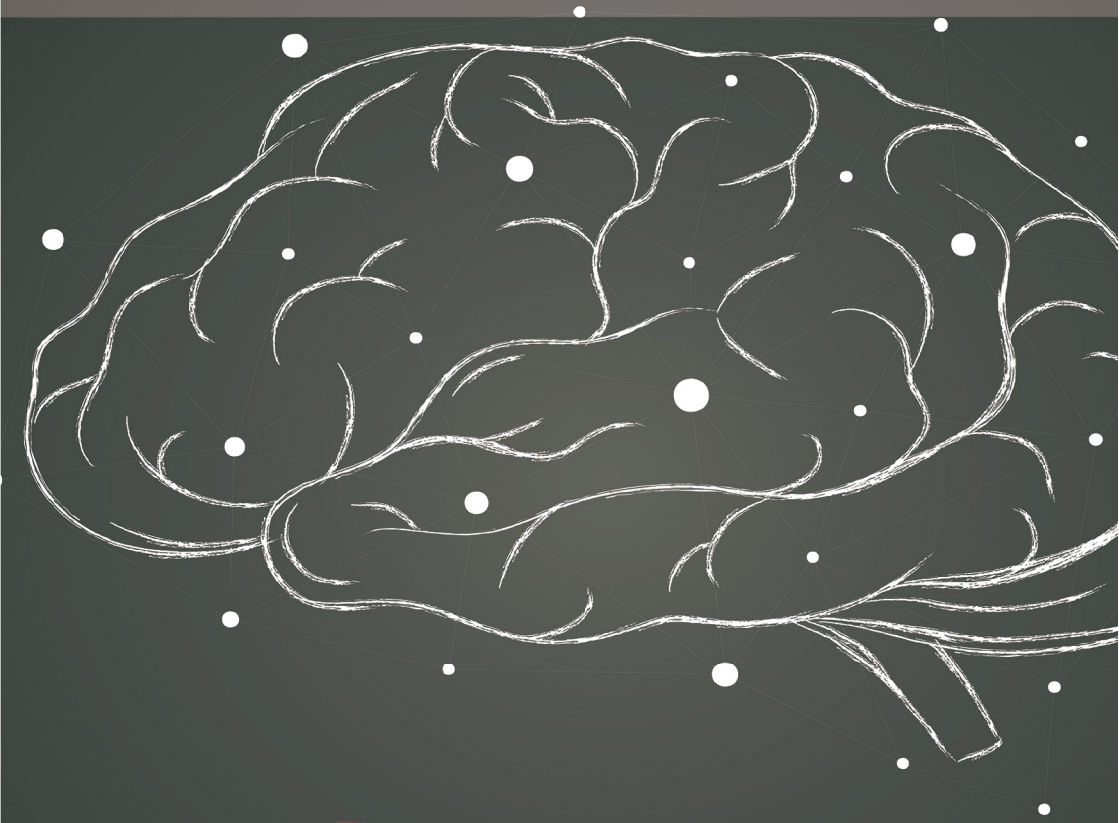
PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO

SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS



Rebeca Freitas Ivanicska
Bruna Beatriz da Rocha
Ana Maria Biavati Guimarães
(Organizadoras)

EDITORA
SCHREIBEN

Rebeca Freitas Ivanicska
Bruna Beatriz da Rocha
Ana Maria Biavati Guimarães
(Organizadores)

PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO: Sujeitos, saberes e práticas

EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben
Capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P974 Psicologia, ciência e profissão : sujeitos, saberes e práticas. / Organizadoras: Ana Maria Biavati Guimarães, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
224 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-994458-5-9
DOI: 10.29327/534918
1. Psicologia. 2. Psicólogo. 3. Covid 19 - pandemia. I. Título. II. Guimarães, Ana Maria Biavati. II. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas.
CDU 159.9

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....6
Bruna Beatriz da Rocha

PREFÁCIO.....7
Ana Maria Biavati Guimarães

O CANSAÇO DOS BONS : SÍNDROME DE BURNOUT
E O SENTIDO DA VIDA.....10
Ana Maria Biavati Guimarães

A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO
ESCOLAR 27
Rebeca Freitas Ivanicska
Bruna Beatriz da Rocha

A VIDA PROVISÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA,
DIÁLOGO COM VIKTOR FRANKL.....37
José Mauricio de Carvalho

PSICOLOGIA E HANDEBOL: AS INTERVENÇÕES
TÉCNICAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS EM UMA
EQUIPE FEMININA.....56
José Américo Dinizz Júnior
Felipe Maciel dos Santos Souza

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS EM CRIANÇAS
COM TDAH.....69
Vanessa do Carmo Almeida

ENCONTRAR SENTIDO NO SOFRIMENTO:
UM CAMINHO DE REALIZAÇÃO HUMANA 80
Rômulo Furtado Costa Bauth Gouvêa

O ESTÁGIO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
FAZERES EM OCASIÕES EXCEPCIONAIS.....95
Cleonice de Faria Barbosa
Claudia de Faria Barbosa

PSICOMOTRICIDADE: UM OLHAR SOBRE A
PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....109
Selva Maria Guimarães Barreto
Rafaela Pinheiro Lacerda
Luiz Fernando Mariano Monteiro

A NOÇÃO DE EU DE CARL ROGERS EM O PEQUENO
PRÍNCIPE, DE SAINT-EXUPÉRY.....123
Douglas Fernando Sol D' Luna
Lucas Baptista Albertoni

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEPRESSÃO PÓS-PARTO:
UM OLHAR FENOMENOLÓGICO.....139
Natália de Oliveria Nunes
Rafael Gustavo Maluf

A PANDEMIA A LUZ DA LOGOTERAPIA.....155
Weliton Antonio Silva Paiva

A PSICOLOGIA ESCOLAR COMO CAMINHO PARA A
CONSTRUÇÃO DE AGENDAS 21 ESCOLARES: A
FORMAÇÃO CIDADÃ PELO VIÉS DA PSICOLOGIA
AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....167
Antonio Lopes Ferreira Vinhas
Frank Gundim Silva

A RESERVA COGNITIVA COMO ESTRATÉGIA DE SAÚDE.....184
Ana Luiza de Carvalho Silva
Vitória Carolina Silveira
Cleonice de Faria Barbosa

PSICOLOGIA ONCOLÓGICA PEDIÁTRICA: ESTRATÉGIA DE AUXÍLIO NO TRATAMENTO DO CÂNCER INFANTIL.....195
Ana Luiza de Carvalho Silva
Vitória Carolina Silveira
Cleonice de Faria Barbosa

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....206
Anna Clara Santos da Silva
Geovani Garcia Zeferino
Renato Ferreira de Souza

POSFÁCIO.....221
Rebeca Freitas Ivanicska

ORGANIZAÇÃO.....222

APRESENTAÇÃO

O livro "*PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO: SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS*" traz interseções entre conhecimentos, experiências, informações e diálogos extremamente relevantes para os estudos da Psicologia. Aqui, você leitor, encontrará a dedicação e o empenho de vários autores, em diferentes capítulos, abordando alguns tópicos, os quais se aproximam por apresentarem dois elementos em comum: o amor e a responsabilidade com o campo da Psicologia.

Essa área possui diversas possibilidades de atuação, uma vez que sua significância para a sociedade, com a análise dos fenômenos psíquicos e de comportamentos, referentes aos pensamentos, às emoções e aos valores dos indivíduos, são necessários para a vida cotidiana. Nesse sentido, a Psicologia, como em todo tipo de ciência, é dividida em diversas esferas e campos de atuação e essa diversidade reflete nesta obra, constituindo a escrita de cada capítulo deste livro. Além da pluralidade temática encontrada no decorrer da leitura, o cuidado e a atenção dos autores também se destacam, de maneira que o resultado final oferece um trabalho com muita qualidade.

Este material tem muito a contribuir para a área acadêmica, bem como para a evolução profissional dos escritores e para a sociedade. Fica registrado o convite para que você se encante com cada diálogo e reflexão proposta neste livro!

Bruna Beatriz da Rocha

PREFÁCIO

Gosto de entender os começos. Busquei a etimologia da palavra "prefácio" e encontrei que é formada por *prae*, "antes" mais *fari*, "falar". Assim, o prefácio é "o que é falado antes" e que auxilia no bom entendimento de um livro. A liberdade de prefaciar me permite trocar "bom entendimento" por "apreensão". Apreender é pensar de que forma algo chega até nós e de que maneira podemos acolher isso.

Este livro representa uma reunião de amigos em torno da Psicologia. Todos os autores aceitaram a tarefa de compartilhar suas ideias e pesquisas. Abriram suas janelas da alma e do trabalho de pensamento. A partir dessa entrega genuína, esperamos que vocês gostem do que organizamos aqui dentro. Interessante é que alguns capítulos falarão do lado de fora e outros do lado de dentro das pessoas, grupos e instituições. Acomode-se onde desejar e observe de que maneira as ideias chegam até você. Não hesite em escrever para os autores se quiser dialogar. Os *e-mail's* estarão à disposição.

O título "Psicologia, ciência e profissão: sujeitos, saberes e práticas" é amplo. Escolhido para que, neste livro, caibam todos os substratos psicológicos. Pensar é sair da inércia. Assim é a Psicologia: esse contínuo fluxo de pensar, sentir, pesquisar e atuar com pessoas. Nunca estará parada e nem pronta. É um devir maravilhoso!

Os temas confirmam esse processo inquieto, apaixonante e diversificado na e da Psicologia. Discorremos sobre Psicomotricidade e Psicologia do Esporte para enfatizar o movimento! Atualizamos nossa percepção sobre o sentido da vida e do sofrimento diante da pandemia da Covid-19 ao trazer reflexões da Psicologia Clínica; tivemos o sempre atual e relevante lugar da Psicologia Escolar e Educacional diante da experiência do ensino remoto. Passamos por reflexões sobre o esgotamento profissional e o valor dado à vida. E, por falar em vida, temos Psicologia Hospitalar na Oncologia Infantil. Que tal conhecer

mais sobre reservas cognitivas pela Psicologia da Aprendizagem? A visão fenomenológica na clínica psicológica discorre, aqui, sobre a psicose puerperal (depressão pós-parto) que tem sido cada vez mais estudada. E, a Psicologia Ambiental se mostra de uma maneira incrível por aqui.

A partir dessa pluralidade temática, permanece o nosso convite para que dialoguem com os autores. Isso constrói uma ponte afetiva entre quem escreve e quem lê. Nossa intenção é que a dialética seja o mote deste livro. Que o pensamento e o ato de conhecer sobre algo não encontrem paradas, mas saídas para longas caminhadas.

Não quero me demorar aqui, porque o lugar do verdadeiro diálogo está nas páginas que se seguem. Contudo, não me despedirei sem antes agradecer quem assina um dos capítulos, Professor Doutor José Maurício de Carvalho. O senhor fez parte da minha formação e, agora, tenho a honra em tê-lo em minha primeira organização de livro. O senhor sempre nos inspirou em direção à saída da caverna de Platão. Agradeço por fazer o Bem por meio de seus gestos, palavras, palestras, livros e clínica psicológica.

Agradecendo a esse renomado professor e autor de vários livros, abraço cada um dos demais que estão aqui. Este livro já diz tudo sobre o valor que conferimos ao ser humano, à prática psicológica e à acreditação que damos ao campo da pesquisa e da disseminação do conhecimento psicológico. Vocês facilitam o voo humano!

Agradecemos à equipe da Editora Schreiben, que tão cuidadosamente cuidou para que esta obra ficasse agradável em sua forma(tação). Ao Conselho Editorial, fica o nosso reconhecimento do quanto vocês nos inspiram e o quanto precisamos de vocês para dar passos seguros em direção à responsabilidade autoral. Às amigas Rebeca Freitas Ivanicska e Bruna Beatriz da Rocha, também organizadoras, o meu carinho expresso, especialmente, pelos tempos de Mestrado, quando nos (re)conhecemos como mulheres que assinam não só artigos e capítulos de livros, mas nossa própria história, com amor e humor.

Para finalizar, quero ressaltar que um livro só tem sentido se for aberto por alguém. Sem você, leitor, ele ficaria na estante (física ou

virtual), na gaveta (pasta de *dowloads*) ou no solilóquio das palavras. Obrigada porque está conosco. Não tenha pressa na leitura, faça dela a sua companhia. Digo que sempre há uma alma inclinada à poética, para quem busca a poesia. Do mesmo modo, se você está aqui é porque a Psicologia existe dentro de você, de alguma maneira ela o encontra como um lugar cativo. Boa viagem para dentro-de si-conosco!

Ana Maria Biavati Guimarães

O CANSAÇO DOS BONS[1]: SÍNDROME DE BURNOUT E O SENTIDO DA VIDA

*Ana Maria Biavati Guimarães*2

"[...] Vou sair pra ver o céu
Vou me perder entre as estrelas
Ver d'aonde nasce o sol
Como se guiam os cometas pelo espaço
E os meus passos
Nunca mais serão iguais
Se for mais veloz que a luz
Então escapo da tristeza
Deixo toda dor pra trás
Perdida num planeta abandonado
No espaço
E volto sem olhar pra trás
[...]
Ele ganhou dinheiro
Ele assinou contratos
E comprou um terno
Trocou o carro
E desaprendeu a caminhar no céu
E foi o princípio do fim [...]"

A liberdade costuma morar dentro dos livros. Neste, sem dúvida. Por essa razão, este capítulo inicia-se com um trecho da música "Busca Vida" da banda de pop *rock,* brasileira, Os Paralamas do Sucesso. Muitas canções apresentam eufemismo. Falam da realidade de uma maneira suportável e apresentam caminhos para aliviar o fardo existencial. Em "Busca vida", o convite é para observar o céu,

1 Alusão ao título da obra de Roberto Almada, "O cansaço dos bons: a logoterapia como alternativa ao desgaste profissional".

2 Mestra em Educação (Universidade Federal de Lavras), Especialista em Gestão de Pessoas (Universidade Federal de Itajubá), Graduada em Filosofia e Psicologia (Universidade Federal de São João del-Rei), Psicóloga Clínica, Docente do Centro Universitário de Lavras e Palestrante. E-mail: anabiavati@yahoo.com.br.

as estrelas, o Sol e os cometas. Feito isso, é possível que, ainda que por instantes, o ouvinte esqueça a dor e a tristeza de algum contexto vivido. Ao final das estrofes, fica claro que o sucesso profissional e os bens materiais não foram suficientes para o bem-estar, segundo o compositor. Essa letra ganha a nossa reflexão: alguém se identifica?

O bem-estar, também compreendido como saúde mental, recebe cada vez mais atenção na contemporaneidade. O estilo de vida das pessoas está mais dinâmico e menos atento ao descanso e às pausas entre as atividades. A produtividade passou a ser um imperativo na vida pessoal e profissional. Quanto mais uma pessoa está ocupada e resolvendo problemas, aparentemente, mais ativa e vitalizada ela está. (ALMADA, 2019)

Diante dessa realidade, a saúde mental dos trabalhadores, comumente com jornadas laborais duplas ou triplas, é uma das preocupações das organizações de trabalho e da vida em sociedade. Além delas, a atenção às políticas públicas e os estudos na área da Medicina do Trabalho e da Psicologia Clínica e Organizacional tornam-se cada vez mais pertinentes.

O desgaste físico e psicológico, proveniente do esforço demasiado no âmbito profissional, é denominado por especialistas da área de saúde como Síndrome de *Burnout*. Esse quadro de adoecimento apresenta múltiplas e cumulativas causas e consequências na vida pessoal e na falta de sentido atribuído ao trabalho e, até mesmo, acarreta afastamentos e pedido de demissões. (BUSCATTO et al, 2018)

Nota-se uma vasta publicação científica sobre a Síndrome de *Burnout,* no Brasil*,* a partir da década de 2010. Periódicos nacionais e internacionais trazem relatos de pesquisas, estudo de casos e, principalmente, orientações aos profissionais da saúde em relação às melhores terapias. O diagnóstico, o tratamento e o acompanhamento dos trabalhadores acometidos pela síndrome podem ser estruturados de maneira consistente. E, não só nas comunidades científicas, mas em toda a sociedade, perpassando por clínicas, hospitais, postos de saúde e programas institucionais de prevenção ao esgotamento laboral.

Ao se debruçar sobre as possíveis causas desse desgaste

proveniente do trabalho, percebe-se que os entraves no relacionamento interpessoal podem resultar em déficits de habilidades sociais. Esse desprovimento implica dificuldade de enfrentamento de alguns desafios e resolução de problemas cotidianos. Tal situação contribui para o desenvolvimento de diversos transtornos psicológicos, como é o caso da Síndrome de *Burnout*, visto que não há um ajustamento laboral esperado. (LUCCA, 2021)

O esgotamento profissional traz consequências à saúde e ao desempenho dos trabalhadores. O tipo e o nível de desgaste a que os profissionais estão expostos são objeto de atenção, pois uma vez não identificado e devidamente tratado, o *burnout* pode resultar em prejuízos ao funcionamento adequado do aparelho psíquico. Em alguns casos, culminando em morbidades mentais mais graves do que a própria síndrome, tal como a perda completa de motivação para a vida em um quadro de depressão crônico e severo.

Com base nessas considerações, este capítulo versa sobre a Síndrome de *Burnout* e a relação dela com a busca de sentido para a vida. De uma outra maneira, em que medida o desgaste profissional contribui para rebuscar motivos para viver.

OLHANDO DE PERTO PARA A SÍNDROME DE *BURNOUT*

O *burnout*, também conhecido como síndrome do esgotamento profissional, tem a origem de sua expressão na língua inglesa. O termo "burnout" significa "esgotamento" ou "cérebro queimado". Faz-se uma analogia ao processo de combustão. Ocorre com um carro, por exemplo, "burnout" quando o seu combustível esgotou e ele parou de funcionar.

O *burnout* é caracterizado como uma síndrome ocupacional. Situação na qual há uma exaustão por conta de situações vividas no ambiente profissional, tais como excesso de cobranças, competitividade, acúmulo de tarefas, clima organizacional nocivo, etc. As ocupações que estão no topo do *ranking* desse adoecimento são as dos policiais, professores, médicos, enfermeiros, líderes religiosos e até mesmo dos estudantes.

A International Stress Management Association (ISMA) estima que 32% dos trabalhadores em todo o mundo sofram com *burnout*. Em um *ranking* de oito países, elaborado pela ISMA, O Brasil está à frente da China e dos Estados Unidos. Os brasileiros perdem apenas para o Japão, país no qual 70% da população apresenta a síndrome. (ROSSI, PERREWÉ, SAUTER, 2005)

Como a síndrome não exige notificação compulsória, o Ministério da Saúde do Brasil, não consegue precisar o número de brasileiros que são acometidos por ela. Segundo estudos da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho, na comparação entre os anos de 2017 e 2018, o crescimento de benefícios de auxílio-doença chegou a 114,8 %. O número de benefícios pulou de 196 para 421 e estava ligado diretamente ao adoecimento laboral. (CARLOTTO, CÂMARA, 2018)

O Instituto de Psicologia e Controle do Stress (IPCS) localizado em Campinas, São Paulo, realizou um estudo durante o ano de 2019 e constatou que 1em cada 3 brasileiros sofre desse esgotamento. Em porcentagem, foi constatado que 34,3% dos trabalhadores no Brasil são afetados, atualmente. (AMARAL, 2018)

Por sua vez, a Organização Mundial da Saúde (OMS) preocupa-se com tal realidade e inclui a síndrome, pela primeira vez, na Classificação Internacional de Doenças (CID), em 2019. O CID, utilizado, principalmente, pelos profissionais da área da saúde, lista enfermidades e estatísticas de saúde prevalentes e epidêmicas em nível mundial. (ANAMT, 2019)

A partir dessas constatações, os trabalhos que discorram sobre a em saúde mental são emergentes. Há necessidade de difundirmos mais informações sobre a Síndrome de *Burnout,* especialmente, no tocante às formas de prevenção e tratamento. Parece alastrar-se como uma epidemia no mundo profissional.

COMPREENDENDO A SÍNDROME DE *BURNOUT*

"[...] Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico

Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego [...]"

Francisco Buarque de Hollanda, mais conhecido como Chico Buarque, é um músico, dramaturgo, escritor e ator brasileiro. É reconhecido por ser um dos maiores nomes da música popular tupiniquim. O trecho musical acima é de sua autoria e está na música "Construção", composta em 1971.

Interpretar uma poesia é um ato arriscado, pois algumas não são feitas para serem desveladas ou diminuídas pelo uso da razão. Contudo, nota-se a denúncia de uma espécie de automatização do trabalho. Quando o compositor escreve "seus olhos embotados de cimento e lágrima" pode-se perceber sofrimento naquilo que o trabalhador executa. E, mais à frente, depois de ter se alimentado, descansado, ouvido uma canção, ingerido bebida alcóolica... "acabou no chão feito um pacote flácido". Ao invés de tentar uma conclusão, ficará a pergunta: será que esse operário da construção via sentido no que fazia? Esse possível esvaziamento de sentido leva ao sofrimento oriundo do trabalho que não se mostra mais como motivador, então ele motiva-a-dor.

O conceito de *burnout* foi postulado pelo médico e psicanalista norte-americano Herbert Freudenberger, no ano de 1974. Herbert trabalhava em uma clínica de recuperação de toxicodependentes e observou que, depois de algum tempo, os colaboradores adoeciam e apresentavam, com frequência, atestados médicos e pedidos de licença para tratamento de saúde. Tal observação, somada a estudos detalhados na época, permitiu a Freudenberger identificar que a dedicação nos cuidados aos internos estava esgotando física e mentalmente os médicos, enfermeiros, psicólogos e outros profissionais que lá atuavam. Freudenberger foi o primeiro a identificar, portanto, a síndrome

que acometia os trabalhadores, especialmente, da área da saúde. (FREUDENBERGER, 1974).

Segundo estudos de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o *burnout* foi tradicionalmente definido como uma síndrome psicológica composta de três dimensões: exaustão emocional (sensação de esgotamento de recursos físicos e emocionais), despersonalização ou cinismo (reação negativa ou excessivamente distanciada em relação às pessoas que devem receber o cuidado/serviço) e baixa realização pessoal (sentimentos de incompetência e de perda de produtividade). (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001)

A consideração do *burnout* como uma questão da ordem psicossocial acontece em uma atmosfera de crescente atenção quanto ao estresse laboral nos países desenvolvidos, a partir dos anos 1960. Segundo Väänänen et al. (2012), o interesse acadêmico nas mudanças da vida laboral resultou no surgimento de um campo de estudos sobre estresse laboral (*work stress)* do qual o *burnout* faz parte. Isso ocorreu, por um lado, devido às mudanças sociais do período após a Segunda Guerra, ligadas a ideais de justiça social e reparação de danos e, por outro lado, pelo aumento da produção industrial, demandando um crescente desempenho dos trabalhadores.

A síndrome possui quatro fases: alarme (estresse agudo), estresse crônico, resistência e exaustão. O alarme é caracterizado pela presença de estresse, como pequenas tensões causadas por eventos incomuns e desestabilizadores que o sujeito percebe como uma ameaça. Essas tensões são: distúrbios digestivos, falta de concentração, agitação, euforia ou tristeza que aparecem e desaparecem rapidamente assim que a causa acaba.

Na fase do estresse crônico, os sintomas são recorrentes e por um período relativamente longo. O estresse agudo se transforma em estresse crônico. Os sintomas são: cansaço recorrente, distúrbios alimentares e do sono, sensação de tensão e irritabilidade. O estresse crônico é o primeiro sinal de alerta para aprender a identificar para evitar a exaustão. Neste ponto, ainda é possível reverter o processo.

A terceira fase da síndrome é resistência. Ao se acostumar a um estado de estresse permanente, a pessoa entra em uma espécie de

ignorância de sua condição. Ele não sente mais os efeitos do estresse, as reações físicas do alarme desaparecem gradualmente. O corpo da pessoa está acostumado ao sofrimento. Durante esta fase, o corpo da pessoa começa a produzir hormônios de forma irregular: endorfinas, dopamina, serotonina e cortisol. Essas substâncias relacionam-se com o resistir à agressão.

E, finalmente, a quarta fase é da exaustão. O corpo da pessoa atinge seus limites gradualmente. Isolamento, agressividade, ironia, despersonalização, sentido de perda de significado da vida são alguns sintomas. Esta é a fase mais crítica do início da síndrome, porque, se a pessoa não pode reagir aqui, as consequências para sua saúde se manifestam por danos irreversíveis. Eles são acompanhados por licença médica longa, incapacidade de retomar uma atividade profissional em andamento, depressão e até perda de emprego.

Dentro dos estudos do *work stress*, há a busca por melhores ambientes de trabalho. Além disso, sobressai a preocupação com o bem-estar do trabalhador em todas as áreas, não somente ligadas a empresas e indústrias. Tudo com atenção à humanização e harmonização das relações de trabalho. (VÄÄNÄNEN, 2012)

A criação de uma escala diagnóstica chamada MBI (Maslach Burnout Inventory) possibilitou o desenvolvimento da pesquisa epidemiológica do *burnout*. Para a sua validação, foi aplicada em diversos países e amostras populacionais, especialmente, em profissionais das áreas de saúde e educação. A partir da aplicação da MBI em larga escala foi possível mensurar o nível de desgaste, as relações das pessoas com o trabalho em si, os possíveis determinantes e consequentes. (MASLACH, 2001)

Na mesma direção, alguns sociólogos franceses identificaram que a noção de estresse estaria vinculada ao processo de individualização, mais especificamente, aos processos psicológicos de cada pessoa. Essa consideração teve como base o sofrimento interior, íntimo e moral das pessoas. Paradoxalmente, apesar da subjetivação e psicologização do mal-estar no trabalho, a noção de estresse teria tido origem não em teorias psicológicas, mas fisiológicas. Isso explica por que a síndrome apresenta sintomas e sofrimentos físicos e psíquicos.

(BUSCATTO; LORIOL; WELLER, 2018)

No Brasil, o *burnout* nasce como um termo técnico e é, precocemente, introduzido na Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho. Em universidades e institutos brasileiros, a pesquisa sobre a síndrome inicia-se na década de 1980. Muitos estudos foram desenvolvidos no campo da saúde coletiva e da saúde do trabalhador. Tal direcionamento convocou a Psicologia Organizacional e do Trabalho para também concentrar seus esforços nesse entendimento e indicar caminhos de diagnóstico e terapia. (VENÂNCIO; RUSSO; DUARTE, 2005)

O referencial teórico de Louis Dumont fundamenta muitos estudos no Brasil, pois é uma importante linha de pesquisa que visa à compreensão da experiência saúde e/ou adoecimento no campo das doenças mentais (DUARTE, 2013). Um dos temas principais é a constituição e difusão dos saberes psicológicos contrapostos à ideologia do individualismo, no qual somente a pessoa é responsável pelo seu padecimento.

A teoria de Dumont é bastante complexa, mas tem como cerne o intuito de investigar como o processo de psicologização (a pessoa é culpada por adoecer) conduz a duas dimensões: a oposição entre individualismo e hierarquia. Como duas configurações valorativas, demarcam as relações de trabalho e de poder. Segundo Dumont, as sociedades ocidentais modernas caracterizam-se pela centralidade da noção de indivíduo como ser autônomo, livre e igual. Tais sociedades operam com uma noção coletiva de sujeito, considerado como ser relacional e socialmente determinado, sem levar em conta as suas particularidades e desejos e a pessoa enquanto valor único. (DUMONT, 1992)

RELACIONANDO A SÍNDROME DE *BURNOUT* COM O SENTIDO DA VIDA

"[...] Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força

Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai, sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim [...]"

A canção "Caçador de Mim" (da qual extraímos o trecho), é uma composição de Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá, mas foi originalmente lançada em 1981, na voz de Milton Nascimento e regravada por Flávio Venturini. A letra deixa claro que o homem está sempre em busca de si mesmo, do que gosta e, ao mesmo tempo, fugindo das armadilhas existenciais. Não sem coragem e em direção à busca de autorrealização. Ao final, de uma maneira sutil, o verso "vou descobrir o que me faz sentir" aproxima-se do que este capítulo se propõe a pensar: o que faz senti(r)do? Certas composições musicais oportunizam um olhar (e escuta) atenta para dentro de si mesmo, uma volta às coisas simples, mas repletas de significado. A música pode ser uma forma de suportar a dor do coletivismo, das normas sociais, das leis morais e de todo o cansaço das obrigações. Você já escutou a sua canção preferida, hoje? Pode ser um antídoto para o cansaço mental.

O esgotamento profissional relaciona-se, também, com uma oportunidade de reestabelecer o sentido da vida. As pessoas acometidas pela síndrome relatam que continuar a viver da maneira como estavam seria insuportável. Nesse sentido, outro estudioso sobre a Síndrome de *burnout* é o psiquiatra e psicoterapeuta argentino Roberto Almada. Adepto da Logoterapia, proposta por Viktor Frankl, Almada faz a seguinte afirmação:

> O que fundamentalmente se produziu na sociedade pós-moderna foi um esgotamento dos recursos psicológicos dessas pessoas para enfrentar as exigências do trabalho de assistência a terceiros. Elas perderam o sentido existencial de sua vocação inicial por causa do desequilíbrio prolongado entre o sentido da tarefa realizada e a realidade objetiva do fracasso. Tudo isso levou ao esgotamento profissional e à baixa autoestima. (ALMADA, 2019, p. 27)

Almada apresenta na citação acima um dos principais motivadores do *burnout* que se caracteriza pela sobrecarga dos trabalhadores.

Assim, esses indivíduos investem sua saúde nessa esfera e perdem a noção de autocuidado e estima de si. Acreditam que a dedicação profissional sem precedentes é sinônimo de competência e não visualiza, tão claramente, a possibilidade de adoecimento.

Nessa mesma direção, os estudos realizados pela doutora em Psicologia, Shirley Macêdo Vieira de Melo, concentram seus esforços dentro das áreas de Psicologia Organizacional e do Trabalho e da Psicologia Clínica. Segundo Shirley (2015):

> O reconhecimento não tem sido evidenciado no mundo do trabalho. As organizações exigem volatilidade de competências do sujeito, em decorrência de um mercado hiperflexível, que demanda conhecimentos hiperflexíveis, no entanto, não possuem políticas de reconhecimento que sejam percebidas pelos trabalhadores enquanto tais. (MELO, 2015, p. 43)

Diante dessa constatação, são necessárias alternativas para balizar a relação entre a pessoa e o trabalho. Além disso, as organizações poderão evoluir no sentido de reconhecer esse esforço além do que é pedido ao trabalhador, e criar estratégias de prevenção e enfrentamento do *burnout.*

A Psicologia atenta às relações laborais tem o papel de perceber tal realidade e apresentar proposições no sentido de minimizar o sofrimento no e por causa do trabalho. A Logoterapia é uma dessas alternativas e outras várias abordagens dentro das escolas psicológicas dão conta de compreender o fenômeno do *burnout* e apresentar terapias. (ALMADA, 2019). São pensados caminhos que reconduzam os trabalhadores ao prazer genuíno e autêntico em seus ambientes de trabalho. A respeito disso, Mendes (2008) reflete:

> A transformação do sofrimento implica uma clínica da ação, permeada pela cooperação entre os trabalhadores e os efeitos dessa mobilização, que é necessariamente coletiva, para as mudanças concretas nos modos de gestão da organização do trabalho, espaço de deliberação e reconhecimento do trabalho como atividade coletiva e com profundo significado na identidade das pessoas. (MENDES, 2008, p. 25).

Percebe-se que as ideias acima levam à compreensão da proposta na qual a pessoa que trabalha está inserida em um ambiente

colaborativo. E tal lugar é composto por relacionamentos e interação. Ele é psicodinâmico, pois leva em conta a tarefa, as pessoas, a cultura organizacional e as relações entre todas essas dimensões.

Yves Clot foi um grande estudioso das relações de trabalho dentro da Psicologia e da Psicanálise. Segundo ele, "o trabalho não é apenas uma tarefa. É uma atividade dirigida, histórica e processual, ou melhor dizendo, uma atividade permanente de recriação de novas formas de viver e se expressar." (CLOT, 2006, p. 38)

A partir dessa citação, percebe-se que viver no trabalho consiste no sujeito poder desenvolver sua criatividade. Portanto, o estilo laboral é a transformação que a pessoa engendra utilizando seus recursos pessoais para atuar sobre a atividade real demonstrando suas possibilidades, mas também limites.

Com toda essa gama de reflexões, percebe-se que refletir sobre como se origina a Síndrome de *Burnout* é relevante e atual. O trabalho sempre fará parte da identidade humana e, por isso, há de se evidenciar maneiras de se dedicar a ele, sem adoecer por ele. São muitos os estudiosos, dos clássicos aos contemporâneos, e muitas são as áreas atentas a esse tema, visto que dele discorrem muitas implicações, tais como qualidade de vida laboral, satisfação no trabalho, produtividade sem esgotamento, respostas às demandas do mercado de trabalho, dentre outras.

ACREDITANDO QUE OS BONS NÃO PODEM DESISTIR

"Não vá embora agora não
Deixe essa canção te trazer de volta
E faz teu adeus se redimir, cala bem aqui
Toda angústia que virá decorrente desse adeus
Erra e repensa os passos teus
Que apontam nessa outra direção
Que pra ti será desvendar, estender
E eu que no oposto caminho irei me recompor, refazer
[...] Nesse impasse atravesso em ti meu traço
Reduzido a estilhaço e palidez
Tudo que essa amargura faz pedaço
Pode unir-se outra vez [...]"

"Não vá embora" é o nome da canção da qual foram extraídos esses versos. O compositor é Tom Drummond, nascido em 1987, em Fortaleza, Ceará. Cantor, violoncelista, aos seis anos de idade iniciou seus estudos musicais, começando pelo piano e passando pela flauta e o violão. Cursou Bacharelado em Música pela Universidade Federal da Paraíba, dedicando-se ao violoncelo, instrumento com o qual integrou a Orquestra Sinfônica Universitária.

Dentre várias de suas canções, Tom Drummond, traz à tona temas existenciais em letra e acordes harmonizados. Em "Não vá embora", reside o clamor para não desistir e não se render à angústia. Nessa poesia, há permissão para o ser humano errar, repensar e se refazer. E, "tudo que essa amargura faz pedaço, pode unir-se outra vez". Os versos podem ser uma alusão ao desgaste profissional? E, mais que isso, à possibilidade de restituição, reintegração e recomeço de vida? Esse é o convite: para além de todo o cansaço, insistir na construção de propósitos de vida.

O autor do livro "O cansaço dos bons: a logoterapia como alternativa ao desgaste profissional", Roberto Almada, apresenta a questão do sentido da vida em contraponto a tudo o que pesa e adoece. Quando liberado de condicionamentos, o homem retorna à sua capacidade de escolher e atuar em novos rumos de vida.

Segundo Viktor Frankl, há três caminhos que favorecem essa conversão: a criatividade, a contemplação e a assunção da dignidade diante do sofrimento. A partir da criatividade, o ser humano transforma sua participação no mundo. Um exemplo disso é quando, diante de uma rotina intensa de trabalho, compreende-se o valor de uma pausa de alguns minutos para fazer algo diferente: ligar para um familiar, ir até uma padaria nunca visitada ou partir uma fruta de uma forma divertida.

Em relação ao caminho contemplativo, Frankl dirá que é preciso valorizar o prazer por meio da arte, da natureza e das pessoas amadas. Alguns homens, ainda que ocupados em seus gabinetes, dedicam um tempo para ir ao cinema, ao teatro, escutar uma boa música ao chegar em casa ou mesmo sentar-se à mesa, sem celulares, para conversar sobre o dia de seus familiares. Sentar-se à mesa não significa

somente um lugar de refeição, mas de re-união. Um célebre professor de Filosofia, Dr. Paulo César de Oliveira, conta em suas palestras e aulas que convocava sua linda filha, Clara, para o encontro à mesa na hora do almoço ou jantar. Mesmo que a jovem não estivesse com fome, ele dizia: "se está inapetente, pegue pelo menos um copo de água e venha conversar com seus pais sobre o seu dia". Isso é celebrar a vida e um retorno ao que realmente importa.

Sobre a assunção da dignidade diante do sofrimento, nota-se que é deveras desafiadora. Em certas ocasiões parece não ser possível enxergar nada além da dor e da vontade de desistir. Contudo, olhar para o sofrimento como aprendizagem e como a única possibilidade de perceber sua própria grandeza e força de superação é o que propõe Viktor Frankl. Inclusive, esse estudioso o faz dando exemplo de sua própria vida, enquanto prisioneiro de um campo de concentração, em Auschwitz, na Polônia, durante a Segunda Guerra Mundial. Diante da barbárie, o sobrevivente afirma:

> Quando um homem descobre que seu destino é sofrer, tem que ver neste sofrimento uma tarefa sua e única. Mesmo diante do sofrimento, a pessoa precisa conquistar a consciência de que ela é única e exclusiva em todo o cosmo-centro deste destino sofrido. Ninguém pode assumir dela isso, e ninguém pode substituir a pessoa no sofrimento. Mas na maneira como ela própria suporta este sofrimento está também a possibilidade de uma vitória única e singular. Para nós, no campo de concentração, nada disso era especulação inútil sobre a vida. Essas reflexões eram a única coisa que ainda podia ajudar-nos, pois esses pensamentos não nos deixavam desesperar quando não enxergávamos chance alguma de escapar com vida. O que nos importava já não era mais a pergunta pelo sentido da vida como ela é tantas vezes colocada, ingenuamente, referindo-se a nada mais do que a realização de um alvo qualquer através de nossa produção criativa. O que nos importava era o objetivo da vida naquela totalidade que incluiu a morte e assim não somente atribui sentido à "vida", mas também ao sofrimento e à morte. Este era o sentido pelo qual estávamos lutando! (FRANKL, 2008, p. 47)

Quando há situações de sofrimento e até a possibilidade de morte iminente, passa-se a refletir não somente sobre o sentido da vida, mas também sobre qual é o sentido desse sofrimento e da morte.

A dor e o padecer pertencem somente à pessoa que está passando pela situação, porque a existência é única, subjetiva e individual. Cabe a ela encontrar no martírio os mais profundos sentidos, esperanças, sonhos e perspectivas de um novo significado à existência. Esse pedaço da vida só pode ser conjugado na primeira pessoa do singular: "penso, sinto, quero, vivo ou morro".

Assim, em relação ao sofrimento no e pelo trabalho, pode-se enxergá-lo como um deserto a ser fertilizado. Pois, quando um homem bom e trabalhador se cansa, a humanidade perde. Quando os bons se calam e sentem-se sobrecarregados em detrimento da prepotência dos maus, a vida humana perde. Diante do sentimento de desistência é preciso responder com a própria vida! Gestos concretos e de autocuidado permeando a rotina. Quando um professor começa uma aula sobre Filosofia, ele precisa acreditar que está falando sobre acessar os estudantes por meio do pensamento crítico e desbravador. Esse é o sentido maior, mesmo que o senso comum ou os poderosos gritem que o pensamento filosófico é dispensável.

Nesse sentido, Viktor Frankl apresenta alternativas concretas para ressignificação do ambiente de trabalho, tais como: cuidar das relações com os pares e pautá-las mais na comunhão e solidariedade; afastar-se, cada vez mais, do sentimento amargo da inveja, compreendendo que é um vício prejudicial para quem a sente; realizar reuniões menos demoradas e com momentos de partilhas; persistir na humildade como virtude racional a ser alcançada; e, a cada dia, descobrir novos motivos para acordar cedo e ficar horas no local de trabalho. Essa é tarefa particular, intransferível e inegociável.

Para finalizar este capítulo, a autora faz questão de citar a figura de Jesus Cristo. Ele foi quem, mesmo cansado, continuou. Ele ficou ao lado dos que, em sua época, não podiam sequer, entrar nos templos e igrejas. Ele amou os leprosos, os deficientes físicos, as pessoas com sofrimento mental, as prostitutas, dentre tantos outros "desprezíveis". Jesus sempre esteve consciente do sentido de sua vida e isso fez com que não desistisse, mesmo sendo injustiçado. Tomar como exemplo de vida Jesus Cristo é transcender a precariedade material. Com pés descalços, roupas simples e mãos cravejadas, Ele fez tudo

pelo propósito salvífico da humanidade. Qual é a sua contribuição neste mundo, caro leitor? Frankl contribui para a nossa reflexão:

> Quando se sentir transbordado pela angústia e pelos acontecimentos estressantes, tome distância do que lhe acontece e observe-se do alto, vendo como suporta tudo isso. Descubra de quanto você pode ser capaz. Você deparará com muitas surpresas. Pactue consigo mesmo ou com pessoas próximas que não se renderá, aconteça o que acontecer. Escreva, lembre-se de seu pacto, com algum objeto ou carta escrita, dê solenidade ao seu compromisso consigo próprio. (FRANKL, 2008, p. 32-33)

Certamente, as palavras de Viktor Frankl vão repicar no coração de cada um que termina de ler este capítulo. É o desejo da autora: que tenha valido a pena finalizar a leitura estabelecendo um compromisso consigo próprio: que é a retomada da liberdade criativa, repensando o acesso a lugares e fazendo presença àquilo que mais engrandeça a alma. Não permaneça na superfície, suba! E que os bons nunca desanimem, mesmo que cansados, pois seus exemplos arrastam pessoas. Os bons sempre serão bons, independentemente das circunstâncias. A rede do bem existe e ela conta com você!

REFERENDANDO

ALMADA, R. **O cansaço dos bons**: a Logoterapia como alternativa ao desgaste profissional. 3 e. São Paulo: Cidade Nova, 2019.

AMARAL, A. C. E. C. **Professor saudável, escola viva**: um olhar para o estresse docente. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MEDICINADO TRABALHO (ANAMT). **A OMS inclui a síndrome de burnout na Classificação Internacional de Doenças**. Disponível em https://www.anamt.org.br/portal/2019/05/27/oms-inclui-a-sindrome-de-burnout-na-lista--de-doencas/, acesso em 04-4-2021.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. MBI - Maslach Burnout Inventory e suas adaptações para o Brasil. **Sociedade Brasileira de Psicologia**. XXXII Reunião Anual de Psicologia. Rio de Janeiro, p. 84-95, 2001.

BUSCATTO, M.; LORIOL, M.; WELLER, J. M. **Au-delà du stress au travail**: une sociologie des agents publics au contact des usagers.

Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2018.

CARLOTTO, M. S. Prevenção da Síndrome de Burnout em professores: um relato de experiência. Mudanças. **Psicologia da Saúde**, v. 22, n. 1, p. 31-39, 2018.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a síndrome de Burnout no Brasil. **Psico**. v. 39, n. 2, p. 152-158, 2018.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUARTE. Indivíduo e pessoa na experiência da saúde e da doença. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 1, p. 173-183, 2013.

DUMONT, L. **Homo hierarchicus**: o sistema das castas e suas implicações. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um Psicólogo no campo de concentração. 25 e. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. **Journal Sociology**. Issues, v. 30, p. 159-165, 1974.

LUCCA, E. **Habilidade social**: uma questão de qualidade de vida. Psicologia: o portal dos psicólogos. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0224.pdf, acesso em 02/4/2021.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.B.; LEITER, M.P. Job burnout. **Revista de Psychology**, v. 52, p. 397-422, 2001.

MELO, S. M. V. **Clínica Humanista do trabalho**: a construção de uma ação diferenciada diante do sofrimento no e por causa do trabalho. Curitiba: Juruá, 2015.

MENDES, A. M. **Trabalho e saúde**: o sujeito entre emancipação e servidão. Curitiba: Juruá, 2008.

ROSSI, A. M.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. T. **Stress and quality of workinglife.** International Stress Management Association Conferene. Porto Alegre, RS, 2005.

VÄÄNÄNEN, A. et al. Formulation of work stress in 1960-2000: analysis of scientific works from the perspective of historical sociology. **Sociedade e Medicina**, v. 75, n. 6, p.784-794, 2012.

VENÂNCIO, A. T.; RUSSO, J.; DUARTE, L. F. D. **Psicologização**

no Brasil: atores e autores. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

Rebeca Freitas Ivanicska[1]

Bruna Beatriz da Rocha[2]

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, o contexto escolar começou a ganhar novos cenários e perspectivas. Um local que era apenas para o ensino bancário, se expandiu e trouxe transversalidade entre as disciplinas e interações diferenciadas.

Entre essas novas propostas para desenvolver a integralidade do aluno, a articulação da Educação com a Psicologia possibilitou novos caminhos. Nessa realidade, o campo de atuação do psicólogo permite promover o desenvolvimento e aprendizado, valorizando a participação do professor, além dos cuidados da saúde mental dos alunos e profissionais da área educacional.

No entanto, não é tão simples entender a dinâmica oferecida pelo psicólogo, como a maioria das mudanças, existem algumas resistências e dificuldades de compreender as intervenções desse profissional.

> "A aplicabilidade da Psicologia à Educação foi fortemente criticada por não se entender como adequado o uso dos conhecimentos psicológicos para adaptar os alunos à escola, normatizando posturas, princípios e relações de acordo com o que é esperado pela instituição", conforme explica Oliveira e

1 Mestra em Educação, Advogada e Especialista em Educação Básica na Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: rebeca.ivanicska@hotmail.com.

2 Mestra em Educação, Pós-graduanda em Didática e Trabalho Docente e Professora de Educação Física na rede Privada de Ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

Marinho (2009, p. 05).

Embasada nessa visão, a psicologia escolar percorreu um grande caminho para se relacionar com a natureza educativa, preventiva e relacional. Por isso, iremos discorrer sobre o papel do psicólogo no âmbito educacional e sua importância.

> É preciso reconhecer que a psicologia convive, neste início de um novo século, com paradigmas diversos inspirados por diferentes concepções do real ... convivemos com profundas discordâncias a respeito do estatuto do saber científico. Este é, em nosso entender, um dos muitos desafios que enfrenta o psicólogo e mais especificamente o psicólogo que trabalha no campo da educação (MALUF, 2001, p. 65).

Diante disso serão analisados dois aspectos relevantes que se tornam um desafio no dia a dia para a função social do psicólogo, no caso, sua atuação preventiva envolvendo a escola e a família; e sua inclusão como mais uma ferramenta necessária para o desenvolvimento do aluno e para o ensino.

É importante destacar que o Brasil, apenas em 1990, formalizou a participação e atuação do psicólogo escolar por meio da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), ou seja, a especialidade ainda é pouco valorizada e conhecida (VALLE, 2003). Para que haja mudanças efetivas no aprendizado e nos relacionamentos sociais inseridos no campo escolar, é preciso um esforço conjunto e fortalecimento na atuação do psicólogo.

Segundo Carvalho (2008, p.120):

> ao nível dos conteúdos, já não se trata somente de saber ler, escrever e da aritmética, incluindo-se agora um variado leque de competências, designadamente o conhecimento das novas formas de comunicação e de acesso à informação, as línguas estrangeiras ou ainda as disciplinas associadas às tecnologias de informação.

A partir do reconhecimento da Psicologia como uma área de grande transformação no cotidiano escolar, o psicólogo escolar se tornou um fomentador de reflexões e um agente na construção dos saberes, se alinhando com as necessidades encontradas na escola.

Ressalta-se também que, não só os alunos, mas a direção e os

professores são contemplados com novas experiências e oportunidades para ressignificar suas relações sociais e profissionais. Por isso, iremos abordar neste capítulo, o papel do psicólogo escolar, suas contribuições e transformações no sistema educacional.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, iremos trazer duas passagens da autora Andrada (2005) que exemplificam em síntese as dificuldades e mudanças que esse profissional encontrou no ambiente escolar.

Na primeira citação, Andrada (2005, p.06) explica que:

> Durante muito tempo, permaneceu a idéia de que a prática desse profissional, cujos instrumentos iniciais eram testes para medir a capacidade dos alunos, separando os aptos dos não aptos para a aprendizagem, caracterizando um pensamento excludente, moderno e linear, ou seja, de causa e efeito.

Em seu artigo "Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar", a autora ainda complementa que houve uma mudança significativa e radical que começou a modificar o pensamento acima e se consolidou nas relações históricas e sociais do indivíduo.

Com isso para de ser medido apenas com testes o progresso do aluno e com diagnóstico os fracassos do mesmo, e a preocupação se torna uma análise de todo o contexto que o aluno vive para identificar as melhores hipóteses e como auxiliá-lo.

Seguindo esse raciocínio, Andrada (2005, p.08) cita que o papel desempenhado pelo psicólogo é um diferencial no ensino e aprendizado:

> Inúmeras perguntas surgem a partir de uma leitura contextualizada e histórica da prática do Psicólogo Educacional e a partir das tarefas acima mencionadas. Tais perguntas podem ser acrescidas das seguintes: como promover o desenvolvimento integral do ser? Quais as intervenções psicopedagógicas mais adequadas? Como integrar a família no processo de aprendizagem? Como atender às necessidades individuais dos alunos no atual sistema educacional? Enfim, parece que a crise atual da psicologia educacional se encontra na impossibilidade de

> responder tais perguntas a partir do paradigma que até então regia nossa prática. Para diferenciar-se, portanto, o Psicólogo Educacional que adentra uma instituição escolar, consciente do momento histórico de sua especialidade, precisa de início mostrar uma outra postura. Uma reunião inicial com a equipe pedagógica (orientadores e supervisores e direção, assim como professores) é mais que necessária, não só para colher dados concretos acerca da escola, mas principalmente para demonstrar que visão de sujeito o psicólogo tem, o que pensa acerca dos problemas de aprendizagem, que estratégias diferenciadas tem a oferecer além do esperado atendimento individual na sala do psicólogo.

Com esta revolução no pensamento, iremos trazer outros autores como Carvalho (2008); Rejane e Marinho-Araújo (2010); Andaló (1984); entre outros, para entendermos melhor a questão do psicólogo escolar e os paradigmas enfrentados.

Para Carvalho (2008), a psicologia passou por uma evolução significativa nos últimos anos, tendo, em relação ao domínio escolar e educativo, sido publicados diversos trabalhos científicos relativos à utilidade e amplitude do seu contributo.

> Na medida em que o tempo dimana e a sociedade se transforma, as concepções acerca da educação se alteram sofrendo influências ideológicas do momento histórico que se faz presente. A escola, como espaço legitimado de educação formal, tem se deparado, ao longo dos tempos, com inúmeros desafios que requerem um olhar para além do já garantido pelos profissionais da Educação. É nessa abertura que a Psicologia entra no ambiente escolar, possibilitando diálogos e articulações com a Educação (MENEGOTTO E FONTOURA, 2015, s/p).

Assim, a área de Psicologia atualmente possui um importante papel no contexto educativo, o psicólogo busca em sua prática utilizar os conhecimentos adquiridos sobre o funcionamento psicológico humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar.

> As contribuições da Psicologia no campo educativo não se reduzem ao trabalho do psicólogo na instituição escolar, pois é sabido que os processos educacionais acontecem em diferentes âmbitos e níveis, fazendo com que a articulação Psicologia e Educação assuma diferentes e variadas formas. No entanto, é

> indiscutível que, no delineamento atual da sociedade, a escola tem um lugar privilegiado como locus dos principais processos educativos intencionais que, juntamente com outros, integram a educação como prática social (MARTINEZ, 2010, p.41).

Portanto os profissionais da psicologia atuando na escola podem desempenhar várias funções, como: a orientação a alunos e pais; a avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; a orientação profissional; a orientação sexual; auxiliar na formação e orientação de professores e também na elaboração e coordenação de projetos educativos específicos; participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola; realizar pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas; entre outras funções.

No entanto, para chegarmos nesse entendimento, houve diversas discussões e debates, pois a Psicologia tem vários segmentos, segundo os autores Rejane e Marinho-Araújo:

> Acredita-se que a discrepância de opiniões acerca do papel da psicologia escolar se deva ao percurso da psicologia desde seu surgimento até os dias atuais. São muitas as divergências externas e internas à própria área da psicologia escolar. Diante dessa constatação, vale destacar algumas temáticas centrais que vêm ajudando a delinear novas possibilidades de atuação, como as definições de psicologia escolar e psicologia educacional, lócus de atuação do psicólogo escolar e novas possibilidades de ação junto à escola (2010, p.06)

O papel do Psicólogo na escola pode acrescentar o trabalho de outros profissionais como o dos professores e também dos diretores, pois pode-se contribuir para criação de possibilidades de desenvolver o estudante cada vez mais utilizando da criatividade e da intensidade de acordo com os processos educativos.

A psicóloga Andaló, traz sua contribuição sobre a temática ao afirmar que:

> Em nosso trabalho como psicólogos escolares, nessa perspectiva de agente de mudanças, temo-nos voltado basicamente para a constituição de grupos operativos com alunos, professores e equipe técnica, no sentido de encaminhar uma reflexão crítica

> sobre a instituição, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, as mudanças sociais que estão ocorrendo, evidenciando com isso, a defasagem cada vez maior que se estabelece entre a escola e a vida (ANDALÓ, 1984,s/p.).

Silva et.al (2017), corrobora com o assunto ao afirmar que é um grande desafio para os Psicólogos entrarem no campo educacional, no entanto, é o Psicólogo, o profissional que apresenta possibilidades que são capazes de proporcionar o diálogo interdisciplinar favorecendo os processos sócio institucionais da escola.

Notamos que a presença e a participação do Psicólogo Educacional está no dia-a-dia da escola, encontra-se em diferentes momentos com grande relevância para a educação, entre elas: nas reuniões escolares evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas sobre os alunos.

As autoras Moreira e Guzzo (2014) nos apresentam que o contato dos psicólogos com os educadores e as crianças no contexto escolar, dentro e fora de aula, faz com que o psicólogo participe ativamente do cotidiano e das questões educacionais ou pedagógicas que, porventura, possam surgir. O vínculo que é ali criado e mantido permite a elaboração de parcerias criando estratégias de intervenção delineadas para questões específicas.

> (...) a Psicologia, mediante as intervenções psicopedagógicas, muito pode contribuir para o desenvolvimento não só educacional, mas do ser humano como um todo, com suas técnicas e parcerias que se unem a favor do outro. É necessário aceitar que cada sujeito tenha sua construção social, cultural e uma história de vida. O importante é sermos éticos e trabalharmos em função do outro. (FERREIRA, 2010,p.71)

Podemos perceber, que essa parceria entre direção, professores e psicólogos só contribuem para uma escola democrática, sensível e justa. Esse é o caminho para um ensino que tenha como principal protagonista o aluno e suas necessidades, que diminua as desigualdades e fortaleça as relações sociais e coletivas.

Diante do exposto, a sociedade evoluiu e as escolas precisam acompanhar esse progresso, identificando novas vertentes para o ensino. Existe uma escala significativa de trabalhos e artigos de autores

que se comprometeram a estudar e analisar a importância de um psicólogo no ambiente educacional, com o intuito de formar cidadãos competentes e habilidosos para lidar com os novos desafios.

Segundo Carvalho (2008, p.221) "ao longo da história, viu-se confrontada com uma sucessiva acumulação de funções, associadas ao evoluir das necessidades e oportunidades sociais e ao evoluir dos próprios modelos teóricos de referências", ou seja, a psicologia deve ser implementada a outras disciplinas e sendo mais um modo de intervenção nos problemas viabilizando práticas e ações de prevenção e integração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou discutir a atuação do Psicólogo no contexto escolar. Percebemos então que a Psicologia Escolar é compreendida como área de produção de conhecimento, intervenção e pesquisa. Dessa forma, a área age, em articulação com o contexto educacional, consolidando-se como um campo de atuação para os psicólogos nas escolas.

Assim, o debate sobre a psicologia na escola é discutido em distintos espaços nas últimas décadas. Busca-se novas perspectivas nos profissionais através de novas teorias e práticas ressignificando suas ações indo além da psicologia clínica. As transformações dos psicólogos para atuarem no contexto escolar são gradativas e pedem mudanças dos profissionais da escola em relação às expectativas de trabalho dos psicólogos nesse ambiente.

Concordamos com quando afirma que Sant'ana et al.:

> Os alunos anseiam por um profissional dinâmico, que participe ativamente do cotidiano da escola, que converse e oriente os alunos, mas que também não se detenha a uma atuação clínica e focada nos indivíduos, ou seja, um trabalho estendido a todos os agentes da instituição e que exerça um impacto nesta comunidade como um todo (SANT'ANA et al., 2009, s/p).

É possível entender, a partir daí, que o psicólogo na escola pode possuir um papel de mediação tendo uma significância para todos, em especial para os estudantes. O profissional pode agir na vivência

e análise dos conflitos, levando-o a desenvolver formas próprias de internalização da emocionalidade melhorando o desempenho escolar do aluno e também criando um clima harmonioso para a aprendizagem na relação escola, pais e alunos.

"A crise de identidade que atinge o psicólogo escolar pode ser superada incluindo a diversificação de práticas que visam à aprendizagem escolar, buscando um encontro entre psicologia e educação. (MEDEIROS E AQUINO, 2015, p.235). " Portanto, o trabalho do psicólogo é fundamental para o processo educativo, dessa forma, é necessário uma efetiva atuação desses profissionais mostrando suas contribuições no campo educativo.

Por fim, as questões aqui expostas refletem as concepções da psicologia enquanto ciência direcionada para o contexto escolar. Ao relacionar a área com a escola interliga-se pontos importantes, como: a sociedade e a educação. Isso nos apresenta que é valioso o amplo diálogo entre posições e perspectivas, que permitam o avanço dessa área de saber e o aperfeiçoamento das práticas a ela correlatas. Entendemos que a Psicologia só tem a acrescentar para o ambiente escolar, sendo capaz de mudar realidades favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDALO, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. Psicol. cienc. prof. , Brasília, v. 4, n. 1, pág. 43-46, 1984. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 de abril de 2021.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 18, n. 2, p. 196-199, Aug. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Mai 2021.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAUJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 27, n. 3, p. 393-402, Set 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 abr. 2021.

CARITA, A. N. A. O psicólogo na escola: Factores condicionantes e sentido geral da intervenção. **Análise Psicológica**, v. 14, p. 123-128, 1996.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 119-124, 2008.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 35, n. 2, p. 181-191, Junho 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2018000200181&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Apr. 2021.

FERREIRA, A. da S.; PACHECO, A. B. **Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes.** p. 53 à 76. Conselho Federal de Psicologia. Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola. Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP, 2010. 180 p. Disponível em:< http://site.cfp.org.br/wp- content/uploads/2010/09/Construcao_de_processos_educativos_publicacao.pdf>. Acesso em: 30 abr de 2021.

Maluf, M. R. (2001). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In Z. A. P. Del Prette (Org.), ***Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida*: *explorando fronteiras*** (pp.59-71). Campinas: Alínea. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300011&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em 30 abr 2021.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola?. Em aberto, v. 23, n. 83, 2010.

MEDEIROS, Lucilaide Galdino de; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 65, 2011.

MOREIRA, Ana Paula Gomes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. **Gerais: revista interinstitucional de psicologia**, v. 7, n. 1, p. 42-52, 2014.

NEVES, Maura Assad Pimenta; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 17-25, 2018.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 9, n. 3, dez. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 abr. 2021.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; FONTOURA, Gabriela Prado da. Escola e psicologia: uma história de encontros e desencontros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 377-386, 2015.

SANT'ANA, Izabella Mendes et al . Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 13, n. 1, p. 29-36, June 2009 .

SILVA, Nara Liana Pereira et al. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 407-415, 2017.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. Psicologia escolar: um duplo desafio. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 23, n. 1, p. 22-29, Mar. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Apr. 2021.

WANDERER, Aline; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 14, n. 1, p. 121-129, June 2010.

A VIDA PROVISÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA, DIÁLOGO COM VIKTOR FRANKL

José Mauricio de Carvalho[1]

1. Introdução

A pandemia de COVID 19 que se alastrou pelo mundo no ano de 2020 aumentou a percepção das limitações da vida e provocou sofrimento psicológico. Isso por aumentar o medo da morte, pelas limitações que impôs nas rotinas, pela redução do contato físico que resulta do isolamento social e, ainda, pela insegurança econômica advinda dos períodos de suspensão parcial das atividades econômicas. Muita gente sentiu essas limitações como o impedimento de seguir com seus propósitos, em outras palavras ampliou-se a sensação de frustração existencial. E os sinais desse sofrimento se multiplicaram no crescimento da violência doméstica, na alta do consumo de álcool, na ampliação dos casos de síndrome de pânico, na elevação dos casos de ansiedade, na fragilização dos idosos e no agravamento dos relatos de carência afetiva. Essas alterações foram sentidas nos consultórios.

Diversas pesquisas confirmaram o aumento desse sofrimento psicológico na pandemia, dos quais é exemplo o divulgado por instituição vinculada a *Internacional Stress Mangement Association*. O estudo indica que um terço dos trabalhadores sofrem da síndrome de

1 Psicólogo, Pedagogo e Filósofo. Especialização em Filosofia, Teologia e Filosofia Clínica, Mestrado e Doutorado (1990) em Filosofia, com estágios de pós-doutoramento nas Universidades Federal do Rio de Janeiro (2002), Nova de Lisboa (1994) e em Psicologia, na UFJF (2020). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, Professor do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - UNIPTAN. Atuando em consultório. josemauriciodecarvalho@gmail.com

Burnout, o que significa mais de trinta milhões de pessoas. [2] Algumas têm dificuldade de se desligar do trabalho feito em *home office*, outras não enxergam suas necessidades psicológicas, há os negacionistas que não percebem a gravidade do que está ocorrendo e iludem-se com tratamentos ineficazes desconsiderando as pesquisas rigorosas, há os inimigos da racionalidade que, como nos tempos do nazismo, cultivam o espírito antifilosófico e (JASPERS, s.d., p.87): "sob o rótulo do verdadeiro, exaltam tudo quanto contradiz, menospreza e desnatura a verdade." Todas essas pessoas estão vivendo forçadamente em isolamento social, muitas incapazes de lidar com seus conflitos, de dialogar com serenidade, boa parte sentindo que a vida parou, que não consegue levar adiante a vida, encontram-se frustrados existencialmente. A porcentagem de trabalhadores do universo corporativo em sofrimento psicológico parece válida para retratar outros setores da população, inclusive os profissionais de saúde, um terço deles também em sofrimento mental.

Embora a situação que provoca o isolamento seja provisória, em algum momento a pandemia passará, ficarão os efeitos da dificuldade de conviver com essa realidade associados à falta de perspectiva futura e outras consequências em diferentes campos no mundo pós-covid.

Esse quadro grave de medo e ansiedade sobre o que fazer apenas se agravou nesses dias, mas já estava presente entre nós. Frankl observava que (FRANKL, 1990, p. 62): "De fato, em toda parte se ouve falar em angústia. Vive-se a dizer, por exemplo, que vivemos na era do temor, ou então se fala no temor como doença do Ocidente." Isso significa que mesmo quando consideramos que cada pessoa vive a seu modo seu tempo, por possuir uma base categorial comum com outros de sua geração, notam-se o aumento dos (FRANKL, 1989, p. 7): "três sintomas básicos da neurose coletiva atual: depressão, agressão e adicção (dependência de drogas)."

Parece que o sofrimento provocado pela pandemia acirrou

2 ANABB. **Pandemia favorece incidência de casos da Síndrome de Burnout.** https://www2.anabb.org.br/Portal/Noticia/Visualizar/100644/Pandemia-favorece-incidencia-de-casos-da-Sindrome-de-Burnout 28/03/2021.

aquilo que o psiquiatra Viktor Frankl chamava de patologia do espírito da época, quer dizer, viver ansiosamente e com a sensação de ser controlado pelo destino (fatalismo) e em (FRANKL, 1990, p. 40): "atitude existencial provisória." Então, o sofrimento de diariamente precaver-se da contaminação, sem saber se em algum momento se contaminará, tira os olhos dos grandes propósitos, enche a vida de pavor e isso faz a atenção concentrar-se nos problemas imediatos. E essa expectativa de que a contaminação virá, provoca em uns um medo paralisante e em outros uma forma de ansiedade que Frankl denominou antecipatória por representar a certeza psicológica de que o mal virá. Nos dois casos aumenta a vontade de aproveitar a vida entre baladas, passeios, festas e toda forma de aglomeração desaconselhadas pelas autoridades sanitárias e seguidamente noticiadas pela imprensa.

2. Ansiedade antecipatória e falta de sentido

Ao olhar para as dificuldades destes dias de pandemia encontramos semelhança com os dias da Segunda Grande Guerra, quando Frankl enxergava as pessoas com medo de não escaparem ilesas do conflito. Os riscos da situação resumem-se naquilo que Frankl denominava de ansiedade antecipatória, isto é, uma circunstância que poderia passar sem deixar marcas provoca medo (id., p. 102): "o medo, por sua vez reforça a perturbação e a perturbação deste modo reforçada aumenta, no paciente, o medo." Essa ansiedade que aumentou com a pandemia, mesmo já sendo alta há algum tempo (id., p. 62): "não é apenas em termos de passado que a ansiedade não recrudesceu em nossa época, mas também em relação às últimas décadas. E isto pode ser provado com rigorosa exatidão, à luz dos dados estatísticos."

Nesses nossos dias de UTIS lotadas, do aumento do número de mortes por COVID 19, as notícias seguidas de morte, criam um ambiente traumático. No entanto, é importante lembrar que a análise existencial considera que esse ambiente favorece o aumento da ansiedade, mas ele ocorre apenas quando o homem se encontra fragilizado e não propriamente apenas pelo trauma. Pessoas que estão em confinamento sofrem mais quando não encontram uma substituição

das atividades que faziam antes desses dias. Nessas ocasiões é que a pessoa (FRANKL, 1990, p. 64): "se dá conta de sua aridez e vazio interior, de sua incompleteza psíquica e espiritual e da falta daquela tarefa vital que lhe permita ultrapassar os limites do ganha pão quotidiano e tornar sua vida realmente digna de ser vivida." Por isso, não é de estranhar que os melhores exemplos de superação e vitalidade nesses dias vêm de profissionais de saúde que, mesmo exaustos e longe de suas famílias, formam a linha de frente do enfrentamento da doença. Pelo menos se pode dizer isso daqueles que estão realizando sua vocação (id., p. 41). Esses "buscam realizar o que deles se espera, cumprindo sua missão."

O olhar para esses profissionais de saúde a quem se deve tanto em nossos dias ajuda a entender o eixo nuclear da psicoterapia de Viktor Frankl. Ele avaliava que identificar no fundo de si uma missão não apenas combate os males dos sofrimentos da precariedade da vida provisória, mas ajuda no enfrentamento de outros sofrimentos do universo psiquiátrico. Assim, se a busca por um sentido é fundamental para o enfrentamento da neurose que nasce da frustração existencial que acompanha a vida provisória, fortalece a pessoa contra outras formas de sofrimento mental. Ter um motivo para viver funciona como fator protetor contra essa forma de sofrimento. Nas palavras de Frankl (id., p. 65): "possui condições de superar todas as dificuldades somente aquele que conhece o sentido de sua vida." Falamos de um compromisso existencial com uma tarefa a realizar, com um amor a viver ou com a releitura de um sofrimento o que mostra que (id., p. 11): "transcender a si próprio é a essência mesma do existir humano."

Se os números das pesquisas atuais, nesses dias de pandemia do COVID 19, apontam que um terço das pessoas relatam o sofrimento mental compatível com o que Frankl denominava vida provisória, no livro *Psicoterapia e sentido da vida*, o psiquiatra já notara que 20% das internações em instituições psiquiátricas, desde as últimas décadas, estavam associadas a queixa de falta de importância de viver. Em *O sofrimento de uma vida sem sentido* ele apresentou outro dado de pesquisas realizadas em clínicas americanas. Essas pesquisas revelavam que praticamente 100% dos viciados em droga se queixavam de não

possuir uma razão imediata ou distante para viver. Esses trabalhos de investigação, acabaram antecipando o avanço do transtorno noogênico, ou neurose da falta de sentido, confirmado pelos estudos divulgados recentemente pela OMS, segundo os quais a depressão, especialmente a noogênica, em 2020 irá crescer:

> De acordo com os prognósticos da OMS, em torno de 350 milhões de pessoas deverão, até 2020, sofrer de depressão. E, dentro do mesmo prazo, 90 milhões terão uma desordem pelo abuso ou dependência de substâncias químicas. Doenças neurológicas, como a epilepsia, deverão afetar 50 milhões de pessoas. E outros 35 milhões deverão sofrer de Alzheimer, síndrome crônica ou progressiva que leva, entre outros distúrbios, à perda das funções cognitivas. [3]

No ensaio *La logothérapie dans un coquille de noix*, Frankl voltou a examinar o significado de vida provisória e suas consequências psicológicas, enquadrando-a como vazio existencial. Explicou que viver sem possuir um olhar para o futuro, tornou-se comum numa sociedade onde se reduziu a força dos instintos e da tradição e já não se tinha o auxílio dessas referências para pensar o devir. Sem atenção para o que se passa no íntimo e em meio a mudanças sociais que tiram os apoios, as pessoas sentem o vazio existencial que se tornou comum na atual sociedade de massas.

Uma sociedade de massas é aquela em que seus membros se comportam de forma padronizada e infantil. Os psicanalistas identificaram uma crise social e a explicaram como uma sociedade aberta ao gozo, pouco atenta as interdições do édipo ou as leis morais. Trata-se, então, de uma sociedade que convive com um superego fragilizado, resultando no aumento da perversão e violência. Para Frankl o problema parece outro. Vivemos num mundo onde as pessoas não percebem uma razão para viver, mergulhadas numa neurose que nasce da frustração do sentido. O homem-massa, entendido como aquele que não tem um propósito para viver, revela os sintomas da neurose noogênica: a violência, a crueldade, a drogadicção e o gozo ansioso. Esses

3 https://www.posgraduacaoredentor.com.br/blog/15412/oms-afirma-que-ate-2020-cerca-de-350-milhoes-de-pessoas-no-mundo-sofrerao-de-depressao#:~:text=De%.

sintomas da neurose são comportamentos comuns numa sociedade de massas, altamente diferenciados e estabelecidos na fronteira social dos padrões de convivência aceitáveis. Frankl adotou esse termo (CARVALHO e SILVA, p. 80): "para designar neuroses geradas por conflito de consciência, colisões de valores e frustração existencial."

Então, uma sociedade de massas, além de dificultar o florescimento pessoal, quando deixou seus membros no isolamento, dificultou ainda mais a experiência da sua singularidade. O modo de viver solitário do homem-massa foi reforçado nesses dias de isolamento social pelo trabalho inane e diante do computador, pelo medo de perder o emprego, pela pressa em atender as obrigações profissionais, por um ambiente laboral cada dia mais exigente, cada dia mais mecânico e crescentemente dominado pela tecnologia digital. A pandemia, o *home office*, a vida atrás do computador e o isolamento social aumentaram a sensação de vida provisória.

Viktor Frankl relatou, uma pesquisa com estudantes europeus, que revelava os efeitos da vida provisória (FRANKL, 2007, p. 196): "25% entre eles davam sinais pronunciados de vazio existencial. Entre os estudantes norte-americanos, a proporção não era de 25%, mas de 60%." E apresentou uma outra pesquisa realizada na França onde os resultados revelam (id., p. 191): "que 89% das pessoas interrogadas admitiam que o ser humano tem necessidade de alguma coisa que lhes dê uma razão para viver". E acrescenta adiante, naquele ensaio, que pessoas saudáveis tinham um propósito grande para viver (id., p. 192): "61% das pessoas interrogadas responderam que elas tinham alguma coisa ou alguém em sua vida, pelas quais elas estavam prontas a dar a vida."

No primeiro ensaio do livro *Um sentido para a vida; psicoterapia e humanismo* denominado de *O grito não escutado por um sentido para a vida,* Frankl resumiu pesquisas realizadas nas Universidades americanas de *San Diego* e *Wisconsin.* Elas mostravam que a grande maioria das pessoas que consumiam drogas pesadas revelavam o peso de não possuir um motivo significativo para viver, viviam provisoriamente e sem um sentido. Havia pesquisas ainda mais impressionantes (FRANKL, 2005, p. 26):

> Krippner e outros que formularam a teoria onde o uso da droga pode ser uma forma de psicoterapia autoadministrada por aquelas pessoas que tem problemas existenciais e citam, como suspensão da mesma, a resposta 100% positiva dada à pergunta: existem coisas que lhe parecem sem sentido".

3. Inconsciente espiritual, vocação pessoal e neurose noogênica

Até aqui mostramos que a existência provisória, uma das formas como se apresenta uma vida que não reconhece seu valor, é aquela em que a existência se limita ao imediato e não tem perspectiva de futuro e nem de ressignificar o passado. E quando se vive provisoriamente, a pessoa frustra seus propósitos existenciais perdendo a capacidade de percebê-los. Frankl entendeu que sem essa abertura para o futuro, ou melhor, sem estar consciente de um propósito, a pessoa desenvolve uma nova forma de neurose. A análise existencial é uma técnica psicoterápica comprometida em ajudar os pacientes a descobrir essa razão para ir ao futuro de peito aberto e fazer as escolhas diárias orientadas por esse grande propósito. Essa prática psicoterápica ancora-se num princípio que Frankl considerava importantíssimo (FRANKL, 1990, p. 41): "a vida não é simplesmente algo, mas sempre o ensejo para algo."

O sentido não é algo que se invente ou que se estabeleça racionalmente, mas uma direção ou razão para viver que se descobre no núcleo mais íntimo de si. Frankl considerava que esse núcleo interior, que guarda a razão de viver, é o inconsciente espiritual. Mais explicitamente trata-se de uma parte daquele sistema que se encontra na dimensão espiritual da personalidade e que possui outras forças além das instintivas mencionadas por Sigmund Freud. Frankl considerou que o homem tem como dimensões insuprimíveis a base orgânica e física, a alma ou psiqué e o espírito. O inconsciente freudiano ou instintivo é parte da alma, e o inconsciente espiritual é a parte inconsciente do espírito. Considere-se que, para conceber essa descrição fenomenológica do homem, Frankl trabalhou com a antropologia de Nicolai Hartmann e Max Scheler que descreveram o homem como: matéria, vida, consciência (alma) e espírito. No inconsciente espiritual, Frankl

identificou a presença de Deus e os valores (CARVALHO, 2019, p. 170):

> Em outras palavras, seguindo outro caminho, ele se aproxima da compreensão de Karl Jaspers de englobante ao afirmar que a existência e seu projeto não são passíveis de análise racional justamente porque contempla aspectos que não podem ser objeto de reflexão e não podem ser objetivados sem se ajustar aos parâmetros humanos: "enquanto existência estamos referidos a Deus – a transcendência – por intermédio da linguagem das coisas que são cifras e símbolos. Nem nosso entendimento, nem nossos sentidos apreendem a realidade desta linguagem cifrada". Como isso se quer destacar que as forças espirituais, tanto quanto os impulsos, guiam o homem e o orientam vida afora.

O inconsciente espiritual, como o motor e diretor da personalidade, pode atuar de cima para baixo e alcançar as outras dimensões da vida pessoal, provocando ajustes internos, embora cada dimensão tenha uma forma própria de funcionamento.

A antropologia fenomenológica existencial de Hartmann e Scheler foi fundamental para Frankl conceber a sua antropologia pluridimensional e superar o psicologismo. Ele confessou (FRANKL, 1990 b, p. 118): "nesta época eu fui finalmente despertado do sono, despertado aos solavancos do próprio psicologismo. Picou-me o conhecido Max Sheler, cujo *Formalismo na ética* ... eu levava comigo como uma Bíblia." Há, contudo, uma outra lição vinda da fenomenologia existencial essencial para a construção antropológica de Frankl. Trata-se do estudo de Buber sobre as relações humanas. O que parece essencial do diálogo que estabeleceu com Martin Buber? Buber diferenciou duas formas de relação intersubjetiva, uma resumida na palavra princípio *Eu-Isso* e outra na palavra *Eu-Tu*. Na primeira palavra o encontro é com uma coisa ou com alguém, mas por uma razão específica e objetivável. Não se trata propriamente de um encontro humano por si mesmo, mas tem finalidade específica. No segundo caso trata-se essencialmente de um encontro entre dois eus. Sem a decisão livre de participar desse encontro ele não ocorre, sem esforço ele não se efetiva; logo, o encontro depende da decisão de sair de si e ir até o outro. Foi o que Buber ensinou, nesse encontro *Eu-Tu* o homem

desenvolve sua humanidade. Justamente os símbolos usados para descrever as duas formas de encontro que aproximaram a fenomenologia da psicanálise. Os símbolos inconscientes revelam algo escondido.

A atitude existencial provisória, por não levar em conta um sentido ou propósito, dificulta enfrentar os sofrimentos decorrentes da falta de valor ou de razão para viver. Para Frankl, o essencial na terapia é ajudar o paciente a descobrir um motivo para viver, oferecer-lhe uma trilha existencial e romper com a atitude existencial provisória. Assim, a pessoa fica mais apta a enfrentar o sofrimento e a descobrir valor naquilo que ela faz incluindo estabelecer relações profundas do tipo Eu-Tu que também podem servir como sentido. No caso do sofrimento, ele esclareceu (FRANKL, 1990, p. 42):

> Nem mesmo o aproximar-se da morte priva de sentido a vida. Ainda assim cabe ao homem uma tarefa bem concreta. A mais pessoal de todas as tarefas. Quando mais não for, é a de oferecer o desempenho do sofrimento digno e honesto, em função de um destino autêntico.

Frankl constata em sua prática clínica que, quando descobrimos nossa vocação existencial, a vida já não parecerá sem uma boa causa e mesmo quando mergulhamos em situações difíceis e em intensos sofrimentos, como a pandemia do COVID 19 que se espalhou pelo mundo, permanecerá sólida nossa esperança e confiança no rumo assumido e nossa vida não perderá valor em razão das dificuldades. Sabemos o que fazemos e o que haveremos de fazer (id., p. 43): "se tivermos adquirido clareza sobre isso, ser-nos-á impossível posicionar-nos frente à existência de forma provisória."

Frankl proporá um método psicoterápico para o enfrentamento da queixa de frustração de sentido e observará que é necessário fazer o diagnóstico diferencial dos problemas dela oriundos dos que têm outra origem. A frustração do sentido, o sentir que a vida com suas dificuldades não vale a pena ou é muito difícil de suportar, é a marca da neurose noogênica (CARVALHO, 2019, p. 253):

> Um aspecto fundamental do diagnóstico dessa neurose é que Frankl não diz que a deficiente orientação pelo sentido seja a causa de um transtorno psicogênico ou psicossomático, mas

> que estar orientado pelo sentido é fundamental para auxiliar na superação desse transtorno. Isso explica por que a analítica existencial é importante, mesmo nos casos em que o transtorno necessite de outras intervenções.

A psicoterapia não pode desprezar o empenho do paciente para convencer-se a viver sem aquilo que por uma razão ou por outra, não pode ter, mas também de que identificar um porquê viver é um instrumento para superar as dificuldades e dores da existência. Em outras palavras, a clínica precisa ajudar a ver na dificuldade uma oportunidade de crescimento e isso é importante para enfrentar, ainda que não de forma exclusiva, qualquer forma de sofrimento mental. O sucesso da psicoterapia somente ocorrerá se o terapeuta conseguir ajudar seu paciente a descobrir, no mais íntimo de si ou no inconsciente espiritual, uma finalidade que torne sua vida valiosa aos seus olhos, isto é, encontrar uma razão para viver. Essa missão é uma realidade que somente essa pessoa poderá fazer, um trabalho a executar ou um amor a viver. Em resumo (FRANKL, 2010, p. 75/6): "essas são as três possibilidades de encontrar um sentido para a vida: uma ação que realizamos, uma obra que criamos (...), quando transfiguramos o sofrimento numa realização humana." Em outras palavras (FRANKL, 1990 b, p. 72): "ativos damos sentido à vida, mas amando também e finalmente, sofrendo."

Levar adiante essa missão é tarefa pessoal, nenhum outro homem poderá se ocupar desse compromisso. O levar adiante uma missão sentida como única, não apenas porque a missão de cada sujeito é apenas sua, mas porque ela deverá se ajustar a uma situação de criação ou de sofrimento que também são únicas. Frankl explica, como fenomenólogo, (FRANKL, 2016, p. 125): "cada homem, em todas as situações da vida, conta com um caminho único e irrepetível, pelo qual pode chegar à realização das suas mais peculiares possibilidades".

4. Inconsciente espiritual, sua comprovação e origem

Já explicamos que sentido é algo que se encontra no mais íntimo de nós. Frankl o situa no inconsciente espiritual e diz que se trata de um aspecto inconsciente localizado na dimensão do espírito que

precisa ser identificado para orientar as escolhas. Diante dessas afirmações não há como evitar a questão: que provas Frankl apresenta da existência desse inconsciente espiritual? O psiquiatra menciona duas considerando que a existência do inconsciente já fora suficientemente provada por Freud: 1. Inicialmente ele menciona a observação prática que o homem pode escolher entre algumas alternativas e essas escolhas o levam a caminhos distintos na vida. A descrição fenomenológica demonstra que isso assim se dá, que a pessoa escolhe com liberdade e precisa fazê-lo com responsabilidade para que a vida não vire um caos, o que exige separar a realidade da alma-espírito da constituída pelo corpo-vivo. 2. A segunda prova que Frankl apresenta **são os conteúdos oníricos**, de caráter religioso, que não se explicam pelo inconsciente instintivo porque sua dinâmica contempla advertência moral, conteúdos religiosos e a auto repreensão. Esses conteúdos não revelam um desejo infantil reprimido como acreditava Freud na sua interpretação dos sonhos.

Quanto a esse segundo item, no último século, outros autores também relacionaram a descrição fenomenológica do comportamento e os estudos psicanalíticos sobre o inconsciente. Isso tem explicação. Já vimos que a filosofia contemporânea considera que a existência ilumina a realidade. Ao fazê-lo, essas filosofias modificaram a noção de experiência, objetivando-a e transformando-a numa técnica. A fenomenologia da existência fez a experiência brotar da realidade corporal. Nesse ponto se tem uma ponte que liga psicanálise e análise existencial, pois ambas trabalham os atos significativos representados no inconsciente que nos chegam pela corporalidade.

Quanto à origem sabemos o inconsciente espiritual é diferente do descrito por Freud, mas que está junto ao freudiano. Frankl reconhece que Freud fez uma verdadeira descoberta ao identificar o inconsciente.

E como Freud entendeu o inconsciente? Responder a essa questão não é simples porque Freud escreveu muito sobre o tema, aprofundou e fez revisões dos seus textos depois que publicou *A interpretação dos sonhos*. O criador da psicanálise considerou aquela obra como a sua mais feliz descoberta e descreveu o inconsciente como

tendo origem em processos psicológicos que são necessários para explicar o reaparecimento de uma ideia que havia desaparecido da consciência, muitas vezes por muito tempo e que a ela retorna. Freud também diferenciou, nesse material inconsciente recuperado pela consciência, o que pode ser recordado por um estímulo qualquer de um outro conteúdo que permanece inacessível, a não ser depois de modificado pela censura e alterado o registro inicial. A singularidade do sistema inconsciente faz com que seus registros não sejam organizados na ordem temporal ou lógica, como faz o sistema consciente/pré-consciente.

Um dos textos importantes de Freud sobre a manifestação dos objetos na consciência, o manifesto e o escondido, é o ensaio *O inconsciente*. Naquele trabalho, Freud apresenta o inconsciente como instância que extrai do objeto um significado comum, pelo qual pode ser reconhecido e lhe atribui outro conteúdo. O criador da psicanálise observou que, com o sistema inconsciente, a pessoa coloca fora de suas lembranças, componentes ideativos reprimidos que representam instintos primitivos e não podem conviver com a organização e regras do sistema consciente/pré-consciente. A noção de inconsciente, é, contudo, mais ampla, que onde está o material reprimido, porque não pode conviver com o outro sistema, mas inclui qualquer ideia posta fora da consciência.

É importante observar que embora sejam sistemas distintos, os objetos que neles se encontram podem transitar de um para outro. Para que isso aconteça, avaliou Freud, um segundo registro precisa ser feito. O que isso significa? Que deve haver uma mudança na forma do registro original para que a ideia reprimida possa se manifestar. Embora essa explicação pareça de difícil verificação, Freud a considera provada pela prática clínica. De que modo podemos perguntar? Freud observou que quando um psicanalista faz uma interpretação do comportamento do analisando, ele oferece um esclarecimento que ordinariamente a pessoa recusa, mas, ainda assim, passa a dispor de um outro registro de ideia no outro sistema. O ato interpretativo não esgota sua tarefa, ele pode ter uma pausa provisória, mas é atividade passível de ser sempre retomada. Como se processa esse registro nos

dois sistemas? (FREUD, 1974, p. 202): "Primeiro, possui a lembrança consciente do traço auditivo da ideia, transmitido no que lhe dissemos; segundo, também possui (...) a lembrança inconsciente de sua experiência – em sua forma primitiva."

Voltando a Frankl, não podemos perder de vista que o inconsciente espiritual é um pouco desse mecanismo freudiano e um pouco da interpretação psicanalítica dos estudos de Martin Buber sobre a origem da civilização e acerca dos dilemas do homem ocidental na modernidade decorrente de sua relação com o sagrado. Trata-se de ler acontecimentos culturais, iluminados pelas explicações de Freud sobre o material inconsciente, ampliando, naturalmente, seus objetos. O inconsciente espiritual é a base da dimensão espiritual da personalidade, entendido como um dos componentes formadores do homem, nos termos da antropologia de Hartmann e Scheler. Esse inconsciente é o ponto de partida das (FRANKL, 2017 b, p. 29): "grandes e autênticas (existencialmente autênticas) decisões na existência humana que ocorrem sempre de maneira irrefletida e, portanto, inconsciente. Na sua origem a consciência está imersa no inconsciente."

Isso significa que, reconhecida a realidade do inconsciente espiritual em razão das provas apresentadas, ele adquiriu características singulares pela repressão não dos instintos, mas da ideia de Deus e do sagrado ocorrida no início da civilização. Esse processo de dessacralização do real foi reforçado em razão do materialismo do século XIX, sustentado pela prevalência do positivismo nos meios acadêmicos e que interpretava a dimensão religiosa como uma etapa inicial do desenvolvimento humano destinada a ser superada por outras mais avançadas. A explicação de Buber permitiu a Frankl não apenas estudar o papel do sentido religioso da vida, mas destacar a importância das teses antropológicas de Hartmann e Scheler e entender a dimensão espiritual do homem como realidade insuprimível.

No livro *Viktor Frankl e o inconsciente* detalhamos como se processou a origem do inconsciente espiritual, realizado por processo cultural repressivo similar ao identificado no século XIX. Esse processo da dessacralização da cultura na modernidade, amplamente descrito no livro *O Eclipse de Deus*, também ocorreu no início da civilização.

As grandes civilizações somente foram possíveis com a superação do pensamento mágico pelo homem primitivo. Junto ao esse pensamento mágico e a reverência ao sagrado foi reprimida, ao menos parcialmente, a visão de espiritualidade/religiosidade, o que decorreu da interpretação técnica do mundo.

Considerando como Buber descreveu a origem da civilização é possível entender por que, para Frankl, o inconsciente espiritual surge no homem com a repressão da ideia de Deus, mesmo antes da modernidade. Buber explicou a repressão do sagrado em *Eu e Tu* (1923). Essa explicação permitiu a Frankl considerar o inconsciente espiritual como algo humano, não somente moderno como se pode deduzir de *O eclipse de Deus*, mas um fenômeno que surgiu no início da civilização. Vamos resumir a explicação de Buber sobre a origem da civilização em *Eu – Tu*.

Quando descreveu as relações humanas a partir das palavras princípio *Eu e Tu* e *Eu e Isso*, Buber diferenciou uma forma objetivante de entender o mundo de outra que não é. No homem primitivo, por exemplo, havia encontros de tipo não objetivante com as coisas materiais. Isso ocorria porque ele vivia mistérios onde havia fatos que (BUBER, 2001, p. 63): "são todos fenômenos elementares de relação." Então, o homem primitivo vivia encontros mágicos com o mundo, pois as coisas tinham, para ele, um sentido sagrado, que fazia com que uma pedra, por exemplo, tivesse o poder de proteger contra os males. Essa interpretação do mundo a partir do sagrado, que transcende os fatos fenomênicos, se reduziu com o aparecimento da civilização. O que ocorreu foi que o Tu dessas relações primitivas foi objetivado, tornou-se Isso, e passou a nomear coisas materiais. Essa transformação na forma de pensar, com o incremento do raciocínio objetivo, permitiu a organização da vida civilizada e o mundo foi classificado, então, em grupos e gêneros de objetos. As relações deixaram de ser com o Tu, isto é, *inobjetiváveis, imediatas, recíprocas, presenciais, totais, à parte do tempo e espaço, fugazes;* e tornaram-se, crescentemente, com o Isso. Em outras palavras, a surgimento da civilização deu-se com a repressão da espiritualidade e do sagrado e o desenvolvimento de um pensamento: objetivo, mediato, pensado pelo sujeito, parcial,

fenomênico, captável pela razão, etc.

Foi isso o que pesquisamos recentemente, como podemos entender a origem do inconsciente espiritual a partir do horizonte cultural de Frankl? Encontramos na descrição de Buber sobre a origem da civilização, amplamente estudada e comentada por Frankl, a explicação para a gênese do inconsciente espiritual que o psiquiatra associava à repressão da religiosidade e valores transcendentes na mente humana. Freud associara o surgimento do inconsciente ao início da civilização, essa, parece-lhe só foi possível, disse o criador da psicanálise, pela repressão dos instintos. Frankl avaliou que ele havia descoberto uma parcela do inconsciente e entendeu que a civilização também só foi possível pela repressão do sagrado em detrimento da compreensão fenomênica da realidade.

Aplicando a noção de repressão ao fenômeno do sagrado ou transcendente, entende-se a razão pela qual, em certos momentos da história, agravam-se os sintomas do que Frankl denominou neurose noogênica, não se sabe a razão de viver (FRANKL, 2017, p. 164): "quanto à origem do sentimento da falta de sentido, pode-se dizer, ainda que de maneira muito simplificadora, que as pessoas têm o suficiente com o que viver, mas não têm nada porque viver." Essa neurose traduz uma forma singular de sofrimento mental, diferente dos transtornos antes identificados pela psiquiatria com origem somática ou psicogênica. Trata-se de um sofrimento que atinge a dimensão espiritual da personalidade e se acha associada ao desconhecimento da pessoa do destino único e singular que deve cumprir. A liberdade responsável com esse destino depende do autoconhecimento. Frankl ensinou que é necessário desenvolver (SOUZA e GOMES, 2013, p. 224): "a responsabilidade assumida diante da decisão do que podemos ou não podemos fazer, para isso a pessoa humana precisa trabalhar o conhecimento de si mesmo, a maneira correta de viver a vida." Importante, lembrar, que se o autoconhecimento ajuda na descoberta de um bom motivo para viver e a enfrentar a chamada neurose noogênica, também ajuda a enfrentar outros transtornos porque fortalece a personalidade.

A importância de possuir um propósito existencial na vida foi

reconhecida pelo DSM V que menciona a autodirecionalidade, ou busca de sentido, como indicativo do bom funcionamento da personalidade (CARVALHO, SOUZA e CHAVES, 2020, p. 88): "Com esse conceito o *Manual* refere-se à capacidade humana de, através de escolhas livres, construir, com estabilidade, um caminho existencial próprio, diferente de todos os outros." Frankl falava dessa autodireção como vontade de sentido, assunto que organizou a partir das pesquisas de Charlotte Bühler e Abraham Maslow.

5. Considerações finais

1. Em face do que foi exposto notamos que a análise existencial é uma boa técnica de psicoterapia para cuidar das pessoas que vivem numa sociedade que pouco estimula olhar a vida pessoal. E vimos que sem estar atento a esse núcleo íntimo que orienta a vida, a pessoa se frustra existencialmente com suas escolhas e desenvolve uma forma própria de sofrimento psíquico. O sofrimento de uma vida sem sentido ou propósito, Viktor Frankl denominou de neurose noogênica. Pois bem, nesses dias de confinamento, as pessoas estão vivendo momentos de angústia, insegurança, pânico, fragilização psicológica e dificuldade de lidar com a realidade. O sofrimento vindo do confinamento mesmo não sendo aquele que nasce da frustração existencial tem com ele a semelhança da ansiedade antecipatória e contribui para potencializá-lo. No fundo, realçam-se nesses dias de confinamento aquelas dificuldades para lidar com os limites maiores da existência, pedindo uma clínica que considera as dificuldades de origem espiritual. Diz o psiquiatra (FRANKL, 1989, p. 10): "é um fato que, nos dias que correm as frustrações existenciais vêm dando muito mais trabalho a nós, médicos neurologistas, do que as frustrações sexuais." Ajudar a pessoa a descobrir uma razão para viver permite enfrentar a angústia de não saber a que se ater e aquela sensação decorrente de vazio que ele denominou (*ibidem*): "vácuo existencial." Essa angústia (FRANKL, 1990, p. 101): "relaciona-se com tudo aquilo que possa pôr em risco a vida, sobretudo a ameaça de morte." Em outras palavras, a análise existencial ajuda "a enfrentar o medo da morte,

considerada o protótipo dos limites humanos porque ele representa outros limites propriamente humanos. Ele esclarece (id., p. 152): "a morte a que aludo é uma situação-limite, um aspecto daquela tríade trágica da existência – como gostaria de denominá-la na qual se conjugam a morte, o sofrimento e a culpa."

2. A tríade trágica, que acompanha os homens, pode ser trabalhada numa psicoterapia dirigida ao espírito. Essa tríade reflete aquela situação antropológica que Karl Jaspers, outro representante da psiquiatria existencial, denominou de situações-limite. São situações das quais ninguém escapa, pois elas alcançam cada homem com uma força tremenda (KARL JASPERS, 1987, p. 19): "tenho que morrer, tenho que sofrer, tenho que lutar, estou sujeito ao acaso e incorro inelutavelmente em culpa. A estas situações fundamentais da nossa existência damos o nome de situações-limite. Quer isto dizer que são situações que não podemos transpor nem alterar." O que podemos fazer é alterar nosso olhar para elas e é isso que o possuir um sentido permite fazer, olhar para as situações-limites ou trágicas com um olhar de esperança, encontrando razão para o sofrimento inevitável. Aquele sofrimento que me atinge e do qual não consigo escapar.

3. Procuramos indicar que Viktor Frankl criou uma psicoterapia para cuidar de uma nova forma de sofrimento. O psiquiatra mostrou que as pessoas mesmo, quando buscaram, quando novos, uma razão para viver, se desocupavam dessa tarefa quando chegavam à vida adulta. Essas pessoas, e isso se tornou uma epidemia na sociedade de massas que se formou desde o final do século XIX, aceitavam um trabalho para a qual não tinham vocação, não eram capazes de estabelecer relações íntimas profundas e duradouras, não identificavam em si um propósito amplo para viver, um grande propósito. Mergulharam, então, na angústia, depressão, violência e drogadicção.

Referências

ANABB. **Pandemia favorece incidência de casos da Síndrome de Burnout.** https://www2.anabb.org.br/Portal/Noticia/Visualizar/100644/Pandemia-favorece-incidencia-de-casos-da-Sindrome--de-Burnout 28/03/2021.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro: 2001. 150 p.

CARVALHO, José Mauricio de. **Viktor Frankl e a psiquiatria**. Porto Alegre : MKS, 2019. 338 p.

CARVALHO, José Mauricio de ; SOUZA, Samara T. de e CHAVES, Taissa C. Viktor Frankl e o bom funcionamento da personalidade : confronto com o DSM V. **PIDCC**, Aracaju, Ano X, v. I, nº I e II, p. 86-101, jun./2020.

CARVALHO, José Mauricio de e SILVA, Ana Clara. Viktor Frankl e o humanismo. **Humanidades e Educação**. Imperatriz : v. 1, n. 1, p. 74-87, jul/dez. 2019.

FRANKL, Viktor. **Sede de sentido**. São Paulo : Quadrante, 1989. 66 p.

___. **Psicoterapia para todos**. Petrópolis : Vozes, 1990. 158 p.

___. **A questão do sentido em psicoterapia**. Campinas : Papirus, 1990 b. 157 p.

___. **Um sentido para a vida : psicoterapia e humanismo**. Aparecida : ideias e letras, 2005. 169 p.

___. La logothérapie dans un coquille de noix. p. 188-214. **Revue Controverses**, n. 6, 2007.

___. **O que não está escrito nos meus livros**. São Paulo: É Realizações, 2010, 158 p.

___. **Psicoterapia e sentido da vida**. 6. ed., São Paulo: Quadrante, 2016. 423 p.

___. **Em busca de sentido.** Petrópolis: Vozes, 2017. 183 p.

___. **A presença ignorada de Deus**. Petrópolis: Vozes, 2017 b, 131 p.

FREUD, Sigmund. O inconsciente. p. 185-245. **Obras Completas**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

JASPERS, Karl. **Iniciação Filosófica**. Lisboa: Guimarães, 1987. 159 p.

___. **Razão e contrarrazão no nosso tempo**. Lisboa, Minotauro, s.d., 117 p.

SOUZA, Emiliana Aparecida e GOMES, Eliseudo Selvino. Educação, um processo de humanização na visão frankliana. **Foro de Edu-**

ación. v. 11, n. 15, jan./dez., 2013.

PSICOLOGIA E HANDEBOL: AS INTERVENÇÕES TÉCNICAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS EM UMA EQUIPE FEMININA

José Américo Dinizz Júnior[1]

Felipe Maciel dos Santos Souza[2]

1 INTRODUÇÃO

As Ciências do Esporte e a Psicologia constituem áreas que se relacionam cada dia mais na atualidade do cenário mundial, seja para a produção de pesquisas científicas ou para desenvolvimento de novas técnicas a serem aplicadas na área do esporte, uma vez que o objeto de estudo principal destas é constituído pela pessoa humana, a qual compreende aspectos tanto somáticos quanto psíquicos.

Weinberg e Gould (2017, p.4) ao proporem uma definição sobre a Psicologia do Esporte, colocam que a mesma "consiste no estudo científico de pessoas e seus comportamentos em atividades esportivas e atividades físicas e na aplicação desses conhecimentos". Compreende-se, portanto, que o preparo e o acompanhamento psicológico das pessoas que praticam esporte e atividades físicas são tão fundamentais quanto o seu preparo físico.

Cratty (1984) aborda, ainda, que de forma indireta, questões referentes à intervenção técnica a partir de uma perspectiva da pessoa do técnico, onde sua personalidade, condutas e relacionamentos

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: americodinizz@gmail.com

2 Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: felipesouza@ufgd.edu.br

interpessoais foram os quesitos centrais para a análise da função. Para Cratty (1984, p.233) "A orientação técnica, (...), é algo mais do que condicionar atletas individualmente ou ensinar técnicas isoladas".

Entretanto, a intervenção técnica sofre também com as predileções do técnico que a emprega, o que pode resultar em planejamentos diversificados que acabam por causar abordagens distintas quanto à sua aplicação a determinados grupos. Sobre essa problemática, Weinberg e Gould (2017, p.307) apontam que "as expectativas de um técnico podem influenciar o desempenho dos atletas", assim como os comportamentos emitidos por estes acabam por afetar o desempenho dos atletas, o que acaba por confirmar a própria expectativa dos técnicos.

Em meio a essas problemáticas, neste capítulo são analisadas as intervenções técnicas sob o olhar da Análise do Comportamento, considerando que a análise das intervenções técnicas pressupõe também que seja realizada uma avaliação comportamental, uma vez que as intervenções técnicas visam em sua quase totalidade sanar algum problema identificado na equipe. Martin (2001, p.95) estabelece que:

> A avaliação comportamental se preocupa em identificar e descrever um comportamento-problema, identificando possíveis causas do comportamento, selecionando uma estratégia adequada de tratamento para modificar o comportamento e avaliando o resultado do tratamento.

Tratando da prática esportiva do Handebol sob a perspectiva da Análise do Comportamento, Lamenha (2003) pesquisou sobre quais seriam as motivações que estão presentes na vida de adolescentes jogadores de Handebol que os movem nessa prática esportiva. O foco descritivo da pesquisa se deu sobre o envolvimento masculino e feminino de alunos da rede pública e particular de educação com o handebol através da comparação dos achados motivacionais intrínsecos e extrínsecos.

Abordando essa modalidade esportiva, a do handebol feminino, o presente capítulo prima por ser um estudo científico do comportamento da pessoa inserida em atividades esportivas, tendo como especificidade a análise das intervenções técnicas realizadas pelo

técnico nesta modalidade. Assim, busca-se analisar como as intervenções técnicas nos treinos afetam o comportamento da equipe a ser pesquisada. Além disso, busca-se identificar os fatores antecedentes envolvidos no processo das intervenções técnicas, as respostas emitidas e as consequências destas; descrever os comportamentos observados na comunicação verbal e não-verbal do técnico com as atletas durante as intervenções técnicas, de modo a identificar correlações resposta-consequência além de indicar como o psicólogo do esporte pode atuar contribuindo no processo de intervenções técnicas durante os treinos, de forma a estabelecer uma melhor interação entre o técnico e sua equipe.

2 MATERIAIS E MÉTODO

2.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória. Na pesquisa descritiva, como Barros e Lehfeld (2007) sugerem, realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. De acordo com Perovano (2014), o processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo.

Na pesquisa exploratória, pretende-se proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tomá-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (SELLTIZ, 1967).

2.2 Considerações Éticas de Pesquisa

Conforme determinação de Brasil (2012), a pesquisa foi, previamente, analisada e obteve o parecer consubstanciado de número 73015617.9.0000.5159.

2.3 Local e Amostra da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino médio da

rede particular de Dourados – MS. A amostra foi composta por um técnico da equipe feminina de handebol. Para participar da amostra, o participante estava regularmente vinculado à escola de ensino médio escolhida, não estava afastado para tratamento médico e/ou psicológico, não possuía mais de um vínculo empregatício. Com essas características apresentadas e com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aceito e assinado, o técnico foi selecionado para compor a amostra.

2.4 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Inicialmente, o pesquisador realizou a apresentação da pesquisa para o diretor da Escola e solicitou a autorização para que a mesma fosse realizada no estabelecimento de ensino. Após a autorização ser obtida, foi agendado um encontro com o técnico de handebol da equipe feminina. Este encontro foi agendado na direção da Escola, tendo como objetivos: (a) estabelecer o contato inicial com o técnico, (b) apresentar a pesquisa (objetivos, riscos e benefícios). Após a apresentação, o técnico foi consultado sobre aceitar ou não participar da pesquisa. Quando do aceite, o mesmo foi questionado sobre os critérios de inclusão na amostra, listados anteriormente. Ao estar de acordo, foi apresentado a este, as vias do TCLE para leitura e assinatura.

Assim que o TCLE foi assinado, o pesquisador agendou horário para que o questionário fosse respondido. A aplicação foi individual, em uma sala, previamente preparada para garantir a privacidade do participante durante o período em que esteve respondendo ao instrumento da coleta. A sala está localizada em área da Escola. A aplicação do material foi em horário vespertino e não resultou em custos para o participante, e teve duração aproximada de 20 minutos. Para responder ao questionário, foi utilizada caneta de tinta cor azul, a qual foi disponibilizada pelo pesquisador.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O técnico da equipe de handebol feminina possui uma experiência prática de mais de 9 anos, porém, não mais que três anos

como técnico da equipe atual. Segundo Iaochite e Vieira (2013, p.83), o tempo de experiência pode ser correlacionado com a autoeficacia dos técnicos esportivos. Sobre essa correlação, Kavussanu et al. (2008) indicam que o tempo de experiência está positivamente relacionado com a dimensão da eficácia para a estratégia de jogo para o técnico. De forma objetiva, o desempenho eficaz do técnico está diretamente ligado ao tempo de experiência prática do mesmo.

O pesquisado assinalou que investe de 6 a 9 horas por semana com o planejamento dos treinos e de 6 a 9 horas na execução dos mesmos. Tendo por base que os treinos da equipe feminina de handebol ocorrem duas vezes por semana, e que cada treino se desenvolve por um período de tempo de 1h30m, então o preparo médio tanto para o planejamento como para a execução de cada treino, se for considerado o valor máximo de 9 horas, é de 4h30m. Considerando o valor mínimo de 6 horas, esse valor passa a ser de 3h00m. Observa-se, entretanto, a partir do acompanhamento dos 5 treinos pelo pesquisador, que a execução dos treinos, somadas as horas de seus dois eventos semanais, não supera a 3horas. Essa verificação é constatada a partir do acompanhamento de cada treino in loco pelo pesquisador.

A quantidade de intervenções por treino de 90 minutos, distribuídas por especificidades de cunho individual e coletiva, técnica e não-técnica, constitui o primeiro parâmetro de análise das observações dos treinos.

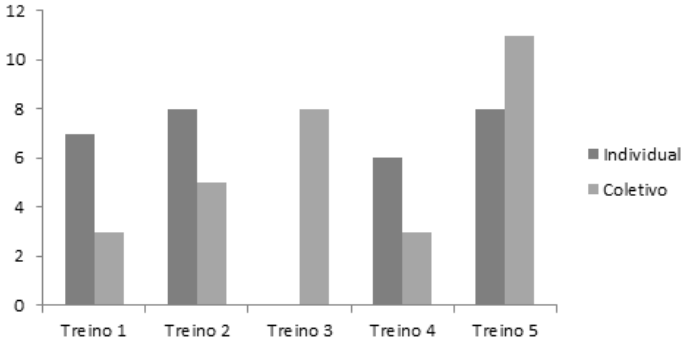


Figura 1 – Quantitativo de intervenções durante os treinos

Na Figura 1, apresenta-se quantidade de intervenções realizadas

pelo Treinador nos 5 treinos observados. O total de intervenções nos cinco treinos foi de 59. Contabilizando as intervenções de cunho individual, o menor quantitativo foi no 4º treino com 6 intervenções e as maiores nos 2º e 5º treinos com 8, sendo que o treino 3 não teve nenhuma intervenção individual, contabilizando assim o total de 29 intervenções. Quanto às intervenções de cunho coletivo, foram contabilizadas o total de 30 intervenções, sendo o quantitativo menor nos treinos 1 e 4 com 3 e o maior no treino 5 com 11 intervenções, treino 3 com 8 e treino 2 com 5. Esse quantitativo de intervenções contribui para a análise sobre a participação proativa ou não do treinador no decorrer dos treinos da equipe feminina de handebol em que atua.

O quantitativo de intervenções técnicas e não técnicas é apresentado na Figura 2, possibilitando uma compreensão sobre as implicações da variabilidade numérica dessas intervenções, tanto individuais quanto coletivas, demonstrando entre outras coisas, a não previsibilidade da frequência devido ao treino estar submetido a eventos não controláveis, como quedas e lesões durante os mesmos, configurando assim intervenções que não se qualificam propriamente como técnicas, posto que o objetivo não visa passar orientações sobre o comportamento das atletas quanto ao desenvolvimento tático das jogadas; por outro lado, permite uma breve consideração estatística sobre as intervenções controladas e de cunho especificamente técnico, um vez que passam orientações às atletas sobre seu comportamento tático no desenvolvimento das jogadas, seja quanto à movimentação corporal na marcação, defesa e ataque, ou sobre o manejo técnico na troca de passes e no arremesso quando da posse de bola pelas mesmas.

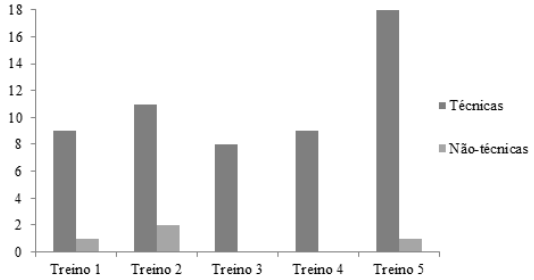
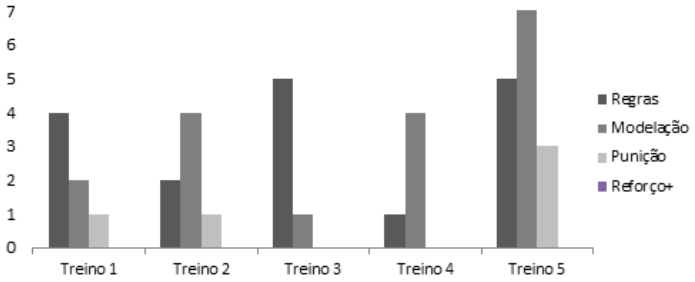


Figura 2 – Quantitativo de Intervenções Técnicas e Intervenções Não-Técnicas

A correlação entre as intervenções técnicas e os quesitos Regra, Modelação, Punição e Reforço Positivo, constitui o segundo parâmetro de análise das observações registradas nos treinos. Na Figura 3, exibe-se o quantitativo destes quesitos que se encontram presentes por treino.



Zettle e Hayes (1982), citado por Maio e Silva (2012, p.149), indicam que o controle discriminativo por pliance ou aquiescência, ocorre quando o seguimento ou não da regra estabelecida terá suas consequências mediadas pelo emissor da regra, no caso em especifico, do técnico. Interessante pontuar que neste caso, o correto é a aplicação de reforço tão logo as atletas tenham seguido a regra, o que não se observou no decorrer dos treinos.

O segundo dado do Gráfico 3 traz o parâmetro Modelação, o qual obteve um total de 18 ocorrências, contabilizando-se os 5 treinos. Considerando que a Modelação, conforme Skinner (1991, p.155) se constitui em uma forma de "demonstrar ao outro organismo o que deve ser feito, incitando o comportamento no sentido de o evocar pela primeira vez e, posteriormente, expô-lo a contingências potenciais de reforçamento", a probabilidade de que a media geral de 3.6 intervenções técnicas por modelação por treino atinja potencialmente a especificidade, dependerá em ultimo grau do investimento em reforçamento do estimulo apresentado. No entanto, o que se dá por certo na apresentação dessa tese é que, neste caso, a consequência esperada pelo técnico não ocorrerá no caso de falta do estímulo. Nos treinos observados, constatou-se que, ao aplicar o processo de modelação, o técnico deixou de investir no reforçamento dos estímulos

apresentados, o que infere efetivamente na não-eficácia da modelação tanto individual quanto coletiva da equipe pesquisada.

O parâmetro Punição obteve um total de 5 ocorrências, contabilizando-se os 5 treinos. Considerando que a Punição é compreendida por Skinner (1991, p.202) como a retirada de um reforçador positivo ou o emprego de um negativo, constata-se que os dois empregos de punição utilizados pelo técnico nos treinos enquadram-se como reforço negativo, uma vez que instituem uma ação reforçadora que castiga as atletas envolvidas na situação.

Tendo em consideração que, para Skinner (1991, p.199), a punição no campo dos contatos pessoais diários é exercida por meio de "censuras, admoestações, desaprovações ou expulsões", acrescendo-se a estas a de caráter físico, temos configuradas no desenvolvimento dos treinos, cinco episódios onde a intervenção técnica foi de caráter punitivo, incluindo desde punições caracterizadas por eventos orais até eventos físicos.

Dois eventos de caráter punitivo, mais específicos e evidentes, merecem destaque. Um primeiro evento que contabiliza duas intervenções técnicas que se utilizou da mesma punição física, obrigando as atletas a pagarem 10 polichinelos por não desenvolverem a contento a orientação do técnico para o exercício com bola. Na primeira intervenção, o técnico pede para as atletas serem mais ágeis no ataque com bola. Ao não conseguirem a celeridade que o técnico desejava, as atletas são punidas por este com uma repreensão oral em tom médio e a exigência de fazer 10 polichinelos como consequência da não eficácia de suas atuações em resposta ao antecedente (regra) estabelecido. Dando sequencia ao treino, o técnico intervém novamente e repete a punição, frisando o fato de que novamente as atletas não foram eficazes em suas atuações em resposta ao antecedente (regra) estabelecido por ele.

O que se observou imediatamente após as punições foi uma resposta de maior agilidade das atletas na execução dos ataques naquela parte do treino, mas que, no entanto, não se observou manter a mesma agilidade no restante do treino, principalmente no desenvolvimento do jogo-treino com duas equipes. Algumas atletas retrucaram,

ainda que em tom baixo de voz e discretamente, a essas intervenções, demonstrando assim discordar do técnico em sua avaliação. Nesse sentido, comprova-se a colocação de Skinner (1991, p.199) de que "Os estímulos aversivos necessários geram emoções, incluindo predisposições para fugir ou retrucar, e ansiedades perturbadoras", ou ainda, pode-se verificar no caso acima, conforme o mesmo autor, de que "O efeito da punição foi uma supressão temporária do comportamento, não uma redução no número total de respostas", o que demonstra que "depois de certo tempo a frequência de respostas não é mais baixa do que seria se não houvesse acontecido a punição".

Outra intervenção técnica caracterizada por seu caráter punitivo, deu-se a partir de um somatório de eventos com a mesma atleta. Tendo o técnico utilizado de intervenções individuais com esta no decorrer do jogo treino, buscando orientar a mesma quanto à sua movimentação e domínio de bola na execução de jogadas de ataque. A atleta emitiu, nas vezes que foi advertida oralmente pelo técnico em suas intervenções, descontentamento tanto em tom baixo de voz como através dos gestos físicos que fez com seu corpo, principalmente com as mãos. Quando da substituição e consequente estadia no banco ao lado do técnico, este tentou estabelecer um diálogo com a mesma, a qual demonstrava através de seu comportamento físico, estar contrariada com a substituição e com as orientações do técnico. Retrucou algumas vezes e depois se manteve calada, enquanto o técnico passava orientações à mesma. O técnico percebeu que a atleta estava emocionalmente alterada e tentou tranquiliza-la lhe fazendo um carinho físico, o qual foi evitado pela atleta, que em seguida apresentou um episodio discreto de choro, enxugando as lagrimas com as mãos.

Sobre o episódio descrito, constata-se que a intenção do técnico foi de orientar a atleta quanto à emissão de um comportamento não adequado para com os objetivos do treino, porém, não deixou de ser de caráter punitivo. Neste caso temos um exemplo do que podemos assinalar como um dano comportamental, uma vez que, conforme Skinner:

> Talvez o resultado mais perturbador seja obtido quando o comportamento punido for reflexo, por exemplo, chorar. Neste caso

> geralmente não é possível executar "exatamente o contrário", pois o comportamento não é condicionado de acordo com a fórmula operante (SKINNER, 1991, p.209).

A percepção do dano comportamental se dá, portanto, já a partir do reflexo de chorar, porém, não é possível de avaliar sua extensão senão no decorrer de um acompanhamento maior com a atleta em particular, o que não foi objetivo deste trabalho.

Skinner 1991, p.209-211, aponta alternativas à punição, elencando esquemas de saciação, esquecimento, extinção e condicionamento como formas de enfraquecer o comportamento operante que se busca transformar. Ainda segundo o autor (p.201), o uso do reforço, talvez seja uma das formas mais características de se lidar atualmente com alternativas à punição, sendo que o reforçador positivo é mais amplamente considerado, posto que "quando apresentado, aumenta a frequência do comportamento ao qual é contingente".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscou-se identificar as influências sobre o comportamento de atletas de uma equipe feminina de handebol a partir das intervenções técnicas nos treinos. Fatores como antecedentes envolvidos no processo das intervenções técnicas, respostas emitidas pelas atletas e as consequências destas constituíram também objetivos que puderam ser verificados na análise e discussão dos resultados obtidos.

Verificou-se que as intervenções identificadas, tanto na perspectiva individual quanto coletiva da equipe, influenciam o comportamento das atletas, uma vez que estas eliciam respostas logo após a ocorrência destas intervenções. No entanto, as consequências objetivadas por essas intervenções não se mantiveram no decorrer dos cinco treinos observados, o que parece ser devido à falta de consequenciação por reforçamento, o que acabou por não propiciar a inclusão das mudanças inerentes às mesmas, no repertório comportamental das atletas e da equipe como um todo.

A utilização de regras, modelagem e punição como conteúdos das intervenções técnicas, remete a uma necessidade concreta de um

maior conhecimento por parte do técnico sobre a necessidade de consequenciação por esquemas de reforçamento, a fim de que se produza uma mudança que passe a fazer parte do repertorio comportamental do individuo e ou da equipe. Ressalta-se que o desconhecimento sobre os efeitos da punição, pode acabar acarretando danos comportamentais às atletas, e que estes efeitos podem e devem variar de individuo para individuo, conforme a estrutura psíquica e emocional de cada uma.

Outra intenção da pesquisa foi observar como o Psicólogo do Esporte pode atuar contribuindo no processo das intervenções técnicas durante os treinos. Sobre isto, averiguou-se que há um grande campo de atuação para o Psicólogo do Esporte a ser ocupado na área esportiva. Objetivamente, tanto na perspectiva da produção teórica como na prática, constata-se a necessidade percebida pelos treinadores, de que a inserção do Psicólogo do Esporte integrando o corpo técnico é fundamental, ainda que seja como auxiliares do técnico.

Dentre as contribuições que o Psicólogo do Esporte pode trazer para a área, pode-se elencar desde o aperfeiçoamento das intervenções técnicas, tanto de caráter individual como coletiva, com fins de não somente sanar dificuldades que se interpõem no processo ensino-aprendizagem proposto pelas intervenções, como o prevenir a instalação de danos comportamentais para as atletas. Também no campo da produção de bens simbólicos, poderá este profissional contribuir com a produção e difusão das especificidades de seu conhecimento, alimentando assim uma cultura de integração entre saberes no corpo técnico sempre em beneficio tanto da comunidade de praticantes amadores quanto dos profissionais do esporte.

Não menos importante de salientar, são as lacunas que ficam em aberto como possibilidades para futuras pesquisas, como, por exemplo: a percepção das atletas da equipe feminina de handebol pesquisada, a respeito das intervenções técnicas e como elas sentem comportamentalmente essas intervenções; aprofundamento sobre o planejamento dos treinos sob a perspectiva da psicologia do esporte e ainda uma atualização sobre como os Psicólogos do Esporte percebem e lidam com as resistências enfrentadas na sua integração a um

corpo técnico da área esportiva.

REFERÊNCIAS

BARBANTI, V. J. **Teoria e prática do treinamento esportivo**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1997.

BARROS, A. J. O.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Makron, 2007.

BECKER JUNIOR, B. **Manual de Psicologia do Esporte e Exercício**. Feevale, 1999.

___. **Treinamento psicológico para jovens desportistas**. In: GAERTNER, Gilberto (Org.). **Psicologia e ciências do Esporte**. Curitiba: Juruá, 2009.

BECKER, B; SAMULSKI, D. **Manual de treinamento psicológico para o esporte**. Porto Alegre: Nova Prova, 1998.

BOMPA, T. O. **Periodização: teoria e metodologia do treinamento**. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012.

COIMBRA, D. R. et al. **O papel da psicologia do esporte para atletas e treinadores**. Revista Brasileira de Ciencia e Movimento. Brasilia: UCB, 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/872/910> . Acesso em 17.nov.2017.

CRATTY, B. J. **Psicologia no esporte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

CURADO, J. **Planeamento do treino e preparação do treinador**. Lisboa: Caminho, 1982.

HERSEY, P.; B., Kenneth H. **Psicologia para administradores:** a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU, 1986.

IAOCHITE, R. T; VIEIRA, R. R. **Autoeficácia de técnicos esportivos: um estudo exploratório**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – v. 12, n. 1. 2013. São Paulo: Mackenzie, 2013. Disponível em: < http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4700> Acesso em: 15 ago. 2017.

KAVUSSANU, M. et al. **Coaching efficacy and coaching effectiveness: examining their predictors and comparing coaches' and athletes'reports**. The Sport Psychologist, v. 22, n. 4, p. 383-404, 2008. Disponível em: < http://pure-oai.bham.ac.uk/ws/files/2921806/Kavussanu2008.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LAMENHA. I. C. B. **Motivação no handebol em desportistas iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós--Graduação em Psicologia - PPGP. Campinas: PUC, 2003.

MAIO, T. P.; SILVA, R. S. **Comportamento governado por regras: um estudo de revisão sistemática da literatura**. Encontro Revista de Psicologia. Vol.15, Nº 22. São Paulo: Anhanguera Educacional, 2012.

MARTIN, G. L. **Consultoria em psicologia do esporte: orientações práticas em análise do comportamento**. Campinas: Instituto de Análise do Comportamento, 2001.

PEROVANO, D. G. **Manual de metodologia científica**. Curitiba: Juruá, 2014.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS EM CRIANÇAS COM TDAH

Vanessa do Carmo Almeida[1]

1 Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, popularmente conhecido pela sigla TDAH, é um transtorno de origem neurobiológica que afeta milhares de crianças em idade escolar (DUPAUL e STONER, 2007). Por atualmente apresentar um índice alarmante de diagnósticos, se fez necessário desenvolver um estudo a respeito destes acontecimentos para que se pudessem criar estratégias de intervenção que favorecessem a aprendizagem dos alunos que apresentassem este transtorno.

Com o objetivo de responder a algumas questões que circundam o transtorno, o presente estudo foi desenvolvido a partir dos conceitos, diagnóstico, tratamento e intervenções psicopedagógicas que envolvem o TDAH.

> Os alunos com TDAH apresentam risco de dificuldades significativas em uma variedade de áreas funcionais. É como se problemas de desatenção, impulsividade e hiperatividade servissem como um "ímã" para outras dificuldades que, em alguns casos, são mais graves que os déficits principais do TDAH. Dessas dificuldades, os três correlatos mais frequentes do TDAH são o fraco desempenho acadêmico, altas taxas de desobediência e agressividade e perturbações nos relacionamentos com colegas (DUPAL e STONER, 2007, p.5).

1 Professora na Rede Municipal de Ensino de Barbacena. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-Graduada em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). E-mail: vanessadocarmoalmeida@gmail.com

Vistas as delimitações acima, entende-se que o seguinte estudo se faz relevante já que pode contribuir junto às práticas de professores e profissionais da educação ao lidarem com seus alunos quando estes apresentarem comportamentos semelhantes ao TDAH para que os mesmos possam ter um olhar mais cauteloso quando perceberem "sinais" de desatenção nas crianças.

2 Desenvolvimento

O TDAH é um termo mundialmente conhecido que, nas últimas décadas, veio ganhando espaço em âmbito educacional por afetar um número considerável de crianças em idade escolar. "Uma vez que a maior parte das salas de aula de educação geral inclui pelo menos 20 alunos, estima-se que uma criança em cada uma dessas classes terá TDAH" (DUPAUL e STONER, 2007, p.4).

Para Silva (2009), o transtorno pode ser definido como um comportamento decorrente de um trio de bases alterado, sendo eles, a distração, a impulsividade e a hiperatividade. A autora ressalta ainda que:

> [...] o transtorno se revela de várias formas: ora com predomínio de desatenção, ora com a hiperatividade e a impulsividade mais marcantes ou até mesmo com todos os sintomas agrupados numa só pessoa. Em ambos os casos, o transtorno trará um funcionamento mental muito acelerado, inquieto, que produz incessantemente ideias que, por vezes, se apresentam de forma brilhante ou se amontoam de maneira atrapalhada, quando não encontram um direcionamento correto (SILVA, 2009, p.12-13).

Em continuidade, Silva (2009) enfatiza que o transtorno se revela de algumas formas específicas e, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria, com três subtipos básicos:

> O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode ser dividido em três subtipos básicos, sendo eles, o tipo predominantemente desatento, quando os sintomas de desatenção são mais marcantes. O tipo predominantemente hiperativo/impulsivo, quando os sintomas de hiperatividade e impulsividade estão presentes em proporções significativas e equivalentes e,

> o tipo combinado, quando os sintomas de desatenção e de hiperatividade/impulsividade estão presentes no mesmo grau de intensidade (SILVA, 2009. p. 207).

Ao avaliar individualmente cada um dos pilares acima mencionados, pode-se considerar que a alteração na atenção é um fator determinante para o entendimento do transtorno, uma vez que, é uma das primeiras características observadas para o fechamento do diagnóstico. "Uma pessoa com comportamento TDAH pode ou não apresentar hiperatividade física, mas jamais deixará de apresentar forte tendência à dispersão" (SILVA, 2009, p.19).

A impulsividade, outro fator fortemente evidenciado nas crianças com TDAH, revela-se através de estímulos. Pequenos atos são capazes de gerar grandes emoções e, por esse motivo, a criança age antes de pensar. Esta característica é comum a qualquer criança, visto que, a maioria delas age por impulso, peculiaridade normal da faixa etária, porém é um fator que tem uma maior relevância àquelas que apresentam o transtorno (Ibidem).

> A desatenção dos alunos vem preocupando educadores e a sociedade em geral, que tendem a relacionar os problemas da falta de atenção com o TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, cujo pseudodiagnóstico é cada vez mais frequente (MICARONI, CRENITTE e CIASCA, 2009, s/p.).

Para Silva (2009), é possível diferenciar a desatenção do transtorno quando se leva em conta a quantidade e intensidade dos sintomas. Tudo na criança que apresenta o transtorno parece estar "a mais" do que nas crianças consideradas normais.

> No caso do TDAH a causa da falta de atenção é de ordem primária, sendo uma incapacidade orgânica de controlar a atenção, enquanto nos casos habituais de desatenção a causa é secundária, pois a dificuldade é comportamental. É preciso considerar que o TDAH apresenta um elevado grau genético, de etiologia ainda pouco conhecida, que pode ser modulado por fatores ambientais [...] (MICARONI, CRENITTE e CIASCA, 2009, s/p.).

Silva (2009) enfoca que "estabelecer critérios para a identificação de uma pessoa TDAH sempre foi um grande desafio enfrentado

pela psiquiatria e a psicologia" (SILVA, 2009, p.223).

O diagnóstico do TDAH envolve um processo instável, que requer dos profissionais envolvidos em seu processo experiência clínica, bons conhecimentos teóricos e demasiada reflexão. Dupaul e Stoner (2007, p.22) acreditam que "para serem considerados sintomas de TDAH, os comportamentos devem ter começado nos primeiros anos de infância, isto é, antes dos sete anos".

Sendo assim, Phelan (2005 apud Graeff e Vaz, 2008, s/p.), destaca alguns fatores relacionados ao processo diagnóstico do transtorno.

> Ainda que o profissional tenha competência (experiência clínica, conhecimento teórico), o processo diagnóstico da patologia é cheio de armadilhas, pois se diferencia de diagnósticos mais precisos, como aqueles que envolvem problemas físicos ou até mesmo outros quadros psicológicos. A primeira dificuldade é a inexistência de testes físicos, neurológicos ou psicológicos que possam realmente provar a presença do TDAH numa criança ou num adolescente. Uma segunda dificuldade que ocorre na avaliação clínica é que 80% das crianças ficam quietas durante a consulta, não possibilitando ao profissional condições para identificação dos sintomas do transtorno.

Cabe atribuir aos profissionais da escola, dando ênfase ao professor, seu importante papel no processo diagnóstico do TDAH, uma vez que, são eles os primeiros profissionais a perceberem, verdadeiramente, os sinais do transtorno na criança. Muitas vezes, os sintomas só aparecem na criança quando a mesma se encontra em pontos mais avançados do ensino fundamental, terceira ou quarta série, quando se faz necessário o uso das funções executivas: atenção, planejamento, organização, persistência e foco, fatores observados por estes profissionais (GRAEFF e VAZ, 2008).

Frente a alguns esclarecimentos quanto ao processo diagnóstico do transtorno, é preciso ressaltar alguns métodos, apresentados pela literatura, para seu tratamento. Silva (2009) em suas definições, destaca que o tratamento do TDAH pode ser dividido em quatro etapas, sendo essas, a informação e o conhecimento, o apoio técnico, a terapêutica medicamentosa e a psicoterapia.

A primeira etapa consiste no acúmulo de informações sobre o transtorno, já que, quanto mais informações e conhecimento uma

pessoa obtém sobre o mesmo, mais capacitado estará para compreender as transformações e agitações que ocorrem em sua vida. O apoio técnico consiste na criação de uma rotina diária que facilite e torne a vida de uma pessoa com TDAH mais prática. O estabelecimento de horários rotineiros e a organização de cronogramas e hábitos. A terceira etapa é o mais célebre tratamento do transtorno, a terapia medicamentosa, em que a autora citada anteriormente faz considerações precisas:

> [...] o uso de medicamentos no transtorno do déficit de atenção e hiperatividade pode e deve ser visto como uma ferramenta a mais na busca de uma melhor qualidade de vida. Tal qual o motor de um automóvel que tem o seu desempenho melhorado pelo uso de um bom óleo lubrificante que diminui o "atrito" de suas peças, o cérebro TDAH pode ter seu funcionamento facilitado por meio da medicação, contribuindo para que o indivíduo TDAH viva de maneira menos desgastante. O uso de medicação no TDAH costuma produzir resultados eficazes na grande maioria dos casos, contribuindo para uma mudança radical na vida dessas pessoas (SILVA, 2009, p.241).

Segundo Dupaul e Stoner (2007, p.171), "a prescrição de medicamentos psicotrópicos é o tratamento mais comum para o TDAH". Porém, Silva (2009) aponta que estes psicoestimulantes, especialmente o metilfenidato, popularmente conhecido como Ritalina, um dos medicamentos mais prescritos para tratamento do transtorno, e que possui a capacidade de aumentar o nível de atividade do cérebro, ainda são bastante relacionados a concepções equivocadas, "como a fama de ter efeito de "droga" no organismo e de retardar o crescimento de crianças e adolescentes" (SILVA, 2009, p.241).

Em contrapartida, Dupaul e Stoner (2007), ressaltam que diversos estudos apontam para o fato de que os pacientes que fazem tratamento medicamentoso, de modo coerente, apresentam rápida melhora do funcionamento comportamental e tem efeitos positivos quanto a manter a atenção em tarefas que exigem concentração.

Apesar da comprovação existente de que o tratamento medicamentoso apresenta-se com sucesso na maioria dos casos tratados, é importante ter conhecimento quanto a alguns dos efeitos colaterais apresentados pelo mesmo.

> Os efeitos colaterais agudos do Metilfenidato e de outros estimulantes relatados com mais frequência são redução de apetite (particularmente na hora do almoço) e insônia. O atributo principal do sono afetado pelos estimulantes parece ser um início atrasado do sono, em vez de sua perturbação em si. Outros efeitos emergentes do tratamento relatados na literatura incluem aumento na irritabilidade, dores de cabeça, aflição estomacal e, em casos raros, tiques motores e/ou vocais (DUPAUL e STONER, 2007, p.186).

"O excesso de diagnósticos do TDAH realizados atualmente também vem causando impasses, visto que parece haver a existência de uma epidemia de TDAH e um excesso de prescrições de medicamentos para essas crianças" (REIS e SANTANA, 2010, p.192).

Uma questão relevante a se evidenciar é se todas as crianças, quando diagnosticadas com o transtorno, devem fazer uso do tratamento farmacológico. Segundo Dupaul e Stoner (2007, p.188):

> Psicólogos escolares e outros profissionais da educação estão em posição ideal para defender o tratamento apropriado da criança com TDAH, uma vez que têm oportunidades abundantes para observar o funcionamento dos alunos em um contexto em que os maiores problemas com desatenção, impulsividade e hiperatividade tipicamente ocorrem (isto é, na escola). A decisão quanto a iniciar um ensaio com medicamento não deve ser uma resposta automática após o diagnóstico de TDAH e, obviamente, deve ser tomada em conjunto por vários indivíduos envolvidos, incluindo os médicos e os pais da criança. [...] Os profissionais envolvidos no diagnóstico devem considerar a gravidade dos sintomas de TDAH e comportamento diruptivo da criança, o uso prévio de outros medicamentos, o apoio empírico para a medicação, a atitude dos pais com relação ao uso de medicamentos, a adequação da supervisão por adultos e a atitude da criança com relação ao uso do medicamento, antes de recomendar um ensaio com o mesmo.

Em continuidade ao pensamento de Silva (2009), a quarta etapa para o tratamento do TDAH é a psicoterapia, intervenções psicopedagógicas de profissionais especializados. Esta etapa envolve o procedimento terapêutico e, sem esquecer que a origem do transtorno é biológica, e não emocional, "o terapeuta deve ser flexível o bastante para adaptar as técnicas psicoterápicas ao seu paciente, sem jamais

deixar de perseguir os objetivos estabelecidos para o tratamento em função das necessidades e demandas dele" (SILVA, 2009, p.249). A autora acredita que o tratamento terapêutico tem suma importância visto que, em função do comportamento efusivo desta criança em relação aos seus pares, ela trará consigo alguns traumas de infância (SILVA, 2009). Este profissional deve estimular as crianças em seus maiores conflitos, assim, esta terá apoio terapêutico durante seus deveres escolares, pois no decorrer de um tratamento adequado, com estímulos necessários, conseguirá atuar sobre sua dificuldade escolar, e suprir, paulatinamente, sua defasagem.

As intervenções psicopedagógicas também precisam estar ligadas à família e à escola. Ambas deverão trabalhar juntas para alcançar o êxito no tratamento desta criança. O profissional orientará os comportamentos e atitudes da família que deverá colaborar com o tratamento da criança com TDAH, nos auxílios às atividades, na organização das tarefas e objetos, na elaboração de uma rotina diária, tudo isso contribui para que a criança sinta segurança e otimismo para progredir (SILVA, 2009). Quanto à escola, a psicopedagogia atua junto aos coordenadores e professores com o intuito de conseguir levantar dados na rotina escolar da criança, seu rendimento nas disciplinas, organização, interesse, comportamento em sala de aula e em outras atividades, e em seu relacionamento com os colegas e com os professores, isto serve como acompanhamento ao trabalho do profissional.

Ao optar por um acompanhamento psicopedagógico, a criança terá apoio terapêutico durante seu trabalho escolar e conseguirá operar sobre a dificuldade escolar apresentada suprindo sua defasagem nas diferentes dificuldades encontradas no cenário escolar, o que possibilitará a ela condições prováveis para que novas aprendizagens ocorram.

Mesmo com o diagnóstico do TDAH definido pelo profissional competente e o seu tratamento iniciado, os profissionais da área acadêmica ainda lidam com alguns conflitos em sala de aula, como destacam Guarido e Voltolini (2009, p.240):

> Os profissionais das escolas parecem também esperar que um diagnóstico proferido por um especialista permita encontrar a

> metodologia de ensino correta para, enfim, fazer sair da ignorância e da inadequação as crianças e jovens que têm diante de si. No entanto, quando finalmente conseguem receber tais diagnósticos, os professores não encontram a esperada receita pedagógica de como ensinar, como fazer aprender e, mais uma vez, se frustram.

Marchesi (2004, p.146 apud Rohde et. al. 2006, p.368), aponta que:

> [...] não existe uma única solução, nem receitas miraculosas, mas que a estratégia mais adequada e completa é trabalhar em todos os âmbitos: família, escola e a própria criança. Uma das estratégias que tem se mostrado mais geradoras de mudanças é "colaborar com os professores para que se sintam mais competentes e mais motivados para abordar o problema".

Silva (2009) destaca ainda que as intervenções feitas em sala de aula são fundamentais para o sucesso das crianças diagnosticadas com TDAH, contudo, as mesmas precisam acontecer em parceria com a família e o consentimento da criança. Sabe-se que o insucesso não está somente na criança, e que o tratamento farmacológico, sozinho, nem sempre pode trazer o sucesso desejado.

Dando continuidade a este pensamento, Rohde et. al. (2006) acentuam que os estudantes com TDAH, como já é de conhecimento, frequentemente apresentam dificuldades em prestar atenção às instruções e solicitações dos professores em sala de aula e, por conseguinte, isso acarreta em prejuízos para adquirir as informações necessárias para compreender as matérias e concluir os deveres. Sendo assim, os professores podem estabelecer alguns mecanismos de trabalho a fim de facilitar o entendimento deste aluno, que tem pouco tempo de concentração. O professor pode deixar claro quais suas expectativas na realização de cada tarefa; pode estabelecer uma rotina diária clara com um período curto de descanso, visto que o aluno tem fácil propensão à dispersão; pode usar recursos visuais e auditivos a fim de chamar a atenção deste aluno; dar instruções e orientações de forma direta, clara e curta; dividir as atividades em unidades menores; iniciar a aula pelas atividades que exigem mais atenção, deixando para o final da aula aquelas que sejam mais agradáveis, já que o aluno

TDAH tende a perder o foco com o decorrer do tempo (ROHDE et. al. 2006).

> Muitos são os desafios contemporâneos do processo pedagógico a serem enfrentados pelo professor em sua prática profissional. Estes desafios são de muitas naturezas, sendo o processo de inclusão uma necessidade que exige do professor habilidade para lidar com a diversidade. Diante disso, uma das principais questões é a forma como o professor trabalhará com os alunos com certas condições que podem dificultar o processo de aprendizagem (CARREIRO et. al. 2010, p.50).

Frente a esta perspectiva, Reis e Camargo (2006, p.90), destacam que:

> Um dos principais problemas observados no processo pedagógico são os comportamentos inadequados de alguns alunos nas diversas atividades escolares. O despreparo dos docentes para lidar com os conflitos que surgem nas salas de aula também contribui para a configuração do quadro. Além disso, geralmente, a proposta educacional da escola prevê um único tipo de enquadramento dos alunos no processo pedagógico. Por não se enquadrarem ao padrão pedagógico convencional, é comum alunos com TDAH [...] reagirem negativamente, tornando-se inadequados.

As principais características do transtorno fazem com que as crianças enfrentem inúmeras dificuldades no contexto escolar, visto que estas têm problemas para manter a atenção em tarefas que exigem maior tempo de concentração, finalizar trabalhos que devem ser executados na carteira, pode ser desgastante. (DUPAUL e STONER, 2007).

O educador precisa ter em mente que a criança com TDAH consegue aprender melhor em atividades estruturadas. Estas, algumas vezes, precisam de um tempo maior e de uma orientação extra para dominarem as informações, que, uma vez aprendidas, são recordadas e usadas da forma correta (DUPAUL e STONER, 2007).

Outro ponto interessante a se ressaltar são as intervenções comportamentais, já que, "alunos com TDAH precisam desenvolver adequadamente níveis de autocontrole" (DUPAL e STONER, 2007, p.127). Dado que crianças com o transtorno são chamadas à atenção

com certa frequência, deve-se adotar uma postura oposta para atingir a mudança desejada (ROHDE et. al. 2006). Os autores ainda acreditam que as posturas mais geradoras de mudanças em sala de aula seriam a proximidade com o professor e a possibilidade destes alunos participarem dos afazeres da turma, já que é importante que a criança se sinta parte daquele ambiente.

O processo de inclusão, seja em qualquer esfera, deve ser visto como um novo meio de pensar a educação. Deste modo, os profissionais de ensino, em especial os professores, precisam estar preparados para entender e lidar com qualquer perturbação, transtorno ou deficiência que a criança possa apresentar.

3 Conclusão

Sabe-se que a contemporaneidade é marcada por diversos desafios e, se tratando da educação, não seria diferente. O diagnóstico do TDAH apresenta inúmeros conflitos aos profissionais envolvidos, pois se assemelha a muitos outros transtornos e, por isso, tem-se a insistência de pedir um olhar mais atento às crianças que apresentam um comportamento diferente em sala de aula, olhar este que saiba diferir a criança TDAH da criança desatenta e que impedirá um diagnóstico impreciso.

Pensar em uma criança TDAH não é pensar em uma criança com cérebro "defeituoso". Deve-se sim, olhar com foco diferenciado, já que o cérebro de uma criança com o transtorno manifesta um funcionamento exclusivamente peculiar, o que a faz ter um comportamento característico.

A criança TDAH precisa receber práticas pedagógicas diferenciadas para que consiga obter o sucesso tão desejado por si mesma e pelos que a cercam. Assim, é preciso reconhecer que, mesmo que os estudos em relação às crianças com TDAH tenham passado por incríveis avanços nos últimos anos, o que possibilitou diversas teorias sobre o assunto, estas ainda encontram muitas dificuldades para obterem êxito.

Posto que as crianças diagnosticadas com o transtorno venham

a ser encontradas em todos os cenários escolares, os profissionais especializados no trabalho com as mesmas precisam estar completamente aptos a desenvolver um trabalho livre de erros no diagnóstico, tratamento e práticas educacionais. Toda e qualquer tecnologia ligada às avaliações e ao tratamento destas crianças devem ser aperfeiçoadas para um melhor atendimento a elas. Muitos erros ainda são cometidos devido à falta de especialização. Muitos avanços já aconteceram nesta área, mas muito ainda pode ser feito.

Em consequência do estudo, conclui-se, portanto que, as sugestões e esclarecimentos aqui contidos são mais um passo dado como meio de orientação às práticas educacionais da atualidade para que estas obtenham resultados cada vez mais produtivos para os alunos diagnosticados com TDAH.

REFERÊNCIAS

CARREIRO, L. R. R. et. al. Sinais de desatenção e hiperatividade na escola: Análise dos relatos dos professores sobre suas expectativas e modos de lidar. *Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v.10, n.1, p.49-58, 2010.

DUPAUL, G. J. STONER, G. *TDAH nas escolas:* estratégias de avaliação e intervenção. São Paulo: M Books, 2007.

GUARIDO, R,; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v.25, n.01, p.239-263, abr. 2009.

GRAEFF, R. L.; VAZ, C. E. Avaliação e Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *Psicol. USP,* São Paulo, v.19, n.3, set. 2008.

MICARONI, N. I. R.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. A prática docente frente à desatenção dos alunos no ensino fundamental. *Revista CEFAC,* São Paulo, s/p, 2009.

REIS, G. V.; SANTANA, M. S. R. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): doença ou apenas rótulo? *An. Sciencult,* Paranaíba, v.2, n.1, p. 188-195, 2010.

REIS, M. D. G. F.; CAMARGO, D. M. P. D. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. *Revista Semestral da*

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.12, n.1, p. 89-100, jun. 2008.

ROHDE, L. A. et. al. Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: ROTTA, N. T. et. al. *Transtornos de Aprendizagem:* Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 366-374.

SILVA, A. B. B. *Mentes Inquietas:* TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ENCONTRAR SENTIDO NO SOFRIMENTO: UM CAMINHO DE REALIZAÇÃO HUMANA

Rômulo Furtado Costa Bauth Gouvêa[1]

A busca por um sentido, pelo *Logos*, pela verdade, é algo que nos impele a todo instante. Seja em nossa relação conosco mesmo, com o outro, o mundo e o Sagrado, estamos sempre buscando pelo sentido dessas experiências, mais do que isso buscamos pelo nosso sentido de existir e agir sobre o mundo. Ou seja, nos perguntamos para quê algo me acomete ou para quê atuo no mundo e nos relacionamentos interpessoais. Mas, não só isso, nos perguntamos também do porquê das nossas vivências.

Assim, o ser humano é um ser que se pergunta e questiona sobre as causas e finalidades daquilo que é vivido, seja individualmente ou comunitariamente. Desse modo, gostaria de propor reflexões e pontuações sobre algo especificamente, a busca pelo significado/sentido do sofrimento.

Todos nós, em maior ou menor medida, passamos e somos atravessados pelo sofrimento. Muitas vezes sofremos pelas escolhas que fazemos, tendo em vista que somos seres livres para escolher. Em outros casos, sofremos pelas consequências da liberdade dos outros. Ou também sofremos por questões de ordem natural, seja física/biológica, ou por desastres naturais e ambientais. O fato é que todo homem sofre.

Tendo esse pano de fundo, o sofrimento humano, gostaria de propor uma reflexão sobre a busca pelo sentido do sofrimento na existência humana, como um caminho de tornar-se pessoa, uma vez que,

1 Graduando em psicologia pela UNILAVRAS – Centro Universitário de Lavras. E-mail: romulobauth@hotmail.com

somente quando acolhemos o sentido das vivências, é que nos tornarmos e nos reconhecemos como verdadeiramente humanos; terra fértil. Não se trata de buscar um gozo no sofrer, mas de reconhecermos que o sofrimento diz para nós, algo que é maior do que nós mesmos.

Iniciaremos nosso percurso ao lado de Viktor Frankl, criador da Logoterapia e Análise existencial, retratando as raízes do problema atual do homem, que tem como resultado o vazio interior ou vácuo existencial e a desorientação para agir. Nesse início, estaremos com os psicólogos humanistas-existenciais, Rollo Reece May e Fritz Perls, para exporem a situação humana atual. Após contextualizarmos nossa época, seguiremos o percurso juntamente com Viktor Frankl. Veremos qual é sua antropologia, suas inovações dentro dos saberes psicológicos e, por fim, qual é sua proposta de caminho para trilharmos a busca de sentido na vida, sobretudo no sofrimento, e consequentemente a realização humana.

Sigamos juntos!

Contextualizando o nosso *Zeitgeist*

Zeitgeist é um termo alemão que significa espírito do tempo ou espírito da época; são as características culturais e conceituais de uma determinada época. Nesse sentido, gostaríamos de introduzir o contexto histórico-cultural que estamos inseridos e qual tem sido os posicionamentos filosóficos e científicos sobre o homem e seu modo de agir no mundo.

Viktor Emil Frankl, fundador da terceira escola de psicologia de Viena, a logoterapia e análise existencial, nos diz que "hoje vivemos numa época de especialistas, e o que eles proporcionam são simples perspectivas particulares e aspectos da realidade. [...] o perigo não está em os pesquisadores se especializarem, mas sim em que os especialistas generalizem". (FRANKL, 2016, p. 57).

Para exemplificar esse posicionamento sobre o homem e a realidade que a grande maioria dos cientistas têm nos dias de hoje, Frankl nos coloca:

> Como neurólogo, convenho em que é absolutamente legítimo

> considerar o *computer* como um modelo, digamos, para o sistema nervoso central. O erro está apenas na asserção segundo a qual o homem *não é nada mais* que um *computer*, pois é ao mesmo tempo infinitamente mais do que um *computer. O niilismo, não é que tire a máscara falando do nada; o que faz é mascarar-se com a locução «nada mais que»*. (FRANKL, 2016, p. 58. Grifos do autor).

O problema não está na especialização, porém é tomar a parte pelo todo, ou seja, colocar o homem sob uma única perspectiva, reduzir o todo a parte, fazendo ao mesmo tempo uma generalização. Considerar as partes é importante, mas é incorreto dizer que o funcionamento geral se dá tal qual o funcionamento da parte. Reduzir o ser humano a «nada mais que». Isso é o Frankl chama de niilismo vivido, o qual gera na vida e dinâmica humana o vácuo existencial/vazio interior, que veremos mais detalhadamente no decorrer do nosso percurso.

O risco de o niilismo vivido adentrar no campo das psicoterapias é que, quando

> aplicado à pessoa; a teoria de que o ser humano é 'nada mais que' o resultado de condicionantes biológicos, psicológicos e sociológicos, ou produto da hereditariedade e do meio ambiente. Semelhante visão do ser humano faz o neurótico acreditar no que ele já tende a pensar de qualquer forma, a saber, que é um fantoche, vítima de influências externas ou circunstâncias internas. Esse fatalismo neurótico é fomentado e reforçado por uma psicoterapia que nega liberdade à pessoa. (FRANKL, 2018, p. 152).

Como vimos, o *zeitgeist* dos dias de hoje, ou seja, o espírito da nossa época, é a tentativa de encaixar o homem de acordo com a visão de uma parte da realidade humana. A tendência atual é rotular o homem a partir de um modo de ser-humano, deixando de lado a maior força do homem: a liberdade. Uma vez livre, é também responsável pelos seus atos e posicionamentos diante da vida.

Além desse achatamento reducionista do homem que muitas filosofias do conhecimento e psicologias colocam sobre a pessoa humana, temos mais alguns agravantes. Segundo Rollo May, "os valores e as metas que forneciam uma força integradora nos séculos anteriores

à era moderna deixaram de ser convincentes". (MAY, 2002, p. 46).

Frankl vai à mesma direção que May ao dizer que o vácuo existencial pode ser atribuído a duas perdas que o homem sofreu. Segundo ele,

> No início da história, o ser humano foi perdendo alguns dos instintos animais básicos que regulam o comportamento animal e asseguram sua existência. Tal segurança, assim como o paraíso, está cerrada ao ser humano para todo sempre. Ele precisa fazer opções. Acresce-se ainda o ser mais recente. As tradições, que serviam de apoio para seu comportamento, atualmente vêm diminuindo com grande rapidez. Nenhum instinto lhe diz o que deve fazer e não há tradição que lhe diga o que ele deveria fazer; às vezes, ele não sabe se quer o que deseja fazer. Em vez disso, ele deseja fazer o que os outros fazem (conformismo), ou ele faz o que outras pessoas querem que ele faça (totalitarismo). (FRANKL, 2018, p.131).

As consequências do reducionismo

Um tempo com tal espírito não poderia ficar sem consequências destrutivas de modo algum. E, para Frankl, o sintoma geral que se apresenta nas pessoas atualmente é um "sentimento de perda do sentido, que pelo visto se apodera cada vez mais do homem de hoje, é o que defini como vácuo existencial". (FRANKL, 2016, p. 26). E ainda mais "a missão do médico, de ajudar o paciente a alcançar uma concepção de valor e uma cosmovisão – a própria do paciente! – é, numa época como a atual, tanto mais urgente quanto é certo que 20% das neuroses aproximadamente são condicionadas e provocadas por aquele sentimento de ausência de sentido" (FRANKL, 2016a, p. 45).

Frankl não é o único a dizer isso. Rollo May e Fritz Perls nos colocam também que o sentimento presente e recorrente em quase todas as pessoas de nosso tempo, é a sensação de vazio interior. Isso não quer dizer que as pessoas sejam vazias no sentido de serem desprovidas de potencialidade emocional, porém "a sensação de vazio provém, em geral, da ideia de incapacidade para fazer algo de eficaz a respeito da própria vida e do mundo em que vivemos". (MAY, 2002,

p. 22).

Fritz Perls, um dos criadores da Gestalt-terapia diz que:

> O homem moderno vive num estado de baixo grau de vitalidade. Embora, em geral, não sofra profundamente, pouco sabe, no entanto, da verdadeira vida criativa. Ao contrário, sua vida tornou-se a de um autômato ansioso. Seu mundo lhe oferece amplas oportunidades de enriquecimento e diversão e ele ainda vagueia sem objetivo, não sabendo o que quer e, por isso, completamente incapacitado de imaginar como alcançá-lo (PERLS, 1988, p. 11).

Desse modo, para os três autores supracitados, o sentimento de incapacidade perante a vida, desencontro consigo mesmo e falta de orientação para agir no mundo, é o que tem permeado as vidas das pessoas na atualidade.

Notemos que eles ressaltam a importância dos valores e tradição como norteadores da ação humana. O mal estar vivido por muitas pessoas nos dias de hoje; a sensação de vazio interior, se deve ao fato, segundo eles, da crise dos valores que sempre orientaram nossa sociedade, bem como as tradições milenares das quais somos herdeiros. E, para além disso, Viktor Frankl ainda ressalta as consequências do vácuo existencial, que são: o conformismo e o totalitarismo. Haja vista que Frankl, durante o regime nazista alemão, foi prisioneiro em quatro campos de concentração. Ou seja, ele sentiu na pele uma das consequências do vácuo existencial presente na vida humana (FRANKL, 2018).

Vejamos o que demonstra o psicólogo e professor brasileiro José Maurício de Carvalho comentando a vida e obra do psicólogo vienense:

> Frankl cuidou sempre de mostrar que essas observações se pautavam em sérias e demoradas pesquisas e não eram fruto de conjecturas ou crenças pessoais. Ainda sobre a importância do sentido ele cita uma pesquisa conduzida pelo Hospital John Hopkins, de Baltimore, que ao aplicar um questionário sobre os propósitos da vida a mais de 8000 estudantes norte-americanos de mais de 50 universidades diferentes, observou que 78% dos entrevistados tinham como preocupação central encontrar uma finalidade para sua vida e apenas 16% consideravam ganhar

dinheiro sua principal preocupação. (CARVALHO, 2019, p. 70).

Assim, vemos que Frankl cuidou para demonstrar que suas constatações eram congruentes com a realidade de nosso tempo. Não partiu de pressupostos históricos pessoais para fazer tais afirmações, mas se utilizou também das análises de filósofos existencialistas para embasar sua teoria (CARVALHO, 2019, p. 66); também cuidou para que a realidade das pessoas, das quais ele se referia, pudessem dizer por si mesmas suas perspectivas existenciais. E pelo que vimos, ele não foi uma voz solitária ao trazer tais afirmações, Rollo May e Fritz Perls também compartilham das mesmas constatações.

A antropologia frankliana

A partir desse ponto do nosso percurso, veremos qual é a visão de homem de Viktor Frankl, suas implicações diretas em nossas vidas e a importância dessa visão antropológica, como fator central em sua teoria.

Toda escola psicoterapêutica traz implícita ou explicitamente em si uma visão de homem, ou seja, uma antropologia; um dizer sobre quem é o homem e como se dá sua ação no mundo. Com Frankl isso não seria diferente. Para ele, em contraposição às visões de Sigmund Freud e Alfred Adler, "o ser humano possui mais do que uma *vontade de prazer* e uma *vontade de poder*, constituindo-se por uma *vontade de sentido* como o centro gravitacional da existência". (AQUINO, 2013, p. 42. Grifos do autor). Frankl não desconsidera a inovação e grandiosidade das contribuições, tanto de Freud quanto de Adler, para a psicologia. Pelo contrário, se diz como um anão sobre ombros de gigantes, mas por estar sobre os ombros, consegue avistar campos mais longícuos, que o próprio gigante não consegue avistar. (FRANKL, 2016, p. 31).

Os campos mais longíncuos que Frankl nos mostra é dizer que em sua teoria da motivação, o homem não é um ser determinado pelos impulsos inconscientes ou por estímulos ambientais. Para ele, tanto Freud quanto Adler, em suas psicoterapias, promovem no homem duas características humanas de modo isolado. Freud, em seu modelo clínico, diz que a finalidade da análise é trazer ao consciente os conteúdos

recalcados no inconsciente e Adler quer tornar o neurótico responsável pelo seu sintoma. (FRANKL, 2016, p. 33). Logo, ser consciente e ser responsável são duas características do homem que se complementam, sem que uma exclua a outra. Portanto, o homem é um ser caracterizado como portador de uma consciência, e livre, por ser responsável.

Vejamos como o próprio fundador da logoterapia definiu sua interpretação antropológica, uma vez que o homem é livre, portanto, aberto: "O homem, de fato, está sempre orientado para algo que o transcende, seja um sentido a realizar, seja uma pessoa a encontrar. De uma maneira ou de outra, sua natureza o leva a se ultrapassar. A transcendência de si mesmo constitui, assim, a essência da existência humana". (FRANKL, 2019, p. 21). É essa busca por encontrar um sentido; transcender a si mesmo (autotranscendência), realizar um valor, que ele estabeleceu como vontade de sentido e "em virtude de sua vontade de sentido, o homem não só tende a buscar um sentido e realiza-lo, mas também a encontrar outras existências sob a forma de um *tu* a fim de lhes dedicar seu afeto. Ambos, o alcance do sentido e o encontro, fornecem-lhe um motivo de ser feliz e obter prazer. (FRANKL, 2019, p. 22).

A vontade de sentido, que nos referimos acima, só existe pelo fato de o homem ser, em essência, um ser espiritual. Essa essência é evidenciada pela constante dinâmica tensional do homem entre ser e dever-ser. Mais do que o homem existir como um ser biológico e psicológico, o homem é um ser dotado de espírito. Desse modo, "para fugir do reducionismo espiritualista, Frankl vai recorrer ao conceito grego de *nous*, e integrar o ser humano numa unidade biopsiconoética. (AQUINO, 2013, p. 43). Logo, o homem não é um ser tripartido, que deve ser olhado por áreas, como se faz, por exemplo, em geografia ou engenharia. O homem é uma unidade na multiplicidade. E sua unidade/integridade se encontra em sua dimensão noética ou espiritual. (AQUINO, 2013, p. 45).

Ainda destacamos mais uma característica apontada na antropologia frankliana que é importante para entendermos seu raciocínio, sua aplicação e relevância como uma teoria singular e inovadora. Destacamos o autodistanciamento, o qual "é entendido como a

capacidade puramente humana de distanciar-se de si mesmo. É possível fazer uma escolha em relação a si mesmo, ainda que haja condicionamentos presentes". (SANTOS, 2016, p. 132).

As constatações que Frankl nos traz é um salto qualitativo dentro da psicologia, uma vez que ele evidencia aquilo que é propriamente humano e que nos distingue dos animais, por exemplo. Uma psicologia que não leva em consideração esse distintivo humano; seu modo de ser e existir como ser espiritual, não conseguirá o amadurecimento efetivo e real da pessoa humana, seja na clínica ou em outros modos do psicólogo se relacionar com seus pacientes. Nesse sentido, diz Frankl mostrando a superioridade da existência humana, comparada com outras espécies de seres animais:

> Nenhum animal se preocupa com o sentido da vida e nenhum animal sabe rir. Isso não quer dizer que o homem é apenas homem e não também animal. A dimensão do homem é maior em relação à dimensão do animal, e isso quer dizer que ela incorpora a dimensão menor. A determinação de fenômenos especificamente humanos no homem e o reconhecimento simultâneo de fenômenos subumanos nele não são uma contradição, pois entre o humano e o subumano não há uma relação de exclusão, mas – se posso me expressar assim – de inclusão. (FRANKL, 2016b, p. 28).

Como retratado acima, não se trata de excluirmos da gama dos saberes psicológicos estudos e compreensões do comportamento humano já adquiridos por outras psicologias que não levaram em consideração, ao longo da história, o aspecto espiritual do homem. Porém, nossa atenção é requerida para o fato de que o homem está para além do modo de existir animal. O homem é um ser espiritual, nisso está a unidade do homem, pois sua característica noética abarca todas as outras.

Prossigamos em nosso percurso!

A busca do homem pelo sentido

Como vimos anteriormente, o ser humano está sempre em busca de sentido, movido pelo o que Frankl denominou como vontade de sentido. A vontade de sentido coloca o homem em um estado tensional

entre o que o homem é, e o que ele deve-ser. Ao contrário do que se pode pensar em psicologia, "a saúde mental está baseada em certo grau de tensão, tensão entre aquilo que já se alcançou e aquilo que ainda se deveria alcançar, ou o hiato entre o que se é e o que se deveria vir a ser". (FRANKL, 2018, p. 128). Assim, toda tentativa de retirar tensões, é querer retirar do homem suas possibilidades de tornar-se pessoa.

Agora resta-nos responder: qual é o sentido? Frankl diz que a essa pergunta, não se pode dar uma resposta generalizada para todas as pessoas. "Isso porque o sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para o outro, de uma hora para outra. O que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento". (FRANKL, 2018, p. 133). Dessa maneira, Frankl nos mostra que uma das maneiras de encontrar o sentido, é perceber na mudança contínua da vida, a cada momento, o sentido latente em cada situação onde a pessoa é chamada a dar uma resposta.

A resposta de cada pessoa, a cada convocação que o mundo a faz, caracteriza o homem como um ser de missão. Cada pessoa dá uma resposta singular e irrepetível, a cada situação em que ela está inserida. Dentro de todo o campo de possibilidades a pessoa elege uma das possibilidades e exerce uma ação/atuação sobre o mundo. "Uma ação é, em última análise, a passagem de uma possibilidade à realidade, de uma 'potência' ao 'ato'" (FRANKL, 2019, p. 299). Assim, podemos concluir que, somente quando eu exerço uma ação no mundo, passo de uma possibilidade de ser, para ser realmente. Ou seja, torno-me pessoa; sou ser humano, me realizo enquanto pessoa.

Como vimos na visão antropológica de Frankl, o homem tende sempre a buscar um sentido e a realizar valores, por ser, essencialmente, espiritual. Os valores são acessíveis objetivamente pelo homem pelo seu caráter transcendente e abstrato, já o sentido é concreto por acontecer e ser acolhido da relação homem – mundo. (FRANKL, 2019). Dessa maneira, ele nos mostra os modos do homem agir no mundo. A realização dos valores se dá quando criamos um trabalho ou praticamos um ato (valores criativos); experimentamos algo ou encontramos alguém (valores vivenciais) ou pela atitude que tomamos

em relação ao sofrimento inevitável (valores atitudinais). (FRANKL, 2018, p. 135).

Sobre os valores criativos, ficam-nos evidente o encontro do sentido quando a pessoa o exerce um trabalho ou cria algo no mundo, único e irrepetível. Muitas vezes esse sentido coincide com a profissão da pessoa. Porém, não é o trabalhar por trabalhar, mas é o como a pessoa exerce seu trabalho, que nunca é para si mesmo, o trabalho está relacionado com a comunidade. Eis o sentido do trabalho (FRANKL, 2016a, p. 208).

Vamos nos ater um pouco mais sobre os valores vivenciais, magistralmente exemplificado nas palavras do próprio Frankl:

> Imagine-se que um homem, amante da música, está sentado na sala de concertos e que, precisamente no instante em que lhe soam aos ouvidos os compassos mais tocantes da sua sinfonia predileta, sente aquela forte comoção que só se experimenta perante a beleza mais pura. Suponha-se agora que, nesse momento, alguém lhe pergunta se a sua vida tem sentido; a pessoa assim interrogada não poderá deixar de responder que valeria a pena viver, mesmo que fosse só para experimentar a vivência desse doce instante. Com efeito, embora se trate de um só momento, *pela grandeza de um momento já se pode medir a grandeza de uma vida*: a altura duma serrania não nos é dada pela altura de um vale qualquer, mas sim pela altura do mais alto cume das montanhas. Assim também, o que na vida decide do seu caráter de sentido são os pontos altos; e um simples momento pode dar sentido, retrospectivamente, à vida inteira (FRANKL, 2016a, p. 113. Grifos do autor).

Os valores vivenciais se em um caráter de passividade. O homem capta o sentido que vem do mundo, pela beleza, a bondade e a verdade. Cada situação única e irrepetível que a pessoa participa, delas é capaz de acolher um sentido. Isso se dá também no entre duas pessoas. No encontro do eu-tu. Isso caracteriza o amor, quando a pessoa ama, ela acolhe o outro e o sentido; acolhe a unicidade do outro, que também é irrepetível (FRANKL, 2016a, p. 221).

Em nosso percurso vamos notando como Viktor Frankl vai nos mostrando caminhos para a realização humana. Ele nos desvela meios para o encontro do sentido na vida e também para o sentido da vida. Sobretudo, nos mostra a dignidade da vida humana quando

nos apercebemos que cada ser é único e tem uma missão a realizar na sociedade e na história da humanidade.

Até aqui vimos os valores criativos e vivenciais que o homem tem sempre a sua disposição como caminho de ação no mundo, para dele acolher sentido. Longe de adotar uma visão ingênua sobre a vida, em tempos de tédio e desespero, ele quer reafirmar as belezas da vida humana.

Já caminhando para o fim do nosso percurso, gostaria agora que adentrássemos à última paragem do caminho para o encontro do sentido, os valores atitudinais e consequentemente, o sentido do sofrimento.

O sentido do sofrimento e a realização humana

Abrimos o último ponto do nosso percurso com uma célebre citação do nosso guia de caminhada. "Não se encontra sentido apenas na realização de valores de criação e de experiência. *Se é que a vida tem sentido, também o sofrimento necessariamente o terá*" (FRANKL, 2018, p. 90. Grifos do autor). O ápice de toda a obra de Frankl é mostrar que o sofrimento também é dotado de sentido, portanto, é caminho de realização humana; de tornar-se pessoa.

Segundo o criador da logoterapia, a vida humana é atravessada pelo que ele chamada de tríade trágica da existência, a saber; a dor, a culpa e morte. Ninguém está isento de um dia sentir dor ou sofrer, bem como, de errar e se sentir culpado pelo erro e ainda mais, nenhuma pessoa consegue escapar da morte (FRANKL, 2011, p. 94). No entanto, mesmo diante dessas situações fatais da vida, o homem ainda não perde a sua liberdade espiritual de dar uma resposta à vida por meio de sua atitude. É a resposta, nesse caso, que Frankl chama de valores atitudinais (FRANKL, 2016a, p. 114).

Mesmo nas situações mais complicadas da vida; em que o homem não pode modificar a realidade ou até acolher dela um prazer vivencial, a vontade de sentido não deixa de existir. A tensão entre o ser e o dever-ser, ainda continua existindo, consequentemente, a vida ainda tem sentido e o homem encontra esse sentido pela sua atitude diante da facticidade da vida. O homem não é desfigurado como

homem nem nas situações limites (FRANKL, 2019, p. 84).

Frankl nos propõe, então, a tese do otimismo trágico. Para ele, mesmo nas situações em que estamos presos na factualidade; seja biológica/psicológica, por alguma doença ou transtorno; seja sociológica, por intervenções políticas, o homem é ainda capaz de acolher o melhor das situações, ou seja, o ótimo, por isso otimismo trágico (FRANKL, 2019, p. 94).

Caminhando para o fim do nosso percurso, gostaríamos agora de expor que não cabe a psicologia dar uma resposta sobre qual é o sentido geral da vida humana, a isso cabe à teologia e a religião responder. A logoterapia não exclui a possibilidade de o homem encontrar esse sentido último e geral da vida humana, mas antes quer ser uma ferramenta para o homem ser consciente de si mesmo, e ao mesmo tempo, responsável.

Assim, chegando ao fim do nosso percurso, ficamos com as palavras de Viktor Emil Frankl.

> Se agora passamos a resumir tudo o que dissemos sobre o problema do sentido da vida, chegamos a uma crítica radical do problema como tal. O problema do sentido da vida, sem mais, carece de sentido, porquanto está mal posto, se nos seus termos apenas se considera vagamente «a» vida e não, em concreto, «a minha» existência. E, se nos remontamos a uma reflexão sobre a estrutura originária da nossa vivência do mundo, teremos que dar ao problema do sentido da vida *uma viragem copernicana: é a própria vida que faz perguntas ao homem. O que o homem tem que fazer não é interrogar, mas ser interrogado pela vida e à vida responder: o homem tem que responder à vida, tornando-se «responsável»*. Entretanto, as respostas que o homem dá só podem ser respostas concretas a «perguntas vitais» concretas. É na responsabilidade da existência que se dá a sua resposta; é na própria existência que o homem «efetiva» o responder-lhes às questões que lhe são próprias (FRANKL, 2016a, p. 130. Grifos do autor).

Considerações finais

É impossível dar sentido à vida, e mesmo aceitar viver, se não se descobriu alguma vez o elevado cimo da consciência onde o pensamento e a vontade buscam se estabelecer, de onde jamais se deveria deixá-los descer, cuja lembrança nos volta ao espírito

carregada ao mesmo tempo de saudade e de esperança, e que continua ainda a nos sustentar quando não temos a força de o escalar. (Louis Lavelle)

A proposta de Viktor Emil Frankl é revolucionária dentro dos saberes psicológicos, mas não somente nesse âmbito, é uma revolução no pensamento do homem dos dias de hoje. Digo ser revolucionária, pois traz para nós a centralidade do sentido na vida humana; a busca pelo sentido da vida. Em tempos de reducionismos, generalizações e niilismos, Frankl é um arauto de lucidez.

Além de dar uma resposta para o adoecimento do homem contemporâneo, ou seja, um caminho de saída do vazio existencial; sem que seja uma resposta moralista ou imposta, mas descoberta feita pela própria pessoa; à medida que ela vive e vai se concretizando em vida, através de suas respostas às exigências do mundo. Frankl tira de vista o subjetivismo psicologista junto com o relativismo ético individualista, e nos propõe uma psicologia concreta. Do homem concreto em relação com um mundo e pessoas concretas.

Mundo e pessoas concretas que não estão disponíveis para o homem tirar delas prazer e se satisfazer eliminando tensões inconscientes ou impostas pelo ambiente; fugindo da dor. O caminho não é a fuga da dor e busca pelo prazer. O caminho é tomar uma posição, mesmo que seja somente em âmbito íntimo/espiritual, realizando-se como pessoa; como ser humano, terra fértil de sentido. Tornando-se homem à medida que estabelece contato com o mundo, e não se fecha em si mesmo.

Vale ainda ressaltar que, dizer que no sofrimento a pessoa pode encontrar um sentido e, até mesmo sofrendo, pode se realizar humanamente; é algo de extremo valor. Vivemos em uma sociedade que tenta extirpar o sofrimento da vida humana; ninguém tem o direito de sofrer, viver um luto, viver uma perda. Então, logo se recorre a cuidados paliativos para a remoção de sintomas, quando muito não se recorre ao suicídio. Compreender que o sofrimento tem sentido, é compreender que podemos sofrer, mesmo que socialmente isso seja repudiado.

A vida nunca deixa de ter sentido; uma vez que existindo o

homem no mundo, este último nunca deixa de vocacionar o homem a dar uma resposta. Cabe somente a cada homem decidir se dará uma resposta ou ignorará a pergunta.

Referências bibliográficas

AQUINO, T. A. A. **Logoterapia e análise existencial:** uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2013.

CARVALHO, J. M. **Viktor Frankl e a psiquiatria.** Porto Alegre: Editora Mikelis, 2019.

FRANKL, V. E. **A vontade de sentido:** fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2018.

FRANKL, V. E. **O sofrimento humano:** fundamentos antropológicos da psicoterapia. São Paulo: É Realizações, 2019.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida:** fundamentos da logoterapia e análise existencial. São Paulo: Quadrante, 2016a.

FRANKL, V. E. **Teoria e terapia das neuroses:** introdução à logoterapia e análise existencial. São Paulo: É Realizações, 2016b.

LAVELLE, L. **O erro de narciso.** São Paulo: É Realizações, 2012.

MAY, R. **O homem à procura de si mesmo.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MAY, R. **Psicologia e dilema humano.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PERLS, F. S. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia.** Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos S.A., 1988.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Logoterapia: compreendendo a teoria através de mapa de conceitos. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v.68, n. 2, p. 128-142, ago. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 abr. 2021.

O ESTÁGIO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: FAZERES EM OCASIÕES EXCEPCIONAIS

Cleonice de Faria Barbosa[1]
Claudia de Faria Barbosa[2]

Introdução

Em uma breve linha do tempo, em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou um novo tipo de infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus *Sars-CoV-2*, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade. Um mês após, esse mesmo órgão, declarou emergência de saúde pública de importância internacional em todos os continentes.

No Brasil, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declarou emergência nacional de saúde e, a partir daí, os efeitos suspensivos de convivência social passaram a ser diretrizes para organização da vida em sociedade, primando pelas estratégias indicadas anteriormente. E, a partir de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC, 2020) editou as portarias 343, 473 e 544, orientando a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurasse a

1 Mestre em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca (Unifran), psicóloga, professora orientadora de estágio da Fundação Educacional de Lavras (Unilavras). cleonicedefariabarbosa.barbosa@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/3193366104518057.

2 Doutora em Humanidades (Ucsal), pedagoga, pesquisadora do Grupo de Estudos Hermenêuticos em Famílias, Territórios, Identidades e Memória (Gehftim, CNPq-Uesb), professora de Estágio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e professora colaboradora do Programa de pós-graduação stricto sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade (Ppgrec – Uesb). barbosa.claudiadefariabarbosa@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/2168813017315763.

situação de pandemia da Covid-19.

Como medidas solidárias de pactuação federativa, estados e municípios, no conjunto de outras ações, também editaram normas legais relativas à suspensão de aulas. Diante desta realidade, foi necessário se adequar à situação, com a transposição de atividades presenciais que demandam a realização de práticas, estágios e laboratórios para o formato remoto no ensino híbrido.

Nessa perspectiva, o presente artigo foi gestado no decorrer das atividades das disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de bacharelado em Psicologia e licenciatura em Pedagogia de duas diferentes instituições de ensino que convergem em um ponto: formação e atuação de discentes no contexto de excepcionalidade vivido em decorrência da crise sanitária imposta pela necessidade de isolamento social para evitar contágios, em virtude da crise pandêmica materializada no país, a partir de março de 2020.

Diante desta realidade, a questão geradora dessa investigação parte-se da seguinte pergunta: é possível a realização do estágio remoto nos cursos de bacharelado em Psicologia e licenciatura em Pedagogia, priorizando-se a vivência no campo de estágio? Como intervir na saúde sem o contato com os pacientes? Como fazer estágio na escola sem escola? A partir dessa questão geradora as autoras, na condição de professoras orientadoras de estágio, buscam elucidar a questão proposta neste artigo.

Nesse ínterim, este texto organiza-se em um recorte acerca do estágio supervisionado e no juízo de sua composição por meio do ensino híbrido, para resguardar a vivência no espaço virtual de aprendizagem e de formação. Portanto, objetiva-se refletir sobre as possibilidades educacionais práticas em um contexto de crise sanitária que se estende a outros setores sociais com destaque para o estágio em Psicologia e Pedagogia. Para tanto, este artigo divide-se em duas partes a partir dessa introdução que expõe a problemática, os objetivos, a questão geradora, a metodologia do trabalho e a organização do presente texto.

Na primeira seção introduz-se a perspectiva do ensino remoto emergencial em contraponto ao histórico do ensino a distância. Na

segunda parte, discute-se a realização dos estágios no desenvolvimento do ensino remoto emergencial em dois tópicos sobre a experiência nesses contextos a saber: no primeiro, na formação em Psicologia e o segundo na formação em Pedagogia, levando-se em conta as normas, áreas e peculiaridades dos respectivos cursos para inserirem-se nesse contexto pandêmico. Por fim, expõem-se as considerações finais como parte do processo vivido nesse percurso pelas autoras, professoras orientadoras das disciplinas de estágios supervisionados nos cursos supracitados.

1. Perspectiva histórica do ensino remoto

Com as recomendações e determinações legais das autoridades públicas e da saúde para o isolamento social devido ao contexto pandêmico, a maioria das escolas teve suas atividades presenciais suspensas e a modalidade da educação a distância passou a ocupar um espaço de relevância. Percebe-se o ensino híbrido como uma invenção recente, mas a educação nesta modalidade é uma realidade presente no mundo desde o século XVIII. Alves (2011) escreve sobre o registro de marco inicial em 1728 quando é anunciado um curso pela Gazeta de Boston onde se oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. O Brasil tem seu primeiro registro oficial de atividade educacional remota em 1904 com uma ação do Jornal do Brasil, quando ofertou um curso voltado para datilógrafos por meio de correspondências.

O avanço vai se fortalecendo ao longo dos tempos com o uso dos recursos disponíveis, tais como as emissoras de rádio em 1920; as emissoras de televisão com programações voltadas para fins educativos na década de 1960 e a chegada e popularização da internet a partir da década de 1990; como exemplo, a iniciativa do Telecurso que oferecia cursos para adultos em uma perspectiva de inclusão no mercado de trabalho.

Em 2005 é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o Ministério da Educação, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior. Nesse sentido, o

conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto n 5.622 (BRASIL, 2005): "art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação".

Apesar da prerrogativa legal, o que se propõe no ensino remoto emergencial não é somente oferecer as disciplinas na modalidade de educação a distância, mas incorporar outras categorias relacionadas em modalidades não presenciais de educação, como a aprendizagem móvel e ubíqua, curso massivo, ensino híbrido (*blended-learnaing*), ensino doméstico (*home schooling*) e atividades educacionais remotas em aulas com uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), configurando-se no chamado ensino híbrido por meio da educação *on-line*.

A educação *on-line* é uma abordagem didático-pedagógica com exposição de conteúdos de aprendizagem colaborativa que faz parte de um fenômeno da cibercultura e

"corresponde ao momento em que nossa espécie, pela globalização econômica, pelo adensamento das redes de comunicação e de transporte, tende a formar uma única comunidade mundial, ainda que essa comunidade seja - e quanto! - desigual e conflitante" (LÉVY, 1999, p. 249).

A educação *online* tem base nos princípios de atividades autorais de conversação, interatividade e aprendizagem colaborativa, nas quais os alunos estudam em grupos pela rede de computadores e há a mediação docente ativa dos professores, com curadoria de conteúdos *on-line* em processos formativos com base na interatividade, socialização, participação, compartilhamento, negociação, diferenças, emoções, projetos de aprendizagem, atividades em grupos, práticas contextualizadas e multiletramentos, com atividades práticas, autoria criadora e avaliação formativa (PIMENTEL, 2020).

Portanto, trabalha-se na perspectiva da aprendizagem colaborativa em ambiências conversacionais por videoconferências,

com aulas síncronas e assíncronas, discussões livres por fóruns de discussões e *networking* para promover a colaboração no processo de escrita com autoria, quando a mediação docente colaborativa promove dinâmicas em grupos com dinamização.

2. A realização dos estágios no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

2.1 A experiência na Formação em Psicologia

De acordo com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Psicologia (BRASIL, 2019, p. 2-3), a área de conhecimento "abarca uma diversidade de orientações teóricas, decorrentes de diferentes paradigmas filosóficos, epistemológicos e históricos, que se refletem em conceitos, métodos e práticas variados".

Com uma carga horária referencial de 4.000 (quatro mil) horas com, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga efetiva global para estágios supervisionados básicos e específicos, o curso de Psicologia inclui estágios obrigatórios supervisionados que visam assegurar o contato do estudante com diferentes situações e contextos de trabalho, distribuídos ao longo do curso (BRASIL, 2019).

Diante do contexto pandêmico que perdurava por meses, iniciou-se um diálogo entre as Intuições Formadoras e Entidade Profissional sobre as possibilidades de se desenvolver modalidades de atividades práticas que garantissem aos alunos uma formação consistente diante do que é preconizado, sem contudo, contribuir com a disseminação do vírus e expor os estudantes e suas famílias aos riscos de contaminação.

Em publicação sobre as práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da pandemia da Covid-19, o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020, p. 10) recomenda para este momento, a manutenção dos mesmos padrões da educação presencial, ou seja, o professor *online*, em tempo real, fazendo uso de materiais que permitam a interação com os estudantes.

Trata se da intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação no período em que vigorar a necessidade de isolamento

social. Surgem questionamentos que vão sendo elucidados à medida que se desenvolve o processo. O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), embora potencialize o processo educacional em muitas dimensões e contribui para uma busca ativa do estudante pelo conhecimento, apresenta limites pois inibe a vivência dos contextos reais de trabalho, nos quais o estagiário desenvolveria sua prática profissional o que poderia enfraquecer sua formação. Entretanto, o distanciamento social em prol da preservação da vida fazia-se de significado superior.

Assim, o CFP (2020, p. 48) orientou que as atividades práticas, que vinham sendo realizadas presencialmente, poderiam migrar para o *home office* desde que os estudantes tivessem uma carga horária significativa em contextos de trabalho, de forma presencial. Assim, foi possível completar a formação desenvolvendo atividades remotas que serão descritas a seguir.

A atividade de Estágio Supervisionado em Práticas Psicossociais - Psicologia Escolar e Educacional tem como objetivos propiciar a formação técnico-profissional integrando a teoria e a prática por meio de vivências de experiências o mais próximo possível de situações reais. Com isso, espera-se que o estudante desenvolva habilidades de escuta; promova reflexões a fim de resgatar subjetividades e criar espaços de promoção de saúde; alargue o compromisso ético e político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas; trabalhe a educação para saúde com enfoque integral, incluindo o desenvolvimento de habilidades para a vida.

Neste sentido, os estagiários foram direcionados a trabalhar os processos educativos nas instituições escolares conveniadas, contactando-as para coletar as demandas e discutir sobre as diferentes possibilidades de intervenção de forma remota. Com isso organizou-se Grupos de Sensibilização com Professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental, Grupos de Orientação com alunos adolescentes e jovens e Grupos de Sensibilização idosos.

Os estagiários foram estimulados a elaborar materiais digitais com intuito de despertar o interesse, incentivar a participação e criar vínculos com os membros dos referidos grupos. Foram capacitados a

desenvolver habilidades virtuais para o acolhimento, interagirem de forma efetiva e coerente com o Código de Ética Profissional.

Através de dinâmicas de grupo com temas relacionados aos conflitos mais relevantes do contexto de isolamento social, tais como: o medo de contágio, a ansiedade diante da incerteza, a insegurança em relação ao momento presente e futuro; os encontros foram se desenvolvendo de forma significativa para estagiários e membros. Aspectos que estiveram presentes nas discussões durante as supervisões das atividades realizadas e foram ressaltados nas devolutivas institucionais ao término dos trabalhos. As atividades grupais proporcionavam dinâmicas que iam muito além do uso de técnicas, mas conduziam as pessoas à reflexão grupal dos fatores que podem influenciar de alguma forma a vivência diária (LEWIN, 1978).

Foi possível perceber que o cuidado desenvolvido pelos estagiários a partir de ferramentas como acolhimento, vínculo, responsabilização, compromisso e a possibilidade de (re)construção teve um alcance positivo entre os membros participantes dos grupos. Eles se mostraram comprometidos e entusiasmados no sentido de superação da participação cômoda com base na técnica pré-determinada.

Em contrapartida, os estagiários se mostraram comprometidos e entusiasmados com os resultados em prol da saúde dos participantes, mas também com a bagagem construída durante as atividades do estágio remoto. Acompanhar o desempenho dos estudantes nas instituições concedentes e observar a adequação das atividades atribuídas às suas formações permitiu compreender que aqueles que iniciaram as atividades práticas puderam concluir, por meio de interfaces digitais através do ensino remoto, suas formações com êxito, sem prejuízos, apesar das limitações impostas pelo momento pandêmico emergencial.

2.2 A experiência na Formação em Pedagogia

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil é parte integrante da matriz curricular do curso de Pedagogia e deve ser realizado nas instituições de educação, sobretudo creches e escolas de educação infantil, portanto, trata-se de um componente teórico e prático

realizado em parceria da universidade com instituições de ensino.

Entretanto, com a necessidade do distanciamento social uma nova configuração se impôs. Nesse sentido, tratar sobre o estágio no ensino remoto emergencial (ERE) no curso de licenciatura em Pedagogia impõe ressoar a concepção de estágio supervisionado, assentada em produção técnica científica referenciada e na análise de proposta de reorganização curricular imposta pelo marco legal normativo, como as resoluções CNE/CP 1 e 2 (BRASIL, 2002). Tais normativas instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e definiram a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura com a obrigatoriedade de estágio supervisionado como componente curricular obrigatório com, no mínimo, 400 horas e fluxo contínuo ao longo da duração do curso.

Soma-se a isso, a resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 2015) que definiu princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam, além de realçar a compreensão da expressão prática como componente curricular (PCC).

No caso em tela, interessa também o parecer CNE/CP 5 (BRASIL, 2020), específico para tratar sobre a realização de atividades pedagógicas não presenciais no contexto de crise sanitária pandêmica. Isso porque no caso dos cursos de licenciatura, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado presencial, que produzem sentido em ações vinculadas às práticas na escola. Transformar essas ações e intervenções presenciais em um formato não presencial fez com que se buscasse prerrogativas legais para tanto. Embora seja uma situação não planejada e eventual, as lacunas nas normas, inclusive na LDB, permitiram a substituição da realização das atividades práticas dos estágios presencial para outras modalidades, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podendo estar associadas, inclusive, às atividades de pesquisa e extensão das instituições e dos cursos de formação de professores.

Em concordância com Deschamps e Castro (2020), para a realização do estágio incorporou-se metodologias e estratégias de ensino aprendizagem com vista à formação e capacitação docente, com base na educação com fins de organizar ações de responsabilidade social imprescindíveis neste momento de prevenção da Covid-19. Os estudantes foram estimulados a elaborar materiais digitais, fomentar a participação como protagonistas no planejamento e avaliação das atividades extensionistas, aplicar o conhecimento acadêmico para o benefício da comunidade e colaborar com ações preventivas de propagação do vírus.

Além disso, se propôs ações de parcerias com professores da educação básica com a formulação de Rodas de Conversas que permitissem viver a experiência da sala de aula, sem necessariamente ir à escola. As experiências e vivências de professores da educação básica constitui-se em parte dos trabalhos acadêmicos com resultados promissores na atuação e elaboração de atividades didático-pedagógicas atreladas ao estágio como pesquisa e intervenção e parte no ensino remoto emergencial também das escolas. Essa aproximação com os professores promoveu trabalhos de parcerias na manutenção de vínculos das creches e escolas de educação infantil com os pais e, de forma pouco direta com as crianças, bem como a relação de ensino das escolas com os estudantes da educação básica por meio de atividades remotas com o envio e correção de atividades, aulas síncronas e orientações para atividades e estudos nas aulas assíncronas, com a máximo de interação possível entre professores regentes, estagiários e alunos, mantendo as situações de isolamento físico.

Isso porque, de acordo com Pimenta e Lima (2011), o estágio realizado em forma de pesquisa pode ser composto de estratégias e possibilidades de formação do estagiário como futuro professor. Desta forma, as pesquisas realizadas possibilitam analisar o contexto em que o estágio se aplica e, além disso, incentiva os estagiários desenvolverem projetos a partir daquilo que observam.

A possibilidade de pesquisa como método na formação dos estagiários demanda a concepção do professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 1992), que valoriza a prática profissional por meio de

atenção, análise e problematização, como momentos de construção de conhecimento. Posto isto, há a imersão de ações embasadas em concepções para a valorização da pesquisa na ação, assim denominada como o professor pesquisador de sua prática, embora em outro contexto no qual a escola perde o caráter de espaço permanente de ensino para o de ambiente onde se iniciam e se concluem os processos de aprendizagem (MORAN, 2007).

> Educar em ambientes virtuais exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação – ao menos na primeira fase – e principalmente de acompanhamento, mas para os alunos há um ganho grande de personalização da aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, principalmente na fase adulta (MORAN, 2007, p. 153).

Requer, portanto, dedicação e preparação para mobilizar a etnografia virtual para olhar e interpretar os objetos do campo de estágio, pois o estágio supervisionado formatado como ensino híbrido potencializa a vivência etnográfica no ambiente virtual, bem como a interação professor formador/supervisor/estagiário no contexto do processo, pois "s*ó existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros* (FREIRE, 1970, p. 80 - 81).

> Aprender a ensinar e a aprender, integrando ambientes presenciais e virtuais, é um dos grandes desafios que estamos enfrentando atualmente na educação no mundo inteiro. Uma das preocupações do professor é acompanhar o progresso do aluno, desde o início até o fim de um determinado curso (MORAN, 2007, p. 154 e 158).

Nesse sentido, o estágio não se faz sem uma imersão no contexto das instituições de apoio e de educação, embora de forma remota em condições de ensino híbrido, promove ações de intervenções de elevado grau de comprometimento e responsabilidade.

Considerações Finais

Nesse contexto de emergência sanitária, o ensino híbrido

emergencial tornou-se uma possibilidade. Nessa intenção, constata-se que é possível a oferta do estágio pelos cursos de bacharelado e licenciatura, no caso específico desse artigo Psicologia e Pedagogia, priorizando-se as vivências nos campos de atuação do profissional.

Independente da configuração, o estágio tem seu lugar de destaque no processo formativo, pois é nesse contexto que os bacharelandos e licenciandos encontram o *lócus* de imersão proposto. Essa situação de intervenção e (re)conhecimento da realidade é decisiva para o processo de reflexão das vivências e práxis profissionais.

A cultura, tanto no âmbito da assistência psicológica, como intervenção escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, passou a ser desconstruído o mito da transposição deste cenário para o remoto emergencial, que tem base em uma situação de excepcionalidade, constituindo ao invés de transposição, reelaboração dos contextos e ações por meio do ensino colaborativo e autoria engajada nas prerrogativas dos sujeitos em ações de pesquisa e de intervenção.

Dessa forma, a formação do psicólogo constitui-se na finalidade de promover o bem-estar e saúde das pessoas e a formação do pedagogo de educar para a vida por meio do desenvolvimento de competências, habilidades socioemocionais e técnicas de sujeitos para intervirem na sociedade, ambos os profissionais tem a missão de trabalham em prol da valorização e dignidade da pessoa humana. As ações de cuidado com outras pessoas, seja nas atividades de promoção de saúde e/ou de educação desenvolvidas de forma supervisionada por esses sujeitos e futuros profissionais manifestam a relevância de acolher, estabelecer vínculos, responsabilizar e ajudar as pessoas a viverem com mais qualidade de vida e saúde.

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino híbrido de emergência.

Referências

ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância. Vol. 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 20 abril 2021.

AYRES, J. R. C. M. Cuidado e reconstrução das práticas de Saúde. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 8(14), 73-92, 2004. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/S1414-328320040001000. Acesso em: 15 abril 2021.

BRASIL. Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19: recomendações [recurso eletrônico] Conselho Federal de Psicologia e Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Brasília: CFP, 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 1071, 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Lei 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abril 2020.

BRASIL, Decreto 5.622. 20 de dezembro de 2005. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5622&ano=2005&ato=8d6oXU65UMRpWT06f. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-

-2020-pdf/159251-rcp002-02/file Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio--de-2020-259412931 . Acesso em: 20 abril 2021.

Deschamps, Eduardo e Castro, Maria Helena de Castro. Relatório sobre o parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 abril 2021.

LEWIN, K. Problemas de dinâmica de grupo**.** São Paulo: Cultrix, 1978

LÉVY, P. Cibercultura**.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEC. Portaria 343. Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390743 Acesso em: 20 abril 2021.

MEC. Portaria n. 473, 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-473-2020-05-12.pdf Acesso em 20 abril 2021.

MEC. Portaria n. 544. Revoga a portaria 343, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em 20 abril 2021.

MEC. Relatório do Parecer CNE 5/20. Eduardo Deschamps e Maria Helena de Castro 0334, parecer homologado parcialmente.

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, p.. 32. Ver parecer CNE/CP n. 9/2020, p. 17-18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abril 2021.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Mariano e CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, 23 maio, 2020. Disponível em:

http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/ Acesso em: 14 mar. 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Ester M. F. e FERREIRA, Lucia G. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia Covid – 19. Rev. Tempos Espaços Educ. , V. 13, n. 32, e-14290, jan./dez, 2020.

PSICOMOTRICIDADE: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Selva Maria Guimarães Barreto[1]
Rafaela Pinheiro Lacerda[2]
Luiz Fernando Mariano Monteiro[3]

1. Introdução

A Psicomotricidade (resultante da junção dos vocábulos *psyqué* -alma/mente- e *moto* -movimento, ato, gesto) se constituiu como campo de conhecimento que engloba as relações sistêmicas e recíprocas estabelecidas entre o psiquismo e o corpo em movimento, mediante a percepção de que a ação motora, centro do comportamento e da evolução humana, não pode ser explicada a partir de uma visão exclusivamente anatômica/mecanicista, mas sim mediante o estabelecimento e reconhecimento de uma relação consciente entre o indivíduo e os ambientes interno e externo (DAMASCENO, 2017; FONSECA, 1988; 2010).

Por preconizar o entendimento do ser humano como um organismo complexo que integra entidades observáveis (corpo e cérebro), ao mesmo tempo que se constitui por uma entidade não observável (a

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (Faefid/UFJF). E-mail: selva.barreto@ufjf.edu.br.

2 Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: rlacerda@ines.gov.br.

3 Especialista em Fisiologia e Cinesiologia da Atividade Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). E-mail: lfmmonteiro@yahoo.com.br.

mente, de onde emerge as funções psíquicas representativas do mundo interno e externo), a Psicomotricidade se estabelece mediante a interrelação de conteúdos oriundos da Antropologia, da Ecologia, da Psicologia, das Neurociências, da Epistemologia e da Cibernética, entre outros contributos das Ciências Humanas, Biológicas e Sociais (FONSECA, 2010).

Uma vez que objetiva o afastamento do propagado paralelismo psico-motor, a Psicomotricidade se estabelece como um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade mediante uma visão integrada das funções cognitivas, sócio-emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras do ser humano em diferentes níveis desenvolvimentais (criança, jovem, adulto ou idoso) e em distintos contextos de vida, como nas creches, escolas, ambientes de trabalho e de lazer (DAMASCENO, 2017; FONSECA, 2010).

Sendo assim, a Psicomotricidade apresenta como objeto de estudo o ser humano mediante consideração e análise do seu corpo em movimento em relação ao mundo interno e externo e, ao preconizar a educação do ato motor pelo pensamento, propõe uma educação do pensamento pelo ato motor (BUENO, 1998).

Desta feita, para Damasceno (2017), a Psicomotricidade é uma ciência que se dedica ao estudo das relações pensamento-ação-emoção envolvidas no processo de desenvolvimento dos seres humanos e que compreende o processo de aprendizagem como resultante da capacidade humana de se descobrir como um corpo que se move nos espaços, que se expressa mediante um equilíbrio físico (motor) e psíquico (cognitivo) e que se apresenta apto a promover o estabelecimento de relações intrínsecas (consigo) e extrínsecas (com o mundo externo) nos níveis ou aspectos afetivo-emocional, físico-motor e intelectual-cognitivo. Desta forma, a Psicomotricidade é estruturada a partir dos seguintes pilares: o querer fazer (emocional), o poder fazer (motor) e o saber fazer (cognitivo), conforme indicam Moi e Mattos (2019).

De acordo com Aquino et al. (2012), de forma a alcançar seus objetivos no processo de desenvolvimento humano, a Psicomotricidade

se utiliza dos seguintes princípios básicos: formação do esquema corporal, as estruturações espacial e temporal, e a lateralidade, associados ao desenvolvimento das capacidades coordenativas fina e global, ritmo e equilíbrio, especificadas a seguir.

O esquema corporal se refere ao (re)conhecer/tomar consciência do próprio corpo, suas "partes" componentes, ações e limitações corporais (LORDANI et al., 2017). Como atividades relacionadas têm-se: reconhecimento do corpo e de suas partes através de solicitações de toque pela criança; autoidentificação corporal quando solicitada.

Já a estruturação/organização espacial é tida por Nascimento e Silva (2019) como a percepção da posição que tomamos em diferentes locais e, posteriormente, da posição ocupada pelos objetos em relação ao nosso corpo. Atividades relacionadas: jogos de identificação dos objetos considerando seus tamanhos, cores e formas; atividades que exijam o entendimento de situações que envolvam as condições de, por exemplo, perto/longe, dentro/fora.

A estruturação temporal alude à organização do movimento em duração e intensidade de um tempo, conforme afirmam Lordani et al. (2017), sendo necessária a vivência e percepção do "quando" realizar uma ação mediante a identificação dos intervalos temporais entre as palavras, os movimentos e rimas musicais.

No tocante à lateralidade, esta é entendida como a dominância associada à precisão do uso da força de um lado corporal (esquerdo ou direito) em relação ao outro. Algumas atividades relacionadas: vivências e realizações de diferentes habilidades motoras com as mãos e/ou pés direitos e esquerdos e constatação das (d)eficiências de dominância e uso.

As capacidades de coordenação motora global e fina são entendidas como a realização de movimentos que envolvem os grandes grupamentos musculares e aqueles relacionados ao desempenho de ações executadas com as mãos que envolvam as habilidades de manusear objetos de diferentes tamanhos, respectivamente (NASCIMENTO; SILVA, 2019). Como exemplo de atividades relacionadas à capacidade coordenativa global é possível citar a realização de atividades que

envolvam as habilidades do arrastar, do andar e do correr. Já a realização de ações vinculadas ao agarrar/segurar, transportar e agrupar objetos se vinculam à coordenação motora fina.

O ritmo envolve as sucessões das ações e sua ordem de apresentação com durações e alternâncias próprias de cada execução (DE MEUR; STAES, 1991). Como atividades relacionadas ao desenvolvimento desta capacidade, é possível citar a realização do deslocar-se livremente e, depois, de movimentar-se de modo a acompanhar à organização rítmica de uma dança, de modo a ajustar as ações motoras à "velocidade" da música. Também podem ser propostas execuções de movimentos ritmados com auxílio de instrumentos musicais, como o pandeiro, por exemplo.

Finalmente, o equilíbrio envolve a capacidade de manutenção e controle postural em situações com ausência de movimentos visíveis (indivíduo parado) ou em momentos que exijam a realização de deslocamentos, como no caso de manter-se em pé sem alterações significativas da posição inicial e na situação de deslocamento em cima de banco, respectivamente.

Por tudo isso, Negreiros, Souza e Moura (2018) expõem que a Psicomotricidade se constitui a partir da realização/vivência de movimentos espontâneos, de modo a possibilitar aos seus "seguidores"/praticantes adequadas condições de observação e exploração do mundo interior e exterior constituídas a partir da relação expressa entre corpo e movimento e estabelecidas mediante a viabilização das possibilidades de percepção, atuação, ação com o outro, consigo e com os objetos.

2. Preliminares históricas

O termo Psicomotricidade surgiu no século XIX devido as necessidades específicas da área da Neurologia em identificar e nomear áreas do córtex cerebral até então relacionadas a determinadas funções neurais estabelecidas a partir de estudos efetivados por Paul Broca e que versavam sobre a relação constatada entre lesões em áreas específicas do lobo frontal e a perda da linguagem verbal (FERNANDES;

BARROS, 2015).

Tais analogias se subsidiaram a partir de estudos vinculados à neurofisiologia normal e patológica que permitiram diferenciar nervos sensoriais dos nervos motores, a descoberta das funções simbólicas, o questionamento da relação direta entre lesão e sintoma, o papel exercido pelo sistema nervoso central (SNC) na organização e regulação da conduta humana em interação com o meio externo e, finalmente, o reconhecimento de um corpo consciente, com poder receptor, integrador e ordenador, capaz de acolher, ordenar e conservar as informações vindas de si mesmo -ambiente interno, e do meio -ambiente externo (FONSECA, 1988; MOI; MATTOS, 2019).

Entretanto, a partir das ideias expressas por Dupré em seu livro "Tratado de Neurologia" foi possível estabelecer que, mesmo sem lesões cerebrais aparentes era possível constatar disfunções corporais em níveis de gravidade diferenciados, o que provocou o início dos estudos relacionados aos transtornos psicomotores, tidos como patologias não relacionadas a qualquer indício neurológico e que passaram a compor os conteúdos catalogados à Psicomotricidade (MOI; MATTOS, 2019).

Segundo Levin (2000, p. 24), Dupré:

> (...) rompeu com os pressupostos da correspondência biunívoca entre a localização neurológica e perturbações motoras na infância e formulou a noção de psicomotricidade através de uma linha filosófica neurológica, evidenciando o paralelismo psicomotor, ou seja, a associação estreita entre o desenvolvimento da psicomotricidade, inteligência e afetividade.

Um pouco mais tarde, já a partir da segunda metade do século XX, a Psicomotricidade desenvolve-se de forma independente e, aos poucos, transforma-se em ciência, devido a educadores/pesquisadores como Henry Wallon, Ajuriaguerra, Vayer, Lapierre/Aucouturier, Le Boulch e Vitor da Fonseca, entre tantos outros.

Assim, enquanto Wallon relaciona a motricidade com a emoção, de modo a apresentar o que denominou de "diálogo tônico-emocional" e responsável pelo pretenso fim do dualismo cartesiano que separava o corpo do desenvolvimento intelectual e emocional dos

indivíduos, Ajuriaguerra redefine o conceito de debilidade motora e demarca de forma clara a relação criança-objeto.

Desta forma, se Wallon destaca a importância da motricidade no desenvolvimento da criança, ao propagá-la como "um instrumento de comunicação da vida psíquica, (...) a forma utilizada pelo bebê para interagir- interação essa que, inicialmente, se dá com os outros estendendo-se, posteriormente, aos objetos", como afirmam Cintra e Almeida (2017, p. 207), Ajuriaguerra (1980, p. 210) argumenta que:

> é pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos e é manipulando-os que ela descobre o mundo, porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal diferenciada.

É também Ajuriaguerra (1980) que indica as possíveis oscilações que podem ser verificadas nos distúrbios psicomotores no que concerne às suas vertentes neurológicas e psiquiátricas e que explicita as relações existentes entre afetividade e tônus.

Já o diálogo corporal estruturado por Pierre Vayer objetiva promover o desenvolvimento da criança diante do mundo dos objetos e do mundo do outro, de modo a estimular o diálogo corporal da criança de formas intrínseca (consigo) e extrínseca (com o mundo externo), já que a prática da Psicomotricidade atua na construção dos diálogos corporais e na concretização do equilíbrio tônico relacional (NASCIMENTO; SILVA, 2019).

Por outro lado, a educação psicomotora vivenciada ao abstrato, defendida por Lapierre e Aucounturier objetiva o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança mediante participação ativa da motricidade na ampliação de suas expressões gráficas e simbólicas e na (re)construção de uma corporeidade calcada na percepção de si, dos objetos e dos outros, sendo o corpo aceito como um local de desejos e prazeres (FERREIRA, 2011).

Para estes estudiosos, os conflitos relacionais estão vinculados às experiências corporais, sendo a corporeidade constituída mediante a vivência de processos calcados na identidade e no desejo de

gerar fusões, já que somos resultantes de processos de ruptura e fusão (FERREIRA; HEINSIUS; BARROS, 2011).

No que concerne à psicocinética de Le Boulch (1982), esta preconiza a necessidade de se estimular a criança no processo de aquisição de gestos/movimentos coordenados mediante o desenvolvimento da consciência corporal, da lateralidade e do conhecimento e estabelecimento das relações espaço-tempo mediante sua vinculação como o meio social a partir de uma perspectiva dialética e indissociável estabelecida entre os desenvolvimentos relacional e funcional.

Assim, enquanto o desenvolvimento relacional se vincula à qualidade das relações estabelecidas pelo ser humano com o seu ambiente, o desenvolvimento funcional é constituído pelo cuidar e pela necessidade de se estimular a criança mediante o desenvolvimento de suas funções psíquicas, constituídas pela percepção, memória, pensamento, linguagem e movimento.

De forma complementar Santos (2011), citando Negrine (1995), caracteriza a Psicomotricidade Funcional como aquela onde a criança não escolhe o que irá fazer, sendo dependente das alternativas apresentadas pelo professor, o idealizador e executor do modelo a ser seguido por todos. Nesta vertente de enfoque dualista, com ênfase no aspecto motor, é o professor que programa e dirige as atividades, limitando a participação dos alunos.

Por outro lado, na Psicomotricidade Relacional a independência da criança é estimulada mediante a incitação do livre brincar e das possibilidades dela se utilizar de diferentes modelos para sua organização psicomotora, sendo o prazer na, e pela realização da ação psicomotora um prazer a ser alcançado. Para tanto, o psicomotricista deve manter contato corporal com as crianças, assim como estimular o contato entre elas, adotando uma atitude de "escuta sugestiva", já que cabe às crianças as decisões a respeito das atividades a serem desenvolvidas.

É também de autoria de Le Boulch (1982) a proposta de inclusão da Psicomotricidade no contexto da educação formal desde os primeiros anos, já que para ele, a educação psicomotora:

> condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares;

> leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde o início da infância e conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações difíceis de melhorar quando já estruturadas (LE BOULCH, 1982, p. 25).

Já Vitor da Fonseca (1988) é tido como o responsável pela explicitação da motricidade como constituída pelas expressões corporais, gestuais e motoras de índole tônico-emocional, postural, somatognósica, ecognóssica, e práxica que sustentam e suportam as manifestações do psiquismo, constituído pelas sensações, percepções, emoções, fantasmas, representações, projeções e condutas sociais e relacionais.

No Brasil, os primeiros registros documentados sobre a Psicomotricidade são de meados da década de 1950, sendo que estes objetivavam explicitar o elo existente entre movimento e corpo, ainda que esta denominação não tenha sido mencionada, conforme apresenta Bueno (1998).

De acordo com Fernandes e Barros (2015), a estabilidade da Psicomotricidade como atividade especializada em atendimentos a crianças com dificuldades se deve à Beatriz Loureiro, responsável pelo estabelecimento da formação superior (em nível de graduação) dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem próprios a essa atuação nos diferentes níveis educacionais.

Em nível institucional, no ano de 1980 é fundada a Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora (SBTP), período que também marca a ocorrência do Primeiro Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, sendo que em 1996 é fundada a Ordem Nacional dos Psicomotricistas de São Paulo com sede na capital do estado.

Necessário indicar que a SBTP deve sua denominação alterada para Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP) no ano de 1986, sendo nova alteração promovida em 2005, quando a entidade em foco passa a ser designada como Associação Brasileira de Psicomotricidade.

De forma correlata, Negrine (1995) acrescenta ser possível estabelecer e caracterizar a existência de três períodos na história da

Psicomotricidade, indicados como: continuador, que apresenta linha teórico-metodológica funcionalista e que se fundamenta na avaliação do perfil psicomotor; inovador, fundamentado na potencialidade dos indivíduos e que preconiza a relação existente entre a teoria e a prática; fase de ruptura, onde ocorre a potencialização da utilização dos jogos simbólicos e sensório-motores, e que coexistem em nosso país na atualidade.

3. Componentes de atuação da Psicomotricidade

Segundo Rocha (2010), são três os elementos que compõem a Psicomotricidade: Educação, Reeducação e Terapia Motora, mencionados a seguir.

A educação psicomotora abrange todas as aprendizagens exercidas no âmbito escolar, principalmente nos segmentos da educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo considerados os aspectos desenvolvimentais, maturacionais e culturais das crianças (BENETTI et al., 2018).

Tendo como percussor o professor de Educação Física Jean Le Boulch, a educação psicomotora objetiva o desenvolvimento integral das crianças por meio da vivência de diferentes movimentos e, de forma mais pontual, proporcionar ambientes de vivências corporais diversificadas, de modo a coibir os distúrbios da aprendizagem (LE BOULCH, 1982).

De acordo com Fonseca (1995), a alfabetização escolar deve ser posterior à educação psicomotora, já que a adequada exploração dos potenciais corporais, tidos como as bases psicomotoras da aprendizagem escolar, tendem a influenciar positivamente a aprendizagem da escrita, da redação e da leitura, por exemplo.

Já a reeducação motora visa trabalhar com os indivíduos que apresentam sintomas ou dificuldades psicomotoras, que podem ou não vir acompanhados de distúrbios neurológicos, psiquiátricos, orgânicos, relacionais e/ou afetivos, sendo calcada na execução de exercícios que objetivam o condicionamento do tônus muscular e a melhoria do controle motor (DAMASCENO, 2017).

O terceiro componente de atuação, a terapia psicomotora, efetiva-se no atendimento a indivíduos que apresentem perturbações de ordem patológica de grande amplitude vinculados aos aspectos mais profundos da introspecção e autoconhecimento e que mobilizam os aspectos mais primitivos da afetividade, a denominada psicomotricidade relacional. Desta forma, a Psicomotricidade como recurso terapêutico, objetiva harmonizar o comportamento motor de modo a otimizar o desenvolvimento das atitudes e ultrapassar as insuficiências funcionais, de modo a contribuir para a adaptação dos indivíduos nos meios sociais de vida.

4. Competências psicomotoras e seus grupamentos

Para Fernandes e Barros (2015), mediante o suporte teórico desenvolvido por Lúria (1981), as competências psicomotoras se constituem a partir da aquisição de um repertório de capacidades necessárias à maturação, organização e integração do desenvolvimento humano e de novas aprendizagens, sendo geralmente agrupadas nos seguintes neuroblocos: 1ª Unidade Neurobloco Funcional (postura); 2ª Unidade Neurobloco Funcional Somatognosia, Codificação; 3ª Unidade Neurobloco Funcional Praxia, especificadas a seguir.

O neurobloco funcional postura é constituído pela tonicidade e pela equilibração (equilíbrio), exercendo como função a regulação e a modulação do tônus do córtex cerebral, de modo a manter o cérebro em um adequado estado funcional de alerta.

A unidade somatognosia corresponde às "condições" de esquema e imagem corporais, lateralidade e estruturas espacial e temporal.

Já a terceira unidade, denominada de praxia, é tida como responsável pela verificação, manutenção ou correção e distribuição das praxias global e distal vinculadas às ações globais e refinadas que constituem as condutas humanas vinculadas às consciências e expressões voluntárias.

Importante ressaltar que Ajuriaguerra e Wallon, citados por Fernandes e Barros (2015), apresentam outras denominações para os neuroblocos comentados acima. Para Ajuriaguerra são as seguintes:

Corpo Agido, organização do alicerce motor; Corpo Atuante, organização do plano motor; e Corpo Práxico, automatização das aquisições. Para Wallon, Corpo Vivido, Corpo Percebido e Corpo Representado.

Finalizando, mediante o estabelecimento de seus componentes de atuação, a Psicomotricidade enquanto ciência surgiu com o objetivo de estudar os comportamentos/desempenhos dos indivíduos em nível motor nas relações com o mundo interno e externo, de modo a destacar as relações entre motricidade-mente-afetividade e emoção, constituindo-se como técnica que permite ações por meio de conjuntos de exercícios que buscam a unidade dinâmica das atividades dos gestos, das atitudes e posturas.

Sendo assim, qualquer que seja o campo de atuação, a Psicomotricidade busca agir sobre o indivíduo por meio de sua dimensão psicomotora, desde seu nível mais aparente, mais superficial, agindo sobre o corpo instrumental, até os níveis com distintas complexidades, vinculados às experiências sensório e perceptivo motoras e àquelas vinculadas à organização tônica voluntária, relacionadas ao inconsciente, ao modo de agir espontâneo, e que as intervenções são, geralmente divididas em dois componentes: a psicomotricidade instrumental e a psicomotricidade relacional.

Desta feita, enquanto a Psicomotricidade instrumental privilegia a intervenção centrada no problema, o estímulo à expressão criativa do indivíduo, de modo a promover a reflexão, a invenção e transposição da questão a ser resolvida, a Psicomotricidade relacional apresenta como componente central a realidade psico-afetiva e relacional, sendo a intervenção calcada em situações que possibilitem a ruptura dos bloqueios existentes, de modo a facultar a flexibilidade e a liberdade de expressão gestual mediante o estabelecimento de uma atmosfera segura e lúdica.

5. Considerações finais

A partir do exposto, podemos concluir que a Psicomotricidade é uma ciência que possui atuações diversas que contribuem para a

formação integral do indivíduo (psiquismo e o corpo em movimento) considerando a ação humana a partir de uma visão ampliada entre o indivíduo e os ambientes interno e externo em que os rodeia. Além disso, está vinculada a um campo transdisciplinar que investiga as relações e influências entre o psiquismo e a motricidade por meio da integração das funções cognitivas, sócio-emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras do ser humano em variados níveis desenvolvimentais (criança, jovem, adulto ou idoso), diferentes objetivos (educação, reeducação e terapia motora) e em distintos contextos (creches, escolas, clínicas, ambientes de trabalho e de lazer).

6. Referências

AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil.** Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980.

AQUINO, M. F. S. et al. A psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, 4 (14). Disponível em: <http: //www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/145. Acesso em 15 de abril de 2021.

BENETTI, I. C. et al. Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na amazônia setentrional. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 2, maio a agosto. Rio de Janeiro, 2018.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade:** teoria e prática. São Paulo: Lovise, 1998.

CINTRA, F. B. M.; ALMEIDA, L. R. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2. Maio/Agosto, 2017. p. 205-14.

DAMASCENO, M. S. Psicomotricidade: o desenvolvimento psicomotor e as dificuldades emocionais no processo de ensino/aprendizagem de crianças com idades de 05 a 07 anos. **MONOGRAFIA.** Pós-Graduação "Lato Sensu" em Psicomotricidade. Faculdade Cândido Mendes. Brasília, 2017.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984.

FERNANDES, D. G. D.; BARROS, C. L. Psicomotricidade: conceito e história. **Revista Conexão Eletrônica**, v. 12, n.1. Três Lagoas (MS), 2015. Disponível em: file:///C:Users/SELVAM~1/AppData/Local/Temp/037-Psicologia-PSICOTRICIDADE-Conceito-e--Historia.pdf> Acesso em 11 de abril de 2021.

FERREIRA, C. A. M.; HEINSIUS, A. M.; BARROS, D. R. **Psicomotricidade escolar.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FONSECA, V. **Psicomotricidade.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Construção Psicopedagógica**, vol. 18, n. 17. Rio de Janeiro, 2010. p. 42-52.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: ARTMED, 1982.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora**. O corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

LORDANI, S. F. S. et al. A Psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem: educação e reeducação psicomotora como prática pedagógica. **Revista Primus Vitam**, n. 9, primeiro semestre de 2017. Disponível em: delphos-gp.com/primus_vitam/primus_9/SilviaFernanda_LaisAnaCeciliaMarilia.pdf.

LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

MOI, R. S.; MATTOS, M. S. Um breve histórico, conceitos e fundamentos da psicomotricidade e sua relação com a educação. **ANAIS.** II Encontro Internacional História & Parcerias. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https: //www.historiaseparcerias.rj.anpnh.org...ba9efecb6d6c5.pdf> Acesso em 11 de abril de 2021.

NASCIMENTO; C. P.; SILVA, D. G. R. Psicomotricidade: ferramenta pedagógica para o professor no processo de alfabetização e letramento na educação infantil. **Rev. Outras Palavras**, v. 16, n. 2, 2019. p. 61-77. Disponível em: file///C:Users/SELVAM~1/App/Local/Temp/1542-4215-1-PB.pdf> Acesso em 13 de abril de 2021.

NEGREIROS, F.; SOUZA, C. M.; MOURA, F. K. L. G. Psicomo-

tricidade e práticas pedagógicas no contexto da educação infantil: uma etnografia escolar. **Rev. Educação e Emancipação**, v. 11, n. 1, jan/abr. São Luís, 2018. p. 130-51.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**- Psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995.

ROCHA, D. L. C. A base da emoção e da afetividade: psicologia e psicomotricidade. In: ALVES, F. (org.) **Como aplicar a psicomotricidade uma atividade multidisciplinar com amor e união.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SANTOS, H. M. P. C. A aplicabilidade da psicomotricidade relacional. **MONOGRAFIA.** Pós-Graduação Lato Sensu em Psicomotricidade. Faculdade Integrada AVM, Universidade Cândido Mendes. Rio de janeiro, 2011.

A NOÇÃO DE EU DE CARL ROGERS EM *O PEQUENO PRÍNCIPE*, DE SAINT-EXUPÉRY

Douglas Fernando Sol D' Luna[1]
Lucas Baptista Albertoni[2]

Introdução

Conforme Rogers (2004) e Pinto (2020), a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) acredita que os indivíduos já possuem, internamente, recursos que os possibilitam a realização de suas potencialidades. Contudo, algumas circunstâncias os impedem a esse movimento. No entanto, a ACP possui alguns princípios norteadores que podem propiciar condições apropriadas ao indivíduo para o restabelecimento de tal movimento.

Em Rogers e Kinget (1977), observa-se o destaque da noção de Eu como um dos conceitos pilares da perspectiva da ACP, que abrange "as percepções relativas ao eu, as relações do eu com o outro, com o meio e com a vida, em geral, assim como os valores que o indivíduo atribui a estas diversas percepções" (p. 165). A Abordagem Centrada na Pessoa possui, como intuito, estabelecer um clima propício para o desenvolvimento do Eu da pessoa e, consequentemente, facilitar o alcance de metas e objetivos coerentes para ela.

O presente trabalho tem como objetivo correlacionar alguns conceitos da teoria em questão, particularmente a noção de Eu, com

1 Psicólogo e psicoterapeuta. Especialista em Saúde Mental e Fenomenologia pela FCMMG, com formação em Abordagem Centrada na Pessoa. E- mail: douglas_303@hotmail.com.

2 Psicólogo, psicoterapeuta e professor e supervisor clínico. Mestre em psicologia e em temas filosóficos pela UFMG, com formação em Abordagem Centrada na Pessoa e em Focusing. E-mail: contato@lucasalbertoni.com.

trechos do livro *O Pequeno Príncipe*. A obra foi lançada em 1943, nos Estados Unidos, pelo escritor francês Jean-Baptiste Marie Roger Pierre de Saint-Exupéry, conhecido como Antoine de Saint-Exupéry e é de suma importância literária: foi traduzida em mais de 80 línguas e dialetos, com 8 milhões de exemplares publicados, e tem aproximadamente 250 versões pelo globo, ocupando lugar de destaque entre os livros mais vendidos e traduzidos no mundo (SOUZA *et al.*, 2010; ALVES, 2015).

A história inicia-se com o relato de um menino que se sente desmotivado e desencorajado, pelos adultos, de se comunicar por intermédio de desenhos. A partir disso, o menino opta por se tornar piloto de avião. Em um determinado momento, esse aviador, que já se transformara em um adulto, acidenta-se em um voo, e é localizado por um garoto, que é um príncipe. Nesse encontro, o príncipe relata fatos de suas viagens em diferentes planetas, as quais têm como meta a busca de descobertas e respostas para questões de vida. Esse contato com o garoto desbloqueia o dom do piloto de desenhar e abre também a possibilidade de entender o mundo do principezinho. O encontro entre os dois os enriquece e transforma suas percepções de si e, posteriormente, as suas relações.

A Abordagem Centrada na Pessoa e princípios

Para Boainain Jr. (1998), a Abordagem Centrada na Pessoa, nomeação proposta por Rogers na década de 70, é feita em substituição a termos utilizados, como Orientação Não Diretiva e Terapia Centrada no Cliente. Acrescenta o autor (1998) que a nova nomenclatura se refere às "contribuições teóricas e metodológicas ao campo da psicologia e das ciências afins, originadas e identificadas com a linha de pensamento e as propostas de atuação desenvolvidas por ele, seus colaboradores e seguidores" (BOAINAIN JR., p.77).

Sobre o que consiste a ACP, Amatuzzi (2012) considera-a um conjunto de princípios, valores, um modo de ser da pessoa que permeia as relações humanas de uma forma geral: tanto nas relações de ajuda, por exemplo, psicoterapia, orientação a pais, plantão psicológico,

ludoterapia, quanto em outras atividades, por exemplo, em escolas, organizações, comunidades ou quaisquer outras que incluam o desenvolvimento do ser humano como foco primordial.

Conforme Rogers (2004), a hipótese geral da ACP é a crença de que as pessoas possuem recursos intrínsecos para a própria mudança e crescimento. Um ambiente carregado de atitudes facilitadoras seria imprescindível para o despertar dessas potencialidades e um possível desenvolvimento máximo das habilidades. Os princípios da ACP visam ao aumento da autonomia, autoconfiança, respeito a si próprio e favorecem o amadurecimento emocional da pessoa (ROGERS, 2009).

De acordo com Rogers e Kinget (1977), a tendência atualizante, ou tendência à atualização, é um princípio fundamental e nome dado a essa força inata da qual o organismo é possuidor, que mobiliza manutenção e evolução:

> A tendência à atualização é a mais fundamental do organismo em sua totalidade. Preside o exercício de todas as funções, tanto físicas quanto experienciais. E visa constantemente desenvolver as potencialidades do indivíduo para assegurar sua conservação e seu enriquecimento, levando-se em conta as possibilidades e os limites do meio (p. 41).

Para que seja possível a mudança que envolve o desabrochar da força mencionada, é necessário, porém, a vivência de uma atmosfera permeada por três atitudes: a congruência, a consideração positiva incondicional e a compreensão empática. No decorrer do processo de desenvolvimento, a pessoa passa a se tornar mais íntegra, respeitosa e compreensiva com as suas questões pessoais (ROGERS, 2001).

As atitudes, enquanto requisitos básicos para promover maior eficácia da tendência à atualização, devem funcionar de forma articulada e síncrona, promovendo o crescimento e desenvolvimento da pessoa. A congruência, como colocada por Rogers (2009), diz respeito à desconstrução de uma fachada e papel, para dar lugar a uma expressão real, que combina a experiência da pessoa com sua própria consciência dela.

Já a consideração positiva incondicional se caracteriza pela aceitação da experiência. Não são feitos julgamentos de valor durante

o processo de escuta e relação com quem solicita ajuda. Existe uma incondicionalidade para com o indivíduo, ou seja, aceitação, apreciação e consideração devem ser preponderantes, não importando o caráter do sentimento que a pessoa apresente (ROGERS, 2009; PAIVA, 2019).

Por fim, quanto à compreensão empática, a última das três citadas atitudes básicas, necessárias e suficientes, Rogers (1977) diz que ela significa adentrar o mundo perceptual da outra pessoa, para, então, percebê-lo exatamente como ela o percebe e senti-lo exatamente como ela o sente.

As três atitudes são fundamentais para propiciar o desenrolar de todo o processo. Acrescenta Rogers (1995) que é fundamental que a pessoa sinta, pelo menos em algum nível, a congruência, a consideração positiva incondicional e a compreensão empática do terapeuta para que ocorra uma modificação na personalidade.

Noção de Eu

Segundo Mello e Dutra (2008), o termo *self*, conhecido também como autoimagem, noção de Eu ou Eu, tem se constituído um assunto central em grande parte das teorias psicológicas. A própria concepção do que vem ser a psicologia traz, em si, o indivíduo formado por disposições externas e internas, ideia que hoje constitui grande parte das significações da cultura ocidental sobre essa temática. Além disso, os mesmos autores (2008) afirmam que a formação do Eu é um processo que se inicia com a criança diferenciando "o 'eu' e o 'não eu', num processo que a acompanha por toda a vida" (p. 42).

O Eu se constitui o campo perceptual da pessoa. Refere-se às significações que surgem a partir da experiência; segundo Rogers e Kinget (1977), significa: "tudo que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência. Em outras palavras, tudo o que é suscetível de ser apreendido pela consciência" (p. 161). Conforme os mesmos autores (1977):

> A noção do "eu" é uma estrutura perceptual, isto é, um conjunto organizado e mutável de percepções relativas ao próprio indivíduo. Como exemplo destas percepções citemos: as

> características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe como constituindo sua identidade. Esta estrutura perceptual faz parte, evidentemente – e parte central – da estrutura perceptual total que engloba todas as experiências do indivíduo em cada momento de sua existência (p. 44).

Para Rogers (2004), a tendência atualizante, mencionada anteriormente como alicerce da ACP, busca continuamente o enriquecimento e a manutenção do Eu, e se opõe a tudo o que seja comprometedor para ele. Entretanto, o sucesso desse processo não depende do que realmente acontece com a pessoa, mas sim de como ela percebe a situação e de como essa percepção se relaciona com a autoimagem.

De acordo com Ribeiro (2008): "tal tendência representa o dinamismo, a energia entre o quadro de referência interna e a noção de eu. É a regulação desta energia, neste caso a noção do 'eu' (*self*), que determinará os caminhos tomados pela tendência atualizante" (p. 18). Assim, a tendência à atualização fornece essa energia para o crescimento e desenvolvimento das capacidades da pessoa, constantemente, independentemente das condições encontradas por ela no ambiente. Contudo, para que essa força ao crescimento possa funcionar de maneira mais plena e fluida, é imprescindível que ocorra, nas palavras de Rogers e Kinget (1977), a liberdade experiencial, explicada da seguinte forma:

> Consiste no fato de que o indivíduo se sente livre para reconhecer e elaborar suas experiências e sentimentos pessoais como ele o entende. Em outras palavras: supõe que o indivíduo não se sinta obrigado a negar ou a deformar suas opiniões e atitudes íntimas para manter a afeição ou o apreço das pessoas importantes para ele (p. 46).

Imersa nessa atmosfera, a pessoa tem a possibilidade de se expressar por palavras e gestos, sem a necessidade de omiti-los ou distorcê-los para receber a aceitação e a aprovação dos indivíduos que são caros a ela. Com a promoção da liberdade experiencial, obtém-se uma forma de execução da tendência atualizante mais harmoniosa e eficaz para que a pessoa possa exercê-la mais plena e menos defensivamente.

Nesse caminho, a noção de Eu deverá se desenvolver mais congruentemente se as pessoas significativas (familiares, amigos, professores) estabelecerem uma relação propícia de aceitação da experiência, oferecendo um ambiente livre para expressão, sem ameaças e condições. Caso isso não aconteça, a experiência dessa pessoa poderá, paulatinamente, ficar impedida e, talvez, bloqueada de ser simbolizada corretamente, o que resulta em um Eu incongruente (MELLO; DUTRA, 2008).

O Eu pode ser tanto congruente quanto incongruente, resultado da comunicação interna que o indivíduo possui consigo próprio. Ele se torna incongruente quando a experiência não corresponde à sua autoimagem, ou seja, algumas experiências são impedidas de chegarem à consciência. Acarreta-se, desse modo, um mal funcionamento psicológico, tensão, ansiedade. A congruência, ao contrário, ocorre quando há um acordo entre a experiência da pessoa e o seu autoconceito, isto é, as experiências são ou podem ser representadas coerentemente com o *self* (MELLO; DUTRA, 2008).

Na Abordagem Centrada na Pessoa, o processo possui como meta estabelecer uma atmosfera favorável para que a pessoa possa simbolizar adequadamente as experiências que estavam impossibilitadas de serem representadas corretamente com o *self* e, consequentemente, que as experiências como medo, angústia, alegria, amor e demais sentimentos possam ser reconhecidas e aceitas como fazendo parte do Eu, ocasionando a possibilidade de transformação da pessoa em alguém congruente, interessada em experimentar sua capacidade, e não em prová-la para os outros, e em encontrar a satisfação consigo mesma (RUDIO, 1982).

A noção de Eu no *Pequeno Príncipe*

Na obra *O Pequeno Príncipe* (2015), a primeira inferência possível à luz da ACP é a de que a ausência do que foi denominado por Rogers e Kinget (1977) como liberdade experiencial, que possibilita um clima de expressão da experiência em condição livre de julgamento e crítica, não foi vivida pelo aviador. A análise do trecho a seguir

exemplifica esse raciocínio:

> Os adultos me aconselharam a deixar de lado a mania de desenhar cobras, vistas por fora ou por dentro, e procurar estudar geografia, história, matemática e gramática. Foi assim que aos seis anos, abandonei uma promissora carreira de pintor. Fui desencorajado pelo fracasso de meu Desenho Número 1 e de meu Desenho Número 2 (p. 10).

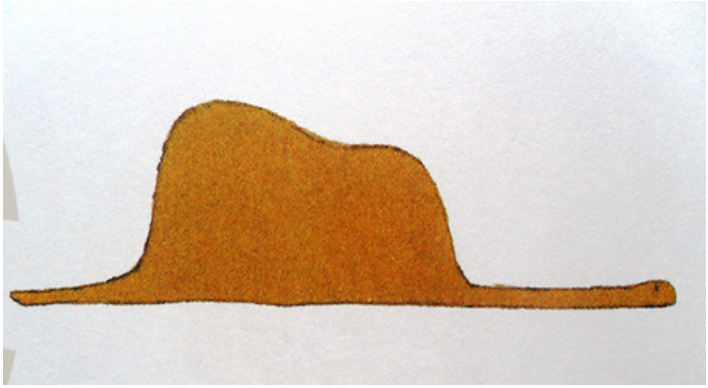


FIGURA 1 - Meu Desenho Número 1, a cobra engolindo o elefante, vista pelo lado de fora. Fonte: SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 8.

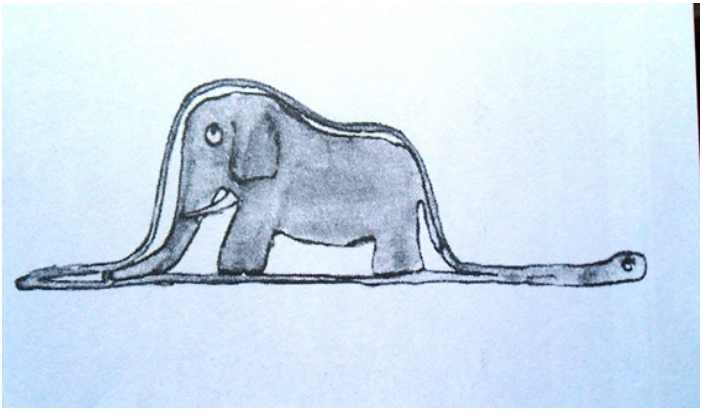


FIGURA 2 - Meu Desenho Número 2, a cobra engolindo o elefante, vista pelo lado de dentro. Fonte: SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 9.

Observa-se que não houve nenhum esforço, por parte dos adultos, em compreender o que o garoto comunicava através de ilustrações. Pelo contrário, houve a sugestão de que ele buscasse outro tipo

de atividade e ofício, em uma clara demonstração de desimportância e desconsideração à sua expressão. Por consequência, o garoto sentiu-se desanimado e desestimulado a continuar se manifestando por meio dos desenhos.

Pode-se compreender, através do prisma da Abordagem Centrada na Pessoa, que, na verdade, o desenho é uma representação ou um símbolo da experiência. Sendo assim, o desejo mais profundo do garoto não era ter seu desenho entendido, mas ser considerado em sua expressão e em sua comunicação.

Sua frustração, diante da incompreensão e do desencorajamento vindo dos adultos, não lhe deixou outra escolha: "tive que escolher outra profissão, e aprendi a pilotar aviões" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 10). Desenvolve-se, dessa maneira, um modo de avaliação condicional, decorrente da opinião dos adultos sobre o garoto. Sobre isso, Rogers e Kinget (1977) explicam que se trata de uma situação "quando o indivíduo procura ou evita certas experiências pela única razão de que lhe pareçam (ou não lhe pareçam) dignas da consideração positiva" (p. 177).

Para obter o apreço de indivíduos importantes em sua vida, a pessoa adota a referência da experiência de outrem como fosse a sua. Guimarães (2012) concebe esse fenômeno de pessoas-critérios como aquelas pessoas para as quais se dirige o desejo da aprovação e aceitação da própria experiência. Pode ser uma ou mais figuras que lhe sejam significativas: os pais, professores, o parceiro/parceira, os amigos/amigas e outros que exerçam grande influência na vida afetiva.

Para receber a afeição dessas pessoas-critérios, a pessoa assume a internalização de valores, crenças, necessidades que não pertencem ao que ela realmente pensa ou sente, mas sim como deveria pensar e sentir, de acordo com as normas dessas pessoas estimadas. Ela passa a avaliar a sua experiência a partir do ponto de referência externa. Como consequência disso, a sua experiência acaba se bloqueando, impossibilitando o seu crescimento pessoal e um desenvolvimento autônomo da sua própria noção de Eu. No caso da obra em questão, os critérios de avaliação relacionados ao fato de o aviador parar ou não de pintar derivam de uma fonte extrínseca: os adultos, e não o próprio menino.

O futuro aviador adiciona: "entrava no jogo dele, e falava sobre baralho, golfe, política e gravatas. Assim, o adulto ficava contente por ter conhecido um homem tão sensato" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.11). Essa passagem revela outro exemplo de intento de aceitação: para que pudesse ser aceito, ouvido e respeitado entre os adultos, o menino deveria comportar-se de acordo com que era importante para eles.

O impedimento que o aviador vivenciou aos seis anos de idade a respeito de sua forma de se expressar o desmotivou a se expor e a se relacionar. Sendo assim, ele sofre uma drástica consequência, que resulta em fechamento e escassez de contato com as pessoas, como ele mesmo relata no livro: "Fiquei muito sozinho, sem ter quase ninguém com quem conversar, até que, há seis anos, sofri uma pane que me obrigou a fazer um pouso de emergência, no deserto do Saara" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 12). Esse trecho também confere um exemplo de consequências possíveis dessa vivência de não aceitação: timidez, retração, isolamento, empobrecimento da vida afetiva, entre outros.

Entretanto, a história oferece uma reviravolta positiva. O aviador não tinha ideia de que um inusitado encontro estaria para mudar os rumos de sua vida e lhe oferecer uma nova oportunidade de se reaver com sua percepção e expressão de si. No seu relato, ele narra a sua surpresa:

> Na primeira noite, dormi sobre a areia, distante quilômetros e quilômetros de qualquer lugar habitado. Estava mais isolado que um náufrago em um bote, perdido no meio do oceano. Vocês podem imaginar minha surpresa quando ao amanhecer, fui despertado por uma voz doce de criança, que disse:
> - Por favor...desenhe um carneirinho para mim.
> - O quê?!
> - Sim, desenhe um carneirinho!
> Levantei-me depressa, como se atingido por um raio. Esfreguei bem os olhos e olhei em volta. Vi um rapazinho que, feliz, me encarava. Eis aqui o melhor retrato que, mais tarde, fiz dele:

FIGURA 3 - O Pequeno Príncipe, desenhado pelo aviador. Fonte: SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 13.

Foi uma surpresa para o aviador se deparar com uma pessoa no meio do deserto, principalmente um menino vestido de príncipe, que lhe pediu um desenho de carneiro. O aviador, depois desse encontro com o garoto, tenta retratá-lo por meio de uma pintura.

No trecho que segue, a narração é de uma clara autocrítica oriunda das consequências de sua experiência infantil e da noção de Eu construída a partir dela. O autor diz: "ora, meu desenho é, com certeza, bem menos charmoso que o modelo. (...) os adultos me desencorajaram a seguir a carreira de pintor. Não aprendi a desenhar mais nada, exceto serpentes vistas pelo lado de fora e serpentes vistas pelo lado de dentro" (SAINT-EXUPÉRY, p. 14, 2015).

Percebe-se, portanto, que o primeiro contato entre o principezinho e o aviador foi muito significativo, pois foi, a partir desse encontro, que o piloto pôde desabrochar para a realização, novamente, de desenhos que iam além do que ele tinha se acostumado a fazer. A insistência, por parte do principezinho, para que o piloto desenhasse um carneiro revelou surpresas, como a narrada a seguir:

> - Não importa. Desenhe um carneirinho para mim.
> Como eu nunca havia desenhado um carneiro, refiz um dos dois únicos desenhos de que eu era capaz de fazer – aquele da jiboia vista por fora. Fiquei surpreso quando meu amigo reclamou:

> - Não! Não! Não quero um elefante engolido por uma cobra. A serpente é muito perigosa, e um elefante ocupa bastante espaço. Em meu planeta quase não há espaço. Quero um carneirinho. Desenhe um para mim (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 15).

O príncipe foi o primeiro a ver e a entender verdadeiramente o significado do desenho do aviador: uma cobra engolindo o elefante. De forma simbólica, é como se o principezinho estivesse efetivamente o compreendendo empaticamente. Para Rogers (1977), "estar com o outro[,] desta maneira[,] significa deixar de lado, neste momento, nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro sem preconceitos" (p. 73). Parece ter sido uma forma de encontrar conexão com a experiência do piloto, fato ainda não vivido por ele. Em outras palavras, houve um encontro, um tipo de relacionamento valorizador e respeitoso de sua individualidade e expressão. Rogers (1977) explica como se conectar com a própria experiência, através do recebimento de uma consideração, contribui para a mudança do próprio autoconceito:

> Perceber um novo aspecto de si mesmo é o primeiro passo para a mudança do autoconceito. Numa atmosfera compreensiva, o aspecto recém-descoberto é aceito e assimilado a um novo autoconceito (...). Uma vez modificado o conceito de si mesmo, o comportamento modifica-se no sentido de corresponder ao self que acaba de ser percebido (p. 83).

Vivenciar uma relação imersa em compreensão empática, consideração incondicional e congruência ofereceu ao aviador a possibilidade de se comunicar através de um novo repertório de desenhos, ao longo da história, e, assim, ele se desbloqueou, aos poucos, de seu receio e desmotivação para a expressão, que se manifestava restrita ao único desenho possível: o da serpente engolindo o elefante. Pode-se dizer, de uma maneira geral, que ele desenvolveu novas formas de comunicação e expressão. O principezinho exerceu, nesse relacionamento, como diz Rogers (2004), o papel de facilitador, isto é, uma pessoa que possibilita uma atmosfera para que a outra pessoa (no caso, o piloto) possa se expressar.

A convivência diária entre os dois favoreceu a construção de uma intimidade, em que o piloto pôde conhecer, gradativamente, o

príncipe. A relação estava plena de abertura de um para o outro, e isso resultou na estruturação de um forte vínculo: "Todo dia eu aprendia alguma coisa sobre seu planeta, sua partida, sua viagem. Cada detalhe aos poucos, ao longo de nossos papos. Foi assim que, no terceiro dia, fiquei sabendo do drama dos baobás" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 28). O principezinho sentiu-se à vontade para compartilhar os seus sentimentos, pois a atmosfera gozava de liberdade experiencial, e ambos se encontravam longe de julgamentos e críticas tão danosas, como já havia vivenciado o aviador.

Entretanto, toda construção de relação envolve intempéries, e a obra não ignora essa verdade. No processo de conhecimento entre os dois, houve algumas situações conflituosas, como aponta Saint-Exupéry (2015). O principezinho interroga o aviador se os carneiros comem flores, e qual a função dos espinhos para elas. O piloto se encontra impaciente e preocupado em consertar o seu avião, cuja água está perto do fim, e por conseguinte não dá muita importância ao que o garotinho lhe diz, ainda que ele insista na pergunta. O aviador responde, abruptamente, que os espinhos são inúteis e que significam a crueldade das flores. O menino mostra-se incrédulo, surpreso e furioso com a resposta do aviador, e retruca, indignado. Ao querer persistir na pergunta, o piloto perde totalmente a calma, afirmando: "prefiro me ocupar com coisas sérias" (p. 37). Com isso, o principezinho se mostra enraivecido, e revida com a seguinte frase, (p. 37): "Você reage como os adultos!"

No trecho mencionado, o Pequeno Príncipe pode ter reagido de maneira enérgica, mas se dá o direito da expressão. Isso, de fato, é muito positivo nos critérios da ACP, no que tange ao desenvolvimento humano, ainda que gere atritos na relação. A curiosidade quanto à flor e ao espinho possuía um significado singular para o principezinho, algo não captado pelo piloto.

Conforme Amatuzzi (1990), não é a fala que nos interliga ao mundo e aos outros, mas sim o ouvir. E o que se ouve é um dizer que se encaminha a um mundo, e não somente um simples falar. É só considerando o discurso como um dizer, que se recebe a palavra-viva, ou seja, é ir além do nível das palavras, concentrar-se nos significados

delas e nos sentimentos individuais daquela pessoa, em determinada situação. O ouvir tem um papel imprescindível para a transformação e o crescimento pessoal; é um modo de movimentar-se ao encontro do outro. O ouvir pode gerar incríveis resultados e, inclusive, favorece a possibilidade de um maior desenvolvimento de uma noção de eu congruente na pessoa.

Constata-se que, no evento envolvendo as rosas, o piloto escutou, mas não ouviu a mensagem do garoto. Ele se dá conta do ocorrido e decide, instantes depois, se redimir: "tomei-o nos braços. Afaguei-o. E disse: - A flor que você tanta ama não corre perigo... Vou desenhar uma focinheira para você colocar no carneiro... E um cercadinho para proteger a flor" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 39). Nesse ponto, o aviador assimilou o significado da pergunta e da experiência do principezinho, que era: a preocupação, o amor e o cuidado para com a sua rosa.

Enfim, principezinho e aviador tiveram uma oportunidade única ao se encontrarem: puderam resgatar suas partes mais profundas através de uma relação que os permitiu vivenciar a liberdade experiencial, e, portanto, a expressão sincera da forma como queriam ser foi legitimada. Usufruir dessa atmosfera permite a consolidação de uma noção de eu congruente, uma vez que a pessoa se reconhece em suas experiências, expressões e comunicações, e assume um gosto por ser efetivamente quem é, não tendo que se esconder por trás de papéis ou de comportamentos que visam agradar aos outros. Uma noção de eu congruente assume a própria pessoa como critério, mostrando-se uma possibilidade de abertura ao mundo e à vida, consequentemente, dispondo uma abertura também às relações.

Considerações finais

Quanto mais imersa em um clima promotor de liberdade experiencial, maior a chance de a pessoa se reconhecer e saber o que é bom ou não para si, de acordo com as suas próprias necessidades, desejos, e sem a necessidade de se comportar de alguma forma para agradar a outrem. Dessa maneira, ocorre um amadurecimento psicológico e

uma expressão mais coerente do Eu.

Caso não seja possível a pessoa desfrutar de uma permissividade experiencial, ela terá que negar ou distorcer a sua experiência para conquistar a consideração da pessoa estimada por ela. Assim, afasta-se do seu Eu verdadeiro e assume diversas maneiras desvirtuadas de ser. Para o aviador adquirir o afeto dos adultos, ele necessitou se distanciar da experiência que manifestava por intermédio das ilustrações, para se portar da maneira que os outros queriam.

O piloto se sentiu incompreendido e barrado em se mostrar como era realmente e, em consequência disso, se fechou, encontrando a solidão como sua companhia. Ele permaneceu por anos afastado de alguma relação interpessoal, sem ser ouvido, até encontrar o principezinho, que facilitou o processo de desbloqueio de suas experiências.

Verifica-se, ao longo da história, que o aviador, na ausência de condições apropriadas para o desenvolvimento pleno, acaba se isolando dos outros e de si. Cria, dessa forma, uma imagem dele próprio de incapaz. Porém, o seu contato com o principezinho fornece, aos poucos, a possibilidade de ser ouvido em sua experiência, o que permite, desse modo, o crescimento e o despertar de suas potencialidades em benefício da construção de um Eu real, ou seja, de uma forma de ser que fosse compatível com quem ele realmente era.

Pode-se perceber que, a partir da compreensão empática e da consideração positiva incondicional do pequeno príncipe para com a experiência do desenhista, este pôde aceitar suas experiências e trazê-las para fazerem parte de si, integrando-as à consciência e criando desenhos cada vez mais elaborados – uma metáfora da ampliação de seu repertório interacional –, que, consequentemente, possibilitaram o desenvolvimento de uma noção de Eu mais congruente e realista.

Referências

ALVES, Leoclícia. Uma trágica vida de aventuras e sentimentos. *In:* SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. Tradução: Frei Betto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

AMATUZZI, Mauro Martins. O que **é** ouvir. *Revista Estudos de Psicologia* (PUC Campinas), Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 86-97, 1990.

AMATUZZI, Mauro Martins. *Rogers*: **é**tica humanista e psicoterapia. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

BOAINAIN JR., Elias. *Tornar-se transpessoal*: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

GUIMARÃES, Suzana, Ferreira. A modificação da pessoa-critério **à** psicoterapia (trabalho de curso produzido em 14/07/2012). *Piscologia.pt*, 16 jul. 2012. Disponível em: www.psicologia.pt. Acesso em: 14 abr. 2021.

MELLO, Leonardo Cavalcanti de Araújo; DUTRA, Elza. Abuso sexual contra crianças: em busca de uma compreensão centrada na pessoa. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 14, n. 1, p. 39-47, jan./jul. 2008.

PAIVA, Ticiana. REFLEXÃO. *In:* TASSINARI, Marcia (Org.); NERYS, André (org.). *Diálogos Humanistas*: encontro de três gerações. Curitiba: Editora CRV, 2019. p 77-80. v. 1.

PINTO, Marcos Alberto da Silva. A Abordagem Centrada na Pessoa. *In:* PINTO, Marcos Alberto da Silva (Org.). *Abordagem Centrada na Pessoa e algumas de suas possibilidades*. São Paulo: All Print Editora, 2020.

RIBEIRO, Elizabeth Cristina Monteiro. *Crianças que se revelam agressivas*: um estudo fenomenológico sobre o reconhecimento da agressividade em escolares. Orientadora: Adelma Pimentel. 2008. 109 f. Orientadora: Adelma Pimentel. Dissertação (Mestrado Psicologia Clínica e Social) – Instituto de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

ROGERS, Carl R. As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica de personalidade. *In:* WOOD, John K. *A Abordagem Centrada na Pessoa*. 2. ed. Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1995.

ROGERS, Carl R. *Sobre o poder pessoal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROGERS, Carl R. Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática. *In:* ROGERS, Carl R.; ROSEMBERG, Raquel L. *A Pessoa*

como centro. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1977. p. 69-89.

ROGERS, Carl R. *Um jeito de Ser*. 5. ed. São Paulo: EPU, 2003.

ROGERS, Carl R.; KINGET, G. Marian. *Psicoterapia e relações humanas*. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1977. 2 v.

RUDIO, Franz V. *Orientação não-diretiva*: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. Tradução: Frei Betto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

SOUZA, Sandra *et al. O Pequeno Príncipe*: um momento mágico na vida de Antoine de Saint-Exupéry. *In:* CURY, Bruno. *Humanismo em cena*: comentários de filmes **à** luz do referencial teórico da Abordagem Centrada na Pessoa. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 187-200.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEPRESSÃO PÓS-PARTO: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO

Natália de Oliveria Nunes[1]

Rafael Gustavo Maluf[2]

INTRODUÇÃO

O presente capítulo abordará temas como: fenomenologia, concepção do ser na perspectiva fenomenológica, depressão em seu aspecto geral, depressão pós-parto, psicoterapia fenomenológica-existencial e possibilidades de tratamentos. Serão também contemplados, temas fundamentais que circundam a fenomenologia, tais como: intencionalidade, redução fenomenológica, atitude fenomenológica e a concepção do ser através de um olhar fenomenológico. A fenomenologia foi reinaugurada por Husserl, matemático e filósofo alemão e emergiu como resposta à crise que impregnava as ciências positivas e os sistemas especulativos da filosofia nos séculos XIX e XX.

Foram contempladas, neste capítulo, temáticas de psicopatologia classificatória e psicopatologia compreensiva fenomenológica relacionadas a depressão. Conforme Horta (2014), o que emerge são perspectivas negativas e conflitantes frente a incapacidade de viver significativamente e presente em uma concepção individualista, o ser com depressão mostra-se incapaz de agir, pensar e sentir.

1 Especialista em Psicologia da Maternidade pela Universidade de Araraquara (UNIARA), Especialista em Psicologia Clínica: Existencial e Gestáltica pela Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD/MG) e psicóloga clínica em consultório particular. E-mail: psicologanatalianunes@gmail.com.

2 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Doutorando em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). E-mail: rafmaluf@gmail.com.

No pós-parto, a mulher se vê diante do novo, de um ser frágil e indefeso que está sobre seus cuidados. Está diante de si um universo repleto de possibilidades, que pode gerar frequentemente insegurança, sentimentos de confusão, culpa e medo. É importante que a mãe tenha apoio, atenção e suporte em suas relações sociais para enfrentar esse momento com tranquilidade, já que se encontra frágil, o que pode desencadear o quadro depressivo.

A depressão pós-parto não deve ser confundida com a tristeza pós-parto, a qual pode ser concebida como um estado emocional saudável vivenciado por muitas mães para lidar com a chegada do bebê. A mãe com depressão pós-parto pode apresentar, muitas vezes, sintomas semelhantes aos de uma pessoa que está com depressão em uma outra fase da vida e podendo aparecer até o primeiro ano de vida do bebê. Algumas especificidades podem ocorrer na depressão puerperal como a alta probabilidade de comorbidade com sintomas ansiosos e a resposta terapêutica pode ser mais demorada. Neste âmbito, propostas de tratamento para a depressão mais referidas da literatura são a psicoterapia e o uso de medicamentos. Entretanto, o tratamento farmacológico não tem uma aceitabilidade unânime em mulheres vivenciando o estado puerperal, levando-se em conta os efeitos colaterais que não são suportáveis para a mulher. Este capítulo também abordará a psicoterapia fenomenológica existencial como possibilidade de intervenção psicológica de tratamento, utilizando-se do cuidado, da abertura, do interesse e do acolhimento ao cliente, implicando uma atitude por parte do psicoterapeuta sem julgamentos ou juízos pré-estabelecidos.

O estudo do quadro depressivo no pós-parto, presente nesse capítulo, teve como fundamentação filosófica a fenomenologia e sua concepção do ser, na qual concebe o homem como sendo mutável e em processo. No mesmo sentido, a depressão pode ser vista pela fenomenologia como falta de sentido existencial, no qual o ser encontra-se fechado para a vida com sentimentos negativos e ausência de possibilidades. Procurou-se, portanto, discorrer sobre a depressão pós-parto e suas especificidades, descrevendo aspectos da sintomatologia e a relação com a depressão em outros momentos da vida.

FENOMENOLOGIA

Para iniciar-se uma compreensão sobre a fenomenologia consideram-se as diferenças conceituais em Kant, Hegel e Husserl. O tipo kantiano concebe o ser como aquele que limita a pretensão do fenômeno, ao mesmo tempo em que ele próprio permanece fora de alcance. De outro modo, na fenomenologia hegeliana o fenômeno é reabsorvido num conhecimento sistemático do ser. Por sua vez, a fenomenologia de Husserl se propõe como fazendo ela própria, às vezes, de ontologia, pois segundo este autor, o sentido do ser e o fenômeno não podem ser dissociados. Husserl procura substituir uma fenomenologia limitada por uma ontologia impossível e outra que absorve e ultrapassa a fenomenologia por uma fenomenologia que dispenda a ontologia como disciplina distinta, que seja, pois, à sua maneira, ontologia-ciência do ser (DARTIGUES, 1992).

A vida filosófica de Husserl foi influenciada pelo sentimento de crise na cultura e nas ciências de sua época. O principal ponto relacionado à crise das ciências, para Husserl é que a objetividade se perverteu em objetivismo. Conforme Dartigues (1992), percebe-se que esforço filosófico de Husserl consiste em resolver simultaneamente uma crise do campo filosófico, uma crise das ciências do homem e uma crise das ciências, pura e simplesmente, na qual permanecemos. Husserl por meio de sua crítica à filosofia como sistemas especulativos e de teorias explicativas e objetivistas das ciências, propõe retornar a um ponto que seja verdadeiramente o início, o primeiro, o "voltar às coisas mesmas", sendo a "coisa mesma" entendida por ele como fenômeno (FORGHIERI, 1993). Husserl fala de uma terceira via, que se encontra entre o discurso especulativo da metafísica e o raciocínio das ciências positivas, a qual antes de todo raciocínio nos colocaria no mesmo plano da realidade, ou seja, das "coisas mesmas". O fenômeno é algo a ser percebido por todos de uma maneira clara e transparente, não como algo místico. Não há mistério, o fenômeno não é concebido como aquilo que por trás abriga as "coisas mesmas" (DARTIGUES, 1992).

Para Forghieri (1993), a intencionalidade constitui-se no ato de atribuir sentido, sendo responsável pela unificação da consciência

e objeto, sujeito e mundo. É devido à intencionalidade que se sabe que o mundo não é puramente exterioridade e o sujeito não é pura interioridade. O fenômeno integra a consciência e o objeto, unidos no próprio ato de significação. A consciência é sempre intencional, está constantemente voltada para um objeto enquanto este é sempre objeto para uma consciência. Há entre ambos uma relação essencial, que só se dá na intuição originária da vivência (FORGHIERI, 1993). Assim se encontra delimitado o campo de análise fenomenológica: ela deve elucidar a essência dessa relação na qual somente aparece tal ou qual objeto, mas se estende o mundo inteiro (DARTIGUES,1992).

A partir do pensamento de que se a relação sujeito-objeto só se dá na intuição originária da vivência da consciência, o estudo dessa relação consistiria numa análise descritiva do campo de consciência, o que levou Husserl a definir a fenomenologia como "a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos" (DARTIGUES,1992). O recurso existente na fenomenologia denominado redução fenomenológica é justamente a mudança de atitude, que passa de natural para a fenomenológica. A redução tem como objetivo chegar ao fenômeno como tal, ou a sua essência. Quando vivemos de maneira a não refletir, ignorando a existência da consciência, não exercemos uma atitude fenomenológica, pois esta somente ocorre quando ao refletir sobre nossa vida cotidiana, percebendo a existência de nossa consciência, suspendemos ou colocamos de lado a nossa fé na existência do mundo em si e todos os preconceitos e teorias dela decorrentes (FORGHIERI, 1993).

A fenomenologia utilizou-se de um conceito anterior de compreensão adicionando novas contribuições. Pensar-se a compreensão trata-se de uma possibilidade de acesso a uma vivência psíquica que não é nossa. Falamos sempre de um outro que é vivo e expressivo, e não é apenas um corpo que nos foi dado, em que teríamos que criar sobre ele.

Esta possibilidade de acesso remete a uma certa forma de coexistência com outrem, outrem que está já-aí e com quem relacionamo-nos muito antes que estas relações tenham se tornado para nós objeto de reflexão. Assim, a fenomenologia tem como objetivo reconhecer

primeiramente o homem como ser-no-mundo, sem privilegiar nenhuma das partes, nem a consciência como preferem os idealistas, e nem o mundo como querem as concepções científicas nas quais o sujeito é apenas um momento do mundo (DARTIGUES, 1992).

Em síntese, entende-se que a fenomenologia, como método inaugurado por Husserl, visa modificar nossa relação com o mundo e extrair-se dele, seu sentido. O que aparentemente se direcionava no sentido de uma filosofia das essências, converteu-se numa filosofia da existência, e o que era definido como o retorno à subjetividade tornou-se uma filosofia do ser.

A CONCEPÇÃO DO SER

O ser visto através da fenomenologia é um ser mutável, em movimento, que se manifesta e se apresenta no mundo de diferentes formas. É um ser de possibilidades e limites de sua própria existência. Vidal (2013) ressalta que na perspectiva fenomenológica, cada ser tem uma especificidade ontológica, o que leva a várias formas de se manifestar. O homem é lançado no mundo, com diversas possibilidades, podendo transcender a si mesmo, sempre em movimento e em construção.

O ser, por ser uma possibilidade existencial, somente aparece no horizonte do tempo, da vida, no intervalo entre dois nadas, entre o nascer e o morrer. E devido a isso o ser jamais pode ser afixado a um esquema estável, imutável e controlável. O ser destina-se, e a compreensão desse destinar-se é o que a fenomenologia procura. O destinar-se do ser é o que podemos nomear de sentido de ser (sentido não como significado, mas como destino, rumo a direção do existir) (MOURA, 2010).

Para a fenomenologia, o que importa é como as coisas aparecem para o sujeito. Essa aparência não deve ser confundida com o que o indivíduo aprende sob a força da tradição metafísica, onde possa existir uma mera opinião ou uma mera percepção. O ser visto pela metafísica como a essência do ente, patente e permanente, é o que se pode chamar também de substâncias do ente. Para a fenomenologia,

o ser que aparece e desaparece no aparecer dos entes deve ser compreendido como um vir-a-ser na cotidianidade da existência. Para a fenomenologia, o ser não está por trás das aparências, mas nelas mesmas. O ente carrega em si o seu ser, seu aparecer e desaparecer. Assim, a aparência para a fenomenologia é legítima (MOURA, 2010).

O homem tem suas intenções e movimentos representados através de seu corpo, que é a expressão de cada ser no mundo mais do que um instrumento de ação no ambiente. Nosso corpo não é uma estrutura existindo por si mesma, no qual nos encontramos fisicamente em determinados lugares mas expandimo-nos em nosso existir no mundo, não apenas de sensações, mas de significações.

Moura (2010), ressalta que para a fenomenologia, ser e existência coincidem. Não há nem o ser em si, nem o ente em si, mas o ser tal qual ele se põe em questão e como tarefa no existir humano. Ser para o homem é sua própria e peculiar possibilidade, em acontecimento, do nascimento até a morte.

O homem se encontra em transição, em evolução, é um ser emergente nunca fixado, nunca estabelecido, mas modelador do mundo através de interações constantes. Sempre em devir, o seu desenvolvimento é marcado pela trama histórica da sua temporalidade, através da qual ele tem que elaborar o sentido pessoal da sua existência (BUCHER, 1989). Neste contexto, ressalta-se que a fenomenologia trabalha com a ideia de um ser mutável e que se movimenta a partir de questões existenciais que inevitavelmente o acometem, constituindo-se através de um ser de tempo, história, cultura, corpo, espaço e relação.

ASPECTOS GERAIS DA DEPRESSÃO

O fenômeno da depressão tem exigido cada vez mais atenção. Santiago e Holanda (2013) evidenciam que, de acordo com o *Relatório sobre Saúde no Mundo*, da Organização Mundial de Saúde (2011), a depressão grave foi a principal causa de incapacitação na população em geral. Em relação uso dos serviços de saúde e o acesso a medicamentos no SUS, entre os anos de 2013 e 2016, o número de

procedimentos registrados para pessoas com depressão aumentou em 48% (BRASIL, 2018). A globalização mundial trouxe várias vantagens na comunicação e tecnologia, entretanto, a depressão foi tida por muitos como a "doença do século XXI", gerando efeitos diversos (HORTA, 2014).

A psicopatologia compreensiva fenomenológica considera que a depressão é um rebaixamento ontológico, ocasionada pela prevalência de sentimentos negativos, provenientes de baixa autoestima e ausência de autoconfiança. É compreendida como falta de sentido, apresentando-se como um vazio existencial.

A fenomenologia trabalha com a ideia de homem como um ser de possibilidades, porém quando acometido por um estado depressivo, o sentimento que se evidencia é de ausência de possibilidades. O que emerge são perspectivas negativas e conflitantes. Frente à incapacidade de viver significativamente e presente em uma concepção individualista, o ser com depressão mostra-se incapaz de agir, pensar e sentir. Ele se fecha em si mesmo, impotente e em total conflito consigo, com o mundo e com tudo que o rodeia (HORTA, 2014).

A psicopatologia clássica divide a depressão em exógena e endógena. A do tipo exógena pode ser definida como depressão reativa breve (não quer dizer que seja leve), pós-traumática, ou seja, que ocorre diante de fatos significativos para a pessoa. Por outro lado, a depressão do tipo endógena ocorre quando há um desequilíbrio de neurotransmissores responsáveis por regular as sinapses dos neurônios, como a serotonina e a noradrenalina. A alteração na disponibilidade dessas substâncias pode desencadear pensamentos perturbadores e sentimentos conflitantes, além de dores, enxaquecas, mialgias e as somatizações (HORTA, 2014). Os principais sintomas dessas formas de depressão são descritos tais como: alteração da capacidade de experimentar o prazer; perda de interesse, diminuição da capacidade de concentração; fadiga, problemas de sono, diminuição de apetite, alteração de autoestima e da autoconfiança, além de ideias de culpabilidade e/ou indignidade (HOLANDA E SANTIAGO, 2013).

Romero (2011), em seu livro *Entre a alegria e o desespero humano,* ressalta que na depressão, a perda ou privação de um bem nos afeta de

uma maneira mais contundente. Os eventos que nos afetam tendem a deixar-nos sem capacidade de reação, levando-nos a uma espécie de esvaziamento e a um estado de desmotivação generalizado. É como se o sujeito perdesse sua base de sustentação existencial, escorregando para o vazio ou dobrando-se extenuado pela perda de um sustento afetivo caminhando para um rebaixamento da vitalidade da pessoa.

Na perspectiva fenomenológica é preciso olhar para o ser como único em sua especificidade, um ser de possibilidades que se encontra para além do diagnóstico, propõe compreender a pessoa que apresenta o sintoma e não a doença em si. A depressão é um modo de ser do homem, em que este se vê vazio e sem perspectiva, uma existência fechada de possibilidades. Classificar uma pessoa num quadro psicopatológico ou num tipo psicológico não implica negar sua singularidade (ROMERO, 2011).

A DEPRESSÃO PÓS-PARTO

O período pós-parto ou período do puerpério é caracterizado por apresentar diversas mudanças existenciais à mulher. Ela se depara com o um universo cheio possibilidades, com a incerteza, o inesperado, com um ser frágil que está sobre seus cuidados. Heidegger definiu cuidado como uma condição do humano, considerando-se natural ao ser habitar e construir o mundo, preservando a vida ao tratar de si próprio em sua singularidade e pluralidade. O homem existe cuidando de seu existir, no qual o diferencia dos demais entes. Cuidando de sua existência, o ser toma para seu cuidado tudo o que lhe pertence: o mundo, as coisas do mundo, os outros e si mesmo (MOURA 2010).

A tristeza pós-parto diferencia-se de depressão pós-parto, ocorrendo durante os dez primeiros dias do pós-parto, caracterizada por alterações transitórias e autolimitadas do estado mental materno no puerpério imediato, além de choro fácil, irritabilidade, flutuações do humor, tristeza, fadiga, dificuldade de concentração, insônia e ansiedade. Não pode ser confundida com a depressão pós-parto, que, de outro modo, provoca danos a mãe e ao bebê (GREINERT, CARVALHO, CAPEL, MARQUES E MILANI, 2018). A literatura

mostra que esse tipo de quadro clínico é considerado normal e essencial para alívio da ansiedade após o parto, apresentando-se de forma leve e com prognóstico favorável. (CAPOCCI E HIGUTI, 2003).

No pós-parto, a mulher apresenta alterações biológicas, psicológicas e sociais que demandam especial atenção à mãe. No aspecto das relações sociais, no qual o sujeito se constitui nas relações, a recém mãe necessita de amparo e suporte emocional de pessoas de sua referência para enfrentar as alterações naturais esperadas da chegada de um bebê. Conforme Moura (2010) através do fundamento fenomenológico existencial o homem encontra-se em permanente relação com o mundo, e na interação ser-mundo, os eventos e as pessoas que constituem essas relações ressoam na existência do sujeito, na qual essa ressonância por sua vez estrutura sua subjetividade de maneira que afeta o seu ser. A mulher se vê com necessidade de reorganizar-se socialmente no sentido de adaptar-se ao um novo modo de ser, o de ser mãe. Ocorre um súbito aumento de responsabilidade pelo cuidado destinado ao bebê implicando privação de sono e isolamento social. Dentre todas as fases da vida da mulher, o pós-parto é o período de maior vulnerabilidade para o adoecimento (CANTILINO, ZAMBALDI, SOUGEY E RENNÓ JR., 2010). Salienta-se a preferência em utilizar a palavra adoecer ao invés de doença. O adoecimento pode ser considerado como uma restrição na capacidade de levar adiante potencialidades (EVANGELISTA, 2020).

A depressão pós-parto, ao que se refere a vivências do adoecimento, apresenta semelhança aos da depressão em outros períodos da vida. Os sintomas comuns compreendem humor deprimido, perda de prazer/interesse nas atividades, alteração de peso e/ou apetite, alteração de sono, agitação/retardo psicomotor, sensação de fadiga, sentimento de inutilidade ou culpa, dificuldade para concentrar-se ou tomar decisões. Entretanto, existem especificidades que são próprias da depressão puerperal. Cantilino et al. (2010), elucidaram que peculiaridades da depressão pós-parto, comparada à depressão apresentada em outros momentos da vida, tem alta probabilidade de ocorrência de comorbidade e resposta terapêutica mais demorada. Os autores sustentam que mulheres com depressão pós-parto têm mais

chance de apresentar episódios depressivos posteriores. Uma mulher em fase puerperal, que sofre com depressão pós-parto mostra atitudes diversas em relação ao bebê, como sentimento de desinteresse, medo de ficar a sós com o filho, ou excesso de cuidado e intrusão maternal (DEZIDERIO E MILANI, 2003).

Camacho et al. (2006), descreveram relações entre depressão pós-parto e solidão insuportável, pensamentos obsessivos, sensação de estar fora de si, culpa sufocante, dificuldades cognitivas, perda de interesses prévios, ansiedade incontrolável, insegurança, perda de controle das emoções e ideias relacionadas à morte. E em relação às consequências da depressão puerperal na vida da mulher, o comprometimento emocional e afetivo é evidente, pode ocorrer o enfraquecimento na relação mãe-bebê e a desestruturação na relação do casal. Miller (1997) ressalta que desde o nascimento o bebê suplica por estabelecer adaptações precoces, levando à repressão de tais necessidades, assim buscando atenção, empatia, amor, participação e compreensão. Ressalta-se quando a mãe não se encontra capaz de compreender a necessidade afetiva do bebê, ocorre a possibilidade de gerar medo de perder o amor, e diante na negativa da vivência suas reações emocionais poderão ser reprimidas (MOURA, 2010). As alterações biológicas advindas do estado emocional também podem afetar a mulher oferecendo riscos de saúde tais como infarto agudo do miocárdio, diabetes e acidente vascular cerebral (DEZIDERIO E MILANI, 2013).

A compreensão da mãe que se encontra com depressão pós-parto, através da fenomenologia, é propor um olhar compreensivo do ser em sua complexidade e pluralidade. Portanto é importante olhar para essa mulher, como um ser que se encontra em sofrimento precisando de atenção, cuidado e apoio.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PROPOSTAS DE TRATAMENTO

Santiago e Holanda (2013) em relação ao tratamento da depressão a mesma não pode ser tratada a partir de um modo abstrato, mas sim tendo em vista o fato de se tratar de pessoas, sujeitos deprimidos,

contextualizados em seus meios sociais e culturais, e compreendidos nas suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Sendo assim, o tratamento deve ser apropriado para cada pessoa, podendo incluir psicoterapia, mudança de estilo de vida e terapia farmacológica, dependendo da gravidade e característica de cada caso. São exigidas mais discussões para se pensar medidas de tratamento que considerem a relação risco/benefício.

Uma peculiaridade do pós-parto vida da mulher é o aleitamento, e no tratamento com medicação é importante ressaltar que a maioria das medicações pode ser excretada no leite materno. Contudo, têm sido verificados poucos riscos e efeitos colaterais em lactantes expostos a antidepressivos tricíclicos ou inibidores seletivos da recaptação de serotonina (CANTILINO ET AL., 2010). Não há, pois, uma unanimidade em relação ao tratamento farmacológico para mulheres puérperas.

PSICOTERAPIA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL

A psicoterapia é uma prática clínica e tem por objeto o sofrimento humano. É uma importante forma de tratamento da depressão, sendo ela pós-parto ou em outros momentos da vida do ser.

Giovanetti (2014) expõe quatro pontos específicos sobre a prática clínica de uma psicoterapia fenomenológica. O primeiro ponto é que ela trabalha com a base antropológica, uma visão global do ser, um ser psicológico, corporal e espiritual. Sua compreensão deve ser total, não excluindo e nem priorizando nenhuma das partes. O segundo ponto, na abordagem fenomenológica, é não tratar a doença em si, mas o homem doente. Ela propõe uma mudança de foco, sendo este foco não mais o sintoma, mas a pessoa que vive com o determinado sintoma. Para a compreensão do mal-estar da pessoa é necessário considerar o contexto cultural e social, com todas suas aspirações como ser humano. Não é aplicado rótulo à categoria de doença e aos sintomas apresentados pelo doente, contudo, é compreendida toda sua dinâmica existencial. O terceiro aspecto da psicoterapia fenomenológica é a intenção terapêutica, que visa o sentido do sofrimento.

Desta forma o objetivo é explicitar e compreender o sentido do fenômeno, que em termos husserlianos, é a essência das coisas. Ademais, o quarto ponto é relacionado à postura psicoterapêutica, que ajuda na revelação do sentido, a passagem da atitude natural para a atitude fenomenológica.

Existem três formas de concretização dessa atitude fenomenológica: a) a atenção que se deve dirigir ao paciente, buscando acolhê-lo na sua originalidade, sem nenhum julgamento sobre seu modo de ser. É uma atenção acolhedora; b) a escuta fenomenológica na qual se procura de uma forma ativa estar atento aos significados que vão movendo a existência do paciente; c) as intervenções que suspendam qualquer compreensão, *a priori*, categorial do paciente, e, por outro lado, ajudem esse ser humano a desvelar para si mesmo o sentido de seu mal estar, e, além disso, que possa se abrir a novas formas de estar no mundo (GIOVANETTI, 2014).

Bucher (1989) cita Binswanger ao ressaltar que a psicoterapia corresponde então à tentativa de abrir novas possibilidades para os processos existenciais. Esta tentativa terá sucesso se conseguir abrir a compreensão do ser doente para a estrutura do *Dasein*, "*deixando-o encontrar um caminho afora dos seus modos existenciais neuróticos ou psicóticos, de volta à liberdade da plena disposição das suas próprias possibilidades existências".* A psicoterapia fenomenológico-existencial entende a estrutura existencial do ser como uma realidade em permanente transformação e não tenta explicá-la a partir de alterações patológicas, mas sim, como mutações dos modos de ser-no-mundo.

A psicoterapia visa o encontro, no sentido daseins-analítico, não correspondendo, pois, a um tipo de vivência sensorial, mas em um estar junto num presente caracterizado, isto é, um presente que se temporaliza a partir do passado e que comporta em si as possibilidades do futuro (BUCHER,1989). Uma pessoa com depressão muitas vezes se fecha para o mundo, para as relações, pois está voltada para seu sofrimento, inexistindo espaço para que outras pessoas entrem em seu mundo, com vista a estabelecer contato. O psicoterapeuta deve ser cauteloso e cuidadoso com o cliente, porém deve acolhê-lo e mostrar-lhe interesse. Considera-se que ao propor o encontro dialógico,

partindo do amor e da reciprocidade, o psicoterapeuta parte de uma postura amorosa em que o cliente pode relaxar, mesmo sem se desvelar (HORTA, 2014).

CONCLUSÃO

O ser é visto como um ser de possibilidades e limites inerentes de sua própria existência. Ele se encontra em movimento, em processo, nunca fixado, sempre em devir. O desenvolvimento do ser é marcado pela trama histórica da temporalidade, onde terá que elaborar o sentido pessoal de sua existência. A pessoa com depressão encontra-se com perda de sentido, em um vazio existencial, no qual o sentimento predominante é a ausência de possibilidades. Na depressão pós-parto, a mulher apresenta características muito específicas do momento puerperal, além dos sentimentos e sintomas típicos da depressão que podem acometer-lhe em outros momentos da vida. É esperado e saudável que ela passe por um período chamado de tristeza pós-parto, que se dá nos primeiros dias após o nascimento do bebê e é de curta duração.

As especificidades do quadro de depressão pós-parto foram descritas ressaltando-se a menor incidência de suicídio, a alta probabilidade de ocorrência de sintomas ansiosos e obsessivos-compulsivos e a resposta terapêutica que pode vir a ser mais demorada. A ocorrência de comprometimento emocional incide na relação mãe-filho que pode ficar extremamente frágil. Consequentemente o bebê pode não reconhecer na mãe uma figura de afeto e a desestruturação na relação do casal pode vir a ocorrer. Ademais, deve-se considerar a relação risco-benefício no uso de farmacoterapia no período de amamentação. Outro meio de tratamento é a psicoterapia, na qual a mulher encontrará espaço para expressar seus sentimentos e pensamentos sem julgamento.

Conclui-se que a fenomenologia visa propor uma mudança de atitude. O homem se encontra com a atitude natural modificando-se para a atitude fenomenológica, na qual ele se depara com a possibilidade de vivenciar uma consciência de si, suspendendo seus juízos e

preconceitos presentes *a priori*. Na perspectiva fenomenológica, o homem é possuído por sua especificidade ontológica, manifestando-a de variadas formas. O ser é lançado no mundo, deparando-se com suas possibilidades, podendo transcender a si, um constante vir-a-ser em movimento. Não se afinar com sua própria existência pode provocar ao ser a perda de sentido existencial, deparando-se com vazio e uma existência com ausências de possibilidades, o que pode leva-lo ao adoecimento compreendido como depressão. A depressão quando experenciada pela mulher no pós-parto apresenta especificidades em relação ao momento em que ela se encontra. A mãe depara-se com alterações no seu ser biológico, social e psicológico, no qual conjuntamente a essas mudanças, há o cuidado com o bebê. Algumas mulheres durante o puerpério encontram-se em sofrimento e necessitam de ajuda, apoio e acolhimento. Portanto, algumas possibilidades de enfrentar a depressão podem ser vivenciadas, tais como: uso de medicamentos e psicoterapia. A psicoterapia fenomenológica existencial se apresenta como uma possibilidade para que a mãe que se encontre fechada para o mundo, em sofrimento e com ausência de possibilidades, possa através da relação terapêutica e do cuidado vivenciar seu modo ser mãe como possibilidade de existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Saúde Brasil 2017: uma análise da situação de saúde e os desafios para o alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável. 2018.

BUCHER, Richard Emil. A psicoterapia pela fala: fundamentos, princípios, questionamentos. In: **A psicoterapia pela fala: fundamentos, princípios, questionamentos**. 1989. p. 214-214.

CAMACHO, Renata Sciorilli et al. Transtornos psiquiátricos na gestação e no puerpério: classificação, diagnóstico e tratamento. **Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)**, v. 33, n. 2, p. 92-102, 2006.

CANTILINO, Amaury et al. Transtornos psiquiátricos no pós-parto. **Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)**, v. 37, n. 6, p. 288-294, 2010.

DARTIGUES, André. **O que e a fenomenologia?**. Eldorado, 1992.

DEZIDERIO, Daniele; MILANI, Rute Grossi. As influências da depressão pós-parto na relação mãe-bebê. **ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR**, v. 8, p. 22-25, 2013.

EVANGELISTA, Paulo Eduardo R. A. Vulnerabilidade existencial: a condição humana como fundamento de psicopatologia. In: FEIJOO, Ana Maria L.C. de.; LESSA, Maria B. M. F. (Org). **Fenomenologia e Práticas Clínicas III**. Rio de Janeiro: IFEN, 2020.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas**. São Paulo,1993.

GIOVANETTI, J.P.. Fenomenologia e prática clínica. In: GIOVANETTI, J.P (Org). **Fenomenologia e Psicoterapia**. Belo Horizonte: FEAD, 2014. p.11-32.

GREINERT, Bruna Rafaele Milhorini et al. A relação mãe-bebê no contexto da depressão pós-parto: estudo qualitativo. **Saúde e Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 81-88, 2018.

HIGUTI, P. C. L.; CAPOCCI, P. O. Depressão pós-parto. **Revista de Enfermagem Unisa**, v. 4, n. 46-50, 2003.

HORTA, S.S. Depressão: um mal do ser humano...em todos os tempos. In: GIOVANETTI, José Paulo (Org). **Fenomenologia e Psicoterapia**. Belo Horizonte: FEAD, 2014.

MILLER, Alice. **O Drama da Criança Bem Dotada:** Como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. ABELING, C. (Trad). São Paulo, 1997.

MOURA, Érica C. A. de. **Encontrando o verdadeiro self:** a importância de uma relação saudável entre mãe e filho. Belo Horizonte, 2010. 37p. Monografia (Especialização em Psicologia Clínica: Existencial e Gestáltica), FEAD.

ROMERO, Emilio. **Entre a alegria e o desespero humano:** sobre os Estados de Ânimo. São Paulo: 2ª edição, 2011.

SANTIAGO, Anielli; HOLANDA, Adriano Furtado. Fenomenologia da depressão: uma análise da produção acadêmica brasileira. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 19, n. 1, p. 38-50, 2013.

VIDAL, Monique de Souza. **Dos desencontros ao encontro na relação terapêutica:** uma abordagem fenomenológico-existencial. Belo

Horizonte, 2013. 39p. Monografia (Especialização de Psicologia Clínica: Existencial e Gestáltica), FEAD.

A PANDEMIA
A LUZ DA LOGOTERAPIA

Weliton Antonio Silva Paiva[1]

INTRODUÇÃO

...a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?...
(Andrade, C.D. de, 2006, p.30)

Em um dos poemas mais famosos da literatura brasileira, Carlos Drumond de Andrade expressa o desespero em que José se encontra. O sujeito lírico descreve aquele que diante a um determinado contexto, está "sem saída" e sente-se frustrado ante suas possibilidades. O poeta é incisivo e deixa clara a sensação de vazio e carência do personagem. José é um nome comum e neste contexto representa a sociedade. O questionamento "e agora José?" traduz um sentimento presente em todos, mas que é acentuado quando o indivíduo está sob circunstâncias que o perturbam e que exige do mesmo uma resposta. Trata-se daquele momento em que o sujeito parece não ter uma saída, nenhuma perspectiva para o futuro.

A existência é sujeita a "fases" ou circunstâncias que abalam suas estruturas e insere o indivíduo em experiências onde faltam

1 Discente do curso de Psicologia-UNILAVRAS - 7° período. E-mail: welitonantonios@gmail.com.

esperança ou possibilidades. Essas circunstâncias podem ser pessoais, como a perda de alguém ou de algo de valor; mas também podem ser circunstâncias de caráter social. Em uma observação coletiva e histórica, pode-se recordar de fatos emblemáticos na sociedade moderna geradoras desse tipo de experiência: as primeira e segunda guerra mundial, a globalização de sistemas econômicos cada vez mais geradores de desigualdade e atualmente a pandemia do corona vírus.

Destes fatos citados, refletiremos a partir da teoria logoterapêutica de Viktor Frankl, como o contexto pandêmico atual é promotor e intensificador dessa falta de esperança, carência e confusão.

A pandemia tem afetado profundamente a sociedade nos seus diversos pilares, seja financeiramente, politicamente e existencialmente. E uma das formas como isso acontece é a frustração de planos e objetivos para a vida. Todos foram "pegos de surpresa". Por mais que já houvesse pesquisas há anos apontando a possibilidade de uma pandemia, o mundo não se preparou para este acontecimento. E por isso esse fenômeno significa ou promove a frustração individual e coletiva.

Ouso dizer que Viktor Frankl, a partir de sua teoria e experiência, tem a capacidade de trazer luz à escuridão que a pandemia trouxe ao mundo. Sua experiência como prisioneiro em campos de concentração na Alemanha nazista proporcionou a este psiquiatra Austríaco, matéria prima para construir uma teoria que pode ser uma resposta a estes acontecimentos, que marcam profundamente a humanidade com a falta de esperança, medo e insegurança.

O autor é feliz ao afirmar que sua teoria é uma resposta à atualidade, como outras do passado foram. No "tempo de Freud a problemática sexual ocupava o primeiro plano, ao passo que hoje a insatisfação sexual se configura menos como problema atual. Muito mais é a falta de realização existencial" (Frankl, 1990, p. 36). Esta falta de realização, que podemos entender como o vazio existencial, trata-se de algo comum a todos. Porém, foi acentuada pelas frustrações que a pandemia gerou. E isso é importante entender: este vazio existencial já estava presente no indivíduo e na sociedade, desde antes da pandemia. Sendo a pandemia, não apenas uma promotora, mas também quem desvendou para muitos, este vazio e esta vontade de sentido

intrínseca em cada indivíduo.

A TRÍADE PRIMÁRIA

Etimologicamente a palavra logoterapia, tendo o prefixo "logos" significando em grego "sentido", orienta o objeto da teoria de Frankl, uma terapia do sentido. Para compreender um pouco mais, sobre o que a pandemia está promovendo no indivíduo e na sociedade a luz de Frankl, usaremos da tríade primária, que trata-se do núcleo da logoterapia: Liberdade da vontade, Vontade de sentido e Sentido de vida.

Liberdade da vontade

O homem, independentemente da situação que está inserido, tem a liberdade de escolher. Frankl opõe a liberdade ao pandeterminismo, que seria a "visão do ser humano que descarta a sua capacidade de tomar uma posição frente a condicionantes quaisquer que sejam" (Frankl, 2008, p. 153). Apesar de existir condicionamentos psicossociais que influenciam o comportamento humano ele "não é completamente condicionado e determinado; ele mesmo determina se cede aos condicionantes ou se lhes resiste. Isto é, o ser humano é autodeterminante em última análise" (Frankl, 2008, p. 153). Isso nos leva a entender que o ser humano tem a capacidade de superar os condicionantes e exercer a liberdade em qualquer contexto, mesmo em um estado que a liberdade seja mínima.

Um relato que o próprio Frankl recorda em seu best-seller "Em busca de sentido", mostra como, independentemente da situação, o indivíduo tem o poder de escolha. O autor conta que nos campos de concentração, o sujeito sendo um soldado ou prisioneiro não determinava que tipo de pessoa ele seria, um algoz agressivo ou um ser com mínimo de virtude possível, visto as circunstâncias do ambiente. Em seu relato ele cita os "capos", que eram prisioneiros mais violentos que os soldados da SS. Os capos recebiam vantagens para violentar seus próprios companheiros de cárcere.

Em contrapartida Frankl também recorda de soldados que exerceram gestos de compaixão para com os prisioneiros. Ao fim desse relato o autor afirma que "alguém que fazia parte da guarda do campo de concentração ou que foi prisioneiro no campo não quer dizer nada. A bondade humana pode ser encontrada em todas as pessoas" (Frankl, 2008, p. 112). Este relato reforça o conceito de liberdade, ou seja, o homem, independente de circunstâncias ou influências que o rodeia, tem um espaço de escolha, onde pode decidir o que ele será.

A vontade de sentido

Para Frankl, a vontade de sentido é o que nos move. Ela é o "interesse primário do ser humano" (Frankl, 2005, p. 23). A logoterapia entende que todo indivíduo está em busca de um sentido que o preencha, porém, nessa busca, existe a possibilidade de frustração, que pode levar o indivíduo ao vácuo existencial: a falta de sentido. Este vácuo existencial pode fazer com que o indivíduo busque na vontade de poder ou de prazer um "falso sentido" e este não é capaz de proporcionar a realização que se anseia, desta forma chega-se a frustração.

A vontade de prazer pode ser entendida como a satisfação sexual e a de poder como a satisfação encontrada em possuir dinheiro e no consumo. Frankl não dispensa essas satisfações como algo que o ser humano possa experimentar, porém as coloca em lugares que possam ser compreendidas de uma forma saudável. "O prazer, mais do que a finalidade básica dos esforços humanos, é, de fato, o efeito da realização de sentido. O poder, por sua vez, mais do que um fim em si mesmo, constitui, na verdade, um meio para um fim". (Frankl, 2011, p. 50).

Partindo da primícia de que todos carregam em si desejo de sentido, é válido ressaltar que o vácuo existencial não seria algo patológico. Este vácuo é o incômodo que leva o indivíduo a buscar algo que o realize. Naturalmente, este sentimento não é uma patologia, mas um anseio que o move para uma vida melhor. Em outra perspectiva, "embora não seja causado por nada patológico, este sentimento [de vazio existencial] bem pode causar uma reação patológica no

indivíduo; em outras palavras, é potencialmente patogênico" (Frankl, 2008, p. 164), o patológico denomina-se neurose noogênica.

A neurose noogênica "não surge dos conflitos entre impulsos e extintos, mas de problemas existenciais. Entre esses problemas, a frustração da vontade de sentido desempenha papel central" (Frankl, 2008, p. 126). Ou seja, o quadro trata-se de um indivíduo frustrado que se empenhou na busca dos "falsos sentidos". Esta neurose, quando se estabelece a uma esfera social, torna-se uma neurose de massa que se manifesta em outra tríade: a depressão, a dependência química e a agressão. Tema que será tratado em tópicos posteriores.

Sentido da vida

Se temos vontade de sentido, devemos entender o que seria este sentido. Frankl caracteriza o sentido como algo que "difere de pessoa para pessoa, de um dia para outro, de uma hora para outra" (Frankl, 2008, p. 133). Sendo assim, não existe um sentido absoluto e generalista; mas sim um sentido único, a cada indivíduo, em cada circunstância específica. Frankl aponta um caminho para encontrar este sentido, ao dizer que "em última análise, a pessoa não deveria perguntar qual o sentido da sua vida, mas antes deve reconhecer que é ele que está sendo indagado" (Frankl, 2008, p. 133). O autor quer dizer que há um sentido emergente no momento presente da existência de cada indivíduo e que a cada instante, este sentido está à espera de uma resposta.

O autor ainda propõe que "de acordo com a logoterapia, podemos descobrir esse sentido de vida de três formas diferentes: criando um trabalho ou praticando um ato; experimentando algo ou encontrando alguém; pela atitude que tomamos em relação inevitável" (Frankl, 2008, p. 133). São nesses valores que transcende o egoísmo do "falso sentido" que se encontra a realização pessoal.

UM OLHAR DE SENTIDO PARA PANDEMIA

Entendendo alguns conceitos primordiais da logoterapia e explorando outros mais conceitos importantes dessa abordagem,

lançaremos um olhar à atualidade com a situação da pandemia do corona vírus.

O mau uso da liberdade e suas consequências

A liberdade pode corromper-se em mera arbitrariedade, a menos que seja vivida nos termos de uma responsabilidade. "Eu costumo dizer que a Estátua da Liberdade, na Costa Leste dos Estados Unidos, deveria ter, como complemento, uma Estátua da Responsabilidade na Costa Oeste" (Frankl, 2011, p. 66).

Frankl entende que a responsabilidade e a liberdade são metades de uma mesma moeda. O ser humano, diferente de um animal selvagem que age por instinto, possui a capacidade de se responsabilizar por seus atos e lidar com as consequências. Trata-se de uma das características da dimensão exclusiva humana, chamada noética. Um felino selvagem, ao atacar uma vítima humana, age assim por um impulso de sobrevivência. Já o humano, mais do que um impulso, possui a capacidade de pensar sobre seus atos e consequências, e assim pode lidar com eles.

Viver a liberdade sem responsabilidade, seria uma vida arbitrária, ou seja, o ser humano se rebaixaria a um ser movido a instintos, tomando atitudes sem uma lógica saudável para si e para o próximo. Frankl diz que a responsabilidade sempre é "pelo que" ou "por quem". "Pelo que?" são os valores que a pessoa tem sua moral pessoal. "Por quem?" trata-se do outro, da sociedade, de uma pessoa específica ou Deus. Viver com uma autonomia verdadeira, trata-se de saber exercer a liberdade sob a responsabilidade. A liberdade sem responsabilidade trata-se de uma "onipotência" inexistente que pode gerar consequências negativas para si e para o outro.

Digo isso, tendo como exemplo, alguns eventos que aconteceram no contexto pandêmico de 2020/2021, em que podemos concluir que a desresponsabilização da liberdade, fez com que o Brasil vivesse uma pandemia ainda mais violenta. Notícias de aglomerações irresponsáveis aparecem quase diariamente. Elas aconteceram em diversas ocasiões: baladas, shows, manifestações políticas e eventos como a passagem do ano de 2020 para 2021. Pesquisas que acompanharam

essas aglomerações reconhecem nelas a possibilidade do aumento de casos de COVID-19.

Uma pesquisa que acompanhou as manifestações realizadas contra o isolamento social em Brasília nos dias 05/04 e 19/04 de 2020 constatou que, a cada duas semanas seguintes, os casos de infecção vinham sendo duplicados (de Oliveira, 2020, p.2). As bases de dados que acompanham o crescimento da contaminação por COVID-19, também relataram um salto nos número de contaminados a partir de dezembro, mês que tradicionalmente há aglomerações, principalmente familiares. Demonstrando que as aglomerações contribuem com a disseminação do vírus.

Sabe-se também que milhões de trabalhadores precisam conviver em ambientes de aglomeração, por motivo de força maior, como transporte público lotado e o comércio, motivados pela necessidade de trabalhar. O que traz à análise duas diferentes circunstâncias da vivência da liberdade, com ou sem a responsabilidade, onde o trabalhador necessita passar pela exposição ao vírus para seu sustento, em contrapartida as aglomerações que poderiam ser totalmente evitáveis, que acarretaram consequências incalculáveis.

Para justificarmos este comportamento, podemos pensar na ansiedade antecipatória como fator que estimulou as aglomerações em ambientes festivos. Ansiedade essa, que o indivíduo se prende a uma visão do imediato e tem um desejo excessivo pelo gozo, justificando a dificuldade em permanecer em isolamento. Esse tipo de ansiedade pode ser um dos fatores que levaram a vivência de uma "liberdade" sem responsabilidade. Mas independente da gênese desse comportamento, o fato é que a liberdade só existe de uma forma positiva e verdadeira junto à responsabilidade.

Neurose de massa e a pandemia

> Tu olhaste, ó rei, e diante de ti estava uma grande estátua: uma estátua enorme, impressionante, e sua aparência era terrível. A cabeça da estátua era feita de ouro puro, o peito e o braço eram de prata, o ventre e os quadris eram de bronze, as pernas eram de ferro, e os pés eram em parte de ferro e em parte de barro. (Romano, 1996, p.1378)

O profeta bíblico Daniel, em seu livro, interpreta o sonho do rei Nabucodonosor. No sonho o rei vê um gigante com a maior parte de seu corpo composto por materiais resistentes, como bronze, ferro entre outras matérias maciças. Mas os pés desse gigante são de barro. A interpretação do sonho conclui que cada parte do corpo do gigante representa uma linha temporal de como seriam os reinos Babilônicos. Mas pode-se chamar a atenção, neste breve relato, para a figura do gigante em outra perspectiva: um gigante de matérias sólidas, maciças, robustas, mas com frágeis pés de barro.

Salvaguardando a interpretação bíblica, a figura do forte gigante de pés frágeis pode também remeter, ou trazer uma interpretação para a atual situação de pandemia. A pandemia do Corona vírus fez com que a sociedade, ou parte dela, refletisse sobre a sua existência. E a conclusão mostra que a própria organização da sociedade é como esse gigante de pés de barro. Por muito tempo, a evolução anual da economia mundial, as conquistas tecnológicas em diversas áreas e a ascensão do homem sobre todas as coisas, levaram a sociedade a ter um sentimento de "onipotência". Porém, com o advento da pandemia, que trouxe milhões de mortos, revelou que esse gigante, apesar de sua grandeza, possui pés muito frágeis e a sociedade com sua grande economia, corporações, tecnologias e ideais, se viu incapaz numa guerra contra um ser "invisível".

Esses pés significam todas as limitações que se descobriu ter, ou que se passou a enxergar, por conta das consequências da pandemia. Limitações econômicas, governamentais, o direito de ir e vir e as possibilidades interrompidas. A sociedade percebeu que o dinheiro não resolve todos os problemas, que não se pode mais ir para onde bem quiser, e que muitas possibilidades e planejamentos de curto, médio ou longo prazo, foram reduzidos ou obscurecidos. Essas limitações destacaram a fragilidade da existência humana e isso gerou uma experiência de frustração existencial em uma dimensão coletiva, uma neurose noogênica de massa.

Isso é possível afirmar a partir dos efeitos da pandemia na sociedade. Frankl por meio de outra tríade apresenta os fatores, depressão, dependência química e agressão, como sintomas de uma neurose

de massa, "o que significa praticamente: suicídio no sentido lato do termo, suicídio crônico no sentido da dependência de droga e, sobretudo, também violência contra os outros" (Frankl, 2012, p. 278). A partir de alguns dados podemos identificar estes sintomas em tempos de pandemia.

De acordo com um artigo publicado no início da pandemia, já era possível constatar um aumento significativo de violência domiciliar no Brasil:

> "Segundo dados do Ligue 180 disponibilizados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos houve um aumento de cerca de 17% no número de ligações com denúncias de violência contra a mulher durante o mês de março, período inicial da recomendação do distanciamento social no país" (Marques, 2020, p. 1).

Esta percepção precoce apontou um caminho de crescimento da violência nas residências brasileiras. Outro artigo divulga que:

> Levantamento feito pela consultoria IQVIA a pedido do Conselho Federal de Farmácia (CFF) aponta que no período de janeiro a julho desse ano, em comparação com o mesmo período do ano passado, houve um crescimento de quase 14% nas vendas de antidepressivos e estabilizadores de humor, usados nos casos de transtornos afetivos, como depressão, distimia (neurose depressiva) e transtorno afetivo bipolar. Para se ter uma ideia em números reais, o número de unidades vendidas pulou de 56,3 milhões, em 2019, para 64,1 milhões, em 2020. No caso dos anticonvulsivantes, que atuam contra a epilepsia, o aumento foi de quase 13%. As unidades vendidas pularam de 46,2 milhões em 2019, para 52,1 milhões em 2020 (CFF, 2020, p. 1).

Este dado apresenta uma sociedade que está em busca de solução para suas frustrações ou vazio existencial. Um terceiro artigo aponta mais indícios do quadro aos quais estes acima apresentam, sobre a sociedade brasileira. Este artigo usou de um questionário aplicado via web em adultos e idosos e chegou aos seguintes dados:

> De 45.161 brasileiros respondentes, verificou-se que, durante a pandemia, 40,4% (IC95% 39,0; 41,8) se sentiram frequentemente tristes ou deprimidos, e 52,6% (IC95% 51,2; 54,1)

> frequentemente ansiosos ou nervosos; 43,5% (IC95% 41,8; 45,3) relataram início de problemas de sono, e 48,0% (IC95% 45,6; 50,5) problema de sono preexistente agravado. Tristeza, nervosismo frequentes e alterações do sono estiveram mais presentes entre adultos jovens, mulheres e pessoas com antecedente de depressão (Barros, 2020, p.4)

Além disso, não poderíamos deixar de citar a situação dos profissionais de saúde. Foi identificado nesses profissionais "uma alta prevalência de sintomas graves de ansiedade e depressão entre os profissionais de enfermagem que atuam nos serviços de média e alta complexidade durante a pandemia de COVID-19" (Santos, 2021, p. 14). Todas essas pesquisas são capazes de identificar o que pode ser uma neurose coletiva em tempos de pandemia.

A tríade trágica: há um sentido

Frankl retrata ainda, a existência de mais uma tríade, a tríade trágica, composta pela dor, culpa e morte. Ele entende a dor, a culpa e a morte como algo inevitável da existência humana. Em suas palavras ele diz que "não há um único ser humano que possa dizer que jamais sofreu, que jamais falhou e que não morrerá" (Frankl, 2011, p. 94). Podemos entender que a pandemia se apresenta como o "inevitável", em forma de dor e morte.

Um fato que também podemos dizer ser inevitável é o de que seria difícil encontrar alguém que, de alguma forma, passou isento de no mínimo uma breve ansiedade por conta da atual circunstância vivida. É notório que muitas pessoas sofrem drasticamente. Atualmente o Brasil alcançou quase meio milhão de mortos e mais de três milhões no mundo. É incalculável a quantidade de dor e sofrimento gerado por conta do enfrentamento da pandemia. Porém ainda podemos passar por ela encontrando algum sentido. Assim como trazido por Frakl, os três valores como caminhos para encontrar o sentido da vida: criando um trabalho ou praticando um ato; experimentando algo ou encontrando alguém; pela atitude que tomamos em relação inevitável. São por estes valores que cada indivíduo pode triunfar sobre a dor.

> "Interpela a capacidade humana de transformar aspectos negativos da vida em positivos, em algo significativo, representado

> pelo famoso ditado popular "se a vida lhe der limões, faça uma limonada". O que importa não é negar o sofrimento, mas reafirmá-lo além de transformá-lo em conquista, "dar testemunho do potencial, unicamente humano, que, em sua forma mais alta, deve transformar uma tragédia em um triunfo pessoal, deve mudar a situação difícil em que o indivíduo está em um sucesso humano" (dos Santos, 2016, p. 12).

É certo que tal atitude é um ato que exige esforço, mas não se trata de um desafio que está fora das capacidades humanas. Diante destes acontecimentos, o que se espera é uma humanidade mais dócil, que desenvolva a sensibilidade, para que este tempo de transitoriedade possa nos levar a conhecer mais sobre ser humano, sobre quem somos, onde estamos e para onde vamos, para encontrarmos o sentido emergente em nossas experiências singulares nesta pandemia. "Porque o mundo está numa situação ruim. Porém, tudo vai piorar ainda mais se cada um de nós não fizer o melhor que puder" (Frankl, 2008, p. 175).

REFERÊNCIAS

Andrade, C. D. de. (2006) Antologia Poética. 58 ed. Rio de Janeiro: Record, p.30.

Barros, M. B. D. A., Lima, M. G., Malta, D. C., Szwarcwald, C. L., Azevedo, R. C. S. D., Romero, D., Gracie, R. (2020). Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. Epidemiologia e Serviços de Saúde, 29, e2020427.

Conselho Federal de Farmácia. Acesso: 24 de abril de 2021. http://covid19.cff.org.br/venda-de-medicamentos-psiquiatricos-cresce-na--pandemia/

de Oliveira, T. M. (2020). Manifestações e aglomerações em períodos de pandemia por COVID-19. InterAmerican Journal of Medicine and Health, 3.

dos Santos, D. M. B. (2016). Logoterapia: compreendendo a teoria através de mapa de conceitos. Arquivos brasileiros de psicologia, 68(2), 128-142.

Frankl, V. E. (1990). Psicoterapia para todos: uma psicoterapia cole-

tiva para contrapor-se à neurose coletiva. Petrópolis: Vozes

Frankl, V. E. (2005). Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo. Aparecida: Idéias e Letras.

Frankl, V. E. (2008). Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes.

Frankl, V. E. (2011). A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da Logoterapia. São Paulo: Paulus.

Frankl, V. E. (2012). Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Marques, E. S., Moraes, C. L. D., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. Cadernos de Saúde Pública, 36, e00074420.

Romano, I. P. D. D. C. (1996). Bíblia Sagrada. São Paulo: Ed. Ave-Maria Ltda.

Santos, K. M. R. D., Galvão, M. H. R., Gomes, S. M., Souza, T. A. D., Medeiros, A. D. A., & Barbosa, I. R. (2021). Depressão e ansiedade em profissionais de enfermagem durante a pandemia da covid-19. Escola Anna Nery, 25(SPE).

A PSICOLOGIA ESCOLAR COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE AGENDAS 21 ESCOLARES: A FORMAÇÃO CIDADÃ PELO VIÉS DA PSICOLOGIA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Antonio Lopes Ferreira Vinhas[1]

Frank Gundim Silva[2]

Introdução

O equilíbrio entre o homem e o meio ambiente é tema de inúmeros debates, conferências e amplas discussões. O crescimento econômico sempre apresentou uma assimetria com o ambiente, principal fonte de recursos naturais indispensáveis à sobrevivência da nossa espécie. Toda e qualquer mudança das características ambientais sem planejamento provoca destruição dos recursos naturais, particularmente das florestas. A grande diversidade das atividades econômicas, do ferramental e das técnicas empregadas pela sociedade visando

1 Doutor em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Análise Ambiental e Gestão do Território pela ENCE – Escola Nacional de Ciências e Estatísticas. Pós-graduado em Ciências Ambientais pela FEUDUC – Fundação Educacional de Duque de Caxias. Pós-Graduando em Psicologia Escolar e Neuropsicopedagogia pela Facuminas. Professor da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Membro da Rede Nacional Geografia da Pesca. E-mail: antoniolvinhas@yahoo.com.br. CV: http://lattes.cnpq.br/1276349088142683

2 Professor da Graduação em Engenharia Agronômica e Pedagogia; e da Pós-Graduação em Sociedade e Violência pela Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS). Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Integrante do Núcleo de Desenvolvimento e Avaliação do Desempenho Ambiental (NUDAM). E-mail: frankgundim@yahoo.com.br. CV: http://lattes.cnpq.br/4368219580323167.

transformar o espaço geográfico trouxe como consequência a crescente exploração dos recursos naturais, que é o insumo básico para todo e qualquer processo produtivo.

A Educação Ambiental tem alcançado destaque nas discussões relacionadas às ciências naturais, surgindo assim um conjunto de práticas sociais voltados à sensibilização do indivíduo como sujeito ecológico (OLIVEIRA, 2021). É de suma importância que diante do atual quadro de crescente depredação ambiental se tenham pessoas dispostas a trabalhar com temas como: conservação de nascentes, do uso adequado do solo, erosão, corredores ecológicos, entre outros. O foco dessas ações é melhorar a qualidade dos recursos naturais e propiciar a construção de cidadãos ambientalmente mais conscientes. É fundamental que haja na sociedade atual projetos que visem à democratização da informação e do conhecimento ambiental sobre o lugar onde se vive, sobre suas características e sobre os problemas existentes. Dessa maneira, a percepção ambiental é a chave para entender os reflexos e a relação do homem com a natureza.

O entendimento da interação do homem com o meio rege os estudos da Psicologia Ambiental. O reconhecimento das percepções ambientais pelos indivíduos é extremamente relevante para fornecer subsídios ao processo sensibilização e conscientização sobre o ambiente. A percepção do indivíduo sobre ter o controle de seu comportamento aumenta as chances de adotar o comportamento pró-ambiental (OLIVEIRA, 2020).

Assim, nos primeiros tópicos a discussão sobre Psicologia Escolar, Psicologia Ambiental e Educação Ambiental embasa a proposta metodológica da Agenda 21 Escolar. No último tópico esta metodologia é apresentada como exemplo de prática ocorrida no ano de 2008 no Colégio Estadual Bahia, Rio de Janeiro (RJ). Dessa forma, o objetivo geral desse capítulo é reconhecer a influência da Psicologia Educacional e Escolar na Psicologia Ambiental que embasam as práticas pedagógicas como forma de reconhecimento da necessidade de preservar a vida como um todo propiciando uma Educação Ambiental eficiente.

A Psicologia Educacional e Escolar como pilar das práticas de aprendizado: uma reflexão para pensar estratégias para avançar no aprendizado

A Psicologia está em nosso cotidiano o tempo inteiro. Quando um vendedor está tentando te convencer de comprar o seu produto está usando com a Psicologia do senso comum. Esse tipo de Psicologia está na persuasão, no comportamento, no aconselhamento a um amigo, no poder de sedução entre homens e mulheres, entre outros. Essa é conhecida como Psicologia do senso comum. A Psicologia como ciência envolve áreas que necessitam da objetividade do processo, isto é, como ele se dá, como ocorre e onde queremos chegar. Dessa forma, ela é a responsável por buscar entender os processos e estados mentais. Para Todorov (2007, p. 73) "a Psicologia seria a ciência da vida mental, o que quer que venha a ser vida mental. No entanto, outros mais preocupados afirmam que o estudo do comportamento deve ser incorporado nas preocupações.

Nesse sentido, a Psicologia para atender as suas demandas a partir das suas divisões. Uma dessas ramificações é a Psicologia da Educação ou Educacional. Para Salvador *et al* (1999, p.13) "a finalidade principal da Psicologia da Educação é utilizar e aplicar os conhecimentos, os princípios e os métodos da Psicologia para a análise e o estudo dos fenômenos educativos". Esse ramo da Psicologia tende a se aprofundar nas estratégias para que a aprendizagem de crianças e adultos funcione. Dessa forma, o funcionamento de toda unidade escolar no sentido de organização está envolvido. Embora a Psicologia Educacional seja bastante confundida com a Psicologia Escolar há o consenso de que ambas não são sinônimas, pois a primeira é vista sob o olhar teórico, enquanto a segunda sob o viés prático. Porém, segundo Dias et al (2014) muitos profissionais da Psicologia vêm recebendo críticas por suas atuações equivocadas no ambiente escolar. Para Dias *et al* (2014, p. 106):

> "Na prática, além de muitos profissionais atuarem de maneira equivocada, priorizando o foco na Psicopatologia Clínica, no aluno ou em sua família, percebe-se que os profissionais da Educação (professores, supervisores escolares, orientadores

> pedagógicos) e familiares não compreendem ou ainda desconhecem o que faz o psicólogo escolar (Cassins e cols., 2007; Gaspar & Costa, 2011). Isso pode ser atribuído às questões históricas relacionadas ao próprio desenvolvimento da Psicologia Escolar em nosso país. Historicamente, a Psicologia Escolar buscou aplicar os conhecimentos de psicologia aos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos, realizando um acompanhamento psicológico e vocacional, além do treinamento de professores (Bock, 2003; Cassins e cols., 2007; Gaspar & Costa, 2011; Souza, 2007; Souza, Ribeiro & Silva, 2011). De fato, por muito tempo o psicólogo inserido no contexto educacional utilizou como principal ferramenta no contexto escolar os testes psicológicos, com o intuito de medir as capacidades e habilidades dos alunos e neles identificar possíveis problemas e psicopatologias" (Dias *et al,* 2014, p. 106).

Diante dessa realidade é necessário a aproximação da comunidade escolar com os profissionais de Psicologia inseridos no contexto. Esclarecer o diferencial das duas ramificações da Psicologia é essencial para a escola. Primeiramente é necessário diferenciar os papéis, mas mostrar que ambas têm uma convergência no que tange a Educação e a Pedagogia. O psicólogo educacional é de suma importância auxiliando na elaboração do diagnóstico de fatores que interfiram no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto, o psicólogo escolar está voltado para alcançar soluções aos problemas diagnosticados. Para Dias *et al* (2014):

> "A literatura especializada utiliza diferentes denominações para se referir ao psicólogo que atua junto às escolas e aos processos educacionais, principalmente as de psicólogo escolar e psicólogo educacional. O primeiro psicólogo, o escolar, seria aquele que, atuando diretamente na escola, ocupa-se das questões práticas a ela referentes, enquanto o segundo, o psicólogo educacional, seria aquele ocupado em pensar, refletir e pesquisar sobre os processos educacionais em geral. Este seria uma espécie de produtor de conhecimentos a serem utilizados pelos psicólogos escolares" (Dias *et al,* 2014, p. 106).

Através de práticas em conjunto com o corpo docente o psicólogo escolar é de fundamental importância para a resolução de fatores que interfiram no sucesso do ensino-aprendizagem. Por isso, esse profissional é de suma importância no contexto escolar, principalmente

no auxílio a função docente. Assim, a Psicologia Educacional e Escolar não devem ser somente disciplinas obrigatórias na formação docente, mas deveriam estar presentes na figura do profissional de Psicologia em toda a carreira docente na escola. Todavia é fundamental afirmar que a Psicologia presente em ambiente escolar não substitui a Pedagogia, que tem no seu profissional que articula, orienta e educa as pessoas. Nesse sentido, é possível sonhar com a escola que tenha o quadro de profissionais técnicos completo para o bom desempenho na Educação como um todo.

A psicóloga escolar Flávia da Silva Ferreira Asbahr que escreveu a sua Tese de Doutorado: "Por que aprender isso, professora? ", em 2011, nos traz a clareza sobre o pensar do estudante na escola. A autora mostra o sentido que o estudante atribui a aprendizagem que raramente está presente no discurso. Para ela os estudantes a questões de fora da escola como ter um bom emprego. No decorrer de sua pesquisa Asbahr (2011) verificou que apesar de relatos de muita indisciplina e falta de atenção os conteúdos escolares não correspondiam as necessidades que elas tinham de aprender, apesar de serem inteligentes e saudáveis. Asbahr (2011) considera que os impactos cognitivos têm que ser significantes e não somente fazer cópias do quadro e do livro. Isso é atribuído a toda educação básica. Apesar de avanços a autora destaca que é necessário usar métodos para a aprendizagem.

Nesse sentido, cabe a seguinte questão: como elaborar boas aulas que façam com que o estudante se interesse? A autora não culpa os docentes e traz a realidade dos profissionais para pensar o pedagógico, como a dobra de carga horária para melhorar salários e o adoecimento de profissionais. Ela é precisa em afirmar que a organização da Educação precisa ser repensada, principalmente a estrutura para atrair o discente. Um primeiro passo importante é a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP que deve ser democrático e orientado na elaboração por equipe técnica especializada, como: pedagogo, psicólogo e docentes. Porém, a comunidade escolar deve participar para mostrar o contexto que está inserida trazendo um diagnóstico preciso para avançar na elaboração de estratégias que combatam de fato o problema.

Quando o problema dos estudantes é ambiental, por exemplo, como podemos tirá-los da sala de aula para aprender a solucionar essas questões? O profissional da Psicologia Escolar em conjunto com os outros profissionais pode estabelecer ferramentas para propor uma mudança de comportamento em relação ao sujar e poluir. É aplicado a Psicologia Ambiental onde o estudante pode aprender realizando atividades fora da sala de aula, como mostraremos a seguir. Nesse caso, a conscientização deve vir acompanhada de algo que seja revertido a seu favor, como reciclar de forma artesanal. É necessária uma guinada no pedagógico, isto é, uma mudança de rumo. As reuniões pedagógicas precisam ser mais desburocratizadas onde o preencher diários e planilhas, que não são irrelevantes necessitam dar mais espaço para pensar sobre o aprendizado.

Contudo, a Psicologia Ambiental que age no intelecto do aluno é tirar do currículo oculto a Educação Ambiental. Assim, temos uma Educação Ambiental de fato e não somente de Direito. É preciso pensar o futuro dos estudantes não somente como mercado de trabalho, mas para a vida, pensando a preservação da espécie humana. Asbahr (2011) afirma que é preciso motivar o estudante mexendo com o lúdico, pois a escola promete aquilo que ela não cumpre. O estudante ouve que ele precisa melhorar, mas observa o profissional de educação desgastado e com baixo poder aquisitivo. Logo, é preciso buscar estratégias que atraiam esses jovens para o interesse em aprender que não seja unicamente a ascensão no mercado de trabalho, que para a autora são "ações geradoras de aprendizagem".

A Psicologia Ambiental como propiciadora de propostas de Educação Ambiental

Oliveira e Brasil (2020) relatam que a Psicologia Ambiental surge na década de 1950 com o objetivo de estudar a relação do homem e com o entorno de onde vive. Melo (1991) é mais preciso ao afirmar que esse surgimento ocorre após a Segunda Guerra Mundial com a reconstrução das cidades. O autor não só diz o contexto do surgimento como também explica o porquê, pois as cidades se encontravam

completamente destruídas por serem cenário de tal evento catastrófico. Dessa forma, ele nos mostra que a Psicologia Ambiental surgiu primeiramente como Psicologia da Arquitetura, pois havia a preocupação de reconstruir as cidades com a preocupação das necessidades dos habitantes. Essa inquietação levaram os arquitetos a compreenderem as necessidades do homem no ambiente que vivem. Enquanto os psicólogos queriam entender o que leva o homem a se comportar de formas diferentes dependendo dos lugares, isto é, do contexto ambiental.

Para Moser (1998, p. 121) "A Psicologia Ambiental estuda a pessoa em seu contexto, tendo como tema central as inter-relações - e não somente as relações – entre a pessoa e o meio ambiente físico e social. " Logo, toda a problemática ambiental existente no local envolve o comportamento do homem no sentido de como ele se relaciona com as questões que o envolve. Moser (1991) ao definir a Psicologia Ambiental dessa forma está considerando as dimensões sociais e culturais que estão imbricadas com a dimensão ambiental. Assim, para o autor a percepção, a avaliação e as atitudes individuais estão relacionadas intrinsicamente com o meio físico e social.

É o comportamento humano que está em foco na discussão do âmbito da Psicologia Ambiental. O ser humano é o responsável pela poluição e, simultaneamente, é o mesmo que deve se conscientizar que para a preservação da sua espécie e para ter qualidade de vida é preciso preservar o meio ambiente. Serres (2011) consegue provar esse comportamento do homem argumentado na análise. Para o filósofo que olha distintamente para o comportamento o humano o que está em jogo é a relação de disputa pelo território. O autor em sua obra "O mal limpo - poluir para se apropriar? ", argumenta sobre a dimensão biológica da humanidade que ao poluir está se apropriando, assim como os demais animais, que demarcam o seu território dessa forma. Nesse sentido, ele pontua estratégias do capital para se territorializar, onde o sujo se torna o seu território, e o mal é considerado o limpo, devido ao acesso a todos de forma democrática.

Considerando o ser humano na sua individualidade, ao jogar o lixo, por exemplo, em um terreno inapropriado ele está se apropriando

indevidamente. O lixo a céu aberto passa a ser tão comum que ele interioriza com naturalidade a poluição na paisagem. Convencer que a poluição traz males a própria pessoa que despeja inadequadamente é tarefa da Psicologia Ambiental. O convencimento é necessário tendo em vista que o indivíduo percebe o local onde vive de maneira imprópria, ou seja, é preciso uma reeducação. Nesse sentido, a Educação Ambiental é parceira da Psicologia Ambiental, pois tem a função de transformar "a sociedade a partir formação cidadã e da reflexão crítica" (OLIVEIRA & BRASIL, 2020, p. 109).

A Educação Ambiental visa entender a realidade, procurando enfrentar os problemas para transformar o espaço vivido. Assim, surge a oportunidade de criar um movimento de senso crítico no cotidiano da coletividade, que seja de forma participativa e problematizada pelas reflexões acerca da realidade local contextualizada numa perspectiva mais ampla. A ideia é de se fomentar práticas sustentáveis partindo da sensibilização dos atores envolvidos na discussão ambiental e dar condições dessas pessoas demonstrarem o compromisso e responsabilidade com o meio ambiente. Através da conscientização e de atitudes ambientalmente responsáveis é possível objetivar e evidenciar a preocupação na busca por um mundo melhor para todas as pessoas, inclusive sob o âmbito da saúde mental. Nesse contexto, o Instituto Estadual do Ambiente reforça que o:

> "fortalecimento do exercício da cidadania e estimulem a participação crítica, propositiva e construtiva de novos caminhos, promovendo a transformação humana a partir da compreensão das estruturas de poder desta sociedade e estimulando a responsabilidade e o engajamento individual e coletivo nas decisões sobre o lugar onde se vive" (INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE, 2014).

A Psicologia Ambiental e a Educação Ambiental dialogam de forma profunda quando valorizam a relação de troca entre a sociedade e a natureza. Especificamente, isso ocorre quando os processos de desenvolvimento humano ocorrem através e nas interações entre a pessoa e seu ambiente, que inclui aspectos físicos, sociais, psicológicos ou pessoais, culturais, econômicos, políticos, geográficos, arquiteturais, dentre outros (CAMPOS-DE-CARVALHO *et al*, 2008).

É perceptível encontrar os preceitos da Educação Ambiental nas abordagens teóricas construídas na Psicologia Ambiental. Os pesquisadores e profissionais se debruçam sobre o quanto as condições ambientais afetam o comportamento humano. Logo, eles entendem que o comportamento humano atua / transforma o meio ambiente (PINHEIRO, 2003). Alves *et al* (2008) enfatiza que a Psicologia Ambiental possui recursos necessários para mudar atitudes e comportamentos das pessoas cotidianamente com intuito de promover a conscientização e melhorar não só a qualidade ambiental, mas também, a qualidade de vida da população.

É a percepção ambiental que propicia mudanças no pensamento do indivíduo sobre o meio ambiente. Essa aproximação indispensável entre a Psicologia e as Ciências Ambientais é indispensável para promover a escuta da complexidade dos valores, experiências e expectativas das pessoas inseridas na biosfera. Oliveira et al (2020) reforça ainda mais essa ideia quando afirma que:

> "Quando se parte da compreensão de que os problemas ambientais surgem dos efeitos adversos de comportamentos humanos, a psicologia entra como uma importante área de estudo à medida que essa é a área que estuda os comportamentos, pensamentos, sentimentos e motivações dos seres humanos. Dessa forma, as contribuições da Psicologia Ambiental tornam-se cruciais para o debate contemporâneo sobre problemas ambientais".

Fica claro que a característica comportamental e a personalidade dos indivíduos estão atreladas ao sistema biológico e psicológico (gênero, temperamento, desenvolvimento cognitivo, idade) e estão condicionadas a interação com o meio social, cultural, político e econômico (PESCE *et al* 2008). As circunstâncias pessoais, sociais e culturais (idade, sexo, sensibilidade, nível socioeconômico, local de residência, conhecimento dos problemas ambientais) fazem com que o sujeito capte e interprete de distintas maneiras as informações do ambiente (KUHNEN et al, 2010). Nessa perspectiva, a Psicologia Ambiental e a Educação Ambiental são importantes para auxiliar na compreensão de como o ser humano se porta frente ao meio ambiente e de como podem ocorrer transformações socioambientais e

comportamentais importantes que possibilitem a minimização das problemáticas ambientais.

Agenda 21 Escolar: A aplicabilidade da união da Psicologia Ambiental e Educação Ambiental

O contexto de globalização é vivenciado atualmente trazendo à sociedade problemáticas consequentes do consumismo, que avança com o desperdício e emissão de gases poluentes. Para discutir a problemática ambiental os países se reúnem periodicamente com temáticas que visam atingir a sustentabilidade. Em 1992 foi a vez da cidade do Rio de Janeiro sediar a ECO – 92 que trouxe preocupações no cenário mundial. Na oportunidade, alguns acordos foram firmados pelos países que se comprometeram a avançar nas discussões climáticas, de biodiversidade e firmaram uma Agenda 21 Global.

A Agenda 21 é uma carta de intenções que visa elencar ações para preservação do meio ambiente. É um documento que não obriga os países a realizarem ações concretas para a sustentabilidade. Porém, em escalas que estejam mais próximas a realidade das pessoas como cidades, bairros e até mesmo a escola pode ser excelente estratégia de conscientização a partir das necessidades locais. A agenda 21 Escolar começou a ser discutida sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em 2003. No estado do Rio de Janeiro a discussão iniciou em 2007, por iniciativa do secretário de meio ambiente Carlos Minc em parceria com a Secretaria de Educação. Foi oferecido um curso para representantes das escolas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O curso tinha como finalidade capacitar professores a implementar a Agenda 21 Escolar nas unidades educacionais. Em 2008, no Colégio Estadual Bahia, localizado na comunidade da Maré começou a ser implementado a Agenda 21 Escolar. Embora, não houvesse equipe técnica especializada na escola, como coordenador pedagógico, por exemplo, o projeto foi elaborado por iniciativa do professor Antonio Vinhas.

O complexo da Maré (foto 1) possui uma população de cerca de 130.000 pessoas residentes (IBGE, 2011), em dezesseis favelas,

as quais estão situadas na Baixada da Guanabara, Rio de Janeiro (RJ). O crescimento acelerado dessas favelas desde a década de 1940 sem acompanhamento de políticas de saneamento contribuiu para o processo de poluição da Baía de Guanabara, sejam com o despejo de esgoto, ou com resíduos jogados nos rios estuários e na própria comunidade. A falta de políticas públicas que visam à melhoria da qualidade de vida na comunidade fez com que o ambiente sofresse várias consequências como proliferação de roedores, enchentes por entupimentos de córregos, proliferação de insetos, entre outros.

Foto 1- Vista aérea do complexo da Maré, Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CEASM (2013).

A sociedade faz parte do ambiente, pois está inserida nele, tais consequências refletem nos moradores, como doenças (dengue e leptospirose), perda de utensílios em enchentes, contaminação da água por contato com o lixo e esgoto. Com esse diagnóstico elaborado pelos estudantes com orientação dos professores foi possível elaborar uma Agenda 21 Escolar que contemplasse uma formação da consciência

ambiental associada à geração de renda através do reaproveitamento de resíduos. O projeto contribuiu para mostrar que é possível reverter a realidade revelada pelos indicadores sociais, como elevado número de pessoas contaminadas por dengue, leptospirose, pessoas sem acesso a coleta de lixo, sem acesso ao esgotamento sanitário, entre outros. Para desenvolver ações baseadas no diagnóstico em conjunto com os estudantes foram elencadas as seguintes intenções:

1- Reaproveitar resíduos como garrafas, jornais, revistas, óleo de cozinha e latas;

2- Promover a conscientização sobre a educação ambiental;

3- Estimular a arte e competências através da criação de objetos feitos dos resíduos;

4- Gerar renda extra através da venda dos produtos ensinados em oficinas;

5- Conscientizar a comunidade da responsabilidade de cada membro em relação ao ambiente que está inserido (em especial a Baía de Guanabara);

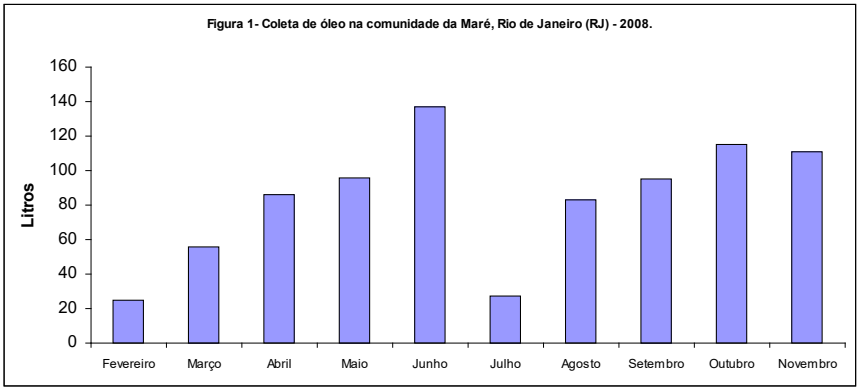
6- Melhorar a qualidade de vida através da abordagem do tema saúde

Sendo o lixo o principal problema diagnosticado pelos estudantes foi realizado várias oficinas de com materiais que eram descartados, como garrafas pet e latas. Os alunos cada vez mais se interessaram pelas oficinas, onde aprenderam a fazer os objetos artesanais como puf, sofá de garrafas pet, peixes, tartarugas, vassouras, arranjos de flores e outros (foto 2). A Associação de Moradores da Maré – CEASM, através do jornal O Cidadão (2008) divulgou o trabalho realizado na escola com intuito de conscientizar e sensibilizar a sociedade, pois o principal interesse é multiplicar o número de agentes. O principal objetivo dessas oficinas foi alcançado com a venda desses objetos que geraram renda e, simultaneamente contribuiu para reduzir o lixo na comunidade.

Foto 2- Oficina de reaproveitamento de garrafas.

Fonte: Elaborada pelo autor (2008).

O principal colaborador nesse projeto foi a Associação de Moradores que incentivou a comunidade a participar das oficinas e que motivaram a coleta de óleo. Os resultados da coleta do óleo usado superaram as expectativas, alcançando 831 litros até o final de novembro (figura 1). O empenho do corpo discente, do comércio no entorno da escola, e de outras escolas que colaboram para o sucesso. Os recursos arrecadados pela venda do produto à empresa Missões Rio óleo coleta e comércio de óleos foram revestidos em produtos de limpeza que eram distribuídos aos estudantes.



Fonte: Antonio Vinhas, 2008.

O aumento na coleta do óleo ocorreu devido a conscientização sobre a preservação da Baía de Guanabara que possui seu ecossistema já bastante alterado. A própria comunidade organizou a semana de conscientização sobre problemas pertinentes à Baía de Guanabara, próximo ao dia do meio ambiente. Nessa ocasião tiveram a oportunidade de divulgar que o óleo e os resíduos sólidos despejados em rios são responsáveis por boa parte da poluição na Baía.

Considerações Finais

A Psicologia Escolar pode ser forte aliada na potencialização de ações que que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O profissional qualificado pode diagnosticar os problemas que interferem no aprendizado dos estudantes para em conjunto com o corpo docente elaborar ações que contemplem um Projeto Político Pedagógico que traga bons resultados. As escolas públicas em geral no Brasil carecem de profissionais que atendam essa necessidade. Não havendo políticas para a existência desse profissional nas unidades escolares o mínimo seria qualificar os responsáveis pela articulação pedagógica.

O profissional capacitado é o que vai identificar as causas que levam os estudantes a serem indisciplinados, podendo exercer um trabalho mais eficaz com a família e até mesmo a melhorar o desempenho destes. Quando a indisciplina é relativa ao ambiente é necessário agir considerando o contexto em que o estudante está inserido. Essa particularidade é enxergar esse contexto como uma necessidade que a Psicologia Ambiental avança para diagnosticar as necessidades ambientais da comunidade que o corpo discente realiza sua vida. A Psicologia Ambiental auxilia não somente no diagnóstico, mas na conscientização para que o sujeito exerça sua cidadania consciente que o seu corpo é parte do ambiente.

A grande parceira dessa disciplina ligada a área da Psicologia é a Educação Ambiental que vai apontar a orientação de metodologias de ações como a Agenda 21 Escolar. Esse documento elaborado por todos no âmbito escolar é de suma importância para mostrar à

comunidade escolar que é possível reverter as problemáticas, trazendo inclusive benefícios para todos. Na comunidade da Maré, como mostrado através de projeto do Colégio Estadual Bahia as oficinas de reciclagem ensinaram os estudantes e moradores a transformarem lixo em artesanato, melhorando o ambiente e a renda com as vendas de objetos. A Agenda 21 Escolar embora seja um projeto incentivado pelo Ministério da Educação é apenas uma proposta as unidades escolares. Dado a sua relevância de considerar o contexto de necessidades das comunidades escolares deveria ser política de Estado no que tange a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos.

Referências

ALVES, M. C. L. E BASSANI, M. A. **A psicologia ambiental como área de investigação da inter-relação pessoa-ambiente.** Publicação eletrônica – II Fórum de estudos multidisciplinares. Centro Universitário de Franca, mai. 2008.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural 220p

ASBAHR, Flávia da S. F.. SOUZA, Marilene Proença R. de. **"Por que aprender isso, professora?"** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Estudos de Psicologia, 19(3), julho a setembro/2014, 157-238.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DA MARÉ – CEASM. O CIDADÃO DA MARÉ. **Desenvolvimento Ambiental**. Agenda 21 chega em duas escolas da comunidade com o objetivo de melhorar a vida dos mareenses. Rio de Janeiro: Ediouro, v. 52.

CAMPOS, de Carvalho, M. I. & Souza, T. N. (2008). **Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil:** Integração possível?. Paidéia, 18(39), 25-40.

COSMO, Norma Celiane. URT, Sonia da Cunha. **As contribuições da psicologia da educação para a escola:** um estudo da produção científica da ANPED e da ABRAPEE. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.183-201, jul./dez. 2009.

DIAS, Ana Cristina G. *et al.* **Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo**: Algumas reflexões. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 105-111.

INEA. Instituto Estadual do Ambiente. Educação ambiental: conceitos e práticas na gestão ambiental pública/Instituto Estadual do Ambiente.- Rio de Janeiro: INEA, 2014. 52p.

MELO, R.G.C. **Psicologia Ambiental:** uma nova abordagem da Psicologia, Psicologia – USP, São Paulo, 2 (1/2): 85-103.

MOSER, Gabriel. **Psicologia Ambiental.** Natal – RN. Estudos de Psicologia 1998, 3(1), 121-130.

OLIVEIRA, Isaac Pereira. BRASIL, Davi do S. B.. **Psicologia Ambiental e Problemas Ambientais:** uma revisão de literatura. Revista. Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 108-122, jan./jun., 2020.

Oliveira, M. S., Pereira, F. L., & Teixeira, C. (2021). **O conceito Ecopedagogia:** um estudo a partir dos artigos de revistas de Educação Ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, *38*(1), 266–289.

PESCE, Renata Pires; ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Joviana Quintes. Agressividade em Crianças. Um olhar sobre comportamentos externalizantes e violências na infância. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, 2008.

PINHEIRO, José Q.. **Psicologia Ambiental:** a busca de um ambiente melhor. Natal – RN. Estudos de Psicologia, 1997, 2(2), 377-398 377.

PINHEIRO, J. Psicologia ambiental brasileira no início do século XXI: sustentável? In: D.H. Yamammoto & V.V. Gouveia (Eds.). Construindo a Psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica. p. 279-313. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PSICOLOGIA AMBIENTAL: BREVE REVISÃO CONCEITUAL E DE SUA APLICAÇÃO INTERDISCIPLINAR José Lucas dos Santos Oliveira 1 Thayná Kelly Formiga de Medeiros 2 Eliane Alves Lustosa 3 Edevaldo da Silva 4 conedi

RAYMUNDO, L. S.; KUHNEN, A. **A psicologia e a educação ambiental**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 44, n. 2, p.

435-450, abr. 2010. ISSN 2178-4582.

SALVADOR, César Coll. . **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Aretimed Editora, 1999.

SERRES, Michel. **O mal limpo: Poluir para se apropriar?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

TODOROV, João Cláudio. **A Psicologia como estudo de Interações.** Brasília, Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa 2007, Vol. 23 n. especial, pp. 057-06.

A RESERVA COGNITIVA COMO ESTRATÉGIA DE SAÚDE

Ana Luiza de Carvalho Silva[1]
Vitória Carolina Silveira[2]
Cleonice de Faria Barbosa[3]

Introdução

A população brasileira idosa aumenta a cada ano. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (MELLIS, 2018), o Brasil tinha 28 milhões de idosos em 2017, e sua projeção para 2027 é que esse número chegue a 38,5 milhões. Com projeção de uma curva exponencial, nota-se a importância de investigar métodos de prevenir ao longo da vida, patologias neurodegenerativas para se viver na idade avançada de forma mais saudável.

Com isso diversas frentes de pesquisa têm sido empreendidas relacionando Reserva Cognitiva com as atividades mentais e físicas exercidas ao longo da vida. Tal conceito tem sido investigado em diversas patologias cerebrais e no processo de envelhecimento normal/saudável. Definida como uma construção hipotética, que refere- se à predisposição do cérebro em suportar um determinado ponto uma lesão cerebral relacionada a alguma patologia neurodegenerativa, sem manifestar sintoma no organismo humano.

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma conceituação ampliada da Reserva Cognitiva, discutir sobre a sua importância

1 Discente do Curso de Psicologia do UNILAVRAS. e-mail: analuizavasil@gmail.com

2 Discente do Curso de Psicologia do UNILAVRAS. e-mail: vitoriacasilveira@gmail.com

3 Profª e Supervisora de Estágio do Curso de Psicologia do UNILAVRAS, Mestre em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca, Psicóloga Clínica.

para um envelhecimento mais saudável e expôr as contribuiçoes dos fatores socioeconômicos e do estilo de vida como influenciadores na prevenção de manifestações de patologias cerebrais. O percurso foi feito através de revisão de estudos realizados e publicados nos últimos anos.

Em busca de uma compreensão do Termo Reserva Cognitiva (RC)

O primeiro registro de definição à respeito da Reserva Cognitiva, foi apresentado pela primeira vez em 1988 por Katzman e posteriormente por Stern (2002). Onde sugeriu- se que a Reserva Cognitiva, poderia servir como proteção e prevenção, contra o resultado de doenças neuronais.

A Reserva Cognitiva pode ser compreendida como a capacidade para melhorar a performance através da mobilização de recursos cerebrais alternativos, que correspondem estratégias cognitivas mais eficientes ou flexíveis (STERN, 2002).

Definido também como a capacidade de ativação progressiva das redes neuronais em resposta às necessidades crescentes e define a capacidade do cérebro adulto minimizar as manifestações clínicas de um processo neurodegenerativo. (STERN, 2013, apud, SOBRAL; PESTANA; PAÚL, 2014).

O construto da Reserva Cognitiva de cada indivíduo é caracterizado pelas diferenças no recrutamento de neurônios e redes de conexões nos processos cognitivos e explicam as diferenças na capacidade dos indivíduos para lidar com ou compensar o declínio relacionado à idade. Assim,

> a capacidade do cérebro de suportar uma maior quantidade de neuropatologia antes de chegar a um limiar onde a sintomatologia clínica começa a se manifestar , poderá ser o resultado de uma capacidade inata e dos efeitos das experiências vividas (SOBRAL; PAÚL, 2015, p.118).

Desde o início da vida, nas primeiras etapas do desenvolvimento humano a Reserva Cognitiva já é construída dentro cérebro. Seja por meio da busca do conhecimento, no desenvolvimento psicomotor, em atividades com desafios mentais e no interesse e curiosidade

do indivíduo para interagir com o mundo. O número de atividades ao longo da existência que desafiam a cognição, pode vir a ser proporcional a quantidade de Reserva Cognitiva em cada ser humano.

> Um indivíduo que utiliza uma rede neuronal mais eficiente, que apresenta uma maior capacidade de alternar entre estas redes ou estratégias cognitivas em resposta a exigências crescentes, terá uma maior Reserva Cognitiva podendo assim manter uma performance eficiente mais tempo perante a presença de patologia cerebral. (PIRES; SIMÕES; FIRMINO, 2010, p. 6).

Quanto mais exercitamos nosso cérebro, desde um jogo da memória ao aprendizado de um novo idioma, estaremos protegendo o envelhecimento da cognição. Com isso há uma redução na probabilidade do cérebro manifestar sintomas de doenças neurodegenerativas, dessas destacam-se: doença de Parkinson, derrame cerebral, Alzheimer ou esclerose múltipla. O que torna tal construto um fator essencial quanto ao envelhecimento saudável.

David Stern (2004) foi um dos estudiosos pioneiros na área da Reserva Cognitiva e a definiu como uma capacidade do cérebro em suportar e tolerar determinadas lesões, até atingir um limiar, sem ainda, demonstrar evidências de sintomas de doenças neurodegenerativas.

De acordo com o que é proposto por Stern (2012), o modelo de Reserva Cognitiva pode ser compreendido como um mecanismo que age através de uma moderação, mediante às adversidades pelas quais os indivíduos são expostos. Se revelando por um conceito hipotético, o qual não é tangível e passível à medições. Logo, a Reserva Cognitiva se mede de forma indireta, obtendo como um desses fatores para serem mensurados as combinações de variáveis sócio-econômicas dos indivíduos.

Como exemplo é possível indicar os níveis de escolaridade, os cargos profissionais ocupados, o quociente de inteligência, e as atividades realizadas em tempo livre como fatores favorecedores da ampliação da Reserva Cognitiva (RICHARDS; DEARY, 2005).

Souza Filho e Dunningham (2018) relatam um estudo realizado em 1996, pelo pesquisador David Snowdon sobre o funcionamento do cérebro de freiras. O estudo tinha como principal objetivo

compreender o motivo pelo qual o cérebro a partir de determinada idade se deteriora, enquanto em determinados tipos de pessoas, ele permanece ativo e funcionando conforme esperado. Para a realização do estudo, o pesquisador contou com um grupo religioso católico, composto por 678, no Convento das Irmãs da Escola de Notre Dame, uma congregação Católica, fundada na Alemanha, na primeira metade do século XIX, e residida nos Estados Unidos

Ao catalogar o grupo a ser estudado, o pesquisador acompanhou religiosas de 75 a 107 anos. Devido à vida em comunidade, existiam poucas variações em relação ao estilo de vida. As Irmãs realizavam suas refeições em comum nos refeitórios, não faziam o uso de substâncias psicoativas, e raramente ingeriam álcool. Além de não terem sofrido alterações da estrutura do corpo, devido à falta de um processo gestacional. As atividades físicas catalogadas estavam presentes na rotina das mesmas, devido à grande movimentação pelos extensos corredores do convento. Um fator extremamente importante identificado, foi a constante presença de atividade mental, muito relacionada à leitura, escrita e processos de mentalização e concentração pelas religiosas.

O caso de maior destaque no experimento, foi devido a uma autópsia realizada em uma freira, que possuía um grau avançado da doença de Alzheimer, porém, em vida, não havia demonstrado nenhum nível de demência, ou qualquer outro sintoma típico e característico da patologia relatada. Logo, a partir dessa descoberta, deu-se início a busca pela compreensão dos principais fatores que podem alterar a Reserva Cognitiva aolongo da vida de uma pessoa, e como os mesmos podem se manifestar diante do envelhecimento.

Reserva Cognitiva e o Envelhecimento

O envelhecimento pode ser compreendido como um processo multidimensional. Com isso há três indicadores de que esse processo está ocorrendo de forma saudável: quando há o baixo risco de desenvolver doenças e incapacidades funcionais; quando o funcionamento mental e físico do indivíduo se caracteriza por excepcional; quando

o indivíduo possui uma vida ativa (CUPERTINO; ROSA; RIBEIRO, 2007, p.81)

A singularidade vivida por cada pessoa interfere na construção dinâmica da Reserva Cognitiva. Os fatores mais pesquisados na influência da Reserva Cognitiva são: genética, nível de escolaridade, status socioeconômico, atividades de lazer que envolvam desafios mentais e mudanças na rotina. "Essas variáveis geralmente demonstram operar de forma independente e aditiva. Isso se refere à concepção de Reserva Cognitiva como entidade maleável." (STERN, 2007, p. 2).

Embora o conceito Reserva Cognitiva seja simples, possui bases teóricas complexas e um valor heurístico incontestável para investigação no campo do envelhecimento e da demência. As evidências sugerem que dois indivíduos que aparentem ter a mesma patologia clínica, podem apresentar níveis altamente divergentes de histopatologia subjacente e que a Reserva Cognitiva pode contribuir para alguma desta disparidade.

Esta observação tem importantes implicações para a tentativa de diagnóstico de Doença de Alzheimer em estágios pré-clínicos. Sujeitos com uma maior Reserva Cognitiva podem sofrer de alterações neuropatológicas no cérebro e serem identificados como normais com base nos resultados da avaliação neuropsicológica tradicional. (PIRES; SIMÕES; FIRMINO, 2010, p.15-16)

Dentre os fatores citados que influenciam na Reserva Cognitiva na idade tardia, ressalta-se a escolaridade e sua influência. A escolaridade é um dos principais pontos

propensos quando analisado o declínio cognitivo, quanto à Reserva Cognitiva. Identificando que idosos com maior nível de escolaridade possuem resultados mais elevados nos testes de cognição.

> Identificou-se um maior volume no giro temporal superior, ínsula e córtex cingulado anterior e maior metabolismo no córtex cingulado anterior, demonstrando que tanto volume como metabolismo aumentam com níveis mais altos de educação e reforçando a ideia de que capacidade intelectual e o nível educacional são os indicadores mais importantes, retardando o declínio cognitivo durante o envelhecimento (ARENAZA-URQUIJO *et al.,* 2013).

Uma pesquisa realizada por Jerson Laks (2015) aponta que, quanto melhor o desempenho escolar e maiores os anos de escolaridade, há uma correlação para diminuir a demência na velhice em até 79%. No âmbito do desempenho escolar e sua relação com a Reserva Cognitiva, é ressaltada as habilidades em linguagem e matemática como fatores de base protetora ao risco de demência. A pesquisa ainda aborda sobre a importância da educação na primeira infância como forma de prevenir doenças neurodegenerativas ao longo da vida.

Reserva Cognitiva e a Influência do Fator Socioeconômico e do Estilo de vida

Em suas pesquisas, STERN *et al. (*2018), sugerem que indivíduos adultos ativos que se envolvem em diferentes atividades ao longo da vida, possuem melhor funcionamento cognitivo na velhice. Indivíduos com envolvimento social e um estilo de vida mais dinâmico ao longo de sua existência tendem a ser idosos com mais autonomia sobre sua rotina e mais ativos na vida diária. Identificou-se uma rede de Reserva Cognitiva que se apoia na ideia de que experiências durante a vida podem resultar em diferenças positivas no processamento cerebral que podem fornecer Reserva Cognitiva contra mudanças cognitivas relacionadas à idade ou a doenças, em múltiplas tarefas.

A função desempenhada no trabalho também influência na cognição do ser humano. Indivíduos que possuem uma desvantagem socioeconômica, podem vir a ter um maior rebaixamento da cognição na velhice. É passível associar que indivíduos com melhores condições socioeconômicas, melhor renda, conseguem participar de atividades diversas ao longo da vida. A partir disso, ampliar a cognição de forma geral.

Pesquisas apontam que o bilinguismo é outro fator que contribui de forma expressiva para a ampliação da Reserva Cognitiva, pois possui relação com o desenvolvimento da cognição no ser humano.

Após o aporte de dados apresentados anteriormente, enfatizando alguns dos fatores que influenciam a Reserva Cognitiva, nota-se a importância do exercício positivo da cognição ao longo da vida.

Desde de atividades como mudar a rota de uma caminho realizado diariamente até atividades mais elaboradas como aprender um novo idioma. Toda ação que trabalhe a memória, o aprendizado, a atenção, a escrita, a leitura, o raciocínio, entre outros, somam favoravelmente na ampliação da Reserva Cognitiva.

Dado isso, é possível compreendermos que a Reserva Cognitiva pode ser estimulada, a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida e saúde dos indivíduos colaborando para uma possível redução dos níveis sintomáticos de algumas doenças neurodegenerativas, como o Alzheimer, por exemplo. Polidori (2010) relata que a atividade de estimulação cerebral com regularidade está diretamente associada a um atraso no início da demência.

Outro estudo realizado na área, constatou através de um grupo de mulheres, a relação entre a atividade física e a cognição. De tal forma, mulheres que possuem uma maior intimidade com o exercício físico, demonstraram menor declínio cognitivo em relação à mulheres que não possuíam o hábito da atividade. (YAFF *et al.* 2001)

Sobre as possibilidades de ampliar a Reserva Cognitiva em prol da saúde, torna-se importante considerar o contínuo desenvolvimento cognitivo.

> O estilo de vida cognitivamente intenso, com demandas exigentes e interessantes, leitura e prática de exercícios, parece ser um preditor para a boa qualidade de vida e para o bem-estar psicológico em idosos saudáveis. O treino cognitivo pode melhorar o funcionamento cognitivo de bem-estar psicológico na velhice. Os resultados encontrados indicam que idosos saudáveis podem se beneficiar desse tipo de intervenção, reduzindo a ocorrência de condições que levem a um envelhecimento cognitivo patológico e fortalecendo a manutenção da boa qualidade de vida e do bem-estar psicológico na velhice. (IRIGARAY; SCHNEIDER; GOMES, 2011, p.817).

Logo, é possível compreender que incentivos, estímulos, atividades que impulsionem a Reserva Cognitiva, podem resultar em diferenças positivas no processamento cerebral, inibindo ou retardando, mudanças cognitivas relacionadas à idade ou a doenças, em múltiplas tarefas (STERN *et al.,* 2018).

Considerações Gerais

A Reserva Cognitiva é um conceito definido a partir de construtos hipotéticos, cujas bases teóricas são complexas por não serem passíveis de mensuração tangível. Contudo, possui um heurístico incontestável para investigação no campo do envelhecimento e demência.

Biologicamente o nosso corpo sofre perdas motoras e psíquicas com o passar dos anos. Esse é um fator incontestável. Contudo, considerar uma vivência mais saudável ao longo do percurso do desenvolvimento da vida e, principalmente na terceira idade, poderá reduzir desgastes psicológicos maiores tanto para a família quanto para o indivíduo idoso. Adotar técnicas de prevenção, com um estilo de vida mais saudável que englobe atividades que estimulem a cognição, atividades físicas e de lazer, poderão aumentar o nível da Reserva Cognitiva e com isso diminuir as probabilidades do aparecimento precoce de sintomas ligados as neuropatalogias.

E, um dos caminhos para uma melhor condição de saúde é o de exercer atividades que envolvam o raciocínio, favoreçam a atenção e a concentração, sejam desafiadoras para o raciocínio mental de forma a trabalhar a cognição do indivíduo, levando ao aumento da Reserva Cognitiva no cérebro.

Nota-se a importância de apresentar a sociedade formas de viver um envelhecimento salutar. Sabe-se que as patologias neurodegenerativas são muito invasivas no organismo, e em um curto período de tempo, podem alterar por inteiro a vida de uma pessoa. Ademais, é de extrema valia a prevenção ao longo da vida.

Reserva Cognitiva é um tema inovador e desafiador visto as particularidades do objeto de estudo. Realizar mais pesquisas a seu respeito trará ampliação do aporte teórico para a psicologia e para a medicina alargando as possibilidades de estratégias de saúde para a população.

Após reunir informações coletadas com o propósito de formar uma rede de conhecimento acessível tanto à comunidade acadêmica quanto à população, percebe-se que há, ainda, lacunas para serem pesquisadas quanto ao tema. Mas isso não subestima a relevância do assunto apresentado.

Referências

ARENAZA-URQUIJO, Eider M. et al. **Cognitive Reserve Proxies Relate to Gray Matter Loss in Cognitively Healthy Elderly with Abnormal Cerebrospinal Fluid Amyloid-B Levels**. 1 Jan. 2013: 715 – 726. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236038051_Cognitive_Reserve_Proxies_Relate_to_Gray_Matter_Loss_in_Cognitively_Healthy_Elderly_with_Abnormal_Cerebrospi nal_Fluid_Amyloid-b_Levels. Acesso em: 9 de Abril de 2021.

BRANDEBUSQUE, J. C., CIPOLLI, G. C., ALONSO, V., DEFANTI, F. M. G., &CACHIONI, M. (2020). **Reserva cognitiva e os diferentes perfis de ganho cognitivo em idosos: Uma scoping review**. *Psico*,*51*(4), e33842. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.4.33842. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

CUPERTINO, Ana Paula Fabrino Bretas; ROSA, Fernanda Heringer Moreira; RIBEIRO, Pricila. Cristina Correa. Definição de envelhecimento saudável na perspectiva de indivíduos idosos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 20, n. 1, p. 81- 86, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102- 79722007000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de Abril de 2021.

SOUZA FILHO, Antônio de; DUNNINGHAM, Wilian Azevedo. **ESTUDO DOS CÉREBROS DAS FREIRAS.** Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria. p. 108-109. 2018 Maio/Ago. Disponível em: https://www.revneuropsiq.com.br/rbnp/article/view/412/159. Acessado em: 10 de Abril de 2021.

FREIRE, S. A. (2000). Envelhecimento bem-sucedido e bem-estar psicológico. In A. L. Neri & S. A. Freire (Eds.), **E por falar em boa velhice** *(*pp. 21-31). São Paulo, SP: Papirus. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000400022.> Acesso em: 11 de Abril de 2021.

IRIGARAY, Tatiana Quarti; SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; GOMES, Irenio. Efeitos de um treino cognitivo na qualidade de vida e no bem-estar psicológico de idosos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 810-818, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000400022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de abril 2021.

LAKS, Jerson. Dementia and the protective role of cognitive reserve. **Arq. Neuro- Psiquiatr.**, São Paulo , v. 73, n. 6, p. 473, June 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php script=sci_arttext&pid=S0004- 282X2015000600473&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Abril 2021.

MELLIS, Fernando. **Número de idosos no Brasil deve dobrar até 2042, diz IBGE.** Notícias R7, 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/numero-de-idosos-no- brasil-deve-dobrarate--2042-diz-ibge-25072018> Acesso em: 09 de Abril de 2021.

PIRES, Miguel da Silva; SIMÕES, Mário R.; FIRMINO, Horácio A. **Envelhecimento e Doença de Alzheimer: Implicações para a hipótese da Reserva Cognitiva.** Psicologia, Educação e Cultura, 2010, XIV, p.5-21. Disponível em: <https:// comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5271/1/2010_PEC_1.pdf#page=9> Acesso em: 10 de Abril de 2021.

POLIDORI, Maria Cristina; NELLES, Gereon; PIENTKA, Ludger. Prevention of Dementia: Focus on Lifestyle. **International Journal of Alzheimer's Disease**. London, 2010. Publicado online, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45709278_Prevention_of_Dementia_Focus_o n_Lifestyle. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

RICHARDS, Marcus; DEARY, Ian J. **A life course approach to cognitive reserve: a model for cognitive aging and development?** Ann Neurol. 2005 Oct;58. (4):617- 22.Disponível em: doi: 10.1002/ana.20637. PMID: 16178025. Acesso em: 9 de Abril de 2021.

SOBRAL, Margarida; PESTANA, Maria Helena; PAÚL, Constança. **A importância da quantificação da reserva cognitiva.** Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental no.12 Porto, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647- 21602014000300007> Acesso em: 11 de Abril de 2021.

SOBRAL Margarida; PAÚL, Constança. **Reserva Cognitiva, envelhecimento e demências**. Revista E-Psi, 5(1), 113-134, 2015. Disponível em: <https:// revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2015/Ano5-Volume1-Artigo6.pdf> Acesso em: 10 de Abril de 2021.

STERN, Y. **Elaborating a Hypothetical Concept: Comments on the Special Series on Cognitive Reserve. Journal of theInternatio-**

nal. Neuropsychological Society:JINS. 2011, 17(4), 639–642. Disponível em: doi:10.1017/S1355617711000579. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

STERN, Y. **Cognitive reserve in ageing and Alzheimer disease.** The Lancet. Neurology, 11(11), 1006-1012, 2012. Disponível em: doi: 10.1016/S14744422(12)70191-6. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

STERN, Y. **What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. Journal of theInternational.** Neuropsychological Society, 8, 448-460. 2002. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

STERN, Y. **Cognitive Reserve and Alzheimer Disease. Alzheimer Disease and Associated Disorders.** 20(2), 112-117. 2006. Disponível em: doi:10.1097/01.wad.0000213815.20177.19. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

STERN, Y. Cognitive reserve: Implications for Assessment and Intervention. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 65(2). 2013. Disponível em: 49-54.doi: 10.1159/000353443. Acesso em: 11 de Abril de 2021. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

YAFFE, Kristine et al. A Prospective Study of Physical Activity and Cognitive Decline in Elderly Women – **Women Who Walk**. Archives of Internal Medicine, Chicago, v. 161, p. 1703-1708, Jul. 2001. Disponível em:https://jamanetwork.com/journals/jamainternalmedicine/fullarticle/648735. Acesso em: 11 de Abril de 2021.

PSICOLOGIA ONCOLÓGICA PEDIÁTRICA: ESTRATÉGIA DE AUXÍLIO NO TRATAMENTO DO CÂNCER INFANTIL

Ana Luiza de Carvalho Silva[1]

Vitória Carolina Silveira[2]

Cleonice de Faria Barbosa[3]

Introdução

O câncer se desenvolve no organismo por meio de mutações genéticas que afetam não somente o corpo físico mas também o estado de saúde mental do paciente. O diagnóstico influencia diversos aspectos da vida do indivíduo e de sua família mas o impacto do tratamento é ainda mais avasalador. Com isso, nem sempre é retratado o suporte necessário que o indivíduo e sua família precisam receber, bem como, as possíveis estratégias de enfrentamento, ofertadas pela área da Psico-Oncologia.

De acordo com a definição oferecida pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2020),câncer é um termo que abrange mais de 100 diferentes tipos de doenças malignas que têm em comum o crescimento desordenado de células, que podem invadir tecidos adjacentes ou

1 Discente do Curso de Psicologia do UNILAVRAS. E-mail: analuizavasil@gmail.com.

2 Discente do Curso de Psicologia do UNILAVRAS. E-mail: vitoriacasilveira@gmail.com.

3 Profª e Supervisora de Estágio do Curso de Psicologia do UNILAVRAS, Mestre em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca, Psicóloga Clínica.

órgãos a distância.

Ainda, pelos dados oferecidos pela Organização Pan-Americana de Saúde (2020), o câncer, em suas mais variadas manifestações, é a segunda principal causa de morte em todo o mundo, sendo o responsável por mais de 9.6 milhões de mortes anuais.

O cenário pode ser ainda mais agravado, ao se pensar de forma globalizada, frente aos impactos que o câncer causa, uma vez que o mesmo aflige não somente o paciente, mas os familiares, as comunidades sociais e os sistemas de saúde que ficam cada vez mais sobrecarregados.

Apesar de todos os avanços da medicina, bem como da tecnologia, a identificação do câncer, ainda está relacionada à ideia de morte. Desde o diagnóstico, até a finalização do tratamento, o paciente passa por diversas pressões, tanto físicas, originadas dos métodos invasivos e agressivos do tratamento; quanto psicológicas, ao precisar lidar com o medo e a insegurança. Ao se tratar de um contexto infantil, é inerente que esse sofrimento psíquico seja estendido à família do paciente. Uma vez que a mesma, assume um papel singular diante ao tratamento e a recuperação do paciente.

Logo após o diagnóstico da doença, toda a teia familiar é diretamente afetada, o que poderá desencadear grandes cargas de estresse. Altera-se de forma repentina a visão da criança e dos pais quanto a vida e a incerteza frente ao tratamento somado ao medo diante ao desconhecido.

Pretende-se através desse estudo, refletir sobre a abordagem psico-oncológica a fim de descrever os objetivos da mesma, em especial, no âmbito infantil. Logo, iremos caminhar por um breve descrição acerca do câncer em contexto infantil, discutir sobre a visão psicologica do diagnóstico oncológico infantil psicologia e a prática terapêutica reconhecida como ludoterapia para o tratamento da criança com câncer.

A Psico-oncologia no contexto pediátrico: Uma breve descrição

No contexto infantil e pediátrico, de acordo com o Instituto

Nacional de Câncer INCA (2020), o número de casos novos infando-juvenis esperados para o Brasil, para cada ano do triênio 2020-2022, é de 4.310 casos no sexo masculino e de 4.150 para o sexo feminino. Esses valores correspondem a um risco estimado de 137,87 casos novos por milhão no sexo masculino e de 139,04 por milhão para o sexo feminino.

Ao tratar-se de infância, considera e compreende-se o período do nascimento até os 12 anos de idade incompletos, conforme determinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990).

A infância é um período crucial na vida de todos os indivíduos, a qual possui forte influência na construção da visão de mundo e a forma como se estabelece alguns comportamentos quando adulto. É na infância, a partir das vivências das relações familiares e sociais como um todo, que o indivíduo constrói sua relação com o próprio corpo, com o mundo externo, e a partir daí adquire uma estrutura de personalidade que vai ser a base para todas as suas experiências futuras.

A doença é um evento inesperado e indesejável, e o câncer, dependendo do tipoe da precocidade do diagnóstico, pode causar sequelas físicas e psíquicas que serão marcantes para a criança. Além disso, ela tem sua rotina completamente alterada e todos os hábitos comuns próprios da infância tornam-se algo distante para ela devido às limitações que a doença e o tratamento impõem. (CARDOSO, 2007)

Somente em 1939, a Psicologia Oncológica foi oficializada como um ramo de atuação profissional, contando com o auxílio de embasamento científico e linhas de estudo teórico-práticas. (SANTOS, 2005). Na abordagem Pediátrica da Psicologia Oncológica, os dados também são de grande relevância, e indicam que, através das práticas terapêuticas, e das técnicas de distração da atenção, as crianças obtiveram uma significativa diminuição na frequência de respostas de ansiedade, mediante às situações estressantes nas quais era submetidas. (MCCAUL; MALOTT, 1984)

Frente às questões apresentadas, a Psico-Oncologia, foi fundamentada e definida como:

> uma subespecialidade da Oncologia, que procura estudar as

> duas dimensões psicológicas presentes no diagnóstico do câncer: o impacto do câncer no funcionamento emocional do paciente, sua família e profissionais de saúde envolvidos em seu tratamento; o papel das variáveis psicológicas e comportamentais na incidência e na sobrevivência ao câncer (HOLLAND, 1991, p. 11).

A atuação da Psico-oncologia pode ser observada como uma interface entre a Psicologia e a Oncologia, utilizando-se das técnicas e conhecimentos educacionais, metodológicos e profissionais, oriundos dos estudos da Psicologia da Saúde. (GIMENES 1994). Como campo interdisciplinar, ela visa auxiliar o paciente oncológico e sua família, durante o processo de prevenção, tratamento, reabilitação e/ou fase terminal da patologia. Com isso promove estudos e pesquisas com cunho científico, as quais estudam as possíveis variáveis da doença e suas questões sociais com foco em oferecer conhecimento e conforto aos pacientes e familiares. Se predispondo na organização de serviços e tratamentos psicológicos, que valorizem sempre o bem-estar do paciente e consequentemente da família.

Em uma revisão de análise literária dos materiais científicos oferecidos acerca do tema Psico-Oncologia vale destacar que:

> paciente submetido ao acompanhamento psicológico durante o tratamento apresenta ganhos significativos em diversos aspectos, como a melhora do estado geral de saúde; melhor tolerância aos efeitos adversos da terapêutica oncológica, melhora da qualidade de vida além de proporcionar uma melhor comunicação entre paciente, família e equipe. (FONSECA; CASTRO, 2016)

Baseado nessas colocações, é possível inferir, que através do suporte psico- oncológico, muitos pacientes conseguem ter uma nova visão frente à sua realidade. Com isso, mesmo após o diagnóstico do câncer, eles voltam a ter prazer pela vida, fortalecem suas convicções no que diz respeito as possibilidades do tratamento, desmistificam crenças limitantes e construiem uma nova percepção de si mesmo. (FONSECA; CASTRO, 2016)

Diagnóstico Oncológico Infantil - Visão Psicológica

O profissional psicólogo que trabalha com a oncologia não apenas necessita de uma excelente base teórica, mas também de possuir uma visão muito empática em sua atuação. Durante sua carreira vivenciará junto aos seus pacientes muitas situações de dor e de perdas, necessitando de preparo emocional para as mesmas. Um olhar mais acolhedor sobre a ótica do enfrentamento da doença pela criança e pela sua família, reluz em técnicas positivas que amenizam o estresse do tratamento e da incerteza quanto ao futuro.

O diagnóstico que atesta a manifestação do câncer no organismo é tão delicado para uma crinças quanto para o adulto, pois traz o significado de limitar as novas etapas da vida. Ao receber o diagnóstico oncológico, qualquer indivíduo tende a passar pelo momento em que emergem sentimentos e questões quanto ao tratamento e ao futuro.

É recomendado o diagnóstico precoce do câncer infantil com o intuito salutar de iniciar o tratamento adequado o quanto antes. Um fato importante a ser ressaltado é que diferente do adulto, não existem exames preventivos realizados em crianças que detectam o surgimento do câncer. Os pais tomarão consciência de que algo não está saudável no organismo da criança, a partir do momento que a mesma queixa-se sobre alguns sintomas ou por meio da observação da alteração de seus comportamentos.

Por não ter conhecimento direto sobre a doença, a reação da criança frente ao diagnóstico dependerá da reação de seus pais. Estes, antes de transmitirem o diagnóstico à criança, passam por um momento de acolhimento junto ao médico responsável. Neste quesito, destaca-se a preparação adequada dos pais, a qual envolve o conhecimento sobre a doença e o plano de tratamento que será seguido.

Sabe-se que quando a família está bem orientada, os efeitos da doença são menos prejudiciais, pois os pais saberão manejar a situação da melhor maneira possível para que ela não seja tão sofrida para a criança.

Sentimentos de incertezas, dúvidas, sensação de perda de controle, medo, negação dos fatos, frustração são ocorrências esperadas no comportamento da crinça e de seus pais. Em primeiro momento

o impacto das informações é considerado forte demais, impedindo a racionalização dos fatos.

Com isso, o psicólogo, o médico e os pais são essenciais durante todo o processo do diagnóstico. A rede de apoio concretiza uma base de confiança para a criança. A qual espelha na figura materna e paterna, pois suas experiências de vida ainda são limitadas e seu conhecimento de mundo ainda restrito.

Com isso, a reação dos pais frente o diagnóstico, interfere diretamente na visão da patologia que a criança terá. Para Cardoso (2007), a criança somente se depara realmente com a doença, no momento em que ela começa a sofrer os efeitos do tratamento.

A funcionalidade da Psicologia Oncológica Pediátrica pode ser vista como um mecanismo de auxílio e enfrentamento diante das diversas situações aversivas no tratamento oncológico, tal como, alicerçar situações para que a própria criança seja capaz de controlar seu comportamento, facilitando em uma segunda instância, as possíveis intervenções a serem realizadas pelos demais profissionais da saúde. (COSTA, 2000).

Sobre isso, Carnaviera citado por Cardoso (2007) disserta sobre a equipe de saúde que trata o paciente com câncer e do cuidado que esta deve ter para não tratá-lo como objeto, mas sim como sujeito, principalmente devido á posição passiva que a criança doente se encontra por estar submetida aos cuidados da equipe e também às características físicas dos pacientes com câncer, que por acabar tornando-os parecidos, faz com que a equipe os trate a todos com pouca singularidade.

Sendo assim, de acordo com Simonetti (2013, p. 20) "O psicólogo pode fazer muito pouco em relação à doença em si, este é o trabalho do médico, mas pode fazer muito no âmbito da relação do paciente com seu sintoma: esse sim é um trabalho do psicólogo". Neste contexto a ludoterapia age positivamente, uma vez que auxilia a organização dos pensamentos da criança por meio de atividades lúdicas.

Com isso, o câncer não deve ser limitado a uma doença que atinge somente o organismo físico. Ele também interfere de forma

direta na saúde psicológica dos pacientes. Sendo uma doença que necessita dos cuidados físicos e também do acompanhamento de um profissional psicólogo, o qual soma de forma positiva para o bem-estar mental do paciente.

Nos Passos de um Tratamento - Ludoterapia

Durante o tratamento de um câncer, a criança passa por procedimentos médicos muito invasivos, desde a reação aversiva do organismo aos fortes medicamentos oncológicos até às internações e o distanciamento de casa e do convívio no lar. Com uma exposição frequente ao estresse, nota-se a importância do desenvolvimento de métodos e estratégias que auxiliem na redução do sofrimento da criança, visto que com a diminuição do estresse, há possibilidade de reduzir a ansiedade e desenvolver uma visão menos negativa do tratamento.

A técnica da intervenção psicológica lúdica, exerce primordial função educativa e terapêutica nesses casos. Também conhecida como ludoterapia, esse método incentiva a criança a explorar as circunstâncias vivenciadas por meio de brincadeiras.

O foco dessa prática em tratamentos oncológicos infantis é conseguir que a criança expresse sentimentos que por vezes não consegue externalizar adequadamente no mundo adulto, e contribuem para elevar o índice de estresse dela e da família.

Através das brincadeiras lúdicas, a criança pode desenvolver uma nova visão sobre o tratamento, aprendera lidar com as dificuldades enfrentadas e ressignificar a experiencia de dor e sofrimento experienciado.

> Os brinquedos são uma forma reveladora de entender como a criança interage com eles e como o seu comportamento oscila em cada sessão. Vale ressaltar que cada criança é única. Desse modo, a terapia é adaptada às necessidades de cada um dos pacientes. (CALÓ, 2019)

A ludoterapia baseia-se na forma natural do aprendizado e a visão de mundo da criança. Logo, ao brincar a criança sente-se mais livre e espontânea, facilitando o processo de comunicação do psicólogo com ela e dela consigo mesma. Pois sabe-se que o tratamento

oncológico infantil não é uma etapa vivenciada pela criança e familiares de forma fácil e simples, ambos passam por questões psicológicas difíceis de serem enfrentadas.

Com isso, essa técnica possui um valor heurístico na diminuição do estresse e da ansiedade da criança e abre portas para uma intervenção mais leve e delicada, em que a criança sente-se menos pressionada.

> Em nossa experiência, uma das situações mais complexas das relações paciente-doença é a do câncer. Entendemos que a prática clínica em psico-oncologia é fundamental para a assistência psicossocial ao paciente oncológico e dos demais personagens envolvidos nesse adoecimento, como familiares, pessoas próximas e equipe de saúde. A escuta e a elaboração das questões pessoais em face do adoecimento e do papel que a doença passa a ter em sua vida permitem ao paciente tornar-se cada vez mais consciente de suas atitudes. Busca-se uma participação mais ativa em seu próprio tratamento, em sua própria saúde, bem como oferecer ferramentas para que tenha melhor qualidade de vida, independentemente do prognóstico. (OLIVEIRA; RODRIGUES, p. 97)

A atuação do psicólogo com o paciente oncológico infantil, possui papel fundamental que transita desde o acolhimento à família e a criança durante a realização do diagnóstico, até ao acompanhamento durante o tratamento por meio da ludoterapia. Essa por sua vez, é uma terapia lúdica que visa de forma dinâmica e leve fazer com que a criança exteriorize suas emoções e adquira uma visão mais positiva quanto ao tratamento.

Percebe-se que a Psico-oncologia possui um valor bastante significativo no processo de enfrentamento ao câncer infantil, possibilitando que o indivíduo possa identificar questões importantes acerca de seus sentimentos, através de técnicas terapêuticas, como por exemplo a Ludoterapia, além de dar suporte e acolhimento familiar.

Considerações Gerais

O tratamento de um câncer infantil é considerado muito invasivo tanto para a criança quanto para seus pais. Neste contexto a criança

enfrenta o estresse dos efeitos das intervenções medicamentosas e também convive com as incertezas e medos dos adultos que a cercam.

Diante desta realidade, o apoio do psicólogo se faz imprescindível nas diversas etapas que a criança e sua família irão enfrentar durante o tratamento oncológico. Pela técnica da ludoterapia percebe-se que os estímulos lúdicos utilizados contribuem para proporcionar um ambiente agradável, desenvolver elo de confiança entre a criança e o terapeuta e ampliar as possibilidades de ressignificação do momento vivido.

Ao se sentir acolhida, a criança consegue externalizar algumas de suas emoções o que irá contribuir para que se sinta mais segura e menos ansiosa no contexto de turbulências. O psicólogo por sua vez, acolherá não somente a criança mas também sua família, pois a rede de apoio do paciente oncológico é a base para um caminhar mais tranquilo e otimista durante o tratamento.

Ademais, percebe-se a importãncia da movimentação do aporte teórico quanto ao tema, reconhecendo a relevância do profissional da psicologia como parte do tratamento do câncer infantil.

Referências

ARAUJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. **Câncer Infantil: intervenção, formação e pesquisa em psico-oncologia pediátrica**. Psicol. hosp. (São Paulo), São Paulo , v. 4, n. 1, jan. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677- 74092006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 abr. 2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CALÓ, Fábio Augusto. **Ludoterapia: terapia da criança, princípios e resultados. INPA, Instituto de Psicologia Aplicada**. Brasília. 2019. Disponível em: https://inpaonline.com.br/blog/ludoterapia/. Acesso em: 15 abr. 2021.

CAMPOS, Elisa Maria Parahyba. A Psico-Oncologia. Bol. Acad.

Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil - V. 30, no 79, p. 440-449. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94615412015.pdf> . acesso em 11 abr. 2021.

CARDOSO, Flávia Tanes. **Câncer infantil: aspectos emocionais e atuação do psicólogo**. Rev. SBPH, Rio de Janeiro , v. 10, n. 1, p. 25-52, jun. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516- 08582007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Abril 2021.

CARVALHO, Maria Margarida. **Psico-oncologia: história, características e desafios**. Psicol. USP, São Paulo , v. 13, n. 1, p. 151-166, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103- 65642002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000100008>.

COSTA JR., Áderson L.. **Psico-Oncologia e manejo de procedimentos invasivos em oncologia pediátrica: uma revisão de literatura.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 107-118, 1999 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100007&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 11 Abr. 2021. https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000100007.

FONSECA, R.; CASTRO, M. M. **A Importância Da Atuação Do Psicólogo Junto A Pacientes Com Câncer: Uma Abordagem Psico-Oncológica**. Psicologia e Saúde em debate, *[S. l.]*, v. 2, n. Ed. Esp. 1, p. 54–72, 2016. DOI: 10.22289/2446-922X.V2EEA5. Disponível em: http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/46. Acesso em: 11 abr. 2021.

INCA - Instituto Nacional de Câncer. O que é câncer?. Rio de Janeiro: INCA. Recuperado de: <https://www.inca.gov.br/imprensa/inca-lanca-estimativas-de-casos- novos-de-cancer-para-o-trienio-2020-2022> acesso em 22 abr. 2021.

MALTA, Júlia Dias Santana; SCHALL, Virgínia Torre; MODENA, Celina Maria. **O Momento do Diagnóstico e as Dificuldades Encontradas pelos Oncologistas Pediátricos no Tratamento do Câncer em Belo Horizonte**. Rev. Brasileira de Cancerologia. p. 33-39. 2009. Disponível em: https://rbc.inca.gov.br/site/arquivos/n_55/v01/pdf/07_artigo_momento_do_diagnostico. pdf. Acessado em: 10 Abril 2021.

OLIVEIRA, W. L.; RODRIGUES, A. L. **Psicologia da saúde hos-**

pitalar: abordagem psicossomática. In: RODRIGUES, A. L.; – 1.ed. – Barueri [SP]: Manole, 2020.

OPAS- **Organização Pan-Americana de Saúde** (1902-2020) <https://www.paho.org/pt/topicoscancer#:~:text=O%20c%C3%A2ncer%20%C3%A9%20 a%20segunda,de%20baixa%20e%20m%C3%A9dia%20renda> acesso em 22 abr. 2021.

RODRIGUES, A. L. **Psicologia da saúde – hospitalar: abordagem psicossomática.** Editora Manole, 2019. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788520463536/. Acesso em: 24 Abr 2021

SANTOS, Edna Mattos**. Estudo Bibliográfico Sobre O Histórico Da Psico- Oncologia**. Revista Científica Eletrônica De Psicologia - Issn 1806-0625. Ano III, Número , 05, Novembro De 2005. Periodicidade : Semestral. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/KTN3ToGuZi8nhKd_2 013-4-30-16-26-49.pdf> acesso em 11 abr. 2021

SIMONETTI, A. **Manual de Psicologia Hospitalar: O mapa da doença** 7. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SOUZA, Milton Lopes de. **A medicina, a psicanálise e a psicossomática: O usufruto do corpo.** Estilos clin., São Paulo , v. 2, n. 3, p. 43-50, 1997 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415- 71281997000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 abr. 2021.

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Anna Clara Santos da Silva[1]

Geovani Garcia Zeferino[2]

Renato Ferreira de Souza[3]

Introdução

O presente capítulo compila duas pesquisas de Iniciação Científica, desenvolvidas com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O foco das análises foi compreender, através de revisão de literatura, a atuação da Psicologia, enquanto ciência e profissão, nas políticas de assistência social brasileiras, pois trata-se de um campo de atuação amplo e de inúmeras possibilidades profissionais, mas que também se apresenta como área complexa e desafiadora para a classe.

Para apurar o entendimento sobre as políticas públicas socioassistenciais, inicialmente procedemos com uma investigação histórica, que será aqui apresentada resumidamente, averiguando as nuances que forjaram tais ações governamentais ao longo dos tempos – passo

1 Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei; Psicóloga Clínica. E-mail: annaclarapsico@hotmail.com.

2 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei; Doutorando pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: geogarciapsico@gmail.com.

3 Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Lavras. E-mail: renatosouza@ufla.br.

* O presente capítulo segue as normas de publicação da APA: "Publication Manual of the American Psychological Association (7a edição, 2019)".

importante para compreendermos as origens, as conquistas e os percalços de tais políticas e auxiliar-nos à compreensão do estado da arte.

Posteriormente, procedemos com as pesquisas de revisão bibliográfica na literatura da área, considerando-se apenas artigos publicados em periódicos científicos, que balizaram nossas discussões conceituais propiciando reflexões e inferências sobre a inserção da psicologia nas políticas de assistência social.

Breve histórico da assistência social brasileira

Ao pesquisar a literatura constatamos que ações de ajuda, caridade e filantropia são percebidas como valores humanitários por denotar, inicialmente, piedade e compaixão ao próximo. A presença desse tipo de assistência aos desamparados e desvalidos ocorre historicamente e pode ser considerada uma prática antiga e disseminada em muitas civilizações (Veroneze, 2017).

No Brasil, observa-se que tais ações assistenciais em seus primórdios, quase sempre foram marcadas por um viés paternalista, que visava manter a dependência econômica e social dos assistidos, ou por um viés coronelista, que visava garantir a subserviência dos ajudados em troca de favores políticos e/ou laborais, ou seja, a política de assistência não era gerenciada legalmente ou se vinculava diretamente ao Estado. Esse modelo histórico personalista de auxílio aos mais necessitados implicou em consequências sócio-históricas e políticas ao país, que podem ser percebidas atualmente (Souza & Gonçalves, 2014).

As primeiras ações governamentais visando inserir uma Política Social de Assistência no Brasil surgiram somente na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Elas eram basicamente compostas pelo incremento de direitos trabalhistas para o seleto grupo de cidadãos que possuíam vínculos empregatícios formais, registrados no Ministério do Trabalho, e pela implementação em 1940, do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), uma política nutricional, criada visando fornecer alimentação aos trabalhadores que poderiam acessar restaurantes com preços populares: "Almoçar bem é no SAPS!".

Em 1942, em meio à Segunda Guerra Mundial, foi criado no país um órgão de assistência pública para amparar familiares de combatentes, denominado Legião Brasileira de Assistência (LBA). Posteriormente, com o fim da guerra, a LBA permaneceu instituída assistindo, proporcionalmente, um número reduzido de famílias com necessidades materiais em estado de vulnerabilidade socioeconômica (Souza & Gonçalves, 2017).

Esse contexto incipiente de auxílio estatal aos mais necessitados começou a modificar-se com o surgimento de novas demandas sociais, por exemplo, as provocadas pelo êxodo rural e pela crescente industrialização do país. Ao longo de duas décadas (1950/1960), outras políticas públicas foram criadas, com respaldo da então, Constituição Federal: (1) Lei Orgânica da Previdência Social (Lei n. 4.130/1962), que asseguravam direitos como aposentadoria dos trabalhadores e auxílios natalidade, funeral e reclusão; (2) Lei n. 4.214/1963, que beneficiou trabalhadores rurais regularizando a profissão com normatização salarial, além de outros benefícios; e (3) Decreto n. 53.153/1963, que estabelecia a "Lei do Salário Família do Trabalhador" garantindo ao trabalhador uma renda acrescida proporcional à quantidade de filhos, sendo os encargos pagos pelo empregador contratante (Souza & Gonçalves, 2017). Entretanto, cabe mencionar que no período entre 1964 e 1985, no regime militar, ocorreu uma desaceleração em tais políticas assistenciais[4].

Para Malloy (1986, p. 149), no pós-1964 "houve uma reviravolta quando os militares, por outras razões mais amplas, movimentaram-se para esmagar o sistema de política populista e para reestruturar todo o jogo político em nome da segurança nacional e do desenvolvimento". Após esse período de certo ostracismo, com a reabertura democrática do país em 1984, e o consequente crescimento de participação popular no debate, ocorreu um impulso, mesmo que lento, no processo de reestruturação das políticas assistenciais. Todavia, somente com a Constituição Cidadã de 1988, que a Política de Assistência Social

4 Para uma ampla compreensão sobre as políticas assistências no regime militar, suas conquistas, avanços e retrocessos, recomendamos o artigo "Política Social e Pactos Conservadores no Brasil: 1964/92", de Eduardo Fagnami.

passou a ser efetivamente considerada uma Política Pública e, por conseguinte, responsabilidade do Estado (Gutierres, 2017).

Em 1993, foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) para regulamentar todas as ações da Assistência Social no Brasil, dentre elas: (1) a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), estabelecida em 2004; (2) a Norma Operacional Básica (NOB) de 2005; e (3) a consolidação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (Souza & Gonçalves, 2014).

Diante deste cenário histórico, social, econômico e político, destaca-se a criação do Programa Bolsa Família (PBF), marco da assistência social brasileira, regulamentado pela Lei n. 10.836/2004. Esse programa tem como objetivo fornecer um benefício básico para famílias que se encontram em situação de extrema pobreza (Brasil, 2004).

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), o PBF garante maior acesso ao direito de saúde e educação, por meio de condicionalidades ("obrigações") que os beneficiários devem seguir (Brasil, 2015). Com a criação desse programa houve uma redução das taxas de pobreza e de extrema pobreza no Brasil, que alteraram para melhor, aspectos relativos à saúde, educação e segurança alimentar dos cidadãos beneficiados (Dantas, Miranda, Dusek, & Avelar, 2018). Contudo, é importante mencionar, que tais políticas e programas também recebem críticas que demarcam suas limitações e sinalizam para possibilidades de melhorias (Ribeiro, Shikida, & Hillbrecht, 2017).

O credenciamento, controle e gestão do Programa Bolsa Família são realizados pelos técnicos que trabalham nos Centros de Referências da Assistência Social (CRAS), instituição conhecida como "Casa das Famílias". Pelos CRAS espalhados por todo o território nacional, as famílias em vulnerabilidade socioeconômica acessam seus direitos, pois são acolhidas e gerenciadas em suas prementes demandas assistenciais. Cabe ressaltar, que regimentalmente, a atuação do profissional de Psicologia dentro dos CRAS é obrigatória (Braga, 2018).

Diante do exposto, observa-se a recenticidade histórica de tais

políticas públicas, mais especificamente, àquelas vinculadas constitucionalmente ao Estado, por exemplo, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), de 2004. Importante destacar também a demanda pelo trabalho e a importância da atuação dos psicólogos na gestão e nas práticas profissionais exigidas em tais políticas, contribuindo, ao seu modo, para o incremento das ações operacionais, e consequentemente, para a efetivação da garantia dos direitos aos cidadãos brasileiros beneficiários.

Bock (2016) nos lembrou que, a desigualdade social é um dos maiores contratempos da sociedade brasileira, e que, a psicologia, enquanto ciência e profissão, não poderia se esquivar dessa evidência e de suas consequências objetivas. Segundo a autora, a Psicologia quando acreditou que apenas razões internas eram explicações para as adversidades e infortúnios dos sujeitos desconsiderou todas as questões de cunho social, ocultando, por exemplo, as desigualdades sociais existentes que impactam decisivamente as identidades e subjetividades de nossa população.

Desta forma, infere-se que a Psicologia pode seguir dois percursos distintos. De um lado, mantendo ideologias e desigualdades do modelo econômico, ao assumir uma postura elitista, individualista e acrítica e, de outro, atuar engajada política e tecnicamente em favor das camadas mais necessitadas, público-alvo das políticas de assistência social.

Partindo desse entendimento acerca da importância das políticas sociais e a demanda recorrente para a atuação profissional da psicologia, as pesquisas aqui apresentadas têm o objetivo de fazer um levantamento bibliográfico na literatura científica da área (artigos publicados) sobre a relação prático-científica, entre a Psicologia e a Assistência Social. Para tal intento objetivou-se, especificamente, compreender a atuação profissional da Psicologia na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), no Programa Bolsa Família (PBF) e no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Método

Para a coleta de dados considerou-se pesquisar apenas artigos

publicados em periódicos científicos nas bases de dados, SciELO, IndexPsi, PePSIC, LILACS e *Web of Science*, primeiramente com a combinação das seguintes palavras-chave: "bolsa família", "política nacional de assistência social" e "psicologia", com seus correlatos em inglês e espanhol.

Os artigos identificados compuseram um banco de dados inicial, que passou por avaliação a partir dos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão adotados foram: artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2008 e 2017 que abordassem, em alguma parte do texto, informações sobre a atuação da Psicologia tanto na PNAS, quanto no PBF. Os critérios de exclusão foram: dissertações, teses e capítulos de livros.

A segunda busca bibliográfica ocorreu nas bases de dados SciELO, IndexPsi, PePSIC e LILACS, com a combinação das seguintes palavras-chave: "CRAS", "Psicologia" e "Assistência Social" e seus correlatos em inglês e espanhol. Adotou-se como critério de inclusão: artigos publicados entre os anos de 2009 e 2018, que abordaram pesquisas de campo realizadas com psicólogos atuantes nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS). Os critérios de exclusão foram: estudos publicados em outros tipos de documentos, como teses, dissertações, livros, capítulos de livros e revisões de literatura e, ainda, estudos que apenas citaram a temática em questão.

Os dados coletados nas duas buscas foram categorizados para a realização de análise de conteúdo. As categorias analisadas foram preestabelecidas de acordo com recomendações teóricas (Bardin, 2011; Mendes & Miskulin, 2017), assim, subdivididas em: (1) características gerais dos artigos (incluindo título, autor/autores, ano de publicação e periódico); (2) objetivos dos artigos; (3) método utilizado nos artigos (incluindo população, amostra, coleta e análise de dados); e (4) considerações dos autores dos estudos revisados sobre a atuação da psicologia na PNAS, no PBF e no CRAS.

Resultados e discussões

Características gerais dos artigos

Com relação aos autores dos artigos revisados notou-se que na primeira pesquisa, ("bolsa família", "política nacional de assistência social" e "psicologia"), os estudos apresentaram autores distintos, apontando aparentemente para uma possível descontinuidade das pesquisas na área, que podem ter causado atrasos no desenvolvimento/evolução das discussões teórico-práticas inerentes à temática.

Na segunda busca, ("CRAS", "Psicologia" e "Assistência Social"), três autores estiveram presentes em artigos diferentes, sendo que dois deles participaram de dois estudos e um participou de três publicações. Vale destacar que é extremamente importante para o avanço científico de uma determinada área, que os pesquisadores enfoquem esforços em suas temáticas, buscando assim, cada vez mais, aprofundamentos e novas perspectivas teóricos-conceituais que avancem as reflexões científicas reverberando em implicações práticas no cotidiano profissional da classe e incentivando novos pesquisadores.

Com relação aos títulos, é possível observar que, na primeira pesquisa, nenhum deles apresentou como temática principal a atuação do Psicólogo no PBF ou na PNAS. Na segunda pesquisa, a maioria dos artigos, trouxe como tema principal a atuação da Psicologia nos CRAS, indicando assim, uma área de interesse e maior dedicação por parte dos pesquisadores.

Vale destacar que os estudos são recentes condizendo com o estabelecimento da própria Política Nacional de Assistência Social, que surgiu de forma efetiva apenas em 2004, ou seja, é compreensível que por se tratar de temática atual as pesquisas ainda não tenham um corpo teórico consolidado de análises e proposições.

Sobre a investigação dos periódicos indexados, na primeira pesquisa não ocorreu nenhuma repetição de publicações. Já na segunda pesquisa, houve uma repetição na Revista de psicologia social, Psicologia & Sociedade.

As características dos estudos incluídos nas duas revisões foram analisadas qualitativamente por meio de categorias. As categorias relacionadas às características dos artigos estão expostas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1

Características gerais dos artigos na Pesquisa 1

Autores, Ano de publicação	Título do artigo	Periódico
Macedo et al., 2011	O Psicólogo brasileiro no SUAS: quantos somos e onde estamos?	Psicologia em Estudo
Afonso et al., 2013	A Methodological Approach for Working With Families in SUAS: a Critical Reading Through the Lens of Citizenship	Psicologia & Sociedade
Benelli, 2016	Risco e vulnerabilidade como analisadores nas políticas públicas sociais: uma análise crítica	Estudos de Psicologia
Santos et al., 2017	Avaliação de Beneficiárias Ribeirinhas da Amazônia sobre o Programa Bolsa Família	Psicologia: Teoria e Pesquisa
Andrade & Morais, 2017	Avaliação do atendimento recebido no CRAS por famílias usuárias	Psicologia: Ciência e Profissão

Nota: SUAS = Sistema Único de Assistência Social; CRAS = Centro de Referência da Assistência Social.

Tabela 2

Características gerais dos artigos na Pesquisa 2

Autores, Ano de publicação	Título do artigo	Periódico
Oliveira et al., 2011	A prática psicológica na proteção social básica do SUAS	Psicologia & Sociedade
Leão et al., 2014	O Psicólogo no Campo do Bem-Estar Social: atuação junto às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)	Estudos e Pesquisas em Psicologia
Oliveira et al., 2014	Atuação dos psicólogos nos CRAS do interior do RN	Psicologia & Sociedade
Flor & Goto, 2015	Atuação do Psicólogo no CRAS: uma Análise Fenomenológico-empírica	Phenomenological Studies
Macedo et al., 2015	Ações do Profissional de Psicologia no Centro de Referência da Assistência Social	Psicologia: Ciência e Profissão
Schibulski et al., 2017	Atuação do psicólogo frente às demandas em unidades dos CRAS	Psicologia Argumento
Macedo et al., 2018	Atuação dos Profissionais de Psicologia nos CRAS do Interior da Paraíba	Temas em Psicologia

Nota: SUAS = Sistema Único de Assistência Social; CRAS = Centro de Referência da

Assistência Social; RN = Rio Grande do Norte.

Percebe-se, como mencionado anteriormente, que as questões históricas impactaram decisivamente no estado da arte, com as primeiras ações assistenciais ocorrendo no país somente a partir da década de 1930, com avanços subsequentes lentos e não sequenciais somados ao aparecimento estatutário tardio da Psicologia, apenas em 2004, nas políticas socioassistenciais. As análises dos periódicos científicos corroboram tal incipiência e introdução das discussões sobre a temática.

Sendo assim, fica evidente a falta de continuidade e principalmente a recenticidade de estudos sobre o tema, evidenciando uma lacuna de estudos que abordam a atuação da Psicologia no contexto socioassistencial. Desse modo, acredita-se que tal fato limita as discussões e, consequentemente, o avanço científico da área.

Considerações dos autores, dos estudos revisados, dos objetivos dos artigos, sobre a atuação da psicologia na PNAS, no PBF e no CRAS

Apenas dois estudos (Benelli, 2016; Macedo et al., 2011) tiveram o escopo específico de analisar a relação entre a Psicologia e o contexto prático da Assistência Social, ou seja, percebe-se que diante de um campo de inúmeros desafios e possibilidades prático-profissionais, com relevância público-social (PNAS) e trabalhista (Psicologia), os estudos que se dedicaram ao entendimento dessa relação ainda são escassos, demarcando uma área com admirável potencial científico de expansão. Sendo assim, estimula-se pesquisadores a explorarem tais contextos.

Com a leitura dos estudos incluídos na pesquisa sobre os CRAS, de maneira geral, foi possível perceber que os profissionais de Psicologia estão se movimentando em espaços bem diferentes dos tradicionais consultórios clínicos, e que, sobressaem as atividades de intervenção psicossocial, por exemplo, a busca ativa por cidadãos com o perfil dos programas assistenciais, as visitas domiciliares, as atividades em grupos, palestras educativas e de conscientização, além do acompanhamento próximo das famílias que estão em situação de vulnerabilidade social.

Entretanto, observa-se também que ainda há execução de práticas clínicas individuais em tais espaços públicos, tradicionais à profissão, mas que não são previstas regimentalmente neste contexto de atuação profissional, ou seja, percebe-se que a prática profissional *psi* nas políticas de assistência social ainda se encontram em fase de "experimentação" carecendo de melhor padronização metodológica que favoreça a qualidade do serviço prestado à população (Macedo et al., 2011; Macedo et al., 2018; Schibulski et al., 2017).

Macedo et al., 2018 e Oliveira et al., 2011 também discutem a questão da formação acadêmica, pois constataram que os cursos de graduação em psicologia poderiam abordar mais efetivamente em suas matrizes curriculares a questão do trabalho psicológico nas políticas públicas de assistência social, pois perceberam em suas análises, relatos de colegas que disseram não se sentir plenamente capacitados para atuar nas PNAS por conta de um déficit formativo.

Outros artigos destacaram a complexidade do campo de trabalho psicológico nas políticas, permeados por contradições, oscilando, por exemplo, entre a luta e o engajamento pela garantia dos direitos e a emancipação dos cidadãos em contraponto às intervenções que ainda se apoiam em velhas práticas tutelares e assistencialistas historicamente presentes nas Políticas de Assistência Social (Leão et al., 2014; Oliveira, et al., 2014).

Vimos ainda que alguns pesquisadores alertaram para as dificuldades e os entraves advindos de questões políticas e macrossociais, por exemplo, a deficiência de efetiva consolidação e valorização estatal de tais políticas públicas, a má distribuição de renda e as consequentes desigualdades sociais presentes em nossa história, os preconceitos e discriminações sofridas pela população assistida. Além disto, tem-se a grave precarização do trabalho dos agentes que atuam na linha de frente dos serviços, com baixa remuneração, falta de planos de carreira, dentre outros aspectos, somados a inadequação dos espaços físicos, muitas vezes, inapropriados para as práticas profissionais e o atendimento de qualidade à população (Benelli, 2016; Macedo et al., 2011).

É perceptível certo consenso nos artigos avaliados, de que as

políticas sociais precisam se consolidar urgentemente em um sistema de garantia de direitos que promovam de maneira efetiva a distribuição de renda e a justiça social para os mais vulneráveis de nossa população, possibilitando assim, meios para uma vida digna e emancipada.

Nesse contexto, consideramos que um caminho norteador para a atuação da Psicologia, na assistência social, poderia ser o auxílio à busca emancipatória dos cidadãos, auxiliando-os em uma participação ativa protagonizada em processos constitutivos de si mesmos, via conscientização e empoderamentos, que, quando internalizados, implicassem em autonomia e novos projetos de vida pessoal, familiar e comunitário, considerando a liberdade de escolha e de tomada de decisões regendo suas vidas para além das políticas assistenciais (Conselho Nacional de Assistência Social; CNAS, 2017).

Considerações finais

Os artigos que compõem essa revisão de literatura permitiram identificar que a interlocução entre a Psicologia e as políticas de assistência social são extremamente complexas e desafiadoras para a classe profissional. Contudo, verificou-se que esses profissionais são fundamentais para o pleno funcionamento de tais programas públicos.

Se por um lado, percebe-se a alta demanda pelo trabalho psicológico, inclusive, regimentado pelas próprias normativas que instituem e gerem tais políticas, por outro, deparamos com certo descompasso com relação à atuação profissional, pois ainda não se encontra sistematizado um conjunto de práticas que, poderiam, após consolidadas, nortear as intervenções psicológicas em prol do desenvolvimento social e da emancipação de cidadãos e comunidades.

É compreensível pela própria recenticidade histórica de tais políticas, que as práticas profissionais na assistência social ainda se encontrem em fase de aprimoramentos. Soma-se a isso, algumas dificuldades inerentes à própria classe profissional da psicologia, por exemplo, a ênfase dos cursos de graduação à formação clínica e, as vezes, a ausência de estágios obrigatórios e programas de extensão vinculados diretamente aos serviços públicos da assistência social.

Destaca-se também, nos artigos, problemáticas operacionais das políticas de assistência social, por exemplo, a alta rotatividade dos profissionais que, muitas vezes, não são funcionários públicos concursados, ficando suas funções ao encargo de nomeações e arranjos políticos casuais, prejudicando a continuidade e o aprimoramento do trabalho, além de anular o vínculo que precisa ser construído gradualmente com a comunidade e cidadãos atendidos.

Além disso, a falta de um bom plano de carreira e de remuneração condizente com as atribuições e responsabilidades do cargo obrigam os profissionais da psicologia, a procurarem novos empregos e jornadas de trabalho para complementarem suas rendas, culminando assim, em desgastes físicos e cansaço mental, impossibilitando-os, muitas vezes, de aprimoramentos, estudos e capacitações nas práticas da assistência social.

Complementando o quadro de dificuldades profissionais dos psicólogos acrescem-se os obstáculos concretos das políticas de assistência social, por exemplo, a precariedade de muitos espaços, a falta de estrutura física e de materiais adequados para o acolhimento e trabalho com a população beneficiária.

Contudo, apesar de todas as dificuldades na gestão e operacionalização da política, o trabalho da psicologia se mostra valoroso, pois traz consigo, intrinsecamente, um entendimento de que a construção do psiquismo e da subjetividade humana estão relacionados diretamente aos processos materiais, organizacionais, culturais e econômicos de nossa sociedade, demonstrando tecnicamente através de seu escopo científico, que a pobreza e a miséria precisam ser superadas em benefício de um país digno, altivo e soberano.

Também é recorrente nos artigos investigados, o entendimento de que a Política Nacional de Assistência Social precisa se consolidar e evoluir em seus propósitos institucionais, demonstrando para a sociedade sua utilidade em favor de um país mais justo que contribua para uma melhor distribuição de renda e inclusão social. Tais medidas viabilizariam aos brasileiros atendidos, acessos aos bens materiais e simbólicos de nossa economia e cultura, fundamentais para a emancipação social.

Diante do exposto, nota-se a importância e a necessidade de pesquisas que investiguem a articulação entre a psicologia, enquanto ciência e profissão, e as políticas nacionais de assistência social, para que, em conjunto com os trabalhadores da área – que lidam cotidianamente com os cidadãos e famílias atendidas – possamos construir diálogos que subsidiem aprimoramentos, evoluções técnicas e científicas. Além disso, tornar-se-á possível o aconselhamento de gestores e responsáveis sobre os entraves operacionais das políticas públicas, que dificultam sua própria razão de ser, em prol da dignidade humana.

Referências

Afonso, M. L. M., Hennon, C. B., Carico, T. L., & Peterson, G. W. (2013). A methodological approach for working with families in SUAS: a critical reading through the lens of citizenship. *Psicologia & Sociedade*, *25*(SPE), 80-90. https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000500010

Andrade, A. G. D. S., & Morais, N. A. D. (2017). Avaliação do atendimento recebido no CRAS por famílias usuárias. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *37*(2), 378-392. https://doi.org/10.1590/1982-3703001412016

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Benelli, S. J. (2016). Risco e vulnerabilidade como analisadores nas políticas públicas sociais: uma análise crítica. *Estudos de Psicologia*, *33*(4), 735-745. http://doi.org/10.1590/1982-02752016000400016

Bock, A. M. B. (2016). Psicologia e Desigualdade Social. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, *5*(2), 255-262. http://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v5i2.1112

Braga, D. B. G. (2018). O município de São Feliz do Xingu. In. B. C. L. Ayan, D. B. G, Braga, & M. R. M. Freire (Orgs.). *Levantamento de rede de atendimento à criança e ao adolescente em São Feliz do Xingu – PA (2013/2017)* (Cap. 2, pp.9-11). Belém: Procuradoria Geral de Justiça. Recuperado de https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/14/Relatorio%20de%20Sao%20Felix%20do%20Xingu.pdf

Brasil. (2004). Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Progra-

ma Bolsa Família e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm

Brasil. (2015). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília.

Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS, 2017). *Glossário do Informe CNAS nº 02/2017*. Recuperado de https://central3.to.gov.br/arquivo/339480

Dantas, S. V. D. A. D., Miranda, M. G. D., Dusek, P. M., & Avelar, K. E. S. (2018). Uma avaliação do Programa Bolsa Família. *Interações*, *19*(4), 713-726. http://doi.org/10.20435/inter.v19i4.1764

Fagnami, E. (1997). Política Social e Pactos Conservadores no Brasil: 1964/92. *Economia e Sociedade*, *6*(1), 183-238. Recuperado de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643175/10721

Flor, T. C., & Goto, T. A. (2015). Atuação do psicólogo no CRAS: Uma análise fenomenológico-empírica. *Phenomenological Studies*, *21*(1), 22-34. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3577/357742812004.pdf

Gutierres, K. A. (2017). Trajetória da assistência social como direito e o futuro incerto do Sistema Único da Assistência Social. *Perseu: História, Memória e Política*, *13*, 86-107. Recuperado de http://revperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/124/92

Leão, S. M., Oliveira, I. M. F. F., & Carvalho, D. B. (2014). O Psicólogo no Campo do Bem-Estar Social: atuação junto às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *14*(1), 264-289. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844507015.pdf

Macedo, J. P., Sousa, A. P. D., Carvalho, D. M. D., Magalhães, M. A., Sousa, F. M. S. D., & Dimenstein, M. (2011). O psicólogo brasileiro no SUAS: quantos somos e onde estamos?. *Psicologia em Estudo*, *16*(3), 479-489. https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000300015

Macedo, O. J. V., Alberto, M. D. F. P., Santos, D. P. D., Souza,

G. P. D., & Oliveira, V. S. D. (2015). Ações do profissional de psicologia no centro de referência da assistência social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *35*(3), 809-823. https://doi.org/10.1590/1982-3703001632013

Macedo, O. J. V., Lima, C. M. P. D., Brito, F. H. S. D., Souza, J. N. P. D., Sousa, N. K. M. D., Sousa, S. P. D., & Dias, S. G. (2018). Atuação dos Profissionais de Psicologia nos CRAS do Interior da Paraíba. *Trends in Psychology*, *26*(2), 1083-1097. https://doi.org/10.9788/tp2018.2-20pt

Malloy, J. M. (1986). *A política de previdência social no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.

Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, *47*(165), 1044-1066. http://doi.org/10.1590/198053143988

Oliveira, I. F., Dantas, C. M. B., Solon, A. F. A. C., & Amorim, K. M. D. O. (2011). A prática psicológica na proteção social básica do SUAS. *Psicologia & Sociedade*, *23*, 140-149. https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000400017

Oliveira, I. F., Oliveira, N. L. D. A., Nascimento, M. N. C. D., Araújo, R. L., Lima, F. C., & Amorim, K. M. D. O. (2014). Atuação dos psicólogos nos CRAS do interior do RN. *Psicologia & Sociedade*, *26*, 103-112. https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600011

Ribeiro, F. G., Shikida, C., & Hillbrecht, R. O. (2017). Bolsa Família: Um survey sobre os efeitos do programa de transferência de renda condicionada do Brasil. *Estudos Econômicos*, *47*(4), 805-862. https://doi.org/10.1590/0101-416147468fcr

Santos, T. M. D., Silva, S. S. D. C., & Koller, S. H. (2017). Avaliação de Beneficiárias Ribeirinhas da Amazônia sobre o Programa Bolsa Família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *33*, 1-8. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3341

Souza, R. F., & Gonçalves, A. L. V. (2017). A mesmice identitária: a (im)possibilidade de emancipação na política de assistência social. *Psicologia & Sociedade*, *29*, 1-10. http://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29171276

Souza, S. A. S., & Gonçalves, S. F. (2014). Política de Assistência Social: uma breve análise de seus avanços e retrocessos. In *6º*

Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos, Toledo.

Veroneze, R. T. (2017). A Política de Assistência Social brasileira e a ameaça temerária aos direitos sociais. *Textos & Contextos*, *16*(2), 345-359. https://doi.org/10.15448/1677-9509.2017.2.27538

POSFÁCIO

"O mundo é um livro.
Cada passo que damos abre-nos uma nova página."
Lamartine

É tão gostoso fazer uma obra coletiva, e essa é a primeira que participo com o tema Psicologia. Que área especial e tão sensível! Tantos assuntos essenciais que foram discutidos e desenvolvidos, autores que contribuíram e trouxeram conhecimentos e experiências valiosas que só aumentaram o desejo em se aprofundar em cada questão.

A leitura de cada capítulo é um caminho a ser descoberto e explorado que faz o leitor sentir vontade de ampliar novos horizontes e buscar perspectivas e interações que possam ressignificar o processo de construção de saberes.

Concluir a leitura de um livro é tão satisfatório porém ficamos com aquele sentimento de que precisamos de mais, e aí, que devemos colocar em prática as nossas vivências e aquilo que lemos, traçando novos objetivos, interesses e aspirações.

Não irei me delongar, pois dizem que o posfácio é a "potência e generosidade na arte de prestar atenção", e vou um pouco além, é a arte de despertar, analisar e instigar o leitor a querer cada vez mais desvendar os assuntos após finalizar a leitura.

O autor Moran (2013) traz um lindo pensamento que cabe perfeitamente na obra **"Psicologia, ciência e profissão: sujeitos, saberes e práticas"**, que por meio do nosso aprendizado temos um processo permanente, paciente e afetuoso que oferece condições de avançarmos cada vez mais. Que possamos seguir adiante, criando possibilidades e reflexões!!!

Gratidão a cada autor que possibilitou esse caminho coletivo e a cada autor que se permitiu explorar e ampliar novos horizontes.

Rebeca Freitas Ivanicska

ORGANIZAÇÃO

Rebeca Freitas Ivanicska - Advogada e Pedagoga. Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras/MG. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós graduanda em Direito Previdenciário (LEGALE/SP). Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas "Formação Cultural de professores" (UFLA/MG). Email: rebeca.ivanicska@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0499371715345312.

Bruna Beatriz da Rocha - Professora da rede privada de ensino. Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena. Pós-graduanda em Didática e Trabalho Docente, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4118837127203139.

Ana Maria Biavati Guimarães - Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Gestão de Pessoas e de Projetos Sociais (UNIFEI/MG), Licenciada e Bacharela em Filosofia (UFSJ), Graduada em Psicologia (UFSJ), possui formação em Psicologia Existencial (Instituto Dasein), é Psicóloga Clínica, Docente do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS/MG), Membro Titular do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (UNILAVRAS/MG), Colunista de Revistas e Palestrante. E-mail: anabiavati@yahoo.com.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1745154913798738.

PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO

SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS

Que essa obra possa motivar, encorajar e instigar o processo de (des) construção de cada leitor, a partir dessa pluralidade temática, permanece o nosso convite para que dialoguem com os autores. Isso constrói uma ponte afetiva entre quem escreve e quem lê. Nossa intenção é que a dialética seja o mote deste livro. Que o pensamento e o ato de conhecer sobre algo não encontrem paradas, mas saídas para longas caminhadas.

EDITORA
SCHREIBEN