

LEOGILDO ALVES
FREIRES

TELMA
LOW

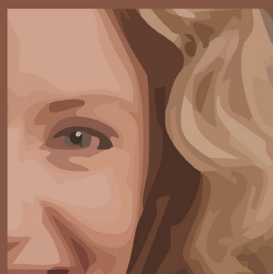
NADJA MARIA
VIEIRA

JEFFERSON
BERNARDES

(ORG.)



psicologias práticas interdisciplinaridades



Edufal

Leogildo Alves Freires
Telma Low
Nadja Maria Vieira
Jefferson Bernardes
(Org.)

Psicologia, práticas e interdisciplinaridades

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas
Maceió/AL
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti



CONSELHO EDITORIAL DA EDUFAL

Presidente

Eraldo de Souza Ferraz

Gerente

Diva Souza Lessa

Coordenação Editorial

Fernanda Lins de Lima

Secretaria Geral

Mauricélia Batista Ramos de Farias

Bibliotecário

Roselito de Oliveira Santos

Membros do Conselho

Alex Souza Oliveira
Cícero Péricles de Oliveira Carvalho
Cristiane Cyrino Estevão
Elias André da Silva
Fellipe Ernesto Barros
José Ivamilson Silva Barbalho
José Márcio de Moraes Oliveira
Juliana Roberta Theodoro de Lima
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva
Mário Jorge Jucá
Muller Ribeiro Andrade
Rafael André de Barros
Sílvia Beatriz Beger Uchôa
Tobias Maia de Albuquerque Mariz

CONSELHO CIENTÍFICO DA EDUFAL

César Picón - Cátedra Latino

Americana e Caribenha (UNAE)

Gian Carlo de Melo Silva

Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

José Ignacio Cruz Orozco

Universidade de Valência - Espanha

Juan Manuel Fernández Soria

Universidade de Valência - Espanha

Junot Cornélio Matos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Nanci Helena Rebouças Franco

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Patricia Delgado Granados

Universidade de Servilha-Espanha

Paulo Manuel Teixeira Marinho

Universidade do Porto - Portugal

Wilfredo Garcia Felipe

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Núcleo de Conteúdo Editorial

Fernanda Lins de Lima - Coordenação
Roselito de Oliveira Santos - Registros
e catalogação

Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa

Revisão ortográfica e Normalização(ABNT)

Laís Souza Toledo Pereira

Designer da capa

Maria Beatriz Rocha de Alencar
Alysson Melo de Santana

Créditos da imagem da capa

Maria Beatriz Rocha de Alencar
Alysson Melo de Santana

Catalogação na fonte

Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal

Núcleo de Conteúdo Editorial

Bibliotecário responsável: Roselito de Oliveira Santos - CRB-4/1633

P974 Psicologia, práticas e interdisciplinaridades / Leogildo Alves
 Freires *et al.* (Org.). - Maceió : EDUFAL, 2026.
 302 p. il. : color.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-988147-9-3 E-book

1. Psicologia 2. Interdisciplinaridade. 3. Diversidade.
I. Freires, Leogildo Alves, org. II. Low, Telma, org.
III. Vieira, Nadja Maria, org. IV. Bernardes, Jefferson, org.

CDU: 159.9:37

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões
CIC - Centro de Interesse Comunitário
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada:



Sumário

APRESENTAÇÃO	7
Leogildo Alves Freires	
Telma Low	
Nadja Maria Vieira	
Jefferson Bernardes	
PREFÁCIO	11
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho	
1 PSICOLOGIA COM FILOSOFIA: UMA HISTÓRIA ANTIGA	14
Nadja Maria Vieira	
Henrique Jorge Simões Bezerra	
2 APROXIMAÇÕES URGENTES E NECESSÁRIAS DA PSICOLOGIA COM NOVAS EPISTEMOLOGIAS – POR DIÁLOGOS MAIS FRUTÍFEROS	36
Ana Sandra Fernandes Arcoverde Nóbrega	
Jefferson de Souza Bernardes	
Izabel Hazin	
Iolete Ribeiro da Silva	
3 INTERDISCIPLINARIDADE NA CONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL DO CAMPO DA PSICOLOGIA POLÍTICA	68
Frederico Alves Costa	
Frederico Viana Machado	
4 PSICOLOGIA EM MOVIMENTO: A REDE DE SAÚDE MENTAL DO MST	93
Juliana Camargo de Faria Pirró	
Saulo Luders Fernandes	

**5 ALIANÇAS E AFETOS NA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO
TRANS DE CUIDADO EM SAÚDE INTERPROFISSIONAL** **112**

Telma Low
Cauê Assis de Moura
Waldemar Antônio das Neves Júnior
Francinese Raquel Vieira Silva
Camila Paz
Izabelle Cahet
Ruth Leia da Silva Soares

**6 FREUD, WUNDT, WITMER:
RAÍZES DA PSICOLOGIA CLÍNICA** **144**

Ana Carolina do Rosário Correia
Charles Elias Lang
Guilherme Emílio Lima Alves
Luciana Carla Lopes de Andrade
Manoel Eduardo Medeiros Chaves Costa
Mariana Guimarães do Nascimento
Rayanne Caroline da Silva Amorim

**7 A MORTE NA LINHA DE FRENTE:
A EXPERIÊNCIA DE MÉDICOS DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19** **164**

Iasmin Maria de Oliveira Batinga
Susane Vasconcelos Zanotti

**8 REVERBERAÇÕES DA PRÁTICA PSICOLÓGICA PELO
ATENDIMENTO À POPULAÇÃO DE MANAUS NA CRISE
DO OXIGÊNIO DURANTE A PANDEMIA** **183**

Simone Freire Castello Branco Soares
Maria Auxiliadora Teixeira Ribeiro

**9 PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA** **210**

Leogildo Alves Freires
Rodolfo Duarte da Silva
Elen de Souza Rangel
Julio Cezar Albuquerque da Costa
Luan Filipy Freire Torres

**10 A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO
DE PRÁTICA MULTIPROFISSIONAL:
DIREITOS DAS CRIANÇAS E PREVENÇÃO
AOS RISCOS NO DESENVOLVIMENTO** **224**

Raquel Souza Lobo Guzzo
Larissa Castelão de Sousa
Laura Lorenzetti
Mariana Gentili Perez

**11 PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E INSTITUCIONAL
E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
CONVERGÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA
TRANSFORMADORA** **237**

Thiago Guimarães
Claisy Marinho

**12 ENVELHECIMENTO E FEIRA: FRAGMENTOS NARRATIVOS
SOBRE TRABALHO, SOCIABILIDADE E EXPERIMENTAÇÃO
DA AMIZADE** **269**

Mara Daiana Paixão Alencar
Lázaro Batista

SOBRE AUTORES/AS **288**

ÍNDICE REMISSIVO **299**

APRESENTAÇÃO

Leogildo Alves Freires
Telma Low
Nadja Maria Vieira
Jefferson Bernardes

Este é um livro daqueles que o título já anuncia, de imediato, a que veio: *Psicologia, práticas e interdisciplinaridades*. As práticas psicológicas são, por si, interdisciplinares, visto que a psicologia é um aglomerado de disciplinas relativamente independentes umas das outras, com objetos de estudos próprios, objetivos e métodos plurais e finalidades muito específicas. Aliás, é interessante falarmos sempre em psicologias, no plural.

Na literatura sobre interdisciplinaridade, encontramos ao menos três conjuntos de sentidos que não são excludentes, mas, ao contrário, que se sobrepõem a todo momento como uma espécie de aproximação em torno de questões comuns. O primeiro conjunto de sentidos diz respeito às definições de interdisciplinaridade e remete à busca por objetivos comuns entre diferentes disciplinas, suas tentativas de integração e articulação, e também de domínio das *expertises* de cada.

Esses movimentos quase sempre refletem uma preocupação com a construção do conhecimento, que pode ser beneficiada com a redução do isolamento de disciplinas, na perspectiva de privilegiar exatamente suas interdependências. A redução seria, portanto, o momento sublime de encon-



tro entre as disciplinas e certa esperança de identificar um conhecimento único que dê conta dos fenômenos. Como diz Spink (2004), é a busca por certo esperanto cientificista. Para Martin (1995), disjunção e redução são as bases do paradigma da simplificação que orientou a ciência clássica.

Um segundo conjunto de sentidos sobre interdisciplinaridade aborda outras questões advindas do encontro entre as disciplinas: relações e exercícios de poder, processos democratizados entre saberes/fazeres, busca de identidades, compartilhamentos e diálogos. Trata-se de um conjunto menos epistêmico que o anterior e mais político. Esse conjunto caracteriza o encontro entre disciplinas mais como um embate entre saberes complexos, não constituindo uma contraposição de saberes e domínios científicos, mas um confronto entre estes e seus domínios (Spink, 2004). Nesses casos, os saberes tentam desqualificar um ao outro, na tentativa de identificar qual trabalha sobre princípios considerados “científicos” (empirismo, racionalismo, fatos, evidências...), qual se aproxima do senso comum.

Recorremos à interdisciplinaridade acreditando que o seu cerne está orientado para as quebras autoritárias exercidas pelo discurso científico totalizante. Nos capítulos que compõem o presente livro, esses dois conjuntos de sentidos são submetidos a uma leitura crítica. Mas há, ainda, um terceiro conjunto de sentidos identificados na literatura que é explorado nos nossos capítulos. Neste, privilegiam-se questões vinculadas à dimensão da prática em si e o que daí advém.

Angústias no encontro com o/a diferente, medos, inseguranças. As pessoas falam muito sobre essas dificuldades no trabalho cotidiano, assim como falam também de alegrias e satis-



fações. Esses processos convergem para esse terceiro conjunto de sentidos sobre a interdisciplinaridade, e ousamos assumir a nossa aproximação com esses sentidos, por observarmos resistências em nosso cotidiano, por parte de trabalhadores e trabalhadoras de campos diversos, para explicitarmos essas questões.

Amplamente falando, os capítulos desta obra nutrem nossa expectativa de contemplar posicionamentos que problematizam os três conjuntos de sentidos apresentados acima.

O livro está organizado em dois blocos. No primeiro, concentram-se diálogos da psicologia com outros saberes/fazeres ou mesmo internamente. Esse é o caso, por exemplo, dos capítulos que abordam questões epistemológicas envolvidas na psicologia e no seu encontro com outros saberes/fazeres, como fazem os autores e autoras que, por um lado, resgataram a relação da psicologia com a filosofia e, por outro lado, trilharam os encontros de saberes/fazeres na psicologia com epistemologias plurais (afrocentradas, pindorâmicas etc.). Integrando também esse bloco, há um capítulo que revive as raízes da psicologia clínica e outros que focalizam questões no campo da psicologia política e nas metodologias ativas no ensino da avaliação psicológica. As críticas ao modelo cartesiano na construção do conhecimento constituem a marca maior da discussão tecida nesses capítulos.

O segundo bloco deste livro destina-se à atualidade dos diálogos emergentes em campos distintos de práticas e de atuação profissional em psicologia. Nesse universo, os capítulos remetem-se aos campos clássicos da psicologia: clínica/saúde, escolar/educacional, trabalho/comunidade. No campo da clíni-



ca e saúde, os diálogos perpassam temáticas das populações de pessoas transgêneros e travestis, pandemia da covid-19 e pessoas idosas. No campo da relação da psicologia com educação, os diálogos enfatizam a perspectiva crítica da Psicologia Escolar e pública como espaço de prática multiprofissional. Por fim, o campo trabalho/comunidade reserva a atenção para a interface da psicologia com outras disciplinas, tomando como exemplos a crise de oxigênio em Manaus na época da pandemia, as relações com a saúde mental no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as vivências de envelhecimento, trabalho, sociabilidade e amizades em feiras.

A nossa expectativa é que este livro fortaleça argumentos que promovam posições profissionais nas quais se redirecione toda orientação disciplinar, esteja esta camuflada com quaisquer dos seus prefixos acadêmicos clássicos (multi, inter, trans). Assim, buscamos assumir o necessário ataque às fronteiras, para as quais só a indisciplina pode ser a melhor conselheira, se pretendemos que nossas ações profissionais na psicologia não reproduzam autoritarismos e se aproximem cada vez mais das incontornáveis reorganizações e transformações da vida no mundo.



PREFÁCIO

O livro *Psicologia, práticas e interdisciplinaridades* – que ora nos chega – é publicado com a proposta de aprofundar a necessária reflexão sobre os diálogos e atravessamentos que configuram o campo da psicologia, em sua pluriversidade. Desde sua formação, a psicologia se estabelece como um mosaico de saberes, no qual múltiplas perspectivas coexistem e se influenciam mutuamente. Por isso, falar de “psicologias” no plural não é apenas uma questão de nomenclatura, mas um reconhecimento da diversidade que compõe esse campo do conhecimento, que transborda seus aparentes limites epistemológicos e se constitui como importante campo de intervenção no mundo.

Além de problematizar – transversalmente em todo o livro – as lógicas e racionalidades que fazem funcionar a prática interdisciplinar, incita um pensar sobre os desafios postos, para ampliar a compreensão que se espraia para além de um conceito, produzindo assim um movimento vivo e constante que desafia fronteiras acadêmicas e institucionais.

A transversalidade nas experiências que articulam este livro oferece ao leitor uma imersão nos diálogos internos da psicologia e em sua interação com outros campos, através dos quais se permite extravasar os limites disciplinares para fazer abarcar reflexões metodológicas e encontros com diversas matrizes de pensamento, problematizando abordagens tradi-



cionais e trazendo perspectivas plurais. Assim o livro propõe, em toda a sua extensão, uma análise crítica do ser e do habitar práticas contemporâneas da psicologia, explorando sua atuação em diferentes contextos, desde a clínica, a avaliação psicológica e a saúde até a educação, a política e o trabalho comunitário, através de um discurso que revela uma posição acadêmico-política permeada pela construção de saberes transversais, aliados a experiências plurais.

Ao reunir essa pluralidade de vozes e perspectivas, os autores e autoras deste livro não apenas tensionam os limites disciplinares, mas também provocam reflexões urgentes sobre o papel da psicologia na sociedade. Mais do que um campo de estudo isolado, ela se revela um espaço de constante transformação, onde rupturas e resistências configuram possibilidades para a construção de fazeres mais democráticos, críticos e comprometidos com a realidade social.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as nossas práticas, sempre locais e instáveis, são assim constituídas por um campo de conexões díspares – agenciamentos dos quais fazem parte a universidade, os programas de pós-graduação, as instituições, os movimentos sociais, o Estado, as políticas públicas, o controle social, as leis, os saberes e fazeres. Na realidade, conexões que engendram acontecimentos, os quais produzem encontros (e desencontros) nas práticas psicológicas.

O que há para ser feito, enfim, é investir nas complexificações das experiências para a construção de novos possíveis que problematizem a armadilha da disciplinarização. Assim,



convidamos a leitora e o leitor a adentrar estas páginas com a disposição de interrogar certezas, abrir-se a novos horizontes e permitir que o pensamento interdisciplinar amplie sua compreensão sobre os desafios e potencialidades da psicologia. Que este livro seja um convite à indisciplina que faz entusiasmar o saber (e o fazer) psicológico.

Desse modo, sugiro a leitura desta obra pelas rachaduras que ela nos convida (e convoca) a produzir. Um livro vivo, intenso, crítico e plural, do qual nos orgulhamos. Um livro que tem, em sua organização, a assinatura dos que constroem a pós-graduação da psicologia alagoana, aos quais cabem os mesmos adjetivos atribuídos a esta publicação.

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Professor Titular do Instituto de Psicologia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia e ao Programa de
Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos.
Presidente do Conselho Federal de Psicologia
(2022-2025).



1

PSICOLOGIA COM FILOSOFIA: UMA HISTÓRIA ANTIGA

Nadja Maria Vieira
Henrique Jorge Simões Bezerra

Introdução

Neste capítulo, resgatamos aspectos da relação histórica da psicologia com a filosofia. O nosso objetivo foi destacar o papel efetivo dessa relação nas orientações de práticas e na produção de conhecimento na psicologia. O capítulo consiste em um ensaio teórico, com argumentos ancorados em experiências profissionais exercidas em dois campos: 1) na pesquisa sobre o desenvolvimento humano e 2) na extensão universitária voltada para a inclusão de pessoas com deficiência. No âmbito da pesquisa sobre desenvolvimento humano, retomamos proposições da Filosofia da Linguagem para destacar sua recursividade quando aplicadas à análise científica das experiências humanas cotidianas. A nossa intenção foi dar visibilidade ao impacto dessas questões no despertar de críticas ao método experimental e, como consequência, à ascensão de iniciativas que têm progressivamente renovado metodologias



na produção de conhecimento e nas práticas em psicologia. No âmbito da extensão universitária, focalizamos as implicações entre realidade, conhecimento e representação para as práticas psicológicas no campo dos estudos da deficiência. A nossa expectativa com esse enfoque foi agregar apontamentos para o amplo reconhecimento da constituição interdisciplinar da psicologia enquanto ciência e profissão.

A interdisciplinaridade como orientação para a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento humano e para práticas psicológicas

Com o enfoque na interdisciplinaridade, reforçamos alertas sobre limites do método científico ancorado na tradição racionalista cartesiana e seu domínio na avaliação da pesquisa e das práticas profissionais no campo da psicologia. Destacamos razões para reagir a essa tradição: implica-se, no conhecimento e atendimento profissional voltados para o desenvolvimento humano, a configuração de muitas relações, as quais escapam ao controle e à determinação da causalidade pretendida nessa racionalidade.

Há, entre pesquisadores e psicoterapeutas, a expectativa, cada vez mais justificada, sobre um olhar holístico quando se tem em foco o desenvolvimento humano. Esse olhar reivindica, então, metaparâmetros interdisciplinares ou mesmo transdisciplinares, para integrar as perspectivas da ontologia, lógica, epistemologia, metodologia e metateorias disciplinares, para que, juntas, constituam um sistema de



pensamento e práticas profissionais mais abrangente, inter-relacionado e transformador.

No exercício da interdisciplinaridade, visualiza-se a possibilidade para a produção de conhecimento e a atuação profissional mais aproximada dos diferentes domínios da vida humana, com a superação de *nuances* excludentes do enquadramento na lógica empirista. Essa superação pressupõe, portanto, uma reconexão das diferentes ciências, entre si e com a filosofia.

A linguagem como tópico da filosofia: um exercício que desafia fronteiras

Nas suas observações, Lawn (2006) comentou que o usuário da linguagem não é um sujeito cartesiano e, quase como um desabafo analítico, declarou: “a verdadeira existência da linguagem é essencialmente misteriosa e nunca revelada pelas proposições formais ou pela afirmação” (Lawn, 2006, p. 53). Não intencionamos aqui uma avaliação rigorosa do mérito dessa declaração, mas ela nos cabe bem ao propósito de indicar a experiência humana com a linguagem como razão para reivindicar uma orientação interdisciplinar enquanto base para a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento humano e para práticas no campo da psicologia.

Referimo-nos à evasão de fronteiras provocadas pela atuação humana na linguagem. Dessa forma, quando pretendidos desenhos metodológicos e fundamentos para atividades profissionais no campo da psicologia, incidem-se alertas, haja



vista a configuração de processos complexos: interdependência, transitoriedade, temporalidade, constituição e funcionalidade cultural, historicidade. Não esgotamos aqui as possibilidades desses processos, mas já sinalizamos a atuação integrada de campos diversos de conhecimentos: linguístico, biológico, físico-químico, das ciências sociais e humanas, entre outros.

Essas características da experiência humana com a linguagem podem ser a justificativa mais relevante para torná-la tópico de honra das discussões filosóficas. Com certeza, ela é a razão fundamental para a aproximação da psicologia com a filosofia, bem como para sustentarmos o argumento acerca da necessidade de uma orientação interdisciplinar na análise do desenvolvimento humano.

Nas explicações de Bergson (2006) acerca da experiência humana com o tempo através de sentidos de *sucessão*, *simultaneidade* e *duração* exercidos na consciência, visualizamos, por exemplo, a dimensão interdisciplinar requerida para o conhecimento sobre o desenvolvimento humano:

Todo mundo concordará conosco que não se concebe o tempo sem um *antes* e um *depois*: o tempo é sucessão. Ora, acabamos de dizer que ali onde não há alguma memória, alguma consciência, real ou virtual, constatada ou imaginada, efetivamente presente ou idealmente introduzida, não pode haver um antes e um depois: há um ou outro, não há os dois; mas é preciso os dois para fazer tempo (Bergson, 2006, p. 77).



Embora esses esclarecimentos remetam ao campo da Física (o foco são os fundamentos filosóficos da Teoria da Relatividade), é possível capturar o papel fundamental da experiência humana com a linguagem para a elucidação do sentido de sucessão necessário ao reconhecimento da passagem do tempo referida pelo autor, pois o que se pode dizer da performance da consciência e da memória sem a linguagem? Essa dedução pode ser conferida nas próprias palavras do autor: “embora a operação pareça científica, ela é natural ao espírito humano; nós a praticamos instintivamente. *Sua receita está depositada na linguagem*” (Bergson, 2006, p. 63, grifo nosso).

Destaca-se, aqui, a função da linguagem na experiência humana com o tempo, fenômeno físico ou parâmetro conceitual que, na forma como foi abordado pelo autor, atravessa fronteiras disciplinares e revela-se como aspecto fundamental na produção de conhecimento sobre o desenvolvimento humano mediado pela linguagem.

O complexo entrelaçamento entre tempo, linguagem e desenvolvimento humano é considerado também nas observações de Lawn (2006) sobre proposições filosóficas de Wittgenstein que, na sua opinião, não conseguem resolver a atemporalidade subjacente ao seu enfoque nas regras dos jogos de linguagem: “Wittgenstein não considera a dimensão temporal e histórica da noção de usos” (Lawn, 2006, p. 74). Nessa crítica, a predisposição para seguir regras nos jogos de linguagem permeia uma questão:



[...] regras têm uma qualidade imprecisa e indeterminada e estão em constante necessidade de reinterpretação. Mas Wittgenstein minimiza o elemento interpretativo necessário à aplicação de regras linguísticas (Lawn, 2006, p. 72).

Nas dimensões de uma análise filosófica, Lawn (2006) remete-se à tessitura das explicações de Gadamer (1989) sobre hermenêutica, para relevar processos complexos na experiência humana com a linguagem que escapam às proposições de Wittgenstein:

[...] seguir regras, enquanto *performance ética*, não é um processo de confirmação através da repetição; *trata-se de um estranhamento*, uma experiência hermenêutica, *um encontro com o novo*. A novidade de toda situação e o encontro social *desequilibram* nossos *próprios conceitos e autoimagem* (Lawn, 2006, p. 82, grifo nosso).



Ao atribuir uma qualidade ética para o exercício de regras, remetendo-se ao que Wittgenstein caracterizou como jogos, na sua descrição sobre como os seres humanos usam a linguagem, Lawn (2006) aponta para limites do tratamento exclusivamente linguístico dos usos humanos da linguagem e insere a questão em um campo de interseção de saberes. Com o tópico do turno interpretativo, ele expande para a possibilidade de que pode estar implicada no exercício desses jogos uma variedade ampla de aspectos relacionados à experiência humana no mundo mediada pela linguagem.

A citação direta que exploramos aqui pode ser ainda mais esclarecedora se atentarmos para a ambiguidade e os efeitos decorrentes do sentido de estranhamento e desequilíbrios inerentes ao turno interpretativo, enquanto característica dos usos de linguagem, como explica o autor:

Há sempre dois níveis que nunca estão em harmonia; um conflito entre a tendência contínua para a individualização na linguagem e aquela tendência que também lhe é igualmente essencial, nomeadamente, a de estabelecer significados por meio de convenções (Lawn, 2006, p. 84).

A relação entre esses dois níveis desarmônicos (conservar as convenções ou inovar, considerando-se a singularidade de cada pessoa no mundo), produtora de ambiguidades, foi também a razão fundamental da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, que reuniu explicações sobre uma dinâmica de diferenciação nas relações humanas concebida, de modo abrangente, como responsividade.

A responsividade incondicional, enquanto característica das relações humanas, foi amplamente tratada na sua filosofia do ato e, em uma de suas proposições, ele comentou: “O ato realmente realizado em sua totalidade indivisa é mais do que racional – ele é responsivo” (Bakhtin, 1993, p. 29).

Bakhtin avança nas suas explicações sobre a totalidade indivisa do ato responsivo, que torna improvável sua teorização, ao tecer suas considerações sobre a complementaridade das dimensões da ética e da estética no exercício humano da



linguagem. Para ele, a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta que a pessoa ocupa na sua existência. Ele descreve essa complementaridade assim:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o *excedente de visão*, que desse meu lugar se descortina fora dele (Bakhtin, 2003, p. 23, grifo nosso).

Reconhecemos, também nessa descrição, uma aderência multifacetada de aspectos que reivindica uma transgressão de limites disciplinares para o alcance de esclarecimentos sobre o desenvolvimento humano. Essa é a razão para sua crítica ao teoreticismo. Bakhtin (2003) discute a dinâmica entre o ato ético e a contemplação estética nas relações dialógicas pressupondo a relevância do tempo histórico (experimentado como a integração do tempo com o espaço) e a produção de sentidos no exercício de linguagem, que se revelam sempre inacabados e com características de ambiguidade:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico [...]. Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados podem jamais ser estáveis [...]: eles sempre irão mudar no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido



terá sua festa de renovação (Bakhtin, 2003, p. 410).

Em resumo, até agora, ocupamo-nos com a tessitura de explicações apoiadas na literatura para defender dois argumentos relacionados entre si: a) que a análise filosófica da linguagem humana é uma razão forte para a aproximação da filosofia com a psicologia e b) que, no campo da psicologia, as análises filosóficas da linguagem humana têm sido aplicadas ao estudo do desenvolvimento humano. Com esse cenário epistemológico assumimos aqui a necessidade da interdisciplinaridade como princípio operante da ciência, seja no campo das práticas, seja no da produção de conhecimento.

Recursividade nas filosofias da linguagem: apontamentos para pesquisadores do desenvolvimento humano

Nas pesquisas no campo da psicologia, Vigotski é referência uníssona quando se trata de análises e explicações sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Há quem diga, além disso, que Vigotski é, antes de tudo, um filósofo da ciência (Van der Veer; Valsiner, 2014). A justificativa para essa posição foi a sua crítica ao comportamento de pesquisadores psicólogos que seguiam o método das ciências naturais. Para Van der Veer e Valsiner (2014, p. 145), Vigotski argumentava que “psicólogos procuram seguir o modelo das ciências naturais, porque ali, supostamente, poderíamos encontrar um registro direto e objetivo dos fatos”. Entretanto: “Em todas as ciências, nós nos deparamos com interpretação,



análise e reconstrução dos achados” (Van der Veer; Valsiner, 2014, p. 145).

A questão central para Vigotski foi, então, que “‘no começo estava a palavra’ e que a palavra é teoria ou ciência em uma forma embrionária” (Vygotsky, 1982 [1927], p. 358). Essa tese é muito relevante para o argumento do nosso ensaio, de que a experiência humana com a linguagem é uma razão fundamental para a necessária relação da psicologia com a filosofia.

O olhar tão especial de Vigotski sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano e para as ciências despertou o interesse de estudiosos por investigar aspectos basilares do seu trabalho (Marková, 1983; Van der Veer, 1996; Kozulin, 1990; Wertsch, 2000; Bertau, 2011). Venuto e Gerken (2015) consideraram a natureza interdisciplinar da relação entre pensamento e linguagem para apontar a aproximação entre Vigotski e a Filosofia da Linguagem de Humboldt. De acordo com esses autores:

Vigotski assumiu um dos pressupostos básicos da Filosofia da Linguagem de Humboldt quando se posiciona, teoricamente, ao lado daqueles que consideram a linguagem um processo, uma atividade que tem como uma de suas finalidades a constituição do pensamento (Venuto; Gerken, 2015, p. 484).

Bertau (2011) endossa essa posição e destaca a importância da filosofia de Humboldt no contexto histórico-cultural que Vigotski refletiu na construção de sua obra. Para a autora, a filosofia humboldtiana encontrou um terreno fértil na então



União Soviética, tendo em vista que os pensadores daquela época discutiam acerca da dimensão dialógica da linguagem.

É reconhecido o impacto da obra de Vigotski, que, como vimos, ascende de pressupostos da Filosofia da Linguagem, no campo das ciências humanas, principalmente na psicologia e educação. Sua morte prematura, razão para o registro de muitos textos inacabados, despertou o interesse de muitos pesquisadores atuais para expandir e divulgar suas ideias.

De forma semelhante, podemos tratar os pressupostos da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, os quais, no campo da psicologia, foram fundamentais para a formulação da *Teoria do Self Dialógico* de Hermans (2001). Nessa teoria, o autor revisou concepções de “si-mesmo”, “eu”, ou ainda a noção de “sujeito”, chaves na teoria e prática no campo da psicologia.

Portanto, pressupostos da Filosofia da Linguagem de Bakhtin possibilitaram uma teoria psicológica que revisou aquelas metáforas tradicionais, que destituíam a temporalidade, espacialidade e historicidade das ações do *Self*, aspectos eminentemente relacionados com a experiência humana com a linguagem. A teoria do *Self Dialógico* é, então, referenciada em muitas pesquisas e práticas no campo da psicologia, as quais convergem para o tema do desenvolvimento humano (Neimeyer, 2006; Boulanger; Valsiner, 2017; Silva; Vasconcelos, 2013; Moreno; Branco, 2015; Lyra; Scorsi, 2016; Marková; Zadeh; Zittoun, 2020).



Filosofia nas práticas psicológicas: ações de extensão universitária para pessoa com deficiência

A discussão que segue está apoiada em reflexões construídas ao longo de várias versões de um projeto de extensão que discute a relação deficiência, psicologia e direitos humanos. É um recorte que busca encontrar possibilidades de pensar a Ética Primeira e apontar para a alteridade em diacronia com o ser.

Do ser à alteridade: implicações para a vivência de pessoas com deficiências complexas

A tradição filosófica ocidental, para bem e para mal, é grande devedora da cultura grega e de seus modos de conceber o Humano, a Natureza e suas respectivas representações por meio de conceitos e da linguagem. Em ordem de prioridade, há duas problemáticas essenciais das quais deriva todo esse legado intelectual: a indagação sobre a Essência do Ser, sobre a Realidade; e a reflexão acerca das possibilidades de seu conhecimento.

A partir de tal fundamento são constituídas as mais heterogêneas, polifônicas e contraditórias soluções, as quais, por seu turno, desembocam em perspectivas distintas comumente classificadas em três grandes tendências no que diz respeito aos impactos sobre a constituição da psicologia: o racionalismo, o empirismo e o interacionismo.

De um lado, estão os partidários dos princípios universais, imutáveis, independentes e perfeitos, com forte predi-



leção por formas inatas e imateriais (Pereira; Lima, 2017). De outro, estão os defensores do particular, da variabilidade, da dependência e da imperfeição, com fortes inclinações para a experiência sensível e para o materialismo. Entre o mundo inteligível e o mundo sensível estão diferentes combinações interacionistas para a promoção da relação entre os polos, sem, no entanto, conseguir apagar a tensão estabelecida. São alternativas para lidar com os riscos de posicionamentos dogmáticos e céticos extremados sobre a relação entre o Ser e o Conhecimento. De modo mais direto e abrangente, as posições interacionistas buscam encontrar os limites da Razão, por meio da relação que se estabelece entre Conhecimento e Realidade, sujeito e objeto (Castañon, 2007).

Toda essa tradição delineada acima, da qual derivam escolas e abordagens psicológicas, define a filosofia como Ontologia Primeira (Carrara, 2017). Em outros termos, o que se afirma é que a psicologia como ciência moderna é, em diferentes espectros, sempre devedora à filosofia, sustentada e derivada de seus fundamentos ontológicos e epistemológicos. E, assim como a sua “mãe”, a psicologia não apresenta unidade epistemológica (Canguilhem, 1973) – tema que já motivou diversas e inquietantes querelas em relação ao seu *status* de cientificidade, com inúmeros impactos em suas proposições metodológicas, que ora tendem ao objetivismo, ora ao subjetivismo.

Em tempos mais recentes, também foi colocada em xeque a unidade ontológica da psicologia, o que precipitou um novo e mais profundo nível de fragmentação dessa área



de conhecimento (Castañon, 2004). Em síntese, o que se operava como diversidade de representações da realidade é agora aclamado por meio de uma atitude relativista, como diversidade da própria realidade.

Entretanto, aquilo que aparenta ser uma revolução pode apenas ser uma atualização da roupagem da estreita relação entre ontologia e epistemologia, melhor dizendo, da adesão da psicologia à centralidade da filosofia como Ontologia Primeira, um tipo de antítese dialética que constitui uma unidade de contrários, estratégia recursivamente utilizada pelas ideologias desmistificadoras da razão suspeita. Sendo assim, temas trabalhados na psicologia, como identidade, alteridade, corpo, moralidade, autonomia são completamente afetados pelo entrecruzamento dos eixos Realidade, Conhecimento e Representação.

Nesse sentido, tudo é avaliado a partir da relação Ser e Conhecimento (Lévinas, 2000), especialmente em se tratando das concepções de sujeito autônomo, universal, independente, autocentrado e autorreferenciado da psicologia. Nos Estudos da Deficiência, campo teórico no qual são refletidas as relações entre psicologia e filosofia, tais questões têm tomado cada vez mais espaço e relevância. A começar por duras críticas às concepções biomédicas, que concebem a deficiência como uma tragédia pessoal e familiar, assim como traçam forte relação causal entre limitações corporais e desvantagens sociais, naturalizando as primeiras como patologias (Diniz, 2007).



Nessa perspectiva centrada na integração, a pessoa com deficiência precisa passar por um processo de metamorfose que a aproxime da normalidade pela via da reabilitação, seja médica, psicológica ou educacional (Maior, 2017). Em face da idealização do corpo e da corporeidade humana, o corpo da pessoa com deficiência é negado em sua alteridade e diferença. Em oculto, opera uma ontologia que afirma uma realidade independente, regida por leis gerais, que, quando conhecidas, podem auxiliar a prever e controlar fenômenos naturais e humanos.

Em franca oposição à perspectiva biomédica, um movimento organizado por pessoas com deficiência, denominado Modelo Social (França, 2013), afirmou a deficiência como parte da diversidade humana, assumindo a separação entre limitação (lesão) corporal e deficiência, a qual foi definida como uma configuração excludente e opressora da sociedade, des-
tronando, assim, a forte relação de causalidade estabelecida pelo modelo biomédico referida no parágrafo anterior.

Na perspectiva dos ativistas, a deficiência é um fenômeno interacional e emergente: só mediante barreiras sociais e materiais, pessoas com limitações corporais experienciariam a deficiência. Idealmente, em sociedades plenamente inclusivas, não existiria a deficiência como manifestação da opressão social. A luta, portanto, converteu-se em uma busca por transformação não do corpo, mas de suas relações materiais, sociais e simbólicas com a sociedade (Bezerra; Correia, 2020). Nessa fase, há uma clara ancoragem numa ontologia que separa as



leis da natureza e as leis da cultura, e, ainda que permaneça uma postura de otimismo epistemológico, os modos de organização material e simbólica das sociedades passam a compor uma nova força na relação entre Realidade, Conhecimento e Representação.

Corpo e corporeidade se traduzem numa falta ou num defeito e são diretamente vinculados a perspectivas fatalistas, expressas como tragédias pessoais e familiares, alinhadas a determinismos biológicos, os quais, por sua vez, são contraditados por noções de transformação social que flertam ou coincidem diretamente com determinismos materialistas e culturais. Mesmo contrapondo as noções de sujeito universal às de sujeito histórico, autonomia e independência continuam como princípios inabaláveis em ambas as definições.

É precisamente contra a noção de sujeito autônomo e independente que a Ética do Cuidado é apropriada pelos Estudos da Deficiência. A constatação é que, mesmo diante de condições ótimas de acessibilidade, pessoas com deficiências complexas não estariam aptas a alcançar esse ideal de sujeito, gestado na filosofia e profundamente assimilado pela psicologia moderna. O argumento da separação entre lesão e deficiência, expressão da dicotomia *Natureza versus Cultura*, perde sustentação e já não é mais aplicável a todas as pessoas com deficiência indistintamente.

Na perspectiva das ativistas feministas da Segunda Geração do Modelo Social, em relação à constituição dos sujeitos humanos, a autonomia é uma ficção que apenas dis-



farça relações de dependência que se dão no campo privado, promovendo um deslocamento da ênfase na opressão social com base nos modos de produção para as relações de poder associadas ao gênero (Gesser; Fietz, 2021).

Reflexos da profunda crise da Modernidade e de seu ideal de progresso tecnológico, que não se traduziu em progresso humano e social, nem conseguiu ser contido pela crítica histórica e materialista, as ideologias desmistificadoras da razão suspeita foram responsáveis pela fragmentação da ontologia e pelo pessimismo epistemológico presentes na filosofia e na psicologia contemporâneas. Por outro lado, no campo dos estudos da deficiência, estabeleceram uma profunda valorização das perspectivas de primeira pessoa e identitárias, centradas na vivência e expressão de uma experiência singular e exclusiva sobre a qual só estão autorizadas a falar pessoas que dela participam diretamente (Mello; Cabistani, 2019).

Na prática, as relações entre realidade, conhecimento e representação originárias da filosofia e apropriadas e expressas na psicologia e nos Estudos da Deficiência oscilaram: da patologização e culpabilização, para a crítica à opressão social, e para os discursos identitários; da segregação, para integração em direção à inclusão; da terceira para a primeira pessoa; da normalização para a diversidade e diferença em tensão irremediável com a igualdade.

Passou-se do domínio monológico de uma ontologia e epistemologia, para uma acirrada disputa entre distintos modelos de realidade, conhecimento e representação. Sinal



inequívoco de que a filosofia como Ontologia Primeira continua intocável a determinar *a priori* todas as alteridades e éticas da psicologia.

Tanto a partir de Lévinas (2007) quanto de Bakhtin (1993), entretanto, abre-se outra possibilidade para a psicologia, um para além do ser. Filosofia como Ética Primeira, na qual a alteridade não se reduz ao gênero nem à representação, mas se manifesta em sua unicidade inesgotável e inapreensível para desnuclear o sujeito de si em direção a outrem, responsabilidade assimétrica, insubstituível e sem álibi da não indiferença à diferença.

Considerações finais

As relações entre psicologia e filosofia são históricas, extensas, variáveis e complexas, com consideráveis desbordamentos e entrelinhas que constituem um intrincado labirinto repleto de encruzilhadas que podem levar a desvios sinuosos ou sutis rotas de construção da relação realidade e conhecimento por meio da linguagem e da alteridade. Foram apresentados dois percursos na pesquisa e na extensão que convidam a pensar o fazer da psicologia em suas articulações com a ontologia, a epistemologia e a ética, nos quais linguagem e alteridade impõem desafios intrínsecos à relação com outrem e implicam novos modos de exercer as práticas científicas e profissionais centradas no cuidado e na responsabilidade. Além disso, convidam, sobretudo, a pôr em questão os modos atuais de relação entre filosofia e psicologia em que



prevalecem o domínio da ontologia sobre a ética, do ser sobre o ser-para-o-outro.

Referências

BAKHTIN, M. **Toward a Philosophy of the Act**. Translation and notes by Vadim Liapunov. Edited by Michael Holquist & Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGSON, H. **Duração e simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERTAUI, M. C. Speech for the Other: Constructing Cultural-Historical Psycholinguistics. **Activity Theory – Journal of Activity-Theoretical Research in Germany**, v. 5, p. 13-49, 2011.

BEZERRA, H.; CORREIA, M. Psicologia escolar e educação inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos. In: MARI-NHO-ARAUJO, C.; SANT'ANA, I. (org.). **Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. Campinas-SP: Alínea, 2020. v. 2.

BOULANGER, D.; VALSINER, J. How can the Social Representations Theory be made Dialogical. **International Journal for Dialogical Science**, v. 10, n. 2, p. 1-8, 2017.

CANGUILHEM, G. O que é a Psicologia. **Tempo Brasileiro**, v. 30, n. 31, p. 104-123, 1973.

CARRARA, O. V. Ética e Ontologia em Emmanuel Lévinas. **Revista Estudos Filosóficos UFSJ**, n. 8, 2017. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/estudosfilosoficos/article/view/2216>. Acesso em: 20 ago. 2025.



CASTAÑÓN, G. A. Construcionismo social: uma crítica epistemológica. **Temas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 67-81, 2004.

CASTAÑÓN, G. A. Construtivismo, Inatismo e Realismo: compatíveis e complementares. **Ciências & Cognição**, v. 10, p. 115-131, 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GADAMER, H. (1989). *Truth and Method*. New York: Continuum.

GESSER, M.; FIETZ, H. Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: entrevista com Eva Feder Kittay. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, e64987, 2021.

HERMANS, H. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. **Culture & Psychology**, v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KOZULIN, A. **La psicología de Vigotski**. Madrid: Alianza, 1990.

LAWN, C. Wittgenstein and Gadamer: Towards a Post-Analytica Philosophy of Language. **Continuum Studies in German Philosophy**. London; New York: Continuum, 2006.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LÉVINAS, E. **De outro modo de ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2007.



LYRA, M. C.; SCORSI, L. Constituição e desenvolvimento do self dialógico e da relação triádica. **Psicologia USP**, v. 27, p. 234-245, 2016.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

MARKOVA, I. (1983), **The origin of the social psychology of language in German expressivism**. British Journal of Social Psychology, 22: 315-325. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1983.tb00598.x>

MARKOVÁ, I.; ZADEH, S.; ZITTOUN, T. Introduction to the special issue on generalization from dialogical single case studies. **Culture & Psychology**, v. 26, n. 1, p. 3-24, 2020.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, n. 23, p. 118-139, 2019.

MORENO, M. R.; BRANCO, A. M. U. Desenvolvimento do self dialógico nos primeiros anos de vida: teoria e pesquisas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, p. 425-434, 2015.

NEIMEYER, R. A. Narrating the Dialogical Self: Toward an Expanded Toolbox for the Counselling Psychologist. **Counselling Psychology Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 105-120, 2006.

PEREIRA, M. C.; LIMA, P. G. Sobre o racionalismo e o empirismo no campo pedagógico. **Ensaio Pedagógicos**, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2017.



SILVA, N. M. V. D.; VASCONCELOS, A. N. D. O self dialógico no desenho infantil. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 26, p. 346-356, 2013.

VAN DER VEER, R. The concept of culture in Vigotski's thinking. **Culture & Psychology**, v. 2, p. 247-263, 1996.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vigotski como filósofo da ciência. **Pesquisas e Práticas Psicossociais (PPP)**, São João del-Rei, v. 8, n. 2, jul./dez. 2014.

VENUTO, A.; GERKEN, C. H. S. Vigotski e a Filosofia da Linguagem humboldtiana: um diálogo interdisciplinar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 483-493, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v20i3.24907>. Acesso em: 20 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Sobranie socineni j. **Voprosy teorii i istorii psichologii**. Moscow: Pedagogika, 1982 [1927].

WERTSCH, J. Vigotski's two minds on the nature of meaning. In: LEE, C. D.; SMAGORINSKY, P. **Vygotskian Perspectives on Literacy Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.



2

APROXIMAÇÕES URGENTES E NECESSÁRIAS DA PSICOLOGIA COM NOVAS EPISTEMOLOGIAS – POR DIÁLOGOS MAIS FRUTÍFEROS

Ana Sandra Fernandes Arcoverde Nóbrega

Jefferson de Souza Bernardes

Izabel Hazin

Iolete Ribeiro da Silva



Introdução

Este texto surge da premência do diálogo sobre práticas diversas e suas compatibilidades, ou não, com o exercício profissional da psicologia. Nosso objetivo é rascunhar um diálogo entre saberes e práticas psicológicas operadas nas regiões fronteiriças (muitas das vezes fronteiras porosas) com saberes e práticas populares, do senso comum, de povos e comunidades tradicionais e originários, das práticas integrativas e complementares do Sistema Único de Saúde (SUS), dentre tantos outros.

Problematizar acerca da complexidade envolvida nesse diálogo exige resgatar a história, em especial, o reconhecimento de que o século XIX foi perpassado pela emergência e

ascensão do positivismo, consequentemente, a construção do conhecimento e sua validação sofreram mudanças significativas, notadamente através da crença de que este emana da observação e dos métodos empíricos. Para tanto, o positivismo defendeu que uma compreensão adequada do mundo exige a identificação de evidências tangíveis e sensoriais (Westerman; Dear, 2023).

A defesa do denominado “método científico” trouxe implicações para as ciências sociais, com desdobramentos para os domínios da academia e para além deste. Para a psicologia, pode-se destacar a impregnação da concepção desta como ciência natural e experimental, que visaria à representação da ordem subjacente dos fenômenos e ao estabelecimento de leis e que, assim, dispensaria qualquer interpretação adicional sobre eles.

Entretanto, um dos problemas dessa compreensão é o de que, pela redução dos fenômenos ao domínio abstrato dos fatos, eles resultam dissociados de seus contextos sociais, humanos e ecológicos. Adicionalmente, a reflexão acerca do papel social, crítico e ético da psicologia diante da pluralidade das epistemologias constituintes dos diferentes “Brasis” é silenciada.

Diante do exposto, atualmente, é questão candente os debates sobre a diversidade das produções de conhecimento e seus distanciamentos da ciência moderna, das epistemologias consideradas hegemônicas na academia e dos modelos racionais biomédicos no campo da saúde.



Nessa seara, posicionamentos mais próximos às epistemologias modernas criticam os saberes oriundos de outras formas de conhecimento que não as cientificamente consolidadas. Ou mesmo, boa parte de cientistas do campo da saúde, baseados em certa racionalidade médica, biologicamente centrada, criticam a falta de evidências e comprovações desses conhecimentos, utilizando, para isso, critérios e dispositivos de validação do conhecimento produzidos pelas próprias ciências hegemônicas.

Historicamente a filosofia, por meio da epistemologia, ao definir o que pode ser considerado conhecimento válido, beneficiou a epistemologia cartesiana e o modelo positivista como operadores da ciência (Cassirer, 1993).

O desafio atual parece ser a superação da hegemonia de determinadas formas eurocentradas de construção do conhecimento científico, que desqualificam epistemologias que não partem dos mesmos princípios que elas, principalmente relacionadas à diversidade étnico-racial e localizadas fora do Velho Continente, como epistemologias originárias da América Latina (Nóbrega *et al.*, 2023, 2024).

Em outro extremo, posicionamentos mais próximos de novas epistemologias (não hegemônicas) criticam a dureza da ciência e seus distanciamentos da vida cotidiana, da natureza e os esvaziamentos das subjetividades por meio dos modelos biomédicos no campo da saúde, por exemplo. Tais epistemologias, boa parte das vezes, apresentam preocupações com as relações de poder e o colonialismo estabelecidas por formas



eurocentradas de produção do conhecimento, que estabelecem dicotomias hierarquizadas entre saberes universais (os seus) e particulares (os dos demais povos).

Nesse diálogo, entre psicologias e epistemologias plurais, a primeira questão que nos aparece é: afinal, o que são epistemologias consideradas hegemônicas no pensamento científico?

Alguns rascunhos sobre epistemologias hegemônicas

Etimologicamente, a palavra “conhecimento” deriva do verbo conhecer, que vem do latim “conhocer” e significa aprender a conhecer, procurar saber, reconhecer. Porém, não há uma única forma de construir conhecimento, e cada uma dessas formas implica leituras próprias do mundo. Religião, filosofia, senso comum, ciência, leituras distintas que ao serem trocadas lançam os sujeitos em contextos de simetrias, assimetrias, tensões, estranhamentos.

O encontro dessas formas diversas de construção de conhecimento poderia produzir simetrias, poderia não ser excludente, poderia não hierarquizar, supervalorizar ou inferiorizar. O encontro dessas diversas formas de conhecimento poderia ser metaforizado pela produção mágica de um caleidoscópio que transforma fragmentos de vidro colorido em mandalas simétricas e variadas (Barros; Caldas; Viégas, 2023). No entanto, o diálogo entre as várias formas de conhecimento, comumente, é permeado de conflitos e tensões associadas ao lugar de privilégio assumido pela ciência (Barros; Caldas; Viégas, 2023).



Etimologicamente falando, “epistemologia” vem do grego: episteme (conhecimento) + logia (estudo). É o estudo do conhecimento ou, em outras palavras, é a filosofia da ciência ou a teoria do conhecimento. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses, dos métodos e dos resultados das diversas ciências (Tesser, 1995). Em outras palavras, a epistemologia é o ramo da filosofia que estuda a história, princípios, construções, argumentações, contexto de formação, pensadores/as e suas histórias, condições de produção do conhecimento, espírito da época etc.

Historicamente, a epistemologia apresentou-se enquanto uma espécie de julgadora da filosofia da ciência, aquela que “separa o joio do trigo”, que delimita e aponta a validade e a veracidade de determinado conhecimento como pretensão ao domínio da ciência. Fora do chamado campo científico, a epistemologia afirma o que ela considera o óbvio: isso não é ciência, portanto, conhecimento de menor valia, visto que não apresenta a verdade sobre as coisas. De forma ampla e geral, a epistemologia tem a pretensão de trabalhar os conhecimentos e delimitar quais deles são válidos ou não. Trata-se de projeto da filosofia moderna, balizadora das pretensões da ciência moderna iluminista de ser um projeto de salvação (Ferry, 2012).

Para Rorty (1995), a filosofia moderna, ao substituir a figura de Deus pela verdade objetiva, busca um fundamento último. Para ele, a epistemologia, como herdeira da filosofia, foi reduzida a manter as “disciplinas honestas”. O autor argumenta, ainda, que o projeto moderno da epistemologia fracas-



sou e que não necessitamos inserir nada em seu lugar, pois a busca e o desejo por uma teoria do conhecimento é um desejo de limitação (Rorty, 1995).

São muitos/as epistemólogos/as que se debruçaram e se debruçam, ao longo da história, para estudar a produção do conhecimento. Posicionamentos diversos na epistemologia convivem, na maior parte das vezes, de forma conflituosa, configurando jogos e exercícios de poder. São muitas epistemologias no Ocidente, posicionando a construção do conhecimento científico de formas distintas ao utilizar princípios e fundamentos bastante diferenciados.

A fragmentação do projeto fundante da epistemologia torna frágeis os argumentos da própria epistemologia. Entretanto, fortalece as muitas possibilidades do construir conhecimento. De forma a ilustrar essa fragmentação, partimos de uma questão fundante dos princípios epistemológicos: como se dão as relações entre um sujeito (um ser curioso, pesquisador, aquele que quer conhecer) e um objeto (um fenômeno, uma coisa, algo que está ali, no campo, na natureza, pronto a ser estudado pelo sujeito).

Se sujeito e objeto se tornam entes independentes um do outro, já se delimitam ao menos duas formas epistemológicas bem distintas para a construção do conhecimento: leituras realistas e leituras representacionistas.

As epistemologias realistas situam a busca da verdade por meio daquilo que se encontra no que se denomina real. Esse real é dado independentemente das formas existenciais



dos sujeitos. A verdade está, portanto, no objeto. Os objetos “escondem” suas verdades. Basta ao sujeito (cientista) escarafunchar, estudar, pesquisar, analisar para poder “descobrir” a verdade sobre o objeto. Para isso, desenvolve uma série de procedimentos de pesquisa: hipóteses (nulas e alternativas), experimentos, métodos, controle de variáveis, técnicas para testar suas hipóteses etc. Ao produzir o desenho de seu experimento, vai a campo coletar dados. A verdade do objeto é assim: um fenômeno natural, dado, que está no campo, pronto para ser colhido. Chama atenção que o repertório das epistemologias realistas é bastante vinculado ao campo pastoril (campo, coleta, dado, natureza etc.).

Esse distanciamento/independência do sujeito em suas relações com o objeto é que possibilita formular a ideia de que devemos conhecer para controlar. A identificação do jogo de variáveis que constituem o fenômeno é fundamental para pensar o controle (ou as condições de replicabilidade de um fenômeno). Não nos esqueçamos que no ensino médio, quando o/a professor/a iniciava um problema da física ou química, sempre começava com a seguinte frase: “De acordo com as CNTPs...”. Sim, as Condições Normais de Temperatura e Pressão (CNTP) são os controles de variáveis que podem interferir nos fenômenos. Controle as variáveis (dependentes, independentes, intervenientes) e controlarás o conhecimento, garantindo a replicabilidade daquele fenômeno e, consequentemente, a previsibilidade.



O distanciamento entre sujeito e objeto e o controle de variáveis que possam interferir na construção desse conhecimento garantiria a neutralidade na produção do conhecimento: nada do sujeito interfere no objeto. Nem seus sentidos, intuições, sentimentos, emoções, preconceitos, paixões, desejos etc. O objetivo é a identificação do fato. O fato (atualmente a evidência na arena da saúde) ganha sempre vida própria. “Os fatos falam por si mesmos”, dizem por si.

Os realismos adotam, dessa forma, posicionamentos essencialistas. Controle bem as variáveis, seja neutro, garanta a replicabilidade e a verdade aparecerá. A verdade está no objeto. Auguste Comte é um bom representante de conhecimentos característicos de epistemologias realistas. Para Comte, em seu estágio positivo (científico), o sujeito faz uso da ciência e do método científico para compreender e explicar os fenômenos, com foco nas observações empíricas e leis gerais derivadas dessas observações (Comte, 1978).

Nessa leitura epistemológica, para se tornar objeto da ciência, determinado fenômeno tem que, necessariamente, passar pelos órgãos dos sentidos humanos (observação) e ser passível de medições e testagens. O fato é a busca incessante do positivista. A comprovação do fato e a condição de replicabilidade metodológica garantirão os mesmos achados a partir do mesmo método utilizado anteriormente. O mundo dispõe de uma ordem, e essa ordem pode ser descoberta, organizada, sistematizada e é passível de ser controlada (Comte, 1978).



Entretanto, para outros/as autores/as, os sentidos nos enganam e jamais poderiam ser a base para a construção do conhecimento científico. Por exemplo, ainda no campo do monismo metodológico, o pensamento cartesiano estabelece o método como central para a construção do conhecimento científico. Mas, nas relações entre o sujeito e o objeto, o que importa é o método definido pela razão (contrariamente aos sentidos). Para Descartes (1999), a razão é o instrumento de acesso à verdade sobre os fenômenos. A razão instrumental (matematizável) é o centro de sua epistemologia.

O pensamento cartesiano deposita no sujeito cognoscente (“res cogitans”) a verdade sobre o conhecimento. O real é, por natureza, inatingível. Portanto, o que produzimos é uma espécie de simulacro do real, por meio de nossos próprios pensamentos, traduzidos pela razão. Dessa forma, re-apresentamos (representamos) o objeto em nossas cabeças. As raízes e influências platônicas no pensamento cartesiano são poderosas. Diferentemente dos positivistas, apoiados no pensamento aristotélico. O modelo epistêmico é outro, radicalmente diferente do anterior. O representacionismo situa a verdade no próprio sujeito e não no objeto, pois o sujeito re(a) apresenta o objeto.

O *representacionismo* é a doutrina filosófica que postula uma relação de correspondência entre o conhecimento e a realidade que vai além da simples utilidade prática do conhecimento para operar sobre a realidade. Nessa doutrina, supõe-se que o conhecimento válido representa fielmente a realidade e



que é possível demonstrar a correspondência entre conhecimento e realidade (Ibanez, 2005).

Ainda entre os propositores dos modelos representacionistas, mas partindo de outras bases que não o pensamento ou a razão, está Gaston Bachelard (1996), que afirma que o conhecimento científico requer um processo de ruptura com ideias preconcebidas, do senso comum, por meio da superação dos chamados obstáculos epistemológicos. A ruptura epistemológica se dá nessa passagem de conhecimentos do senso comum para conhecimentos científicos. Nesse processo, a imaginação criadora sobrepõe-se em relação ao aparelho sensorial humano. Além disso, é a imaginação e a criatividade (não o pensamento) as ferramentas para a criação conceitual e a superação desses obstáculos.

Para Bachelard (1996) tanto o conhecimento comum, usual, quanto o conhecimento baseado no empirismo ou no racionalismo são uma espécie de obstáculo epistemológico para a construção da ciência.

Um exemplo típico de ruptura epistemológica com o senso comum é o conceito de inconsciente inventado por Freud. Se para positivistas e cartesianos a psicanálise não passa de firulas retóricas do senso comum, *vide* o último livro de Pasternak e Orsi (2023), para Bachelard ela é o exemplo típico do pensamento científico. Os conhecimentos baseados nos sentidos, segundo Bachelard, são conhecimentos do senso comum que não provocam rupturas epistemológicas, pois não criam absolutamente nada de novo no horizonte da constru-



ção do conhecimento. Em “A formação do espírito científico” Bachelard (1996) funda seu pensamento e criva a importância da imaginação e da criatividade humanas.

Para outro epistemólogo, Thomas Kuhn (2011), a ciência se desenvolve por meio de revoluções paradigmáticas. As revoluções são “aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo incompatível com o anterior” (Kuhn, 2011, p. 125). Kuhn deixa aberta a porta para os jogos políticos e contextuais definidores da ciência; afinal, que ou quem determina que houve alguma revolução em algum momento?

Já Karl Popper (1994, 2005) define a validade do conhecimento científico a partir do princípio da falsificabilidade. Um conhecimento para ser científico deve ser falsificabilizado, ou seja, deve deixar portas para que ele se desenvolva, ampliando sua capacidade heurística, em movimento parecido a uma teoria dos conjuntos. Para uma teoria ser considerada científica, ela deve ser passível de ser testada e potencialmente refutada por meio de experimentos e observações.

O conhecimento atual abrange e supera o anterior, apontando seus limites e possibilidades e, em movimento contínuo, este será superado em outro momento por outros modelos. Nesse sentido, contrariamente a Bachelard, por exemplo, o problema da psicanálise é que ela não permite a falsificabilidade. Não deixa portas abertas para limites. O inconsciente é um sistema fechado em si, sem limites, que a tudo explica.



Popper (1994, 2005) lança sua filosofia para a importância da busca de leituras universais do mundo. As particulares são, a exemplo da psicanálise, não passíveis de falsificabilidades, pois são fechadas em si mesmas. Para ele, qualquer resultado pode ser interpretado como uma confirmação da própria teoria, tornando impossível refutá-la de maneira nítida e decisiva.

Grosso modo, as epistemologias hegemônicas, portanto, são aquelas ditadas por posicionamentos realistas e representacionistas na construção do conhecimento, sempre em conflito com outras formas de construção do conhecimento, com tentativas de desqualificar ou anular formas distintas dessas produções. Se caracterizam como universais (em contraposição a locais), neutras e assépticas (em contraposição a “enviesadas” ou “ideológicas”) e atemporais (em contraposição a contextos históricos específicos). Comumente, são conhecimentos eurocentrados, com forte posicionamento colonialista.

Mas, há ainda, pensadores/as que delimitam as relações entre sujeito e objeto como sendo interdependentes. Eles existem, são autônomos, mas não independentes um do outro. São os interacionistas. Epistemologias que defendem que a verdade não está nem nos objetos (realistas), nem nos sujeitos (representacionistas), mas nas relações (interações) que constroem entre si. Sujeito e objeto não existem independentes um do outro.

Para a perspectiva Histórico-Crítica, o conhecimento é forjado na prática social humana e nos processos de trans-



formação social que dela decorrem. Porém, num movimento dialético, tal transformação produz efeito sobre a própria humanidade, transformando pensamentos e conduzindo a novas práticas. Nesse processo, para além da prática humana, é preciso considerar as organizações sociais, artísticas, jurídicas, religiosas, entre outras, que igualmente cumprem essa função. A existência humana é a força motriz do conhecimento, construído no bojo do processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão crítica sobre o próprio processo (Gasparin, 2020).

Para Corazza (1991), o conhecimento é um movimento que se origina na síncrese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passa pela análise (abstração, separação dos elementos individuais do todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e condições essenciais) e chega à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora).

Há ainda outras leituras tentando superar a dimensão de independência entre sujeito e objeto ou de suas relações intrínsecas. Por exemplo, a leitura de Edgar Morin (2003), que parte do argumento de que os estudos epistemológicos se dão por meio do “pensamento complexo”, não reduzindo a epistemologia a seus posicionamentos clássicos, de estudos centrados nos métodos e processos científicos tradicionais.

Para compreender a complexidade da realidade, Morin (2003) afirma a importância de três aspectos da epistemologia: a objetividade, que é a capacidade de relacionar conhecimen-



tos com a realidade externa de forma coerente e com condições de verificabilidade; a subjetividade, que diz respeito às percepções e experiências dos sujeitos na construção do conhecimento; e, finalmente, a interobjetividade, que se relaciona à validação do conhecimento por meio do diálogo e do intercâmbio entre diferentes perspectivas.

Por fim, ainda ilustrando a complexidade do projeto epistemológico moderno, há os construcionistas sociais, baseados na Filosofia da Linguagem e no chamado Giro Linguístico (Rorty, 1995).

Para os construcionistas, não há sentido em defender uma independência entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Eles são interdependentes, mas por meio de uma ordem distinta da dos interacionistas. Sujeito e objeto, para o construcionismo, não existem independentes das formas que usamos para falar deles. Se usamos determinado repertório para caracterizá-los, é esse repertório que definirá as características próprias da construção do conhecimento.

Em entrevista a Perini-Santos, Santos e Pereira (1998), Rorty afirmou que não há nada especificamente epistemológico a ser dito sobre a busca da verdade e tudo que pode ser dito sobre ela é político.

Posicionamentos histórico-culturais ou mesmo construcionistas abordam a importância da linguagem na construção do conhecimento. Por um lado, a linguagem enquanto produtora das relações sociais que definirão que conhecimentos serão produzidos e de que forma se dará essa produção



em inter-relações constantes e históricas. Por outro lado, a linguagem enquanto condição de certo exercício de reflexividade (Woolgar, 1988), ou seja, problematização das próprias relações entre sujeito e objeto a partir das formas que usamos para falar deles. O repertório utilizado para caracterizar determinada construção do conhecimento produz o próprio conhecimento em si (Iñiguez, 2005).

Se em alguma pesquisa falamos que iremos a campo coletar dados, duas questões imediatas surgem. Primeiro, que as coisas todas estão “dadas”. Espécie de benevolência da natureza que tudo fornece, tudo dá. Está dado, é natural, já está pronto, feito. Segundo, basta irmos a um determinado campo e “coletar”. Coletar uma coisa que já está lá (em um campo distante), pronta a ser recolhida, retirada do lugar, capturada por alguém e levada para o seu laboratório, transformando-se em fenômeno a ser escarafunchado, fragmentado, disjuntado e, finalmente, analisado. O posicionamento realista na construção do conhecimento com esse repertório salta aos olhos. O real existe e está lá. A independência entre sujeito e objeto já está dada pelas próprias palavras utilizadas para caracterizar o processo mesmo da construção do conhecimento.

Essa cisão entre sujeito e objeto é traduzida no campo político pela própria cisão entre o ser humano e a natureza. A natureza está aí, é dada. Devemos conhecê-la para controlá-la. O humano se afasta da natureza que está aí, para satisfazê-lo.

A breve apresentação de posicionamentos epistemológicos distintos tenta auxiliar na superação da hegemonia



do monismo metodológico na ciência, criando condições para ampliar o debate sobre ética e política como intrínseco ao processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, contribui para a diluição de posicionamentos que advogam a neutralidade científica,

[...] propondo ressignificar a objetividade e possibilitar outros modos de produção de conhecimento, mais reflexivos, transparentes e democráticos, por meio da utilização de processos de corresponsabilização e co-gestionários no exercício da pesquisa social (Bernardes; Santos; Bairos, 2015, p. 10).

Ao caracterizarmos epistemologias hegemônicas como aquelas centradas em posicionamentos realistas e representacionistas, nos remetemos a formas de construir conhecimento que objetivam caracterizar-se como únicas e verdadeiras, em contraposição a outras formas, mais abertas e plurais. É a crítica às maneiras de pensar que situam os debates entre o universal e o particular de modo autocentrado: “meu pensamento é universal em contraposição ao seu, que é particular, local ou periférico”.

Não temos nenhuma pretensão de fechar a epistemologia em torno de uma concepção única e hegemônica, uma pretensa leitura que abarcaria toda a complexidade do próprio conceito de ciência ou mesmo das psicologias. Ao contrário, falamos em epistemologias distintas, maneiras diversas de conceituar ciência e argumentar sobre a validade das produções de conhecimento consideradas científicas. O desafio é



criarmos condições para a produção de diálogos entre diferentes saberes/fazeres, que não sejam hierarquizados, verticalizados, nem que reduzam os saberes por um lado a universais e, por outro lado, a particulares.

Como colocar em diálogo com a psicologia as distintas epistemologias, conhecimentos e práticas que estão além da fronteira da própria psicologia? Saberes como as Práticas Integrativas e Complementares do Sistema Único de Saúde, por exemplo, ou mesmo saberes e práticas tradicionais, ancestrais e populares, que na grande maioria das vezes não têm a pretensão de compartilhar os mesmos princípios dos modelos hegemônicos da ciência moderna.

Nessa rápida passagem por posicionamentos epistêmicos distintos, sobreviventes no que chamamos de espaços da academia, torna-se nítido que a epistemologia não alcançará seu objetivo de nos apontar qual é o melhor caminho ou onde está a verdade. Ela mesma se perdeu, se espatifou e nos apresentou argumentos para perceber que vagar solitariamente pelos caminhos da filosofia pouco nos ajudará a pensar nossas formas do explicar/compreender. Sim, a epistemologia fracassou no ponto mesmo em que se achava a única capaz de separar o joio do trigo, o verdadeiro do falso.

Não que tenhamos de jogar a bacia com a água e a criança fora. Como diz o outro, muita calma nessa hora. Nossa proposta nas leituras das hegemonias do pensamento é inserir na cena epistemológica atores importantes para a compreensão do pensamento científico: em nosso caso, a ética e a política.



A crítica a formas hegemônicas de construção do conhecimento científico, portanto, passa por duas características epistemológicas importantes: não ser solitária e ser diversa/plural. E adotam, ao menos, três questões: posicionamento epistemológico crítico; reflexividade (pensar as relações entre sujeito e objeto de estudo); descolonização do conhecimento (Bem-viver).

O que são as novas e plurais epistemologias?

O que são as novas epistemologias? Epistemologias não hegemônicas? Epistemologias insurgentes? Epistemologias decoloniais? Epistemologias afropindorâmicas (Santos, 2015)? Epistemologias étnicas (Berni, 2011)¹? Epistemologias do sul (Reis, 2019)? Epistemologias afrodiaspóricas (Silva; Carvalhaes; Lima, 2021)? Epistemologias indígenas (Kokama, 2024)? Epistemologias contracoloniais (Santos, 2015; Dornelles, 2021)²? Ou, mesmo, as

“Epistemologias antirracistas, pós-coloniais e decoloniais” (Carneiro, 2005; Gonzalez, 1980; Kilomba, 2019; Quijano, 2005); “Epistemologias indígenas” (Krenak, 2017; Viveiros

- 1 Autores como Berni (2011), por exemplo, preferem o conceito de epistemologias étnicas, visto que, para conhecer bem a Medicina Tradicional Chinesa (MTC), é necessário conhecer a cultura chinesa. E, aproximando-se do contexto brasileiro, os saberes e ciência dos Kaingang, Guarani, Kaiowá, Kadiwéu, Tuxá, dos povos de terreiros de matrizes africanas, dos povos quilombolas e tantos outros recortes étnicos possíveis.
- 2 **Não iremos discutir as origens de cada uma das formas de tipificar as diversas epistemologias citadas. Partimos do princípio** de que reconhecemos tais epistemologias em sua diversidade, em contraposição às epistemologias consolidadas no campo científico.



de Castro, 1996; Yanomami; Albert, 2015), as “Epistemologias feministas” (Federici, 2018; Haraway, 1995; Martin, 1996; Schiebinger, 2001); as “Epistemologias do armário e LGB-TQIA+” (Preciado, 2018; Sedgwick, 2007), entre outros (Lima; Vasconcelos; Guidi, 2024, p. 260).

O filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011) tenta promover diálogos em torno de uma filosofia não eurocentrada, plural, argumentando a favor da pluriversalidade.

Ramose (2011) compreende a geopolítica do conhecimento de maneira horizontalizada, sem hierarquias assentadas em oposições entre centro e periferia. Para ele, todos os povos possuem manifestações culturais distintas, não equiparáveis e variadas formas de construção de conhecimentos (filosóficos).

A pluriversalidade coloca em xeque a dicotomia centro-periferia, desmanchando a polarização entre universais (conhecimentos do centro) e particulares (conhecimentos da periferia). Tal dicotomia é uma herança colonialista eurocentrada sustentada pelo posicionamento da superioridade da razão. Nessa leitura, todo conhecimento é do humano, não passível de ser hierarquizado.

Para Reis (2021), há um falso consenso em torno da origem única (grega) da filosofia, demarcando certo posicionamento geopolítico para a construção do conhecimento. Para ele, gregos e egípcios, simultaneamente, contribuíram para o surgimento da filosofia, o que reforça o caráter pluriversal da filosofia como apresentado por Ramose (2011).



Mas, quando falamos que nos aproximamos, nos aproximamos de quê? Que práticas são essas? O que são as Práticas Integrativas e Complementares? E os saberes de povos e comunidades tradicionais, originários, indígenas? Tantas perguntas... Impossível respondê-las, mais ainda em um pequeno e despretensioso texto. Mas, vamos lá, um passo por vez tentando trilhar alguns caminhos.

Da mesma forma que há um sem-fim de posicionamentos distintos nas epistemologias ocidentais modernas, e mesmo nas consideradas pós-modernas, há um sem-fim de novas epistemologias sendo invisibilizadas mais abaixo do Equador. O encontro com o Oriente e com povos e comunidades tradicionais e originários do sul planetário em vários continentes abriu o leque de leituras e possibilidades de novas formas de conhecimento e cosmogonias. O debate parece ter se deslocado, se aprofundado e ampliado.

O que antes chamávamos de práticas alternativas (alternativas ao modelo hegemônico de ciência), emergentes, integradas e complementares, atualmente, complexifica-se em função de muitos saberes populares e de povos e comunidades tradicionais e indígenas.

A geopolítica na construção do conhecimento não pode ser reduzida à epistemologia por si só. Dizer que os conhecimentos do norte (desenvolvido) são universais e os do sul (subdesenvolvidos) são particulares não nos ajuda a pensar nos avanços sociais tão necessários à humanidade.



Por que a tolerância à diversidade na academia e na pluralidade de “saberes oficiais” (quando há, obviamente) se dá somente no campo das epistemologias hegemônicas? Por que as tentativas de invisibilização ou silenciamento de novas epistemologias? Por que essas formas distintas de saber ameaçam tanto? Ameaçam a quem e a quê?

Para Kilomba (2019), a epistemologia é a ciência da aquisição de conhecimento, que determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos). Dessa forma, a epistemologia define o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar (Lima; Vasconcelos; Guidi, 2024).

Ao definir a verdade, quem pode falar e o que pode falar, a epistemologia se situa como pensamento colonizador do pensamento. Para Kilomba (2019), são os intelectuais europeus (ou do hemisfério norte) que dominam tal posicionamento.

Mesmo no pensamento epistemológico hegemônico, há aqueles pensadores que não descartam as relações entre a ciência e o contexto em que vivem os/as cientistas. Kuhn (2011), por exemplo, não descarta essa questão para a leitura das revoluções científicas. Para ele, a ciência é influenciada por sua cultura originária. Entretanto, as implicações dos argumentos kuhnianos nem sempre são exploradas desde perspectivas críticas ao caráter colonial e ocidentalizado do saber científico contemporâneo (Lima; Vasconcelos; Guidi, 2024).



Mesmo a visão de mundo a partir de Kuhn é considerada provinciana, com origem em sociedades europeias. Segundo Shiva (2003), filósofa indiana, para que essa cosmovisão (de Kuhn) se tornasse a base epistemológica da ciência, foi necessário que os conhecimentos tradicionais, aqui caracterizados pelos conhecimentos de povos não europeus, fossem submetidos a seu crivo, muitas vezes, sendo inviabilizados como conhecimentos legítimos (Lima; Vasconcelos; Guidi, 2024).

Para Quijano (2005) os europeus reprimiram a produção de conhecimento dos colonizados, além de seu universo simbólico, formas de expressão e de objetivação da subjetividade (Quijano, 2005).

Para Antônio Bispo dos Santos (2015) é fundamental a contracolônização do ensino da epistemologia. A epistemologia enquanto projeto eurocêntrico de busca da verdade e dos universais a partir de uma única leitura de mundo fracassou. É urgente e necessário abrirmos a epistemologia a outros recortes importantes na produção do conhecimento.

Portanto, torna-se fundamental, atualmente, articularmos discussões sobre colonialidade, raça e gênero no fazer científico. É nessas discussões que será possível transformações na formação e a descolonização dos saberes/fazeres. A reflexão epistemológica precisa dialogar com outras práticas sociais (Kilomba, 2019).

Para Rorty (1995) a ciência é uma prática social como qualquer outra e necessita dialogar com outros saberes/fazeres a partir desses lugares, pois somente assim é possível



pensar a ciência sendo produzida por diferentes sujeitos, com diferentes histórias, contextos, e almejar uma descolonização dos saberes.

Na busca infindável de verdades e conhecimentos universais a epistemologia hegemônica criou o que Sueli Carneiro (2005) nomeia como epistemicídio. São os conhecimentos de povos subjugados, considerados pelos colonizadores como das margens, periféricos, fronteiriços, que são invalidados e invisibilizados. Mais que isso, segundo Carneiro (2005), trata-se de um processo de indigência cultural: negação ao acesso à educação, produção da inferiorização intelectual; criação de diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelas práticas de discriminação correntes no processo educativo. Ao qualificar o saber hegemônico, se desqualifica o particular, em nível tanto individual quanto coletivo. “Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.” (Carneiro, 2005, p. 97).

Como já vimos, variadas são as formas de ler as diferentes epistemologias. As epistemologias insurgentes, por exemplo, são as epistemologias derivadas das epistemologias silenciadas, refutadas e excluídas por serem produzidas por corpos e mentes de outro que não aquele que vive no “centro”: “São formas de saber resistentes, compartilhadas por diversos autores e autoras, a partir de diálogos (insubmissos)



a partir de referenciais decoloniais” (Lima; Vasconcellos; Guidi, 2024, p. 255).

Talvez o que reúna essas diferentes leituras seja a problematização e a crítica à produção do conhecimento pela ciência moderna, a visibilização de quem faz esses conhecimentos, suas histórias, seus contextos etc., a reflexão sobre que conhecimentos são considerados legítimos ou não, e que possibilidades de novas construções são necessárias e importantes.

A reivindicação de vários autores e autoras é que os conhecimentos sejam legitimados a partir do reconhecimento das existências e dos direitos de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade etc. dos conhecimentos produzidos a partir das periferias (Carneiro, 2005; Dantas, 2022; Jesus, 2022; Severino; Tavares, 2020).

É a defesa radical da democratização do saber científico e sua descolonização, dialogando e trazendo como protagonista nesse processo os conhecimentos colocados como subjetivos e não racionais.

Para além das epistemologias – diretrizes éticas e Direitos Humanos

Se tornou urgente para a psicologia brasileira produzir diálogos e relações com outras epistemologias oriundas desses saberes/fazerem apontados anteriormente.

Mas essa aproximação não pode ter como interlocutor exclusivo o crivo julgador da epistemologia hegemônica. A produção epistemológica aqui deverá se abrir para, ao menos,



duas dimensões do conhecimento necessárias para esse diálogo: os campos da ética e da política, principalmente, por meio dos princípios dos Direitos Humanos.

Se um conhecimento qualquer ou uma prática produz opressão, violência, subjugação, vulnerabilidades, mesmo que, cientificamente falando, esteja perfeito, não faz sentido mantê-lo como compatível ao exercício profissional da psicologia.

Conhecimentos e fazeres que ferem a ética e os Direitos Humanos devem ser rechaçados. Aqui estamos no campo dos acordos políticos, civilizatórios básicos. Em última instância, que sociedade queremos? Que sistema de relações entre as pessoas desejamos construir? Os sentidos e efeitos produzidos pelo saber em questão necessitam passar a ser fruto de análise.

Cada forma de conhecimento tem suas histórias, raízes, formas de compreender o mundo e os seres a partir de um contexto social e uma cultura específicos. Nesse sentido, não é tarefa simples querer equipará-los, compará-los entre si em uma tentativa tosca, como comumente vemos, de identificar qual o mais original, qual o mais verdadeiro. Já não fazemos isso há algum tempo com os saberes e fazeres internos à psicologia. Claro, isso não quer dizer uma leitura ingênua de que está tudo bem internamente. Não está, nem nunca esteve.

A psicologia cientificamente reconhecida inspirou-se sobretudo no paradigma positivista, mas também em múltiplas abordagens, caracterizando certa diversidade constitutiva do campo.



Nesse contexto multifacetado e ricamente controverso, indaga-se o quanto suas práticas se baseiam ou deveriam se basear na ciência, ou melhor, em alguma abordagem científica e, nesse caso, seria esse o critério principal de sua validação ou reconhecimento social? (Silva; D’Espíndula; Sampaio; Aoki, 2019, p. 44-45).

Há aí, sem dúvida, certa colonização e resistência estrutural diante de novas epistemologias e práticas sociais.

Dessa forma, pergunta-se: o que as instituições de ensino superior (agências formadoras por excelência), associações científicas de psicologia e sistema conselhos têm feito para modificar esse cenário?



Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, H.; CALDAS, L. C.; VIÉGAS, M. Conhecimento científico e as tensões com outras formas de conhecimento. In: CAVALCANTI, E.; PEREIRA, L. G. C.; BARBOSA, M. R.; SILVA, V. R. V.; BONA, V. (org.). **Produção do conhecimento no campo educacional**. Recife: Editora dos Autores, 2023. (Coleção GEPIFHRI)

BERNARDES, J. S.; SANTOS, R. G. A.; BAIRROS, L. S. A. “Roda de Conversa” como dispositivo ético-político na pesquisa social. In: LANG, C. E.; BERNARDES, J. S.; RIBEIRO, M. A. T.; ZANOTTI, S. V. **Metodologias**: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas. Maceió: Edufal, 2015.

BERNI, L. E. V. **Psicologia e as práticas integrativas e complementares**. Conselho Federal de Psicologia. Seminário: a Psicologia e as racionalidades das práticas integrativas, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iUrfAPv-V5zw&t=3s>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota sobre o exercício da acupuntura pelas(os) psicólogas(os)**. Brasília-DF: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/nota-sobre-o-exercicio-da-acupuntura-pelas-os-psicologas-os/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Psicologia, espiritualidade e epistemologias não-hegemônicas**, v. 3. São Paulo: CRP/SP, 2016.

CORAZZA, S. Manifesto por uma “dida-lé-tica”. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 6, n. 22, p. 83-99, abr./jun. 1991.

DANTAS, L. S. A insurgência de epistemologias dissidentes no contexto acadêmico. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 5, n. 18, p. 253-266, 2022.



DEL GOBO, J. O sistemas conselhos na relação da Psicologia com as práticas emergentes. **Revista Contato**, Curitiba, p. 28-33, 6 out. 2014.

DEL GOBO, J. As práticas não hegemônicas no campo da psicologia brasileira. **Caderno Paradigmas científicos e perspectivas não hegemônicas na Psicologia**. Curitiba: Conselho Regional do Paraná, 2019.

DESCARTES, R. **Meditações**: sobre filosofia primeira. Tradução e nota prévia Fausto Castilho. Ed. bilíngue. Campinas-SP: Edições Cemodacom, IFCH, Unicamp, 1999.

DORNELES, D. R. Palavras germinantes – entrevista com Nego Bispo. **Identidade**, São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, p. 14-26, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1186/1010>. Acesso em: 7 abr. 2022.

FERRY, L. **Aprender a viver**: filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. **Psicologia**: uma (nova) introdução. São Paulo: Educ, 1997.

GASPARIN, J. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Editores Associados, 2020.

IBANEZ, T. O “giro linguístico”. In: IÑIGUEZ, L. (org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 19-49.

IÑIGUEZ, L. (org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



JESUS, L. E. S. Por uma transição epistemológica insurgente: reflexões sobre a produção do conhecimento e as realidades possíveis a partir da periferia urbana. **Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 86-101, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOKAMA, A. Pelo reconhecimento das epistemologias indígenas na academia. **UnB Notícias**, 19/4/2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/7275-pelo-reconhecimento-das-epistemologias-indigenas-na-academia>. Acesso em: 8 jun. 2024.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LIMA, V. M.; VASCONCELLOS, B. M.; GUIDI, A. Interpelações epistemológicas: notas sobre o ensino da ciência moderna na graduação de uma universidade pública. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru-PE, ano 7, v. 7, n. 24, jan./abr. 2024.

MENDONÇA FILHO, J. B. **Saberes alternativos**: emergência de uma prática ou de uma denúncia. Belo Horizonte: CRP 04, 1997.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2003.

NÓBREGA, A. S. F. A.; BERNARDES, J. de S.; PIRES, I. A. H.; SILVA, I. R.; MOURA, M. J. Sistema de Avaliação de Práticas Psicológicas Aluizio Lopes de Brito (SAPP) sobre políticas de cuidado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e278861, 1-9, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003278861>. Acesso em: 21 ago. 2025.



NÓBREGA, A. S. F. A.; BERNARDES, J. de S.; PIRES, I. A. H.; SILVA, I. R.; MOURA, M. J. Psicologia, saberes e epistemologias plurais: breve histórico dos posicionamentos do Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 44 (spe1), 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Xk4dBQ3XF39DkjVtPFPnhHh/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PASTERNAK, N.; ORSI, C. **Que bobagem! Pseudociências e outros absurdos que não merecem ser levados a sério**. São Paulo: Contexto, 2023.

PERINI-SANTOS, E.; SANTOS, E. P. F. M.; PEREIRA, A. M. Entrevista com Richard Rorty. **Kriterion**, UFMG – Impresso, v. 40, p. 133-145, 1998.

POPPER, K. **Conjecturas e refutações**: o progresso do conhecimento científico. Brasília-DF: Editora da UnB, 1994.

POPPER, K. **A lógica da descoberta científica**. São Paulo: Cultrix, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOSE, M. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaio Filosóficos**. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

REIS, M. N. O nascimento da Filosofia: discussão sobre a hipótese da pluriversalidade. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 8, n. 65, 2021.



REIS, V. **O conhecimento científico num mosaico de novas epistemologias**. Notícias. Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde, Congressos e Eventos. Epistemologias do Sul. Elisa Pankararu, João Arriscado Nunes, José Francisco Melo Neto. 2019. Disponível em: <https://abrasco.org.br/a-producao-do-conhecimento-cientifico-num-mosaico-de-novas-epistemologias/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília-DF: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, L. R. H. B. O. **Relatório. Seminário Psicologia e Práticas Integrativas e Complementares**. 29 e 30/9/18. CFP, 2018.



SEVERINO, A. J.; TAVARES, M. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 48, p. 99-116, 2020.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, F. E.; D'ESPÍNDULA, T. C. A. S.; SAMPAIO, C. R. C.; AOKI, T. H. P. Paradigmas científicos e suas relações com as práticas clínicas em psicologia. **Caderno Paradigmas Científicos e Perspectivas Não Hegemônicas na Psicologia**. Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 2019.

SILVA, R. B.; CARVALHAES, F. F.; LIMA, A. B. Psicologia social e epistemologias afrodiáspóricas. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 11, n. 1, 2021.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**, v. 31, n. 1, p. 7-22, jan./jul. 2002.

TAVARES, F. R. G. Legitimidade terapêutica no Brasil contemporâneo: as terapias alternativas no âmbito do saber psicológico. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, Caderno Paradigmas científicos e perspectivas não hegemônicas na Psicologia, v. 13, n. 2, p. 83-104, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/physis/v13n2/a06v13n2.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2016.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Revista Educar**, Editora da UFPR, n. 10, p. 91-98, 1995.

WESTERMAN, T. G.; DEAR, G. E. The need for culturally valid psychological assessment tools in Indigenous mental health, **Clinical Psychologist**, v. 27, n. 3, p. 284-289, 2023.

WOOLGAR, S. **Science: the very idea**. Chichester: Ellis Horwood; London: Tavistock, 1988.



3

INTERDISCIPLINARIDADE NA CONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL DO CAMPO DA PSICOLOGIA POLÍTICA

Frederico Alves Costa
Frederico Viana Machado



O campo da psicologia política é caracterizado na literatura pela interdisciplinaridade. Entretanto, em que medida a constituição do campo, do ponto de vista institucional, reflete esse caráter interdisciplinar? A resposta a essa pergunta exige um debate mais complexo do que o que permitem as poucas páginas deste capítulo, mas buscaremos tangenciá-la por meio da consideração sobre uma das ações importantes no processo de institucionalização de um campo de conhecimento: a construção de periódicos científicos especializados (Lopes; Piscitelli, 2004).

Selecionamos seis periódicos de psicologia política publicados em três regiões do mundo, América do Norte, América do Sul e Europa: a) *Political Psychology*, publicada nos Estados Unidos, pela Sociedade Internacional de Psicologia Política

(ISPP), desde 1979; b) *Revista Psicología Política* (RPP), publicada na Espanha entre 1990 e 2014; c) *Revista Psicología Política*, publicada pela Associação Brasileira de Psicologia Política (ABPP) desde 2001; d) *Cahiers de Psychologie Politique*, editada, na França, desde 2002; e) *Revista Electrónica de Psicología Política*, publicada, na Argentina, desde 2003; e f) *Journal of Social and Political Psychology* (JSPP), publicado, desde 2013, na Alemanha.

Recorremos aos editoriais divulgados nos primeiros números desses periódicos e que contextualizam sua criação e seu escopo de publicação e fizemos um mapeamento do perfil dos/as editores/as em termos da formação em doutorado e da vinculação institucional. O foco nos/as editores/as (editoriais, perfil) decorre da consideração de que essas pessoas ocupam uma posição importante no campo de conhecimento, pois organizam o processo de publicação científica de acordo com o escopo e o foco do periódico, e são reconhecidas pela comunidade científica como pesquisadores/as relevantes no campo de conhecimento. Em complementariedade, utilizamos produções bibliográficas sobre o campo da psicologia política nos países de publicação dos periódicos.

A ciência não se encontra descolada dos processos sociais e históricos da sociedade (Sandoval; Villafuerte; Jimenéz, 2018; Portugal; Facchinetti; Castro, 2018); portanto, ao tomarmos seis periódicos especializados, publicados em tempos e contextos históricos distintos, entendemos que a psicologia política se constituiu e se desenvolveu de maneira heterogênea



nos países nos quais foram ou são publicados. Isso, retomando a pergunta que nos propusemos a pensar neste texto, permite-nos refletir sobre os modos como a interdisciplinaridade foi forjada na institucionalização desse campo de conhecimento.

Editoriais: heterogeneidade na delimitação do campo

A **Revista Political Psychology**, publicada pela ISPP, é o periódico científico mais antigo entre os analisados, tendo seu primeiro número sido publicado em 1979. O primeiro editorial, assinado por Joseph Adelson e Jeanne Knutson (1979), ressalta o caráter plural da revista, focalizando a publicação de artigos em todos os gêneros, como ensaios teóricos, relato de caso, revisão bibliográfica, estudo empírico, reflexão filosófica. No editorial de 1983, publicado por Alfred Freedman, a interdisciplinaridade do campo da psicologia política é explicitada. Enfatiza-se que a revista reflete a ISPP, entidade que transcende disciplinas por possuir membros da psicologia, da ciência política, da sociologia, da psiquiatria, da história e da antropologia, e que é um espaço de encontro entre acadêmicos e aqueles que trabalham em cargos governamentais e públicos. Assim, a revista tem a pretensão de encorajar a publicação de artigos que trabalhem a intersecção entre diferentes áreas (Freedman, 1983). Ela é caracterizada, tanto no *site* da JSTOR quanto no *site* da Willey, como uma revista que



se dedica à “análise das inter-relações entre processos psicológicos e políticos”³.

Freedman (1983) salienta a Guerra Fria, o terrorismo e a violência internacional como fenômenos históricos relevantes para a época e ressalta que a psicologia política tinha um papel crucial na compreensão deles, pois essa dependia da análise de aspectos psicológicos. Ademais, salienta que os estudos interdisciplinares poderão proporcionar novas abordagens que auxiliarão nas tomadas de decisão diante das tensões produzidas por aqueles fenômenos. Uma missão da revista, considerada importante pelo editor, é o fomento à formação de uma comunidade internacional de psicologia política.

Ainda que a construção da ISPP seja concebida na literatura como um marco da institucionalização da psicologia política como uma disciplina acadêmica, Silva (2015) ressalta que há uma tensão entre a psicologia política estadunidense e a psicologia política latino-americana desde os anos 1970. Segundo o autor, a fundação da ISPP não foi suficiente para congrega os psicólogos políticos latino-americanos, em razão das diferenças teóricas e metodológicas destes em relação aos psicólogos políticos estadunidenses. Havia dificuldades de diálogos em razão de uma abordagem hegemônica de ciência na ISPP, caracterizada por uma ciência neutra, e do menosprezo aos trabalhos produzidos por latino-americanos. Essas insatisfações, segundo Silva (2015), se agravaram na 24ª Reunião Anual da ISPP, realizada no México, em 2001. E, por meio

3 Informação disponível nos seguintes sites: JSTOR (<https://www.jstor.org/journal/polipsyc>) e Wiley (<https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679221>).



de contínuas tentativas de articulação entre pesquisadores/as ibero-americanos, foi fundada a Associação Ibero-Latino-americana de Psicologia Política (AILPP) em 2011. As revistas de Psicologia Política brasileira (publicada pela Associação Brasileira de Psicologia Política, criada em 2001) e argentina (publicada pela Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de San Luis, criada em 2003) foram consideradas os veículos oficiais de comunicação da AILPP.

Uma característica histórica importante a ser considerada a respeito do desenvolvimento do campo da psicologia política na América Latina é a ocorrência de ditaduras civil-militares. Segundo Montero (1995), no contexto dessas ditaduras, objetos de estudo como o voto, as atitudes eleitorais, a percepção de partidos políticos e de candidatos eram inexistentes. Ao mesmo tempo, a investigação de outros fenômenos políticos, como socialização política, ideologia política, valores, crenças, atitudes e estereótipos, não podia ser realizada sem que o/a pesquisador/a corresse o risco de ser perseguido/a e violentado/a.

No caso brasileiro, não é coincidência, portanto, que todos os estudos levantados por Montero (1995) entre o período de 1956 e 1986 sobre a análise de aspectos políticos datavam de 1980 em diante. A autora ressalta que esse dado é muito significativo, visto ser o Brasil o país com o maior número de escolas de psicologia e de pesquisadores da América Latina. Sílvia Lane, segundo Guedes (2007), dizia que a psicologia comunitária brasileira e a latino-americana eram a subversão



possível durante o período das ditaduras militares na América Latina. Bomfim (1989) aponta que, ainda que na década de 1960 já houvesse uma psicologia social no Brasil articulada às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a movimentos culturais e anti-institucionais, esta era fortemente reprimida no país.

As articulações institucionais que configuraram a construção da **Revista de Psicologia Política (RPP) brasileira** ocorreram no contexto de redemocratização do país e na defesa de uma produção de conhecimento que visava romper com as dicotomias entre teoria e prática e pesquisador-pesquisado, a fim de alcançar uma compreensão crítica e engajada da realidade (Lane; Codo, 1987; Sandoval, 2002).

O primeiro editorial da *Revista Psicologia Política*, publicado em 2001, apresenta-a como “uma manifestação de mais um passo firme no desenvolvimento da área no Brasil” (Prado; Sandoval, 2001a, p. 11). Os dois primeiros editores, Marco Aurélio Máximo Prado e Salvador Sandoval, resgatam um histórico de institucionalidade da psicologia política nos Estados Unidos desde a década de 1960 e apontam para a institucionalização do campo no Brasil a partir dos anos 1980. No caso brasileiro, remetem-se às atividades de ensino e pesquisa construídas por Leoncio Camino, na Universidade Federal da Paraíba, e por Salvador Sandoval, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; à organização de debates sobre psicologia política nos eventos da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp); aos en-



contros de pesquisa em comportamento político organizados por Louise Lhullier na Universidade Federal de Santa Catarina.

Além disso, Prado e Sandoval (2001a, p. 9) concebem que a RPP “marca uma etapa na trajetória da pesquisa social no Brasil, abrindo um diálogo e um intercâmbio fruto da intersecção entre a Psicologia Social e as Ciências Sociais”. Essa intersecção, segundo os editores, ocorria desde o final do século XIX com os estudos de Gustave Le Bon sobre as multidões e mentalidades políticas; também se fazia presente na sociologia, com a preocupação de autores como Max Weber, Émile Durkheim, Talcott Parsons, Thurston Veblen com os fatores psicossociais na explicação de eventos políticos; com o interesse de marxistas como Rosa Luxemburgo, Lukács e Gramsci pela cultura, pela consciência e pelas crenças na análise do comportamento político; com os estudos sobre o comportamento autoritário na psicologia realizados por autores com tendências teóricas diversas, como Skinner, Freud, Adorno, Marcuse, Jahoda, Fromm e Reich.

Conforme debatido em produção anterior (Costa, 2018), por meio de uma discussão sobre os editoriais, linha editorial e mensagens da ABPP publicados nos 32 primeiros números da revista (2001 a 2015), observam-se três caminhos de delimitação da psicologia política na RPP. Um primeiro caminho concebe o campo como um ponto de intersecção entre duas áreas, “psicologia” e “política”, que se preocupa em compreender os aspectos objetivos e subjetivos dos fenômenos políticos (RPP, 2001). Esse caminho é passível de derivar concepções orien-



tadas para uma psicologia da política (aplicação de conceitos psicológicos à compreensão da política) ou para uma politização da psicologia (ênfase no engajamento político, mas sem necessariamente contribuir para o desenvolvimento teórico e analítico do campo). Entretanto, já no primeiro número da RPP há críticas a essas concepções (Camino, 2001; Prado; Sandoval, 2001b), sendo possível observá-las também em números posteriores (Silva, 2012).

O segundo caminho caracteriza-se pela compreensão da psicologia política como um campo derivado da psicologia social ou que analisa os fenômenos políticos à luz da psicologia social (Prado; Sandoval, 2002). Tal compreensão pode ser associada ao próprio contexto de fundação da ABPP, tendo essa entidade sido construída por pesquisadores/as que também se vinculavam à Abrapso. Ao longo dos números da RPP, aponta-se para a dificuldade de diferenciação entre a psicologia política e a psicologia social crítica construída no Brasil (Prado; Sandoval, 2003; Prado, 2010). Diferentemente, o terceiro caminho delimita a psicologia política como um campo autônomo de compreensão dos fenômenos políticos, entendendo-a não como uma subdisciplina da psicologia social, mas como um interstício disciplinar (Silva; Pezzia, 2013) ou como localizada na encruzilhada das ciências humanas (Sandoval, 2005).

Em relação à **Revista Electrónica de Psicología Política argentina**, também é importante considerarmos que a psicologia política iniciou seu desenvolvimento institucional apenas nos anos 1980, após o fim da ditadura e o início da



reconstrução da democracia no país (Brussino, 2018). Em um artigo sobre os dez anos da revista (2003-2012), produzido por Marina Cuello-Pagnone e por Elio Rodolfo Parisí (editor da revista desde seu início), informa-se que a sua criação foi impulsionada pela realização de um projeto de investigação de psicologia política conduzido por docentes da Universidade Nacional de San Luis (UNSL), em 1986. Angel Rodriguez Kauth foi, segundo Brussino (2018), o primeiro diretor desse projeto de investigação de psicologia política, a partir do qual foram produzidos trabalhos no âmbito da psicologia política, da psicologia social e da psicologia comunitária. Brussino (2018) também destaca a prevalência dos estudos de psicanálise e política na Argentina, predominantes nas décadas de 1980 e princípios dos anos 1990, apontando que isso se remetia ao contexto histórico argentino, que exigia abordar as consequências traumáticas da ditadura civil-militar, bem como das crises políticas e socioeconômicas referentes ao período posterior à redemocratização.

Em relação aos primeiros editoriais da revista, publicados nos volumes 1 e 2, eles abordam mais especificamente o contexto histórico da época. Quanto à delimitação da psicologia política, podemos observar uma crítica à psicologia produzida na Argentina em razão de seu caráter a-histórico, descontextualizado e legitimador da ordem social, sustentado pelo discurso positivista (Parisí, 2004). Aponta-se que a psicologia política latino-americana, ao contrário, buscava construir estudos baseados em eixos práticos articulados à



realidade atual, visando compreender e modificar a ordem social (Parisi, 2004).

Cuello-Pagnone e Parisi (2013, p. 550) defendem a heterogeneidade de concepções sobre a psicologia política:

[...] as pontuações e possíveis tensões entre a psicologia política, a psicologia da política, a política da psicologia – e mesmo a política da psicologia política – devem permanecer no debate nacional e regional, em vez de serem ocultadas em definições (e delimitações) acabadas.

Brussino (2018) considera que a psicologia política na argentina ainda está em um estágio emergente de institucionalização, mas que se observa um crescimento de grupos de investigação que se intitulam como grupos de psicologia política, assim como a incorporação de conteúdos disciplinares em cursos de graduação e a construção de canais de divulgação e de comunicação de estudos na área da psicologia política em congressos nacionais e internacionais.

Um aspecto relevante apontado pela autora é que a psicologia política tem sido considerada institucionalmente na Argentina como uma área emergente da psicologia. Isso, por um lado, conforme indica Brussino (2018), expressa seu reconhecimento institucional, mas, por outro lado, nos leva a observar sua localização como uma subárea da psicologia no país.

A segunda revista mais antiga entre as analisadas é a **Revista Psicología Política española**. Em termos históricos, segundo Garzón (2010), a psicologia política só teve condições



de emergir, de maneira institucional, na Espanha após o fim da ditadura franquista (1939-1975). O adjetivo “política” acompanhando psicologia, de acordo com a autora, era impensável no momento ditatorial, o que se fazia possível, no máximo, era a ideia de uma psicologia social. Garzón, Dillehay e Seone (1990) ressaltam, no editorial publicado no número 1 da revista, que a sua criação ocorreu em um momento histórico marcado por mudanças políticas que exigiam dos/as pesquisadores/as problematizarem dicotomias clássicas, como esquerda *versus* direita, participação política convencional *versus* não convencional, materialismo *versus* pós-materialismo.

Segundo os autores, o periódico, mais que um ponto de partida, era reflexo da ampla literatura já existente sobre psicologia política, que na Espanha vinha sendo desenvolvida desde os anos 1980, podendo-se citar o manual de psicologia política proposto por Seoane e Rodriguez, em 1988. A construção da revista visava, de acordo com Garzón, Dillehay e Seone (1990), não apenas ser um canal de divulgação do crescente interesse de psicólogos em compreender a relação entre eventos políticos e processos psicológicos, mas também contribuir para a consolidação de esforços teóricos e de investigação realizados por psicólogos ao longo de décadas em torno de um novo campo de especialização da psicologia espanhola: a psicologia política.

As últimas décadas do século XX, conforme os autores, também colocavam como exigência a interdependência entre níveis de análise da vida política. Dessa maneira, a revista



pretendia ser um campo de debate entre investigadores/as de distintas orientações teóricas, âmbitos geográficos (espanhol, europeu e americano) e áreas de conhecimento (psicólogos, sociólogos, filósofos e juristas).

Segundo Garzón (2010), apesar das pretensões nos anos 1980 e 1990 de construir a psicologia política como uma disciplina acadêmica e como um campo profissional na Espanha, ela acabou se instituindo como uma linha de investigação básica utilizada pela psicologia para compreender fenômenos políticos da sociedade espanhola.

No caso da revista francesa, **Les Cahiers de Psychologie Politique**, Alexandre Dorna (editor dessa publicação desde o primeiro número, lançado em 2002, até o seu falecimento, em 2021), no primeiro editorial, ressalta a busca da revista em fomentar o cruzamento entre disciplinas e critica o isolamento disciplinar e a produção de microteorias (Dorna, 2002a). Em um artigo publicado nesse mesmo número, essa posição do editor fica mais detalhada a partir do que nomeia como “síndrome das microteorias”, resultante da imposição da pesquisa quantitativa e, assim, da matematização das ciências, incluindo as ciências sociais, ao longo do século XX. Sob essa crítica, Dorna (2002b, p. 2, tradução nossa) concebe que o retorno da psicologia política no final deste século consistia em uma “(re)consideração da transversalidade do conhecimento, da natureza concreta dos problemas, da sua dimensão histórica e da estreita relação entre o racional e o emocional”.



De acordo com o autor, paradoxalmente, foi na sociologia e na ciência política, e não na psicologia, que se observou inicialmente o retorno da transversalidade por meio da consideração da subjetividade deixada de lado pelo racionalismo e pelo pensamento técnico. Dorna (2002b) cita Foucault, Habermas, Dumont, Girard e Touraine como autores relevantes nesse processo.

Segundo o autor, a compreensão da psicologia política, por meio da discussão sobre o que os psicólogos políticos fazem, é complicada, pois há uma dispersão extrema. Em termos, contudo, do que a realidade política coloca como desafio para o campo, o autor apresenta alguns fenômenos a serem estudados, defendendo que, para a psicologia política contribuir para a reconstrução das ciências humanas, é necessário que ela parta de problemas concretos e não de microteorias: a) crise da democracia representativa, do sistema parlamentar, dos partidos políticos, da participação cidadã que se vivia naquele contexto; b) estudo das estratégias de reconstrução da memória coletiva, processo de disputa em termos do que se conta, do que se apaga, do modo que se utilizam as memórias sobre o passado; c) a análise do discurso político, devendo-se levar em conta não somente o aspecto cognitivo, mas também as emoções; d) a relação entre democracia e república, considerando-se que o sistema democrático moderno representativo é contraditório, sendo um compromisso entre o autoritarismo monárquico e o liberalismo utópico; e) o maquiavelismo polí-



tico; f) a liderança carismática e o populismo, sendo este um fenômeno relevante e pouco estudado naquela época.

Em um texto publicado quase 20 anos depois, que revisita o artigo de 2002, Dorna insiste na “síndrome das micro-teorias” como um problema epistemológico das ciências e na aposta da psicologia política como um campo transversal que retoma o sujeito e a subjetividade na análise política (Dorna; Aron; Oliveira, 2021). Duas considerações merecem ser destacadas: a) que a psicologia política não diz respeito a uma área de aplicação da psicologia social na política; b) que há uma heterogeneidade teórica e temática no campo, o qual encontra sua coerência no compartilhamento de uma visão transversal que inclui o processo histórico e cultural na análise dos fenômenos políticos. Ressalta-se também a importância da não desarticulação entre razão e emoção.

Em relação à revista mais recente entre as selecionadas, a **Journal of Social and Political Psychology**, os editores, no editorial do primeiro número, em 2013, afirmam que o periódico pretendia publicar artigos na intersecção entre a psicologia social e a psicologia política que avancem em debates sobre problemas sociais, a redução deles e a promoção de justiça social. Entretanto, a revista se coloca também aberta para receber artigos de áreas afins, como psicologia da paz, psicologia comunitária, psicologia crítica, psicologia cultural e outras (Cohrs; Vollhardt, 2013).

De acordo com o editorial, a revista pretende ser um espaço de debate internacional, que não se restringe ao mundo



ocidental, e que apresente uma concepção compreensiva e integrativa em termos epistemológico, metodológico e teórico, buscando superar a dicotomia entre qualitativo x quantitativo e oferecer espaços para metodologias que desafiem o *mains-tream* (Cohrs; Vollhardt, 2013).

Formação e vinculação institucional dos/as editores/as: predomínio da psicologia e da psicologia social

Outro modo de observarmos o reflexo da interdisciplinaridade na constituição do campo é por meio do perfil dos/as editores/as. Entre os/as 20 editores/as da *Political Psychology* que atuaram na revista desde seu início⁴, a maioria (11) está vinculada à área da ciência política na universidade em que atua, e ao menos seis têm doutorado nessa área (não encontramos a informação sobre o doutorado de sete editores). Pelo menos seis editores possuem doutorado em psicologia e uma em psicologia social. Cinco editores estão vinculados institucionalmente à área da psicologia na universidade. Quatro encontram-se vinculados a outras áreas: psiquiatria e ciência do comportamento, relações internacionais, escola de governo, diplomacia e estratégia.

Distintamente, nas revistas publicadas na América Latina e na Europa nota-se uma maior concentração de editores/as que estão vinculados/as institucionalmente nas universida-

4 Aqueles entre 1979 e 1981 podem ser consultados em informações editoriais nos volumes de 1 a 3 da revista. Aqueles entre 1982 a 2024 podem ser consultados por meio de um documento disponibilizado pela ISPP, disponível em: https://ispp.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/ISPP-People_Updated-6April22_FINAL.pdf. Acesso em: 6 jun. 2024.



des às áreas da psicologia e da psicologia social (ao menos 16 dos 23 editores/as) e/ou têm doutorado em psicologia ou em psicologia social (ao menos 19 dos 23 editores/as).

Na revista brasileira, todos/as os/as 12 editores/as⁵ apresentam vinculação institucional ou doutorado em psicologia ou em psicologia social. Apenas Salvador Sandoval tem doutorado em uma área distinta: ciência política. Quatro editores estão vinculados na universidade a áreas diferentes da psicologia e da psicologia social: gestão de políticas públicas, saúde coletiva, educação. No caso da revista argentina, Rodolfo Parisí (que editora a revista desde o início) possui vinculação institucional e doutorado em psicologia. Marina Cuello Pagnone, que no artigo de Cuello-Pagnone e Parisí (2013) é citada como vice-diretora da revista, também apresenta vinculação institucional e doutorado em psicologia.

Na revista espanhola, os/as três editores/as que atuaram nela (Adela Garzón, Julio Seone, Ronald Dillehay) estão vinculados/as institucionalmente na universidade à área da psicologia e possuem doutorados na psicologia e na psicologia social (não conseguimos encontrar a formação de doutorado de Júlio Seone). Em relação ao *Journal of Social and Political Psychology*, os/as quatro editores/as chefes que atuaram e atuam na revista (J. Christopher Cohrs, Ana Figueiredo, Idhamsyah Eka Putra, Johanna Vollhardt) apresentam doutorado em psi-

5 Editores/as: Adolfo Pizzinato, Alessandro Soares da Silva, Aline Reis Calvo Hernandez, Celso Zonta, Conceição Firmina Seixas Silva, Francisco Teixeira Portugal, Frederico Alves Costa, Frederico Viana Machado, João Manuel de Oliveira, Kátia Maheirie, Marco Aurélio Máximo Prado, Salvador Sandoval.



cologia ou em psicologia social, e apenas uma não se encontra vinculada institucionalmente à área da psicologia na universidade (ciências sociais).

Em relação à revista francesa, Alexandre Dorna apresentava doutorado em psicologia social, e sua vinculação institucional na universidade era na psicologia social e política. Quanto aos outros dois editores, tivemos dificuldade para encontrar informações sobre suas vinculações institucionais e sobre o doutorado: Alain Deniau é psicanalista; Pierre-Antoine Pontoizeau é fundador e presidente do Institut de Recherche de Philosophie Contemporaine.

Considerações finais

A partir da discussão dos editoriais, complementada por bibliografias sobre a psicologia política nos contextos de produção das revistas, podemos verificar que, apesar do caráter interdisciplinar, não há um consenso a respeito da delimitação conceitual do campo, o que revela uma heterogeneidade epistêmica. Nesse caso, temos compreensões a) que salientam essa heterogeneidade e as tensões produzidas por ela, mostrando a importância de serem debatidas no campo da psicologia política (Cuello-Pagnone; Parisí, 2013); b) que indicam o desenvolvimento da psicologia política como uma subárea da psicologia (Brussino, 2018; Garzón, 2010); c) que definem o campo como uma articulação entre processos psicológicos e políticos, integrando diferentes áreas (Freedman, 1983); d) que destacam a articulação entre psicologia política



e psicologia social (Cohrs; Vollhardt, 2012; Prado; Sandoval, 2001a); e e) que compreendem o campo como autônomo, marcado pela transversalidade, rejeitando concebê-lo como uma área ou subárea, casos de Dorna (2002b) e do terceiro caminho observado por Costa (2018).

Essas concepções podem ter efeitos práticos distintos. Por exemplo, o entendimento da psicologia política como um campo autônomo e não como uma subárea, em termos institucionais, pode trazer dificuldades para a sua inserção nos cursos de graduação e pós-graduação, na medida em que sejam construídos como cursos de áreas específicas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade coloca desafios para a formação em razão da “departamentalização” do conhecimento.

Por outro lado, delimitar a psicologia política como uma subárea ou como uma relação entre áreas específicas pode produzir uma redução em termos da complexidade da análise dos fenômenos políticos, sobretudo se isso significar uma aplicação instrumental de conceitos de uma área, como seria o caso da “psicologia da política”. A política contemporânea tem se tornado cada vez mais complexa diante da articulação entre atores que não se limitam às fronteiras nacionais, da criação de novas formas de estratégias políticas, do avanço tecnológico e da massificação das redes sociais, do fortalecimento de populismos de direita que colocam em risco a democracia.

A heterogeneidade epistêmica possível de ser observada nos editoriais e nas bibliografias complementares precisa ser entendida de maneira articulada ao contexto histórico de



constituição e desenvolvimento da psicologia política nos países em que as revistas são publicadas. Nesse sentido, podemos observar nos editoriais que, em termos institucionais, no caso da revista da ISPP, demarca-se a inserção de pesquisadores/as de distintas áreas nessa sociedade científica desde a sua fundação.

Na Espanha e na Argentina, o campo da psicologia política desenvolveu-se de maneira mais associada à psicologia, como uma subárea. No Brasil (ainda que o campo também esteja associado à psicologia) e na Alemanha (JSPP) encontramos ênfase na articulação com a psicologia social, sendo confusa, inclusive, no caso brasileiro, a distinção entre psicologia política e psicologia social crítica. Na França, a psicologia política é entendida como uma retomada dos estudos transversais nas ciências humanas e sociais em contrariedade às microteorias.

Ao observarmos o perfil dos/as editores/as, identificamos formação em doutorado e vinculação institucional na psicologia e na psicologia social em todos os periódicos estudados. Entretanto, é marcante a distinção entre a *Political Psychology* e as outras revistas investigadas no que diz respeito à vinculação institucional de editores/as a departamentos e cursos de ciência política: mais da metade dos/as editores/as na primeira revista e nenhum/a no conjunto das outras revistas.

A área na qual realizaram seus doutorados também é importante de ser considerada, pois apenas um dos editores das revistas da América Latina e da Europa tem doutorado em ciência política, quando ao menos seis da *Political Psycho-*



logy possuem doutorado nessa área. Essa configuração nos convoca a abrir uma questão para o debate sobre interdisciplinaridade, mas, mais amplamente sobre a própria dinâmica do ensino e da inserção universitária no campo da psicologia política: quais as razões para a aderência da psicologia política à ciência política no contexto daqueles/as pesquisadores/as que atuam na ISPP (ao menos em termos dos editores/as da *Political Psychology*)? É importante considerar que, dos 11 editores da *Political Psychology* vinculados institucionalmente na universidade à ciência política, nove atuam nos Estados Unidos. Ao observarmos as outras revistas, com exceção da JSPP, há também predomínio de editores/as vinculados/as à instituição dos respectivos países nos quais são publicadas. O que demarca a hipótese de que aquelas distinções relativas à vinculação institucional e à área de formação no doutorado articulam-se com a constituição do campo da psicologia política nesses países.

Aspectos também interessantes de serem investigados em relação à pergunta apresentada no início do capítulo – em que medida a constituição do campo, do ponto de vista institucional, reflete seu caráter interdisciplinar? – seriam: a formação e vinculação institucional dos autores dos artigos publicados nas revistas e dos participantes dos congressos de psicologia política organizados nos respectivos países; a inserção da psicologia política na formação em graduação e pós-graduação nesses países; o modo como os fenômenos po-



líticos têm sido construídos e investigados por pesquisadores/as desses países identificados como psicólogos políticos.

Referências

ADELSON, J.; KNUTSON, J. N. Editorial. **Political Psychology**, v. 1, n. 1, p. 1-2, 1979.

BOMFIM, E. Notas sobre a psicologia social e comunitária no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 42-46, 1989.

BRUSSINO, S. El desarrollo de la Psicología Política en Latinoamérica y Argentina. In: BRUSSINO, S. **Políticamente: contribuciones desde la Psicología Política en Argentina**. Buenos Aires: CONICET, 2018. p. 12-35.

CAMINO, L. Uma nova interlocutora no campo da Psicologia no Brasil: a Sociedade Brasileira de Psicologia Política. **Psicologia Política**, v. 1, n. 1, p. 4-6, 2001.

COHRS, J. C.; VOLLHARDT, J. R. Welcome to a New International Open-Access Journal in Social and Political Psychology. **Journal of Social and Political Psychology**, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5964/jspp.v1i1.237>. Acesso em: 20 ago. 2025.

COSTA, F. A. Desafios para a psicologia política brasileira: a inserção em Programas de Pós-Graduação e a delimitação como campo de conhecimento. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 42, p. 220-235, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2024.



CUELLO-PAGNONE, M.; PARISÍ, E. R. Revista Electrónica de Psicología Política: 10 años colaborando a la definición de la disciplina. **Revista Psicología Política**, v. 13, n. 28, p. 541-553, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2024.

DORNA, A. Les C@hiers de Psychologie Politique: ciseler des paroles sur du virtuel est-il un défi bien raisonnable? **Cahiers de Psychologie Politique**, v. 1, n. 1, 2002a. Disponível em: <https://cpp.numerev.com/articles/revue-1/813-les-c-at-hiers-de-psychologie-politique-ciseler-des-paroles-sur-du-virtuel-est-il-un-defi-bien-raisonnable>. Acesso em: 6 jun. 2024.

DORNA, A. La psychologie politique: le retour d'une discipline inattendue. **Cahiers de Psychologie Politique**, v. 1, n. 1, 2002b. Disponível em: https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_592. Acesso em: 20 ago. 2025.

DORNA, A.; ARON, M. L.; OLIVEIRA, M. R. A reabilitação de um paradigma perdido: a Psicologia Política. **Revista Psicologia Política**, v. 21, n. 50, p. 4-25, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000100002. Acesso em: 6 jun. 2024.

FREEDMAN, A. M. Editorial. **Political Psychology**, v. 4, n. 1, p. 1-2, 1983.

GARZÓN, A. La Psicología Política veinte años después. Nuevas tendencias en España. **Psicología Política**, v. 40, p. 81-105, 2010. Disponível em: <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N40-4.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.



GARZÓN, A.; DILLEHAY, R. C.; SEONE, J. Editorial. **Psicologia Política**, v. 1, p. 7-11, 1990. Disponível em: <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N1-editorial.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

GUEDES, M. C. A viagem histórica pela América Latina. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, número especial 2, p. 39-45, 2007.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LOPES, M. M.; PISCITELLI, A. Revistas científicas e a constituição do campo de estudos de gênero: um olhar desde as “margens”. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. spe., p. 115-121, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000300013>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MONTERO, M. La psicología política en América Latina: una revisión bibliográfica: 1956-1986. In: ELSTER, J. (org.). **Psicología Política**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1995. p. 15-47.

PARISÍ, E. R. Editorial. **Revista Electrónica de Psicología Política**, v. 2, n. 5, 2004.

PORTUGAL, F. T.; FACCHINETTI, C.; CASTRO, A. C. Por que fazer uma história social da psicologia? In: PORTUGAL, F. T.; FACCHINETTI, C.; CASTRO, A. C. (org.). **História Social da Psicologia**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2018. p. 11-21.

PRADO, M. A. M. Mensagem da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Política –ABPP. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 8-9, 2010.

PRADO, M. A. M.; SANDOVAL, S. Editorial. **Revista Psicologia Política**, v. 1, n. 1, p. 9-11, 2001a.



PRADO, M. A. M.; SANDOVAL, S. Editorial. **Revista Psicologia Política**, v. 1, n. 2, p. 7-10, 2001b.

PRADO, M. A. M.; SANDOVAL, S. RPP em momento de consolidação no cenário nacional. **Revista Psicologia Política**, v. 2, n. 3, p. 11-13, 2002.

PRADO, M. A. M.; SANDOVAL, S. Três anos de divulgação da Revista Psicologia Política no Brasil. **Revista Psicologia Política**, v. 3, n. 6, p. 195-197, 2003.

REVISTA PSICOLOGIA POLÍTICA. Linha Editorial. **Revista Psicologia Política**, v. 1, n. 2, p. 6, 2001.

SANDOVAL, S. O que há de novo na psicologia social latino-americana. In: CAMPOS, R. H.; GUARESCHI, P. (org.). **Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 101-109.

SANDOVAL, S. Mensagem da Sociedade Brasileira de Psicologia Política. **Revista Psicologia Política**, v. 5, n. 9, p. 9-10, 2005. Disponível em: <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/N15h.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SANDOVAL, Y. M.; VILLAFUERTE, B. P.; JIMENÉZ, J. V. Una revisión bibliométrica de la Revista de Psicología Política de España: tópicos actuales y pendientes. **ConCiencia EPG**, v. 3, n. 2, p. 75-88, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331042410_Una_revision_bibliometrica_de_la_Revista_de_Psicologia_Politica_de_Espana_topicos_actuales_y_pendientes. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, A. S. Diálogos interdisciplinares: a produção da psicologia política para os Direitos Humanos. **Revista Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 189-194, 2012. Disponível em:



http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2024.

SILVA, A. S. A psicologia política: ser/estar nos interstícios das disciplinaridades. *In*: SILVA, A. S.; CORRÊA, F. (org.). **No interstício das disciplinaridades: a psicologia política**. Curitiba: Editora Prismas, 2015. p. 13-38.

SILVA, A. S.; PEZZIA, A. E. A psicologia política e seus campos de conhecimento e de intervenção. **Revista Psicologia Política**, v. 13, n. 28, p. 417-420, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2024.



4

PSICOLOGIA EM MOVIMENTO: A REDE DE SAÚDE MENTAL DO MST

Juliana Camargo de Faria Pirró
Saulo Luders Fernandes

O encontro da psicologia com os movimentos sociais do campo, apesar de ser algo incipiente – sobretudo no que diz respeito às práticas ofertadas – e pouco incorporado ao Sistema Único de Saúde (SUS), têm gerado frutos para ambos os lados (Rosa, 2017). No caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), tal aproximação contribuiu tanto para a formação dos/as trabalhadores/as da saúde como para o cuidado dos/as trabalhadores/as sem-terra e suas famílias, para além da compreensão dos determinantes subjetivos do movimento (Rosa, 2017; Domingues, 2007).

O diálogo com o MST tem possibilitado a ampliação das ferramentas de cuidado, a consolidação da formação crítica e política dos profissionais de saúde e estudantes e a expansão da rede intersetorial. As práticas populares em saúde, os processos pedagógicos, a organização política e a participação popular são elementos importantes do cotidiano do movimento e que podem contribuir para a formação e atuação



da psicologia, seja no nível social, seja no nível micropolítico, como no entendimento de questão simbólicas e identitárias das populações do campo (Domingues, 2007; Rosa, 2017). Dessa forma, poderíamos pensar em uma atuação da psicologia em uma ecologia de saberes que se perfaz junto dos movimentos sociais camponeses.

Nessas possibilidades de aproximação e na promoção de uma ecologia de saberes, em abril de 2020, fruto do encontro da psicologia com o MST, foi formada a Rede de Saúde Mental do MST. A rede foi planejada e concretizada a partir do aumento dos casos de violências domésticas, diante do contexto de pandemia e da nova ordem social de isolamento. Através da mobilização a(fe)tiva de psicólogos/as parceiros/as do movimento foi instituído um coletivo de psicólogos/as voluntários/as que se encontravam para a organização do processo de trabalho.

Inicialmente, o coletivo realizava atendimentos individuais e grupais virtuais e contava com supervisão clínico-institucional colaborativa. Através do compartilhamento dos casos, grupos e das demandas, fomos entendendo que somente a psicologia não dava conta da saúde mental: esta está muito além da psicologia e abrange outros âmbitos da vida, nos provocando a uma abordagem multiprofissional e intersetorial. Atualmente, o coletivo de trabalhadores/as de saúde mental da rede conta com uma equipe constituída por profissionais de diversas áreas e militantes estratégicos/as do MST. Estes trabalham de forma articulada com dispositivos



das políticas públicas e organizações da sociedade civil e, para além da oferta de espaços de cuidado e educação permanente, integram os eventos, espaços e formações do MST.

A organicidade do movimento e a Rede de Saúde Mental

Organizada de forma autônoma, a Rede de Combate à Violência do MST do estado de São Paulo constituiu-se, inicialmente, a partir de uma frente de comunicação audiovisual, focada na produção de materiais para prevenção de violência e promoção de cuidados para os/as militantes sobre o assunto. Num segundo momento, com a identificação de casos de mulheres vítimas de violência dentro do movimento, foi organizada a assistência jurídica com advogadas parceiras do MST. Ainda que as vítimas estivessem assistidas juridicamente, a necessidade de cuidado das companheiras em sofrimento mental se fazia imperativa, e, assim, foi estruturado um coletivo de saúde mental – a princípio composto por psicólogos/as parceiros/as do movimento e depois por outras categorias profissionais – que se autodenominou “Rede de Saúde Mental do MST”. A intitulação enquanto “rede” aponta a incompletude e a perspectiva ampliada e coletiva de cuidado proposto, que, pela abertura para o mundo – e não pela falta –, aposta na corresponsabilização e articulação com instâncias comunitárias, da sociedade civil organizada e políticas públicas (Rocha; Tchalekian; Silva, 2021).

A Rede de Saúde Mental do MST, enquanto o terceiro braço da Rede de Combate à Violência Doméstica do MST do



estado de São Paulo, surgiu em abril de 2020 no formato remoto e gratuito. A necessidade de acolhimento e cuidado em saúde mental, inicialmente, das mulheres vítimas de violência doméstica do MST do estado de São Paulo se fez presente diante do aumento dos índices de violência contra mulher e do seu isolamento em razão das medidas de restrição social e repercussão nos serviços. Porém, com o aumento das queixas de adoecimento e sofrimento mental, consequentes da nova ordem social vigente de isolamento, inseguranças (econômica, política, territorial e alimentar) e medo, vivenciados pelos/as militantes em geral, houve a ampliação do público de abrangência da rede. Este chegava através de demanda espontânea e pela identificação das coordenações dos setores do MST.

Por meio de articulações intra e intersetoriais, o setor nacional de gênero e o de saúde do MST começaram a encaminhar demandas diversas de saúde mental de militantes do movimento, para além de mulheres vítimas de violência doméstica. Posteriormente, o setor de relações internacionais também passou a compartilhar demandas de saúde mental de militantes que estavam em brigadas internacionais, em formação e/ou tarefas no exterior e necessitavam de cuidado em saúde mental. As principais queixas advindas dos/as militantes no período de 2020 a 2022 se expressam enquanto ansiedade, tristeza, ideação suicida, luto, situação de crise, violência doméstica, sobrecarga, insônia, abuso de álcool, instabilidade emocional, entre outros sintomas psicológicos.



No MST, o sofrimento se expressa subjetivamente no estigma vivido socialmente pela condição de “invasores” – para além da interseccionalidade de raça, gênero e classe – e, fisicamente, nas situações de despejos e violências enfrentadas nos últimos tempos. Segundo o “Relatório de Conflitos no Campo: Brasil 2021”, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 2021 as 1.242 violências por terra no Brasil envolveram 164.782 famílias. E, apesar de ser um número inferior ao de 2020, os assassinatos tiveram um aumento de 75% em relação ao mesmo ano, sendo a maior parte das vítimas pessoas indígenas, seguidas por sem-terra (CPT, 2022).

Além do sofrimento manifesto nos indivíduos ameaçados ou vítimas da desvinculação comunitária, é importante citar o potencial trauma psicossocial resultante de tais processos. Bruno Simões (2021) conceitua como “trauma psicossocial” a análise dos sintomas psicossociais produzidos pela violência política não apenas em indivíduos, mas também em grupos e populações.

Atualmente a rede é formada por um coletivo de 15 profissionais ativos, majoritariamente psicólogos/as com diferentes experiências práticas e linhas teóricas. Além destes/as, militantes estratégicos/as do MST e outros profissionais (psicanalistas, terapeutas corporais, educadoras, advogadas, musicoterapeuta, psicólogas residentes, antropóloga, estagiárias/os de psicologia etc.) compõem a rede. Dessa forma, o cuidado em saúde mental ofertado não é determinado por uma vertente psicológica e/ou linhas teóricas, mas por princípios éticos



e políticos referenciados nos movimentos sociais e políticas públicas, principalmente da Reforma Psiquiátrica e do SUS. Mesmo assim, a amplitude e diversidade de vertentes e olhares se apresenta como um recurso importante, já que ajuda a identificar as complementaridades e diferenças pela inteligibilidade ampliada que oferece. Essa tradução intercultural, nos dizeres de Santos (2019, p. 59), “contribui para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador”.

O cuidado em saúde mental

A lei nº 8.080/1990, que legitimou o SUS, deixa nítido que os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do país, apontando, além das Determinantes Sociais da Saúde (DSS), diversos determinantes e condicionantes (alimentação, habitação, renda, educação, trabalho, meio ambiente, emprego, lazer, transporte, liberdade, acesso a serviços de saúde) como condições necessárias para garantir saúde (Brasil, 1990).

O cuidado em saúde mental, nas palavras de Costa Neto e Dimenstein (2017, p. 1654), “é uma temática complexa e multideterminada que envolve uma diversidade de aportes metodológicos e implica em posicionamentos ético-políticos”. É nessa concepção de saúde mental e de cuidado psicossocial que a rede está embasada; referenciada nos princípios do SUS e no modelo antimanicomial, ecoa no olhar integral para a pessoa considerando todas as suas dimensões, o que repercu-



te na articulação de outras ações e instituições para garantir a saúde das/os militantes do MST. Em tempos de pandemia, a aposta da rede é na garantia do direito à saúde mental dos/as militantes em sofrimento mental.

Sobre o funcionamento da rede, desde seu início, seus membros se reúnem semanalmente, intercalando reuniões organizativas, reflexo e inspiração na metodologia do movimento, com interlocuções (supervisões horizontalizadas) grupais. Nestas são discutidos e partilhados casos, grupos terapêuticos e oficinas. As atividades desenvolvidas pela rede com os/as militantes (assentados/as, acampados/as e dirigentes do movimento) estão organizadas em duas frentes: I) atendimento em grupo, por meio da oferta de oficinas, grupos terapêuticos e formações; II) atendimento individual, através da oferta de acolhimento e escuta individualizada por tempo determinado (em torno de oito encontros).

Nesses últimos três anos (2020-2023) de trabalho em rede, já foram ofertados: grupo de homens, formação sobre masculinidades aos dirigentes do MST, oficina de escrita criativa, oficinas de arpilleras, grupo com estudantes da Escola Latino-Americana de Medicina de Cuba (Elam), oficina de cuidados integrativos entre mulheres, grupo de acolhimento, grupo de cuidado coletivo, atendimentos individuais. Além disso, participamos de brigadas e produzimos relatório psicológico. Nas palavras das psicólogas da rede, apresentamos

[...] propostas de atividades que favorecessem o olhar e sensibilização para o corpo,



recorrendo ainda à utilização de recursos poéticos, narrativos, entre outros, acolhendo a complexidade das possibilidades de expressão para além da palavra (Rocha; Tchalekian; Silva, 2021, p. 74).

Os cuidados em saúde mental ofertados são planejados e idealizados a partir do compartilhamento e da discussão dos casos e grupos durante as supervisões clínico-institucionais, rebatizadas de interlocuções, e nas reuniões organizativas. Essas últimas são facilitadas por duplas de integrantes da rede, que revezam a facilitação do espaço – tarefa nomeada de “coordenação” pelo MST – mensalmente com outras duplas de colegas. As reuniões organizativas seguem a pedagogia do movimento (mística, informes, pautas, discussão e encaminhamentos), e as questões a serem discutidas são recebidas durante a semana da reunião pelo grupo da rede no aplicativo WhatsApp. Nesses espaços, partilhamos informações sobre eventos, formações, organizamos ações e instrumentos (planilhas, documentos, relatorias, textos, formulários), discutimos a conjuntura e reavaliamos as ações da rede.



Em educação permanente: interlocução, reuniões e formações

Quanto à supervisão clínico-institucional, este é um dos dispositivos adotados na Reforma Psiquiátrica brasileira, através da portaria nº 1.174/GM/05, para o acompanhamento dos novos modos de cuidado e clínica, por meio de reflexões em torno das questões clínicas e institucionais. A supervisão

clínico-institucional é um trabalho realizado por um profissional de saúde mental externo ao quadro do serviço e com comprovada habilitação teórico-prática, que assessora, discute e acompanha o trabalho realizado pela equipe, os projetos terapêuticos e as questões institucionais e de gestão do serviço. O Ministério da Saúde tem enfatizado a necessidade de as discussões de casos clínicos estarem associadas ao contexto institucional (serviço, rede, gestão e política pública), havendo interlocução entre a dimensão política e clínica (Brasil, 2007).

Coimbra (1989) tece algumas críticas à supervisão, mais diretamente ao campo psi, em que a figura do/a supervisor/a tem sido estruturada de forma hierarquizada, enquanto detentor/a do saber (onipotente); já o supervisando seria aquele que nada sabe. Assim, para não reforçar a postura onipotente, o termo “supervisão” vem sofrendo críticas no campo da saúde, com novas denominações, como as propostas de intervisão, covisão e interlocução, como se apropria a rede, admitindo que o olhar desse externo é um entre outros.

Na prática da rede, a circulação de palavras e poderes se dá horizontalmente, inspirada na concepção de interlocução clínico-institucional. A descentralização da figura da supervisora enquanto única detentora de saber e a aposta do aprendizado e da apropriação com os diversos membros da rede, e suas experiências e saberes, imperam. Na interlocução clínica multiprofissional arquitetamos o processo de trabalho da rede: alinhamos fluxos, refletimos sobre saúde mental e especificidades das populações do campo, construímos os



temas dos encontros, partilhamos as angústias e limitações dos atendimentos e dos grupos (e das profissões), ampliando nosso repertório teórico e técnico a partir das discussões e dos desdobramentos destes. Nesses encontros quinzenais, a diversidade de olhares, teorias e técnicas se apresentou de forma produtiva.

Por outro lado, as/os membras/os da rede participam de espaços formativos do movimento sobre questões de gênero, análise de conjuntura etc. Mais recentemente, com a flexibilização das medidas de restrição social, a rede tem contribuído nas brigadas de solidariedade presenciais junto do setor de saúde do MST e facilitado oficinas de cuidado em eventos presenciais do movimento. A diversidade de ações, individuais e coletivas, no formato virtual e presencial, permitiu beneficiar não apenas militantes alocados nos diversos estados brasileiros, mas também os/as que estão em outros países da América Latina (Rocha; Tchalekian; Silva, 2021).

As reuniões e interlocuções evidenciam a necessidade e a importância de espaços de planejamento e apoio no enfrentamento das problemáticas insurgentes, mas também de educação permanente. Esta se dá através da discussão de casos clínicos, partilha de conhecimentos, habilidades, metodologias participativas, místicas, ações, serviços intra e interdisciplinares e estudos (textos, livros etc.). Tais recursos provocam a psicologia a discorrer sobre o cuidado que tem sido ofertado, mas também refletir sobre sua limitação, contribuindo para a



construção de uma outra psicologia que vamos tecendo juntos e juntas com outros setores e outras áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade e a articulação de rede com as políticas públicas se apresentam como dispositivos fundamentais para o cuidado integral em saúde mental às populações do campo. O diálogo de saberes permitiu a ampliação do olhar para o sujeito, o que aumentou a possibilidade de oferta de cuidado para além da demanda, considerando ainda as necessidades identificadas, garantidas também na responsabilização dos serviços públicos e comunitários. Tais articulações são realizadas diretamente por meio da busca dos serviços na internet, mas também facilitadas por dirigentes das regionais do MST, quando necessário.

A cada encontro semanal ficava mais evidente que a saúde mental não é protagonismo da psicologia; e a necessidade de combater a individualização do processo saúde-doença, resquícios de uma prática neoliberal. Para o cuidado psicossocial, a composição – e não sobreposição – de diversos saberes e setores apresenta-se como direção. Dessa forma, as oficinas, os grupos e os atendimentos, ações inicialmente ofertadas, abrem espaço para outros desdobramentos que surgem a partir do pé no chão, da escuta aterrada, do vínculo, da confiança e do diálogo de saberes, principalmente com o movimento. Estes nos ensinam a desindividualizar o sofrimento e apostam na partilha enquanto ferramenta ético-política, subjetiva e objetiva, indo contra a ordem neoliberal especialista e segmentada.



Enredando caminhos e cuidados

A rede tem se reinventado para responder a questões psicossociais dos/as militantes do MST. Ampliando seu escopo, realizou relatório psicossocial para o Ministério Público diante da ordem de despejo recebida por um acampamento do MST do interior de São Paulo. Para tanto, foi necessário estudo e acúmulo de pareceres psicossociais (Simões, 2021) realizados em comunidades do campo e da floresta atingidas por grandes empreendimentos e/ou violentadas em seus direitos básicos. Tais relatórios quebram com o paradigma individualista da concepção de saúde-doença e avançam no sentido da garantia de direitos básicos e das especificidades das populações do campo, como convivência, pertencimento, enraizamento, moradia, alimentação, direito à terra, transcendendo os determinantes da saúde. Alinhados a isso, estudos demonstram (Nepomuceno *et al.*, 2017) que o sentimento de comunidade é um fator protetivo em saúde mental.

Assim, a atuação da psicologia no MST transbordou para construção de pareceres e relatórios psicossociais, instrumentos técnicos legítimos da categoria que contribuem para fazer frente à realidade de despejos enfrentados por acampamentos e assentamentos do MST. Mais um ofício para a psicologia emerge do encontro com os povos do campo: atuar para a diminuição da assimetria de poderes escancarada entre os supostos donos de terras (grandes empreendimentos, fazendeiros etc.) e agricultores/as familiares. A contribuição no cuidado em saúde mental nas brigadas de solidariedade,



como ocorreu no sul da Bahia, após as chuvas no final de 2021, além das campanhas de distribuição de alimentos e marmitas saudáveis para as periferias, também apresentam novas demandas a uma psicologia emergente, disposta a dialogar e construir com outros saberes e fazeres. Aprendemos com os movimentos sociais e as populações do campo, principalmente nesses tempos de pandemia, que a solidariedade é uma arma potente.

Outro desdobramento das ações da rede foi a participação em formações e eventos do MST. Inicialmente participamos de formações internas e análises de conjuntura do movimento visando o desenvolvimento e alinhamento crítico e político, além do aprofundamento das questões de gênero. Num segundo momento, fomos convidados pelo MST a facilitar oficinas formativas sobre saúde mental dentro dos encontros formativos e eventos do movimento. A capilarização do conhecimento, sensibilizando sobre saúde mental e cuidado político, territorializado e plural, provou que a educação permanente e a atuação junto dos movimentos sociais do campo são instrumentos robustos para fazer uma psicologia da terra e caminhar na direção do cuidado integral em saúde mental do campo.

Para o fortalecimento da rede de apoio e a potencialização dos vínculos comunitários, contamos também com a parceria do MST, inicialmente, através da articulação entre dirigentes e a coordenação dos setores do movimento. O acompanhamento psicoterápico por tempo indeterminado –



quando identificada tal necessidade – e o grupo de estudos sobre saúde mental política estão a cargo do projeto “Travessia Clínica” do SEDES/SP e da instituição Libertas Comunidade, coletivos parceiros da sociedade civil. Atualmente, têm sido realizadas reuniões preliminares com universidades públicas e particulares, e encontramos novos/as parceiros/as de cuidado: psicólogos/as estudantes da Unesp. Diante do aumento das demandas e da fila de espera para acolhimento individual, eles/as têm contribuído, além de participar ativamente da rede, tanto nas reuniões organizativas quanto na interlocução. Paralelamente, a articulação de rede com as políticas públicas (Creas, Caps, Centro de referência à Mulher etc.) repercute na corresponsabilização do Estado para a garantia de direitos fundamentais, além de incidir na facilitação do acesso aos serviços pelas populações do campo.

Percebe-se a importância de outros atores e entes para a garantia do cuidado integral em saúde mental da população do campo, legitimado em parcerias com instituições da sociedade civil e órgãos públicos. Superar a fronteira de uma abordagem uniprofissional e individualista ainda é um desafio para a psicologia. Nesse sentido, as práticas psicossociais da rede, ofertadas nos grupos e oficinas, e a articulação com outros serviços evidenciam a potência dessa transcendência, ainda mais quando alinhavada à educação popular, às práticas integrativas e à pedagogia do movimento. Enredar caminhos e afetos torna-se ferramenta fundamental para o cuidado em saúde mental dessas populações.



Do coração à ação: a mística do MST

Para além da superação do protagonismo do atendimento individual, entre as outras propostas de cuidado, é importante ressaltar que a rede se articula com os modos de vida e a organização política, mas também cultural que o MST produz. Uma dessas expressões é a mística. Ela é definida como um pequeno espaço ritualístico em que os/as militantes usam recursos e elementos diversos do seu modo de vida para trazer à tona a força interior que impulsiona a militância e a energia vital para a luta; nos dizeres de Santos (2019, p. 96): “criar força material a partir da força simbólica”. No MST, a mística normalmente é expressa no começo das atividades, e nela são trazidas expressões culturais e artísticas, simbologias, poesias, celebrações, canções, temas e referências de resistência e esperança.

Os movimentos sociais e as populações do campo ensinam a psicologia hegemônica a romper com sua base asséptica e binária para com a cultura e a arte e incorporá-las à produção de vida e luta. Segundo Santos (2019), o conhecimento tem um caráter corpóreo e, para transformar-se em ação, ele nunca é mobilizado pela sua parte mais racional, mas sim pela parte subjetiva, ou seja, pela dimensão afetiva e emocional. A rede, inspirada no MST, trouxe a mística também para o início dos seus espaços, tanto os organizativos quanto os terapêuticos, apostando nessa tecnologia subjetiva e objetiva para a sensibilização dos corpos e o fortalecimento dos princípios do movimento.



À dimensão calorosa da luta, Santos (2019) nomeia de *corazonar*⁶, ou aquecimento da razão. Ou seja, é o aquecimento dos conceitos à luz dos afetos, sentimentos e emoções para a ação. É esse *plus* que justifica o correr de riscos nas lutas sociais. A alegria e esperança motivadoras para as lutas sociais. Segundo o autor,

[...] o aquecimento da razão é o processo através do qual as ideias e os conceitos continuam a despertar emoções motivadoras, emoções criativas e capacitadoras que reforçam a determinação de lutar e a disponibilidade para correr riscos (Santos, 2019, p. 150).

Mais do que isso, inspirado nos povos indígenas e alinhado com o conceito de *sentipensar* (Escobar, 2014), o *corazonar* seria a ponte ético/política/espiritual, em que o coração guia a razão pela sua energia vital às intervenções ponderadas em um mundo de comunhão e reciprocidade.

A compreensão do processo histórico da rede, sua organicidade e estrutura, além da identificação das práticas de cuidado oferecidas, apontam potencialidades, limites, pistas e desafios para a psicologia do campo. Nesse sentido, propomos uma inversão do olhar: o que se coloca em jogo não é aplicar a ciência psicológica no campo, mas sair do lugar de conforto enquanto ciência moderna e sua hierarquia de saber/poder e aprender com os saberes e fazeres da terra. Ou seja, aqui nos

6 Conceito usado por povos indígenas da região andina da América Latina.



cabe compreender os desafios – e consolidar – uma psicologia da terra a partir do semear da Rede de Saúde Mental do MST. Urge à psicologia repensar seu protagonismo e aceitar sua incompletude para contribuir efetivamente para o cuidado integral em saúde mental do campo. Contribuir com as ações emergentes dos movimentos se apresenta como saída para a superação do sistema de monoculturas (Nuñez, 2021) vigente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de Setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **O ofício da supervisão e sua importância para a rede de saúde mental do SUS**. Brasília-DF: Coordenação Nacional de Saúde Mental, 2007.

COIMBRA, C. M. B. A supervisão institucional como intervenção sócio-analítica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 1, p. 26-8, 1989.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. **Conflitos no Campo**: Brasil 2021. Goiânia: CPT Nacional, 2022. 269p.

DIMENSTEIN, M.; COSTA NETO, M. C. Cuidado psicossocial em saúde mental em contextos rurais. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 4, p.1653-1664, 2017.



DOMINGUES, E. Vinte anos do MST: a psicologia nesta história. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 573-582, dez. 2007.

ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra**. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones Unaula, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MST. **Quem somos**. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

NEPOMUCENO, B. B.; BARBOSA, M. S.; XIMENES, V. M.; CARDOSO, A. A. V. Bem-estar pessoal e sentimento de comunidade: um estudo psicossocial da pobreza. **Psicologia em Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 74-83, 2017.

NUÑEZ, G. D. Monoculturas do pensamento e a importância de reflorestamento do imaginário. **Revista ClimaCom – Diante dos Negacionismos**, Campinas-SP, ano 8, n. 21, nov. 2021.

ROCHA, M. C.; TCHALEKIAN, B. B. de A.; SILVA, L. C. S. Cuidados em Movimento: experiências com o MST em tempos de pandemia. In: INSFRAN, F. F. N. *et al.* **Fraturas expostas pela pandemia**: conjugando juntas o verbo esperar. v. II. Teresina: Edufpi, 2021 [obra financiada pela FAPERJ].

ROSA, L. A. Potencial terapêutico da participação em movimentos sociais: um estudo a partir de militantes do MST.



Saúde & Transformação Social, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.72-83, 2017.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SIMÕES, B. O trabalho da psicologia na luta por direitos coletivos dos povos indígenas: parecer psicossocial sobre os Xavante de Marãiwatsédé. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, p. 94-102, 2021.



5

ALIANÇAS E AFETOS NA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO TRANS DE CUIDADO EM SAÚDE INTERPROFISSIONAL

Telma Low

Cauê Assis de Moura

Waldemar Antônio das Neves Júnior

Francinese Raquel Vieira Silva

Camila Paz

Izabelle Cahet

Ruth Leia da Silva Soares



Tecendo começos e apresentações: por que escrevemos?

Depois dos difíceis anos de pandemia, ainda estamos em processo de nos re-conhecermos enquanto pessoas, profissionais e coletivo. A escrita deste capítulo é um convite a retomarmos nossas alianças em torno da construção permanente do cuidado em saúde junto com e para as pessoas trans e travestis. Estas palavras se ancoram nos vários desafios que temos vivenciado enquanto profissionais da saúde e da educação pública. Para tanto, escrever sobre o que passou e sobre o que está passando é uma forma de deixar registradas nossas

memórias de como foi construído todo esse percurso, para que elas não sejam esquecidas e, mais que isso, para que sejam reavivadas a cada leitura.

Esta escrita versa sobre um processo coletivo de lutas e resistências, que não se limitam às nossas – pessoas autoras –, mas somam-se aos esforços das que vieram antes e das que ainda estão aqui tecendo estratégias de fortalecimento. Escrevemos também fitando as pessoas que ainda chegarão, se o Espaço Trans do Hospital Universitário (HU) e da Universidade Federal em que atuamos seguir resistindo, existindo e ampliando suas ações.

Por isso estamos aqui, tecendo palavras de modo coletivo, mas sem deixar de lado nossas singularidades e diversidades. Decidimos contar um pouco de nossa experiência desde os “bastidores” de construção até o funcionamento do Espaço Trans nos dias atuais. As reflexões e afetações que compartilhamos neste texto são sobre nossos olhares, impressões e experiências situadas, parciais e localizadas (Haraway, 1995) no Espaço Trans do HU. Esse espaço é um projeto coletivo gestado antes da pandemia, mas parido, de fato, no decorrer dela, envolvendo conversas, articulações, negociações, resistência e alianças diversas, difíceis e potentes.

Portanto, o “nós” que compõe a escrita é formado por sete pessoas, atravessadas por singularidades de marcações e vivências que se aproximam e se distanciam, em um movimento complexo, plural e encantador. Somos pessoas nordestinas, homens e mulheres, cisgêneras e trans, de orien-



tação sexual bi, gay, hétero, de etnias/raças diversas – brancas, pretas e pardas –, pesquisadoras, militantes dos movimentos feministas e transfeministas e trabalhadoras do Sistema Único de Saúde (SUS) e da educação superior pública. Nós, juntamente com tantas outras pessoas, temos buscado construir alianças políticas e amorosas que garantam que a delicadeza e a singularidade da diversidade humana, que têm a ver com gênero, etnia/raça, classe, idade, território, deficiência etc., sejam respeitadas e acolhidas em suas demandas por um cuidado integral, equitativo e universal, como pressupõe o SUS. A potência desse cuidado parece demandar uma assistência interprofissional, que articula um diálogo interdisciplinar envolvendo questões técnicas, éticas e políticas, entre/com as várias áreas do conhecimento.

E foi nessa sinergia que o Espaço Trans começou a ser gestado, no final de uma roda de conversa, que tinha como tema “Precisamos conversar sobre transexualidade”. Essa atividade aconteceu em 2019, no marco de um projeto de extensão chamado *Dialethos*, vinculado ao curso de medicina e que teve a participação de estudantes de graduação de cursos da saúde, residentes de programas de residência médica e multiprofissional, docentes de cursos de psicologia, medicina, letras etc. As conversas na roda giravam em torno de certo desconhecimento sobre as demandas de saúde de pessoas trans e travestis, mas também de um curioso re-conhecimento de sua relevância.



A roda de conversa, metodologia inspirada em Paulo Freire (1987 [1970]), mais especificamente nos círculos de cultura⁷ e na proposta da educação popular, também compõe o método tríplice da Política Nacional de Humanização (2004), nos ensinando que a roda fomenta o exercício das relações horizontais entre todas as pessoas participantes, a circulação e compartilhamento da palavra, a inclusão e o protagonismo coletivo.

Os debates tendem a não cessar com o fim temporal da roda, seguindo de outros modos, em outros lugares e tempos. Portanto, ao final da roda de conversa, continuamos proseando acerca da possibilidade de criar um serviço/espço, dentro do hospital universitário, voltado para a saúde das pessoas trans e travestis.

Foi a partir dessa roda que não paramos mais de conversar sobre o tema e decidimos convidar mais pessoas, semear mais diálogos na universidade e no hospital-escola em busca de identificar pessoas que se somariam a nós na ousadia, nos afetos e no enfrentamento ao cis-tema LGBTI+ fóbico que tanto sustenta nossas práxis e formação em saúde. Sem dúvida, ao longo do ano de 2019 conseguimos formar um grupo maior de pessoas docentes e técnicas que estavam e estão implicadas na construção desse serviço.

7 “O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. [...] Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles” (Freire, 1987 [1970]).



Compartilhando afetos e questões em prol de transformações urgentes

Sofia Ricardo Favero (2020, p. 2) utiliza o conceito de endereçar para afirmar

[...] que não há inocência em uma pesquisa. Quem pesquisa, tem uma história. Tem um objetivo. Aparece entre os parágrafos, pois não é possível sair ileso em um texto.

Apesar de nossas vivências aqui não consistirem em uma pesquisa, consideramos que elas contam também de nossas histórias de “formiguinha”, que denunciam o poder da heteronormatividade e cisgeneridade em nossos cotidianos.

Assim, nosso objetivo é que, enquanto pessoas inquietas, não saíamos ilesas ao lermos este texto, que sintamos um pouco da indignação, luta, resistência e esperar com que o Espaço Trans siga funcionando. Portanto, nossa escrita vai endereçada à cis-heteronormatividade que habita e incide sobre as vidas e formas de ser-estar-se relacionar da maioria de nós, especialmente pessoas cis e hétero.

Favero, em seu livro *Psicologia suja* (2022, p. 73), retoma a origem do conceito de heteronormatividade destacando:

Em seus termos, heteronormatividade se refere às “instituições, estruturas de compreensão e orientações de práticas que fazem a heterossexualidade parecer não apenas coerente – isto é, organizada como uma



sexualidade – mas também privilegiada” (Warner; Berlant, 1998). [...] Autoras como Gayle Rubin, Adrienne Rich e Judith Butler também estudaram o aspecto normativo da heterossexualidade: um sistema sexo/gênero naturalizado, capaz de conceder ou retirar o reconhecimento de alguém como membro da comunidade. Uma categoria responsável por impedir que determinados grupos tenham pleno poder sobre si mesmos. Quem está fora do exercício “natural” da sexualidade rompe com o sistema sexo/gênero e perde o status inaugural de coerência – onde o bebê nasce e desde logo é considerado heterossexual, gestado pela e para a heterossexualidade.

O combate à heteronormatividade passa também pela valorização dos poderes-saberes-fazeres trans e travestis, reconhecendo suas potências, contribuições, existências e resistências. Por isso optamos, cientes dos privilégios epistêmicos, políticos e sociais que nos atravessam enquanto pessoas cis e brancas, a maioria na autoria deste texto, em nos inspirarmos e fundamentarmos, principalmente, nas ideias produzidas por pessoas teóricas e ativistas trans, travestis e negras. Jota Mombaça nos sensibiliza e provoca em seu livro *Não vão nos matar agora* (2021, p. 85), quando defende que,

[...] se o conceito de lugar de fala se converte numa ferramenta de interrupção de vozes hegemônicas, é porque ele está sendo operado em favor da possibilidade de emergências de vozes historicamente interrompidas.



Logo, neste texto ousamos produzir afet-ações diversas e convidar cada pessoa leitora a fortalecer as alianças entre pessoas cis e trans e travestis rumo à construção de uma sociedade diversa, que não silencie, apague e interrompa vozes, corpos e vidas considerados “desviantes” da norma cis, hétero, branca, rica, sem deficiência e ocidental, que parece marcar muitas de nós, pessoas autoras e leitoras.

Assim, será que estamos disponíveis para questionarmos e abdicarmos dos saberes hegemônicos, tecnicistas, biomédicos, ocidentais e coloniza-dores? Será que topamos firmar um compromisso teórico, metodológico, político e prático em busca dos “caminhos possíveis para que uma aliança ética seja instaurada” (Favero, 2020, p. 3) na gestão compartilhada do cuidado em saúde para as pessoas trans e travestis e junto com elas?

Reconhecemos a grandeza, responsabilidade e importância da presença de cada pessoa – estudante, profissional e pessoa usuária – tanto na formação e promoção da saúde quanto na construção da cidadania individual e coletiva no nosso país. Lamentamos toda precarização e todo sucateamento fruto do desinvestimento intencional, especialmente dos governos conservadores e genocidas como os dois últimos que tivemos, desde o golpe de 2016, na não garantia do direito a saúde, educação, renda, trabalho, moradia etc.

Esse cenário de precarização das políticas públicas, de ascensão do conservadorismo e neoliberalismo parece se complexificar, em especial porque, possivelmente, a maioria



de nós não tivemos/temos acesso a uma formação em saúde que inclua no currículo formal as questões de gênero e sexualidade, etnia/raça, classe, geração, deficiência etc., desde a perspectiva interseccional. Logo, a educação básica e superior parece não nos convidar a pensar e analisar de forma crítica e complexa sobre como os determinantes sociais de saúde incidem no modo de nascer, viver e morrer das pessoas e populações (Werneck, 2016).

Na formação, assistência e gestão em saúde, bem como na educação permanente em saúde, ainda parecem predominar saberes, práticas, ambiência e posicionamentos elitistas, racistas, machistas, transfóbicos e capacitistas, conforme denunciam os movimentos sociais e estudos feministas interseccionais (Low *et al.*, 2020), estudos queer etc. Pablo Cardozo Rocon (2021) faz uma crítica à formação normalizadora e segmentada das pessoas trabalhadoras da saúde, inclusive aquelas que atuam nos serviços especializados voltados para a população trans e travesti, destacando que elas

[...] veem seus processos de trabalho atravessados pelos dispositivos da sexualidade e transexualidade no cotidiano dos serviços de saúde. [...] Assim, o dispositivo da transexualidade atravessa não apenas a produção da ideia de uma transexualidade verdadeira, mas também a de uma cisgeneridade como verdade, referência de saúde e normalidade, nas relações entre corpo, gênero e sexualidade (Rocon, 2021, p. 38-39).



Nesse sentido, mesmo que as pessoas trans e travestis tenham transgredido e renunciado ao gênero de nascimento que lhes foi socialmente atribuído, elas também são convocadas, pela sociedade e, consequentemente pelas pessoas trabalhadoras responsáveis pela sua assistência à saúde, a se encaixarem nos padrões de gênero cisnormativos, sendo classificadas, patologizadas, se tornando vítimas de preconceitos dentro dos serviços públicos de saúde, que as avaliam sob as lentes de serem consideradas ou não trans de “verdade”. Ou seja, quanto mais desejam parecer com pessoas cis, mais trans parecem ser, trazendo à tona a cisnormatividade como parâmetro avalia-dor. Sofia Favero (2022, p. 46) vem, portanto, nos provocar, perguntando: seria “dando à transexualidade uma camada única, homogênea, de ‘homem’ ou ‘mulher’, que passaremos a enfraquecer os pressupostos da nosologia”?

João Nery, o primeiro homem trans conhecido publicamente no Brasil, autor de vários livros e protagonista da luta pelos direitos e visibilidade das pessoas trans e travestis no nosso país, vem ressaltar que, mesmo que os padrões dominantes de gênero gerem opressões diversas nas pessoas cis e trans:

A diferença fundamental em relação aos cis-gêneros é que morremos, muitas das vezes, pela nossa identidade, pelo que somos. Não só de bala perdida, mas sobretudo de bala bem dirigida. [...] A “ameaça” que representamos para a sociedade é pelo fato de nos identificarmos como um gênero que desafia os ditames naturalizantes das ciências biológicas. Não escolhemos ao nascer nossa



genitália, nem nos limitamos a ela, seja de macho, fêmea ou intersexual. [...] Morremos também socialmente – sem educação acolhedora, sem assistência à saúde especializada, sem chance de moradia, sem abrigos apropriados, sem prisões com alas especiais, sem acesso ao trabalho formal (Nery, 2019, p. 18-19).

O panorama descrito por Nery (2019) parece comum e presente em todas as regiões do Brasil e outros países. Porém, como este texto foi escrito em Maceió, capital de Alagoas, localizada na região Nordeste do Brasil, e lugar de moradia de nós sete, decidimos situar brevemente nosso território.

Consideramos relevante pensar que o cuidado em saúde não se constrói de modo protocolar, homogêneo, único, normatizado, e sim precisa considerar as singularidades de cada território, seus povos, corpos, condições de vida, modos de subjetivação, expressões culturais e religiosas, entre outros.



Um retrato de Maceió e Alagoas a partir de nossas alianças

Alagoas, terra de Zumbi dos Palmares e Dandara, de Nise da Silveira, de Djavan, entre outras figuras ilustres, onde se situa o maior quilombo da América Latina, também está marcada por uma das maiores expressões de racismo e violência contra os povos de religião de matriz africana do Brasil, conhecida como o “Quebra de Xangô”, em 2 de fevereiro de

1912⁸. Na madrugada desse dia (dia de Iemanjá e/ou Oxum – a depender do sincretismo e das religiões de matriz africana),

[...] as ruas de Maceió foram tomadas por integrantes de uma milícia particular, conhecida como a Liga dos Republicanos Combatentes, responsável pela invasão e destroçamento das principais casas de culto daquela capital e de municípios vizinhos (Rafael, 2009, p. 492).

Os efeitos do Quebra de Xangô são sentidos até hoje diante do racismo, da discriminação, das desigualdades e dos coronelismos que caracterizam a sociedade alagoana. Parece nítido que o silenciamento público e político da sociedade e do Estado e a impunidade quanto ao Quebra de Xangô provocaram

[...] a diáspora de pais, mães e filhos de santo, os quais recorreram aos estados vizinhos da Bahia e Pernambuco, a fim de dar prosseguimento às suas atividades. Os poucos que permaneceram em Alagoas [...] já haviam desenvolvido uma modalidade específica de culto, o “xangô rezado baixo”, que, como o próprio nome sugere, consiste num tipo de cerimonial que visava dissimular tais práticas (Rafael, 2009, p. 494)

Nos últimos anos, Maceió tem sido afetada também pelo maior crime ambiental do país – cometido pela empresa Braskem na extração de sal-gema. Estamos diante de mais

8 Para mais informações: <https://alagoar.com.br/1912-o-quebra-de-xango/>. Acesso em: 20 ago. 2025.



um crime silenciado e compactuado com representantes dos poderes públicos, o que tem gerado diversos e complexos problemas, como o afundamento de bairros e a realocação forçada e violenta das populações locais, agravando o direito à cidade e à moradia, especialmente de pessoas pobres, negras e periféricas⁹.

Podemos nos perguntar: o que o Quebra de Xangô e o crime da Braskem têm em comum? Certamente, são crimes que contam com a conivência de representantes estatais, o silêncio de grande parte da sociedade, além do fato de afetarem a população, de modo desigual, gerando impactos na saúde e vida cotidiana das pessoas atingidas diretamente, em especial negras, pobres, trans, com deficiência.

Em relação às pessoas trans e travestis, sabemos que não há dados oficiais produzidos pelo Estado brasileiro em nível federal, estadual e municipal, sendo essa uma demanda reivindicada constantemente pelos movimentos sociais LGBTI+. O último dossiê de assassinatos produzido pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Benevides; Antra, 2024) destaca que, em 2023, o Brasil continuou como líder em morte de pessoas trans e travestis no mundo, pelo 15º ano consecutivo. De acordo com a pesquisa, foram 155 casos, sendo 145 assassinatos e 10 pessoas trans suicidadas, o que significa que, do ano 2022 para 2023, houve um aumento de mais de 10% nos casos de assassinatos de pessoas trans no Brasil.

9 *A Braskem passou por aqui: a catástrofe de Maceió* é um dos documentários que retrata e denuncia o crime ambiental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zBOJbOGcBwo>. Acesso em: 20 ago. 2025.



Alagoas, que ocupava em 2021 a 16ª posição no número de assassinatos de pessoas trans no Brasil, em 2023 subiu no *ranking* e passou a ser o 10º estado que mais mata pessoas trans no país (Benevides; Antra, 2024). Em 2020, Alagoas ocupava a 5ª posição, ocorrendo variações para mais e para menos nos últimos anos. De acordo com as autoras do dossiê, essas variações e reduções não podem ser explicadas, dado que a transfobia estrutural e institucionalizada desafia as estatísticas, desde o levantamento, a análise, a publicização e a visibilidade desses dados, que são construídos e monitorados pela sociedade civil, até os impactos deles no cotidiano das pessoas trans e travestis em nível micro e macro.

Como podemos perceber, para além do belo litoral e da orla lagunar maravilhosa e das cidades ribeirinhas, que marcam a vasta riqueza natural e cultural de Maceió e de Alagoas como um todo, estamos diante de uma cidade bastante turística, caracterizada por desigualdades de gênero, etnia/raça, classe, território etc., que, intencionalmente, são pouco visibilizadas e conhecidas tanto por quem mora aqui quanto por quem visita.

Assim, como diz Ísis Florescer, mulher trans, atriz e escritora alagoana, no seu livro de poesias *Segunda pele* (2021), a vida para muitas pessoas aqui, especialmente as pessoas trans e travestis, parece

[...] amarga

sou despossuída deste olhar polianesco,
a vida não é como num filme enlatado by



Hollywood, a vida crava unhas e dentes no seu pescoço, atrapalha sonhos atropela planos, a vida escorre entre os dedos e nós ficamos sem saber para onde (Florescer, 2021, p. 5).

Diante de tanto racismo, transfobia e vulnerabilidade extrema, que interrompe sonhos e autoriza quem pode e merece viver e morrer na nossa sociedade, há concomitantemente muita luta, resistência, resiliência em forma de arte, *glamour* e potência, especialmente protagonizada pelas pessoas situadas como subalternizadas. Citamos duas iniciativas potentes: a Associação Cultural de Travestis e Transexuais de Alagoas (Acttrans), que produz e realiza o espetáculo Transshow, com dublagens e *performances* de ativistas e artistas trans e travestis da região e pessoas convidadas de outros estados, e o Canal Wonderfull¹⁰, na plataforma YouTube, criado e protagonizado por Natasha Wonderfull – ativista, profissional da saúde e artista trans e travesti bastante conhecida –, que entrevista pessoas trans e travestis.

É nesse território contraditório e complexo que o Espaço Trans nasce e se situa, tornando-se o 2º serviço especializado em todo o estado no cuidado e acolhimento às pessoas trans e travestis.

¹⁰ Para mais informações: <https://acttransalagoas.wordpress.com/> e <https://www.youtube.com/c/CanalWonderfull>. Acesso em: 20 ago. 2025.



A construção do Espaço Trans: desafios, preocupações e princípios inegociáveis

Passamos a estudar e discutir os detalhes do processo transexualizador, que foi instituído no SUS em agosto de 2008 e redefinido e ampliado em 2013, a partir da Portaria nº 2.803/GM/MS, contemplando as pessoas travestis e os homens transsexuais nos serviços de saúde ofertados.

Essa portaria define a realização das ações no Processo Transexualizador em duas modalidades: a) a ambulatorial, que contempla “ações de acompanhamento clínico, acompanhamento pré e pós-operatório e hormonioterapia”; b) a modalidade hospitalar, voltada para a “realização de cirurgias e acompanhamento pré e pós-operatório”. O documento também apresenta as seguintes diretrizes: o trabalho em equipe interdisciplinar e multiprofissional e a integralidade nas ações de cuidado, de forma a não restringir ou centralizar a meta terapêutica nas cirurgias de transgenitalização e demais intervenções corporais¹¹.

Para além do estudo do marco legal, passamos a destacar a importância de atentar para o fato de que, quanto às políticas no campo da saúde que envolvem a população trans e travesti,

11 Abrimos um parêntesis para destacar que está para ser publicada uma nova portaria que instituirá o Programa de Atenção Especializada à Saúde da População Trans (PAES-Pop Trans), pelo Ministério da Saúde, visando melhorar o acesso das pessoas trans e travestis à assistência especializada e qualificar os serviços de saúde intersetoriais.



[...] as práticas cotidianas dos profissionais desses espaços vai produzir o tom de toda a política, marcando esta como emancipatória e acolhedora ou como apenas mais um reforço das normas da cisgeneridade naturalizada e compulsória (Vieira *et al.*, 2019, p. 161).

Assim, seguimos na tentativa de construir um espaço de acolhimento, cuidado e afeto que leve em conta as singularidades das diversas formas de vivenciar a experiência de ser uma pessoa trans e travesti, questionando a lógica binária e cisnormativa que rege os modos de cuidar e gerir saúde, que oferta para os corpos trans e travestis uma clínica normalizadora, patologizante e medicamentosa (Rocon, 2021). Mas como não deixar de lado esse princípio se muitas portarias, muitos manuais de diagnósticos e tantos outros documentos de domínio público oficiais corroboram a perspectiva da cisgeneridade e heterossexualidade como padrão de normalidade?

Apostando em sensibilização, resistência, alianças e aproximações com referenciais, metodologias e epistemologias decoloniais e *queer*, desde o ano de 2019, começamos a conversar mais em prol da mobilização do corpo docente da universidade, em diálogo com outras instituições de ensino superior de estados vizinhos e representantes da sociedade civil, no intuito de tecer alianças e fortalecer o apoio para a concretização da abertura do Espaço Trans.

Construímos um projeto que foi dialogado e aprovado em Unidades Acadêmicas da universidade, ratificando o apoio à construção do Espaço Trans. A partir de então, fomos dia-



logar com a Superintendência do hospital para que o Espaço Trans pudesse sair do papel e, literalmente, ganhar a materialidade de um espaço físico com uma equipe de referência.

Paralelamente, foram realizadas reuniões para discutir e pensar de forma coletiva as articulações das pessoas profissionais, delinear a rede de apoio e o fluxograma para o atendimento da população no Espaço Trans. Vale ressaltar que percebemos desde o início a dificuldade de engajamento da classe médica para o funcionamento do serviço – uma desafiadora realidade que constatamos ainda hoje, e que dificulta o atendimento integral e o cuidado à saúde das pessoas usuárias do Espaço Trans.

Em janeiro de 2020 o Espaço Trans foi inaugurado de modo rápido e sem algumas pactuações firmadas. Hoje conseguimos compreender que o estranhamento que parte de nós tivemos é legítimo, assim como a aparente “pressa” da gestão, que se traduzia também pelo esforço político de inaugurar publicamente um serviço no intuito de ele ter que funcionar, independentemente da mudança da gestão, pois a partir de fevereiro de 2020 a gestão do hospital e da universidade passou a ser ocupada pela oposição.

Assim, em meio à alegria da inauguração havia, por parte de muitas pessoas, incluindo nós, uma certa dúvida e até um receio de que o serviço não funcionasse efetivamente ou que tivesse o mesmo fim do Núcleo Interinstitucional de Assistência aos Transexuais (Niat/AL), que existiu nesse mesmo hospital universitário, entre 2002 e 2005. O Niat/AL permanece presente



até hoje no imaginário e memória do movimento trans e travesti de Alagoas, tanto pela falta de acessibilidade e escuta perante a realidade e as vivências das pessoas trans e travestis quanto pelo pouco tempo de existência (Santos, 2013).

Em meados de março de 2020, em decorrência do avanço nos casos de covid-19, o início dos agendamentos para o acolhimento no Espaço Trans foi suspenso por tempo indeterminado. Naquele momento o hospital universitário, assim como tantos outros no país, tornava-se um dos hospitais de referência no estado a ofertar leitos clínicos e de UTI exclusivos para pessoas acometidas por síndromes gripais, o que alterou a rotina e o funcionamento das equipes e do processo de trabalho das pessoas trabalhadoras, estudantes e residentes em saúde ao longo dos anos da pandemia da covid-19.



Esticando o esperar coletivo em tempos de pandemia: o Espaço Trans começa a funcionar

A pandemia estremeceu nosso chão, ameaçou nossos projetos e nos isolou dos encontros afetivos, sociais e políticos presenciais, nos apresentando um cenário duplamente aterrorizante: o medo da infecção do novo coronavírus, em face de um desconhecimento científico e humanitário planetário e da política genocida do governo Bolsonaro; e o medo e preocupação de, mais uma vez, o serviço “fracassar”.

Assim, mesmo diante do contexto pandêmico, no mês de junho de 2020, retomamos o diálogo com a gestão do hospital, para pensarmos coletivamente sobre o serviço recém-

-inaugurado, mas ainda em não funcionamento. Realizamos encontros virtuais e conseguimos construir novas alianças e repactuar os acordos sobre a composição de uma equipe interprofissional para o serviço, a construção do fluxograma, a definição da Unidade Docente Assistencial (UDA) enquanto porta de entrada, a contratualização do serviço no Ministério da Saúde e na Secretaria Municipal de Saúde de Maceió com vistas a sua habilitação etc.

O primeiro semestre de 2021 foi dedicado a novos estudos e encontros formativos para a equipe, com a realização de rodas de conversa formativas e virtuais com profissionais convidadas do hospital das clínicas de Pernambuco, do Rio de Janeiro e da nossa própria universidade. Ao mesmo tempo, facilitamos rodas de conversa presenciais no hospital, buscando sensibilizar as equipes de recepção, vigilância e hotelaria, responsáveis também por informar, atender e acolher as pessoas usuárias no hospital.

O encantamento voltou a nos visitar, em especial por conta da potência das rodas de conversa tanto na equipe interprofissional quanto nas demais pessoas trabalhadoras do hospital. Esses eram espaços não somente de aprendizagem técnica e conceitual sobre o tema, mas também de partilhas de vivências que nos atravessam enquanto pessoas que também são afetadas pelos marca-dores sociais. As rodas de conversa também nos permitiram identificar uma possível “resistência”, por parte de algumas pessoas trabalhadoras. Diante disso, a equipe passou a visitar alguns setores do HU afixando carta-



zes e conversando com as pessoas trabalhadoras sobre a relevância de garantirmos o direito ao nome social e de sabermos que transfobia é crime.

Finalmente e felizmente, em agosto de 2021 o Espaço Trans passou a funcionar, desenvolvendo atividades de acolhimento, grupos e atendimentos especializados em psicologia, endocrinologia e psiquiatria nas quintas, terças e sextas-feiras pela manhã, respectivamente. Mensalmente tínhamos uma reunião entre todas as pessoas que constroem o serviço, incluindo profissionais da UDA, docentes, ativistas e pesquisadores e a equipe de referência.

Em todo esse processo marcamos a existência de uma pauta/princípio inegociável no cuidado em saúde, que é considerar a vivência singular e plural das pessoas trans e travestis. Isso implica em não enquadrarmos seus corpos, desejos e expressões, em não instituímos a lógica binária, excludente e cronológica nas nossas práticas, como se todas as pessoas tivessem que transicionar e no mesmo tempo e do mesmo modo etc., em não tornarmos compulsória a participação nos grupos, a ida ao serviço etc.



Acolhimento interprofissional e generosidade das pessoas trans: construindo o SUS que acreditamos

A Educação Interprofissional (EIP) tem sido impulsada cada vez mais nos cursos de graduação em saúde por possibilitar uma integração dos saberes disciplinares e fomentar a construção de uma práxis dialogada, dialógica, colaborativa

e reflexiva, em que cada área do conhecimento oferta sua *expertise* e aprende com as outras. A Constituição Federal de 1988 institui o SUS como ordenador da formação em saúde, de modo que corroboramos as ideias de Marina Peduzzi (2016), ao afirmar que, na proposta de EIP, há uma

[...] relação recíproca de mútua influência entre educação e atenção à saúde, sistema educacional e sistema de saúde. Neste sentido é que o Sistema Único de Saúde (SUS) é interprofissional, construído e consolidado como espaço de atenção à saúde, educação profissional, gestão e controle social, orientado pelos princípios de integralidade, equidade, universalidade e participação (Peduzzi, 2016, p. 200).



Compartilhamos neste tópico, ainda que de forma breve, como construímos o acolhimento interprofissional junto com as pessoas trans e travestis atendidas no Espaço Trans, tecendo um itinerário que tem nos trazido múltiplos aprendizados, questões e afetações individuais e coletivas.

A equipe interprofissional é formada por psicóloga, assistente social, enfermeira e médica endocrinologista (responsável técnica do Espaço Trans), todas mulheres cis e hétero. Há também estudantes de psicologia e serviço social que fazem estágio no Espaço Trans, residentes de psiquiatria, docentes que supervisionam estágio. E, de modo mais sistemático, algumas e alguns de nós, que não compomos efetivamente a equi-

pe interprofissional, mas atuamos como pessoas “apoiadoras e aprendizes”.

A pessoa atendida pela equipe do Espaço Trans inicia seu percurso em busca de atendimento no SUS, na atenção básica. Em Maceió, a referência é a UDA, responsável por encaminhar as pessoas que têm interesse em iniciar o processo de terapia hormonal ao nosso serviço no hospital universitário.

Antes do nosso acolhimento, é comum encontrar relatos de encaminhamentos para profissionais que ainda não são de serviços específicos de atendimento à pessoa trans e travesti, e, por essa razão, algumas pessoas expressam a demora da referência e contrarreferência da atenção em saúde. Em paralelo a essa morosidade das filas de espera do sistema de regulação, há ainda o sentimento de impotência diante do atendimento realizado por uma pessoa profissional que relata não ser especialista em terapia hormonal.

Algumas pessoas usuárias percorrem um longo caminho entre diversas especialidades médicas – clínica geral, endocrinologia e/ou psiquiatria – até encontrarem o serviço adequado às suas necessidades. Isso reitera o que foi revelado em um estudo americano: 73% das pessoas trans se preocupam com o modo como será o atendimento, ou mesmo com a possibilidade de eles não ocorrerem (Schulman, 2025).

Assim, a pequena “salinha” do acolhimento do Espaço Trans no hospital, decorada com plaquinhas e cartazes de acolhimento a pessoa trans e travestis, uma poltrona larga de dois assentos e várias cadeiras ao redor, geralmente quatro ou



cinco, torna-se o lugar de alívio para a pessoa trans e travesti que comparece ao atendimento na expectativa de iniciar sua terapia hormonal.

A pessoa pode ser atendida sozinha ou na presença de alguma pessoa acompanhante, caso se sinta mais confortável. A presença da equipe de profissionais da saúde (enfermeira, assistente social e psicóloga) e estagiárias (de serviço social e psicologia) pode algumas vezes assustar a pessoa usuária pelo quantitativo de indivíduos na sala, mas é justamente logo de início que a equipe explica de forma sucinta que o objetivo do acolhimento é o respeito à história de cada pessoa e o desejo de acertar no atendimento às pessoas trans e travestis. Por essa razão, sempre sensibilizamos para que compreendam que a presença da pessoa estagiária faz parte do processo de formação profissional para o SUS, contribuindo para a melhoria do atendimento integral da população trans e travesti no futuro.

Temos um questionário de atendimento interprofissional extenso, que contempla desde questões de identificação pessoal até o relato da história pessoal da infância à fase em que a pessoa usuária se encontra no momento.

Nos dados sociodemográficos, sempre identificamos se houve retificação da documentação pessoal ou se a pessoa faz o uso de nome social. A informação tem por objetivo orientar sobre a rede de atendimento e possíveis mutirões para retificação documental, bem como afirmar a garantia do direito ao uso do nome social, para aquelas pessoas que o utilizam.



Na sequência, coletamos informações sobre estado civil, condições de moradia, fonte de renda, nomes e contatos da rede de apoio familiar. Essas informações, preciosas ao serviço social, permitem compreender o perfil socioeconômico da pessoa trans e travesti e propor possíveis encaminhamentos para a rede socioassistencial. O olhar atento de toda a equipe interprofissional permite, desde esse momento, observar e acolher as relações e os vínculos familiares apresentados ainda de forma enumerada (no momento do relato da composição familiar).

O acesso aos serviços de saúde, assistência social e abordagem sobre o serviço de Ouvidoria também é contemplado de modo a fomentar o empoderamento da pessoa trans e travesti dentro da instituição de saúde. Nesse item, percebemos relatos sobre utilização segura ou não do hormônio, compreendendo como utilização segura aquela prescrita em acompanhamento especializado com endocrinologista. A equipe sempre orienta sobre a importância da manutenção de hábitos saudáveis, que incluem alimentação, exercícios físicos e qualidade do sono.

No momento do relato da história de vida, a pessoa trans e travesti apresenta elementos de sua infância, adolescência, processo de autodescoberta de gênero, projetos de vida a curto, médio e longo prazo. Essa etapa do acolhimento costuma ser mais longa, tendo em vista a necessidade de dar o devido espaço aos conteúdos de vida, sofrimentos, resiliência e lutas pelos quais cada pessoa passou. Nessa ocasião



destacamos a importância de que a pessoa se sinta muito à vontade para responder ou não a determinadas questões naquele momento. Não é incomum nos emocionarmos com os relatos, bem como nos alegrarmos com as conquistas de cada pessoa usuária acolhida.

Por fim, após as partilhas possíveis, fazemos os encaminhamentos e agendamos os próximos atendimentos, seja para a endocrinologia, psiquiatria e/ou psicologia. Além da percepção da equipe sobre a necessidade dos encaminhamentos, é sempre perguntado à pessoa acolhida se ela entende que precisa de algum atendimento daqueles que são ofertados no espaço (em especial, o de psicologia e psiquiatria). Essa prática tende a criar o sentimento de autonomia sobre a gestão do cuidado com sua própria saúde.

Ainda assim, o acolhimento não se encerra nesse primeiro momento, sendo possível conviver com a equipe em rodas de conversas ou, em alguns casos, retorno após 6 meses ou 1 ano do primeiro acolhimento. O retorno das pessoas usuárias acolhidas representa para a equipe um momento de reflexão, celebração e planejamento para as próximas etapas do cuidado em saúde. Além disso, para qualquer urgência, a equipe se coloca à disposição para atendimento sem prévio agendamento nos dias de funcionamento do espaço, seja esse atendimento presencial e/ou por telefone.

Vale destacar que, além do processo respeitoso de aproximação e aprendizagem entre a equipe e as pessoas trans e travestis, a vivência do estágio tem trazido muita contribuição



para os mais variados cursos de graduação e residência médica – formações ainda carentes nos diversos cursos. Uma pesquisa de 2011 concluiu que escolas médicas ensinam média menor que 5 horas sobre minorias sexuais e pessoas trans nos 4 anos de curso (Obedin-Maliver, 2011).

Alguns dos maiores desafios continuam sendo: sensibilizar e pactuar com profissionais da medicina a inserção no serviço, especialmente ginecologistas, urologistas, mastologistas, cirurgiões/ãs plásticos/as; proporcionar condições de trabalho dignas para a equipe interprofissional, sobretudo em face da sobrecarga de trabalho, já que nenhuma das profissionais tem a carga horária exclusiva para o Espaço Trans, acumulando funções em outros setores, o que impacta no número de pessoas acolhidas e acompanhadas no serviço; disponibilizar hormônios para as pessoas usuárias; e combater a transfobia institucional, ainda tão presente no hospital e na universidade.

Nesse sentido, apostamos que a educação interprofissional pode contribuir na perspectiva de ofertarmos um cuidado em saúde integral e que não reduza as pessoas trans e travestis à sua identidade de gênero, pois elas também podem ser acometidas por hipertensão, diabetes, artrose, alergias etc. Para tanto, é necessário construirmos uma práxis que enfrente a transfobia e que previna as graves consequências e os piores desfechos na saúde mental, como ansiedade e depressão grave, que tanto acometem essa população por conta das históri-



cas violações de direito a que estão submetidas, com destaque para o direito à saúde (Fernández-Rouco *et al.*, 2019).

Apostar no cuidado em saúde humanizado e compartilhado é defender e promover a inseparabilidade entre ética, clínica e política, como preconiza a Política Nacional de Humanização (Brasil, 2010). Portanto, a horizontalização dos saberes-poderes-fazer precisa ter um lugar central no processo de cuidado, pois esse diz respeito não “apenas” à promoção da saúde, prevenção de doenças e reabilitação, mas também inclui a produção de vida e de sujeitos autônomos, críticos, criativos, diversos e felizes.

Algumas considerações sobre interprofissionalidade, aliança e amorosidade no cuidado em saúde no Espaço Trans



A escrita deste capítulo nos possibilitou a consciência de quanto nos realizamos com esse trabalho, fora do “olhar polianesco” de que nos alertou Ísis Florescer (2021). Isso significa que, apesar de sabermos o quão lentamente o Espaço Trans está dando seus primeiros passos para se tornar, de fato, um serviço de referência no cuidado à saúde integral das pessoas trans e travestis de Alagoas, o compromisso da equipe interprofissional nos tranquiliza e encanta.

Saúde é um direito humano universal, que depende de vários outros para poder existir, sendo coproduzida na prática a partir do compromisso e da ação de cada pessoa e de todas. Logo, a promoção da saúde demanda a escolha de represen-

tações políticas, nos diversos espaços de poder, que estejam comprometidas com a garantia da segurança alimentar, do trabalho e da renda, da moradia, do lazer, da educação pública, da segurança pública, da agricultura familiar, do transporte público, do direito à cidade, do saneamento, da água potável, do acesso à cultura e ao esporte, entre tantos outros, para todas as pessoas, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade, como as pessoas trans e travestis.

Ao mesmo tempo recordamos que, para promover saúde das pessoas usuárias, é necessário também cuidar da saúde das pessoas trabalhadoras. Portanto, parece que estamos diante de um panorama complexo e desafiador, que não se faz de modo individual, mas coletivo, ético e político. Nesse sentido, talvez nossas formações em saúde e rodas de educação permanente precisem fomentar a interprofissionalidade e a construção de saberes-poderes-fazeres conectados com nossos sentires, regidos não somente por um conhecimento técnico e teórico científicos, mas por uma ética amorosa, que, como diz bell hooks,

[...] pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. [...] Indivíduos que escolhem amar podem alterar e alteram a própria vida para honrar a primazia da ética amorosa. Nós fazemos isso ao [...] abraçar uma visão global em que vemos nossa vida e nosso destino como intimamente ligados aos de todas as outras pessoas do planeta. O compromisso com uma ética amorosa transforma nossa vida ao nos ofe-



recer um conjunto diferente de valores pelos quais viver (hooks, 2020, p. 123-124).

Sigamos, portanto, coletivamente nesse processo de encantamento, alianças e resistência, sustentado pela ética amorosa que *trans*-forma nossa sociedade e possibilita que pessoas trans e travestis ocupem e estejam, cada vez mais, nas funções/lugares/posições/relações que desejam.

Referências

BENEVIDES, B.; ANTRA. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023**. Brasília-DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra-2024-web.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília-DF: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizaus_documento_gestores_trabalhadores_sus.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013**. Redefine e amplia o Processo Transsexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html. Acesso em: 20 ago. 2025.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.



FAVERO, S. R. Pesquisando a dor do outro: os efeitos políticos de uma escrita situada. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000300010. Acesso em: 20 ago. 2025.

FAVERO, S. R. **Psicologia suja**. Salvador-BA: Devires, 2022.

FERNÁNDES-ROUCO, N.; CARCEDO, R. J.; LÓPEZ, F.; ORGÁZ, B. M. Mental health and proximal stressors in transgender men and women. **Journal of Clinical Medicine**, v. 8, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30934613/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FLORESCER, Í. **Segunda pele**. Maceió-AL: Sapatilhas de Arame, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 20 ago. 2025.

HOOKS, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

LOW, T. S. J.; OLIVEIRA, A. C. C. de; SILVA, L. M. V. da G.; MEDEIROS, L. R. da S.; CRISPIM, R. C. da S. Educação, saúde e feminismos no cotidiano de um hospital-escola. In: OLIVEIRA, É. C. S.; MESQUITA, M. R.; MACHIAVELLI, T. C. S. (org.). **Feminismos, psicologia e resistências contemporâneas**. Maceió-AL: Edufal, 2020. p. 67-92. Disponível em: <https://www.pucminas.br/pos/psi->



cologia/DocumentosGerais/FEMINISMO,%20PSICOLOGIA%20E-BOOK.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NERY, J. W. **Velhice transviada**: memórias e reflexões. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

OBEDIN-MALIVER, J.; GOLDSMITH, E. S.; STEWART, L.; WHITE, W.; TRAN, E.; BRENMAN, S.; WELLS, M.; FETTERMAN, G. G.; LUNN, M. R. Lesbian, gay, bisexual, and transgender-related content in undergraduate medical education. **JAMA**, v. 306, n. 9, p. 971-977, 2011. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/1104294>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PEDUZZI, M. **O SUS é interprofissional**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 20, n. 56, p. 199-201, jan. 2016.

RAFAEL, U. N. O não dito na obra de Arthur Ramos. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 2, p. 491-507, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/YBhSffFp9TVtKZqGhXs4h-7z/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ROCON, P. C. **Clínica (Trans)sexualiza(dor)a**. Processos formativos de trabalhadores da saúde. Salvador-BA: Devires, 2021.

SANTOS, A. R. T. A experiência da hormonioterapia das transexuais em Maceió/AL. **Latitude**, v. 7, n. 1, p. 129-147, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1068>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SCHULMAN, J. K.; ERICKSON-SCHROTH, L. Mental health in sexual minority and transgender women. **The Medical**



Clinics of North America, v. 103, n. 4, p. 723-733, 2019.
Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31078203/>.
Acesso em: 20 ago. 2025.

VIEIRA, E. da S.; DUTRA, C. V.; PEREIRA, C. A. S. R.; CAVALCANTI, C. S. Psicologia e políticas de saúde da população trans: encruzilhadas, disputas e porosidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 3, n. 3, p. 161-173, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/KXnrmcZpnk9p7v9XqBPG-qYn/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46G-V7PB3wV54qW7vm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.



6

FREUD, WUNDT, WITMER: RAÍZES DA PSICOLOGIA CLÍNICA

Ana Carolina do Rosário Correia
Charles Elias Lang
Guilherme Emílio Lima Alves
Luciana Carla Lopes de Andrade
Manoel Eduardo Medeiros Chaves Costa
Mariana Guimarães do Nascimento
Rayanne Caroline da Silva Amorim



Introdução

Os médicos gregos e romanos atendiam os seus doentes em templos ou em praças públicas. Somente os nobres e os patrícios tinham o privilégio do atendimento domiciliar por aqueles médicos que iam à casa do enfermo, os clínicos. Daí decorre uma das significações mais tradicionais em medicina: a concepção de que o saber médico é formado ao pé da cama do doente e que, logo, o ensinamento da arte médica deve se dar junto ao leito do paciente.

“Clínica” descende do grego, passou pela prova latina e medieval e sobreviveu à modernidade. Por milênios, denominou a prática médica de atender aos pacientes acamados. *Kliniké* é o feminino de *linikós*, que veio de *kline* (cama), a

partir do verbo *klinein* (inclinarse ou deitar-se), associado à raiz indo-europeia *klei* (inclinação ou subida). Em sua origem, clínico é quem se debruça sobre o leito do paciente para observá-lo, para ouvi-lo; designa, ainda, toda a atividade do campo médico que envolva diagnóstico, prognóstico e a terapêutica das doenças.

O adjetivo “clínica” também passou a qualificar as práticas de outros profissionais não médicos da área de saúde, nos limites de suas competências ou mesmo nas instituições onde trabalham. O modelo médico expandiu-se para a psicologia; assim, formou-se a Psicologia Clínica.

A representação social do psicólogo clínico, seu papel e sua práxis estão historicamente associados à medicina. Com frequência a busca por um psicólogo se dá mediante tentativas de aproximar diretamente um sofrimento, de ordem psicológica e simbólica, a uma doença, de ordem física. Supõe-se um tratamento por meio da prescrição de alguma receita, do mesmo modo que o médico tradicionalmente o faz. Também se recorre ao psicólogo clínico após a indicação do médico e do seu diagnóstico: um “problema psicológico” significa, muitas vezes, que o médico não tem um diagnóstico para o caso ou que ele está fora de sua especialidade. O psicólogo clínico também é popularmente visto como o profissional que presta serviços terapêuticos em diferentes locais, como escolas, consultórios e ambientes hospitalares.

Existia uma associação entre a clínica e a origem da medicina, um espaço de acumulação positiva de seu saber



consolidado através do constante olhar sobre o doente e a doença. No entanto, essa narrativa da clínica com uma historicidade contínua mascara uma história mais complexa sobre os esforços de organização da medicina enquanto ciência e prática e a história de suas instituições (Pedinielli, 1994). Também convencionou-se tomar a psicoterapia como derivada da ciência psicológica de laboratório alemão. No entanto, há lacunas na história definitiva da Psicologia Clínica (Taylor, 2000). A historiografia moderna busca desvelar outras origens, realçando uma aliança psicoterapêutica relacionada à neurofisiologia francesa.

Neste capítulo, apresentamos uma genealogia da Psicologia Clínica, baseada em duas grandes fontes. A primeira é a fonte europeia, derivada dos trabalhos de Sigmund Freud (1856-1939), de seus seguidores e de alguns críticos da Psicanálise. Freud é considerado, de modo unânime, como o Pai da Psicanálise, cujas raízes estão em um solo científico complexo, no lastro da medicina e sob o qual foram construídos modelos e conceitos fundamentais para a prática clínica psicológica. A segunda fonte é norte-americana, derivada dos psicólogos formados pelo alemão Wilhelm Wundt (1832-1920), fundador, entre outras, da Psicologia Experimental. Entre eles, aparece de modo mais tímido, até mesmo esquecido, o americano Lightner Witmer (1867-1956), considerado o Pai da Psicologia Clínica por seus trabalhos no campo da clínica infantil.



As raízes da Psicologia Clínica na Europa: S. Freud

As raízes da Psicologia Clínica têm uma relação direta com a psiquiatria e seu horizonte teórico-metodológico no século XVIII. A princípio, houve a influência do Romantismo e da filosofia. A valorização da individualidade, o culto ao Eu e os ideais romancistas contribuíram para compreender os “distúrbios nervosos”, até então marcadamente mecanicistas e organicistas, a partir de uma perspectiva mais subjetivista. Já a filosofia contribuiu para uma concepção mais psicológica da psicopatologia, somando com o viés psicossomático (Schneider, 2011).

Em 1875, John H. Jackson formulou um dos primeiros esquemas do sistema nervoso, de caráter descritivo. Este serviu de alicerce para reflexões que, mais tarde, influenciaram Pierre Janet, Henry Ey e Sigmund Freud, autores que também reivindicavam uma perspectiva psicológica no solo da psiquiatria, contribuindo para uma consolidação da Psicologia Clínica no final do século XIX diretamente relacionada com a psicopatologia (Schneider, 2011).

Apesar dos esforços da Psicologia Clínica em se desmembrar da psiquiatria, é preciso reconhecer tal herança. Para Pedinielli (1994, p. 22, tradução nossa), ambas se diferenciam em sua natureza: “a psicopatologia é um *domínio*, já a psicologia clínica é um *método* ou uma *démarche*”. Portanto, a Psicologia Clínica pode ser aplicada à psicopatologia, mas não se limita a ela, abrangendo outros domínios, como grupos e instituições.



A Psicanálise surgiu em um cenário científico que sofreu grandes transformações durante os séculos XVIII e XIX. Nesse contexto, houve a transição de uma medicina puramente clínica, especulativa e inferencial para uma medicina anatomopatológica, desdobrando-se no método anatomoclínico. Esse método combinava as qualidades das duas frentes: a clínica como o celeiro das hipóteses e a anatomia como a materialidade que confirmava ou descartava correlações.

Nesse momento da medicina, diferentes autores defendiam o determinismo, resumindo os fenômenos psíquicos ao substrato orgânico: o cérebro. Foi o caso de Theodor Meynert, mestre de Freud no laboratório de fisiologia da Universidade de Viena. A anatomopatologia, entretanto, esbarrou em limitações diante de transtornos sistêmicos e funcionais, isto é, quadros sintomatológicos derivados da desorganização ou perturbação das funções fisiológicas, sem lesões observáveis. Se não há uma evidência anatômica, então o próprio sistema nervoso deveria ser o causador do quadro.

Quando Freud entrou em cena, a neurose já era sinônimo de transtorno do sistema nervoso. Seu interesse por neuroses, em particular a histeria, partiu do contato com Jean-Martin Charcot, expoente da psiquiatria dinâmica na França. A sintomatologia da histeria não remetia a uma lesão cerebral, à anatomia ou fisiologia do corpo, tampouco ao útero (do grego *hystéra*) ou propriamente ao feminino, como se acreditava. Na Salpêtrière, Freud encontrou, no método de tratar a histeria, uma primazia do estudo de suas manifestações clíni-



cas em relação à pesquisa e ao modelo teórico experimentais, uma concepção clínica e um entendimento das neuroses enquanto como objeto de investigação solidamente caracterizados – portanto, passíveis de serem objetos de uma pesquisa científica. Para Freud, a histeria não resultaria de uma lesão do tecido nervoso, mas da lesão de uma ideia ou representação. O estágio no Salpêtrière marcou a transição do Freud neurologista para o Freud clínico e a entrada do conceito de neurose no terreno psicológico.

A Psicanálise surgiu da combinação das tradições médicas germânica e francesa, e almejava ser uma disciplina científica: no início, uma teoria das neuroses e, posteriormente, uma teoria psicológica geral. O modelo definiu uma prática terapêutica, cujo objetivo era acessar o inconsciente, recuperar os elementos causadores do adoecimento psíquico e restaurar a ligação com a vida consciente por meio da hipnose e, mais adiante, pelos métodos catártico e da associação livre, sem hipnose. Freud buscava um procedimento que possibilitasse transitar, por meio de cadeias associativas, das ocorrências (*Einfälle*) ao recalcado, das deformações ao deformado, tornando acessível à consciência aquilo que era inconsciente na vida anímica.

Freud referiu-se pela primeira vez à “psicologia clínica”, termo raramente utilizado por ele, em uma carta a Fliess, em 30 janeiro de 1899¹². O método psicanalítico por vezes é confundido com uma “psicologia clínica”, pois se baseia em estudos

¹² Na carta a Fliess, Freud escreveu: “o que está emergindo do caos, desta vez, é a ligação com a psicologia contida nos *Estudos sobre a Histeria* – a relação com o



de casos individuais e de situações psicoterapêuticas (Schneider, 2011). Alguns psicanalistas, no entanto, as diferenciam veemente. Para Roudinesco (1988, p. 238), a psicanálise é “clínica”, mas não “psicologia clínica”, pois a interpretação está em função da escuta da fala inconsciente, não da observação direta do doente.

As raízes europeias da psicologia americana: W. Wundt

Wilhelm Wundt (1832-1920) é regularmente apontado na academia como o fundador da psicologia científica, cujo marco, em 1879, seria a criação do Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig, Alemanha. Apesar de Leipzig ser considerado o primeiro em seu gênero, Wundt já havia fundado outro laboratório antes, em Heidelberg. Naquele momento, a Universidade de Leipzig era um lugar onde os métodos aplicados às investigações sobre a mente humana foram tomados de empréstimo da filosofia, da fisiologia e da psicofísica (Benjamin Jr., 1997).

Wundt foi um “campeão do estruturalismo” (Landy, 1992, p. 788, tradução nossa), matriz de pensamento que visava criar leis gerais do comportamento a partir da junção entre estimulações sensoriais e introspecção. O projeto psicológico de Wundt pretendia formular uma nova *Weltanschauung*, cujos pressupostos filosóficos apenas poderiam adquirir seu pleno significado em seu próprio interior. A psicologia seria uma das

conflito, com a vida; a *psicologia clínica*, como me agradaria chamá-la” (Masson, 1986, p. 343, grifo nosso).



disciplinas científicas que se ocupam de uma parte da experiência, a experiência imediata, e serviria de complemento às ciências da natureza, que se ocupam da experiência mediata.

O grande projeto de Wundt se subdividia na Psicologia Experimental, feita em laboratório, que persiste sendo a mais conhecida; e outra, a *Völkerpsychologie* (psicologia dos povos), que tem sido resgatada pelos psicólogos sociais. Para compreender os aspectos da mente, a psicologia deveria investigar os processos psicológicos individuais e os produtos culturais coletivos, como a linguagem, os mitos, a moral e a religião. Enquanto a psicologia individual e fisiológica era uma ciência natural e explanatória, a *Völkerpsychologie* seria descritiva, secundária e complementar, mas não menos importante. Ambas, embora diferentes, seriam as partes essenciais na composição de uma psicologia científica (Jahoda, 1997). Em Leipzig, Wundt pretendia continuar com o projeto iniciado em Heidelberg e consolidar uma psicologia científica, livre de especulações metafísicas apriorísticas (Araújo, 2009b).

Diz-se que, àquela época, o laboratório de Leipzig era o mais avançado do mundo (McReynolds, 1997). Primeiro grande centro internacional de formação de psicólogos, o laboratório atraiu estudantes alemães e estrangeiros. Tais psicólogos, ao retornarem aos seus respectivos países de origem, fundaram novos laboratórios de psicologia. Assim, disseminou-se o *modelo wundtiano*.

O perfil experimental constituiu a identidade dos novos psicólogos. Até 1900, a Europa e a América viveram o cresci-



mento de laboratórios de psicologia, fundados por alunos ou sucessores de Wundt (Hilgard, 1987). Porém, a maioria deles, em particular os norte-americanos¹³, não continuou com o modelo de Leipzig em seus laboratórios. Eles realçaram a Psicologia Experimental e subdimensionaram a psicologia dos povos nos laboratórios; apreenderam os métodos, as técnicas experimentais e a atitude científica, mas os aplicaram para responder a questões próprias (Benjamin Jr., 1997), desprezando o grandioso sistema de pensamento que os respaldava. A relação entre psicologia e cultura, presente em sua filosofia, foi diminuída ou abandonada, reduzindo a imagem de Wundt à de um experimentador. Esse abandono da *Völkerpsychologie* acarretou a difusão de uma psicologia excessivamente individualista, como depois foi descrita, e impactou a formação dos psicólogos sociais das gerações seguintes.

O funcionalismo, corrente de pensamento que se interessava pelas interações e adaptações entre sujeito e ambiente, era o competidor americano ao estruturalismo. Mas os funcionalistas, por sua vez, não supunham nem valorizavam a possibilidade de descoberta de leis gerais do comportamento humano (Landy, 1992). Entre os séculos XIX e XX, a Psicologia Funcional dominou nos EUA, ao mesmo tempo que ocorria a ascensão do behaviorismo. A psicologia norte-americana dita científica focava no comportamento humano observável; era prática e aplicada aos problemas cotidianos. A cultura pragmática influenciou na consolidação da Psicologia Clínica en-

13 Alguns dos alunos americanos de Wundt: J. M. Cattell, W. D. Scott, L. Witmer, H. Münsterberg, E. Titchener, G. F. Arps e E. Scripture.



quanto campo de intervenção. Sua aplicação, em indústrias e em escolas, generalizou-se na América do Norte.

As raízes da Psicologia Clínica americana: L. Witmer

O americano Lightner Witmer (1867-1956) fundou a primeira clínica de psicologia na Universidade da Pensilvânia, em 1896. Embora alguns autores o considerem como o fundador da Psicologia Clínica americana, seu nome pouco aparece na literatura. Para Thomas (2009), ele é um “herói esquecido”.

Em 1888, Witmer lecionou inglês e história na Rugby Academy, onde se interessou pelo caso de um aluno com expressivas dificuldades de fala e de escrita. Atento ao seu bom desempenho em outras áreas, tornou-se seu tutor e o ajudou a entrar na faculdade. Essa experiência parece ter influenciado o seu trabalho posterior em psicologia (McReynolds, 1997).

Witmer chegou à Universidade da Pensilvânia em 1891 para estudar filosofia e ciência política, em um momento em que a psicologia, uma área nova e desconhecida, sequer tinha departamento (Landy, 1992; Thomas, 2009). Enquanto isso, James McKeen Cattell, de quem posteriormente seria assistente, estava fazendo esforços para a abertura do laboratório de Psicologia Experimental.

Em 1891, Cattell, único professor de Psicologia na Universidade da Pensilvânia, mudou-se para Columbia. O acordo era que Witmer fosse para Leipzig concluir seu PhD com Wundt e, ao retornar, comandaria o laboratório fundado por Cattell. Quando voltou para a Pensilvânia em 1892, Witmer foi



visto como um psicólogo experimental, ainda que durante seu período na Europa já pensasse em algo semelhante ao que depois foi chamado de Psicologia Clínica (McReynolds, 1987). No mesmo ano, G. Stanley Hall fundou a Associação Americana de Psiquiatria (APA), tendo Witmer como um dos sócios fundadores. Dois anos depois, começou a ministrar um seminário de psicologia infantil. Em 1896, fundou a primeira clínica de psicologia dos EUA¹⁴, dedicada ao tratamento de crianças com “deficiências mentais”¹⁵, encaminhadas por médicos e pelas escolas, e à educação especial.

Em *O método clínico em psicologia e o método diagnóstico de ensino* (tradução livre), Witmer defendeu o papel de abordagens práticas em psicologia e empregou pela primeira vez o termo “psicologia clínica”. Destaca-se sua antecipação, que sequer tinha formação na área clínica (McReynolds, 1997). Afinal, foi somente em 1919 que a APA aprovou oficialmente a prática da Psicologia Clínica, tendo sua primeira reunião de organização de psicólogos clínicos em 1937. Dez anos depois, delimitaram critérios mínimos para a formação do psicólogo. Exigia-se a formação como psicólogo generalista, consagração à pesquisa e obtenção de um PhD. O psicólogo clínico deveria, sempre, basear a sua perspectiva, seus instrumentos e suas



14 Esse é considerado por alguns como o marco fundacional da psicologia clínica americana. Para o biógrafo de Witmer, McReynolds (1997), o evento inaugural foi uma apresentação no quinto encontro anual da APA, em Boston.

15 De acordo com Thomas (2009), o que Witmer compreendia como deficiências não eram necessariamente doenças ou resultados de um defeito no cérebro, mas estados mentais ou estágios no desenvolvimento infantil.

concepções no saber científico. Igualmente, deveria enriquecê-lo com pesquisas, renovando-o constantemente.

Witmer também fundou a *Psychological Clinic*, em 1907, primeira revista científica especializada na área, editada durante 29 anos (Brotemarkle, 1931; Schultz; Schultz, 2019). No primeiro número, consta o seu notório artigo “Clinical psychology” (1907), no qual delimitou o uso do termo “clínica”, palavra do campo médico que melhor descreve o caráter do método necessário para o seu trabalho. O seu uso do adjetivo “clínica” sublinha uma oposição ao trabalho de laboratório, um desempenho prático e uma função social útil (Leal; Ribeiro, 2021). Ele compreendia a clínica não como uma localidade, mas enquanto um método, priorizando a relação entre pesquisa e tratamento. O clínico assumiria o lugar de professor, que conduz demonstrações instrutivas, e de cientista, que investiga cada caso e os efeitos das intervenções como experimentos de pesquisa (Prabhu, 1992).

Witmer integrava técnicas psicológicas com técnicas da educação, da ciência médica e das ciências sociais. Para ele, psicólogos e médicos deveriam trabalhar juntos. Sempre priorizava a construção individual do que denominava *personneering* (engenharia de pessoa). Acreditava ser possível criar e direcionar padrões preferenciais de comportamento, após uma análise. Apropriou-se de técnicas e mensurações de médias para estabelecer os modelos, crianças acima ou abaixo poderiam se servir das técnicas propostas para o acompanhamento pedagógico (Brotemarkle, 1931; Juárez, 2016).



Witmer propôs quatro aplicações para a clínica psicológica: examinar condições físicas e psicológicas de crianças; estudar casos que apresentavam algum déficit; catalogar trabalhos, instrumentos e técnicas; e constituir uma escola de formação profissional (Brottemarkle, 1931). O método clínico de Witmer consistia em formular hipóteses clínicas, diagnóstico e prognóstico; realizar uma investigação prévia considerando os impactos dos problemas físicos no desenvolvimento e desempenho da aprendizagem, por meio de exames médicos, para identificar a existência de deficiências físicas, e de exames neurológicos, para averiguar algum tipo de degeneração (Juárez, 2016; Schultz; Schultz, 2019). Só então se iniciava a avaliação psicológica do paciente, compartmentada em seis etapas: 1) análise individual de padrões e capacidades; 2) etiologia dos padrões e capacidades; 3) interpretação integrada dos comportamentos; 4) estudos de ajustes individuais; 5) aplicação do método desenvolvido e reajustes; 6) recomendação, assistência e direcionamentos para a aplicação do método, quando necessários (Brottemarkle, 1931).

Witmer atribuía aos fatores genéticos a origem de problemas cognitivos e comportamentais, mas, com o avançar dos estudos nos laboratórios, creditou uma forte influência dos fatores ambientais. Assim, acrescentou à investigação a formação escolar dos familiares, seu envolvimento no processo educacional e entrevistas com assistentes sociais (Schultz; Schultz, 2019).



Embora a Psicologia Clínica de Witmer se assemelhasse às atuais análise comportamental, psicologia aplicada e educacional, sua nomeação não partiu do campo de atuação, mas do método. Suas métricas e etapas definiram pontos de avaliação e de intervenção, alinhando conhecimentos da medicina, psicologia e ciências sociais. Não era um tratamento generalista, estandardizado; era um protocolo prévio para investigar as especificidades de cada indivíduo. Para Witmer “todo diagnóstico é também um prognóstico” (Brotemarkle, 1931, p. XVIII, tradução nossa).

Considerações finais

Frequente e erroneamente, as raízes da Psicologia Clínica são associadas à Psicologia Experimental, com origem na tradição psicofísica alemã e na testagem mental inglesa. Nestas, a psicoterapia, parte do que entendemos por psicologia clínica, era desconsiderada ou “relegada à sub-história da psicanálise” (Taylor, 2000, p. 1.029, tradução nossa).

O Laboratório de Wundt não tem, necessariamente, relação com o nascimento da psicoterapêutica ou com a psicologia científica moderna; relaciona-se mais com a *evolução* do que a *tradição* de laboratório experimental no âmbito acadêmico. Wundt desenvolveu o projeto de uma Psicologia Experimental, livre de pressupostos metafísicos, típicos da tradição desconstrucionista. Posicionou-se criticamente à concepção da mente como substância ou entidade; rompeu com a visão dualista e construiu uma abordagem própria. Seu diálogo com



a filosofia, presente em sua crítica à metafísica¹⁶, é ignorado por muitos comentadores (Araújo, 2009a). A Psicologia Experimental, se isolada, perde a profundidade de significação e restringe-se o objeto à experiência imediata da apreensão dos sentidos. Assim, cria-se uma relação complementar entre a medicina e a psicologia wundtiana.

A psicoterapia tem outra importância na tradição francesa. O início remonta a 1880, com Charcot e a hipnose nas histéricas da Salpêtrière. Coube a Freud, após seu contato com a clínica de Charcot, fazer uma síntese de saberes diversos que culminaram na criação da Psicanálise. O método freudiano e a teoria psicanalítica marcaram o avanço da clínica, proporcionaram aos médicos e psicólogos técnicas que possibilitaram o manejo da terapia sobre os processos psicodinâmicos. E não se pode mais ignorar os efeitos da visita de Freud, Jung e Ferenczi aos Estados Unidos no final da primeira década do século passado na constituição de um pensamento clínico desembaraçado da metafísica, da parapsicologia e do espiritualismo.

Embora os esforços para o desenvolvimento de uma clínica psicológica tenham se iniciado no século XIX, foram necessárias décadas para a ampliação do campo acadêmico à profissionalização. O cenário mudou com o fim da Segunda Grande Guerra, quando o governo americano estabeleceu programas de treinamento de psicólogos para o tratamento de veteranos diagnosticados com problemas psiquiátricos, pro-

¹⁶ É similar ao discurso de Nietzsche, que se destacava na segunda metade do século XIX pela sua crítica feroz à tradição metafísica (Birman, 2007).



duzindo uma mudança do público-alvo da Psicologia Clínica (Schultz; Schultz, 2019). O trabalho de Witmer, já idoso, continuou voltado para crianças em idade escolar na Psicologia Clínica. Essa insistência na psicologia infantil é um dos fatores pelos quais alguns autores consideram que Witmer, mesmo em sua época, nadava contra a corrente (Prabhu, 1992).

A maioria dos textos *standard* sobre a história da psicologia mencionam Witmer superficialmente, ou sequer o citam. Há pelo menos três motivos para esse apagamento. Primeiro, a ênfase na Psicologia Experimental, dedicando pouco ou nenhum espaço à história da Psicologia Clínica. Segundo, a orientação clínica de Witmer era diferente e discordante das perspectivas dominantes na época (Freud e os testes de QI). Por fim, ele é o menos documentado entre os fundadores da APA, sem escritos epistolares, manuscritos, memorabilia ou biografia (McReynolds, 1987).

Apesar das tradições acadêmicas diferentes entre Witmer e Freud, há similitudes em seus métodos clínicos: a investigação e a influência da medicina. A Psicologia Clínica herda seu nome de uma prática médica; também a psicanálise foi, por anos, praticada quase que exclusivamente por médicos. Algo nisso influenciou uma particularidade presente na prática de ambos: a avaliação dos aspectos físicos e orgânicos, com exames para descartar as hipóteses de alterações fisiológicas como causa dos sintomas, antes de qualquer afirmação de causa psicológica. Witmer o fazia para verificar se os problemas de aprendizagem não se referiam a um problema físico; Freud,



para delimitar a autonomia da vida anímica como causadora de adoecimentos. O fundamental, é claro, não é que todo psicólogo seja graduado em medicina, mas que, fugindo do platonismo cristão e do cartesianismo, não separe a mente do corpo. Ainda que a formação não dê mais conta desse ponto, em avaliação e tratamento, pode-se trabalhar em parceria com profissionais de outras áreas. A interdisciplinaridade é um caminho para tentar suplantar a falta formativa de cada um.

Há uma diferença entre ser o fundador de um movimento e ser seu mais importante colaborador. Witmer foi fundador ou mesmo “pai” da Psicologia Clínica, mas Freud, Binet, Rogers, Skinner e outros tiveram mais impacto nessa área. Nesse sentido, o papel de Witmer na Psicologia Clínica se assemelha ao de Wundt na Psicologia Experimental: ambos são indivíduos que, de forma autoconsciente e deliberada, cultivaram um solo fértil para que seus sucessores pudessem dar a esses campos profundidade e novas direções (McReynolds, 1987).



Referências

ARAÚJO, S. F. Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. **Scientiae Studia**, v. 7, n. 2, p. 209-220, 2009a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/YpGvJR-jbDNyJzzrkS7wN8jp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ARAÚJO, S. F. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas psicológica**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 9-14, 2009b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751433002>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BENJAMIN JR., L. T. Wilhelm Wundt: the american connection. In: BRINGMANN, W. G. *et al.* (org.). **A pictorial history of psychology**. Chicago: Quintessence, 1997. p. 140-147.

BIRMAN, J. Escritura e psicanálise: Derrida, leitor de Freud. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 275-298, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302007000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2025.

BROTEMARKLE, R. **Clinical Psychology**. Pensilvânia: Lancaster Press, 1931.

HILGARD, E. R. **Psychology in America**: a historical survey. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1987.

JAHODA, G. Wilhelm Wundt's "Völkerpsychologie". In: BRINGMANN, W. G. *et al.* (org.). **A pictorial history of psychology**. Chicago: Quintessence, 1997. p. 148-152.

JUÁREZ, A. Lightner Witmer y la primera clínica psicológica de niños de Estados Unidos. **Historia de la Psicología**. Buenos Aires: Acta Académica, 2016. p. 27-29.

LANDY, F. J. Hugo Münsterberg: victim or visionary?. **Journal of Applied Psychology**, APA, v. 77, n. 6, p. 787-802, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232540439_Hugo_Munsterberg_Victim_or_Visionary. Acesso em: 20 ago. 2025.

LEAL, I.; RIBEIRO, J. P. Emergência e desenvolvimento da psicologia da saúde. In: LEAL, I.; RIBEIRO, J. P. (coord.). **Manual de psicologia da saúde**. Lisboa: Pactor, 2021. p. 5-12.



MASSON, J. M. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess – 1887-1904**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

McREYNOLDS, P. Lightner Witmer, little-known founder of clinical psychology. **American Psychologist**, v. 42, n. 9, p. 849-858, 1987. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1988-03153-001>. Acesso em: 20 ago. 2025.

McREYNOLDS, P. Wilhelm Wundt: the American connection. In: BRINGMANN, W. G. *et al.* (org.). **A pictorial history of psychology**. Chicago: Quintessence, 1997. p. 465-470.

PEDINIELLI, J.-L. **Introduction à la psychologie clinique**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 1994.

PESSOTTI, I. **O século dos manicômios**. São Paulo: 34, 1996.

PRABHU, G. G. Lightner Witmer: recognition delayed or totally denied? **NIMHANS Journal**, v. 10, n. 2, p. 75-83, 1992. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1993-19946-001>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ROUDINESCO, E. **História da psicanálise na França: a batalha dos cem anos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. v. 2.

SCHNEIDER, D. R. **Sartre e a psicologia clínica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 4. ed. São Paulo: Cengage, 2019.

TAYLOR, E. Psychotherapeutics and the problematic origins of clinical psychology in America. **American Psychologist**,



v. 55, n. 9, p. 1029-1033, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-05933-006>. Acesso em: 20 ago. 2025.

THOMAS, H. Discovering Lightner Witmer: a forgotten hero of psychology. **Journal of Scientific Psychology**, University of Central Oklahoma, p. 3-13, Apr. 2009.

WITMER, L. Clinical Psychology. **Psychological Clinic**, Philadelphia, v. 1, n. 1, p. 1-9, Mar. 1907.



7

A MORTE NA LINHA DE FRENTE: A EXPERIÊNCIA DE MÉDICOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

lasmin Maria de Oliveira Batinga
Susane Vasconcelos Zanotti

O presente estudo se situa em um recorte temporal bastante específico, causador de uma transformação mundial. O ano de 2020 foi assolado pela pandemia da covid-19 (Brasil, 2020). A pandemia impôs uma mudança abrupta no cotidiano e no convívio social, colocou o saber científico em questão e evidenciou o desamparo diante da falta de conhecimento. Com isso, nos defrontamos com a implacável barreira do isolamento que passou a ditar as regras do jogo e obrigou cada um a se deparar com a falta de recursos *a priori* para lidar com a situação (Dessal, 2020).

Diante de uma pandemia que assolou as mais diferentes camadas e os contextos sociais, a nossa pesquisa investigou a morte na experiência de médicos da linha de frente, tendo como referencial teórico a psicanálise. A análise das entrevistas foi feita por meio da Análise de Conteúdo de Bar-



din (2010) com discussão dos resultados fundamentada na psicanálise freudiana.

Vamos falar sobre a morte?

Foram convidados dez médicos/as¹⁷ da UTI covid de um Hospital Público de Alagoas para falar sobre a morte, a fim de trazer para a linha de frente uma discussão, por vezes, deixada à margem. Os profissionais de medicina atuavam em regime de plantão, e, por isso, foi necessária a realização de visitas nos diferentes plantões – diurnos e noturnos. Assim, ao considerar a escala do setor e a repetição dos profissionais em diferentes dias, optou-se por efetuar quatro visitas ao hospital (terça à sexta), das 16h às 21h, com o objetivo de contemplar os plantões diurnos e noturnos. O convite foi feito para todos os profissionais presentes no período das visitas e aceito por todos.

Os entrevistados apontaram para o desespero no início da pandemia em 2020, pela falta de informação e de possibilidades de atuação, e uma sensação de naturalização dos desafios e de alívio pelo início da vacinação. No momento de realização das entrevistas, em outubro de 2021, os leitos estavam esvaziados e, durante a semana que os profissionais foram entrevistados, só havia dois pacientes na UTI. O cenário de desfogamento do setor permitia que os médicos respirassem.

Ao serem convidados a falar sobre a morte, os entrevistados destacaram a morte do outro e/ou as consequências

17 Optamos por nomear os médicos participantes por meio de uma homenagem aos profissionais alagoanos de medicina que tiveram suas vidas interrompidas pela covid-19.



de sua própria morte para o outro, apontando para a ideia de perda do lugar de objeto de amor para aquele que sente a sua morte. Como é possível notar do recorte a seguir:

Eu vejo [a morte] como algo que é inevitável. [...] Hoje eu não penso na minha morte, não. Como eu disse, eu hoje eu tenho medo por conta do meu filho. Não queria morrer antes de ele se tornar pelo menos adulto, entendeu? (Eliane, 37a).

A fala de Eliane evidencia a divisão do sujeito ressaltada por Freud, de que há o declínio da soberania do eu, da consciência e da razão com uma nova concepção sobre o inconsciente. Desse modo, o inconsciente passaria da condição de apêndice da consciência à estrutura particular e determinante da subjetividade (Torezan; Aguiar, 2011). Assim, o sujeito cindido pelas duas formas de funcionamento pode, através da linguagem, escancarar essa divisão. Nesse sentido, nota-se que, ao passo que Eliane expressa não se desesperar em face da morte, ela demonstra uma preocupação ao enfrentar a perda da função materna para seu filho. Isso pode ser visto como uma projeção dela no filho, atrelada ao próprio desamparo de se imaginar sem mãe.

Apesar da naturalidade com que a morte é posicionada no cotidiano dos profissionais entrevistados, nuances são referidas e delineiam a ideia de que cada morte é tratada no “um a um”. Desse modo, parte-se da ideia freudiana que considera o inconsciente enquanto sistema psíquico regido por



suas próprias leis e aponta-se para a concepção de que existe uma clivagem da subjetividade. Assim, seria o inconsciente o responsável por posicionar cada sujeito diante da morte.

Um contexto ideal é construído para a morte, como aquela que deveria acontecer apenas com o fim do processo de vida. Entretanto, o discurso freudiano propõe uma ordem inversa, em que a vida só é processo vital porque existe a morte para colocá-la nesse lugar (Freud, 2020a [1915]).

A morte como contingência provoca rupturas nas estruturas construídas por cada um para lidar com a finitude. Desse modo, a morte que ocorre desconectada do processo de envelhecimento promove um lugar fora daquilo que foi imaginado.

Eu, pessoalmente, o que eu sinto muito é quando eu perco paciente jovem, é uma coisa que me causa angústia, um conflito interno, não tolero perder paciente jovem. [...] A morte por covid é estranha, a gente fica com a sensação de que não morreu porque estava naquele começo que ninguém se via, a pessoa morre e a gente não pode nem ir para o enterro (Gumercindo, 40a).

Em relação à morte por covid-19, Cremasco (Mello, 2020) indica que as experiências associadas ao isolamento e distanciamento social, bem como as perdas coletivas sobre a segurança e as inconsistências entre ciência e governo no contexto da pandemia no Brasil, apontam de modo direto ao estado de luto.



Nesse contexto, é importante relacionar a esse estado de luto o lugar da morte na contemporaneidade. Lo Bianco e Costa-Moura (2020) ressaltam que atualmente a morte é ignorada, e o que se tem a dizer sobre ela está associado aos termos cientificistas, biológicos e médicos (Lo Bianco; Costa-Moura, 2020). Segundo as autoras, a morte, colocada como pertencente apenas ao contexto hospitalar, ocupa um lugar de afastamento da vida, estando presente apenas à margem. Assim, a morte é negada enquanto contingência. Além disso, a pandemia traz à tona questões que relativizam pontos tidos como intocáveis, como, por exemplo: a onipotência médica e a limitação do conhecimento científico em relação ao vírus.

As inúmeras mortes por covid-19 também exercem uma função de banalização da morte, em que cada um se torna mais um número, só sendo passível de deixar marcas para aqueles que acessam suas histórias por identificação. “Existem várias histórias que cruzam com a tua história, né? E você perder esse paciente, você ter que dizer para a família” (Ana Lúcia, 32a).

A impossibilidade de preparação diante da morte é abordada por Ana Lúcia, demonstrando que há um ponto limite que não é capaz de regular a dor.

A morte sempre, para mim, por mais que nós sejamos médicas, por mais que estejamos “preparados”, vamos dizer assim, mas é muito, muito doloroso. [...] Vai chegar um momento eu realmente não vou poder fazer nada pelo paciente, mas aquele paciente que é um paciente jovem que faleceu por conta do covid, de complicações que a medicina



ainda, nem sequer medicina sabe explicar, e tudo. Por que que esses pacientes? (Ana Lúcia, 32a).

Além disso, a negativa em face da morte também aparece a partir do discurso de que a medicina provoca renúncias e que não seria justo que a morte assolasse o processo de vida daquele que sequer viveu o suficiente – se é que existe quantidade suficiente de vida. A negação da morte atuaria enquanto proteção ou manifestação do desejo de que a morte fosse algo que o sujeito gostaria de reprimir (Freud, 2019 [1925]).

Pode-se notar que os contornos encontrados pelos entrevistados para definir e enfrentar a morte têm diferentes desdobramentos. Entretanto, nenhum apresenta uma função responsável por tornar a morte algo passível de representação. Assim, a investigação a partir da psicanálise freudiana indica o que impede os discursos de alcançarem uma ideia de completude teórica, prática e pessoal sobre a morte, visto que a própria psicanálise propõe que não há completude.

O dimensionamento impossível da morte nos mostra que, apesar da inevitável transformação desta durante a pandemia, ainda existem restrições no aparelho psíquico que podem até trazer a questão da morte à superfície, mas não necessariamente propor uma solução. Desse modo, os médicos, em sua estreita aproximação profissional com a morte, ainda se encontram permeados por seus próprios modos de funcionamento e de proteção psíquica.



Além disso, a pandemia da covid-19 pode ser pensada a partir de uma aproximação com um cenário de guerra, ao serem consideradas as inúmeras mortes decorrentes dessas catástrofes. Apesar do caráter que difere uma pandemia de uma guerra, muitos dos efeitos causados por elas podem se aproximar. A entrevista de Hermínia aborda as consequências decorrentes dessa possível aproximação. A médica aponta para a tristeza pela morte, pelas limitações estruturais e pelo modo de agir em face do desconhecido.

Quando eu vim para o hospital [nome suprimido], que era centro de triagem, [...] que eu comecei a ver enfermaria, comecei a ver os pacientes de Manaus, especificamente, e comecei a lidar com as histórias das pessoas, eu me senti em um cenário de guerra, sabe? Em um cenário de guerra no sentido de ver todas as tristezas e as transformações que isso causa no ser humano. De você valorizar as relações do que é realmente importante (Hermínia, 26a).



O cenário descrito por Hermínia posiciona a pandemia como causadora de sofrimento e aponta para uma necessidade de valorização das relações diante da finitude. Nesse sentido, o que Freud (2020a [1915]), alguns meses após o início da Primeira Guerra Mundial, estava interessado em investigar eram as consequências psíquicas da guerra, examinando a desilusão e as atitudes diante da morte (Iannini, 2019). Assim, a partir da ideia da morte enquanto irrepresentável, é possível evidenciar que a concepção de reordenação diante do desas-

tre aparece já em Freud, e se atualiza no cenário da pandemia da covid-19.

A questão da morte em Freud é perpassada por uma investigação, principalmente, a partir da guerra e delineada através da ideia de finitude como algo interligado à limitação temporal em face da vida. É como se a morte fosse o pagamento de uma dívida diante da vida e, portanto, natural, inegável e inevitável (Freud, 2020a [1915]). Apesar disso, há algo que ainda impossibilita a questão da representação da própria morte. Há um jogo com o tempo. Portanto, se o inconsciente é atemporal, então como lidar com a finitude? O encontro com o real da guerra e da pandemia nos coloca nesse lugar de encarar a morte não mais como pura contingência.

O encontro com a morte provoca uma fissura nas estruturas erguidas para silenciá-la. As respostas religiosas diante da morte surgem a partir dessa ideia de não lidar com a questão da finitude, como se fosse necessário haver um além da vida para confortar a morte. Em face da impossibilidade de representação da própria morte, busca-se fugir da noção de finitude. Reconhecer que há um limite na vida é algo renegado. As dificuldades de lidar com o luto têm a ver com isso, pois a decretação da morte biológica não é suficiente para indicar o limite da vida; é necessário um trabalho simbólico para isso, porque a pessoa que morreu continua a existir no psiquismo.

A pandemia demarcou um impasse ao saber médico por evidenciar que havia algo no discurso científico que faltava para o combate da covid-19. Além disso, o estatuto da morte



recebeu contornos diferentes na cultura durante a pandemia: tornou-se banal e quantificável, com progressiva invisibilidade sobre suas causas sociais. Contudo, a situação de guerra – e de pandemia – evidencia um trabalho em que pode fazer reaparecer o homem primitivo, despojando-nos das novas camadas culturais. É quase como se convocasse os que estão imersos nesse contexto, como é o caso dos médicos, a serem heróis que não podem acreditar na própria morte (Freud, 2020a [1915]).

Nesse sentido, a questão da morte, tal como discutido por Freud (2020a [1915]), se atualiza na pandemia pela seguinte interrogação: não seria melhor dar a ela “o lugar que lhe é devido na realidade e em nossos pensamentos, e colocar um pouco mais à mostra a nossa posição inconsciente em relação à morte, que até agora reprimimos cuidadosamente?” (Freud, 2020a [1915], p. 132). O que Freud ressalta com essa provocação é que a repressão poderia ser mais considerada um passo atrás, uma regressão, e não necessariamente uma realidade mais elevada. Apesar disso, “tem a vantagem de melhor considerar a força da verdade e de nos tornar a vida mais tolerável novamente. Tolerar a vida continua a ser, afinal, a primeira tarefa de todos os seres vivos” (Freud, 2020a [1915], p. 132). É como se o convite de reposicionar a morte diante das inúmeras mortes da pandemia não fosse sem efeitos para o aparelho psíquico, tendo sua função.

Segundo Goldberg e Akimoto (2021), em época pandêmica, devido à velocidade dos acontecimentos, há uma di-



ficuldade em lidar com o excesso de mortes, acentuada pela impossibilidade de ir aos cemitérios, e há um deslocamento do rito fúnebre ao campo digital. Desse modo, o hiato imposto pela pandemia evoca uma relação própria com nosso tempo e com suas particularidades (Goldberg; Akimoto, 2021). Em direção semelhante, Calazans e Matozinho (2021) apontam que há uma falta de recursos simbólicos para nomear e circunscrever a morte, sendo ela uma experiência vivenciada sob a marca da angústia.

Há na pandemia, segundo esses autores, um empobrecimento da experiência da morte e a perda do sentido da morte pautada na ideia de uma “experiência de possibilidades de modos de socialização menos explorados da dor e do sujeito” (Calazans; Matozinho, 2021, p. 31). Nesse sentido, os autores questionam como lidar com a morte em um contexto que a torna algo escondido da cena social.

A pandemia convoca um questionamento sobre a questão da morte e sobre os desenlaces possíveis diante daquilo que é tratado no âmbito da negação, daquilo impossível de pensar que pudesse acontecer com a própria pessoa. A ideia de uma morte biológica, apesar de dada enquanto única certeza da vida, provoca um reordenamento sobre a noção de corpo, pois o fim de um corpo biológico não indica, necessariamente, a finitude. Há aqui algo que ocorre para além do que é dado enquanto matéria física, o que aponta para uma discussão de outra ordem.



A religião pode vir a ocupar esse lugar de proteção contra o inevitável da morte por meio da ilusão da proteção divina. Hermínia se posiciona diante da finitude a partir de uma concepção religiosa em que não há ponto-final.

Eu vejo [a morte] com um processo natural da vida, sabe? Eu não vejo como um ponto-final, né, eu acho que eu tenho um pouquinho da inspiração mais oriental, assim. Eu acho que é natural da vida, sabe? Eu acho que justamente porque existe a morte, assim, que todo mundo sabe que a morte existe, que a gente tem que estar no presente, né? É isso e aos pouquinhos quando a gente vai trazendo para o presente a nossa vida quando a morte chega ela faz parte disso, né? (Hermínia, 26a)



Em *O futuro de uma ilusão*, Freud (2020b [1927]) ressalta que a tarefa divina seria a de ajustar as falhas e os danos da cultura; prestar atenção aos sofrimentos provocados pelos próprios seres humanos uns aos outros; e vigiar os preceitos culturais. Desse modo, seria criado um tesouro de representações com o objetivo de tornar tolerável o desamparo que remete ao desamparo infantil. Assim, haveria uma proteção em duas direções: contra os perigos da natureza e do destino; e contra os danos da própria sociedade.

Eu sou espírita. Então, assim, eu lido com a morte muito bem. O engraçado é isso. Para mim ela não afeta tanto assim, entendeu? Tanto é que as pessoas pensam que a gente é até um pouco frio. Não é isso. Eu me ponho

no lugar daquela pessoa, da família, de tudo. Mas eu lido muito bem porque para mim é a passagem, e a gente, teoricamente, na minha crença irá retornar, né? (Marden, 39a).

A própria morte, a partir da religião, não apareceria enquanto aniquilação, retorno ao inanimado inorgânico, mas como início de uma nova forma de existência.

A angústia diante da morte é tratada como algo que não deve fazer parte do arsenal da medicina, como se abrir espaço para tal aparição fosse algo fadado ao fracasso. A fala de Antônia se desdobra em duas direções: a ilusão de um mecanismo de defesa e a desilusão quando encontra as consequências.

É como se a gente criasse um mecanismo de defesa mesmo, assim. Em algum momento você precisa se blindar. Então, eu acho que, por mais que você tente se blindar e na medicina, independente da pandemia, você precisa se blindar senão você verdadeiramente adoece e não só na medicina, obviamente, em todas as áreas da saúde, mas eu acho que, mesmo com toda essa blindagem, isso reverbera dentro de você em algum lugar que você vai encontrar tempos depois (Antônia, 32a).

Na medida em que tenta demonstrar que suas defesas se apresentam “blindadas”, Antônia expõe que, metaforicamente, a bala atravessa seu vidro, e o sofrimento assola seu corpo. Apesar de iniciar seu discurso evidenciando a função protetiva de um mecanismo de defesa, a médica aponta que



isso pode reverberar dentro de cada um e aparecer tempos depois. Ou seja, uma solução temporária. Nesse sentido, a religião aparece como o que pode escantear a morte, colocando em seu lugar um objeto de amor.

Diante disso, pode-se dizer que as estratégias utilizadas pelos entrevistados deste estudo exerceram uma tentativa de contornar os efeitos causados pela pandemia. Entretanto, aquilo apontado como proteção não deu conta de tornar a experiência da linha de frente com a morte algo que não deixou marcas. O que poderia ser interpretado apenas como externo também é tratado enquanto interno, demonstrando que a intensidade diante de uma crise impossibilita a separação entre ambos.

A morte: um medo médico?

O medo da morte surge na entrevista de Carla como uma ameaça ao encerramento de uma vida ainda nem vivida, apontando para uma ideia de subtração da vida.

Eu tinha mais medo não era nem de mim, era da minha família. Assim, eu tenho medo da morte, eu acho que um medo que, como eu falei, que eu não vivi o que eu queria ter vivido até agora. Mas tinha mais medo da minha família, do meu pai, da minha mãe, dos meus irmãos. Tinha mais medo por eles. Medo da morte seria mais medo deles, da morte deles, do que o meu, do que da minha (Carla, 31a).

Desse modo, a fala de Carla pode ser associada à ideia freudiana de que a vida empobrece quando ela não pode ser



arriscada pela iminência de morte. Freud (2020a [1915], p. 119) ressalta que essa “tendência de excluir a morte do cálculo da vida traz como consequência muitas outras renúncias e exclusões”, como a própria médica ressalta, ao falar sobre sua dedicação aos estudos e sobre as renúncias associadas a isso. Seria como se, ao não contar com a possibilidade da própria morte, a vida fosse vivida de modo mais limitado. É nesse ponto que a pandemia pode exercer sua função de alterar as estruturas erguidas sobre a morte, convocando cada um para um pensamento sobre a finitude da vida.

O medo da morte também aparece para Antônia durante a entrevista. A médica faz um relato de seu adoecimento por pielonefrite – infecção que acomete o trato urinário superior e que pode trazer sintomas graves – como consequência das horas de trabalho na pandemia e pelo uso dos equipamentos de proteção individual que impossibilitaram as idas ao banheiro: “não que eu fosse morrer exatamente, mas que eu fosse precisar ir para UTI [...] e eu senti medo, não necessariamente da morte, mas eu senti muito medo, muito medo” (Antônia, 32a).

A afirmação de Antônia, que demonstra um afastamento da possibilidade de se aproximar da própria morte, pode ser lida a partir da ideia freudiana da morte como irrepresentável (Freud, 2020a [1915]). Desse modo, na tentativa de conceber tal possibilidade, Antônia permanece lá, como nos apontava Freud (2020a [1915]), enquanto espectadora, já que “no fundo, ninguém acredita em sua própria morte, ou, o que vem a ser o



mesmo: no inconsciente, cada um de nós está convencido de sua imortalidade” (Freud, 2020a [1915], p. 117).

Dessa forma, entendemos que o medo surge para as médicas como via acessível, pois estas, ao serem questionadas na entrevista, apontam para o caráter limitante decorrente das mortes na pandemia. Abordar o medo em vez da angústia resulta de um processo de simbolização diante do vírus enquanto objeto passível de representação.

O médico, ao se deparar com a falta de conhecimento acerca da pandemia, remonta à ideia freudiana de desamparo, evidenciando uma ausência de amparo científico sobre o vírus que assolava o mundo. O desamparo evidencia que há um limite para a representação, algo para além do sujeito que escapa, e a impotência se torna inevitável. O médico demanda respostas que não chegam, e esse estado de desamparo pode abrir espaço para a angústia.

Dito de outro modo, é possível notar que tanto Carla quanto Antônia utilizam recursos que tratam de tangenciar a possibilidade da própria morte – seja por ressaltarem sua maior preocupação com a perda do outro, seja por afirmarem que o medo não seria “necessariamente da morte”.

Apesar da noção consciente da limitação para os médicos, destacamos ainda que há um movimento que tenta contorná-la (ou desviar-se dela). O ato de convidar médicos a expressarem através das palavras a experiência cotidiana com a pandemia permitiu escutar o modo como cada um se posiciona em face daquilo que provoca marcas.



Diante disso, vimos de que maneira a morte se torna um medo médico, ao apontar para o limite da profissão e para a subtração de um lugar de onipotência, mostrando-se inevitável. A pandemia traz à tona o quanto o médico se encontra tomado pelas exigências em salvar vidas, o que o leva a buscar formas de contorno para a morte, em vias de manter a posição da medicina para si e para a sociedade.

Conclusão

A partir das inúmeras mortes decorrentes da pandemia, as entrevistas com os profissionais de medicina permitiram acessar diretamente aqueles que estavam experimentando um reordenamento psíquico diante da finitude.

Nas entrevistas, a medicina ocupava um lugar que ia desde a gratidão até a decepção quanto à atuação profissional. Em uma investigação sobre a morte, os entrevistados falaram sobre suas perdas: as ausências em eventos familiares, as rupturas das relações sociais, as lacunas nos saberes diante do desconhecido do vírus e a dimensão limitadora de sua função no cuidado à saúde da população. O que antes era culpa da falha na formação abre espaço para a presença de outros elementos que permanecem impossibilitando a aproximação com a finitude do ser. Quais elementos seriam esses? A proposta aqui delineada aponta que tais elementos independem do fenômeno que vai tentar exercer um lugar de representação para a morte. Em cada época e cultura, novos contornos



são dados à finitude da vida, e ainda assim a representação da morte permanece na tangente.

A partir dessas considerações, a pandemia convocou os/as médicos/as a lidarem com a ideia de inúmeras mortes biológicas. Entretanto, a situação pandêmica atuou em uma direção que não é capaz de representar a morte, mas de reordenar a noção de corpo, visto que o fim do corpo biológico é insuficiente para afirmar a finitude.

Este estudo demarca apenas uma das formas de acesso aos efeitos da pandemia, evidenciando um recorte da sociedade: os médicos. A dimensão da pandemia da covid-19 no contexto mundial provocou transformações inimagináveis e abriu espaço para investigações sobre as sequelas físicas do adoecimento, as consequências para saúde mental, os efeitos sociais e políticos, entre outras. Assim, os efeitos desse marco histórico continuam a ser experienciados, visto que, até o limite temporal desta pesquisa (agosto de 2022), a pandemia seguiu assolando a sociedade, reiterando suas marcas.



Referências

CALAZANS, R., & MATOZINHO, C. (2021). **Pandemia e Neoliberalismo: a Melancolia contra o novo normal**. Mórula.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Sobre a doença**. Brasília-DF: MS, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 19 de nov. 2020.

DESSAL, G. A partir do confinamento, observações sobre o inesperado. **Correio Express: Revista eletrônica da Escola Brasileira de Psicanálise**. 2020. Disponível em: https://www.ebp.org.br/correio_express/2020/04/24/a-partir-do-confinamento-observacoes-sobre-o-inesperado/. Acesso em: 25 abr. 2021.

FREUD, S. A angústia (1917). *In*: FREUD, S. **Conferências introdutórias à Psicanálise (1916-1917)**. Obras completas, v. 13. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. A negação (1925). *In*: FREUD, S. O infamiliar [Das Unheimliche] (1919). **O infamiliar e outros escritos** (Obras incompletas de Sigmund Freud). Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 141-150.

FREUD, S. Considerações contemporâneas sobre a guerra e a morte (1915). *In*: FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos** (Obras incompletas de Sigmund Freud). Belo Horizonte: Autêntica, 2020a. p. 99-135.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão (1927). *In*: FREUD, S. **Cultura, sociedade e religião: o mal-estar na cultura e outros escritos** (Obras incompletas de Sigmund Freud). Belo Horizonte: Autêntica, 2020b. p. 233-298.

GOLDBERG, L.; AKIMOTO, C. **O sujeito na era digital: Ensaios sobre psicanálise, pandemia e história**. São Paulo: Edições 70, 2021.

IANNINI, G. Epistemologia da pulsão: fantasia, ciência, mito. *In*: FREUD, S. **As pulsões e seus destinos** (Obras incompletas de Sigmund Freud). Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 91-134.



LO BIANCO, A. C.; COSTA-MOURA, F. Covid-19: luto, morte e a sustentação do laço social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, Brasília-DF, 2020.

MACHADO, A. V. *et al.* Sobre o luto: contribuições da psicopatologia fundamental. In: MACHADO, M. W. **Impactos das tecnologias nas ciências humanas e sociais aplicadas 5**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 246-261.

MELLO, R. Luto na pandemia covid-19: entrevista com a profa. dra. Maria Virgínia Filomena Cremasco. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 7-17, 2020.

TOREZAN, Z. C. F.; AGUIAR, F. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 525-554, 2011.



8

REVERBERAÇÕES DA PRÁTICA PSICOLÓGICA PELO ATENDIMENTO À POPULAÇÃO DE MANAUS NA CRISE DO OXIGÊNIO DURANTE A PANDEMIA

Simone Freire Castello Branco Soares
Maria Auxiliadora Teixeira Ribeiro



Este capítulo ressalta as reverberações da assistência psicológica oferecida voluntariamente à população da cidade de Manaus, no auge do sofrimento causado pela crise do oxigênio, durante a pandemia da covid-19. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora, que junto com um grupo de profissionais esteve em duas posições: psicóloga voluntária e pesquisadora. Os acontecimentos daquele momento levaram-na, ainda, a ocupar outra posição: a de afetada e enlutada pela morte de sua mãe, justamente no período de atendimento à população manauara.

Esta pesquisa insere-se no grupo de produções acadêmicas comprometidas, ética e politicamente, com o registro daquele momento pandêmico, por considerar a relevância de uma prática psicológica que precisou ser ressignificada dian-

te de um contexto sanitário adverso, acrescido da negligência governamental.

Retomando o cenário do Brasil naquele período, a chegada da covid-19 encontra uma população em situação de vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e impactada por cortes nas políticas sociais (Werneck; Carvalho 2020; Costa; Rizzoto; Lobato, 2020). Somando-se a essa realidade, a instabilidade política gerada pela condução do governo federal diante da problemática promoveu consequências negativas, como, por exemplo, o não cumprimento de forma adequada das normas sanitárias recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O período de junho a agosto de 2020 foi marcado pela primeira onda da transmissão da covid-19, no país. Em Manaus/AM, já no mês de maio de 2020, tinham sido registradas altas taxas de incidência e mortalidade pela doença, a ponto de gerar colapso do sistema funerário (Barreto, 2021). Entre os meses de dezembro de 2020 a junho de 2021, período compreendido como segunda onda, o estado do Amazonas sofreu o maior impacto; o colapso do seu sistema de saúde ficou conhecido como a “crise do oxigênio” (Velasco, 2021), marcando um dos episódios mais tristes da pandemia no Brasil.

Além da falta de leitos clínicos, da ausência de vagas nas unidades de terapia intensiva e da insuficiência de equipamentos respiratórios, faltou o oxigênio, principal insumo usado no tratamento dos doentes com a covid-19. O desespero tomou conta dos profissionais de saúde e dos familiares



de pacientes internados nos hospitais. Houve uma corrida da população para a compra dos cilindros, mas a produção do insumo no estado não atendia à necessidade, o que culminou no agravamento da crise e elevou a mortandade na cidade de Manaus (Pinho *et al.*, 2022; Esquivel, 2022).

As notícias sobre a situação daquele município mobilizaram os brasileiros, e, de muitas partes do Brasil, a sociedade civil prestou solidariedade (Lima, 2021; Lavor *et al.*, 2021; G1, 2021; UOL, 2021; El País, 2021). Vários grupos de diferentes segmentos da área de saúde impulsionaram-se para atender a sofrida população brasileira, inclusive as(os) psicólogas(os), pela relevância de sua atuação nos cenários de riscos, emergências e desastres (Paranhos; Werlang, 2015).

Destacamos, a seguir, algumas iniciativas cujo registro de suas atividades estava acessível, por meio de publicações de artigos e/ou boletins.

A Clínica Psicológica da Universidade Estadual de Londrina (UEL) ofertou um plantão psicológico de forma *on-line* dirigido a moradores de Londrina e região, além de estudantes da universidade que estivessem fora da cidade (Ortolan; Sei, 2021).

No Hospital Universitário Professor Alberto Antunes (Hupaa), integrante do Sistema Único de Saúde (SUS), situado em Maceió/AL, quatro psicólogas que atuam nos setores da oncologia, pediatria e terapia intensiva adulta e neonatal e um professor da disciplina Psicologia da Saúde da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) destinaram, a princípio, atenção à



saúde do/a trabalhador/a, à comunicação de notícias difíceis e ao atendimento das demandas emergenciais da assistência/internação. Posteriormente, com a implementação de uma UTI para pacientes com covid-19, a assistência foi ampliada aos familiares, possibilitando o monitoramento das famílias por telefone. Paralelamente, docentes, técnicos/as e estudantes do Instituto de Psicologia da Ufal, ao qual o hospital está vinculado, disponibilizaram o atendimento remoto para a equipe hospitalar através de um projeto de extensão (Lang; Bernardes, 2021).

A Secretaria Municipal de Saúde de Guaratinguetá/SP, com o objetivo de atender pessoas e trabalhadores de saúde que manifestassem dificuldades emocionais durante a pandemia, ofereceu um serviço de atendimento psicológico *on-line* (Pinto Júnior; Santos; Zampiere, 2021).

Docentes da Universidade Federal do Sul da Bahia ofereceram o Plantão Psicológico On-line (PPO), disponibilizando-o a todos os brasileiros sob demanda espontânea (Cardoso; Silva, 2022).

Um município do estado de São Paulo adaptou um serviço de atendimento psicológico de um hemocentro de forma *on-line* e presencial, para dar continuidade à assistência de seus pacientes (Sola *et al.*, 2021).

No Rio Grande do Sul, a Universidade do Vale do Taquari (Univates) proveu apoio psicossocial para as equipes multiprofissionais, tanto da atenção primária como da secun-



dária, por meio da mobilização de oito psicólogos voluntários (Ferrari; Brust-Renck, 2021).

O Instituto Maria Helena Franco, em São Paulo, desenvolveu o projeto “Falando de Luto”, devido à grande demanda por atendimento a enlutados pela covid-19, no Laboratório de Estudos e Intervenções sobre o Luto (LElu), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O trabalho desenvolvido de forma voluntária, gratuita e *on-line* teve o objetivo de oferecer cuidado e suporte emocional individual e/ou grupal à população e aos profissionais da linha de frente no combate à covid-19. O projeto teve a duração de dois anos, com início em 15 de abril de 2020 e término em 30 de abril de 2022 (Franco, 2022).

Nesse conjunto de iniciativas, observamos que as demandas surgidas passaram a ter apoio psicológico dos diferentes grupos assistenciais que faziam parte de instituições já existentes na localidade, trazendo novas propostas de cuidado, com a adaptação de serviços já prestados e que, diante da pandemia, passaram a funcionar na sua maioria de forma remota.

Da mesma maneira, a crise instalada em Manaus, já mencionada como a crise do oxigênio, levou profissionais da psicologia de todo o Brasil a organizarem grupos, de forma voluntária, para prestar assistência à saúde mental daquela população.

E, em 2021, com a parceria no projeto de extensão “Nós da Linha de Frente” – vinculado ao Espaço de Atendimento Psicossocial da Universidade do Estado do Amazonas (Epsico/UEA) –, por iniciativa de professores daquela universidade,



foram criados, ao mesmo tempo, dois grupos de assistência psicológica para a população manauara – o Grupo Apoio Manaus (GAM) e o Grupo Abrigo Humano (GAH).

O primeiro ofereceu, de forma *on-line*, apoio e acolhimento direcionados exclusivamente a crianças, adolescentes e familiares no enfrentamento da situação emergencial, tornando-se um centro virtual de referência de cuidados, durante a crise do oxigênio. O segundo ofertou atendimentos de emergência psicológica individual aos sobreviventes e enlutados da covid-19, assim como aos profissionais de saúde da linha de frente. O corpo assistencial do Grupo Apoio Manaus foi, posteriormente, integrado ao Grupo Abrigo Humano, à medida que os profissionais encerravam suas atividades.

A participação da primeira autora nesses dois grupos instigou a produção de sua pesquisa de mestrado, que dá origem a este capítulo, no qual, buscamos registrar e promover reflexões sobre a prática psicológica naquela situação inusitada, focalizando a análise dos diálogos produzidos, em rodas de conversa, por um grupo de psicólogas que participaram da assistência psicológica à população da cidade de Manaus. Para tal, apresentamos a seguir a pesquisa realizada, fundamentada pelo construcionismo social e utilizando a metodologia da pesquisa relacional. Posteriormente, abordamos os temas resultantes da análise dos diálogos produzidos nas rodas de conversa, intermediados pelo referencial teórico das Práticas Colaborativo-Dialógicas. Finalizamos com algumas reflexões.



Como a pesquisa foi realizada

A pesquisa colaborativa e relacional, com a qual nos propusemos a caminhar, está ancorada no referencial construcionista social. Vale salientar que

[...] a pesquisa construcionista social ocupa-se principalmente de explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam, ou, de alguma forma, dão conta do mundo em que vivem (incluindo a si mesmas) (Gergen, 2009, p. 301).

Compreendemos que

[...] numa pesquisa relacional o pesquisador não faz uma pesquisa sobre os sujeitos, mas com os sujeitos e, dessa forma, convida-os para que eles falem de si mesmos, para que contem suas próprias histórias, incentivando a narração, as narratividades (Campos; Souza, 2021, p. 9).



A pesquisa relacional, também chamada colaborativa e dialógica, toma como foco as relações entre as pessoas, o diálogo e o trabalho colaborativo. Para que o conhecimento seja produzido, consideramos necessário construir ambientes nos quais os sujeitos são convidados a dialogar e, por meio desse diálogo, ressignificar entendimentos, posturas, relações e ações (Dehfer, 2022). Na pesquisa relacional, os participantes do estudo não são simples informantes e, sim, parceiros/as conversacionais, copesquisadores/as com participação ativa

no processo das etapas da pesquisa (Souza, 2021; Torres-Dávila; Bodiford, 2020).

Movidas por esse referencial, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, convidando 13 psicólogas que participaram do GAM e GAH que prestaram assistência à população de Manaus, durante aquele episódio. Considerando a importância dessas vozes, propusemos envolver as participantes da pesquisa de tal forma que elas fossem coconstrutoras, copesquisadoras, tendo espaço para acompanhar e contribuir na concepção do trabalho. O convite foi feito pelo WhatsApp, tendo a confirmação de 9 das 13 convidadas, que se disponibilizaram a participar, na modalidade remota, de um tempo para o diálogo.

Alinhadas aos princípios da pesquisa relacional, na qual o diálogo, as trocas e o envolvimento de todas são fundamentais, escolhemos a roda de conversa como um dos métodos para a produção de informações, por ser um instrumento dialógico, inclusivo e orientado para a construção coletiva entre saberes. As rodas de conversa, dada sua inerente dialogicidade, permitem a abertura para posicionamentos, reflexões, compartilhamentos, construções, reconstruções, criações, entre outros (Bernardes; Santos; Silva, 2015).

Construímos o percurso metodológico em dois momentos dialógicos: 1) encontro individual de preparação para a roda de conversa, realizado com cada participante, visando o planejamento e a construção colaborativa do momento grupal;



e 2) roda de conversa, para a qual foram convidadas todas as psicólogas que participaram do momento individual anterior.

A entrevista de preparação foi um momento precioso para acolher as expectativas e dúvidas sobre as questões éticas, fomentar a participação produtiva, minimizar expectativas irreais (Rasera; Japur, 2007), mas principalmente pelos diálogos para uma construção colaborativa, um envolvimento e uma afirmação do compromisso das participantes com as próximas etapas da pesquisa.

Apesar de termos um roteiro de perguntas, construído com pontos que consideramos importantes a princípio, no decorrer dos encontros as informações e os compartilhamentos foram ouvidos com atenção, dando-nos novas pistas do que as participantes consideravam relevante, o que nos auxiliou na construção da roda de conversa.

Durante esse momento inicial, foi também apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e acordado com cada uma das participantes como gostariam que fossem identificadas, sendo unanimemente preferida a utilização de seus próprios nomes. Essa concordância deu-se por considerarem a relevância daquele trabalho, conforme justifica a psicóloga participante Tatiane Trevisan, enfatizando:

Como foi uma atividade regulamentada e autorizada, pode usar meu nome. A cidade, o estado [em que atuaram] não foram fictícios. O evento não foi fictício. As pessoas que a gente atendeu e as pessoas que se foram



também não eram fictícias. Não quero um nome fictício!

Todas as participantes envolvidas na pesquisa assinaram o TCLE, tendo a pesquisa sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (parecer nº 5.433.709).

Ressaltando que todas são psicólogas e exerciam atividade assistencial voluntária nos grupos a que se refere este capítulo, destacamos que Fabiana Marchioni Afonso Nascimento foi a criadora e coordenadora do GAM e do GAH, juntamente com Maria Flávia Vieira da Silva, que se uniu à primeira na criação e coordenação do GAH. Do grupo participante das rodas de conversa, quatro também exerciam atividades de supervisão (Andréia Miranda Ferraz, Rita de Cássia Mendes Álvares, Tatiane Martins Trevisan e Tatiane Guimarães). Essa supervisão acontecia periodicamente, de forma individual ou grupal, configurando um espaço de apoio e aprendizagem. Cristiane Zulini e Simone Freire Castello Branco Soares exerciam atividade assistencial.

Os encontros individuais possibilitaram que planejássemos a realização de duas rodas de conversa com as psicólogas convidadas. Das nove psicólogas que participaram da primeira etapa, duas não puderam prosseguir. E, tendo a primeira autora deste capítulo participado como psicóloga voluntária do atendimento à população de Manaus, decidimos por sua contribuição durante a roda de conversa, ocupando o lugar de voluntária, enquanto a segunda autora coordenava o diálogo.



As rodas de conversa foram mediadas adotando a postura filosófica do referencial teórico das Práticas Colaborativo-Dialógicas e conduzindo o encontro com curiosidade genuína, o que promove um ambiente favorável às trocas dialógicas. Elas aconteceram em novembro de 2022, e ambas tiveram a duração média de 90 minutos.

Para iniciar as duas rodas de conversa, foi feita a seguinte pergunta disparadora: “O que vocês gostariam de compartilhar sobre a repercussão, na sua atuação profissional, dessa experiência como voluntárias do Grupo Abrigo Humano? Como essa experiência repercutiu na vida profissional de vocês? Que sentidos foram produzidos por vocês nesse momento?”.

Além dos recursos para produção de informações já mencionados, o diário de campo da pesquisadora durante toda a investigação foi ferramenta na construção de informações. Nele, a pesquisadora/psicóloga dos grupos registrou o que a afetou e como ela se afetou nos encontros durante a atuação voluntária e na pesquisa, não apenas descrevendo os fatos ocorridos (Silveira; Conti, 2016).



As reverberações das práticas psicológicas

As narrativas produzidas durante as rodas de conversa foram analisadas seguindo a proposta da Análise Temática de Braun e Clarke (2006), que é um método apropriado para analisar dados qualitativos com destaque nas ciências sociais e comportamentais.

O processo reflexivo da Análise Temática envolveu seis fases: (1) familiarização com os dados, (2) geração de códigos, (3) construção de temas, (4) revisão e (5) definição de temas e (6) produção da análise.

Na etapa de definição dos temas, identificamos três possibilidades: vulnerabilidade, construção coletiva e afetações.

A classificação das narrativas nessas temáticas atendeu à necessidade de organização metodológica; entretanto, muitas delas estavam vinculadas umas às outras. Ao considerarmos que a análise depende de um processo reflexivo e interpretativo, para o qual a subjetividade da pesquisadora é também um recurso, buscamos atender os princípios da metodologia adotada, oportunizando às demais participantes ler e se posicionar sobre o resultado da análise, antes de seu encaminhamento para avaliação. A seguir, apresentamos uma síntese dessas temáticas.



Vulnerabilidade

O eixo temático nomeado “vulnerabilidade” está associado às narrativas produzidas durante as duas rodas de conversa. Ele é entendido como relacionado às incertezas vivenciadas durante a experiência inusitada de atendimento às pessoas de Manaus e à pandemia, pela ameaça de contaminação delas próprias.

Foram compartilhadas a fragilidade em lidar com a situação de sofrimento (em que muitas das voluntárias estavam mergulhadas), com a sensação de impotência diante do caos,

e a necessidade de aprendizagem para atuar em um contexto de emergências e desastres.

Então a grande questão que a pandemia trouxe e esse trabalho [no GAH] colocou é esse dentro e fora o tempo todo. Porque era a gente também, daqui a pouco: “você está sabendo que fulana está com covid [19]?” ou “você está com covid-19” [referindo-se às conversas entre as participantes do grupo]. Então, como é que se lida com isso? Então, esse dentro e fora sempre se colocando e te questionando, sabe?! Sobre a tua prática e a tua própria existência, e, nesse sentido, a finitude colocada como uma marca cravada que estava ali o tempo todo (Rita de Cássia).



A experiência possibilitou ressignificar as práticas psicológicas, pois o novo modo de prestar assistência, num cenário que não guardava similaridades com vivências anteriores, tencionou certezas e modos de fazer. Assim, todos os conhecimentos institucionalizados e os muitos saberes cristalizados passaram a ser percebidos como insuficientes, produzindo, portanto, vulnerabilidade. “Nada do que eu aprendi me sustenta nesse lugar. Nada do que eu sei me sustenta aqui” (Fala de uma psicóloga voluntária, durante a supervisão coletiva – Diário da pesquisadora)

Essa fala foi dita por uma profissional que tinha longa experiência na prática de atendimento em situações de desastres. Ela expressava, naquele momento, que os conhecimentos institucionalizados e os muitos saberes não eram suficientes

para se sentir segura no contexto em que estava inserida, não garantiam um saber-fazer prontos, não garantiam certezas. E, durante os diálogos na Roda de Conversa, esses sentimentos de insegurança se apresentaram:

Tinham atendimentos que atendi com medo, supervisões que fazia com medo, porque eu nunca trabalhei em pandemia (Flávia Vieira).

[...] o fato[de] que nunca tínhamos vivido numa pandemia, de nada sabíamos nesse sentido. E isso é muito diferente de qualquer tipo de trabalho emergencial ocorrido antes (Rita de Cássia).

Segundo as Práticas Colaborativo-Dialógicas, conforme afirmam Janice DeFehr (2022) e Harlene Anderson (2017), o “não saber” consiste em uma postura que pode ser descrita como uma forma de trabalho, que pressupõe uma atitude de aprendizagem sobre o outro. Ainda que o termo pareça revelar limitações do conhecimento profissional, o “não saber” não implica ausência de conhecimento, e sim uma presença mais completa da pessoa atendida. Nessa postura de vulnerabilidade, entende-se que a pessoa atendida é a maior conhecedora dela mesma e de suas afetações.

Tais incertezas, marcadas nas falas das psicólogas pela expressão “não saber”, constituíram um dos aspectos frisados quanto à situação de vulnerabilidade vivenciada. Não se tratava, contudo, de um não saber que as destituía de todo e qualquer saber. Tratou-se, antes, de uma postura de abertura



para o que “poderia ser e ainda não era”, e cujas possibilidades de criação se instauraram no encontro com o outro, no entre, na relação.

Construção coletiva

A constituição dos grupos (GAH e GAM), dada a situação de emergência, derivou de uma mobilização de profissionais que, em comum, tinham como formação acadêmica a psicologia e muitos desafios: o atendimento remoto, a ressignificação de suas práticas e a construção de uma ação coletiva e situada. Ainda que suas experiências e especialidades fossem diversas, o funcionamento do serviço e as especificidades do cuidado foram construídos coletivamente numa troca e junção de saberes, por meio de muitos diálogos produzidos em espaços geradores e transformadores de ideias e pessoas.

Dessa forma, considerando a distância geográfica entre as profissionais e a população assistida, assim como as restrições da pandemia, o atendimento remoto (preferencialmente virtual) foi a modalidade possível para encontrar as pessoas e ofertar assistência. Trabalhar nesse formato constituiu um desafio, mas também criou outros entendimentos. “Algo que repercute até hoje em mim é como o cuidado é construído pouco a pouco” (Tatiane Guimarães).

Cada situação era considerada de forma específica e validada para aquele momento, o que podemos fundamentar com o construcionismo social, que enfatiza a produção de conhecimento no contexto relacional. Esse descompasso entre o



atendimento tradicional e a demanda imposta pela pandemia, especialmente na crise do oxigênio, associamos com o que é também sinalizado por Correia, Araújo e Barreto (2023), implicando na construção de práticas psicológicas situadas nas necessidades daquele lugar e daquelas pessoas.

Diferentemente do atendimento psicológico na clínica “tradicional”, atentaram para o fato de que estavam diante da pessoa afetada pelo desastre e que as situações mais emergentes podem ser, por exemplo, a necessidade de alimento, de informação, de atenção, entre outras demandas, presentes na fala de Tatiane Guimarães “Então algumas orientações eram criadas e as orientadoras sempre falavam: ‘neste momento é isso, faz sentido desse jeito’”.

Assim, a ressignificação de uma prática, que não podia ser controlada e previsível, promoveu engajamento, fomentando a criação de um saber situado, construído coletivamente, sem seguir um padrão, o que pudemos relacionar com o que é citado por Quadros et al (2020, p. 11):

E a psicologia, mais do que se especializar tecnologicamente, necessita resgatar a arte-sania de suas práticas, justamente para poder recriá-las e não meramente acomodá-las. E isso nos exige um engajamento que suplanta os manuais e coloca em cena a importância de nos engajarmos na realidade que vivemos em nosso país.

Essa afirmação leva à conexão com o conceito de “presença radical” (McNamee, 2015), considerada o maior grau



de intervenção nos atendimentos. Ressignificar o sentido de presença possibilita compreendermos a escuta como um dispositivo de cuidado, naquela situação de emergência.

Afetações

Para além das repercussões na prática profissional, foi possível conectarem-se, durante o diálogo nas rodas de conversa, com reverberações que tocaram a sensibilidade e as emoções de cada uma, as quais consideramos como afetações profissionais e pessoais. Na busca de conhecer essas afetações, reconhecemos alguns sentimentos e reflexões que foram verbalizados. Assim, revelaram-se a satisfação em ajudar no resgate das pessoas de suas dores agudas e profundas; a conexão realizada entre a dor dos assistidos e a própria dor; o exercício da escuta plena (escuta radical) e o encontro com um ambiente de cuidado mútuo e de sustentação.

[...] senti angústia das pessoas em carne viva, isso eu nunca vou esquecer [...]. A experiência das pessoas morrendo com falta de ar em Manaus é algo que eu aprendo a ressignificar. Foi muito intenso aquilo. Foi muito profundo. Foi muito traumático, e como foi maravilhoso, da dor do trauma, da angústia, a gente conseguir criar cuidado. Foi muito bonito ver que a gente é capaz disso. Daqueles escombros emocionais que nós vivemos, a gente conseguir resgatar as pessoas, sem a gente precisar se diferenciar delas, porque estávamos, nós também, vivendo o medo de



adoecer, de perder as pessoas da nossa vida
(Flávia Vieira).

Ressalta-se que havia passado um ano e oito meses quando as rodas de conversa aconteceram, e os sentimentos daquele período ainda ressoavam:

Eu sinto que está tudo muito vivo em mim ainda, embora já faça bastante tempo que a gente não se fale. Porque, ouvindo vocês, é como se eu estivesse na sala de desconpressão [espaço para conversações entre pares; para promover descanso e autocuidado]. E a gente partilhando coisas (Andreia).

É possível supor que existam outras repercussões da experiência em cada uma, que poderão ser reconhecidas em momentos futuros. Momentos em que emoções e habilidades serão evocadas a comparecer em outros cenários, semelhantes ou não.



Algumas considerações

O construcionismo social que ancora as Práticas Colaborativo-Dialógicas leva-nos a afirmar que o conhecimento foi produzido a cada encontro. Assim, a pesquisa desenvolvida não foi nomeada como um trabalho concluído, da mesma forma o último tópico não consiste em considerações finais, pois longe de ser o fim, após todos os diálogos, conversações e análises, entendeu-se que de alguma forma chegou-se a um outro começo. O começo de algumas compreensões e refle-

xões sobre a experiência de trabalhar imersas em um contexto inusitado e de participar de uma construção coletiva.

A roda de conversa, como disparadora das informações, possibilitou, neste estudo, realizar reflexões, produzir e coproduzir sentidos em torno da experiência. Foi um dispositivo que deu espaço e tempo para rememorar o que foi vivido, reconhecer as suas marcas, avaliar sua relevância. Um lugar de fala e de escuta, de emoção e de gratidão; um tempo de contar, um tempo de conversar, de “versar-com” as parceiras de uma jornada.

Observamos relações entre as narrativas, o que nos fez entender que há possibilidade de classificar as narrativas para mais de um dos três temas propostos: vulnerabilidade, construção coletiva e afetações.

Retomando o objetivo de promover reflexões sobre a prática psicológica naquela situação inusitada, ressaltamos entre elas o grande desafio do atendimento remoto, considerado naquele período uma modalidade não habitual na prática assistencial da psicologia, mas que se apresentava como o único meio de possibilitar o cuidado devido às restrições ao contato social e à distância geográfica entre as voluntárias e as pessoas atendidas.

Essa prática inusitada conecta-se ao contexto de emergências, no qual o profissional é convocado a se lançar no desafio de construir o cuidado inédito, e os modos de ser e estar de cada profissional se revelam e potencializam com o trabalho nesse contexto social específico (Pereira, 2019).



Destacamos que as profissionais se mantiveram receptivas às mudanças e adaptações necessárias, convivendo com a incerteza e que, pouco a pouco, uma nova possibilidade se apresentava como melhor caminho para aquele momento.

Depreende-se dos diálogos nas rodas de conversa que a experiência de construir juntas foi possível ao serem privilegiadas relações colaborativas. A forma como o grupo permitiu se relacionar foi dando espaço para a construção de um novo saber, uma nova forma comum de fazer sem, contudo, esquecer que cada uma tinha aporte de diferentes abordagens teóricas da psicologia. Como diz Anderson (2016), “A transformação ocorre nas dinâmicas das relações e das conversações”.

A situação atípica em que estavam inseridas e a proposta de ofertar cuidados às pessoas naquela situação emergencial promoveram engajamento e suscitaram a necessidade da criação de um saber situado. Para a maioria das profissionais, a situação era diferente de tudo que até então haviam vivido, e a “pessoa afetada” demandava um “novo saber lidar”. Foi possível reconhecer que apenas seguir os preceitos do código de conduta da profissão não as torna aptas para a ação.

Observamos, assim, que entre as parceiras conversacionais nasceu uma ética relacional, não só com os assistidos, mas também com os outros profissionais e com a rede local de assistência. Essa ética respeitosa foi ressaltada por permitir, inclusive, a identificação de momentos de cuidado entre si, pelo reconhecimento da necessidade de se afastar e de retornar ao engajamento com o grupo.



Entre as reflexões produzidas houve o reconhecimento de que o ato de se lançarem naquela ação voluntária, num contexto nebuloso e desafiador, constituiu-as como sujeitos de novas informações, reformulações, opiniões e novas formas de trabalho, mas sobretudo de uma experiência transformadora, cujos contornos ainda não podem ser nomeados em palavras.

Referências

ANDERSON, H. Algumas considerações sobre o convite ao diálogo. **Nova Perspectiva Sistêmica**, São Paulo, v. 25, n. 56, p. 49-54, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412016000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2022.

ANDERSON, H. A postura filosófica: o coração e a alma da prática colaborativa. In: GRANDESSO, M. A. (org.). **Práticas colaborativas e dialógicas**: distintos contextos e diversas populações. Curitiba: CRV, 2017. p. 21-34.

BARRETO, I. C. de H. C.; COSTA FILHO, R. V.; RAMOS, R. F. Health collapse in Manaus: the burden of not adhering to nonpharmacological measures to reduce the transmission of Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 131, p. 1126-1139, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/ktbLC8Qcncmt-4nKgKgJr6TS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BERNARDES, J. de S.; SANTOS, R. G.; SILVA, L. B. A 'Roda de Conversa de Conversa' como dispositivo ético-político na pesquisa social. In: LANG, C. E; BERNARDES, J. S.; RIBEIRO, M. A.; ZANOTTI, S. V. **Metodologias**: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas. Maceió: Edufal, 2015.



BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a> Acesso em: 10 out. 2022.

CAMPOS, P. H. O. de; SOUZA, R. de C. de. Pesquisa relacional: aspectos teóricos e metodológicos. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, e8665, abr. 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8665>. Acesso em: 21 de out. 2021.

CARDOSO, A. J. C.; SILVA, G. A. da. Medos, desejos e preocupações acerca da sindemia de sofrimento psíquico: experiências extensionistas no sul da Bahia, Brasil. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/NZhgnjpkGnSfYkymzG-nWBdm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 de jun. 2022.

COSTA, A. M.; RIZZOTTO, M. L. F.; LOBATO, L. de V. C. Na pandemia da Covid-19, o Brasil enxerga o SUS. **Saúde em Debate**, v. 44, p. 289-296, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/PbzsnQF5MdD8fghmbVJf9r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CORREIA, K. C. R.; ARAÚJO, J. L. de; BARRETO, S. R. V. Saúde mental na universidade: atendimento psicológico online na pandemia da covid-19. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e245664, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/NSMwVQRhDhbqnpnmZ9LzqTyD/#>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DEFEHR, J. **Investigación de acción dialógica**: el fenómeno de agencia democrática y transformativa de la habilidad de respuesta. 2022. Disponível em: <https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/AboutRelationalResearchNetwork/>



Investigacio%CC%81n%20de%20accio%CC%81n%20dialo%C-C%81gica,%20DeFehr,%20J..pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

EL PAIS. “Aqui em Manaus não é segunda onda, é o tsunami inteiro. Não deixem isso acontecer no resto do país”: enquanto o colapso avança pelo interior do Amazonas, médicos dizem que continuam na iminência de faltar oxigênio em crise que tende a se estender mesmo com recebimento de cilindros. **El País**, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-16/aqui-em-manaus-nao-e-segunda-onda-e-o-tsunami-inteiro-que-nao-deixem-isso-acontecerno-resto-do-pais.html>. Acesso em: 4 nov. 2022.

ESQUIVEL, N. N. V. S. *et al.* **Covid-19 no município de Manaus**: perfil dos óbitos no período de março de 2020 a junho de 2021. 2022. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/55297/nara_nubia_valente_santana_esquivel_ensp_mest_2022.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 4 nov. 2022.

FERRARI, J.; BRUST-RENCK, P. G. Cuidados em saúde mental ofertados a profissionais de saúde durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 23, n. 1, p. 127-142, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354414868_Cuidados_em_saude_mental_ofertados_a_profissionais_de_saude_durante_a_pandemia_de-Covid-19. Acesso em: 20 ago. 2021.

FRANCO, M. H. P.; COGO, A. S.; ANDERY, M. C. R. (org.). **A experiência no suporte emocional a enlutados na covid-19**: intervenção on-line por psicólogas especialistas em luto. Curitiba: CRV, 2022.



G1. Médicos e familiares de pacientes descrevem colapso em Manaus; leia relatos. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/14/pacientes-e-medicos-relatam-colapso-em-manaus-leia-relatos.ghtml>. Acesso em: 17 abr. 2021.

GERGEN, K. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 299-325, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299>. Acesso em: 7 jun. 2022.

LANG, C.; BERNARDES, J. **Psicologias em Tempos de Pandemia**: reflexões políticas e práticas clínicas. Maceió: Edufal, 2021. *E-book*.

LAVOR, A. de *et al.* **Amazônia sem respirar**: falta de oxigênio causa mortes e revela colapso em Manaus. Manaus, 2021. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/46768/2/Amaz%C3%B4niaSemRespirar.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

LIMA, L. Caos na pandemia: a luta pelo oxigênio em Manaus. **Amazônia Real**, 2021. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/caos-na-pandemia-a-luta-pelo-cilindro-deoxigenio-em-manaus/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

McNAMEE, S. Radical presence: alternatives to the therapeutic state. **European Journal of Psychotherapy & Counseling**, v. 17, n. 4, p. 373-383, 2015. Disponível em: https://mypages.unh.edu/sites/default/files/sheilamcnee/files/radical_presence.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

ORTOLAN, M. L. M.; SEI, M. B. Plantão psicológico on-line: a experiência da Clínica Psicológica da UEL no contexto da



COVID-19. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 23, n. 3. p. 21-31, dez. 2021. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbp.celg.org.br/pdf/v23n3a04.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PARANHOS, M. E.; WERLANG, B. S. G. Psicologia nas Emergências: uma nova prática a ser discutida. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília-DF, v. 35, n. 2, p. 557-571, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200557&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2020.

PEREIRA, T. G. **O cuidado de mães, pais e profissionais oferecidos aos bebês com síndrome congênita do Zika**. 2019. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PINHO, T. A. F. **Cartilha educativa para prevenção e controle da COVID-19 na Atenção Básica à Saúde de Manaus-Amazonas**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Família) – Fundação Oswaldo Cruz, Manaus, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/57111/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Talita%20Viana%20Pinho%20Profsa%C3%BAde%202022%20com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica%20FINAL.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 4 nov. 2022.

PINTO JUNIOR, A. A.; SANTOS, M. S. M. P.; ZAMPIERI, T. C. R. C. Caracterização e demanda de um serviço de atendimento psicológico on-line no contexto da pandemia de Covid-19. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 7, n. 1, p. 94-106, 2021. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/730>. Acesso em: 17 maio 2023.

QUADROS, L. C. DE T.; CUNHA, C. C. DA .; UZIEL, A. P.. **ACOLHIMENTO PSICOLÓGICO E AFETO EM TEMPOS DE PAN-**



DEMIA: PRÁTICAS POLÍTICAS DE AFIRMAÇÃO DA VIDA.

Psicologia & Sociedade, v. 32, p. e020016, 2020.

RASERA, E. F.; JAPUR, M. Contribuições do pensamento construcionista para o estudo da prática grupal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, p. 201-209, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/YdBDrgjw4QY6sGhhrCJr9Tz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVEIRA, M.; CONTI, J. Ciência no feminino: do que é feita a nossa escrita?. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 11, n. 1, p. 53-68, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/1529. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOLA, P. P. B. *et al.* Psicologia em tempos de COVID-19: experiência de grupo terapêutico on-line. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 73-88, jul./dez. 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702021000200007. Acesso em: 14 maio 2021.

SOUZA, R. de C. de. Princípios básicos da pesquisa relacional, dialógica e colaborativa. **Pro-Posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SXSh5fyq9bnTB6s4NbV-fh7y/?format=html>. Acesso em: 21 out. 2021.

TORRES-DÁVILA, P.; BODIFORD, K. The Relational Research Manifesto: Transformational Possibilities with Relational Practices in Research. In: ARNOLD, A. *et al.* (ed.). **Social Construction in Action**: Contributions from the Taos Institute's 25th Anniversary Conference. Taos Institute Publications. Chagrin Falls, Ohio, USA, 2020.

UOL. “Acabou o oxigênio”: os relatos do colapso nos hospitais de Manaus. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com>.



br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/01/14/manaus-faltao-xigenio-hospitais-coronavirus.htm. Acesso em: 2 mar. 2021.

VELLASCO, M. B. K. Reflexões sobre o crime omissivo impróprio e eventual responsabilização penal em virtude da crise do oxigênio no Amazonas. **Revista Científica do CPJM**, v. 1, n. 2, p. 320-344, 2021. Disponível em: <https://rcpjm.emnuvens.com.br/revista/article/view/47>. Acesso em: 10 ago. 2022.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. E00068820, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n5/e00068820/pt/>. Acesso em: 17 abr. 2021.



PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Leogildo Alves Freires
Rodolfo Duarte da Silva
Elen de Souza Rangel
Julio Cezar Albuquerque da Costa
Luan Filipy Freire Torres



Introdução

Publicadas em 2012, por Nunes *et al.*, as *Diretrizes para o Ensino da Avaliação Psicológica* destacam critérios mais objetivos em relação às competências de estudantes de psicologia, a serem adquiridas ao longo da formação profissional no campo da Avaliação Psicológica (AP). Tais diretrizes, apoiadas pelo Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (Ibap), têm a função de nortear o ensino das disciplinas e de seus conteúdos programáticos, assim como a estruturação do ementário, que deve estar alinhada a tais competências. Além disso, contam também com indicações de bibliografia para os componentes curriculares que envolvem a AP.

Contudo, mesmo após mais de uma década da publicação das diretrizes supramencionadas, nos deparamos com um cenário ainda fortemente marcado pela herança tecnicista que perdura nos ementários das disciplinas de AP na formação em AP no Brasil. Nesse âmbito, algumas problemáticas estão intrinsecamente relacionadas às assimetrias contextuais; por exemplo, na região Norte do país, Freires *et al.* (2017) observaram que 17,2% das Instituições de Ensino Superior (IES) ainda priorizam conteúdos referentes aos processos de aplicação e interpretação de instrumental, enquanto apenas 11% focam na estruturação da AP na concepção processual. Já no Nordeste, Silva Neto *et al.* (2025), apesar de também identificarem a presença de abordagens de ensino tecnicistas sobre a AP, inclusive, com ênfase no psicodiagnóstico, apontam que esses aspectos foram mais preponderantes nas IES privadas. Cabe ressaltar e enfatizar que não foram encontrados estudos que dedicaram atenção expressa a essa temática em relação à região Centro-Oeste, o que incorre em uma sub-representação das cinco regiões brasileiras.

Apesar disso, o panorama anteriormente citado parece se reproduzir em nível nacional. Corroborando Freires *et al.* (2017) e Silva Neto *et al.* (2025), ao analisar um quantitativo de 478 ementas de disciplinas de AP, de 133 instituições públicas e privadas do Sudeste, Sul e Norte do país, Ambiel *et al.* (2019) constataram que conteúdos referentes aos testes psicológicos, ao processo, objetivo e prática da AP prevalecem como os aspectos mais contemplados no ementário das disciplinas de AP.



A partir das considerações tecidas, nesta oportunidade, evidenciam-se divergências entre as competências que vêm sendo desenvolvidas pelos/as estudantes de psicologia nas universidades e as diretrizes propostas por Nunes *et al.* (2012) e pela própria Resolução nº 31/2022 (Conselho Federal de Psicologia, 2022), que estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo. Diante do exposto, em alinhamento com o proposto por Nunes *et al.* (2012) e atualmente pelo CFP (2022), o presente capítulo propõe relatar a experiência de implementação de um programa de seminários temáticos utilizando Metodologias Ativas (MAs) para fomentar os processos de ensino-aprendizagem em AP.

MAs no ensino-aprendizagem em AP: um relato de experiência

As MAs podem ser definidas como abordagens de ensino-aprendizagem que têm como foco principal a figura do/a estudante. Por sua vez, tais metodologias promovem e estimulam a autonomia, criatividade e autoaprendizagem, incluindo o desenvolvimento de competências éticas, políticas e técnicas, além de promover o uso do conhecimento e do raciocínio crítico e analítico (Marques *et al.*, 2021).

Nessa direção, os seminários temáticos em AP foram mediados por MAs como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto das disciplinas Processos de Avaliação Psicológica I (PAP I) e Processos de Avaliação Psicológica II (PAP II),



no curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Essas disciplinas têm sido ministradas pelo primeiro autor deste capítulo, desde o ano de 2017, contemplando os seguintes conteúdos ementários: (PAP I) avaliação psicológica, planejamento, seleção e etapas da avaliação, documentos aplicados à avaliação psicológica, dilemas éticos e prática de avaliação psicológica em diferentes contextos; (PAP II) fundamentos dos instrumentos psicométricos: validade e precisão, interpretações referenciadas na norma, no conteúdo e no critério. Teoria Clássica dos Testes e Teoria de Resposta ao Item.

Contudo, essa metodologia tem sido coletivamente revisitada e aprimorada ao longo dos anos, com *feedbacks* das turmas e com a coparticipação de estudantes de graduação, do programa de monitoria da Ufal, assim como do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), na modalidade de estágio docência. Deixamos aqui registrados nossos sinceros agradecimentos pelas parcerias, trocas de experiências e pelos encontros positivos que essas práticas didático-pedagógicas têm nos proporcionado.

Sendo assim, as MAs buscam romper o padrão educacional tradicional, centralizado na figura docente, a fim de tornar a educação mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, tais metodologias constituem alternativas pedagógicas que objetivam facilitar a aprendizagem dos estudantes, visando proporcionar uma educação crítica e problematizadora da realidade, na qual o foco é voltado para o estudante enquanto figura central (Cunha *et al.*, 2022). Feitas estas consi-



derações iniciais, a seguir, descreve-se pormenorizadamente a presente proposta dos programas.

Programas de Seminários Temáticos em AP (PSTAP)

O referido programa dispõe de duas versões. A primeira foca nos diferentes contextos da prática de AP e em suas especificidades ao longo do ciclo vital (**versão I**). E a segunda parte de uma concepção crítica em relação aos instrumentos psicológicos de mensuração, ponderando seus alcances e limitações, bem como o alinhamento da AP aos critérios de reconhecimento e validação com base nos Direitos Humanos e na Justiça Social (**versão II**).

Os conteúdos das duas versões são trabalhos com a turma por meio de aulas expositivas dialogadas, com apresentação de *slides* e discussão de temas relacionados aos processos avaliativos. A presente proposta é levada a cabo por meio do emprego de seminários temáticos realizados em grupos compostos por quatro equipes, com diferentes modalidades e competências, conforme descrito a seguir.

Grupo da Apresentação (GA). Trata-se do grupo mais tradicional das já conhecidas metodologias comuns de apresentação de seminários. Na modalidade PSTAP I (Contextos e Especificidades), cabe ao GA apresentar, em forma de *slides*, os principais fundamentos teóricos, metodológicos, éticos e legais do contexto “**tema do dia**” selecionado a partir dos contextos considerados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (Satepsi). Já na modalidade PSTAP II (Testagem



Psicológica), cabe ao GA apresentar, em forma de *slides*, os principais fundamentos históricos, teóricos, metodológicos, éticos e políticos do Teste Psicológico correspondente ao seminário do dia.

Grupo Operacional (GO). Esse grupo é responsável pela investigação *in loco* do “**tema do dia**”. No PSTAP I, mais especificamente, cabe a esse grupo realizar uma visita técnica e uma entrevista com psicólogos/as que pratiquem avaliação psicológica no referido contexto, devendo, posteriormente, apresentar à turma os achados colhidos, relacionando com os temas tratados em sala de aula e o contexto que visitaram. Já no PSTAP II, é responsável pela operacionalização do processo de aplicação e interpretação do teste correspondente ao seminário do GA, devendo pormenorizar e simular os procedimentos de aplicação e interpretação dos escores, de forma didática e detalhada.

Grupo Caso Ilustrativo (GCI). Esse grupo é responsável pela investigação na literatura científica do “**tema do dia**”. No PSTAP I, ao GCI é requerido que seja apresentado um estudo de caso ilustrativo que tenha em conta o referido contexto objeto do tema do GA. O estudo deve ter sido publicado nos últimos cinco anos, para garantir a atualização da temática. No PSTAP II, ao GCI é requerido que seja apresentado um estudo de caso ilustrativo que leve em conta a utilização do referido Teste Psicológico objeto do tema do GA; a forma de apresentação é livre e fica a cargo do GCI.



Por fim, o **Grupo de Coordenação e Debates (GCD)** tem como função zelar para que todos os demais grupos cumpram as atividades estabelecidas e gerenciar o debate do **“tema do dia”**. Tanto no PSTAP I quanto no PSTAP II, cabe ao GDC realizar encontros com os grupos, separadamente ou todos de uma vez, fazer contatos periódicos com o professor e, o mais importante, gerenciar o tempo das atividades dos grupos. Cabe ainda a esse grupo fomentar o debate entre os demais grupos.

Para fins didáticos, a metodologia do PSTAP será descrita de maneira unificada; contudo, destaca-se que a versão I diz respeito a *Contextos e Especificidades da AP*, e a versão II contempla estratégias avaliativas do universo da *Testagem Psicológica*. Em qualquer uma das versões, toda a turma é dividida em quatro modalidades grupais, cuja performance é do tipo *“participação total e revezada”*, que consiste em uma proposta em que todas as equipes participam, simultaneamente, de uma das modalidades de grupos, por vez, em cada dia de seminário, sendo que todos os grupos passam por todas as modalidades, rotativamente, em cada dia do PSTAP.

O tema do PSTAP é sorteado entre as equipes, previamente, sendo dado tempo conveniente e acertado com a turma para que as atividades solicitadas sejam planejadas e executadas, com supervisão e orientação prévias. Uma etapa fundamental para a devida implementação dessa metodologia consiste na nomeada *reunião preparatória*, momento em que os quatro grupos, na semana anterior, se reúnem com o docente para orientações e supervisões dos trabalhos, apresentam o



andamento do planejamento das atividades, recebem sugestões de modo que o PSTAP aconteça dentro das conformidades esperadas, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1. *Proposta de cronograma, temas e instrumentos sugeridos – PSTAP I e II)*

Reunião Preparatória	Aula da Semana Anterior PSTAP I e II
Tema: AP no contexto da Psicologia Clínica	Aula da Semana Posterior – PSTAP I
Tema: BFP	Aula da Semana Posterior – PSTAP II
GRUPO	MODALIDADE
Grupo 01.	Grupo de Apresentação (GA)
Grupo 02.	Grupo Operacional (GO)
Grupo 03.	Grupo Caso Ilustrativo (GCI)
Grupo 04.	Grupo de Coordenação e Debates (GDC)
Reunião Preparatória	Aula da Semana Anterior PSTAP I e II
Tema: AP no contexto das pessoas com deficiências	Aula da Semana Posterior – PSTAP I
Tema: EBADEP – A	Aula da Semana Posterior – PSTAP II
Grupo 04.	Grupo de Apresentação (GA)
Grupo 03.	Grupo Operacional (GO)
Grupo 02.	Grupo Caso Ilustrativo (GCI)
Grupo 01.	Grupo de Coordenação e Debates (GDC)
Reunião Preparatória	Aula da Semana Anterior PSTAP I e II
Tema: Avaliação neuropsicológica	Aula da Semana Posterior – PSTAP I



Tema: BAI	Aula da Semana Posterior – PSTAP II
Grupo 03.	Grupo de Apresentação (GA)
Grupo 04.	Grupo Operacional (GO)
Grupo 01.	Grupo Caso Ilustrativo (GCI)
Grupo 02.	Grupo de Coordenação e Debates (GDC)
Reunião Preparatória	Aula da Semana Anterior PSTAP I e II
Tema: AP na Saúde e Hospitalar	Aula da Semana Posterior – PSTAP I
Tema: BPA2	Aula da Semana Posterior – PSTAP II
Grupo 02.	Grupo de Apresentação (GA)
Grupo 01.	Grupo Operacional (GO)
Grupo 04.	Grupo Caso Ilustrativo (GCI)
Grupo 03.	Grupo de Coordenação e Debates (GDC)

Fonte: Elaborada pelos autores.



Concretamente, os seminários são construídos com o objetivo de expor e ampliar os debates e interlocuções acerca dos contextos e especificidades da avaliação ou da testagem psicológica (PSTAP I e PSTAP II, respectivamente), de modo que cada grupo, a partir de sua modalidade e competência, aborda o tema do dia de maneira articulada com os outros grupos. A interação grupal e a participação ativa da turma em todas as etapas do processo, desde o planejamento até a execução e o debate, viabilizam uma compreensão mais contextualizada, para além das experiências individuais, mas de acordo com os contextos familiares, históricos e culturais de vida que atravessam os processos avaliativos.

Além disso, os PSTAPs facilitaram um diálogo ampliado com os profissionais que atuam na AP em diversos contextos, promovendo uma visão teórica e prática. A reflexão crítica sobre o contexto no qual o/a avaliando/a está inserido/a (e/ou instrumento que está sendo utilizado), seus marcadores sociais e a influência dos impactos e agravos de saúde mental na avaliação vem à tona, ressaltando a importância de uma abordagem processual, considerando a AP como uma área eminentemente técnica, mas não exclusivamente técnica, o que amplia o seu escopo não apenas para a avaliação em si, mas para questões estruturais que permeiam a sociedade.

Nesse sentido, no que diz respeito à psicologia, como ciência e profissão, esta tem se esforçado para compreender o ser humano em seu estado dinâmico, e sendo permeado por constantes transformações sociais ao longo da sua vida. Principalmente após a ditadura militar, ela tem se apresentado à sociedade em geral como uma área envolvida nas discussões dos fenômenos sociais e seus desdobramentos nos variados contextos de vida das pessoas. Nessa empreitada, tem sido cotidianamente convocada a rever suas práticas e adequar seus processos, sem que haja avarias na ética e qualidade do serviço ofertado à população (Conselho Federal de Psicologia, 2011, 2022; Freires; Guerra; Nascimento, 2022).



Considerações finais

O presente capítulo configura-se como uma ferramenta pautada na perspectiva das metodologias ativas de ensino-

-aprendizagem no contexto da avaliação psicológica. Essa proposta tem possibilitado maiores dinamismo, protagonismo, engajamento, interação da turma e atitudes positivas dos/as estudantes diante da AP. Tal programa tem sido bem recebido ao longo dos últimos sete anos, pelas turmas em que foi aplicado.

Nesse sentido, espera-se incentivar uma reflexão crítica acerca dos processos avaliativos, a fim de amparar o ensino-aprendizagem da AP para além dos aspectos individuais, contemplando também sua posição social e histórica, considerando-os e analisando-os como elementos constituintes das desigualdades sociais. Tal abordagem possibilita executar uma proposta ampliada e contemplativa dos aspectos metodológicos e instrumentais da AP, assim como sua necessária e urgente contextualização com as diversidades, racialidades, inclusão e injustiças sociais, presentes na realidade brasileira.

Em suma, as questões acima levantadas, além de versarem sobre elementos metodológicos (i.e., padronização, generalização de resultados etc.), envolvem, sobretudo, implicações éticas e políticas, aspectos fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem em AP. Tal perspectiva parece estar alinhada com as diretrizes da AP no Brasil, na medida em que essa última se ancora nos princípios da Justiça e Proteção dos Direitos Humanos (Conselho Federal de Psicologia, 2022). Em alinhamento com o escopo desta discussão, Zanini *et al.* (2022) acrescentam que a capacitação para uso das *Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação* (TICs) é funda-



mental para a atuação em AP, principalmente no contexto do pós-pandemia da covid-19. Assim, essas tecnologias devem estar inseridas como práticas pedagógicas emergentes no processo de ensino-aprendizagem em AP.

Referências

AMBIEL, R. A. M.; ZUANAZZI, A. C.; SETTE, C. P.; COSTA, A. R. L.; CUNHA, F. A. Análise de ementas de disciplinas de avaliação psicológica: novos tempos, velhas questões. **Avaliação Psicológica**, v. 18, n. 1, p. 21-30, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712019000100004&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 12 abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 002**, de 23 de março de 2003. Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP nº 025/2001. Brasília-DF: Conselho Federal de Psicologia, 2003. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/05/resoluxo022003.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Avaliação Psicológica** – Textos geradores. Brasília-DF: Conselho Federal de Psicologia, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 31**, de 15 de dezembro de 2022. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do(a) psicólogo(a), regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – Satepsi e revoga a Resolução CFP nº 09/2018. Brasília-DF: Conselho Federal de Psicologia, 2022. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/>



cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-31-2022-estabelece-diretrizes-para-a-realizacao-de-avaliacao-psicologica-no-exercicio-profissional-da-psicologa-e-do-psicologo-regulamenta-o-sistema-de-avaliacao-de-testes-psicologicos-satepsi-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-09-2018?origin=instituicao&q=31/2022. Acesso em: 12 abr. 2024.

CUNHA, M. B.; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E.; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3885>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FREIRES, L. A.; GUERRA, V. M.; NASCIMENTO, A. dos S. Desafios e proposições para a avaliação psicológica com grupos minorizados: (des)alinhamentos sociopolíticos. **Avaliação Psicológica**, v. 21, n. 4, p. 383-396, 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712022000400003&script=sci_arttext. Acesso em: 12 abr. 2024.

FREIRES, L. A.; SILVA-FILHO, J. H.; MONTEIRO, R. P.; LOURETO, G. D. L.; GOUVEIA, V. V. Ensino da avaliação psicológica no Norte brasileiro: analisando as ementas das disciplinas. **Avaliação Psicológica**, v. 16, n. 2, p. 205-214, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712017000200012&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas-SP, v. 26, n. 3, p. 718-741, set. 2021. FapUnifesp (SciELO). Disponí-



vel em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772021000300005>. Acesso em: 12 abr. 2024.

NUNES, M. F. O. *et al.* Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 309-316, ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2024.

SILVA NETO, U. I.; FREIRES, L. A.; LOURETO, G. D. L.; COSTA, J. C. A.; NASCIMENTO C. L.; CASTRO A. M. F. M. Ementários de avaliação psicológica: Analisando IES públicas e privadas do Nordeste brasileiro. **Revista Subjetividades**, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2025. DOI: 10.5020/23590777.rs.v25i1.e14010. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/14010>.

ZANIN, D. S.; OLIVEIRA, K. da S.; OLIVEIRA, K. L.; HENKLAIN, M. H. O. Desafios da avaliação psicológica no Brasil: nova realidade, velhas questões. **Avaliação Psicológica**, Campinas-SP, v. 4, p. 407-417, dez. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712022000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2024.



10

A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE PRÁTICA MULTIPROFISSIONAL: DIREITOS DAS CRIANÇAS E PREVENÇÃO AOS RISCOS NO DESENVOLVIMENTO

Raquel Souza Lobo Guzzo
Larissa Castelão de Sousa
Laura Lorenzetti
Mariana Gentili Perez



Introdução

O presente capítulo apresenta um ensaio sobre o direito das crianças à presença de uma equipe multiprofissional no contexto educacional. Essa demanda se justifica por ser a escola um espaço de desenvolvimento das crianças, que, na sua maioria, frequentam as escolas públicas e vivem cotidianamente uma realidade de violência e abandono do serviço público no âmbito da moradia, do trabalho e da renda. Sendo a escola um dos espaços assegurados para a aprendizagem e o desenvolvimento, as crianças na escola pública têm o direito de serem acompanhadas em seu crescimento por uma equipe multiprofissional que apoia educadores no contato cotidiano,

assegurando o direito delas a viverem em condições adequadas e seguras de estudar, crescer e se desenvolver.

Compreende-se que a escola é um espaço primordial para o desenvolvimento integral da criança, onde será possível, por via do processo de ensino-aprendizagem e das interações decorrentes desse contexto social, a constituição de sujeitos que possam pensar criticamente e agir na sua realidade concreta. Paulo Freire aponta a importância da educação também na forma de organização de uma sociedade, já que é por meio da ação do sujeito na sua realidade que a sociedade se constrói e se transforma incessantemente. Dessa forma, não há possibilidades de construção de uma educação que objetive a constituição de sujeitos atuantes na sociedade sem a compreensão de qual sociedade estamos falando. Compreender o contexto social é compreender quais atravessamentos políticos e econômicos que a constituem.

Nem sempre professores/as têm condições de identificar e prevenir os problemas decorrentes de indicadores de risco nesse processo. Por essa razão, uma equipe multiprofissional deve fazer parte da escola para que seja possível um acompanhamento detalhado de apoio às crianças, famílias e professores. A Lei nº 13.935/2019 dispõe sobre a atuação de profissionais de psicologia e serviço social para minimizar o impacto de fatores de risco no processo de crescer e se desenvolver na escola. Desde que foi promulgada, a legislação ainda carece de sua regulamentação nos diferentes municí-



pios brasileiros e tem provocado inúmeros questionamentos, sobretudo de educadores e suas entidades.

Escola como espaço de desenvolvimento

É necessário que pensemos a escola e a educação a partir de uma análise crítica da realidade, reconhecendo a importância das questões sociais, políticas e econômicas que constituem a vida cotidiana das crianças. A vida cotidiana permite saberes práticos resultantes da experiência do sujeito; porém, como aponta Freire (1996), é necessária uma superação da curiosidade ingênua oriunda das experiências práticas da vida cotidiana, debruçando-se sobre esse saber de forma crítica. Essa superação resulta em uma curiosidade epistemológica, dotada de processos metodológicos e racionalismos, permitindo uma visão ampla sobre a realidade e a concepção da possibilidade de transformação sobre aquilo que é construído pelo ser humano. Essa superação não ocorre de modo automático: é exatamente a partir de uma educação pautada nesses ideais progressistas que esta se faz possível, objetivando o desenvolvimento de uma “curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (Freire, 1996, p. 33).

Dessa forma, a escola tem um papel central no desenvolvimento das crianças, configurando-se como um contexto que irá possibilitar interações que impactam diretamente nesse processo. A escola como meio, por si só, não tem grandes impactos no desenvolvimento, mas sim a qualidade das interações da criança com a comunidade escolar e a relação que



esta estabelece com esse contexto. De uma maneira dialética, as mudanças etárias de cada estudante o qualificam para diferentes relações e interações dentro da escola. Concomitantemente, esse contexto deve atentar à singularidade de cada sujeito para que seja possível um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e que faça jus às reais necessidades de uma comunidade (imersa em específicas dimensões políticas, econômicas e sociais).

Essa noção do desenvolvimento da criança é muito bem esclarecida por Vigotski (2018), que exemplifica o caráter dialético da interação da criança com o meio e o impacto que essa interação tem no seu processo de desenvolvimento. A escola torna-se um espaço de infinitas potências para o desenvolvimento das crianças quando pensada a partir dessa ótica. Afinal, se no meio não existem condições ideais que possam atender às reais necessidades das crianças, levando em consideração a vida cotidiana de seus estudantes e a conjuntura que os circunda, o processo de desenvolvimento será prejudicado:

O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade (Vigotski, 2018).

Por isso é importante que os atores que constituem a comunidade escolar (professores, equipe escolar e famílias) considerem essas questões no seu quefazer, apoiados também por uma equipe multiprofissional que possa monitorar o pro-



cesso de desenvolvimento, acompanhando os estudantes a partir de uma visão crítica e não hegemônica, a qual considera a vida cotidiana e suas singularidades.

Olhar atento e especializado para a criança no contexto educativo

Compreendemos a escola como um espaço valioso para o acompanhamento dos estudantes. É nessa instituição que eles permanecem por boa parte de seus dias, durante cinco dias na semana, convivendo com pares e profissionais da educação. Nesse sentido, cada profissional tem seu papel fundamental e sua formação específica para realizá-lo. Cada área de atuação tem sua finalidade, a qual guia a técnica e o conhecimento específico para o preparo das ações e intervenções dos respectivos profissionais (Guerra, 2014). Ou seja, compreendemos que cada ator na escola tem seu papel e, portanto, deve ter o preparo específico para tal função.

Sendo a psicologia e o serviço social áreas cujas profissões apresentam uma ampla gama de aplicações nas demandas sociais, é necessário compreender seu papel específico na escola. A psicologia na e para a escola não é – nem deve ser – a mesma daquela desenvolvida em hospitais, ou em empresas, clínicas, organizações do esporte, entre outros campos. O papel da psicologia na escola é favorecer processos de conscientização que elucidem as contradições da vida cotidiana para favorecer a identificação de fatores de risco ao desenvol-



vimento humano, assim como intervir contra a violência de forma preventiva (Martín-Baró, 1997; Guzzo *et al.*, 2021).

Ou seja, mesmo estando em sala de aula com os estudantes cotidianamente, nem sempre professores e professoras têm condições de identificar e prevenir os problemas decorrentes de indicadores de risco nesse processo. Por essa razão uma equipe multiprofissional deve fazer parte da escola para que seja possível um acompanhamento detalhado de apoio às crianças, famílias e professores. Tendo clareza de seu objetivo e a fundamentação teórico-metodológica alinhada a ele, é possível traçar um fluxo de trabalho da psicologia na escola que seja condizente com seu papel.

A escola para além de conteúdos pedagógicos – equipe técnica de apoio a professores

Após a inserção do profissional de psicologia na escola é necessário que este faça parte do cotidiano dela, participando dos trabalhos coletivos, das reuniões com famílias, do dia a dia da sala de aula, assim como dos serviços que dialogam com a escola. Estando inserido no organismo vivo que é a escola, o profissional de psicologia tem o papel de mapear as questões que a permeiam, assim como conhecer mais detalhadamente os estudantes e profissionais que nela estão.

É esse mapeamento que viabiliza a identificação de fatores de risco e proteção ao desenvolvimento, possibilitando o desenho de ações coletivas e individuais que visam remediar e preveni-los. Tendo esse processo em mente, se torna impe-



rativa a criação de devolutivas, processos de comunicação e diálogo com os atores da escola para a construção das possibilidades coletivas e individuais. É importante ressaltar que a participação no cotidiano, assim como os contatos individuais e coletivos, são ações constantes nesse processo, que se torna um fluxo contínuo o qual pulsa junto com o organismo vivo que é a escola.

No ano de 2019 foi sancionada a Lei nº 13.935/2019, a qual dispõe sobre a inclusão de profissionais de psicologia e serviço social nas escolas de educação básica públicas brasileiras (Brasil, 2019). O documento não especifica atribuições, requisitos ou protocolos de acompanhamento e fluxos de trabalho a serem seguidos, muito menos um plano da implementação da referida lei. A normativa estabelece, apenas, a previsão da inclusão desses profissionais na rede pública de ensino e orienta que

[...] as equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (Brasil, 2019).

Além disso, prevê um ano a partir de sua promulgação para os municípios a implementarem.

Com uma narrativa simples como esta aqui apresentada, pode-se cair no erro de entender que foi um processo simples, rápido e sem tensões. Pelo contrário, toda a luta pela



construção dessa política pública se desenvolve há mais de 20 anos. Após aprovado pela Câmara dos Deputados, o projeto de lei foi vetado pelo presidente da república no ano de 2019. Sua aprovação somente foi possível pelas pressões realizadas pelas entidades regulatórias das categorias profissionais em questão, sendo essas Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia e o Congresso Nacional (Conselho Federal de Psicologia, 2019), além da articulação e organização de parlamentares envolvidos com a defesa das escolas públicas.

Preocupados com o tipo de seleção e preparo dos profissionais que ocuparão esses cargos, o CFP e o CFESS realizaram esforços para desenvolver Referências Técnicas para melhor orientar a prática a ser desenvolvida nas escolas. A Referência Técnica intitulada “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019” (Conselho Federal de Psicologia, 2021) apresenta a Lei nº 13.935/2019, orienta sobre sua regulamentação, esclarece alguns processos realizados pelas entidades, assim como se propõe a elucidar marcos legais e fontes de financiamento. Além disso, explica as atribuições da psicologia e do serviço social nas escolas, como profissionais com perfil específico da educação.



Em conformidade com o proposto pela Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), assim como esclarecido pela Referência Técnica acima mencionada (Conselho Federal de Psicologia, 2021), compreendemos que o papel principal desses profissionais escolares é minimizar o impacto de fatores de risco no processo de crescer e se desenvolver dos estudantes na escola. Essas duas categorias profissionais têm seus cursos de graduação com caráter generalista. Tendo isso em mente, a defesa por profissionais especializados para trabalhar no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes é imperativa.

A psicologia nas escolas e a política pública de educação

Em se tratando da psicologia, compreendemos que esta ciência se caracterizou, historicamente, como uma profissão com enfoque clínico e privado, tendo suas origens como uma ciência que se pretende ao controle e à predição do comportamento humano em favor da manutenção do *status quo* (Dias; Guzzo, 2018; Guzzo; Ribeiro, 2019; Parker, 2014). Esse perfil dominante somado à fragmentação epistemológica característica dos cursos de graduação de psicologia, assim como a falta de clareza acerca da intencionalidade declarada da categoria (Perez, 2023), gera ruídos acerca do papel e da função dos profissionais na escola. À psicologia na escola não cabe o diagnóstico e tratamento de estudantes na manutenção da lógica patologizante e estigmatizada de problemas estruturais sociais como questões individuais que culpabilizam sujeitos



e suas famílias ao desresponsabilizar a sociedade e o Estado. O compromisso da psicologia com as políticas públicas exige que sejam desenvolvidos diferentes perfis profissionais e formação específica para o campo da saúde, da assistência social, da educação, entre outros.

Trazer os profissionais da psicologia e do serviço social como parte da equipe escolar visa ampliar as possibilidades de acompanhamento dos estudantes por meio de ações preventivas que atuem nas mudanças necessárias para minimizar e prevenir os impactos das vulnerabilidades que cerceiam a vida cotidiana em um país como o Brasil (Guzzo *et al.*, 2021). Além disso, é uma proposta de acompanhamento que assegura o direito das crianças a se desenvolverem nesse espaço.



Atual situação na implementação da equipe multiprofissional nas escolas públicas

Os desafios e resistência da implantação da lei municipal para regulamentar a presença desses profissionais como da educação e possíveis encaminhamentos – psicologia e serviço social, precisam falar para e com educadores para defenderem a educação pública e assegurarem o direito das crianças a viverem e crescerem saudáveis, em paz e seguras. Embora os avanços tenham acontecido com a regulamentação da presença desses profissionais para o apoio a educadores e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, ainda é preciso mais. Municípios devem priorizar recursos para a criação desses cargos profissionais na pasta da Educação,

para que seja possível a presença constante no cotidiano da escola pública. Essa condição exige conscientização da importância e necessidade da implementação dessa lei, além de uma mobilização junto com os próprios educadores, famílias e profissionais da psicologia e do serviço social que trabalham em outras pastas e não entendem a importância de se viver a escola, na escola e para a escola.

A psicologia só tem uma contribuição efetiva a dar para o processo de desenvolvimento de uma criança se conviver com ela no seu contexto – nesse caso, no cotidiano da escola. É ali que se pode entender a subjetividade, os riscos e as possibilidades de ações preventivas, dia a dia, ano a ano, nesse movimento de se tornar uma pessoa adulta. É por esse caminho que, em igualdade com vários países no mundo inteiro, a psicologia pode prover condições adequadas para o desenvolvimento integral de crianças e jovens.



Referências

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica agora é Lei**. Conselho Federal de Psicologia. Notícias. 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/psicologia-e-servico-social-nas-redes-publicas-de-educacao-basica-agora-e-lei/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica:** orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. Brasília-DF: CFP, 2021.

DIAS, C. N.; GUZZO, R. S. L. Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 13, p. 1-17, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GUZZO, R. S. L.; RIBEIRO, F. M. Psicologia na escola: construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43021/29668>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GUZZO, R. S. L.; SILVA, S. S. G. T. da; MARTINS, L. G.; CASTRO, L. de. Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. de O. (org.). **Onde está a psicologia no meio da pandemia?**. Pimenta Cultural, 2021. p. 654-682. *E-book*. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/psicologia-escolar/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, jun. 1997 [1996]. Disponível



em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2020.

PARKER, I. O que é a Psicologia? Conheça a família. *In*: PARKER, I. **Revolução na Psicologia**. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 17-42.

PEREZ, M. G. **Instrumentalidade em psicologia**: aproximações com sua práxis na realidade brasileira. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. e org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. E-Papers. 2018.



PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E INSTITUCIONAL E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONVERGÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA TRANSFORMADORA

Thiago Guimarães
Claisy Marinho



Introdução

A atuação da psicóloga escolar¹⁸, suas práticas, potencialidades e responsabilidades são objeto de produções acadêmicas e normativas técnicas que indicam um perfil complexo, composto por competências específicas para a atuação institucional, transformadora, crítica, reflexiva, consciente e conscientizadora (Aquino *et al.*, 2015; Araujo, 2003; Araujo; Almeida, 2003; Cacau, 2016; Cavalcante, 2015, 2019; Cavalcante; Braz-Aquino, 2019; Conselho Federal de Psicologia (CFP), 2022; Feitosa; Marinho-Araujo, 2018, 2021; Fortes, 2014; Frei-

¹⁸ Optou-se, nesse trabalho, por usar preferencialmente a nomenclatura **psicóloga**, considerando que a pesquisa do Conselho Federal de Psicologia (2022) identificou que 79,2% das profissionais de psicologia no país se identificam com o gênero feminino.

tas, 2017; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Guzzo, 2003, 2005; Libâneo, 2015; Lopes; Silva, 2018; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2014a, 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2016; Mitjáns Martínez, 2003; Nunes, 2016; Governo do Distrito Federal (GDF), 2010; M. J. Silva, 2019).

As pesquisas e literatura na área contribuem para maior clareza teórica para a fundamentação da atuação em Psicologia Escolar, especialmente quanto às concepções de desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e à apropriação da atuação crítica e institucional, indicadas como necessárias a um aperfeiçoamento formativo permanente (Aquino *et al.*, 2015; Cavalcante, 2015, 2019; Cavalcante; Braz-Aquino, 2019; Feitosa; Marinho-Araujo, 2018; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Lopes; Silva, 2018; Marinho-Araujo; Almeida, 2016; Marinho-Araujo *et al.*, 2022; Sant'ana; Weber; Mezzalira, 2022; L. A. V. Silva, 2015; M. J. Silva, 2019). Os estudos indicam que, para ser um psicólogo escolar, não basta estar em um contexto educativo. É necessário que, para além da formação inicial em cursos de psicologia, sua atuação seja intencionalmente ancorada nos pressupostos críticos da área de Psicologia Escolar.

Defende-se, com base em Marinho-Araujo (2016), que a especificidade da atuação profissional em Psicologia Escolar deve ser orientada à realização de intervenções coletivas e relacionais, visando a conscientização e emancipação dos sujeitos que se relacionam e trabalham nos contextos escolares (Dutra-Freitas; Marinho-Araujo, 2018; Feitosa; Marinho-A-



raujo, 2018, 2021; Freitas, 2017; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Marinho-Araujo, 2007, 2014a, 2016; Marinho-Araujo *et al.*, 2022; Marinho-Araujo; Almeida, 2005, 2014; Mendes, 2011; Mendes; Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015).

Entretanto, nem sempre a intervenção institucional e coletiva guiou as práticas dessas profissionais. Nos últimos 20 anos, pesquisas foram desenvolvidas por professoras do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de evidenciar a potencialidade dessa perspectiva na transformação da criticada atuação que focava, exclusivamente, em ações individualizantes, normativas, adaptacionistas, que psicologizavam e medicalizavam questões de origem pedagógica.

A Psicologia Crítica e a conscientização como que fazer da Psicologia Escolar

A psicologia hegemônica tem sua origem atrelada ao surgimento e fortalecimento do capitalismo no mundo ocidental, tendo na Europa seu nascimento e nos Estados Unidos seu desenvolvimento (Parker, 2009). Com essa influência, a psicologia incorporou, em suas práticas e concepções, os mesmos ideais dominantes da época, com redução e distorção da compreensão da subjetividade e atividade humana a processos de individualização, psicologização e naturalização, minimizando, especialmente, as diferenças individuais, ao criar padrões de normalidade e, conseqüentemente, seus desvios (Parker, 2009).



Em oposição à visão individualizada dos sujeitos, a Psicologia Crítica defende a reconstrução da ciência psicológica colocando-a a serviço da constituição de uma sociedade mais igualitária, inclusiva e humanizadora, confrontado os padrões normativos para oportunizar mudanças e avanços sociais (Martín-Baró, 1996; Parker, 2009). Martín-Baró (1996), ao propor a Psicologia da Libertação, critica a origem e as definições “genéricas”, oriundas de outros países, sobre o papel do psicólogo e as especificidades sociais e culturais de seus contextos geopolíticos na constituição dos sujeitos. O autor convoca os profissionais de psicologia a desnaturalizarem seus supostos conhecimentos e práticas normatizadoras para que seja possível uma imersão e transformação das realidades sociais de povos injustiçados, aos quais os psicólogos, frequentemente, não integram ou reconhecem em sua atuação (Martín-Baró, 1996).

O autor, reportando aos contextos de opressão comuns aos países latino-americanos, teceu críticas aos psicólogos que dedicavam sua atenção aos setores mais abastados, por meio de atuações individualizadas, ignorando os fatores sociais e servindo aos interesses da ordem social e econômica estabelecida, que reproduzia o sistema vigente, com privilégios e exclusão. Martín-Baró (1996) indicou o retorno às origens da psicologia, reorientando a prática psicológica à consciência humana. Para ele, o *que fazer* do psicólogo deve estar voltado para a tomada de consciência pelos sujeitos, em busca da: (a) transformação das pessoas pela modificação de



suas realidades, possível apenas pelo diálogo, não pela imposição; (b) gradual decodificação do seu mundo, percebendo os mecanismos opressores e desumanizadores que alienam os sujeitos e naturalizam as injustiças e desigualdades; (c) constituição de novos saberes dos sujeitos sobre suas realidades, sobre e si e sobre sua identidade social, conscientizando-se das possibilidades de transformação e de seu papel ativo nas relações sociais.

A atuação dos psicólogos voltada à conscientização busca transformações coletivas da realidade, em contraponto às ações individualizantes, que se coadunam a uma compreensão passiva de desenvolvimento humano. Nessa abordagem, os profissionais devem problematizar perspectivas teóricas que corroboram as desigualdades e injustiças sociais e as implicações dessas concepções em suas práticas (Parker, 2009).



A atuação institucional e a Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Escolar, como área de atuação, pesquisa e produção de conhecimento, é foco de diversas publicações que reiteram sua relevância e especificidade (Aquino *et al.*, 2015; Araujo, 2003; Araujo; Almeida, 2003; Cacau, 2016; Cavalcante, 2015, 2019; Cavalcante; Braz-Aquino, 2019; Feitosa; Marinho-Araujo, 2018, 2021; Ferreira, 2022; Fortes, 2014; Freitas, 2017; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Guzzo, 2003, 2005; Lopes; Silva, 2018; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2014a, 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2014, 2016; Mitjáns Martínez, 2003; Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015; M. J. Silva, 2019). Esses es-

tudos são divulgados por meio de teses, dissertações, livros, artigos científicos, entre outros, favorecendo a ampliação e o desenvolvimento do conhecimento da área.

Entretanto, apesar de sua profícua produção, a Psicologia Escolar não tem atraído muitas profissionais para integrá-la. Em 2010, segundo pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), apenas 9,8% das profissionais do país atuavam na área escolar, enquanto 53% estavam na área clínica (Andrada *et al.*, 2018). Em novo recenseamento nacional realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 2022), houve uma tímida elevação na quantidade de profissionais atuantes na Psicologia Escolar, representando 11,2% dos psicólogos. Ao comparar-se com o censo que havia sido realizado em 1988, quando 47,6% das psicólogas declararam dedicação à área, houve considerável esvaziamento na quantidade de profissionais ao longo dessas mais de três décadas. Em 2022, a Psicologia Escolar também foi identificada com a maior taxa de abandono de profissionais (57,4%), que migram, em sua maioria, para a Psicologia Clínica, representativa de 73,1% das atuações dos psicólogos no país (Conselho Federal de Psicologia, 2022). Os dados apontam que a área escolar tem capacidade de atração de profissionais, porém mais da metade delas não permanecem nessa atuação.

As atividades mais realizadas pelas psicólogas escolares indicadas foram: ensino (14%), acolhimento psicológico



(13,1%) e intervenções no âmbito escolar (12,6%). Além dessas, foi relatada a realização de: pesquisa (10,1%), avaliação psicológica (9,8%), escuta (9,7%), palestras (9,6%), orientação psicológica (6,5%), psicoeducação (5,7%), supervisão profissional (5,3%) e orientação vocacional (4,9%) (Conselho Federal de Psicologia, 2022). Quando somadas, as atividades de ensino e pesquisa correspondem a 24,1% das atividades das psicólogas escolares.

Entre os fatores possíveis para a identificação das causas da baixa adesão e da alta taxa de abandono dos psicólogos escolares, pode-se inferir, como um forte indicador, a forma como os cursos de graduação em psicologia no país enfatizam algumas áreas em detrimento de outras (Andrada *et al.*, 2018). A formação inicial na área tem privilegiado a abordagem clínica e o atendimento individualizado; mesmo nos estágios e atividades ligadas à área escolar, há ênfase em trabalhos individualizados com queixas de aprendizagem, foco no fracasso escolar e práticas clínicas na escola (Ferreira, 2022).

Para o autor, um local privilegiado de formação profissional teórico-prática nas Instituições de Ensino Superior é o Serviço-Escola, que, de acordo com sua pesquisa, se orienta predominantemente a uma formação clínica e com foco em atendimentos individualizados. A realização de atividades orientadas à clínica na escola remonta aos primórdios da psicologia, que, como curso de nível superior e prática profissional regulamentada (Brasil, 1962), apresenta justificativas biológicas, médicas ou psicologizantes para explicar as causas



do fracasso escolar e de desajustes na aprendizagem, buscando manter adequação e normatização no processo de escolarização (Marinho-Araujo; Almeida, 2014).

Como modelo contra-hegemônico à orientação ao fracasso e individualização dos processos de aprendizagem, a Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, considera as potencialidades dos sujeitos e de suas relações como promotoras de desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2010, 2014a; Neves, 2015). Para Marinho-Araujo (2015), a área deve se orientar

[...] a uma atuação ampliada para todo o contexto institucional da escola, mudando o foco da análise e intervenção: do indivíduo para o coletivo, as dinâmicas relacionais, os aspectos intersubjetivos, as práticas pedagógicas – para muitos (Marinho-Araujo, 2015, p. 148).



A autora elaborou, no início dos anos 2000 (Araujo, 2003), um modelo de atuação institucional, caracterizado pela dinamicidade, participação e sistematização da ação profissional de psicólogos escolares inseridos cotidianamente nos contextos educativos, visando “conscientização e empoderamento coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores e suas ações” (Marinho-Araujo, 2015, p. 150). Esse modelo de atuação coletiva e institucional da Psicologia Escolar, criado e ampliado por Marinho-Araujo (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014a, 2015), é sustentado por quatro grandes dimensões interdependentes: (a) mapeamento

institucional; (b) escuta psicológica; (c) assessoria ao trabalho coletivo; e (d) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Não há, entre as dimensões, hierarquia ou sequência, devendo ocorrer de forma integrada e dinâmica, vinculadas às complexidades e realidades dos contextos escolares, com ressignificações e reorganizações constantes (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014a, 2015).

O mapeamento institucional favorece a compreensão da realidade escolar, sendo considerado uma “ação histórica que acompanha, dinamicamente, todas as formas de atuação do psicólogo escolar” (Marinho-Araujo, 2015, p. 152). Essa dimensão contribui para a compreensão, identificação e valorização de características que interferem no processo de ensino-aprendizagem, como inovações, contradições, avanços, reformulações, rupturas e conflitos (Governo do Distrito Federal (GDF), 2010; Marinho-Araujo, 2015). A reflexão sobre esses aspectos permite a reorganização e a renovação das práticas, contribuindo para a atuação intencional e adequada na escola e com seus atores.

A realização do mapeamento institucional não se materializa na constituição de técnicas padronizadas, pois se dinamiza pelas especificidades de cada escola e pela intencionalidade das psicólogas em sua realização. Marinho-Araujo (2015) evidenciou algumas possibilidades de ações, como: (a) investigação de influências ideológicas e filosóficas de desenvolvimento e aprendizagem que permeiam a instituição; (b) análise das práticas educativas e concepções que as embasam;



(c) discussão acerca das relações entre os sujeitos da escola e com a comunidade; (d) análise dos documentos e legislação escolares para clareza acerca de deveres, papéis, responsabilidades, formas de avaliação, dinâmica, estrutura, entre outros aspectos; (e) participação na elaboração da Proposta Pedagógica da escola; (f) análise das características do contexto sociodemográfico; (g) identificação das redes de apoio pública e privada; (h) participação em reuniões e planejamentos da escola; (i) definição de indicadores e diretrizes para os objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas para as modalidades de ensino; (j) marcação das práticas de sucesso; (k) identificação de lacunas e oportunidades de mediação nas relações e práticas dos atores escolares.

Para a compreensão dos aspectos intersubjetivos presentes na instituição, vinculada ao mapeamento institucional, as profissionais devem realizar a escuta psicológica das vozes institucionais, possibilitando a análise crítica e reflexiva em relação às concepções de desenvolvimento humano, à organização escolar e às proposições de ações com o coletivo da escola (Marinho-Araujo, 2015). Para a autora, essa escuta qualificada subsidia a percepção e compreensão das peculiaridades vivenciadas no contexto escolar, permitindo investigá-las e questioná-las para a promoção de conscientização dos atores escolares e das responsabilidades na mediação do desenvolvimento dos estudantes. A realização da escuta psicológica oportuniza processos de humanização das relações, quando os sujeitos da escola passam a ser percebidos como atores



pertencentes à instituição escolar, possuidores de histórias e práticas, participantes efetivos de um processo coletivo de ensino-aprendizagem.

Outra dimensão criada pela autora é a assessoria ao trabalho coletivo, entendida como uma ação constante, participativa e contextualizada, inserida no cotidiano da escola. As psicólogas escolares promovem o assessoramento das práticas pedagógicas no que compete ao conhecimento psicológico, com o foco no desenvolvimento humano adulto dos docentes, gestores e demais profissionais, auxiliando na mobilização de ações pedagógicas de sucesso (Marinho-Araujo, 2015). Essa possibilidade de atuação pode favorecer o planejamento intencional de ações de formação continuada, favorecendo a implicação dos demais sujeitos do contexto escolar em constantes e significativos aperfeiçoamentos, visando o desenvolvimento coletivo (Marinho-Araujo, 2014a).

Para mobilizar o envolvimento dos atores escolares no planejamento e na realização de aprofundamentos profissionais nas escolas, a psicóloga deve, primeiramente, se responsabilizar com o seu desenvolvimento, buscando a constituição de competências técnicas, pessoais, interpessoais e éticas (Araujo, 2003, Araujo; Almeida, 2003; Marinho-Araujo, 2014a). Ao conscientizar-se de suas necessidades de aperfeiçoamento, a psicóloga pode influenciar a autoavaliação docente acerca do seu perfil, com redirecionamento de práticas pedagógicas e abertura para a constituição de novas competências (Marinho-Araujo, 2015). Entre algumas das possibilidades de



ação, a autora sugeriu: (a) habilidades de análise, reelaboração e síntese sobre sua área de conhecimento vinculada ao compromisso com o desenvolvimento global do aluno; (b) competências para a construção de estratégias interdisciplinares de comunicação e de ação que orientem o trabalho na direção do sucesso escolar; (c) comprometimento com a função político-social transformadora da realidade, entendida como uma das funções da escola; (d) envolvimento efetivo com os atores escolares para o favorecimento da criação e ressignificação de sentidos da atuação, engajamento nas práticas profissionais e favorecimento das relações entre os sujeitos.

Na atuação institucional proposta por Marinho-Araujo (2015), a dimensão do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem tem como principal meta a sensibilização para a criação de uma cultura de sucesso escolar. Nesse acompanhamento, a atuação das psicólogas escolares se orienta à análise e intervenção na relação entre docentes e discentes, entendida como o “núcleo do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos alunos” (Marinho-Araujo, 2014a, p. 93). Para que seja possível essa análise, a autora recomenda a observação das dinâmicas de sala de aula e nos demais contextos educativos, focando nas interações e relações sociais que permeiam o contexto escolar e que subsidiarão a atuação profissional.

Assim como a relação professor-estudante, defende-se nessa dimensão a relação psicóloga-docente, que, ao participar



dos contextos de escolarização e planejamento das atividades e avaliações do processo de ensino-aprendizagem, favorece a reflexão dos professores sobre suas atuações, colaborando para a constituição de profissionais críticos, reflexivos e criativos (Marinho-Araujo, 2015). Ao refletirem sobre suas práticas e possibilidades reais para a superação das dificuldades nos processos de escolarização, os atores escolares podem perceber ações de sucesso e práticas exitosas, para além da ênfase cristalizada no fracasso escolar.

Ao atuarem institucionalmente, as psicólogas escolares se afastam de concepções que imputam responsabilização das dificuldades do processo de escolarização aos estudantes ou a suas famílias, contribuindo para a conscientização de papéis e responsabilidades dos atores escolares (Marinho-Araujo, 2015). Segundo a autora, nesse modelo institucional as profissionais devem buscar uma prática preventiva, não como ajustamento ou adequações às expectativas de adaptação, normatização, normalização no processo de escolarização, mas no planejamento intencional de ações e estratégias para a orientação e o incentivo dos processos de conscientização e emancipação dos atores escolares como sujeitos de potência, de realizações exitosas, de sucesso no ensino e nas aprendizagens (Marinho-Araujo, 2015).

Essas dimensões da proposta da atuação institucional não esgotam as possibilidades de ampliação e diversificação da intervenção de psicólogas escolares, mas inspiram o surgimento de novas práticas nos contextos escolares, sendo uma



potente opção para o trabalho crítico e político da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2015). As ações mobilizadas nesse modelo, embasadas na noção de que a constituição humana ocorre pelas relações intersubjetivas, visa a conscientização dos sujeitos pelo grande potencial de provocar mudanças consideráveis e profundas nas práticas pedagógicas (Marinho-Araujo, 2016).

A perspectiva conceitual em Psicologia Escolar fundamentada pela proposta teórica de Marinho-Araujo (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014a, 2015, 2016) quanto à intervenção preventiva, relacional e coletiva da atuação institucional se baseia na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1999 [1925], 2012 [1931]), que fornece subsídios teóricos robustos para orientar e fomentar a atuação na perspectiva institucional em Psicologia Escolar.

A atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva preventiva e relacional demanda das profissionais escolhas teóricas que considerem as diversas, complexas e potencialmente constantes oportunidades de aprendizado ao longo da vida dos sujeitos (Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2014). As concepções sobre o desenvolvimento humano modificam o modo de interpretação e ação das pessoas quanto às suas realidades; assim, os fundamentos conceituais e epistemológicos adotados pelas psicólogas escolares transformam o foco e o tipo de intervenção nas escolas.

Na Psicologia Escolar crítica há crescente movimento de reflexões e atuações embasadas na Psicologia Histórico-



-Cultural, especialmente quanto à interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Cavalcante, 2019; Cavalcante; Braz-Aquino, 2019; Freitas, 2017; Freitas; Marinho-Araujo, 2018; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Marinho-Araujo, 2014a, 2016; Souza, 2016, 2019; Souza; Andrada, 2013; Souza *et al.*, 2018). Tendo como referencial teórico o psicólogo Vygotsky (2012 [1931]) e seus colaboradores Leontiev (1978) e Luria (2017 [1976]), a Psicologia Histórico-Cultural considera o desenvolvimento humano na articulação interdependente entre a filogênese e a ontogênese. Nessa perspectiva teórica, os sujeitos se constituem por um processo biológico e evolutivo que, em seu desenvolvimento histórico, transformou o homem primitivo em sujeito cultural (Vygotsky, 2012 [1931]). Ao conceber o ser humano a partir de suas relações sociais e culturais, a perspectiva histórico-cultural se contrapõe às concepções que consideram o desenvolvimento humano de forma inatista, imutável e passiva (Luria, 2017 [1976]).

Os aspectos biológicos são características comuns e necessárias a todos os sujeitos, porém não são suficientes para a humanização. Para Vygotsky (2012 [1931]), a filogênese e a ontogênese se entrelaçam, com influências mútuas, originando funções cada vez mais intrincadas, conforme a complexidade das relações e necessidades sociais ao longo da história. A filogênese se define pelo estudo do desenvolvimento da espécie humana, e a ontogênese como o desenvolvimento histórico e cultural dos sujeitos. Em seu processo evolutivo, o homem se desenvolveu, em termos psicológicos, de forma histori-



camente diferenciada dos demais animais. Na ontogênese, o homem constituiu funções psicológicas superiores, que se caracterizam como processos mentais especificamente humanos, constituídas pela interação do sujeito com a realidade, a partir da apropriação cultural dos elementos historicamente constituídos pela humanidade. Essas funções complexas e superiores diferem das funções psicológicas básicas, que se desenvolvem naturalmente; as funções psicológicas superiores são novas formações, diferentes das características biológicas, com leis e regulação distintas, originadas no desenvolvimento histórico e cultural (Vygotsky, 2012 [1931]).

Nessa perspectiva de desenvolvimento, a cultura é dialeticamente constituída pelos sujeitos, que, por sua vez, são constituídos por ela. As trocas culturais nas interações sociais impregnaram os aparatos neurobiológicos, originando a emergência de funções psicológicas mais complexas; o ser humano passou a dominar seu processo de desenvolvimento por meio da criação e utilização de ferramentas simbólicas para a realização do trabalho (Vygotsky, 2012 [1931]). Esses instrumentos passaram a se constituir como um objeto orientado à realização de operações de trabalho, que têm, além da sua função prática, uma representação social. Leontiev (1978) teorizou que o instrumento não se resume ao objeto nem à experiência do indivíduo, pois sua utilização em atividades em determinado trabalho incluiu, historicamente, as práticas sociais.

Na história da humanidade, a sofisticação da utilização dos instrumentos nas interações e no trabalho social mobili-



zaram o desenvolvimento de um sistema simbólico de signos, para mediar a compreensão, a comunicação e o pensamento (Vygotsky, 2012 [1931]). O autor destacou o papel do signo como um estímulo criado artificialmente pela humanidade como meio de controle da conduta pessoal e alheia, mediando a relação entre o externo e o interno.

A combinação entre o signo e o instrumento originaram a atividade psicológica superior, como gênese do pensamento e linguagem na base da consciência humana (Marinho-Araujo, 2016). Os signos presentes na linguagem têm significados diversificados que modificam a conduta humana e que, segundo Vygotsky (2012 [1931]), não se manifestam exclusivamente em palavras, mas estão presentes em diferentes símbolos, como os algébricos, as obras de arte, a escrita, as fórmulas, os desenhos, os mapas, os diagramas.

O significado desses signos são representações genéricas da realidade, com conceitos socialmente partilhados, o que possibilita as trocas comunicacionais (Vygotsky, 2012 [1931]). A criação e o emprego dos signos integraram os aspectos coletivos e individuais de representação da realidade, influenciada pelos afetos e emoções presentes nas relações humanas. Para Leontiev (1978) os processos de significação medeiam a compreensão do mundo à medida que o sujeito se conscientiza, apoiado na experiência social. Nessa perspectiva de compreensão da realidade, o mesmo significado pode ter diferentes significações para os sujeitos, que podem construir vários sentidos acerca de um mesmo significado.



A partir desses sentidos constituídos na trajetória histórica e cultural, são mobilizadas alterações no desenvolvimento da consciência, como cita Leontiev (1978): “num estudo histórico da consciência, o sentido é antes uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. Esses sentidos, constituídos na significação das vivências pelo sujeito, se tornam tão diversos quanto as múltiplas experiências e relações históricas e culturais, como cita Leontiev (1978, p. 98):

Podemos, por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação de uma data [...]. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha a defender a sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, da data histórica, modificaram-se, aumentaram? Não. Pode mesmo acontecer de serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele aparece à consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo num conteúdo mais completo. Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do *conhecimento* que tem dele, mas sob o aspecto do *sentido* que ele reveste *para ele*; tomou um novo sentido para ele, mais profundo.



Como exemplificado por Leontiev (1978), as experiências históricas e culturais dos sujeitos particularizam as signi-

ficações e os sentidos em relação à mesma atividade, podendo alterar a relação entre o que incita uma ação e qual seu resultado. No processo de significação da realidade, a influência dos afetos e das emoções modifica e mobiliza diferentes sentidos para cada sujeito (Leontiev, 1978).

Nas relações intersubjetivas, criam-se espaços para circulação de sentidos e afetos; o processo psicológico favorecedor dessas trocas, que podem alterar esses significados e sentidos entre as pessoas, é a mediação (Marinho-Araujo, 2016; Souza *et al.*, 2014). A mediação se constitui, nessa perspectiva teórica, como um processo intermediário entre o sujeito, o mundo real e o mundo simbólico (Vygotsky, 2012 [1931]). Na interseção e interação entre o instrumento, signo, significado e sentido, forma-se a origem das funções psicológicas superiores e das atividades mediadas (Marinho-Araujo, 2016).

A transformação dos signos em complexas estruturas simbólicas e dos instrumentos em processos psicológicos de mediação ocorre pela internalização dos significados da realidade, que reconstrói internamente o mundo exterior (Vygotsky, 2012 [1931]). O autor denominou esse processo de internalização: o desenvolvimento humano tem origem interpsicológica, entre as pessoas, para depois tornar-se intrapsicológica. A internalização corresponde à representação interna do mundo exterior, socialmente constituído por meio das atividades compartilhadas pelo grupo cultural do sujeito, impregnado de significados e sentidos que particularizam a



interpretação da realidade pelas pessoas (Marinho-Araujo, 2016; Souza *et al.*, 2014).

Nas diversas relações intersubjetivas há características e dinâmicas diferenciadas. Vygotsky (2012 [1931]) denomina *situação social de desenvolvimento* quando há um modo único e específico de vivência entre os sujeitos, com tensionamentos, crises e avanços, originando novas estruturas, reconfigurando os significados e sentidos pelas complexas experiências e relações (Marinho-Araujo, 2016; Souza; Andrada, 2013; Vigotski, 2018). Essa *situação social de desenvolvimento* se constitui como uma “uma experiência significativa para o sujeito, recheada de emoções, gerada em uma situação específica, que não se configura como externa, mas como junção dos aspectos do sujeito e da própria situação” (Souza; Andrada, 2013, p. 362).

Nessas vivências específicas, são constituídas novas significações e novos sentidos, alterando as estruturas anteriores do sujeito, que, por sua vez, podem se modificar em nova situação social de desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2016; Souza *et al.*, 2014). Como cita Vigotski (2018, p. 78):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada persona-



lidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

As situações sociais de desenvolvimento, mediadas simbolicamente pela linguagem, desempenham um papel para além da comunicação, constituindo a consciência do homem em relação ao mundo e sobre si mesmo (Vygotsky, 2012 [1931]; Leontiev, 1978). Processos complexos, como a construção de conceitos, a análise, a generalização, a abstração e a interpretação, são mediados pela linguagem, permitindo o pensamento e a transição do desenvolvimento sensorial para o racional (Luria, 2017 [1976]).

A consciência, como uma função psicológica superior, se constitui e se altera a partir das relações sociais e mediações semióticas. Sua análise deve considerar uma origem social, histórica e cultural, constituída, desenvolvida e transformada nas atividades humanas. Como aponta Luria (2017 [1976], p. 29):

A consciência humana deixa, portanto, de ser uma “qualidade intrínseca do espírito humano”, sem história e inacessível à análise causal. Começamos a entendê-la como a forma mais elevada de reflexão da realidade criada. [...] um sistema de agentes que existe objetivamente produz a consciência humana e a análise histórica a torna acessível.



Considerações finais

Nas atividades humanas são elaboradas novas formas de relações sociais e ressignificados novos conhecimentos, oportunizando o desenvolvimento da consciência humana e ampliando a capacidade de análise de si e da realidade (Luria, 2017 [1976]). A atividade se orienta por objetivos específicos, que podem ser alcançados de diferentes maneiras pelos sujeitos, a depender das condições objetivas e das práticas culturais estabelecidas. Por se constituir na busca pela realização de determinadas necessidades, a atividade se reveste das intencionalidades do sujeito, orientando o sentido de suas ações. Para a sua realização, pressupõe uma intelectualização e uma objetividade para uma finalidade específica, constituindo uma representação interiorizada da própria atividade, dos conteúdos e das ações necessárias para a sua realização (Marinho-Araujo, 2016).

Com base nesses conceitos e na fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural, para a atuação profissional das psicólogas escolares é importante pensar novas formas de acessar os sujeitos para que as possibilidades de circulação de significados ocorram e promovam transformações inter e intrasubjetivas. Defende-se como primordial, nos contextos de atuação, que as psicólogas busquem mediar intencionalmente vivências diferenciadas e situações sociais de desenvolvimento que favoreçam a construção coletiva e intencional de objetivos comuns, como citam Mendes e Marinho-Araujo (2016, p. 71):



Se a gênese das funções psicológicas superiores está na internalização de elementos externos, entende-se que a qualidade da interação será constituinte do próprio processo de desenvolvimento, na medida em que, por meio dessas interações, o ser humano constrói novas significações simbólicas que possibilitam a constituição de processos psicológicos qualitativamente mais complexos.

Na perspectiva crítica e institucional, para atuar de maneira competente, a psicóloga escolar deve agir de forma intencional e reflexiva tanto no planejamento prévio de ações como para a resolução de situações previstas ou emergenciais, de maneira ágil, articulando e mobilizando conhecimentos, habilidades, saberes, experiências de vida e do trabalho, integrando-os e transversalizando-os para atuar na realidade (Marinho-Araujo, 2007, 2014a, 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2014).

Fazer parte do contexto escolar, vinculando-se com os demais sujeitos da escola, permite que a psicóloga escolar crie e ressignifique sentidos entre os atores e consigo mesma. A atuação institucional oportuniza que a profissional, consciente de seu papel, intencionalmente construa e potencialize as vivências nos contextos escolares, permitindo que os profissionais da escola se vejam por outra(s) perspectiva(s), favorecendo o alcance dos objetivos do processo de escolarização. As psicólogas escolares devem realizar atividades que, para além dos conteúdos curriculares, mediem o desenvolvimento da críti-



ca e a confrontação da realidade social, visando a constituição de sujeitos conscientes (Martín-Baró, 1996). Na busca por essa conscientização, as ações práticas e elaborações teóricas das profissionais se orientam à denúncia e ao rompimento da relação da psicologia com as formas de opressão dos sujeitos, encontrando na escola um local potencialmente favorável às mudanças sociais (Carvalho; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2014b; Marinho-Araujo; Almeida, 2014).

A escola, ainda que tenha em seu interior estruturas opressoras, possui, em contraponto, inúmeras possibilidades de emancipação dos sujeitos, se constituindo como contexto privilegiado para o desenvolvimento da consciência e criticidade das pessoas sobre o seu papel social e potencial de transformação de injustiças e alienação (Marinho-Araujo; Almeida, 2014). O desafio da atuação se constitui na persistência e resistência diante de sistemas sociais que alienam e silenciam. A conscientização, o fortalecimento identitário e a busca continuada pelo desenvolvimento ampliam as oportunidades de humanização, conscientização e emancipação dos sujeitos, permitindo novas configurações e relações sociais que alavancam o desenvolvimento da humanidade, com justiça, respeito, equidade.



Referências

ANDRADA, P. C.; PETRONI, A. P.; JESUS, J. S.; SOUZA, V. L. T. A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In: SOUZA, V. L. T. de; BRAZ-AQUINO, F. de S.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; GUZZO, R. de S. L. (org.). **Psicologia**

escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas-SP: Átomo & Alínea, 2018. p. 13-33.

AQUINO, F. de S. B.; LINS, R. P. S.; CAVALCANTE, L. de A.; GOMES, A. R. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 71-78, 2015.

ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências:** uma opção para uma capacitação continuada. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2003.

ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. (ed.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas-SP: Alínea, 2003. p. 59-82.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília-DF, Presidência da República, 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CACAU, T. P. **O perfil profissional do psicólogo escolar do Piauí:** subsídios para a formação e atuação em uma perspectiva crítica. 2019. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

CAVALCANTE, L. de A. **O psicólogo na rede pública de educação:** concepções, formação e atuação profissional. 2015.



175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2015.

CAVALCANTE, L. de A. **Formação continuada em psicologia escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional.** 2019. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

CAVALCANTE, L. de A.; BRAZ-AQUINO, F. de S. Práticas favorecedoras ao contexto escolar: discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. **Psico-USF**, v. 24, n. 1, p. 119-130, 2019.

CARVALHO, T. O.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 219-228, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200007. Acesso em: 20 ago. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Censo 2022 da Psicologia Brasileira CensoPsi. **Quem faz a psicologia brasileira?** Um olhar sobre o presente para construir o futuro. Brasília-DF: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

DUTRA-FREITAS, R. A.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações metodológicas em Psicologia Escolar: pesquisa-intervenção e formação continuada. In: SOUZA, V. L. T.; BRAZ AQUINO, F. S. GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M. (ed.). **Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas.** Campinas-SP: Alínea, 2018. p. 35-64.



FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 2, p. 181-191, 2018.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar e Etnografia Virtual: construindo espaços de formação. **E-Curriculum**, v. 19, p. 153-173, 2021.

FERREIRA, F. G. **Os serviços-escola dos cursos de graduação em Psicologia e a formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás**. 2022. 466 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2022.

FORTES, P. G. S. **Psicologia escolar em organização não governamental: um estudo sobre o perfil profissional**. 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

FREITAS, R. A. D. **Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia-DF: potencialidades da pesquisa-intervenção**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

GALVÃO, P.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 46-65, 2019.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília-DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010.

GUZZO, R. S. L. Educação para a liberdade, psicologia da libertação e Psicologia Escolar: uma *práxis* para a liberdade.



In: ALMEIDA, S. F. C. (ed.). **Psicologia Escolar**: ética e competências na formação profissional. Campinas-SP: Alínea, 2003. p. 169-178.

GUZZO, R. S. L. A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, A. M. (ed.). **Psicologia Escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. Campinas-SP: Alínea, 2005. p. 13-27.

LIBÂNEO, L. C. **Práticas exitosas em psicologia escolar**: indicadores da atuação na cultura do sucesso. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

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

LOPES, J. A. S.; SILVA, S. M. C. da. O psicólogo e as demandas escolares – considerações sobre a formação continuada. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 249-257, 2018.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017 [1976].

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 73-85, 2005.

MARINHO-ARAUJO, C. M. A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: CAMPOS, H. R. (ed.). **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. Campinas-SP: Alínea, 2007. p. 17-48.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. In: Marinho-Araujo, C. M. (org.). **Psicologia**



Escolar: pesquisa e intervenção. 83. ed. Brasília-DF: INEP/MEC, 2010. p. 17-35.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In:* GUZZO, R. S. L. (ed.). **Psicologia Escolar:** desafios e bastidores na educação pública. Campinas-SP: Alínea, 2014a. p. 153-175.

MARINHO-ARAUJO, C. M. **Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento.** *In:* BISINOTO, C. (ed.). **Docência na socioeducação.** Brasília-DF: UnB, 2014b. p. 71-86.

MARINHO-ARAUJO, C. M. psicologia escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. XIX, p. 147-163, 2015.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar. *In:* DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. de. **Psicologia Escolar crítica:** teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2016. p. 37-55.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências.** *In:* MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (ed.). **Psicologia Escolar e compromisso social.** Campinas-SP: Alínea, 2005. p. 243-259.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar:** construção e consolidação da identidade profissional. Campinas-SP: Alínea, 2014.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32 (especial), p. 1-10,



2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e-32ne212>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; GALVÃO, P.; NUNES, L. de A. C. B.; NUNES, L. V. Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: resignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos de Psicologia**, v. 39, p. 1-12, 2022.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, p. 7-27, 1996.

MENDES, A. C. M. **Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

MENDES, A. C. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Desenvolvimento humano adulto e mediação estética: contribuições para a formação profissional. In: LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S.; CHAGAS-FERREIRA, J. F.; MIETO, G. S. M.; BERALDO, R. (ed.). **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação**. Campinas-SP: Alínea, 2016. p. 43-56.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. (ed.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas-SP: Alínea, 2003. p. 105-124.

NEVES, M. M. B. J. A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (ed.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas-SP: Alínea, 2015. p. 55-73.



NUNES, L. V. **Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF**. 2016, 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016.

PARKER, I. Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? [Critical psychology: What it is and what it is not?]. **Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria**, v. 8, p. 139-159, 2009.

SANT'ANA, I. M.; WEBER, M. A. L.; MEZZALIRA, A. S. da C. Desafios emergentes da formação inicial em Psicologia Escolar durante a pandemia. **Estudos de Psicologia**, v. 39, p. 2-10, 2022.

SILVA, L. A. V. da. **História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no Distrito Federal**: as vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia. 2015, 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

SILVA, M. J. **Psicólogos(as) na educação em Boa Vista/Roraima**: práticas e desafios. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2019.

SOUZA, V. L. T. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. de. (org.). **A Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2016.

SOUZA, V. L. T. A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 2, p. 689-706, 2019.



Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v-25n2p689-706>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas-SP, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, Campinas-SP, v. 35, n. 4, p. 375-388, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C.; BARBOSA, E. T.; ANDRADA, P. C. O Psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: GUZZO, R. de S. L. (org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas-SP: Átomo & Alínea, 2014. p. 27-54.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. e org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. E-Papers. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1925].

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: obras escogidas**, Tomo III. Madrid: Machado Libros, 2012 [1931].



ENVELHECIMENTO E FEIRA: FRAGMENTOS NARRATIVOS SOBRE TRABALHO, SOCIABILIDADE E EXPERIMENTAÇÃO DA AMIZADE

Mara Daiana Paixão Alencar
Lázaro Batista

Notas introdutórias

Este capítulo pretende apresentar alguns dos processos de subjetivação experimentados por pessoas idosas na feira livre da cidade de Palmeira dos Índios/AL, buscando compreender as motivações que levam idosos/as a frequentarem a feira e conhecer como se relacionam cotidianamente.

O ponto de partida é a afirmação de que feiras são manifestações econômicas e culturais muito comuns no Nordeste brasileiro, constituídas e constituintes de práticas sociais que singularizam nossos marcadores de territorialidade e regionalidade (Batista, 2023).

Geralmente, essa atividade comercial secular é repassada entre gerações, fazendo com que o negócio percorra a história de muitas famílias. Para além disso, no ambiente da



feira criam-se relações de parentesco e amizades (Batista; Guimarães; Baú, 2018). Dessa forma, tornam-se locais de comércio, mas também de encontro. Constituem territórios vivos nos quais se encontra de tudo um pouco, inclusive mistura de relações socioafetivas (Sato, 2012)

Além disso, como resquício sociopolítico de períodos anteriores à colonização, no Brasil, as feiras acabam por ser também espaços de resistência a algumas marcas dessa colonialidade: opondo-se às tentativas de modernização e regulamentação, desafiando a organização e o disciplinamento do espaço urbano, estabelecendo-se às margens das relações de trabalho e comércio formal (Lucena; Germano, 2016).

Em Alagoas, especificamente na região do agreste, há relatos de historiadores sobre resistências da feira e a sua importância para o desenvolvimento de cidades como Arapiraca (Gonçalves, 2011). De modo geral, a expansão das feiras aparece atrelada ao cultivo do fumo, o qual convidava diversos atores sociais, como feirantes, emboladores, violeiros, meizinhos, rezadeiras, entre outros, a comporem a identidade cultural daquele local (Carnaúba; Silva, 2011).

Obviamente, indicar tais elementos como resistência não significa descartar que alguns deles sejam sintomáticos do modo de exploração capitalista. É assim, por exemplo, quando consideramos que muitos dos seus frequentadores e trabalhadores são mulheres, crianças, pessoas negras e/ou idosas. Remetendo-se ao contexto específico das feiras do agreste alagoano, esse contorno do etarismo ganha ainda mais



destaque, sendo possível perceber uma grande presença de idosos trabalhando ou fazendo feira. É a partir dessa observação que entendemos como necessário pensar de que forma se constroem no ambiente da feira as relações entre velhos e suas lembranças com a feira.

Envelhecimento e subjetividade: breves apontamentos

O envelhecimento é um processo natural e biológico que ocorre durante toda a vida, tendo seu início no nascimento e decorrendo até a morte (Dardengo; Mafra, 2018), sendo que, quanto mais anos de vida se tem, maiores serão os efeitos do envelhecimento no corpo. Dessa forma, é um fenômeno que sempre esteve presente na história da humanidade. Entretanto, a maneira como esse processo é conceituado e interpretado pela sociedade é marcada por representações sociais, discursos políticos, interesses econômicos e áreas de saberes.

Nesse debate, Joel Birman (2015) argumenta que a atualidade ocidental é caracterizada pela emergência histórica do conceito contemporâneo de terceira idade. Esse termo indica uma transformação radical, com a velhice passando a ocupar o centro do debate sobre a manutenção da vida ou mesmo algo a ser evitado. Como parte disso, os termos “velho” e “velha” tornam-se supostamente obsoletos, inadequados ou mesmo pejorativos para se referir à parcela da população mais velha, recorrendo-se a termos que tentam atribuir uma imagem menos negativa à velhice, ressaltando o ainda por viver, consumir, experimentar (Costa; Costa; Poltronieri, 2017). Ou



seja, faz-se um recorte entre o sujeito velho – supostamente senil, debilitado e inativo – e o idoso, pessoa em processo de envelhecimento considerada ainda capaz de uma vida ativa e de ter realizações pessoais, e, não raro, jovens senhores agora com tempo, disponibilidade e recursos para usufruir da vida (Silva, 2008).

Como um dos desdobramentos disso e de maneira atrelada ao envelhecimento da camada populacional mais favorecida social e economicamente, a essa nova identidade vinculam-se jeitos de ser e estilos de vida que professam e incentivam o consumo de determinado modo de envelhecer. Pessoas que almejam continuar ativas, dispõem de recursos financeiros e tempo ocioso, e que ainda não são exploradas pela cultura do consumo, prontamente são vistas por empresas e estratégias de *marketing* como público-alvo, a quem são direcionados produtos, programas e espaços para que os idosos usufruam dos seus serviços, introjetando a ideia da velhice como período do bem viver (Silva, 2008).

Como indicam Siqueira, Botelho e Coelho (2002), entre as diferentes concepções sobre a velhice, há a denominada “biólogo/comportamentalista”, descrita como um processo de alterações fisiológicas degenerativas, que levam ao surgimento de várias patologias e que se tornam um problema de Estado. Outra abordagem, a “economicista”, preocupa-se com o lugar na estrutura social produtiva que o velho ocupa na sociedade, uma vez que ele faz a transição de cidadão ativo para inativo. O que converge nessas duas perspectivas é a preocu-



pação que o envelhecimento populacional acarretará para o Estado, uma vez que, além dos gastos com saúde pública, será preciso também gastos com Previdência Social.

Entretanto, dentro das condições que se observa a velhice, é possível notar que o termo “idoso” não abarca todas as vivências possíveis. Infelizmente, a imagem da velhice atrelada ao bom viver é ainda privilégio de uma pequena minoria da população idosa. Uma parcela significativa dessas pessoas não consegue sobreviver apenas com a aposentadoria, não dispõe de elementos mínimos de qualidade de vida e, não raro, precisa permanecer no mercado de trabalho informal, ou a ele retornar, para complementar sua renda (Almeida, 2015).

Assim, sem romantizar ou apontar uma dessas interpretações como mais ou menos certa, o que se pretende é destacar o envelhecimento humano como um processo heterogêneo, enxergando-o com experiência diversa (Beauvoir, 1990; Bosi, 2001; Hoffmann-Horochovski, 2010). Embora seja um processo biológico, ele é atravessado por condicionantes e determinantes sociais, pelo momento histórico, além de questões específicas – como classe social, etnia, gênero, papéis sociais – e fatores macro, como cultura, política e economia (Costa; Costa; Poltronieri, 2017).

Nessa perspectiva, torna-se complicado, por exemplo, afirmar que um sujeito que passou a vida em situação de vulnerabilidade, com condições desiguais de vida e de trabalho, ao chegar à velhice poderá gozar de descanso, de uma boa vida e usufruir de uma aposentadoria. O mesmo vale para alguém



que desde a infância trabalhou na agricultura, não teve acesso à educação formal e reside em determinada localidade. Não é possível supor que, ao chegar aos seus 60 anos, esse indivíduo viverá a mesma velhice que outro idoso que teve acesso aos estudos, reside em localidade mais prestigiada e desde sempre teve acessos e privilégios na sociedade. Diante desses exemplos, a heterogeneidade da velhice se dá não só por diferenças etárias, mas também pelas diferentes trajetórias de vida e inserção, tanto social quanto econômica, no mundo do trabalho (Camarano, 2006).

Aspecto importante para compreender essa heterogeneidade é a relação da velhice com o trabalho. Na história de vida de muitos/as deles/as, trabalhar pode ter diferentes significações. Em algumas vivências, o trabalho é visto como parte integrante de quem são, compondo a construção de suas identidades. Além disso, a partir dele, muitos/as encontram uma forma de garantir uma utilidade e manter a identidade, dando um sentido para as suas existências. Há ainda a assimilação das representações sociais sobre o envelhecimento e o medo de se tornarem dependentes, de modo que muitos/as acreditem que continuar trabalhando seria uma maneira de driblar essa possibilidade (Hoffmann-Horochovski, 2010).

Outros, por questões de desigualdades sociais, ganham uma visibilidade social dentro de suas famílias. Nas novas concepções de famílias, existem famílias chefiadas por idosos/as, que, além do papel de cuidador/a, desempenham também o papel de responsável pela sobrevivência, garantindo o susten-



to e a manutenção através dos seus recursos, como pensões, aposentadorias e atividades remuneradas (Costa; Costa; Poltronieri, 2017).

Quaisquer que sejam as motivações que levam o idoso a desempenhar atividades, ora laborais, ora recreativas, nos seus discursos, tais atividades desempenham o papel de dar sentido à existência, de modo que, para alguns deles, “trabalho e existência se confundem” (Beauvoir, 1970, p. 272).

Por fim, como faz recordar Ecléa Bosi (2001), também a função social de lembrar e aconselhar se configura como um trabalho. O fato de narrar é desempenhado como uma função desenvolvida com maestria pelos velhos, que ao experienciar diversas situações ao longo do tempo, pela oralidade, conseguem transpassá-las para outras pessoas e gerações. Lembranças de uma época que já passou, de pessoas que já não estão aqui, de fatos ocorridos quando não estávamos presentes. Lembranças de vários anos, de toda uma vida, que são contadas como uma forma de recordar, como uma contemplação do que foi vivido. Enfim, existe uma diversidade de experiências que não conhecemos, mas que pelas lembranças dos/as velhos/as, podemos também tornar nossas.

Foi em busca de histórias da e na feira que esta pesquisa recorreu a alguns/mas velhos/as de Palmeira dos Índios, para que, através de suas lembranças, contassem-nos suas histórias de vida e como elas se entrelaçam com a feira livre.



Procedimentos metodológicos

Este estudo se orientou como pesquisa qualitativa, buscando uma reflexão crítica dos fenômenos sociais e a compreensão dos significados e das motivações presentes nas relações sociais humanas vivenciadas por idosos na feira, considerando que esses processos não são passíveis de mensuração.

Metodologicamente, foram desenvolvidos dois procedimentos complementares. O primeiro deles, 12 visitas e observações participantes à principal feira livre de Palmeira dos Índios, no agreste alagoano, entre os meses de setembro de 2022 e setembro de 2023. Como instrumento, a observação exigiu atenção às práticas de feirantes e compradores, em um processo que oscilou entre reflexões sobre situações cotidianas e a observação de detalhes que poderiam passar despercebidos no uso de outros dispositivos de pesquisa (Cicourel, 1969). Como produto dessas observações, houve a elaboração de registros audiovisuais e diários de campo (Brandão, 2007).

Entre os meses de agosto e setembro de 2023, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis idosos/as, dos quais cinco eram feirantes e uma compradora. Destes, cinco eram mulheres e um homem. Os encontros para a realização das entrevistas aconteceram na própria feira e na casa de um dos participantes. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes comuns brasileiros sem qualquer relação com os nomes originais. Por fim, para análise das entrevistas e apresentação dos resultados, recorreremos a aspectos da análise de conteúdo (Bardin,



1977), com a produção narrativa como forma de enunciação e produção de conhecimento (Benjamin, 2012).

Quanto aos aspectos éticos, o estudo faz parte de projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas (CAAE nº 58708722.6.0000.5013, Parecer nº 5.448.266), tendo cumprido as exigências e determinações da legislação vigente. Para além das questões éticas formais, vale ressaltar, também, a dimensão ético-política que guiou o procedimento para além do que determina a ética prescritiva. Nesse sentido, destacamos a devolução aos/às participantes de tudo que foi produzido, com apresentação para que pudessem indicar concordância, antes que o material fosse publicizado.



Envelhecer na feira: algumas pistas narrativas

Feiras livres são um cenário para a vida cotidiana que permite diversos encontros e experimentação de múltiplos modos de se relacionar abertos ao novo e ao diferente, deixando uma marca nos contatos estabelecidos (Pontes, 2012; Batista; Guimarães; Baú, 2018). Um fragmento do diário de campo ilustra isso:

Avistei três mulheres em uma banca que tinha poucas mercadorias. Duas delas aparentemente tinham mais de 60 anos. Resolvi ir até lá [...] logo as três começaram a falar comigo sobre suas experiências com a feira. Regadas a risos e debulhadas de feijão, elas me contaram que eram amigas de feira, que

se conheceram lá e que mantinham esse costume. Nenhuma delas se conhecia antes da feira, foi no processo de compra e venda que se conheceram. As outras duas iam para comprar, enquanto a outra comercializava na feira há anos. Nesse jogo de compras, pediam para guardar a feira na banca desta senhora e por aí começaram a amizade. Hoje em dia, elas vão à feira para comprar seus produtos e ficar na banca com a outra senhora que vende. Elas não recebem dinheiro para vender junto, ficam simplesmente pela amizade e companheirismo umas com as outras e, enquanto vendem e debulham o feijão, conversam e riem sobre a vida, como elas disseram, vão à feira ficar com a amiga para se divertir. Quando questionei o que a feira era para a vendedora, ela disse que a feira era a terapia dela, era lá que ela fazia amigos e se divertia, que a feira a ajudava a enfrentar a vida de uma forma mais leve (Fragmento do diário de campo).



Nesse fragmento, percebemos os encontros que a feira permite. O primeiro deles é a facilidade que os feirantes têm de se comunicarem com os passantes e possíveis fregueses. A história delas revela uma forma peculiar de relação: a amizade de feira. O contato delas acontece exclusivamente naqueles instantes de compra e venda. Elas não são amigas que se encontram em outros espaços da sua vida.

Assim, ir à feira torna-se uma forma de estabelecer e manter essas amizades, criar uma rede de interações, que permite continuar ativos e se divertindo, uma vez que os espaços

de sociabilidade diminuem a partir da velhice. E não é porque esses encontros acontecem apenas na feira que os vínculos são superficiais. Para Dona Maria, a amizade que ela construiu na feira se transformou em uma fraternidade, na qual ela tem total confiança.

Foi uma amizade muito séria a minha com ela, uma amizade de confiança, que eu saio da banca, se for preciso eu vou para casa e ela passa o dia todo. Ela é minha pessoa de toda confiança, é mesmo que ser irmã para mim. Nós se conhecemos aqui e aqui estamos (Dona Maria).

Para esses idosos, o universo das feiras livres é lócus da sociabilidade, uma vez que, nos encontros oportunizados por elas, se estabelecem relações de solidariedade, amizade e até mesmo parentesco. Dessa forma, além da compra e venda das mercadorias, a feira também se configura para os sujeitos como pontos tradicionais para o encontro de amigos ou colegas, performando nesses espaços diferentes ações da vida social, o que garante à feira uma identidade e permanência (Araújo, 2012).

Essa sociabilidade desdobra-se, inclusive, em relações de confiança. Sem nenhuma anotação ou garantia além do acordo verbal, eles comercializam e confiam em vender sem receber no mesmo dia. Como destaca Dona Graça, é um relacionamento que precisa partir necessariamente do freguês:



Às vezes acontece deles não tarem com o dinheiro e eu vendo para receber na outra feira. É de boa, eu confio, essa moreninha mesmo que chegou agora quando ela não tem o dinheiro eu digo: não seja por isso, pode levar, tranquilo. A confiança é sua, não é nem minha, porque, se ela não vier pagar, não compra mais depois, e a fama vai correndo, no outro sábado todo mundo já sabe.

Tais formas de relação se dão através dos acordos tácitos passados entre feirantes-fregueses. A feira é caracterizada pelo barulho da gritaria explícita, mas há acordos e negociações que são transferidos nessa relação por meio do não dito (Sato, 2012) e só são perceptíveis a partir do momento que são executados. Esses senhores vendedores criam suas próprias estratégias de negociação e comunicação entre seus companheiros, sem ser preciso usar de acordos formais para transferi-las. Acontecem ao longo do tempo a partir da experiência no fazer parte da feira. Quem não faz parte dessa trama pode deixar situações passarem despercebidas, mas os feirantes tudo veem (Lucena; Germano, 2016).

Disso resultam ações de cooperação e solidariedade que produzem sentimento de falta ou saudade, quando alguém precisa se ausentar. Falta que é sentida tanto por quem não vai como por quem não encontra o colega.

A Dona Graça ficou duas ou foram três feiras sem vir, e eu já fiquei preocupada, sentindo falta, aí a vizinha disse que foi porque ela tinha vendido o [suprimido para evitar iden-



tificação] e foi para casa. Aí a gente fica mais aliviada sabendo que tá bem (Dona Socorro).

Vou direto, só quando dá uma gripe que eu não vou, mas eles já sentem falta, perguntam: “por que não veio no sábado, estava doente?” (Seu Zé).

Dessa forma, os vínculos de amizade criados na feira ultrapassam as relações de compra e venda, permanecendo nas lembranças afetivas e na saudade ocasionada pela falta de novos encontros (Pontes, 2012). Inclusive, criam-se vínculos também entre os pesquisadores e os feirantes. As conversas fora do roteiro, como questões da própria saúde, dificuldades sentidas em casa, filho com problemas de saúde e hospitalizado, emergem nos encontros, criando vínculos e memórias afetivas entre os envolvidos, assim como a demanda por próximos encontros para o compartilhamento de novas experiências. Nas palavras de Dona Maria, “sempre que você quiser vir para conversar eu tô aqui [...] olha ela, veio me ver, eu tô bem, minha fia, e meu filho já voltou para casa, graças a Deus. Como tá indo seu trabalho?”.

Outro elemento a ser apontado é como, sendo um fenômeno secular, é possível encontrar na feira gerações que cresceram e se desenvolveram conjuntamente, aprendendo e repassando o ofício entre gerações da família. O relato da família de Dona Socorro ilustra isso:

[...] mode a minha mãe, minha mãe era feirante, aí quando eu era criança, ela era feirante e



trazia nós, eu vinha com ela de acompanhante, aí cresci e continuei sendo feirante [...] pegamos a tradição de nossa mãe. Pegamos da nossa mãe, ela só parou quando não deu mais pra vir mesmo. Até quando deu para ela trabalhar na feira, ela vinha. Em carroça de burro ainda mais, não era nem em carro.

O que torna curiosa a relação dessa família com a feira é o fato de ela ser o palco dessa relação. Elas moram em cidades diferentes e, obrigatoriamente, em um acordo afetivo, todos os sábados se encontram na feira para ajudar uma à outra e ver como estão. Essa família que se criou vivendo na feira tem marcas e histórias com aquele espaço que ultrapassam o sentido comercial e de sobrevivência, carregando uma identidade da feira como parte da família.

É preciso pensar o porquê de a feira constituir-se como esse território afetivo, fazendo certa crítica à forma como nossa sociedade priva os sujeitos velhos de espaços de diversão e troca de experiências. Para os idosos participantes da pesquisa, os espaços reservados tornam-se limitados, variando – quando muito – de suas casas, à igreja e à feira. Nesse sentido, não raro, a ida à feira foi mencionada como tendo certo efeito terapêutico, auxiliando a reduzir ou evitar fragilidades emocionais oriundas do processo de envelhecimento, além de ser uma forma de permanecer ativo e manter uma identidade social.



Considerações finais

Conclusivamente, destacamos com este estudo as diversas facetas da velhice na sociedade, de maneira que ela não pode ser reduzida à compreensão de um período de declínio físico ou de privilégios. No caso dos/as idosos/as participantes deste estudo, observou-se que alguns frequentavam regularmente a feira por necessidade econômica, enquanto outros iam em busca prioritariamente de socialização e diversão. Isso nos serve de duplo alerta. Primeiro, para destacar a falta de estruturas públicas para oferecer adequadamente opções de lazer direcionadas a esse público, fazendo com que a feira figure como um dos poucos espaços disponíveis para alguns deles. Também serve para indicar as vulnerabilidades que isso implica, já que, mesmo depois de uma vida vivida, muitos/as de nossos velhos/as têm ainda que dispor-se ao trabalho para sobreviver.

Sem perder isso de vista, destacamos que, pelo menos para este estudo, o trabalho na feira não comparece apenas como atividade econômica, mas também como forma de lidar com o envelhecimento e as dificuldades socioeconômicas enfrentadas ao longo da vida. Nessa direção, as histórias de velhice aqui apresentadas revelam relações significativas e cuidados mútuos na feira, ressaltando a importância de valorizar as experiências cotidianas e simples. Por fim, queremos destacar a necessidade de a psicologia reconhecer e valorizar essas narrativas.



Referências

ALMEIDA, A. M. do N. **Informalidade e precarização do trabalho**: um estudo realizado com os feirantes do bairro Canindezinho. 2015. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARAÚJO, G. Aspectos sociais do cotidiano das feiras livres: um estudo etnográfico em território português e em solo brasileiro. **Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 49-64, 2012. Disponível em: <http://www.maringamanagement.com.br/index.php/ojs/article/view/131>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, L. **Por um Nordeste desdobrado**. Maceió: Edufal, 2023.

BATISTA, L.; GUIMARÃES, M. L. P.; BAÚ, A. C. Feiras, limites e fronteiras: entre regulamentações biopolíticas e astúcias cotidianas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 4, p. 1-12, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000400008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2023.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, W. **Obras completas I**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2012.

BIRMAN, J. Terceira idade, subjetividade e biopolítica. **História, Ciência, Saúde-Manguinhos**, v. 22, n. 4, p. 1267-



1282, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702015000400007>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 9 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v10i1.1719>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CAMARANO, A. A. **Mecanismos de proteção social para a população idosa brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2006.

CARNAÚBA, M. G.; SILVA, F. C. da. A feira livre de Arapiraca – 2. **Blog Arapiraca Legal**. Arapiraca, 3 set. 2011. Disponível em: <https://arapiracalegal.wordpress.com/2011/09/03/feira-de-arapiraca/2003>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CICOUREL, A. Theory and method in field research. In: GUIMARÃES, A. Z. (org.). **Method and measurement in sociology**. 6. ed. New York: The Free Press, 1969.

COSTA, D. G. S.; COSTA, J. S.; POLTRONIERI, C. de F. Envelhecimento e velhices: heterogeneidade do tempo do capital. In: COSTA, J. S. et al. **Aproximações e ensaios sobre a velhice**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

DANTAS, G. P. G. Feiras no Nordeste. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, ano 7, n. 13, p. 87-101, 2008. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/11>. Acesso em: 22 jun. 2023.



DARDENGO, C. F. R.; MAFRA, S. C. T. Os conceitos de velhice e envelhecimento ao longo do tempo: contradição ou adaptação? **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8923>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GONÇALVES, R. Expansão da Feira livre motivou a emancipação. **Blog Arapiraca Legal**. Arapiraca, 3 set. 2011. Disponível em: <https://arapiracalegal.wordpress.com/2011/09/03/feira-de-arapiraca/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

HOFFMANN-HOROCHOVSKI, M. T. O trabalho na/da velhice. **Diversas – Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 3, n. 1, p. 37-47, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/34067>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LUCENA, T. I. N. de; GERMANO, J. W. **Feiras livres**: cidades de um só dia, aprendizados para uma vida inteira. Natal: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22121>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PONTES, A. A. M. **Em meio a conversas**: experiência nas relações cotidianas numa feira livre de Aracaju. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6009>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SATO, L. **Feira livre**: organização, trabalho e sociabilidade. São Paulo: Edusp, 2012.

SILVA, L. R. F. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde**, v. 15, n. 1, p.155-168. 2008. Dispo-



nível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000100009>.
Acesso em: 20 ago. 2025.

SIQUEIRA, R. L. de; BOTELHO, M. I. V.; COELHO, F. M. G. A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. **Ciência & Saúde coletiva**, v. 7, n. 4, p. 899-906, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232002000400021>. Acesso em: 20 ago. 2025.



SOBRE AUTORES/AS

Ana Carolina do Rosário Correia

Psicóloga, mestra e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (IP/Ufal). Especialista em Psicopatologia, Psicanálise e Clínica Contemporânea pela Unifil/ Instituto ESPE.

Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

ana.correia@ip.ufal.br

Ana Sandra Fernandes Arcoverde Nóbrega

Mestra.

Centro Universitário de João Pessoa.

anasfernandes25@hotmail.com

Camila Paz

Mestra em Enfermagem.

Enfermeira de Saúde Mental do Espaço Trans do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes da Universidade Federal de Alagoas (Hupaa/Ufal).

camilapazsantos@gmail.com

Cauê Assis de Moura

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal, *campus* A. C. Simões).

Membro da diretoria executiva do Fonatrans e coordenador da revista *Estudos Transviades*.

caueassis15@gmail.com



Charles Elias Lang

Psicólogo, doutor em Psicologia Clínica.

Professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (IP/Ufal).

charles.lang@ip.ufal.br

Claisy Marinho

Doutora em Psicologia.

Universidade de Brasília (UnB).

claisy@unb.br

Elen de Souza Rangel

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e mestranda em Psicologia Clínica na mesma instituição.

Pós-graduanda em Neuropsicologia: Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica e em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e ao TDI, com formação em ABA. Atua no Grupo de Pesquisa Laboratório Alagoano em Psicometria e Avaliação Psicológica (Lapap/Ufal), coordenado pelo Prof. Dr. Leogildo Alves Freires.

elen.rangel@ip.ufal.br

Francinese Raquel Vieira Silva

Mestra em Ensino na Saúde.

Assistente Social do Núcleo de Saúde Pública da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (Nusp/Famed/Ufal) e do Espaço Trans do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes da Universidade Federal de Alagoas (Hupaa/Ufal).

francinese.silva@progep.ufal.br



Frederico Alves Costa

Graduado, mestre e doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-1E). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e da UFMG. Coordenador do Núcleo de Psicologia Política (NPP/Ufal). Produz pesquisas principalmente nos seguintes temas: democracia, autoritarismo, relações de dominação, movimentos sociais, ações coletivas, políticas públicas, subjetivação política, participação política, estratégia política, populismo, história social da psicologia política e da psicologia social.

frederico.costa@ip.ufal.br

Frederico Viana Machado

Graduado, mestre e doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Professor do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento (GPACE/UFRGS). Coordenador do Laboratório de Políticas Públicas Ações Coletivas e Saúde (Lappacs/UFRGS). Editor Associado da Revista *Saúde em Redes*. Membro da Coordenação da Associação da Rede Unida.

frederico.viana@ufrgs.br

Guilherme Emílio Lima Alves

Graduando de Psicologia no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (IP/Ufal).

guilherme.alves@ip.ufal.br



Henrique Jorge Simões Bezerra

Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

hjsimoes@yahoo.com.br

Iasmin Maria de Oliveira Batinga

Graduada e mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Especialista em Psicologia da Saúde pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

iasmin.oliveira@ip.ufal.br

Iolete Ribeiro da Silva

Doutora.

Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

ioleteribeiro@ufam.edu.br

Izabel Hazin

Doutora.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

izabel.hazin@cfp.org.br

Izabelle Cahet

Mestranda no Programa de Pós-Graduação de Ciências Médicas da Universidade Federal de Alagoas (PPGCM/Ufal).

Médica endocrinologista do Espaço Trans do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes da Universidade Federal de Alagoas (Hupaa/Ufal).

izabelleufal@gmail.com



Jefferson de Souza Bernardes

Doutor em Psicologia Social (PUC/SP).

Professor titular da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

jefferson.bernardes@ip.ufal.br

Juliana Camargo de Faria Pirró

Psicóloga e membro da Rede de Saúde Mental do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Mestre em Psicologia na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) em 2023, especialista em Saúde da Família com ênfase nas populações do Campo na Universidade Federal de Pernambuco (UPE) na modalidade Residência Multiprofissional (2017-2019). Especialista em Saúde Mental e Saúde Pública pelo programa de pós-graduação do Departamento Regional de Saúde DRS-IX Marília na modalidade Aprimoramento Profissional (2014-2015). Graduada em Psicologia na Universidade Estadual Paulista (Unesp) no período de 2009-2014. Foi monitora do curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde pela EPSJV/Fiocruz (2018) e fez o curso de especialização de Facilitadora de Educação Permanente em Saúde pela Fiocruz (2014-2015). Tem experiência na área de Saúde Mental (atenção psicossocial), Atenção Primária à Saúde (Nasf, Equipe Multi), Psicologia Hospitalar, Educação Popular, Educação Permanente, Populações do Campo, Floresta e Águas e Práticas Integrativas de Saúde.

Secretaria Estadual de Pernambuco (SES).

juliana.pirro.opd@gmail.com



Julio Cezar Albuquerque da Costa

Mestre em Psicologia Clínica na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e graduado em Psicologia pela mesma instituição. Atua no Grupo de Pesquisa Laboratório Alagoano de Psicometria e Avaliação Psicológica (Lapap/Ufal), coordenado pelo Prof. Dr. Leogildo Alves Freires.
julio.costa@ip.ufal.br

Larissa Castelhão de Sousa

Mestre e doutoranda.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).
castelhao03@gmail.com

Laura Lorenzetti

Mestre e doutoranda.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).
lhaura92@gmail.com

Lázaro Batista

Doutor em Psicologia. Docente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal, *campus* Arapiraca) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Ufal. Integrante do Grupo de Pesquisa Limiares.
lazarobatista@palmeira.ufal.br

Leogildo Alves Freires

Leogildo Alves Freires é psicólogo formado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com mestrado e doutorado em Psicologia Social pela mesma Universidade. É Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado e Doutorado (PPGP/UFAL). Lidera o Laboratório Alagoano de Psicometria e Avaliação Psicológica (LAPAP/UFAL) e compõe a equipe de pesquisadores/as do Núcleo de Excelência em



Tecnologias Sociais (NEES) e integra o "GT 97 | Ciberpsicologia e Interações Sociais" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Atualmente é Bolsista Produtividade do CNPq (PQ-C). Email: leogildo.freires@ip.ufal.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5149-2648>

Luan Filipy Freire Torres

Mestrando em Psicologia Cognitiva na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), pós-graduando em Neurociência do Desenvolvimento na Descomplica. É colaborador do Laboratório Alagoano de Psicometria e Avaliação Psicológica (Lapap/Ufal), coordenado pelo Prof. Dr. Leogildo Alves Freires, e do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Ciência Psicológica. Desenvolve pesquisas nas áreas de Psicologia Social e Psicologia Escolar Educacional.

luan.ftorres@ufpe.br



Luciana Carla Lopes de Andrade

Psicóloga, doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especialista em Problemas do Desenvolvimento da Infância e Adolescência (Centro Lydia Coriat/Porto Alegre).

Universidade Católica de Pernambuco.

luciana.clopesdeandrade@gmail.com

Manoel Eduardo Medeiros Chaves Costa

Especialista em Psicologia Hospitalar e em Psicologia da Saúde pela União Brasileira de Universidades (UNIBF). Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Psicólogo efetivo da Secretaria do Estado da Saúde de Alagoas (Sesau/AL), lotado no ambulatório do Hospital da Mulher Dra. Nise da Silveira. Psicólogo Clínico em consultório particular. eduardomccosta@live.com

Mara Daiana Paixão Alencar

Residente da Residência Multiprofissional da Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal, *Campus* Arapiraca – Unidade Educacional de Palmeira dos Índios).

maraalencarpsi@gmail.com

Maria Auxiliadora Teixeira Ribeiro

Doutora em Psicologia Social.

Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

maria.ribeiro@ip.ufal.br

Mariana Gentili Perez

Mestre e doutoranda.

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

m.gentili.p@gmail.com

Mariana Guimarães do Nascimento

Psicóloga pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestranda em Psicologia Clínica na Università degli studi di Milano - Bicocca (Unimib). Psicóloga Clínica em consultório particular.

mariana.psi.nascimento@gmail.com

Nadja Maria Vieira

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (IP/Ufal).

vieira.ufal@gmail.com



Raquel Souza Lobo Guzzo

Doutora.

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

rsलगuzzo@gmail.com

Rayanne Caroline da Silva Amorim

Psicóloga pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestradora em Psicologia (UFAL).

rayanne.amorim@ip.ufal.br

Rodolfo Duarte da Silva

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), mestrando em Psicologia pela mesma instituição e pós-graduando em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Descomplica UniAmérica. Atua no grupo de pesquisa Laboratório Alagoano em Psicometria e Avaliação Psicológica (Lapap/Ufal) coordenado pelo Prof. Dr. Leogildo Alves Freires.

rodolfo.silva@ip.ufal.br

Ruth Leia da Silva Soares

Especialista em Saúde.

Psicóloga da Onco-hematologia do Hospital Universitário Professor Edgard Santos da Universidade Federal da Bahia (Hupes/UFBA), atuou como psicóloga do Espaço Trans do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes da Universidade Federal de Alagoas (Hupaa/Ufal).

ruthleia.soares@ebserh.gov.br



Saulo Luders Fernandes

Realizou sua graduação na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2002-2007), bem como seu mestrado em Psicologia (2007-2009). Fez doutorado na Universidade de São Paulo (USP) (2014-2016), trabalhando com itinerários terapêuticos de moradores de um quilombo do agreste de Alagoas. Desenvolve pesquisas e projetos de extensão na área de psicologia social com ênfase na luta e garantia de direitos de comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas e movimentos de luta pela terra da região do agreste de Alagoas.

Professor do Programa de Pós-Graduação de Psicologia nível mestrado na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) na linha de pesquisa 2: Saúde, Clínica e Práticas Psicológicas. Colaborador do grupo de pesquisa “Limiares: coletivo de estudos sobre cotidiano e subjetivação”.

saulo@ip.ufal.br



Simone Freire Castello Branco Soares

Mestra em Psicologia.

Secretaria de Saúde de São Miguel dos Campos, cargo efetivo, psicóloga.

simonefcbs@yahoo.com.br

Susane Vasconcelos Zanotti

Mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutorado pela Université Rennes 2. Membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de Psicanálise.

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (IP/Ufal).

susane.zanotti@ip.ufal.br

Telma Low

Doutora em Estudos de Gênero pelo Institut Universitari d'Estudis de la Dona de la Universitat de València/España, mestra em Género y Políticas de Igualdad pelo Institut Universitari d'Estudis de la Dona de la Universitat de València/España, psicóloga formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e militante feminista.

Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (IP/Ufal, *campus* A. C. Simões) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (PPGP/Ufal), Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Prosa/Ufal e Gema/UFPE.

telma.low@ip.ufal.br

Thiago Guimarães

Psicólogo com mestrado em Psicologia.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

thiagolg1@hotmail.com



Waldemar Antônio das Neves Júnior

Doutor em Ética aplicada, Bioética e Saúde Coletiva pela ENSP/Fiocruz – Rio de Janeiro.

Professor Associado da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (Famed/Ufal, *campus* A. C. Simões)

waldemar.junior@famed.ufal.br

Esta obra possui quatro organizadores(as) e alguns capítulos com mais de quatro autores(as) em função das atividades do Programa de Pós-Graduação que originou este livro e envolveu os(as) docentes/discentes aqui nominados(as).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aliança 118, 138, 146

Amorosidade 138

Atuação profissional 10, 16, 179, 193, 238, 248, 258, 261, 266

Avaliação psicológica 9, 12, 156, 210, 212, 213, 215, 220, 221, 222, 223, 243

Avaliação Psicológica

C

Cisgeneridade 116, 119, 127

Cisnormativo 120

Classe 59, 97, 114, 119, 124, 128, 273

Clínica 9, 10, 12, 100, 101, 106, 127, 133, 138, 142, 144, 145, 146

Colonial 56

Comunidade 10, 36, 55, 69, 71, 73, 104, 106, 110, 117, 226, 227, 230, 246

Comunitárias 95

Construcionismo 33, 49, 188, 197, 200, 206

Corazonar 108

Corpos 58, 99, 107, 118, 121, 127, 131

Cotidiano 9, 64, 93, 116, 119

Covid-19 10, 129, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 195, 203, 204, 205, 207, 208, 221, 266

Criança 154, 155, 156, 159, 188, 224, 225

Cuidado 29, 31, 33, 64, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 118, 121, 125, 126, 127, 128, 131, 137, 138, 172, 179, 187, 188, 197, 199, 200, 201, 202, 205, 207, 274, 283

D

Desconstrucionista 157

Diálogo 8, 9, 10, 11, 21, 35, 36, 39, 49, 52, 54, 58, 59, 60, 71, 74, 91, 93, 103, 114, 115, 127, 129, 157, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 219, 230, 241



Direitos 25, 59, 104, 106, 111, 120, 214, 224
Direitos Humanos 25, 32, 59, 60, 91, 214, 220

E

Educação inclusiva 32
Educação permanente 95, 100, 102, 105, 119, 139
Educacionais 265
Ensino-aprendizagem 210, 212, 219, 220, 221, 222, 225, 230, 245, 247, 248, 249
Envelhecimento 10, 167, 269, 271, 272, 273, 282, 283, 286
Epistemologias 9, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 47, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 61, 62,
64, 65, 66, 67, 111, 127
Escola 82, 99, 115, 141, 156, 181, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 234, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 254, 259, 260, 264, 266, 267, 268
Ética 19, 20, 25, 29, 31, 32, 51, 52, 59, 60, 67, 114, 118, 138, 139, 140, 183, 191,
192, 202, 212, 219, 220, 227, 247, 261, 264, 266, 277
Etnia 59, 114, 119, 124, 273

F

Feministas 29, 33, 54, 90, 114, 119
Filosofia 9, 14, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 47,
49, 52, 54, 62, 63, 65, 66, 147, 150, 152, 153, 158
Filosofia da Linguagem 14, 20, 23, 24, 35, 49
Formação 11, 12, 28, 40, 46, 57, 61, 69, 71, 82, 83, 85, 86, 87, 93, 96, 99, 115, 118,
119, 132, 134, 151, 154, 156, 160, 179, 197, 210, 211, 228, 233, 238, 243,
247, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267

G

Gênero 30, 31, 57, 59, 102, 105, 114, 117, 119, 120, 124, 135, 137, 150, 237, 273
Grupo 99, 183, 188, 192, 193, 195, 202, 208, 214, 215, 216, 217, 218, 255

H

Heterogeneidade 70, 77, 81, 84, 85, 274, 285
Heteronormatividade 116, 117



I

Interdisciplinaridade 7, 8, 9, 15, 16, 22, 68, 70, 82, 85, 87, 103, 160

Interprofissionalidade 138, 139

Interseccionalidade 97, 140

L

LGBTI+ 115, 123

linguagem 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 49, 50, 151, 166, 253, 257

M

Medicina 53, 99, 114, 137, 144, 145, 146, 148, 157, 158, 159, 160, 165, 168, 169, 175, 179

Metodologias ativas 9, 210, 212, 219, 222

Modernidade 30, 144

Morte 24, 58, 123, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 206, 271

MST 10, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110

Multiprofissional 10, 94, 101, 114, 126, 224, 225, 227, 229, 233

N

Narrativas 193, 194, 201, 277, 283

O

Objeto 26, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 53, 149, 158, 166, 176, 178, 215, 237, 252

P

Pandemia 94, 99, 105, 110, 112, 113, 129, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 194, 195, 196, 197, 198, 204, 205, 206, 209, 221, 235, 266, 267

Pessoas trans 112, 114, 115, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140

Pluriversalidade 54, 65

Poder 8, 30, 38, 41, 42, 65, 108, 116, 117, 138, 139, 168, 198



Política 9, 12, 51, 52, 54, 60, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81
 Político 8, 34, 46, 49, 50, 54, 60, 61, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 84, 85, 87, 94, 98,
 105, 117, 118, 122, 128, 129, 139, 141, 180, 203, 225, 240, 248, 250, 270,
 271
 Práticas clínicas 66, 206, 243
 Psicanálise 45, 46, 47, 61, 76, 146, 148, 149, 158, 150, 157, 159, 161, 162, 164, 165,
 169, 181, 182
 Psicologia Clínica 9, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 157, 159, 160,
 162, 217, 242
 Psicologia Escolar 10, 32, 231, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 250, 260, 262, 263,
 264, 266, 267, 268
 Psicologia Histórico-Cultural 237, 238, 241, 250, 251, 258
 Psicologia Política 9, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86,
 87, 88, 89, 90, 91, 92
 Psicologia social 67, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 286
 Psicoterapêutica 146, 157

R

Raça 57, 59, 97, 114, 119, 124
 Reforma Psiquiátrica 98, 100
 Religião 39, 121, 151, 174, 175, 176, 181
 Representacionismo 44
 Responsividade incondicional 20
 Riscos 26, 108, 185, 224, 234
 Roda de conversa 61, 114, 115, 190, 191, 192, 196, 201

S

SAPP 64
 Satepsi 214, 221, 222
 Saúde 83, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 114,
 115, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135,
 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 161, 175, 179, 180, 182, 184, 185, 186,
 187, 188, 203, 218, 233, 273, 281, 284
 Saúde mental 10, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 109, 137,
 180, 182, 187, 204, 205, 219
 Self dialógico 24, 34, 35



Sexualidade 59

Social 12, 19, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 48, 51, 57, 60, 61, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 94, 96, 98, 102, 111, 131, 132, 134, 135, 145, 155, 164, 167, 173, 182, 188, 189, 197, 200, 201, 203, 206, 208, 214, 220, 225, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 240, 241, 248, 253, 256, 257, 260, 264, 265, 267, 272, 273, 274, 275, 279, 282, 284, 285, 286

Subjetividade 38, 49, 57, 67, 80, 81, 166, 167, 182, 194, 223, 234, 239, 271, 284

Sujeito 16, 24, 26, 27, 29, 31, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 53, 81, 103, 152, 166, 167, 169, 173, 178, 181, 225, 226, 227, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 272, 273

SUS 36, 93, 98, 109, 114, 126, 131, 132, 133, 134, 140, 142, 185, 204

T

Território 114, 121, 124, 125, 282, 284

Trabalho 9, 10, 98, 99, 101, 111, 118, 119, 121, 126, 129, 137, 138, 139, 153, 155, 159, 171, 172, 177, 187, 189, 190, 191, 195, 196, 200, 201, 203, 224, 229, 230, 237, 245, 247, 248, 250, 252, 259, 269, 270, 273, 274, 275, 281, 283, 284, 286

Transexualidade 114, 119, 120

Transgênero 10

Travestis 10, 112, 114, 115, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140

U

Universidade 73, 113, 115, 127, 128, 130, 137, 148, 150, 153, 185, 186, 187, 192, 204, 207, 213, 236, 239, 277

V

Violência 60, 71, 94, 95, 96, 97, 121, 140, 224, 229

Vulnerabilidade 60, 125, 139, 184, 194, 195, 196, 201, 233, 273, 283



A Edufal não se responsabiliza por possíveis erros relacionados às
revisões ortográficas e de normalização (ABNT).
Elas são de inteira responsabilidade dos/as autores/as.

ISBN: 978-65-988147-9-3



9 786598 14793