excerto Descobrimiento da América, ressalta a importância do entendimento dessas mutilações no “corpo e alma da América”, as quais fazem parte de nossos corpos e mazelas:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo (FREIRE, 2000, p. 34).

Seguindo o entendimento de Freire, o nosso processo de colonização estava vinculado a uma empreitada comercial, de aumento do poderio europeu e do consequente alastramento dos ideais eurocêntricos. Com tal perspectiva, não havia compromisso em formar, na sociedade invadida, maneiras de estruturar uma “civilidade” e construir política e economicamente uma nação. A intenção dos colonos, de fato,



não era de integração, mas de exploração. Ao passo disso, com a formação dos pequenos povoados, o colonizador enxergou nessas terras um potencial de negócio rentável (FREIRE, 1967).

Deu-se início, assim, a uma nova significação dessas terras, envolvendo a exploração, o lucro e a busca pela ampliação do poder, seja por parte do Reino, seja por parte dos colonos. Este período foi caracterizado pelas grandes propriedades, pelas fazendas de engenho, pelos senhores de terra e de gente, que presenteados pela corte, dominavam não só as terras ganhas, mas o povo que ali estava, sua cultura e sua força de trabalho. Povo esse que devia se submeter aos seus senhores, obedientes ao seu poder e dependentes da sua proteção (FREIRE, 1967). Tal realidade em muito contribuiu para a constituição do modelo de política brasileira, tal qual é conhecido nos dias atuais.

Essa condição política e social marcada pelo paternalismo que, nós, povo brasileiro, experienciamos, tornou-se base fundante de nossa conceituação democrática. Desse modo, um povo que, submetido à proteção do senhor, é expropriado de sua voz e suas referências para simplesmente sobreviver, no qual o diálogo já não encontra espaço, pois a dominação já se ocupou, faz com que os lugares, onde é possível que se desenvolva um sentimento democrático e um senso comunitário, tornem-se cada vez mais raros. Tal situação acaba por favorecer a formação de uma consciência mais inflexível e pouco solidária. Sobre isso, Freire, em *Educação como prática para liberdade*, elucida:

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor (FREIRE, 1967, p. 71).

Assim, nossa herança histórico-cultural não nos estimulou a buscar viver experiências na vida pública e na participação popular. Por outro lado, favoreceu a introjeção dessa “autoridade externa, dominadora” capaz de tolher a constituição de uma consciência livre, emancipada, em condições de se posicionar e de participar ativamente das mudanças sociais.

O que se observa, então, são indícios de identificação com o exercício político da cidadania pela submissão, pelo “mutismo”, pela não participação, gerando um ideário de silenciamento dos povos.

Considerando as relações autoritárias e de dominação nas quais o povo brasileiro foi se constituindo, tendo uma figura de opressão/proteção acima do povo, é notável a quietação por parte da população. Nesse sentido, Freire (1967) descreve o mutismo como resultado de nossa inexperiência democrática, em que o homem ajustado não dialoga, torna-se acrítico, não desenvolve capacidade de pensar democraticamente e, comumente, acomoda-se em uma condição de submissão. Ainda sobre esta relação entre a opressão historicamente constituída e um ambiente democrático, Freire (1959) destaca:

[...] inexperiência democrática brasileira que esclarece posições tão comuns entre nós, até em centros urbanos, do *todopoderosismo* policial, em desrespeito ao homem. *Todopoderosismo* da autoridade firmada ainda no “sabe com quem está falando?”. Desrespeito aos direitos dos mais fracos pela hipertrofia dos mais fortes. “Inexperiência” que explica a prática reveladora da política de clã, consubstanciada em fórmulas como: aos amigos tudo - amigos são os que seguem passivamente ao chefe - aos inimigos, a lei (FREIRE 1959, p. 24).

Essa “inexperiência democrática” revela-se como fruto de um processo de silenciamentos. Nessa perspectiva, o silenciamento do povo foi

se incrustando nas relações a partir de casos endêmicos de corrupção, de compra de votos, de violência policial, de fanatismo, de concentração de renda e de políticas assistencialistas, os quais colaboraram para manter as relações de poder. Assim, o processo de silenciamento parece ter sido crucial para a constituição de uma identidade do povo brasileiro, na qual o posicionamento e a participação política são marcados pela passividade, pela acomodação e pela não emancipação política dos sujeitos.

Soma-se a isso um processo de industrialização que nos tirou do campo para os grandes centros urbanos e do silêncio para o voto, levando-nos a uma incipiente experiência com a democracia. Por um lado, a industrialização, principalmente nos grandes centros, contribuiu para aproximar as pessoas das discussões políticas sobre as relações, o trabalho e outras questões sociais importantes. Entretanto, mesmo com as oportunidades que surgiram, as relações de poder e submissão continuaram presentes e influenciando a participação popular.

A frágil democracia brasileira sofreu ainda mais com o golpe de estado e o período de ditadura militar que se instituiu de 1964 a 1985, ano da eleição de Tancredo Neves. De acordo com Bittar (2018), consequentemente, houve o aparente enfraquecimento da democracia em detrimento de uma ampliação das desigualdades econômicas e de uma expressão pública marcada pelo autoritarismo e pelo aumento das injustiças sociais, marcas do Brasil contemporâneo.

Além disso, vemos, no nosso tempo, manifestações populares sendo altamente oprimidas e violentadas pela força do Estado, graves casos de corrupção sendo naturalizados por parte da população, a ciência sendo colocada em xeque e o crescimento do negacionismo, o que

tem contribuído para a ampliação do número de pessoas contaminadas e de mortes relacionadas à pandemia no país.

## **O POTENCIAL DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA CONSTRUÇÃO POLÍTICA**

Quanto mais nos tornamos conscientes de nosso processo de formação política identitária, mais nos tornamos capazes de uma participação crítica e efetiva no contexto sociopolítico. Essa transformação ocorre não somente a partir de mudanças econômicas e políticas, mas também com base em uma alteração na forma de pensar sobre si mesmo e o mundo, por meio de uma análise crítica de nossa realidade, refletindo sobre as relações de poder a que estamos submetidos e a consequente necessidade de mobilização popular para lutar por seus direitos e por uma sociedade efetivamente democrática (FREIRE, 1967).

Na obra *Educação como prática para liberdade* (1967), Freire analisa o papel da educação, comprometida com a democracia, em promover nos homens a conscientização da realidade de forma crítica, contribuindo para que se tornem capazes de, livremente, politizarem-se. Nesse sentido, a educação comprometida com a verdade promove, assim, a capacidade dos homens se reconhecerem dentro do processo histórico em que vivem e, localizados, olharem criticamente para este contexto.

Essa perspectiva educacional de Freire (1967) entende o homem em um exercício democrático do diálogo, do poder da fala e da consciência. Assim, abrem-se espaços para que ele, antes excluído de todo fazer político e alicerçado culturalmente em um ideal paternalista, localize-se como parte da estrutura democrática e como responsável por sua própria vida. Ainda sobre essa forma de educação, Freire esclarece:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados” (FREIRE, 1967, p. 90).

Dessa maneira, uma educação que não está focada nas experiências do debate, na ação participativa dos estudantes e na análise dos problemas se torna uma intensificadora da “inexperiência democrática” que partilhamos. Já a que se compromete em criar espaços de diálogo e mudanças de atitudes, também pode mover o sujeito do lugar de passividade e potencializar a transformação da sociedade por intermédio dos educandos.

A educação baseada no nosso passado paternalista colabora para a manutenção das relações de opressão. Freire (1987) nomeou essa forma de educar de “educação bancária”, exatamente porque ela tem como objetivo depositar o conhecimento no estudante. Nessa perspectiva, o estudante recebe, de maneira passiva, não só o conhecimento, mas também variadas formas de ajustamento e submissão à ordem social vigente.

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não podem esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humana (FREIRE, 1987, p. 41).

Por outro lado, a educação que Freire propõe e que também acreditamos devolve ao povo a consciência crítica e libertária que promove a participação ativa nas mudanças sociais. Ela não se faz na experiência hegemônica da classe dominante, mas nasce no encontro das massas, que coletivamente lutam pela mudança social, para se libertarem da condição de opressão e participarem das decisões de forma democrática e solidária. O exercício dessa prática libertadora só pode tornar-se efetivo na medida em que cada pessoa oprimida tenha acesso às condições para se descobrir e tornar-se sujeito de sua própria história (FIORI, 1987, p. 1).

Fazendo esse exercício pedagógico em relação ao oprimido, que foi e é marginalizado pelo já mencionado contexto histórico em que se constituiu, o dever dessa educação é contribuir para que o homem se torne consciente de seu potencial político e criativo. Esse movimento, assim proposto, deve ser pensado de forma democrática, de modo que os estudantes se veem também como parte integrante desse processo e não como meros espectadores das normas e palavras que precisam incorporar (FREIRE, 1981).

Na obra *Ação cultural para liberdade*, Freire discute o processo de conscientização relacionado com a tomada de conhecimento das classes. Essa reflexão nos pareceu importante para a formação de uma consciência coletiva de nossa condição enquanto estudantes e para que, fortalecidos, possamos vivenciar nossa práxis. Nesse sentido, a educação pode promover essa tomada de consciência a partir do diálogo e do reconhecimento das condições históricas, econômicas e sociais de cada um.

[...] a consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a consciência de si no exercício do poder econômico, político e sociocultural, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. (FREIRE, 1981, p. 114)

Desse modo, a classe dominada se emancipa tornando-se classe para si, podendo, conscientizada, perceber a tarefa histórica que lhe é destinada, definir seus interesses enquanto classe e desenvolver pela práxis uma ação coletiva de transformação da realidade à qual foi submetida.

Por outro ângulo, a sociedade dominada é por si só uma sociedade silenciada. O “primeiro mundo”, ou seja, a classe dominante, fala, por ter o poder da palavra, e invade, posicionando-se contrária a toda ideia dialogal de democracia; e, do outro lado, “o terceiro mundo” escuta, obedece e se submete a uma “cultura de silêncio” (FREIRE, 1981, p. 57).

A possibilidade do homem, também pelo exercício da educação, de tornar-se ciente de sua atuação sobre a realidade, de testemunhar o mundo em que vive sob uma perspectiva crítica propicia, nas massas populares, uma experiência libertária. Essa experiência que permite romper com o silenciamento que lhes foi imposto é potencialmente revolucionária.

Nesse sentido, o ato de revolucionar é resultado de nossa conscientização que, impregnada pela nossa ação de transformação, leva-nos ao desejo de nos ver como parte integrante do mundo. (FREIRE, 1981). Além disso, essa revolução não deve ser pensada sozinha, mas em comunhão com as massas populares:

É, na prática desta comunhão, que se dá a prática revolucionária, que a conscientização alcança o seu mais alto nível. E é nela que os oprimidos superam o que Goldman chama de “consciência real” pelo “máximo de consciência possível”. Implicando na inserção crítica na realidade que se desmistifica, a conscientização é algo mais que a “prise de conscience” (FREIRE, 1981, p. 66).

Por fim, não há revolução e transformação social sem uma profunda conscientização das estruturas sociais de dominação e o anúncio de novas relações a serem geradas pelos desejos das classes dominadas. Enquanto a ação cultural da classe dominante está em função de preservar as coisas como estão, de mistificar a realidade, de domesticar as consciências; a ação cultural pela liberdade, das classes populares, esforça-se para denunciar os mitos criados com auxílio da ciência e promover uma reflexão crítica sobre as relações de dominação e de poder em que se localiza, assim, visa transformar a realidade por meio do diálogo e da ação coletiva.

### **POLITIZAÇÃO, PRÁXIS E MOVIMENTO ESTUDANTIL**

Ser um educador popular ou um defensor da educação no Brasil é estar constantemente em movimento. Movimento este que necessita frequentemente romper com as barreiras impostas pelos âmbitos políticos, sociais e culturais da sociedade. Não existe a possibilidade de fazer educação sem enfrentamento por aqui, portanto, a teoria lança luz sobre a práxis e a luta deve sempre ser ligada à razão, visto que resistir, por via de regra, não se faz como opção. Paulo Freire, ao indagar sobre o ato de ensinar e sua exigência da convicção das possibilidades de mudança afirma: “*No fundo, as resistências - a física e/ou a cultural - são*



*manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos.*" (FREIRE, 2020, p. 76).

A experiência da construção de emancipação coletiva, como o contato com a prática, proporciona um olhar mais rico e crítico sobre o funcionamento das políticas públicas do país. Este contato é muito caro dentro da formação dos cidadãos, uma vez que possibilita, parafraseando Paulo Freire, enxergar a realidade ideologizada que nos torna míopes<sup>3</sup>.

A partir da compreensão de que o processo educacional com finalidades emancipatórias tem papel imprescindível no combate às desigualdades presentes no Brasil, aproximamo-nos das organizações que visam a execução deste projeto. Nesse sentido, os movimentos sociais, baseados na soberania popular, representam a luta da sociedade civil pela conquista e democratização dos direitos, bem como o enfrentamento aos retrocessos dos avanços conquistados (MINÉ & BRITO, 2020).

O movimento estudantil, em particular, apresenta-se como peça fundamental dessa engrenagem e, dentro das universidades, configura-se como um meio democrático de inserção político-social dos universitários, assim como um dos elementos imprescindíveis para a luta que ocorre cotidianamente no seio da sociedade (MESQUITA, 2003).

É a partir da coletividade na luta que se abrem espaços para conhecer diferentes realidades, a diversidade de vivências e para manter o diálogo entre elas, construindo, assim, um movimento que seja emancipador de identidades e ideias e, nesse sentido, a atividade política

---

<sup>3</sup> Freire utiliza desta analogia na ocasião em que enuncia a ideia de que "ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica" na obra "Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa", publicada inicialmente em 1996 (FREIRE, 2020).

estudantil possibilita um olhar mais atento para a construção de profissionais resistentes a modelos excludentes de sociedade.

O evento que se caracterizou como marco e grande precursor da luta estudantil foi a Reforma Universitária que surgiu em meio a organização de estudantes argentinos da cidade de Córdoba, em 1918, e marcou a história do movimento estudantil latino-americano, uma vez que influenciou mobilizações em vários países do continente. Segundo Mesquita (2006):

As reivindicações acerca da reestruturação da universidade baseada em valores modernos como a democracia, participação e autonomia, marcam uma nova época, onde a universidade torna-se também crítica dela mesma e de suas práticas de reprodução social; torna-se, uma instituição passível de questionamentos no que diz respeito à sua própria lógica de atuação (p. 63).

Nesse contexto, a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) - que é a entidade máxima de representação dos estudantes do Brasil - no final da década de 1930, influenciada pela reforma universitária de Córdoba, possibilitou que a discussão sobre a reforma universitária se tornasse pauta no movimento estudantil brasileiro. Há também, como marco na história do movimento, a resistência dos estudantes a partir da Segunda Guerra, em que o movimento estudantil assumiu uma postura antifascista e contrária ao governo ditatorial do Estado Novo. Para além, a campanha "O petróleo é nosso" no final dos anos 1940 denotou a atuação nacionalista e desenvolvimentista do movimento estudantil daquela época (MESQUITA, 2006).

Não obstante, foi, na ditadura militar, que o movimento estudantil passou a ter visibilidade na luta em defesa da democracia e garantia das

políticas sociais. O AI-5 fez com que o movimento estudantil entrasse na clandestinidade e, por essa razão, muitos militantes se afastaram (MESQUITA, 2006). Em contrapartida, a atuação do movimento não deixou de existir, uma vez que uma parcela desses estudantes se envolveu de maneira mais agressiva, trazendo a população para a luta pela derubada do regime, dando início a um processo revolucionário (VALLE, 2017). Para Mesquita (2006), esse período é marcado não só pela resistência do movimento estudantil contra a ditadura militar, mas também “*contra suas expressões mais imediatas: a repressão e o autoritarismo*” (MESQUITA, 2006, p. 74).

No fim dos anos 80, surge o movimento dos *caras pintadas* e é neste contexto que podemos observar o renascer do movimento que estava enfraquecido, o que segundo Miné e Brito (2020) “*significou a retomada do movimento estudantil no Brasil, de forma nova, alegre, descontraída*” (apud GOHN, 2003. p. 144).

De forma geral, estes foram alguns dos importantes momentos históricos, nos quais o movimento estudantil assumiu um papel protagonista, tanto no Brasil quanto na América Latina em relação às lutas sociais.

O movimento estudantil pode ser entendido a partir de diferentes segmentos comprometidos com as transformações no âmbito educacional, político e social. Segundo Mesquita (2006), é possível destacar quatro diferentes segmentos que abarcam diferentes demandas e representações: 1) o movimento estudantil clássico; 2) os coletivos de cultura; 3) os coletivos de gênero e 4) as executivas de curso.

O primeiro, o movimento estudantil clássico, é o campo político em que todo o movimento é orientado. Ele é o suporte das novas formas de

organização que afloram e também onde os estudantes levam as suas questões para serem discutidas e organizadas.

Os coletivos de cultura surgiram pela necessidade de preencher a lacuna de um espaço simbólico entre os estudantes a fim de questionar a sociedade e a própria cultura. Eles são muito significativos no que diz respeito à identidade coletiva do movimento e têm sido utilizados de maneira estratégica para promover a sua diversificação (MESQUITA, 2008).

Na tentativa de emancipação coletiva, o coletivo de gênero se aproxima das diversas bandeiras de luta como o movimento negro, o movimento LGBTQIA+ e o movimento feminista, promovendo um contato com diversas frentes de luta contra realidades discriminatórias do nosso país. Estes coletivos são fundamentais para o debate acerca da diversidade. Eles interiorizam pautas e bandeiras de luta identitárias que advém dos movimentos sociais para o movimento estudantil, tendo em vista que tais lutas estão atreladas às suas principais pautas.

As Executivas de Curso são, segundo Mesquita (2006), as representações com mais segmentações e de maior complexidade. Elas se empenham em um trabalho de debater as questões específicas do curso dentro da universidade, e, portanto, conseguem alinhar temas específicos dos cursos com questões políticas.

O trabalho feito por muitos militantes do campo progressista - principalmente depois dos recentes acontecimentos político-sociais no país, paralelamente à crescente disseminação de discursos de ódio e intolerância - tem sido o de tecer novas redes de comunicação com a base, atualizando a maneira de dialogar nestes campos (BOUTIN & FLACH, 2017). Para Pedro de Carvalho Pontual, o que vivemos hoje é um momento:

[...] de resistência à perda de direitos, às graves violações dos direitos humanos em curso e às práticas que buscam destruir o que se avançou em termos de cultura democrática depois do longo período de ditadura militar (PONTUAL, 2019, p. 160).

O contexto socioeconômico vivenciado na atualidade, além da crise sanitária da pandemia do Covid-19, dos altíssimos números de vidas que se foram, do descaso do governo atual para com a população menos favorecida e, conseqüentemente, mais vulnerável à doença, além dos desmontes sofridos pela educação pública, fez com que novos rumos fossem tomados para a atividade de diversos movimentos sociais, sobretudo o movimento estudantil. A atuação voltou-se para os ambientes virtuais que, apesar de seus aspectos excludentes, têm se mostrado como uma alternativa para manter vivas as articulações das organizações, coletivos e grupos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista a hierarquização fundante de nossa sociedade que impregnou a constituição psíquica, identitária e societária de cada brasileiro e brasileira por meio da manutenção de narrativas de opressão, o movimento estudantil posiciona o exercício da fala em condição de enfrentamento. Assim, a práxis exercida serve como trampolim para a liberdade de aprender e pensar de forma crítica, por meio da ação política, dos debates sobre as questões e pautas fundamentais para o povo e da transmissão de esperança, sentimento este que, segundo Freire (2020), faz parte da natureza humana.

Ao longo deste texto, refletimos sobre o contexto histórico no qual se constituiu o silenciamento político do povo, sem espaços para o

diálogo e para a participação política popular. Como alternativa para romper o silenciamento, entendemos que o pleno exercício crítico do conhecimento e da conscientização são potenciais para que seja possível assumir a condição de cidadão e exercer democraticamente nossas funções políticas e sociais. Neste contexto, a educação emancipatória se mostra como uma grande força motriz que propicia nos sujeitos essa condição de libertarem-se, de se tornarem políticos.

É pela ação e reflexão de conhecer o contexto histórico e social, de ser autor da própria história e do processo de construção do conhecimento, que cada um de nós alcança a possibilidade de se emancipar.

Dessa maneira, pensar em educação sem pensar em meios de promover formas de emancipação dos estudantes e deles serem realmente ouvidos torna o objetivo libertário da educação proposta por Freire vazio. Educar-se é tornar-se, é estar consciente de si e dos processos que nos envolvem, é enxergar as desigualdades existentes e as mazelas dos poderes políticos que nos governam, é compreender as relações de poder e interesses em que somos gerados e é, por isso, que somos capazes de libertar-nos. Conscientes de si, por meio da educação, não nos resta saída a não ser sermos livres, sermos cientes dos silêncios que nos cercam.

A práxis do movimento estudantil vai ao encontro da luta pelos anseios do povo como elemento imprescindível no processo de conscientização da própria história. Os coletivos de luta, centros e diretórios acadêmicos e todas as muitas representações do movimento estudantil são expressão da ação cultural pela liberdade das massas a partir do ato de revolucionar, aproximando as necessidades da classe trabalhadora e os saberes científicos, conhecendo os seus interesses a fim de contrapor as imposições da classe dominante.

Ao finalizar estas considerações, podemos afirmar que, ao longo da pandemia de COVID-19, vimos brotar a solidariedade e a participação social e coletiva entre os mais negligenciados, mesmo em meio a solidão, imposta pelo isolamento social. Apesar do avanço do discurso reacionário e negacionista, as manifestações nas ruas e a indignação do povo para com o cenário político brasileiro atual mostram-se presentes, atestam a capacidade de resistência dos movimentos sociais, ressaltam a importância da educação emancipatória para romper com o silenciamento e fomentar cada vez mais a participação popular nas questões sociais.

Por fim, acredita-se que o movimento estudantil permaneceu e permanecerá vivo durante os mais difíceis momentos enfrentados pela democracia brasileira, tecendo teias revolucionárias no seio social, persistindo no enfrentamento para que todos alcancem a almejada liberdade e felicidade, as quais fazem coro com os versos de Gonzaguinha.

## REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal...**Opinião Pública**, Campinas, vol. 14, n° 2, p.(380-413), novembro de 2008.
- BAQUERO, Marcello; VASCONCELOS, Camila de. **Crise de representação política, o surgimento da antipolítica e os movimentos apartidarismo no Brasil**. In: V CONGRESSO DA COMPOLÍTICA, Curitiba/PR, 2013.
- BITTAR, Eduardo C. B. Democracia e políticas públicas de direitos humanos: a situação atual do Brasil. **Revista USP**. São Paulo, 119. 2018. Disponível em: <[https://jornal.usp.br/revistausp/revistausp\\_119/](https://jornal.usp.br/revistausp/revistausp_119/)>.
- BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Movimento Estudantil Brasileiro: Da formação às estratégias de luta na atualidade. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, vol. 8, n°2, setembro de 2017.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire - São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.  
Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf)>.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese de concurso para a cadeira de história e educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Cultura e política: A experiência dos coletivos de cultura no movimento estudantil. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], vol. 81, p. (179-207), 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/660>>.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. **Identidade, cultura e política: os movimentos estudantis na contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 377. 2006.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: Práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], vol. 66, p. (117-149), outubro de 2003. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/1151>>.

MINÉ, Kenedy Martins; BRITO; Rogério dos Reis. A transformação social por meio das manifestações culturais e educacionais no Brasil. **Original Article. J Business Techn**. vol. 14, nº 2, p. (111-125), 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância à Saúde (SVS). **Coronavírus Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 13 de junho de 2021.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.(159-164).



TEIXEIRA, Antonio Claudio Engelke Menezes. **A utopia antipolítica de Negri e Hardt.**

Lua Nova, São Paulo , n° 107, p. 203-233, agosto de 2019. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/ln/a/9rrqkVXb6LrcdgFLvFK7pdw/?lang=pt>>. Acesso em 10  
de março de 2021.

VALLE, Maria Ribeiro do. **A arquitetura do AI-5.** REU, Sorocaba, SP, vol. 43, n° 1, 9. p.  
(99-111), junho de 2017.



## **PARTE 3**

### **SOFRIMENTO NO TRABALHO: PRÁTICAS CLÍNICAS**



# 8

## **SOBRECARGA NA DOCÊNCIA E O CIRCUITO DA PULSÃO INVOCANTE: EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOPATOLOGIA CLÍNICA DO TRABALHO**

*Graziele Alves Amaral*

*Fernanda Gonçalves da Silva*

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo pretendeu analisar os destinos do sofrimento no trabalho de uma professora com queixas sintomáticas relativas à sobrecarga, a partir de uma escuta clínica realizada sob o enfoque teórico e metodológico da Psicopatologia Clínica do Trabalho. Para isso, parte-se do modelo teórico proposto por Mendes (2018), que trabalha com o circuito da pulsão invocante para mostrar como o trabalho mobiliza a pulsão pelos endereçamentos que são proferidos nos discursos dos modelos de gestão. Esse modelo tem como base a articulação teórica entre psicanálise (mais especificamente, a psicanálise lacaniana) e trabalho, preconizando os dispositivos da clínica psicanalítica do trabalho, que serão explicitados ao longo deste capítulo.

O trabalho sempre nos convoca a lidar com o real, que é da ordem do imprevisível, do inesperado, do inusitado. Segundo definição dejouriana, trabalho seria o que o sujeito precisa mobilizar de si mesmo para preencher a lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real (DEJOURS, 2004). Enfocaremos aqui o trabalho do sujeito da criação, em que a pulsão é investida e satisfeita, trazendo sentimentos de realização

e gratificação, frutos do investimento dessa energia pulsional, dessa excitação.

Basearemos-nos nos estudos de Vivès sobre a função da voz articulada no circuito da invocação da pulsão e como isso se relaciona com a constituição do sujeito. Nesse caso, interessa-nos a voz no trabalho e suas repercussões para o sujeito no sentido do sofrimento e de possíveis patologias, além de suas articulações com o fazer da clínica do trabalho.

Essa voz é sustentada pelo discurso capitalista ultraliberal da excelência e do produtivismo e expressa-se pelo imperativo “Trabalhe e cale-se!” (MENDES; VIVÈS, 2020). Ela é construída e legitimada pelos modelos de gestão nas organizações capitalistas, pautados nos princípios da acumulação, do produtivismo e do consumismo; além disso, faz exigências grandiosas, demandando o impossível do Eu. O Supereu, sempre tirânico, nunca estará satisfeito com tudo o que o Eu consiga realizar e, com isso, insistirá na necessidade do Eu “fazer do impossível possível” (MENDES; VIVÈS, 2020, p. 191). O sujeito, cedendo a essa demanda, atende a esse chamado e passa a ser sujeito evocado e não invocante. É nesse ponto que os autores ressaltam que essas vozes, difíceis de serem caladas, acabam por bloquear o circuito da pulsão.

O modelo de Mendes (2018) busca compreender como o trabalho movimenta a pulsão, que pode ter como destino o gozo ou a sublimação. A tensão entre a demanda e o desejo movimenta esse circuito. A demanda refere-se à demanda do Outro; já o desejo é do sujeito, pois o sujeito, para a Psicanálise, é o do desejo. E, para que ele apareça, é necessário o silenciamento da voz (do Outro), nesse caso, as vozes que vêm dos apelos proferidos pelo discurso capitalista colonial.

A autora aponta que essas formulações partem da noção psicanalítica de que o sujeito se constitui no laço social, sendo a pulsão

responsável por esse laço. Assim, a voz, como um dos objetos da pulsão, vai fazer emergir o sujeito na sua relação com a voz do Outro. Nesse aspecto, há que se destacar três tempos no circuito da pulsão invocante: ser chamado, chamar e se fazer chamar (MENDES, 2018).

Quando essa voz permanece audível, o sujeito está no tempo do *chamado de*, com atribuições proferidas pelo discurso capitalista; chamado de preguiçoso, de incompetente, de lento etc.; que são chamamentos comuns nos ambientes de trabalho. Nesse tempo, o destino da pulsão é o gozo, o sujeito está lançado na repetição e na demanda do Outro, por isso, é denominado de tempo de Resistir-Desistir do próprio desejo. O sujeito atende ao comando tirânico do Supereu (que introjetou os imperativos capitalistas): “Goze!” no sentido de se satisfazer a qualquer custo. O sujeito, enredado por essa demanda que seduz pelas promessas de satisfação plena e absoluta da pulsão, acaba caindo na armadilha do “canto da sereia”. E, com isso, “há um excesso da presença do Outro”, “o sujeito se satisfaz ao existir para esse Outro” (MENDES, 2018, p. 52).

Podemos considerar que, na nossa sociedade do desempenho, os trabalhadores se tornam empresários de si mesmos, reconhecidos pela sua capacidade de produção, sendo regidos pela ilusão de poder ilimitado (ROSA JR., 2020). As exigências e demandas são múltiplas e as pessoas são instigadas a atendê-las (Trabalhe, goze e cale-se!). O imperativo de bater metas precisa de um sistema normativo que busca calibrar comportamentos para manutenção do permanente estado de resiliência. Além do gozo com as metas, o gozo desenfreado se manifesta de múltiplas formas na sociedade contemporânea, que se sustenta nos pilares da produção e do consumo, pois o capitalismo vende a ideia de que você precisa ter mais para você ser mais. Esse gozo sem limites

impede o sujeito de reconhecer alguma satisfação, pois está sempre na busca desenfreada por mais prazer e quem não se insere nessa lógica do sempre mais é considerado um acomodado ou um perdedor. Assim, todos são usados e sugados pela voracidade do sistema capitalista (ROSA JR., 2020).

Além disso, o imperativo do gozo pode enclausurar o sujeito na fantasia (que é da ordem do imaginário) do absoluto, negando a castração. O sujeito escapa do seu desamparo, encontrando um Outro que, teoricamente, lhe oferece certeza, segurança e plenitude.

Na verdade, trata-se de um sujeito sem lugar. As vozes do Outro se tornam amplificadas, o sujeito goza e a demanda vence o desejo. A potência dessa voz se articula à tirania do supereu e deixa o sujeito boquiaberto no seu silêncio gritante. O trabalho do sujeito é mortificado, as subjetividades são taylorizadas. Nessa mortificação do trabalho vivo, “o trabalho como espaço de produção de saberes se transforma em espaço da repetição para não mais evocar o vazio do real que remete ao desamparo, criando assim, uma “taylorização da subjetividade” (MENDES; GHIZONI, 2016, p. 13).

Nessa mesma direção, Rosa Jr. (2020, p. 45) afirma: “Não há tempo para pensar, apenas executar. A coerção tecnicista exige somente a execução do imperativo a ser alcançado: a meta. Neste instante, tudo se resume a cifras. Desse modo, os números se sobrepõem ao ponto de destituir qualquer possibilidade de narrativa”.

Do ponto de vista das patologias sociais, vamos observar a servidão, a aceleração e a virilidade como sintomas articulados ao ideal do eu capturado pelo ideal do capital, sustentados pelos modelos de gestão pautados no produtivismo, no individualismo, na ausência de culpa e de vergonha, na agressividade e no medo (MENDES, 2018). Dito em outras



palavras: “quando a proliferação imaginária é tão consistente a esse ponto e o simbólico parece não fazer furo, algo do real irá se impor. Isso irá desencadear efeitos diversos nas relações de trabalho: agressividade, competição, euforia, depressão, angústia, medos, paranoias etc.” (ROSA JR., 2020, p. 44).

Voltando ao circuito da pulsão invocante, quando há condições para o desenvolvimento do ponto surdo - silenciamento das vozes - o sujeito pode “chamar” e “se fazer chamar”. Estaria então, no tempo do Insistir, em que a pulsão tem como destino a sublimação, existindo a possibilidade de resgatar o trabalho do sujeito. A insistência remete à ética do desejo, esta que não cede ao gozo, que implica em viver a falta implicada no desejo e o vazio da impossibilidade de dar conta do real. A sublimação impulsiona a criação e, assim, implica o trabalho do sujeito, pois o coloca no lugar do vazio. Esse trabalho refere-se à produção de um saber, que é infinito, pois a cada encontro com o inesperado do real, o sujeito aprende a fazer. Assim, para ocorrer a sublimação é preciso renunciar ao gozo; daí advém uma satisfação faltosa (MENDES, 2018).

Nesse sentido, Lacan (1959-60/2008, p. 140) afirma que a satisfação proveniente da sublimação é “uma satisfação que não pede nada a ninguém”, já que a sublimação se articula ao desejo e, como tal, não é demandante, não depende do outro, existe uma alteridade em relação às escolhas do sujeito. Ao mesmo tempo, é um caminho arriscado, que se trilha sem garantias, pois sustentar o desejo implica em assumir a castração (assumir-se faltante) como uma condição do sujeito, o que contrapõe o circuito do gozo.

Por isso, Lacan (1959-60/2008, p. 359) afirma que “é mais cômodo sujeitar-se ao interdito do que incorrer na castração”. Por outro lado, o sujeito aqui não está mais encantado pelo canto da sereia (imaginário),

pois ele passa a ser um sujeito que canta, encontrando-se no registro do simbólico. O sujeito então pode se desboquiabrir frente às vozes tirânicas do “Trabalhe e Cale-se”, podendo vislumbrar sua emancipação (MENDES, 2018). Ou seja, o sujeito, até então boquiaberto, paralisado e silenciado diante dos imperativos do discurso e da tirania do Supereu, pode se desboquiabrir, tornando-se um sujeito que fala, um sujeito que deseja.

Insistir no desejo é ir na contramão do que a sociedade capitalista nos coloca em contato incessantemente. Implica na castração, que marcaria um corte na relação do sujeito com o outro, podendo advir daí o sujeito como desejante. Já o gozo, na sua função de mais-de-gozar, estaria no campo do excesso, daquilo que não se quer renunciar, portanto, ligado ao fracasso em ser e, no limite, a uma experiência de não identidade, de dissolução de si.

A lógica do capital, baseada na acumulação e no consumo, acessa os sujeitos pelo gozo, reafirmando a ideia de plenitude e de completude, da existência de um saber absoluto. Assim, cria-se a ilusão de preenchimento dos vazios da existência humana, utilizando a mesma lógica para o preenchimento de todo o tempo que deve ser dedicado ao trabalho; nesse caso, um trabalho morto, também preenchido por uma série de prescritos que lhe tiram a potência viva.

Os casos clínicos relatados por Pérrileux e Mendes (2015) mostram como a clínica do trabalho possibilitou o acesso à relação onipotência-impotência presente na perversidade das organizações de trabalho, em que existe uma falsa promessa de reconhecimento do trabalho e, ao mesmo tempo, uma desqualificação. Por mais que os sujeitos dessas clínicas quisessem atender às demandas solicitadas, deparavam-se sempre com a frustração, já que as respectivas organizações do trabalho

são baseadas na ideologia da excelência, que não oferece espaço para falhas do humano.

A escuta política dos sintomas possibilitou-lhes a saída de uma posição subjetiva de assujeitamento para a possível alteridade a partir do deciframento dos sintomas e da função que ocupavam no assujeitamento dessas trabalhadoras a uma normalidade patogênica. Nesse sentido, Périlleux e Mendes (2015) defendem que a escuta política do sofrimento no trabalho não busca livrar o sujeito do seu sintoma – pois isso não seria, necessariamente, sinônimo de cura – mas sim liberar o sintoma de sua cadeia mortífera que manteria o sujeito aprisionado nas forças que o sustenta.

Além disso, Mendes (2017) afirma que o sofrimento pode se constituir no gozo do sujeito com seus sintomas, significando a paralisação da força motriz questionadora, na medida em que se tenta atender à demanda impossível do real.

Buscando atender a um ideal impossível de ser alcançado, o que se procede é a produção de subjetividades inautênticas, a perda da experiência de si, um esvaziamento de sentido, além do rompimento do laço social, uma vez que o sujeito não se apropria do que ele sente e pensa, o que não se sustenta sem consequências. É nessa direção que Périlleux e Mendes (2015) afirmam a importância da posição política e ética do clínico do trabalho para ouvir o testemunho do sujeito, de modo que se possa nomear os eventos traumáticos, desbanalizar as violências que se passam por fatos ordinários do trabalho e denunciar o que não pode se passar por normal. Nas palavras dos autores, “onde a voz é quebrada, deve emergir a possibilidade de uma palavra em que a pessoa se surpreenda com a sua própria verdade” (PÉRILLEUX; MENDES, 2015, p. 71). Eis

aí a potência política da clínica do trabalho ao restaurar a voz dos sujeitos.

Isso posto, a presente pesquisa se configura como uma clínica constituída com base no modelo teórico e metodológico da Psicopatologia Clínica do Trabalho (MENDES, 2018), que teve como objetivo construir um espaço de escuta do sofrimento no trabalho para possibilitar mudanças subjetivas na relação do sujeito com seu trabalho. Aqui, relata-se o caso de atendimento clínico a uma professora com queixas e sintomas relativos à sobrecarga de trabalho.

O dispositivo de escuta clínica do sofrimento é usado na clínica do trabalho. Ao privilegiar a fala num espaço de escuta, coloca-se a palavra em ação e abre uma possibilidade de repensar a relação do sujeito com o trabalho e sua articulação com os destinos da pulsão, tomando a voz como objeto da pulsão. Para isso, parte-se do pressuposto defendido por Mendes (2017), da potência da clínica do trabalho em direção a um reposicionamento do sujeito como alguém que fala, a partir da possibilidade dele se tornar um sujeito do trabalho.

#### **MÉTODO:**

A presente pesquisa se baseou nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicopatologia Clínica do Trabalho proposta por Mendes (2018). Sua proposta metodológica para a escuta clínica do trabalho se sustenta em três pilares: interpretação, transferência e trabalho do clínico e do supervisor. Nesse caso, precisa ser manejada a transferência nas relações entre clínico e paciente e entre o clínico e o supervisor.

A interpretação seria um dispositivo colocado em ação para desvelar os não-ditos, para trazer à tona algo que o paciente ainda não

consegue traduzir, buscando desnudar o que ainda está encoberto pelo sistema defensivo. Nesse sentido, procurar desvendar a realidade oculta em uma fala que traz uma verdade subjetiva nem sempre é um movimento fácil, pelo fato de lidar com as resistências do sistema psíquico (GRIPPI, 2012).

Já a transferência parte da suposição, por parte do paciente, de que existe alguém que vai resolver seu problema. Diante dessa demanda formulada com base no suposto saber e, com isso, apegada aos sintomas, o manejo da transferência vai depender de como o clínico vai responder a essa formulação. Sendo uma experiência de si com o outro da ordem do inominável, da transferência emerge algo diferente do que se esperava. Desse modo, o real do trabalho do clínico é um lugar vazio, de onde pode emergir a produção de um saber mobilizado pelo inconsciente no saber-fazer.

A possibilidade de desapego dos sintomas e de um novo saber sobre si mesmo pode advir dessa relação, já que a demanda do paciente muitas vezes vem como um apelo por sua sobrevivência frente às adversidades do trabalho (MENDES, 2018). “A transferência cria as possibilidades e as condições para a realização do desejo frente ao real, caminho nem sempre possível, exigindo uma aceitação e ressignificação da castração” (MENDES, 2018, p. 73). A autora ainda aponta a importância do lugar do supervisor no atendimento à demanda.

Nesse sentido, o eixo do método relativo ao trabalho do clínico se refere ao seu saber-fazer que transcende o saber técnico, pois envolve sua subjetividade e o modo como ele se implica e se engaja no processo de escuta do sofrimento. Para isso, é preciso não entrar no jogo da onipotência-impotência, para que ele possa acessar sua potência a partir

do seu desejo de escutar, e não da necessidade de dar uma resposta à demanda a ele endereçada.

É preciso confrontar-se com sua própria castração, correr riscos e entender que não há respostas ao que é irrespondível. Nesse percurso, a supervisão terá papel fundamental ao permitir ao clínico experimentar a si mesmo sob o olhar do outro e, nesse espaço, também conflui a transferência entre supervisor-clínico (MENDES, 2018).

Isso torna possíveis diferentes olhares e interpretações sobre o processo clínico em questão, possibilitando a emergência de novos modos de se vivenciar a relação com o trabalho por parte do paciente. Sendo assim, “o trabalho do clínico e do supervisor contempla um cenário onde se encontra a exposição de forças pulsionais de sujeitos que falam e elaboram o seu modo de trabalhar, de desejar e de existir” (MENDES, 2018, p. 77).

A clínica foi apresentada para uma professora com queixas sintomáticas relativas à sobrecarga de trabalho por meio de uma aluna do curso de Psicologia que conhecia o projeto da Clínica do Trabalho, oferecida no Serviço de Psicologia Aplicada de uma Universidade Federal.

A partir do conhecimento desse serviço, a professora procurou o SPA e, após passar por uma sessão de triagem, deu-se continuidade ao atendimento individual em clínica do trabalho. A trabalhadora atendida, a qual daremos o nome fictício de Maísa, é professora em duas escolas particulares, casada e mãe de uma criança de seis anos. Como queixa principal, trouxe a sobrecarga devido ao excesso de trabalho

Foram realizadas 22 sessões com duração média de 50 minutos cada. Os instrumentos utilizados para o registro do caso foram o Memorial da Sessão, o Diário do Clínico e o Diário de Supervisão, conforme definidos por Mendes (2018). O Memorial da Sessão se refere ao registro

da narrativa da paciente, acrescidos de possíveis interpretações e elaborações realizadas pela clínica-estagiária. No Diário do Clínico, foram relatadas suas vivências e afetos mobilizados no trabalho de escuta. Por fim, o Diário de Supervisão registrou as observações que o supervisor e o coletivo de supervisão fizeram ao longo do processo clínico, contendo suas análises sobre as interpretações, transferências e hipóteses teóricas (MENDES, 2018).

O coletivo de supervisão é formado por estudantes do 8º ao 10º período de Psicologia que atuam como estagiários, extensionistas ou estudantes de Iniciação Científica supervisionados por uma professora do curso de psicologia. Os instrumentos disparadores das supervisões eram o Diário de Clínico e o Memorial da Sessão, sendo o Diário de Supervisão redigido pelo clínico *a posteriori*.

Os dados relativos ao registro do caso, obtidos por meio dos três instrumentos mencionados, constituíram o material de pesquisa que foi analisado. Foi organizado sessão por sessão, seguindo a seguinte ordem: memorial da sessão, diário do clínico e diário de supervisão.

Foi realizada uma análise inicial seguindo a proposta metodológica de Amaral (2018), que se configura como uma primeira tomada de contato com os dados da clínica do trabalho proveniente de uma leitura de todo material de pesquisa em uma postura, por parte dos pesquisadores, que corresponde à leitura flutuante proposta por Bardin (2011).

Segundo essa autora, no momento da leitura flutuante, o pesquisador entra em contato com o material a ser analisado, deixando-se invadir por impressões e orientações. A partir dessa primeira leitura, os dados de cada sessão foram processados de modo a registrar em um quadro sintético: os temas trazidos na sessão; afeto predominante

presente na sessão; principais pontos elencados no diário do clínico; questões principais trabalhadas na supervisão; e observações gerais.

A seguir, uma nova leitura dos dados foi realizada com o objetivo de proceder a análise propriamente dita, quando os temas emergentes foram anotados nas margens laterais do material de pesquisa. A partir dessa codificação, os temas foram agrupados segundo sua afinidade, de modo que se pudesse ter os elementos constitutivos do caso: questões relativas ao trabalho (atividades realizadas, organização do trabalho, exigências, relação com gestor e com os pares, relação com alunos, trabalho prescrito e trabalho real); os sinais sintomáticos e os danos físicos e psicossociais; história da sua relação com o trabalho; dinâmica das relações familiares. Essa organização se inspira nos eixos da Análise Clínica do Trabalho (ACT) de Mendes e Araújo (2012), que propõe categorias de análise e sugere que outros temas podem emergir a depender dos dados empíricos e do avanço conceitual.

Ainda seguindo a ACT, também foram agrupados os elementos relativos aos dispositivos clínicos da escuta do sofrimento e seus aspectos processuais de modo a retratar como se deu o processo clínico. Para analisar como se deu o processo de elaboração e perlaboração ao longo da clínica, foi preciso fazer uma imersão, primeiramente, sobre o trabalho vivo da clínica, considerando tanto os aspectos prescritos da organização do trabalho clínico quanto os aspectos do real do trabalho (Amaral, 2018). Sendo assim, o uso dos dispositivos clínicos e as questões trabalhadas nas supervisões foram tratadas nesse escopo de análise, trazendo à tona os aspectos explícitos e implícitos da condução clínica. Por fim, o trabalho do clínico-pesquisador envolve a mobilização de sua subjetividade e, no espaço de supervisão clínica, ele tem a oportunidade de se preparar técnica e afetivamente para o exercício da escuta.



## RESULTADOS: A HISTÓRIA DE MAÍSA

Maísa (nome fictício) é professora em duas escolas particulares, casada e mãe de uma criança de seis anos. Como queixa principal, trouxe a sobrecarga devido ao excesso de trabalho. Essa queixa muitas vezes era trazida à clínica em forma numérica, em que Maísa a traduzia em número de questões que precisava elaborar para as avaliações escritas dos alunos. Essa situação era vivenciada de maneira ansiogênica por Maísa: *“eu puxo um fio de cabelo quando estou planejando aula e prova e vou cortando ele em pedaços”*.

Para demonstrar de forma ainda mais palpável a sobrecarga sentida, já na primeira sessão, Maísa colocou em cima da mesa de atendimento uma pilha de provas que ela teria que corrigir, além de ter mostrado à clínica-estagiária seu calendário de planejamentos, em que todos os dias havia alguma atividade relacionada ao trabalho. Era como se ela implorasse para ser escutada e para que alguém acreditasse no seu sofrimento.

A paciente nomeou essa escola como *“causadora de sofrimento”*, para diferenciá-la da outra escola em que trabalhava, sobre a qual ela não trouxe nenhuma queixa. Na *“escola causadora do sofrimento”*, ela ministrava vinte e três aulas por semana e afirmava que o coordenador era desrespeitoso com os funcionários, não os consultando sobre mudanças nas regras e atividades de trabalho, sendo impositivo e autoritário.

Uma dessas mudanças foi a exigência de aumento no número de questões de prova e no número de avaliações regulares impostas para professores de algumas áreas de ensino. Devido a essa exigência extra, a professora sentia angústia e sobrecarga, com isso, queixava-se que o

tempo com a família começava a ser escasso e que não havia espaço para cuidar de si.

Em função de sua rotina de intensa produção, em momentos de lazer continuava mantendo-se na aceleração, seja na correção de provas ou na execução das atividades domésticas. Aliás, sair de casa se tornou um fardo para ela, pois não conseguia se desligar dos seus afazeres de casa e do trabalho.

Conta que, para ajudá-la nos afazeres domésticos, o marido comprou uma máquina de lavar louça. Com isso, aos sábados, enquanto as máquinas de lavar roupa e a de lavar louça estavam em atividade, ela aproveitava para corrigir e elaborar provas. Fato que a estagiária lhe devolveu dizendo que, nesses momentos, “*ficam as três máquinas trabalhando*”. A paciente respondeu que até o seu chefe lhe via como máquina, como se não tivesse amigos, família e necessidades pessoais.

Diante da sobrecarga, sentia medo de não dar conta de todas as suas responsabilidades, assim como a estagiária sentia medo de não dar conta de ajudá-la em sua angústia. A demanda da paciente era recebida pela estagiária, em um primeiro momento, como algo que poderia estar além das suas capacidades: “*Quando ela me disse sobre as suas expectativas eu me senti um pouco tensa, por medo de não conseguir auxiliá-la como precisa*”.

Ainda que pequenas pausas nas falas da paciente passassem a ser melhor toleradas pela estagiária ao longo do processo clínico, ainda permanecia “*a vontade de poder auxiliá-la em se livrar de **todas** as angústias que vem carregando*”. Ambas estavam engatadas na onipotência. A partir da quinta sessão, a estagiária passou a se sentir mais potente, mas ainda se encontrava capturada pela culpa de “*abandoná-la*” durante o recesso acadêmico de três semanas. Ao longo do processo, ainda houve

momentos em que ela evitava confrontar Maísa por receio de causar-lhe mais uma situação dolorosa.

Maísa estabelecia uma relação maternal com os alunos, demonstrando necessidade de cuidar e vê-los bem no mercado de trabalho. Sua necessidade de cuidado ultrapassava o contexto da sala de aula, sentindo-se frustrada e triste, por exemplo, quando alguns alunos não correspondiam às expectativas profissionais que ela projetava neles. Sentia-se bastante incomodada com a política da educação como mercadoria, que obriga os professores a aprovarem os alunos e, com isso, reforça a falta de esforço de alguns jovens.

Além das atividades profissionais, a paciente possuía muitas responsabilidades em relação a alguns familiares, além de ser responsável por todos os cuidados, responsabilidades e afetividade na relação com a filha, afirmando que via o marido como “*incapaz de cuidar da filha*” por suas “*atitudes infantis e irresponsáveis*”.

Dessa forma, procurava suprir a relação distante que o pai estabelecia com sua filha, dedicando a ela cuidados excessivos. Maísa reconhecia sua interferência no desenvolvimento da autonomia da filha, mas além dessa culpa, ainda se sentia responsável por proporcionar-lhe um tratamento psicopedagógico como forma de compensar a família “*doida*” dela, já que tinha receio de a filha herdar essa “*loucura*”.

A filha comumente demonstrava a necessidade da presença da mãe, prolongando-se nas realizações das tarefas advindas da escola. Maísa tinha uma grande dificuldade de dizer não, desdobrando-se para fazer de tudo para o outro, principalmente para sua filha. Relatava que, se tivesse amigas, teria que dedicar tempo a isso, referindo-se às possíveis amigadas como empecilhos para manter sua produtividade. Como

não possuía tempo para cuidar de si, as pessoas começaram a julgá-la como “*acabada*”, referindo-se à sua aparência descuidada, o que a deixava bastante incomodada.

Já nas primeiras sessões, Máisa relatou sua relação com a mãe ainda na infância, quando foi ensinada que deveria “*ser independente, ter o seu próprio dinheiro para não depender de ninguém, assim como ter a quantidade de filhos que ela conseguisse cuidar sozinha*”. Tinha uma relação conturbada com a mãe, de quem “*apanhava muito*” pelo medo que a mãe tinha de Máisa fazer algo que a família do seu pai não aprovasse. Com isso, Máisa tinha que atender a demanda de ser perfeita. Não recebia carinho nem atenção da mãe e, para dar conta da falta de afeto, refugiava-se nos estudos. Essa dinâmica da falta de afeto se repetia na relação com o marido, que lhe gerou muita frustração no início do casamento.

Seguindo os desígnios da mãe, no início da carreira, trabalhava em quatro empregos, com o intuito de construir sua casa, comprar móveis e adquirir seu próprio carro. O momento em que conseguiu construir sua própria vida e sair da casa da mãe foi vivido com intenso sofrimento, pois se sentia responsável por ela (que sofria de depressão e de crises de pânico) e pelo irmão. Na relação com a filha, essa dinâmica da responsabilização se repetia, e Máisa se sentia culpada por não ter dinheiro e tempo para realizar atividades de lazer com a filha.

Ao que parece, desde a relação com a mãe até a relação com a filha, com o marido e até mesmo com os alunos, a falta era vivenciada por ela como sinônimo de abandono. Só o outro seria merecedor de cuidado (cuidava da filha, do esposo, da mãe, dos alunos, da avó); à paciente, restava o sofrimento. “*Talvez essa necessidade de cuidar do outro seja reflexo da minha relação com meus pais, pois queria muito que fosse cuidada e hoje*

*faço isso para me sentir bem*”, assim, dedicava os cuidados e a proteção à filha, os quais gostaria de ter recebido da mãe.

Na relação com o marido, a dinâmica de Maísa assumir para si as responsabilidades se repetia, chegando a ter com ele uma relação maternal no sentido de assumi-lo, quase que como um filho. Mais uma vez, tentava ser para o marido a mãe que ela não teve, dando o que ela não recebeu. Tanto as responsabilidades financeiras da casa quanto os cuidados com a filha eram assumidos por Maísa. Para evitar brigas, Maísa naturalizava as diferenças de gênero presentes em seu casamento e justificava-se dizendo que, para ela, uma conversa já era sinônimo de cansaço, do qual ela tentava se poupar.

Também naturalizava o fato de o marido ter seus momentos de lazer sem a sua presença, já que ela tinha “*muitos compromissos de trabalho*”. Reconhecia que o excesso de trabalho lhe impedia de se dedicar ao casamento, mas ao mesmo tempo, refugiava-se no trabalho para lidar com a distância / ausência do marido e para evitar brigas com ele.

Voltando às queixas relativas à sobrecarga de trabalho, elas estavam relacionadas às atividades extensas e numerosas, à falta de condições de trabalho (falta de apoio tecnológico e de banco de dados com questões para provas, por exemplo) e à relação desgastante com o chefe autoritário. A paciente trazia repetidamente a atitude agressiva desse coordenador da “*escola causadora de sofrimento*” e também relatava seu descaso com os sentimentos de quem recorria a ele para tentar resolver uma situação de trabalho, que respondia simplesmente dizendo que “*não se mexe em time que está ganhando*”.

Ademais, relatava tristeza por não ter sido escutada quando tentou contra-argumentar em relação a um método de avaliação imposto por esse coordenador que gerou grande sobrecarga de trabalho para alguns

professores, incluindo Maísa. Tal método foi implantado por esse coordenador levando em conta a comparação com outras escolas e não as considerações e ponderações dos professores da própria escola. Com esse clima tenso e autoritário na relação com o coordenador, sua presença começou a trazer mal-estar para Maísa.

A angústia gerada pelo sofrimento no trabalho se manifestava em sintomas como puxar cabelos, roer unhas até sangrar, dores no pescoço (torcicolo) e afonia. Além do estresse com as atividades que já realizava, Maísa ainda sofria pela antecipação do que ainda teria para fazer. Além do cansaço mental, a paciente relatava sedentarismo por falta de tempo para realizar atividades físicas, assim como a falta de tempo para se dedicar aos cuidados com a saúde e a estética. Ainda vale notar como Maísa relacionava qualquer evento adicional em sua vida pessoal como algo que iria lhe gerar a necessidade de trabalhar mais para custear essas excepcionalidades, por exemplo, ir ao salão de beleza ou comprar uma roupa nova. É como se estivesse sempre no limite, trabalhando para sobreviver.

Mesmo diante desse contexto, na oitava sessão, ela relatou que aceitou a proposta de um terceiro emprego, alegando que se tratava de um cursinho particular e que não precisaria elaborar provas, “*apenas ministrar aula*”, algo que ela trazia como prazeroso. Justificou que a decisão em aceitar mais um contrato de trabalho seria para que, futuramente, pudesse sair do emprego que lhe causava sobrecarga e angústia. Na verdade, com esse terceiro emprego, ela acabou assumindo dívidas que o marido fez sem ter condições de arcar com elas. Em um outro momento, em contraposição a essa postura, Maísa disse que o marido lhe chamava de “burra” por ela ter tantos empregos.

No decorrer do processo clínico, a estagiária refletiu com ela sobre a sua necessidade de cuidar do outro (filha, esposo, familiares, alunos) e, ao ser convocada a falar sobre o seu desejo, mais uma vez, referiu-se ao outro, dizendo que seu único desejo era “*ver a filha bem*”. Envolvida no emaranhado de responsabilidades que assumiu para si, ela trouxe a metáfora do quebra-cabeça para se referir às suas atividades pessoais e laborais, em que as peças vão se encaixando, como se as atividades também se encaixassem em sua rotina diária.

Um pouco adiante no processo da clínica do trabalho, a professora começou a relatar tentativas, ainda que tímidas, de sair aos finais de semana sem sentir culpa, de reservar um dia para não fazer as atividades referentes à escola, de não se sentir responsável por todos à sua volta, e de começar a se referir à necessidade de uma divisão dos cuidados com a filha, já que “*ela possui um pai*”. Com esses relatos, disse: “*é uma sensação de liberdade que tenho alcançado aos poucos*”. Mas ao mesmo tempo, havia a assunção de um terceiro emprego além de responsabilidades financeiras do marido. Quando confrontada pela estagiária sobre suas reações na sessão de balançar freneticamente as pernas quando falava de sua sobrecarga, ela disse: “*ocê não viu nada, eu comi todas as unhas e agora estou comendo na carne*”.

Nesse contexto, percebe-se a sobrecarga como um sintoma, que fez com que ela aceitasse cada vez mais demandas de trabalho, tanto nas escolas quanto em relação às responsabilidades familiares. Esse sintoma gerava uma forma de funcionamento pautado na aceleração e trazia algumas manifestações sintomáticas como: puxar cabelo, roer unhas, afonia, dor no pescoço, mal-estar com a presença do coordenador.

Quando a sobrecarga se intensificava, seus sintomas se agravavam, chegando a se apresentar praticamente afônica em uma das sessões. Apontadas as relações desses sintomas ao excesso de trabalho e de responsabilidades de Maísa, ela demonstrou uma reação mais defensiva em um primeiro momento. Mais adiante ele começou a observar as questões psicológicas relacionadas às manifestações do corpo.

Na décima terceira sessão, Maísa relatou que decidiu sair da “*escola que lhe causa sofrimento*” e continuar nos outros dois empregos que não lhe são tão penosos. Quando demonstrou consciência da sobrecarga advinda do trabalho e decidiu sair dessa escola, relatou vivência de felicidade e leveza diante de sua decisão: “*eu sinto meu corpo leve e em paz*”. O apoio do marido quanto a essa decisão foi definitivo, pois, como se colocava no papel de mãe do marido na maioria das vezes, esse apoio fez com que Maísa se sentisse cuidada por ele.

Porém, o coordenador dessa escola não apoiou a ideia e disse que não aceitava que ela saísse, por ser uma ótima funcionária. Assumindo uma postura de sedução, começou a fazer mudanças nas exigências dirigidas a ela de modo a retê-la na escola. Passou a exigir dela um número muito menor de questões nas provas, igualando assim a exigência em relação a de professores das outras disciplinas. Ainda na tentativa de sedução, o coordenador passou a reconhecer incansavelmente sua competência e utilidade. A sedução do coordenador para mantê-la na escola era percebida como uma forma de reconhecimento, o que trazia indecisão sobre sua saída da escola. Além disso, nesse momento, o marido assumiu outras dívidas, fazendo com que Maísa assumisse mais responsabilidades financeiras na casa. Assim, se no início do processo decisório de Maísa ele estava de acordo com sua saída da escola, passou a não mais apoiá-la.



Enquanto atravessava esse momento de decisões que tomaria na sua vida profissional, Máisa se deparou com o agravamento dos problemas da filha na escola. Decidiu compartilhar sua preocupação com o marido, momento em que ele se responsabilizou pela falta de cuidado e atenção para com a filha e se mostrou disposto a estabelecer uma nova forma de se relacionar com ela.

O cansaço do fim do ano, somado aos eventos de sua vida pessoal, começava a interferir na capacidade de concentração de Máisa. Novas demandas de última hora surgiam por parte do coordenador da “*escola que causa sofrimento*” e Máisa se via numa posição passiva da qual ela estava tentando se desvencilhar. Assim, aceitou demandas extras de trabalho impostas pelo coordenador: “*Já que não tem como fugir, vamos*”. Mesmo inconformada, aceitou, em uma postura de submissão sem protestos. Sentia-se impotente em relação às demandas dirigidas pelo coordenador.

No final do processo clínico, que coincidiu com o final do ano letivo, surgiram diversas frases que demonstravam cansaço, sobrecarga e exaustão, como “*estou cansada, exausta, querendo férias*”. Além disso, apresentou-se nas últimas sessões com respiração ofegante e chegou a relatar: “*minhas pernas estão tremendo, por ansiedade*”. Voltou a se queixar, não só de cansaço, mas também de indignação diante das imposições do coordenador e diz: “*ele me destruiu e só sobrou cinzas*”.

Por outro lado, passou a trazer relatos que demonstrariam uma nova forma de se relacionar com as demandas do outro. Já no final do processo clínico, trouxe, pela primeira vez, uma situação em que mencionou uma colega de trabalho (até então parecia totalmente solidária no ambiente laboral), com quem teve a oportunidade de compartilhar sentimentos e vivências e se sentiu bem com isso. Além disso, relatou

que não tem depositado seu salário na conta do marido, o que lhe possibilitava ter algum dinheiro para fazer suas coisas.

Com a impressão de que o processo clínico ainda não tinha terminado, dados os acontecimentos relatados nas últimas sessões, decidiu-se, em conjunto com Maísa, pela continuidade da clínica após o recesso acadêmico. No retorno, feito o primeiro contato (via WhatsApp) por parte da estagiária, Maísa respondeu dizendo que decidiu não continuar nos atendimentos. Destacou que estava bem, pois decidiu diminuir sua carga horária de trabalho, ocupando-se somente no período matutino, horário em que a filha também se encontra na escola. Com isso, tinha conseguido se dedicar aos cuidados com a filha e encontrado tempo para descansar. Assim, vemos os efeitos do trabalho clínico reverberando para além do espaço da clínica do trabalho.

## **DISCUSSÃO**

### ***DO “SER CHAMADA” A “CHAMAR”: “VOU SAIR DA ESCOLA!”***

Maísa chega à clínica explicitando seu desejo de ser escutada. Em seu discurso, não é possível localizar situações/relações em que tivesse sido escutada, podendo-se observar o impedimento do ponto surdo, ou seja, não sendo possível o silenciamento das vozes do Outro, o sujeito do desejo não aparece (MENDES; VIVÈS, 2020).

Desse modo, Maísa procura atender todas as demandas que lhe são endereçadas, calando-se, silenciando seu desejo, atendendo aos imperativos de um Supereu que, pelas vozes de sua mãe, desde tenra idade, já lhe impunha um ideal de perfeição para não decepcionar a família do pai. Na condição de objeto, seguiu estritamente os desígnios traçados por sua mãe, inclusive no que se refere à independência financeira.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que construiu uma carreira profissional que lhe possibilitaria essa independência, a relação estabelecida no casamento lhe impedia de desfrutar disso, ou seja, a independência e a alteridade não aconteceram e Maísa permanecia na condição de assujeitamento às demandas do Outro. Em ambos os relacionamentos, não se sente amada, parecendo que, em busca desse amor, cede seu desejo ao Outro. Um Outro que não lhe escuta, mas cuja potência da voz lhe faz ser invocada pelos imperativos proferidos.

Desse modo, Maísa chega à clínica esgotada e sintomática, com queixas relativas à sobrecarga de trabalho e às dificuldades de relacionamento com o coordenador da escola que causa sofrimento. O estilo de gestão do coordenador era baseado no assédio moral, por meio do qual ele impunha suas normas, regras e metas, sem diálogo e sem consideração pelos funcionários. Incitava a competitividade entre os trabalhadores da escola, quantificando a produtividade de cada um (ainda que se tratasse de trabalho imaterial) e expondo os resultados de sua métrica a todos, de modo a “presentear” quem alcançara maior resultado. Regia-se pela lógica de separar para dominar e silenciar o coletivo de trabalhadores. Além disso, os funcionários eram obrigados a preencher formulários que os induzia a se culpabilizarem por não terem alcançado a excelência esperada pelo gestor.

O sofrimento de Maísa, traduzido pela fala “*ele me destruiu e só sobrou cinzas*”, demonstra o potencial destrutivo desse estilo de gestão baseado no assédio moral. Destroem-se os laços sociais, destrói-se o próprio trabalho, jogando o trabalhador para a realização de um trabalho repetitivo, sem sentido, mortificado. Por fim, destrói-se o sujeito, que fica destituído de seu desejo, cala-se e torna-se presa fácil aos imperativos do capital.

Nas palavras de Mendes e Vivès (2020, p. 201), “o modelo de gestão é marcado pela desconfiança, negação da realidade e impossibilidade de circulação da palavra”.

Fracassar e adoecer é a saída para ser escutado como sujeito do desejo. São criadas demandas para o trabalhador impossíveis de serem atendidas, um dilema paralisa o sujeito ao não ser capaz de sequer elaborar uma demanda, pois, afinal, quem irá responder? Não existe essa possibilidade para o imperativo: ‘Trabalhe e cale-se’. O sujeito é nada!’ (MENDES; VIVÈS, 2020, p. 202).

Maísa, ao ser considerada uma profissional exemplar na escola, atende aos chamados tirânicos da instituição, via voz do seu coordenador, que lhe direciona demandas que extrapolam seu contrato de trabalho e lhe coloca em desnível em termos de exigências institucionais em relação aos seus colegas. Essa voz tirânica do coordenador lhe remetia aos sentimentos de culpa e de vergonha, articulados aos ideais de perfeição que lhe foram impostos. Assim, ela estava presa no tempo de *ser chamada*, não conseguindo *chamar* nem *se fazer chamar*, atendendo às demandas de vários outros (chefe, marido, mãe, filha, alunos). Interrompido o circuito da pulsão invocante, o afeto que circulava era de ressentimento, raiva e medo, manifestando em sintomas como afonia, dores no pescoço e automutilação (roer unhas até sangrar e puxar o próprio cabelo), além de sinais de ansiedade perante a presença do coordenador. Assim, com a pulsão não encontrando meios de ter como destino a sublimação, o que se via era a repetição.

Mendes e Vivès (2020) articulam o adoecimento no trabalho aos modelos de gestão legitimados por um discurso capitalista colonial, proferido a partir de vozes do Supereu que demandam o impossível ao

sujeito. Esse discurso, sustentado nos ideais da acumulação, do produtivismo e do consumismo, seduz o sujeito enredando-o ao “canto da sereia”, fazendo-o com que procure atender aos chamados dessa voz que promete certeza, segurança, plenitude e excelência. Desse modo, o sujeito cede ao imperativo do gozo e se afasta da castração. É nesse sentido que os autores relacionam a impossibilidade de se calar essas vozes ao bloqueio no circuito da invocação da pulsão, quando o sujeito cede ao seu desejo e ao *chamado a* (invocação).

O silenciamento das vozes seria essencial para o nascimento do sujeito invocante (sujeito do desejo). Mas pela ausência de repostas do Outro, característica tão marcante dos atuais modelos de gestão que não consideram os trabalhadores como sujeitos, ignorando-os e tratando-os como máquinas, não há possibilidade de o sujeito *chamar*. O que quer que ele diga, não será escutado, por mais que ele grite, o Outro ignora o seu *chamar*, o que também compromete o *se fazer chamar* (MENDES; VIVÈS, 2020). Os autores concluem que o sujeito é silenciado pela ausência de resposta do Outro, que aqui está sendo considerado como as figuras que representam esse modelo de gestão capitalista.

Enredada na perspectiva de *ser chamada*, Máisa encontra-se no tempo do resistir-desistir do próprio desejo, tempo em que há um excesso da presença do Outro e um sujeito que atende ao comando tirânico do Supereu: “Goze! Satisfaça sua pulsão a qualquer custo” (MENDES; VIVÈS, 2020, p. 198). No caso de Máisa, esse comando pode ser traduzido como “seja perfeita para não decepcionar a família do seu pai, custe o que custar” reeditado na voz do seu coordenador: “Você é uma funcionária exemplar! Trabalhe!”. O sujeito se satisfaz existindo para o Outro, cedendo a ele o seu desejo e, assim, abrindo mão do trabalho do sujeito. Sendo assim, o trabalho vivo se transforma em trabalho morto, como na

repetição da rotina de Maísa de elaborar e corrigir provas repetidamente: os números de questões nas provas eram a forma de Maísa demonstrar a mortificação do seu trabalho. Por outro lado, nas relações familiares encontra-se enlaçada nas demandas da excelência: era a filha exemplar, a mãe perfeita (culpada por não atingir a perfeição), a esposa cuidadora (“mãe” do seu marido). Isso a engendrava na submissão ao trabalho pelas necessidades financeiras familiares.

### **O TRABALHO DA CLÍNICA (E O SURGIMENTO DO SUJEITO?)**

O trabalho clínico leva Maísa a se movimentar no circuito da pulsão e dizer ao coordenador que decidira sair da escola. Ainda que não tenha sustentado sua decisão diante da sedução do coordenador, sua voz foi escutada no sentido de possibilitar o retorno às condições originais de trabalho. Relata que sentia prazer pelo que fazia antes da imposição de um novo método de avaliação, portanto, retornar a essa condição foi um fator de alívio para Maísa. Aqui, parece ter se desenvolvido no tempo do *chamar*.

Ainda que não estivesse no tempo de Insistir no desejo, já começa a sinalizar um movimento em direção a um *chamar*, quando ela diz “*vou sair da escola*”, sua voz passa a ser escutada pelo coordenador que até então só respondia: “*não se mexe em time que está ganhando*”. Mas a promessa de excelência e de plenitude volta a capturar Maísa: sentindo-se útil e indispensável à escola e àquela coordenação, vemos a articulação entre a necessidade de ser amada e o reconhecimento instrumental e interesseiro advindo do coordenador.

O clínico ou o psicólogo deve estar atento para não fazer uso do poder atribuído ao lugar do analista, para não instrumentalizar a

transferência sucumbindo ao engano de buscar o suposto bem do outro; nessa posição ele próprio estaria no gozo da sustentação de um saber (ROSA JR., 2020). É, por isso, que o lugar do clínico do trabalho é o lugar do vazio (MENDES, 2018), ou seja, é preciso se situar no lugar de ignorante em relação ao desejo alheio (ROSA JR., 2020). Ocupar esse lugar do vazio foi um processo difícil para a estagiária-clínica. Engatada na necessidade de reconhecimento, por vezes caía no papel de conselheira, tentando tirar Maísa do vazio. Por um lado, seu desejo de escutar o sofrimento da paciente foi importante para o estabelecimento da transferência. Mas nem sempre conseguia suportar o vazio trazido por esse sofrimento. A supervisão foi muito insistente nesse ponto e buscava sempre escutar o que a estagiária não conseguia escutar por conta da relação transferencial baseada na demanda da paciente e da clínica-estagiária de serem amadas. Nesse ponto, a escuta da supervisão foi importante para ajudar a estagiária a ir abrindo mão desse lugar e, com isso, poder possibilitar, no processo clínico, o encontro com a falta, sem associá-lo ao abandono. Ou seja, a clínica-estagiária precisou se abster de um cuidado excessivo para deixar o vazio ser experienciado no próprio processo da clínica. E, assim, não cair na tentação de se colocar no lugar de quem tudo sabe, onde estaria reproduzindo exatamente o que faz o discurso capitalista.

Dessa forma, ajudando Maísa a nomear os afetos e as experiências trazidas (como a do assédio), a clínica-estagiária pôde fazer da clínica um espaço suficientemente acolhedor e, ao mesmo tempo, de denúncia, possibilitando ao sujeito a experiência de ser escutado, o que, segundo Mendes e Vivès (2020, p. 203), pode levá-lo a sentir-se em condições de correr o risco de ser escutado sem temor. Assim, há possibilidade de o

sujeito analisar sua posição subjetiva, ética e política frente às tiranias das vozes do discurso capitalista colonial (MENDES; VIVÈS, 2020).

Ao final da clínica, mesmo com os retrocessos em seu processo de alteridade, Maísa demonstra abertura para voltar a fazer laços, já que até então, relacionamentos sociais eram um fardo para ela, pois ocupava todo o seu tempo de vida com o trabalho. Também passa a administrar seu próprio dinheiro, demonstrando o estabelecimento de limites na relação com o marido.

Outro limite importante foi envolver o marido nos cuidados com a filha. E, ao que tudo indica, ainda conseguiu estabelecer limites importantes na sua relação com o trabalho: diminuição da sua carga horária (que agora passa a ser apenas no período matutino) e dedicação de tempo para cuidar da filha e de si mesma. Seu relato sobre esse novo rearranjo de vida parece um depoimento de alívio.

Nesse processo, foi possível observar o deslizamento de Maísa do tempo de “*ser chamada*” para o tempo de “*chamar*”, já que ela conseguiu colocar alguns limites na sua relação com o trabalho e em algumas relações pessoais. Mas, dada a conclusão precoce (a nosso ver) do processo clínico, não se pode afirmar que houve o deslizamento para o tempo do “*se fazer chamar*”, que é quando se pode vislumbrar o (re)surgimento do sujeito, na perspectiva do sujeito do desejo. Esse é o ponto em que os limites do trabalho do clínico se fazem presentes, não cabendo a nós fazermos conclusões precipitadas quanto aos desdobramentos de uma escuta clínica, sempre da ordem do imprevisível, do incontrolável.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou articular a sobrecarga e suas manifestações sintomáticas ao circuito da pulsão invocante na perspectiva da Psicopatologia Clínica do Trabalho. A partir da escuta clínica do sofrimento no trabalho de uma professora com queixas relativas à sobrecarga de trabalho, foi possível observar que, além do trabalho, em outras esferas de sua vida, ela encontrava-se invocada, não se fazendo enquanto sujeito nas suas relações sociais. Além disso, ainda havia a vivência de assédio moral no trabalho em uma das escolas em que lecionava.

Ao longo do processo clínico, também foi possível perceber que ela se encontrava presa na demanda do Outro, portanto, seu desejo não tinha lugar. O processo clínico enfocou a defesa da onipotência, também trabalhada pelo lugar ocupado pela clínica-estagiária, que precisou se abster de um cuidado excessivo para deixar o vazio ser experienciado no próprio processo da clínica.

Para além dos efeitos dessa clínica, na perspectiva do deslizamento do sujeito do tempo do “*ser chamado(a)*” para o tempo do “*chamar*”, há que se ressaltar a posição assumida pela clínica-estagiária para que esse processo ocorresse. Ao contrário, se o clínico do trabalho ocupa o lugar de quem tudo sabe, ele não permite a emergência do sujeito, reforçando a posição de submissão às demandas do Outro e reproduzindo o discurso capitalista, que enreda o sujeito na promessa do saber absoluto para capturar seu desejo e enredá-lo nas demandas do capital.

Sendo o estágio um espaço de formação, é preciso que seja um espaço para se pensar se a nossa Psicologia está a favor do gozo ou do desejo. Se estamos do lado da constituição de sujeitos (que sustentam

seu desejo) ou se contribuímos para a constituição de “robôs” (sujeitos da repetição que absorvem toda demanda que lhes chega sem questionar). Nesse sentido, se nós nos permitimos entrar em contato com nossa própria falta/vazio para suportar o vazio do outro ou se estamos na lógica de oferecer “kits Covid” para nossos pacientes: soluções fáceis para problemas complexos. Portanto, a lógica capitalista incentiva práticas voltadas para o gozo, ao contrário, a escuta preconizada pela psicopatologia clínica do trabalho, caminha na direção da ética do desejo.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Grazielle Alves. **Escuta clínica do trabalho e (re)significação do sofrimento de professoras readaptadas**. 2018. 234f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Programa de Pós-Graduação e Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011 (ed. revista e ampliada).
- DEJOURS, Christophe. Trabalho, subjetividade e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v.14, n. 03, 27-34, set./dez. 2004
- GRIPPI, Rosanne. Construção e interpretação em construções em análise (1937), de Sigmund Freud. **Stylus Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 25, 99-105, nov. 2012.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 7: A Ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1959-1960/ 2008.
- MENDES, Ana Magnólia. O sujeito do trabalho e o trabalho do sujeito. **Anais, V Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho e VI Simpósio Brasileiro de Psicodinâmica do Trabalho**. Brasília: Universidade Católica de Brasília e Universidade de Brasília, out. 2017.
- MENDES, Ana Magnólia. **Desejar, Falar, Trabalhar**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

- MENDES, Ana Magnólia; GHIZONI, Liliam Deisy (2016). O trabalho e as desmesuras do consumismo: do sujeito invocado ao sujeito invocante. **Revista Trabalho En(Cena)**, Palmas, v.01, n. 01, 12-14 , jan/jun. 2016.
- MENDES, Ana Magnólia; ARAÚJO, Luciane Kozicz Reis. **Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação**. Curitiba: Juruá, 2012.
- MENDES, Ana Magnólia; VIVÈS, Jean-Michel. Voz do supereu e melancolização do trabalho que adocece. In: COELHO, Rosana; MOTTA, Diego Airoso (orgs.). **Psicanálise e Trabalho: retratos do contemporâneo**. Porto Alegre: Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, 2020, 189-205.
- PÉRILEUX, Thomas; MENDES, Ana Magnólia. O enigma dos sintomas: proposição para uma escuta psicanalítica e política do sofrimento no trabalho. **Trivium - Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 61-73, jan./jul. 2015.
- ROSA JR., Norton Cezar Dal Follo da. Os paradoxos do gozo em face do imperativo de desempenho e superação de resultados. **Psicanálise e Trabalho: retratos do contemporâneo**. In: COELHO, Rosana; MOTTA, Diego Airoso (orgs.). **Psicanálise e Trabalho: retratos do contemporâneo**. Porto Alegre: Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, 2020, 37-51.

# 9

## **ACOLHIMENTO PSICOLÓGICO EMERGENCIAL (ON-LINE) AOS PROFISSIONAIS NA LINHA DE FRENTE DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Raquel Maracaípe de Carvalho*

*Luciana Oliveira*

*Nilton Cesar Barbosa*

### **INTRODUÇÃO**

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, a pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2), doença infecciosa denominada Covid-19, que teve início na China, em dezembro de 2019. Assim, com a pandemia do coronavírus, a Psicologia tem, cada vez mais, firmado-se como um importante instrumento no acolhimento das angústias e sofrimentos dos profissionais de saúde que estão na linha de frente e que, na maioria das vezes, sentem-se sozinhos e desamparados ou mesmo impotentes diante dos desafios que diariamente se impõe a eles.

Com o aumento do número de casos e óbitos decorrentes do coronavírus, no Brasil e no mundo (BRASIL, 2022), os profissionais de saúde que atuavam na linha de frente no combate à pandemia, especialmente médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem, muitas vezes não sabiam como administrar o estresse emocional principalmente pela sobrecarga excessiva de trabalho, pela falta de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), pelo temor real de contrair a doença pela

exposição aos doentes atendidos e pelo receio de contaminar seus familiares e parentes em casa.

Lidar com um evento inesperado e com consequências inimagináveis foi o desafio imposto a todos nós, em especial a esses profissionais que compunham a linha de frente da pandemia, enquanto colaboradores que tiveram seus corpos expostos a uma extrema vulnerabilidade.

Esse encontro com o imprevisível desencadeou um estado de angústia (leve, moderada ou grave) que poderia levar esses profissionais a um esgotamento psicológico e adoecimento físico e/ ou mental como resposta à vivência ameaçadora que pode remeter ao desamparo originário.

Para Freud, (1950 [1895] 1996) desamparo (*Hilflosigkeit*) consiste no estado de impotência que se encontra o bebê recém-nascido. Por uma situação de imaturidade física e psíquica, o sujeito quando nasce possui uma dependência integral do Outro que ocupa a função de maternagem. Dessa maneira, sua sobrevivência está desde o início da vida à mercê do desejo do Outro. Esse laço é primordial e, a partir dele, o sujeito estabelecerá suas representações do mundo em que vive, suas expectativas, suas crenças, seus sonhos e suas ilusões.

Dessa forma, sua estruturação psíquica estará atrelada à resposta do Outro à manifestação das necessidades do ser humano em estado de desamparo. Tal formação do aparelho psíquico dependerá da possibilidade de estabelecer laços de confiança com esse Outro, que supra o *infans* de suas necessidades de afeto e de proteção.

Dessa maneira, a angústia irá se repetir nas diversas situações de separação que nos acompanham do nascimento à morte (SANTOS et. al, 2020), que nos faz construir ficções – fantasias – que nos defendam de nossa fragilidade humana.

Em relação à pandemia, uma pergunta a ser feita é: que narrativas os sujeitos produziram como resposta à situação de desamparo experienciada durante os primeiros meses da pandemia?

A partir desse cenário, o projeto de extensão “Acolhimento psicológico emergencial (on-line) aos profissionais na linha de frente da pandemia do coronavírus (covid-19)” foi desenvolvido com o objetivo de oferecer uma escuta qualificada e acolhedora a esses profissionais de saúde, dando a eles a oportunidade de falarem e de serem escutados nas suas subjetividades, não sendo julgados ou criticados, mas, pelo contrário, sendo acolhidos. Assim, esse serviço prestou um atendimento de suporte psicológico e de escuta acolhedora.

## **METODOLOGIA**

A ação de extensão foi realizada seguindo a Resolução Nº 4, de 26 de março de 2020, do Conselho Federal de Psicologia, que dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19. O público-alvo, nessa ação de extensão, incluiu profissionais que atuavam na linha de frente da pandemia do coronavírus (covid-19): médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, auxiliares da limpeza e manutenção. Enfim, todos os profissionais da área da saúde e/ou trabalhadores que atuavam no ambiente hospitalar na linha de frente da pandemia.

A equipe executora dessa ação foi composta por três docentes do curso de Psicologia, responsáveis pela ação, pelo acompanhamento dos atendimentos e pelas supervisões das psicólogas e extensionistas voluntárias; três psicólogas clínicas e seis extensionistas, estudantes do

curso de Psicologia de uma Universidade Pública de Ensino. O grupo atendido foram os profissionais da área da saúde, diretamente ligados ao enfrentamento da COVID-19, independente de idade, gênero, formação ou local de trabalho. Os materiais utilizados foram computadores e celulares pessoais com aplicativos de e-mail, Google Meet e WhatsApp.

Para divulgação do serviço oferecido, utilizou-se o canal da Secretaria Municipal de Saúde e folder do projeto publicado em e-mails e redes sociais para informar profissionais e instituições de saúde. As informações divulgadas explicavam sobre o serviço, a forma de contato com a equipe e o sigilo profissional em relação aos atendimentos.

A realização dos atendimentos ocorreu da seguinte maneira: os profissionais psicólogos e alunos participantes do projeto fizeram, inicialmente, uma triagem a partir dos e-mails enviados pelos profissionais interessados para identificar as pessoas (profissionais de saúde) que necessitavam dessa escuta/acolhimento. Posteriormente, as pessoas que entraram em contato com esse serviço via e-mail responderam de que forma preferiam receber o “atendimento” psicológico virtual: por e-mail, telefone, mensagem via *WhatsApp* ou videoconferência por intermédio do Google Meet. Ainda que tenham sido oferecidas diferentes formas de atendimento, todas as pessoas que receberam acolhimento optaram pelo formato de vídeo conferência. Os atendimentos foram realizados pelos profissionais psicólogos já formalmente habilitados e que se voluntariaram para realizarem o serviço.

Os coordenadores do projeto ofereciam suporte aos psicólogos voluntários do trabalho em forma de supervisão. Essas supervisões aconteceram no formato on-line (por meio de videoconferência), em que eram ouvidas as demandas e queixas atendidas no projeto. Cada

psicólogo voluntário recebeu, em média, dez supervisões voltadas para o suporte teórico e técnico em relação aos casos atendidos.

Durante essas supervisões, os coordenadores divulgavam e discutiam as informações e orientações sobre a pandemia no que se refere ao autocuidado e recomendações para a promoção da saúde mental durante o isolamento social, utilizando uma linguagem simples e direta, tais como evitar o excesso de informações sobre a pandemia, além de como lidar com o esgotamento físico e mental. As orientações seguiam as diretrizes provenientes das cartilhas divulgadas em documentos nacionais e internacionais, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), tais como as cartilhas lançadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES/FIOCRUZ, 2020), abrangendo desde recomendações à população em geral, até temas mais específicos, como a violência doméstica e familiar.

Dentre as estratégias de cuidado diante da pandemia, destacaram-se: a) reconhecer e acolher as emoções, buscar pessoas de confiança; b) retomar estratégias e ferramentas de cuidado que tenha utilizado em momentos de crise; c) investir em ações que possam reduzir o nível de estresse (exercícios físicos, meditação, entre outros); d) evitar o isolamento, manter viva a rede socioafetiva, estabelecendo contato, mesmo que virtual, com familiares, amigos e colegas; e) caso seja estigmatizado por medo de contágio, buscar colegas de trabalho e supervisores que possam compartilhar as mesmas dificuldades; e) investir e estimular ações compartilhadas de cuidado, que possam evocar a sensação de pertencimento social; f) buscar um profissional de saúde mental quando as estratégias utilizadas não estiverem sendo suficientes para sua estabilização emocional (CEPEDES/FIOCRUZ, 2020).



As supervisões dos atendimentos realizados pelos profissionais psicólogos tiveram por base as premissas de cuidado destacadas acima e uma escuta com base psicanalítica. Elas foram realizadas pelos professores integrantes do projeto por meio de salas virtuais (como o Google Meet, por exemplo), modalidades de supervisão online também regulamentadas pelo Conselho Federal de Psicologia.

## **DESENVOLVIMENTO**

Na primeira parte do desenvolvimento será abordado o processo de crise e seus impactos sobre a saúde mental dos indivíduos. Nesse sentido, diversos eventos traumáticos podem ocasionar medo, angústia, ansiedade nas pessoas que são diretamente atingidas. Assim, partimos da premissa de que o acolhimento das vulnerabilidades psíquicas no momento em que são desencadeadas permite minimizar problemas de ordem psicológica, o que auxilia na reestruturação psíquica do sujeito, evitando possíveis adoecimentos. Dessa forma, com a possibilidade de serem ouvidos, há uma maior chance de aplacar a angústia e mobilizar a construção de sentidos para esse momento e, assim, diminuir as chances de evoluir para quadros de adoecimento mais severos.

Além disso, em se tratando de profissionais de saúde, o acolhimento psicológico pode minimizar possíveis efeitos prejudiciais para as relações interpessoais no ambiente de trabalho e as atividades laborais, uma vez que “o equilíbrio mental é uma condição indispensável para o enfrentamento de uma situação de crise. Um profissional de saúde psicologicamente abalado pode produzir situações inseguras tanto para si próprio quanto para aqueles que estão sob seu cuidado” (SANTOS, et. al, 2020, p. 31).

Nesse sentido, o presente relato tem como base teórica os estudos e autores da psicologia clínica, com enfoque em atendimentos breves e focais, bem como em estudos da psicologia de crise ou emergencial.

Assim, de acordo com Liria e Vega (2013), o processo de crise pode advir de eventos catastróficos ou desastres produzidos por causas naturais: doenças, pandemias; ou situações de calamidades públicas, como acidentes; ou, ainda, por eventos diretamente provocados pelo homem, por exemplo, os casos de violência interpessoal.

Em todas essas situações, a integridade física e/ou emocional está ameaçada, provocando significativo impacto sobre a saúde mental das pessoas que se tornam reféns desses eventos, atormentadas pelo medo, pelo impacto da perda de entes queridos e de prejuízos materiais e econômicos.

Além disso, Benveniste (2010) ressalta que os programas de saúde em instituições públicas ou privadas têm se dirigido basicamente à atenção médica imediata, na maior parte das vezes sem estarem preparados para uma assistência mais abrangente. Frente a esse cenário atual, estes serviços tornam-se sobrecarregados e insuficientes, estabelecendo-se uma situação de calamidade pública.

A atenção psicossocial, o acolhimento emocional e a intervenção em crise são métodos de ajuda indicados para auxiliar uma pessoa, uma família ou um grupo no enfrentamento de um evento traumático e, conseqüentemente, amenizar os efeitos negativos, como danos físicos e psíquicos, incrementando a possibilidade do crescimento de novas habilidades de enfrentamento, o que reforça a busca de opções e perspectivas de vida (Benveniste, 2010).

Nesse sentido, sabe-se que a maioria das pessoas (75%) expostas a uma situação traumática precisa ser muito bem avaliada quanto à

possibilidade de apresentar distúrbios psíquicos com comorbidades associadas, tais como: depressão, ansiedade, fobia, abuso de drogas e álcool (FREEDY, SALADIN, KILPATRICK, RESNICK, SAUNDERS, 1994).

A intervenção em crise e/ou acolhimento psicossocial/emocional são procedimentos que exercem influência no funcionamento psicológico do indivíduo durante o período de desequilíbrio, aliviando o impacto direto do evento traumático. Nesse sentido, o processo de crise deve ser entendido não somente como algo negativo, mas como algo que pode também ser positivo (MORENO et al., 2003). Outrossim, os profissionais que atuam com esse tipo de intervenção devem ser ativos e diretos ao colocar em prática ações para a resolução de problemas e para a superação das múltiplas dificuldades que possam surgir nesse processo de atenção ou acolhimento. Dessa forma, o objetivo maior é ajudar a acionar a parte saudável preservada da pessoa, assim como seus recursos sociais, possibilitando que a própria pessoa possa desenvolver um novo modo de funcionamento psicológico, interpessoal e social, diante da nova situação (RAFFO, 2005).

A pandemia do coronavírus, em especial, tem afetado todo o tecido social (LIMA, 2020). Estudos apontam estimativas de que de um terço à metade da população apresente consequências psicológicas e psiquiátricas caso não recebam cuidados adequados (LIMA, 2020). Ademais, entre as pessoas impactadas, a atenção deste trabalho volta-se para aquelas que estão vivenciando de perto o estresse e pressão causados pela prática de saúde diante do COVID 19: os profissionais de saúde e os que lhes dão apoio, os que estão na "linha de frente da pandemia".

Médicos, enfermeiros ou profissionais de saúde de uma forma geral, especificamente em relação ao sofrimento do trabalhador, fazem parte de grupos de risco e de variáveis institucionais geradoras de

estresse. Além disso, estudos identificaram variáveis que influem no surgimento do estresse e adoecimento dos profissionais, tais como a sobrecarga de trabalho, pressão das chefias, dos colegas e dos próprios pacientes, insatisfação e falta de reconhecimento (DEJOURS, 2004).

Sobre o trabalho do médico, Nogueira-Martins (2003) aponta dois aspectos importantes. O primeiro envolve as inúmeras gratificações emocionais inerentes à profissão como, por exemplo, proporcionar ao paciente alívio da dor e sofrimento, curar doenças, salvar vidas, sentir-se competente, ensinar e obter reconhecimento e gratidão. Por outro lado, evidencia-se o caráter altamente ansiogênico do exercício profissional, derivado dos serviços emergenciais, do grande volume de pacientes e das precárias condições de trabalho na rede pública do país.

É importante salientar também que a saúde psíquica desses profissionais (e outros que lhes dão suporte, os "na linha de frente", como os entregadores, motoristas, vigilantes, porteiros, trabalhadores de limpeza) está sendo motivo de preocupação especial nos documentos nacionais e internacionais dos órgãos de saúde competentes, por exemplo, CFP (Conselho Federal de Psicologia), Ministério da Saúde, CFM (Conselho Federal de Medicina), CEPEDES/ Fiocruz, OMS (Organização Mundial de Saúde).

A modalidade de teleatendimento, dessa forma, vem ganhando espaço e sendo implementada em Universidades, Faculdades, sociedades psicanalíticas e por grupos de terapeutas voluntários. Os serviços envolvem o acolhimento gratuito online à população, ou à população em geral impactada pelo COVID-19, como servidores, professores, técnicos administrativos, alunos, como no caso dos departamentos de Psicologia da UERJ e USP, para os profissionais da saúde (LIMA, 2020, p 3).

Diante disso, resgatamos o potencial do acolhimento enquanto positivo de cuidado para esses profissionais. Para Penello (2013), o cuidado deve ser um aspecto transversal no agir profissional, reforçando a relação que há entre ser cuidado e cuidar.

Criando um conjunto de apoio e proteções (*holding*) que torna possível esta relação indissociável, em nível pessoal, social e com todos os seres vivos. Trata-se de pensar que sentido o cuidar adquire em nossa experiência de vida: cuidado se ensina? Como se transmite o cuidado? Como criar o gosto pelo cuidar - como experiência vitalizante - se o cuidador não teve essa experiência na vida? (PENELLO, 2013).

Ainda segundo Penello (2013), há de se considerar que a presença, o ouvir, a escuta clínica, o acolhimento e o cuidado são importantes para a construção dos vínculos entre todos os envolvidos nessa grande tarefa de produção de saúde e de cidadania, assim, isso é o que dá suporte ao chamado ambiente facilitador à vida.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em quatro meses após o início do serviço, catorze pessoas o buscaram, sendo a maioria (80%) composta por usuários que faziam parte do público-alvo do projeto. Entre as pessoas atendidas, a maior parte eram mulheres (90%), com idade entre 29 e 59 anos que atuavam na área da saúde (profissionais da enfermagem) atendendo diretamente os pacientes.

A participação nas sessões *online* foi em média de duas a três vezes, sendo um caso de acolhimento mais longo, com dez sessões, cuja queixa principal referiu-se ao luto pela perda da mãe - na sintomatologia apresentada, parecia ser amplificada por conta da pandemia.

É relevante esclarecer que se buscou deixar as pessoas à vontade para trazerem as queixas que quisessem e o número de atendimentos prestados dependeu da disponibilidade e interesse das pessoas atendidas (público-alvo). As queixas variavam entre crises de ansiedade, preocupação e temor quanto à doença e o medo da morte. Assim, os atendimentos eram conduzidos de forma *online* e de acordo com a demanda dos atendidos no projeto.

Nesse sentido, o acolhimento psicológico emergencial (*online*) se constitui como uma modalidade potencialmente capaz de promover o acolhimento, o vínculo terapêutico e o desenvolvimento de recursos mentais de enfrentamento dos desafios diante da fragilidade que a pandemia evoca e que parece potencializar os sintomas em algumas pessoas (QUADROS, CUNHA e UZIEL, 2020).

Como limitações, destacamos a dificuldade que alguns apresentaram por não possuírem um espaço privado adequado para o atendimento *online* e para manusearem os equipamentos e a plataforma digital.

Os resultados demonstraram que ainda existe resistência em solicitar e aceitar ajuda psicológica. Essa resistência se justifica pelo receio que os participantes têm em se expor perante os psicólogos voluntários, temendo falar de suas dores, fragilidades, medos e angústias. Além disso, o fato de os atendimentos serem *online*, mostrou ser um dificultador para a continuidade das sessões, já que as pessoas atendidas se queixavam de falta de espaço e privacidade para poderem relatar suas vivências.

Diante dessa situação, é importante divulgar e manter o serviço, a fim de que, aos poucos, seja possível ir diminuindo a distância e ampliando a abertura para o cuidado consigo mesmo.

Os resultados refletem uma situação que pode ser analisada a partir de dois aspectos principais. O primeiro envolve a imagem social dos profissionais como capazes de suportar todo tipo de pressão que acaba por criar uma barreira, a qual impede que possam se dispor a reconhecer suas fragilidades e aceitar ajuda de outros profissionais. O segundo explicita uma situação preocupante em meio a atual pandemia: os profissionais de saúde, sob forte pressão física e mental, precisam de apoio e cuidado.

No início das atividades do atendimento emergencial aos profissionais de saúde, foram registrados alguns contatos de profissionais com dúvidas sobre o serviço. Entretanto, nenhum atendimento havia sido realizado pelas psicólogas participantes da equipe executora até aquele momento.

Percebeu-se que houve uma primeira fase da pandemia, no início do projeto, em que tudo permeava o desamparo. Nesse sentido, as equipes agiam praticamente “às cegas”, havia um desconhecimento total de como lidar com o vírus, das incertezas quanto ao diagnóstico de Covid, de que procedimentos deveriam ser adotados, de quais eram os protocolos de segurança, além da falta de equipamentos de proteção individual. Tudo era caos e desinformação. A dúvida era o lema e, com isso, as estratégias de enfrentamento poderiam ser a negação dos riscos de contaminação – e muitos se contaminaram.

Nesse contexto, buscamos explorar que crise pode ser vista como um processo que envolve diversos aspectos, entre eles o luto. Um luto coletivo pela perda da vida cotidiana, e pela vivência do traumático, em especial diante das incertezas frente ao desconhecimento do cenário adoecedor. Ademais, é importante relatar que, dentre os profissionais que recorreram aos nossos serviços, o tema do medo do contágio

apareceu de forma transversal à queixa principal. Alguns relataram intensa preocupação em se tornarem veículos da disseminação do vírus para os seus familiares e amigos próximos. Assim, vale destacar que esses temas foram tratados nas supervisões (coordenadores do projeto e os psicólogos voluntários).

A avaliação singular de cada caso permitiu que fossem analisados os recursos que cada sujeito dispunha para lidar com a situação de angústia. Além disso, as intervenções foram feitas visando interromper a proliferação de fantasias angustiantes, amplificadas pelo excesso de medo e pelo pânico diante de desinformações. Tudo isso com a cautela de transmitir as informações de maneira clara e simples sobre a doença e as formas de se prevenir.

Algumas intervenções, embora simples, permitiram que alguns sujeitos diferenciasssem as fantasias da realidade objetiva do adoecimento. No entanto, outras pessoas buscaram o serviço por conta de conflitos familiares que, em conjunto com o momento de pandemia, acabaram por contribuir ainda mais com a angústia e o sofrimento psíquico.

Nesses casos, foi preciso que a escuta fosse ampliada para mais de um atendimento, e foi realizado o acolhimento em mais de uma sessão. Após essas sessões, os casos em que demandaram continuidade, foram encaminhados para a psicoterapia, que poderia ser com o próprio psicólogo do projeto. Em outros casos, o prazer e satisfação com o trabalho, auxiliava a aplacar o desamparo e as angústias provocadas pelo advento da pandemia.

Estas situações revelaram que os profissionais de saúde, sob forte pressão física e mental, precisam de apoio e cuidado. Assim, fez-se necessário refletir e planejar formas que estimulem uma maior abertura para a aceitação do cuidado em relação à saúde mental.



Para Moretto e colaboradores (2013) “cuidar de quem cuida tem sido a possibilidade de tratar das condições internas que determinam o modo como o profissional enfrenta os infortúnios do trabalho na instituição de saúde” (p.64). Os autores ressaltam ainda que o trabalho executado por esses profissionais de saúde está diretamente vinculado à qualidade de saúde mental, emocional e física desse trabalhador, ou seja, quais as condições emocionais e físicas a que esse trabalhador estará exposto cotidianamente.

Com o andamento do projeto e a sua maior divulgação, o serviço de atendimento emergencial ganhou mais visibilidade e procura por parte dos profissionais de saúde.

Por fim, de acordo com Santos, et. al. (2020, p.32),

“... angustiado frente às incertezas é preciso que o sujeito encontre um Outro que possa lhe devolver um mínimo de estabilidade emocional. Esta é uma necessidade incontornável, pois a condição originária do desamparo humano, além de insuperável e determinante, instaura a dependência a um Outro que sustenta e estabiliza a consistência subjetiva. Há sempre um Outro em quem o sujeito acredita e é justamente essa relação ao Outro que irá mediar as demais relações a serem estabelecidas na vida social”.

Dessa forma, este trabalho de acolhimento, portanto, consistiu em, junto com os trabalhadores, acolher e conscientizar sobre o nosso desamparo e que diante dele precisamos de outros significativos para dar sentido e interpretar as singularidades diante do sofrimento, ajudando o sujeito a se reorganizar psiquicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, então, que a implantação do serviço de atendimento emergencial se constituiu em uma prática importante para a equipe executora. Estudos, debates e discussões colaboraram para que os envolvidos lidassem de modo diferente com momentos de crise, tal qual, o que atualmente é vivenciado por todos.

A experiência de acolhimento diante de uma crise como a desencadeada pela pandemia Covid-19 trouxe à tona, por meio da escuta enquanto dispositivo de cuidado, as ferramentas que cada um dispõe para enfrentamento das adversidades diante da angústia frente ao desamparo e o imprevisível. Dessa maneira, o acolhimento se configurou como um dispositivo de cuidado enquanto possibilidade de criação de vínculos e como forma de proteção e amparo em relação às angústias e o sofrimento diante do inesperado.

Pode-se afirmar que um dos desafios encontrados em relação ao processo de acolhimento foi a dificuldade de alguns usuários encontrarem um espaço de privacidade adequado para receberem o atendimento *online*. Percebeu-se também que, para algumas pessoas, o manejo dos equipamentos para acessar as salas virtuais era difícil e acabou se tornando um empecilho. Assim, esses aspectos relatados contribuíram para que alguns profissionais acabassem desistindo do atendimento emergencial.

Como sugestões para se ampliar o serviço de atendimento, acredita-se que seja possível também estender o atendimento emergencial para profissionais de outras áreas e setores da comunidade que sofrem as consequências adoecedoras da pandemia de COVID-19.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Daniel. Intervención en Crisis Después de Grandes Desastres Trópicos: **La Revista de la Sociedad Psicoanalítica de Caracas**, VIII (I) 1-6, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 15/02/2022.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES EM SAÚDE: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações gerais**. Brasília, 2020.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução Nº 4, de 26 de março de 2020. **Dispõe sobre a regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19**. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-26-de-marco-de-2020-250189333>>. Acesso em: 05/04/2021
- DEJOURS, Christophe. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Selma Lancman & Laerte ISznelman (Org.), Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15, 2004.
- FREEDY, John; SALADIN, Michael; KILPATRICK, Dean; RESNICK, Heidi & SAUNDERS, Benjamin. Understanding acute psychological distress following natural disaster. **Journal of Traumatic Stress**, 7, 257-274, 1994.
- LIMA, Rossano. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 30(2), 2020. Disponível em <[https://www.ims.uerj.br/wpcontent/uploads/2020/05/physis30\\_2\\_a14.pdf](https://www.ims.uerj.br/wpcontent/uploads/2020/05/physis30_2_a14.pdf)> acesso em 07/05/2021.
- LIRIA, Alberto Fernández & VEGA, Beatriz Rodríguez. **Intervención en Crisis**. Madrid: Editorial Síntesis, 2013.
- MORENO, Rodriguez; PEÑACOBÁ, Puente; GONZÁLEZ-GUTIÉRREZ, Julio; ARDOY, Jean. **Intervención Psicológica en Situaciones de crisis y emergencias**. Madrid: Dykinson, 2003.
- MORETTO, Maria Lúvia; JAEN, Ana Carolina; BENUTE, Gláucia Rosana; FERRARI, Solimar; LUCIA, Maria Cristina; POLLARA, Wilson. Cuidando de quem cuida: assistência psicológica ao trabalhador de saúde. **Psicologia Hospitalar**, 11(1), 52-65, 2013.

NOGUEIRA-MARTINS, Luiz Antônio. Saúde mental dos profissionais de saúde. Ver. **Bras. Med. Trab.**, Belo Horizonte, 1(1), 56-68, 2003.

PENELLO, Liliane Mendes. Ambiente emocional facilitador à vida: de conceito a princípio orientador de políticas saudáveis - em destaque a atenção integral à saúde da criança. In: PENELLO, Liliane Mendes; LUGARINHO, Liliana Planel (Orgs.). **Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis: a contribuição da estratégia brasileirinhas e brasileirinhos saudáveis à construção de uma política de atenção integral à saúde da criança.** Rio de Janeiro - Instituto Fernandes Figueira, Ministério da Saúde, 2013.

QUADROS, Laura Cristina Toledo; CUNHA, Claudia Carneiro; UZIEL, Anna Paula. Acolhimento psicológico e afeto em tempos de pandemia: práticas e políticas de afirmação da vida. Dossiê. **Psicologia e Sociedade.** Recife, 32, 01-15, 2020. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240322>.

RAFFO, Sylvia. **Intervención en crisis. Apuntes para uso exclusivo de docencia.** Departamento de Psiquiatria y Salud – Campus Sur. Universidad de Chile, 2005.

SANTOS, Tania Coelho; ALMENDRA, Fernanda Saboya; RIBEIRO, Manuella Itapary. Help line: relato de experiência sobre um dispositivo de acolhimento aos profissionais de saúde durante a pandemia covid-19. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana.** Rio de Janeiro, 15(30), 26-40, mai. 2020 a out. 2020.

## **SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES**

### **Ana Danielly Fernandes da Silva**

Graduada em Psicologia - Específico da Profissão e Licenciatura - pela Universidade Federal de Goiás (2014). Especialista em Gestalt-terapia pelo Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt-terapia de Goiânia (ITGT) (2020). Especialista em Psicologia da Saúde pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2021). Psicóloga clínica e da saúde na Universidade Federal de Jataí (UFJ).

### **Benilde Silva Portuguese**

Psicóloga pela Universidade Federal de Jataí; Mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina.

### **Érico Douglas Vieira**

Psicólogo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialista em Psicodrama pelo Instituto Mineiro de Psicodrama (IMPSI), Mestre em Psicologia e Processos Psicossociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Doutor em Psicologia da Saúde e Psicopatologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professor Adjunto do curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Trabalha com os seguintes temas: Psicodrama, Fenomenologia, Intervenções Grupais, Exclusão Social e Subjetividade. E-mail: ericopsi@ufj.edu.br

### **Grazielle Alves Amaral**

Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela UNB. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e mestrado em Administração pela FEAD Minas (2007). Temas em que desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão: psicologia do trabalho, psicodinâmica do trabalho, clínica do trabalho, saúde mental e trabalho, psicanálise e trabalho, clínica lacaniana do trabalho. E-mail: grazielle\_alves\_amaral@ufj.edu.br.

**Fernanda Gonçalves da Silva**

Psicóloga pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Especialista em Psicologia e Saúde Mental. Psicóloga Clínica.

**Julia Hellen Santos Ribas**

Discente do curso de Psicologia na Universidade Federal de Jataí. Membro ativo do Centro Acadêmico de Psicologia da UFJ.

**Luciana Oliveira dos Santos**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 1996), Mestre e Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IMS/ UERJ, 2001/2007). Atualmente é Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Pesquisadora associada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Gestão e Educação em Saúde da UnB. Autora do livro: Transtornos de pânico: sua aparição na sociedade de risco (Coleção Clínica Psicanalítica), é pesquisadora sobre o medo, ansiedade, pânico e subjetividade contemporânea, em especial seu crescimento na atualidade, tendo em vista o contexto pandêmico por Covid-19. E-mail: lutsi2005@gmail.com (lucianaoliveira@ufj.edu.br)

**Luciete Valota Fernandes**

Professora do Curso de Psicologia da Unidade Acadêmica de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Jataí – UFJ. Graduada e licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru. Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP, com período sanduíche na Universidade Carlos III de Madrid na Espanha. Desenvolve trabalhos relacionados aos seguintes temas: processos grupais, psicologia histórico-cultural, sofrimento psicossocial e adoecimento de trabalhadores da educação, consciência/atividade docente, formação do professor, fracasso e queixa escolar.

**Luiz Henrique da Silva Oliveira**

Graduando em Psicologia na Universidade Federal de Jataí – UFJ. Participou da Comissão de História da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental –

ABPMC. Pesquisador em Psicologia Social Analítico Comportamental com foco em comportamentos de grupos e cultura. Também pesquisa relações da psicologia com filosofia e sociologia anarquista.

### **Marcela Cristina de Moraes**

Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). É professora adjunta da Universidade Federal de Jataí, coordenadora do Projeto de Extensão Serviço de Orientação Profissional para alunos do Ensino Médio. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY). e-mail: marcela\_moraes@ufj.edu.br.

### **Matheus Luz Lima**

Discente do curso de Psicologia na Universidade Federal de Jataí. Membro ativo do Centro Acadêmico de Psicologia da UFJ.

### **Nilton Cesar Barbosa**

Psicólogo, mestre em Psicologia Escolar (2000) e doutor em Psicologia como Ciência e Profissão (2004) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor universitário em cursos de graduação e pós-graduação na área da Avaliação Psicológica (1999-2009). Atualmente é professor associado do curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí. Atua principalmente nos seguintes temas: avaliação psicológica, terapia centrada no cliente e formação profissional.

### **Raquel Maracaípe de Carvalho**

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). É professora da Universidade Federal de Jataí (UFJ). É supervisora de estágio na área da Psicologia da Saúde e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Trabalha com pesquisas na área de Psicologia Social, vinculada ao Laboratório de Psicologia e Processos Psicossociais da UFJ e também com pesquisas na área da Psicologia da Saúde. E-mail: raquel.maracaípe@ufj.edu.br

### **Tiago Cassoli**

Professor Adjunto III da Universidade Federal de Jataí - UFJ do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFG/Regional Goiânia. Realizou doutorado em Psicologia na área: Psicologia e Sociedade pela UNESP/ASSIS (2012) e graduação em Psicologia pela mesma universidade. Possui mestrado em Psicologia: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2006). Fez um pós-doutoramento como pesquisador visitante no Departamento de Direito Público e Filosofia Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Autônoma de Madri - UAM (2020), Espanha.





A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)  
[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)