

IX Prêmio Margarete de Paiva Simões Ferreira

Experiências em
Psicologia e
Políticas Públicas

CADERNO DE TRABALHOS

ISSN 2175-1072


CRP-RJ

Experiências em Psicologia e Políticas Públicas

ISSN 2175-1072

CADERNO DE TRABALHOS DO IX PRÊMIO
MARGARETE DE PAIVA SIMÕES FERREIRA



Conselho Regional de Psicologia
do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO,

2017

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 5ª REGIÃO

Comissão Organizadora do Prêmio

Conselheiras

Agnes Cristina da Silva Pala (CRP 05/32409)

Janne Calhau Mourão (CRP 05/1608)

Maria da Conceição Nascimento (CRP 05/26929)

Funcionária

Juliana Silva Drumond (CRP 05/33447)

Projeto Gráfico e Capa

Julia Lugon

Catálogo na Publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

EXPERIÊNCIAS EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS
/ CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO
- (2016), CRP 05, 2017

CADERNO ANUAL, N° 8, ANO 2017

ISSN 2175-1072

1. PSICOLOGIA 2. POLÍTICAS PÚBLICAS
I. CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Editorial 5

ESTUDANTE

Primeiro lugar

Reforma Psiquiátrica brasileira e retrocessos?
Uma revisão bibliográfica qualitativa da atual
conjuntura da Saúde Mental no Brasil 9

Danúbiah da S. M. Pereira

PROFISSIONAL

Segundo lugar

Intercessões entre Psicologia e
Educação na formação de professores 39

Luiza Teles Mascarenhas

PROFISSIONAL

Primeiro lugar

Uma trans adentra o Fórum: As regulações de
gênero no Judiciário e o papel da Psicologia 65

Rafael Reis da Luz

Pareceristas 86

XIV Plenário 87

IX PRÊMIO MARGARETE DE PAIVA SIMÕES FERREIRA



Editorial

O CRP-RJ apresenta os trabalhos vencedores do IX Prêmio Margarete de Paiva Simões Ferreira, voltado para o relato de experiências em Psicologia e Políticas Públicas. Os objetivos desta premiação são valorizar e dar publicidade às ações e reflexões em torno das trajetórias que vêm sendo tecidas entre os saberes psi e as condições conjunturais em que as políticas públicas são conduzidas. Os desafios que tencionam as relações entre possibilidades teóricas e as demandas de atuação e condições objetivas de funcionamento, colocadas a cada posto de trabalho aberto, devem ser alvo de conhecimento e análise, recursos necessários ao contínuo processo de formação profissional com o qual devemos nos implicar.

Os trabalhos premiados na categoria Profissional são: em primeiro lugar, “Uma trans adentra o Fórum: as regulações de gênero no judiciário e o papel da Psicologia”, de Rafael Reis da Luz; em segundo lugar temos o artigo de Luiza Teles Mascarenhas, “Intercessões entre Psicologia e Educação na formação de professores”. Na categoria Estudante, a premiada é Danúbiah da Silva Mendes Pereira, com o trabalho “Reforma psiquiátrica brasileira e retrocessos?”.

O psicólogo Rafael relata uma experiência importante no campo da Psicologia Jurídica contemporânea, onde a interação entre a racionalidade legal e a produção das novas subjetividades, a partir do conceito de gênero, exi-

ge uma outra prática psicológica. O trabalho com uma adolescente trans, no âmbito do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, possibilitou ao autor indagar-se sobre ferramentas teórico-metodológicas disponíveis para garantir uma prática psicológica ética.

A professora Luiza, a partir de sua experiência lecionando Psicologia da Educação em programas de formação de professores, problematiza as possibilidades de contribuição desta disciplina nas licenciaturas. A autora recupera marcos históricos e legais na formação de professores para a educação básica, apontando a estreita relação com Psicologia, enquanto um saber específico e enquanto componente de tendências pedagógicas. A experiência docente permitiu à autora apontar questões tanto no campo da Educação- composição curricular, avaliação, metodologias de ensino, como no campo da Psicologia.

A estudante Danúbiah (na data desta publicação já psicóloga) relata suas reflexões sobre os caminhos que vêm sendo percorridos, no país, pela Lei nº 10216, da Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPB). Decorrente do movimento Luta Antimanicomial, a legislação que estabeleceu um outro modo de conduzir os processos de tratamento da saúde mental no país vem sendo atingida por dois princípios que a contradizem. Por um lado, a concepção privatista rompe com o propósito da saúde pública, por outro, o advento das comunidades terapêuticas, dedicadas especialmente aos usuários de álcool e outras drogas, pautadas por princípios religiosos. Para a autora, estes são pontos que colocam em risco a RPB.

São textos que certamente contribuirão para que todas (os) nós possamos avançar em nosso processo de formação continuada.

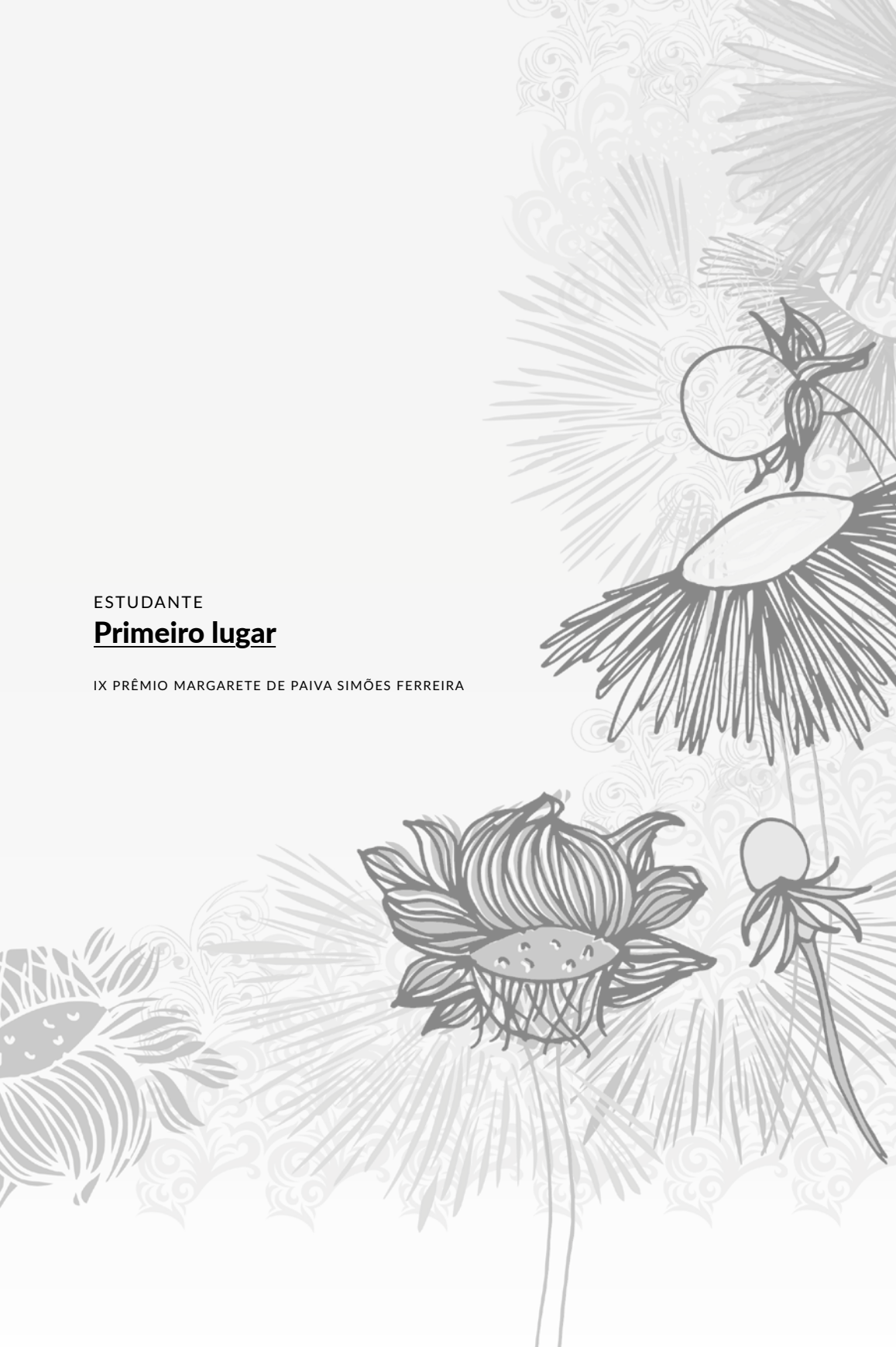
Boa leitura! Bons debates!

Diva Lúcia Gautério Conde (CRP 05/1448)
Conselheira-Presidente do XV Plenário do CRP-RJ

ESTUDANTE

Primeiro lugar

IX PRÊMIO MARGARETE DE PAIVA SIMÕES FERREIRA



Reforma Psiquiátrica
brasileira e
retrocessos?
Uma revisão
bibliográfica
qualitativa da atual
conjuntura da Saúde
Mental no Brasil

Danúbiah da S. M. Pereira

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar, através de pesquisa documental qualitativa, uma revisão bibliográfica da atual conjuntura da Saúde Mental no Brasil sob a ótica que refletirá a privatização, a internação compulsória e as Comunidades Terapêuticas como impasses para a Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPB). Partimos da hipótese e da problematização de estarmos vivendo um retrocesso – e/ou existe um andar para trás na conquista dos direitos? O desenho metodológico incluiu, na primeira etapa; a revisão bibliográfica de artigos da base de dados Scielo com a combinação dos descritores: RPB, Saúde Mental e Impasses; totalizando amostra de 24 artigos e de livros de autores do campo da Saúde Mental/RPB (AMARANTE, 2015; YASUI, 2010); na segunda etapa, análise documental para a seleção destes artigos e, na terceira etapa, análise de conteúdo desta amostra. Os resultados contextualizam avanços e apontam impasses à privatização da saúde para a implementação dos dispositivos da RPB.

Palavras-chave: Reforma Psiquiátrica; Saúde Mental; Retrocessos; Privatização

Introdução

O presente artigo nasce a partir de uma leitura crítica do atual cenário da Saúde Mental no Brasil, diante da fala de autores que contribuíram para o levantamento de questões e profundas reflexões sobre o lugar ocupado pela Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPB) (AMARANTE, 2015). O atual trabalho se propõe a fomentar questões sobre a conquista da Reforma Psiquiátrica Brasileira na perspectiva de um processo que já foi concebido. Há retrocessos? Ou, de fato, ainda estamos em processo de concepção da Reforma Psiquiátrica – e, logo, há impasses? Apresentaremos alguns resultados qualitativos pesquisados durante a investigação do fenômeno retrocesso e/ou impasse no campo da RPB, tomando como investigação o levantamento bibliográfico do contexto histórico, político e social da saúde e da saúde mental no Brasil e seus possíveis retrocessos após a RPB (Lei

10.216), articulando-os de modo crítico e reflexivo com o atual cenário da privatização dos serviços de saúde, da internação compulsória e das Comunidades Terapêuticas.

Assim, este trabalho aponta como objetivos específicos a caracterização do contexto histórico e atual da Reforma Psiquiátrica no Brasil, relacionando a proposta da saúde mental aos possíveis retrocessos e impasses presentes no atual cenário brasileiro; à identificação de autores do campo do Sistema Único de Saúde e de saúde mental, que apontam a privatização dos serviços de saúde, a internação compulsória e as Comunidades Terapêuticas como retrocessos e impasses para a Reforma Psiquiátrica Brasileira; e a compreensão da conjuntura atual da saúde mental articulada de forma dialógica com os referenciais teóricos, no contexto da privatização dos serviços de saúde, da internação compulsória e das Comunidades Terapêuticas.

O desenho metodológico inclui revisão bibliográfica qualitativa, análise documental para definir os artigos e livros que se debruçam sobre o fenômeno pesquisado e análise de conteúdo temática dos textos, onde apresentaremos as reflexões mediadas pelo diálogo com os referenciais teóricos. Começamos pela revisão bibliográfica qualitativa de conceitos básicos do campo da Reforma Psiquiátrica, articulando-os com os descritores: privatização dos serviços de saúde, internação compulsória e Comunidades Terapêuticas. Como referencial teórico incluímos trabalhos de autores do campo da RPB da Saúde Mental (AMARANTE, 1997, 2007, 2013; ROTELLI, 1990; YASUÍ, 2010;), um artigo que aponta a privatização dos serviços em saúde e saúde mental (MERHY, 2012), internação compulsória (COELHO; OLIVEIRA, 2014; REIS; GUARESCHI; CARVALHO, 2014; CASTRO; WATANABE, 2009; DUARTE, 2012) e Comunidades Terapêuticas (PERRONE, 2014; SCA-DUTO; BARBIERI; SANTOS, 2015; RIBEIRO; MINAYO, 2015) como retrocesso e/ou impasses para o paradigma da desinstitucionalização ¹.

1 Desinstitucionalização, segundo Rotelli (1990), será, então, o processo prático-crítico que reorienta instituições e serviços, energias e saberes, estratégias e intervenções em direção a este tão diferente objeto (ROTELLI, 1990, p.89).

Na segunda fase, realizamos uma análise documental do total de amostra de 24 artigos pesquisados na base de dados Scielo, dentre estes, 14 com a temática da contextualização da Reforma Psiquiátrica articulada com a perspectiva de impasses/retrocesso; 4 sobre a internação compulsória relacionando-a a retrocessos, 3 articulando as Comunidades Terapêuticas a possíveis impasses e 2 documentos e 1 artigo articulando a privatização a um retrocesso na saúde mental.

A terceira fase, a análise de conteúdo temática destes artigos, consiste na compreensão dos temas presentes, que articulam as categorias retrocessos de modo dialógico com os referenciais – momento em que faremos uso destas categorias para trazer uma perspectiva geral sobre o fenômeno pesquisado e sua compreensão.

Contextualizando a Reforma Psiquiátrica Brasileira

Reforma Psiquiátrica ou Luta Antimanicomial são nomes que referenciam um grande movimento social contra o modelo hospitalocêntrico² do século XX, mediado por denúncias aos maus tratos, atos de desumanidade e violências cometidas aos pacientes psiquiátricos³ desta época. Esta lógica de tratamento consistia na discriminação, segregação e exclusão destes indivíduos, que eram internados do convívio em sociedade. Estas pessoas tinham sua liberdade privada e eram isoladas de qualquer atividade e/ou serviços que pudessem exercer sua singularidade e cidadania (CAR-TILHA DE SAÚDE MENTAL, 2008).

2 Hospitalocêntrico, segundo Matta e Morosin (2016), trata-se da maior expressão na história do setor saúde brasileiro da concepção médico-curativa, fundada no paradigma fleneriano, caracterizado por uma concepção mecanicista do processo saúde-doença pelo reducionismo da causalidade aos fatores biológicos e pelo foco da atenção sobre a doença e o indivíduo (DICIONÁRIO de Educação Profissional em Saúde).

3 Pacientes psiquiátricos é um termo utilizado no modelo hospitalocêntrico para referenciar as pessoas que eram internadas nos hospitais psiquiátricos. Hoje, com a Reforma Psiquiátrica Brasileira, as pessoas que utilizam os serviços de Saúde Mental são identificadas como usuários dos serviços de saúde, assim como qualquer outro sujeito que faz uso destes serviços, com a finalidade de não trazer tal estigma e/ou rótulo sobre qualquer sujeito que é atendido no SUS.

Retomando, em 1978, mediado pelas denúncias feitas pelos próprios funcionários sobre esses maus-tratos cometidos nos hospitais psiquiátricos da Divisão Nacional de Saúde Mental e juntamente com notificação do Ministério Público, em resposta a esse cenário, houve grande número de demissões, suscitando, assim, mais denúncias e mais demissões⁴ (GIOVANELLA, 2008, p.738). Esse evento ficou conhecido como a “a crise da Dinsan”, que culminou na criação do primeiro movimento social organizado na área da saúde mental do país, o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental - MTSM (AMARANTE apud ROTELLI, 2008, p.739).

Assim nasce o MTSM, cujo objetivo é constituir-se em um espaço de luta não institucional, em locus de debate e encaminhamento de propostas de transformações da assistência psiquiátrica, que aglutina informações, organiza encontros, reúne trabalhadores em saúde e associações de classes, bem como entidades e setores mais amplos da sociedade (AMARANTE, 2013. p.52).

Esse movimento desencadeia uma crítica reflexiva sobre a função social da psiquiatria, a natureza e o estatuto epistemológico do saber psiquiátrico e o caráter de instituição total dos hospitais psiquiátricos (AMARANTE, 2008). Tudo isso dará origem ao Movimento Nacional da Luta Antimanicomial, que impulsionará as transformações da política nacional de saúde mental.

Compreendemos, assim, que a Reforma Psiquiátrica Brasileira vem tecer ruptura contra esse modelo vigente com a implementação do novo paradigma, a desinstitucionalização, que visa o cuidado do sujeito em toda a sua complexidade, um olhar que atente para o sujeito não só em questões biológicas e psicológicas, mas também como um ser social que, assim como os demais cidadãos, precisa viver em sociedade.

4 260 profissionais foram demitidos dos hospitais psiquiátricos (GIOVANELLA, 2008).

Algumas considerações: Os impasses e suas articulações com a saúde mental

De acordo com determinados autores (FRAGA; SOUZA; BRAGA, 2006), torna-se necessário colocar em destaque, a despeito dos impasses e/ou retrocessos, o quanto de avanço a Reforma Psiquiátrica Brasileira tem representado para esta parte da população que se encontrava separada da mesma e estigmatizada. Isto é, quando o assunto em questão é visto pela sua capacidade de contribuir para a ressocialização, de forma digna e humana, dos usuários de saúde mental em

diversos segmentos sociais, o que fez com que ocorressem avanços consideráveis. Houve crescente conscientização da sociedade em torno da compreensão de que outro tipo de atenção, mais terapêutico, humano e libertador é possível de ser dispensado ao doente mental (FRAGA; SOUZA et al, 2006).

Diante deste cenário de socialização, que muito contribui para o processo terapêutico dos usuários de saúde mental, há ainda inúmeros impasses que precisam ser analisados de forma crítica, capazes de apontar as fragilidades e os espaços em que devem

ocorrer maiores investimentos, tanto materiais quanto políticos. É um fato que a atenção primária no setor de saúde mental ainda se coloca de modo tímido, prevalecendo ações nas práticas secundárias e terciárias, estas mesmas ainda insuficientes para as necessidades da população brasileira (FRAGA; SOUZA; BRAGA, 2006).

Paulo Amarante (2013), numa entrevista à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/EPsJV, diante dos avanços, reconhece que a quantidade de

CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) teve um considerável aumento, mas ressalta que este ainda não é suficiente.

Houve certo desinvestimento do Estado. Mas não é particular da Saúde Mental, é do SUS como um todo. Paradoxalmente, estamos diante de um governo popular que está assumindo mais os interesses privados, como o estímulo aos planos de saúde e das filantrópicas (AMARANTE, 2013. EPSJV).

De acordo com Ministério da Saúde, o cenário atual das pessoas que precisam de cuidados em saúde mental representa cerca de 3% da população geral, que sofrem com transtornos mentais severos e persistentes, ou seja, 5,7 milhões pessoas. Outras 12 milhões apresentam transtornos psiquiátricos graves decorrentes do uso de álcool e outras drogas e 12% (cerca de 23 milhões de pessoas) necessitam de algum atendimento em Saúde Mental, seja ele contínuo ou eventual (EPSJV, 2013).

Esse distanciamento e insuficiência apontam para a necessidade de implementação de mais dispositivos como o próprio CAPS, capazes de alcançar maior cobertura quando o assunto é cuidado para população brasileira. É preciso criar mais dispositivos para a garantia da Atenção Psicossocial⁵, pela sua proposta de tratamento diferenciado. Identificamos a entrada de outros dispositivos mediados pela privatização, como a internação com-

5 A Atenção Psicossocial tem sustentado um conjunto de ações teórico-práticas, político-ideológicas e éticas norteadas pela aspiração de substituírem o modo asilar e algumas vezes o próprio paradigma da psiquiatria. Sua origem remonta a uma série de contribuições vindas das diferentes experiências históricas, que incluem, sobretudo, a Psiquiatria de Setor e Comunitária, a Antipsiquiatria, a Psicoterapia Institucional e a Psiquiatria Democrática Italiana; além da contribuição das políticas públicas e das experiências locais dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e dos Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS). De modo geral, os elementos teóricos subjacentes a essas experiências passam principalmente pelas ideias sociológicas e psicológicas, pelo materialismo histórico, pela psicanálise e pela filosofia da diferença (ROSA; LUZIO; YASSUI, 2003).

pulsória e as Comunidades Terapêuticas, que entram no cenário, diante da precarização do trabalho em saúde⁶ e dos desinvestimentos para o SUS, como possível resposta de tratamento para esta demanda que é estatisticamente apontada pelo Ministério da Saúde (EPSJV, 2013) em relação ao público que sofre com transtornos mentais.

Nos próximos títulos serão apresentados resultados parciais desta pesquisa. Temos como proposta trazer uma visão geral do atual cenário da saúde mental diante dos retrocessos, mediada pela perspectiva das revisões e análises dos documentos e artigos selecionados para, assim, fomentar questões capazes de reiterar para uma postura crítica e reflexiva do leitor.

Retrocessos e impasses

Iniciaremos, de modo respectivo, abordando as temáticas apresentadas e referenciando-as com os autores que se apropriam destes temas, apontados como retrocessos e/ou impasses, pela seguinte ordem: privatização dos serviços de saúde; internação compulsória e Comunidades Terapêuticas.

Para abriremos esse momento, faremos uso da fala do autor Paulo Amarante (2015) numa entrevista dada à Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ENSP sobre uma releitura do atual cenário da saúde mental no Brasil, diante da existência de retrocessos em diversas instâncias e de uma composição:

das mais conservadoras do Congresso Nacional,
a sociedade vivencia um retrocesso em diversas
questões éticas e políticas. Umas que já

⁶ O termo precarização do trabalho em saúde tem sido utilizado para designar perdas nos direitos trabalhistas ocorridas no contexto das transformações do mundo do trabalho e de retorno às ideias liberais de defesa do estado mínimo, que vêm surgindo, especialmente, nos países capitalistas desenvolvidos a partir da terceira década do século passado. Em termos genéricos refere-se a um conjunto amplo e variado de mudanças em relação ao mercado de trabalho, condições de trabalho, qualificação dos trabalhadores e direitos trabalhistas, no contexto do processo de ruptura do modelo de desenvolvimento fordista e de emergência de um novo padrão produtivo (DICIONÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE).

havíamos conquistado na Constituição de 1988, outras são mais recentes (AMARANTE, 2015).

Este contexto histórico-social conservador que aponta Amarante (2015) nos permite refletir sobre o atual cenário da saúde mental no Brasil, de maneira que fomente uma postura crítica e reflexiva sobre o lugar ocupado pela saúde e pela saúde mental. Daí se entende que a construção do Sistema Único de Saúde é dada como uma conquista da Constituição de 1988, mas agora, diante deste cenário de Privatização da Saúde – incluído a saúde mental, o incentivo às Comunidades Terapêuticas e à Internação Compulsória –, evidencia a presença de retrocessos dessa conquista (AMARANTE, 2015).

A temática da privatização

Para contextualizar a temática da privatização, faremos uso do referencial teórico de Merhy (2010), que traz este tema sobre a perspectiva do “SUSutopia”, que menciona exatamente os seus mecanismos de apropriação dos lugares públicos e seus arranjos

sob a ótica privatizante, como se pode cercar em qualquer tipo de análise sobre a produção do cuidado que esteja sendo operada em torno do interesses exclusivos de uns e não de outros. Isto desenha uma dimensão de privatização do público que tem alto impacto sobre o sentido da produção da saúde, ocorrendo quando algumas vidas valem mais a pena ou quando o interesse de grupo se impõe sobre o da multiplicidade de sentidos contidos nos coletivos (MERHY, 2010. p.273).

Essa ótica privatizante é compreendida como uma mercantilização do cuidado, num sentido de lucratividade do setor privado sob a prestação de serviços de saúde para a população. Numa visão capitalista e numa lógica

que vai além de prestações de serviços complementares e suplementares, se tem produzido um impacto na produção de sentido de saúde, invertendo a lógica de garantia de cuidado à saúde pelo SUS público para a privatização dos serviços de saúde, que, aqui, tomo como referência os planos de saúde. Segundo Merhy (2010, p.273),

a dimensão dos processos de privatização dos inters-tícios do público [...] o grande crescimento dos interesses das instituições privadas, de vários tipos, que se vinculam à construção do SUS denomina-se de campo complementar e suplementar.

Tais serviços deveriam ser considerados numa perspectiva complementar e complementar, mas não é este o cenário atual dos serviços de saúde. Merhy (2010), vai inverter essa lógica, apontando reflexões críticas sobre essa inversão.

Talvez com certo sentido provocativo, apostando que se pode colocar em reflexão crítica os coletivos sociais que apostam no SUS quanto à conformação e os lugares do público e do privado na construção do sistema nacional de saúde, trago aqui como imagem que expressa um certo rosto do SUS: que ele é, que se tornou, de fato, complementar do setor privado vendedor de procedimentos e, também, suplementar às operadoras de planos de saúde (MERHY, 2010. p. 274).

Estas provocações tecem relevantes reflexões do contexto atual e do lugar ocupado pelos serviços de saúde públicos, de modo que é necessário reconhecer, ainda que seja difícil de ser assimilado pelas nossas implicações com um SUS público e central, que “o “SUS-complementar” e o “SUS-su-

plementar” precisam ser colocados em análise, pois são a própria evidência de como está complexa a luta pelo “SUS-utopia” (MERHY, 2010. p.274). Diante da precariedade dos serviços públicos de saúde e de saúde mental, e concomitante aos desinvestimentos em detrimento dos investimentos que é direcionado para os serviços privatizados⁷, temos como resultados o enfraquecimento das ações de serviços públicos em saúde e o próprio desmonte do SUS diante da ausência de recursos (MERHY, 2010.).

E é neste contexto de precariedade dos serviços de saúde que Merhy (2010) aponta como preocupante a noção de cuidado em saúde que vários grupos sociais têm tomado para si quando são abordados sobre o que entendem e o que imaginam enquanto acesso às redes de cuidado de saúde.

Há uma evidência inquestionável da vontade de serem usuários-consumidores dos planos de saúde, e não usuários-cidadãos do SUS. Isso é mais que dramático, no desejo o SUS-suplementar é uma representação social consolidada, que dá sustentabilidade aos processos de privatizações mais selvagens, apesar de ser efeito dos mesmos (MERHY, 2010. p. 275).

Essa representação social consolidada, que Merhy aponta sobre o SUS, em detrimento da privatização; tem que ser cada vez mais explícita e problematizada para que a sociedade em construção, com as políticas públicas, tome para si os serviços de saúde como garantia de direitos conquistados na Constituição de 1988. “Só assim pode-se não lamentar, mas resistir. Há que se debruçar sobre essas dimensões do processo de privatização e criar uma pauta de enfrentamento, sem advogar ingenuamente de que o que é estatal é público, por si” (MERHY, 2010. p. 275).

7 Apontamos como serviços privatizados os planos de saúde, a internação compulsória dos usuários de álcool e outras drogas e as Comunidades Terapêuticas.

As ações da internação compulsória como retrocessos ao cuidado humanizado

Para darmos início a temática da Internação Compulsória, faz-se necessário contextualizá-la pela Lei Federal nº 10.216, que preconiza três tipos de internação psiquiátrica: a voluntária, quando há o consentimento do usuário, com declaração assinada por ele no ato da internação; a involuntária, sem o consentimento do usuário e a pedido de terceiros, a ser comunicada ao Ministério Público em até 72 horas e a compulsória, que é determinada pela Justiça. “Tendo como dispositivo legal em qualquer dos tipos de internação psiquiátrica um laudo médico circunstanciado que caracterize os seus motivos (Art. 6º)” (DUARTE et al. 2012, p.169).

Segundo Duarte (2012), na prática, em ações de internação compulsória, “difícilmente há avaliação de equipe de saúde com laudo que aponte a necessidade de internação como única medida aplicável ao caso, caracterizando seus motivos, conforme aponta a referida lei” (DUARTE et al, 2012, p.169). Rotineiramente o que se presencia é a decisão judiciária pelo

deferimento do pleito com base em informações do autor da ação, sem que o quadro seja avaliado do ponto de vista clínico. Por outro lado, também pode ocorrer a determinação judicial de internação compulsória para que a equipe de saúde do estabelecimento hospitalar que receberá o usuário proceda à avaliação do quadro clínico, apontando a necessidade ou não da medida de internação (DUARTE et al, 2012, p.169).

Duarte (2012) aponta a inversão da ordem de atendimento, que no caso da internação da pessoa/usuário de drogas deveria ter primeiro acesso aos serviços de saúde, antes mesmo da determinação de sua internação compulsória, ou seja, a efetivação do uso dos serviços de saúde só acontece depois

da judicialização da internação. Pensar no cuidado em saúde do usuário de álcool e outras drogas é pensar na mudança dessa lógica de tratamento, que tem atentado contra os direitos humanos das pessoas em situação de dependência química

quando impõe a elas um tratamento forçado, que implicará limitação de sua locomoção, na medida em que será acolhida em instituições hospitalares fechadas, muitas vezes em situações precárias de atendimento (DUARTE et al, 2012. p.169).

O que a Lei 10.216 de 6 de abril de 2001 preconiza e afirma sobre a internação psiquiátrica é a ação que só poderá vir a ser adequadamente utilizada em situação excepcional quando for garantida a atenção à saúde mental das

pessoas em situação de dependência química e seus familiares com qualidade e com fundamento na inclusão social. Portanto, é evidente que uma rede de serviços de saúde mental diversificada, qualificada e articulada deve existir para que o tratamento seja efetivo e garantidor de Direitos Humanos (DUARTE et al 2012. p.171).

Pensar na proposta do novo paradigma da Reforma Psiquiátrica é pensar no cuidado que rompe com o modelo autoritário, centralizado, excludente e institucionalizado da lógica hospitalocêntrica, que estigmatiza o usuário de drogas pela sua dependência do uso dos entorpecentes, desconsiderando questões que estão para além do consumo das drogas. Pois, se a proposta é tomada com a finalidade de tratamento, tem que ser primeiramente considerada um cuidado de saúde pública e não de isolamento social, excluindo este do seu lugar da habitação, do convívio em sociedade, ainda que “sua casa” seja a rua.

Segundo Coelho e Oliveira (2014) afirmam, a política de internação involuntária ou compulsória é totalmente ineficaz e a forma de tratamento para a internação forçada está sendo feita da pior maneira possível. Seus ditos cuidados em dar a

medicação para ‘sossegar’ o usuário não é efetivo, pois, no momento que acordar, até mesmo por um mecanismo de defesa, vai tentar fugir. Não há dúvida que o paciente ou usuário precisa entender que existem regras, mas, de modo algum, isso pode ocorrer de forma autoritária. Por fim, deve-se ter em mente que ninguém pode ser coagido a ser protegido contra a sua própria vontade, pois, para além de dificultar o tratamento e propiciar recaídas, viola a um só tempo os direitos de liberdade e saúde dos indivíduos (COELHO e OLIVEIRA, 2014. p.364).

Duarte (2012) acrescenta que mesmo que o tratamento seja em instituições de saúde com adequada situação de atendimento não garante a sua efetividade quando é mediado pela internação compulsória, apontando a motivação e a implicação do próprio usuário como fundamentais para o sucesso do tratamento. E quando não há

motivação do usuário para interromper ou diminuir o uso de drogas é inexistente na maioria das vezes as formas de tratamento [...]. A motivação é fator extremamente importante para o sucesso do tratamento. Em termos de efetividade, internar uma pessoa em situação de dependência química contra sua vontade não garantirá sucesso na abstinência futura. Casos em que o usuário imediatamente

volta a abusar de drogas em curto espaço de tempo após a alta hospitalar são muito comuns (DUARTE et al, 2012. p.169).

Como pensar em uma forma de tratamento efetivo em saúde que não seja conjuntamente constituída e protagonizado pelo próprio usuário de drogas, “o autor da história”? Precisa do seu consentimento e conscientização, implicação, motivação e co-responsabilização do seu projeto terapêutico. Pois, pensar no tratamento de forma coercitiva é retroceder com práticas manicomiais e excludentes que desempoderam qualquer tipo de atitude que possa contribuir para o resgate da autonomia deste sujeito.

E é pensando nos dispositivos de saúde mental como o CAPS AD⁸ - que atende esse público específico, com proposta de cuidado humanizado e de atenção psicossocial a este usuário – que identificamos na conjuntura atual o desinvestimento e a insuficiência de mais dispositivos de saúde mental para dar conta da demanda crescente (AMARANTE, 2013). Neste contexto, a “internação compulsória acaba surgindo como uma resposta a uma demanda individual e coletiva, de modo paliativo, pois entra no lugar da atenção em saúde mental da rede substitutiva, que se apresenta deficitária” (DUARTE et al, 2012, p.175).

Diante deste cenário de internação compulsória, problematizar a presença de retrocessos é retomar as práticas desumanizadoras acontecidas no século XX com atos de higienização da sociedade, retirando das ruas todos aqueles que eram tidos como fora da norma e confinando-os em locais sem perspectiva de cuidado humanizado, mas, sim, de forma excludente e contra a sua vontade. Será que o discurso de limpeza das cidades tem retornado com outra roupagem, no que concerne ao cuidado à saúde do usuário drogas? Em vez de prendê-los com camisas de forças, sustentar o tratamento de questões sociais pela medicalização ou pela abstinência da

8

CAPS AD: Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas.

droga com seu encarceramento em instituições privadas ou filantrópicas (AMARANTE, 2013) parece ser aceito com mais “naturalidade” pela sociedade.

Até porque não será. Ou será? Alguma coincidência em “higienizar” a cidade para os futuros eventos internacionais. De acordo com Coelho e Oliveira (2014),

percebe-se que não há outra lógica na atuação estatal local que não seja a “limpeza” da cidade. Não precisa ser profissional graduado da área da saúde para perceber que não há como se tratar dependência, seja química, alimentar ou qualquer outra forma, com internação forçada. Basta um pouco de coerência: se a internação não for consciente e voluntária o paciente não vai interiorizar nenhuma modificação e, em consequência, no primeiro momento que sair da internação, irá repetir o ato. Isso não o torna uma pessoa ruim, com falha moral de caráter, tampouco criminosa (COELHO; OLIVEIRA, 2014. p.364).

Por isso, o cuidado aos usuários dependentes de álcool e outras drogas precisa ser articulado de modo que, resgatando a autonomia do sujeito em responsabilização voluntária do seu projeto terapêutico, trará, além da implicação e da efetividade do seu tratamento, o empoderamento do usuário do seu próprio cuidado em saúde. Diante disto, a internação compulsória não pode ser uma saída individual, cruel e autoritária que o Estado brasileiro assume, “violando o direito do outro de decidir. Além do que, a questão do crack não pode ser individualizada, pois é mais uma expressão de graves problemas da sociedade brasileira e que, portanto, deve ser tratada na perspectiva coletiva” (COELHO; OLIVEIRA, 2014. p.366).

O dispositivo de cuidado para dar conta da demanda dos usuários de álcool e outras drogas: Comunidades Terapêuticas?

As Comunidades Terapêuticas (CT), segundo Perrone (2014, p.569), surgem no mesmo momento contextual da Reforma Psiquiátrica Brasileira.

Na segunda metade do século passado iniciava-se um movimento revolucionário no cenário mundial da saúde mental: a Reforma Psiquiátrica. No mesmo momento nascia a proposta das Comunidades Terapêuticas, que mais tarde se tornaria um modelo consagrado de atendimento para a dependência do álcool e outras drogas.

Sua proposta se assemelha às bases conceituais e metodológicas da RPB, “visando a tratamentos mais humanizados, que considerem a individualidade e a cidadania do portador de transtornos mentais de qualquer espécie” (PERRONE, 2014, p.577). Perrone (2014) ressalta que nas últimas décadas houve uma demanda crescente e alarmante no Brasil de dependentes de álcool e outras drogas, o que tem provocado, “em função da ausência de políticas públicas, a proliferação de uma série de locais de internação para este público, dentre estes as denominadas CT” (PERRONE. 2014, p.578).

A ausência de políticas públicas e de dispositivos para atender essa demanda contribuiu para o alastramento de locais de internação para dependentes químicos que, “mesmo se autodenominando como Comunidades Terapêuticas, em nada se assemelham ao modelo inicial proposto” (PERRONE. 2014, p.569).

De acordo com Ribeiro e Minayo (2015, p.516), as instituições religiosas, que têm as CT como proposta de cuidado à dependência de drogas, têm como principais formas de recuperação e de reabilitação

(...) a evangelização e a conversão religiosa. As CT confessionais concebem um modelo de tratamento centrado na oração e na abstinência, modelo este em desacordo com as políticas públicas de saúde mental. No entanto, os equipamentos públicos não têm conseguido dar respostas eficazes à demanda.

Essa demanda social, concomitante aos desinvestimentos para os serviços e dispositivos de saúde mental (AMARANTE, 2013), traz articulações da própria população em apoiar e investir nas instituições religiosas, como se fossem a melhor opção para

a recuperação e a reabilitação de dependentes, particularmente, de usuários de crack. Elas, de certa forma, respondem às angústias imediatas de usuários e familiares que não encontram respostas nos equipamentos públicos, em especial, ao retirarem da comunidade e aplicarem um tratamento, muitas vezes compulsório, ao sujeito dependente (RIBEIRO; MINAYO, 2015, p.522).

Ribeiro e Minayo (2015, p.516) apontam no seu artigo autores que relatam os “impactos positivos da espiritualidade e da religiosidade na qualidade de vida e na saúde mental dos indivíduos” e que ressaltam o papel da espiritualidade na prática clínica e sua associação com os indicadores de saúde, com o seu impacto nos

hábitos de vida, suporte social e no bem-estar psicológico; na baixa prevalência de depressão, de abuso ou de dependência de substâncias; na diminuição da ideação e de comportamentos suicidas (RIBEIRO e MINAYO, 2015, p.516).

Mas que a sua forma de tratamento é contrária e diverge da proposta conceitual e humanizada da RPB, pois, quanto à forma de recuperar os dependentes, se baseia num modelo “moral que encara o uso de drogas como um distanciamento de Deus, sua forma de recuperação se dá a partir de uma aproximação com Ele. A capacidade transformadora da fé é o elemento mais importante neste processo” (RIBEIRO e MINAYO, 2015, p.522). E que, na maioria dos casos, alguns líderes religiosos, embora considerem o êxito da proposta religiosa, reconheceram “que os instrumentos de que dispõem são insuficientes para lidar com um problema tão complexo como o uso abusivo de drogas, qualificando suas ações como muito aquém da necessidade” (RIBEIRO; MINAYO, 2015, p.522).

Scaduto (2015, p.783) vai afirmar que o tratamento nessas instituições religiosas nomeadas por CT consiste num modelo estruturado de relacionamentos interpessoais, estabelecidos em um ambiente isolado do contexto sociofamiliar,

ordenado por regras que visam a favorecer relações francas e abertas entre os indivíduos. O comportamento e o grau de interação social de cada interno são monitorados por internos e equipe, a fim de que todos possam se avaliar constantemente e se responsabilizar por seu próprio tratamento. A convivência em grupo se baseia em preceitos religiosos cristãos, sem se ater a um credo em especial, incentivando-se uma dimensão espiritual para o favorecimento da recuperação (SCADUTO, 2015, p.783).

Aponta como forma de tratamento a dimensão espiritual ao observar que alguns princípios da própria filosofia destas CT se baseiam em modelos essencialmente morais e religiosos de tratamento da dependência de drogas e que têm representado, para a atual população que procura esses serviços, alguma resposta de atendimento a sua demanda de sofrimento (SCADUTO, 2015).

Perrone (2014) acrescenta que estes locais (instituições religiosas) apresentam práticas desumanas e iatrogênicas⁹ muito semelhantes às criticadas pelo movimento da Reforma Psiquiátrica, o que tem provocado o descrédito para com o modelo inicial das Comunidades Terapêuticas (PERRONE, 2014, p. 569). Enfatiza a necessidade de uma sistemática fiscalização e regulamentação das CT a fim de que somente permaneçam em atividades aquelas que

de fato, sigam o modelo proposto originalmente, nascido no mesmo berço da Reforma Psiquiátrica. Desta forma, as CT poderão sim fazer parte das estratégias de atenção integral aos dependentes do álcool e outras drogas, consolidando-se como um excelente instrumento nos casos em que outras alternativas se mostrem ineficazes (PERRONE, 2014, p.578).

Mais do que fiscalizações sobre estas instituições, necessita-se urgentemente de investimento no fortalecimento e na expansão dos serviços territoriais de saúde mental, em especial do dispositivo CAPS AD. Ao invés de abraçar um projeto terapêutico genérico, terceirizando a atenção às CT, compete ao Estado fortalecer propostas de tratamento individualizadas, prezando por uma abordagem de cuidado que tenha como princípio o respeito aos sujeitos, ao seu direito de escolha e à sua inclusão no processo de restabelecimento da saúde (RIBEIRO; MINAYO, 2015, p.522).

Considerações finais

Em resumo, a literatura analisada trouxe perspectivas de compreensão de retrocessos e também de impasses para a RPB. Na temática da privatização dos serviços de saúde com o incentivo à Internação Compulsória e às

⁹ Iatrogênicas: sig. s.f. Doença, provavelmente, causada pelo uso errado de medicamentos ou pelo tratamento médico incorreto (DICIONÁRIO On-line de Português, 2016)

Comunidades Terapêuticas, referenciadas pelo autor Merhy (2010), tem se constituído impasses para a implementação dos dispositivos da saúde mental, mediante aos desinvestimentos do Estado na saúde pública como todo, isto é, não só na saúde mental, mas também, e principalmente, no Sistema Único de Saúde (SUS). Momento em que o autor inverte a lógica do cuidado em saúde do SUS como um cuidado complementar e suplementar aos serviços privados. E que tem sustentado o discurso que permeia a sociedade, com a valorização da cultura de consumo dos serviços de saúde privatizados em face da saúde pública como garantia de direitos, que têm se mostrado deficitária diante das demandas do cuidado em saúde, reflexo dos desinvestimentos e ausência do fortalecimento do próprio Estado.

Refletimos com Amarante (2013) que o Estado vem assumindo mais os interesses privados, como o estímulo aos planos de saúde e das filantropias, e que para a saúde pública tem se mostrado muito tímido quando o assunto em questão é o seu investimento. Diante deste cenário de privatização e de desinvestimento para o SUS, temos a presença de outros dispositivos, como a internação compulsória (DUARTE, 2012) e a Comunidade Terapêutica (RIBEIRO e MINAYO, 2015), se apresentando nesta conjuntura como proposta de cuidado em saúde para os usuários dependentes de drogas, em resposta à demanda crescente de pessoas que necessitam de algum atendimento em saúde mental, seja ele contínuo ou eventual (EPSJV, 2013). Ao analisarmos a temática do retrocesso na RPB, identificamos nas categorias de internação compulsória e das Comunidades Terapêuticas práticas manicomialis que resgatam o modelo hospitalocêntrico e sua forma segregada, estigmatizada, excludente e desumana por de trás do discurso de ações de cuidado à saúde para os usuários de drogas.

Essas ações desumanas, que apontamos neste artigo como retrocessos presentes neste século XXI, retoma do século XX como proposta de cuidado de saúde e, outrora, diante desta proposta falida, movimentos sociais de trabalhadores, usuários e familiares se levantaram contra essa lógica manicomial. Fomentar a presença de retrocessos na contemporaneidade, após conquistas da RPB que trouxeram como proposta o cuidado humanizado,

é retroceder com práticas de internação compulsória com a finalidade de higienização da cidade para eventos internacionais (COELHO; OLIVEIRA, 2014). Não era assim que faziam com os ditos loucos, alcoólatras e leprosos naquela época?

Excluir o usuário do meio social, trancafiando-os em locais sem perspectiva de cuidado humanizado, é retroceder com o “dito tratamento”, que já se inicia pela lógica judicial e autoritária, que retira esse usuário do convívio social sem o seu consentimento, antes mesmo de ter acesso aos serviços de saúde. Que cuidado é este, que, em vez de empoderar o usuário através de sua implicação no tratamento, desempodera qualquer possibilidade de ser protagonista do seu cuidado, delegando a outros o poder de decidir o que é melhor para este ou aquele usuário de drogas?

Pensar em retrocesso é desconsiderar as lutas antimanicomiais, suas conquistas e avanços que se articularam em prol do tratamento humanizado para os usuários de saúde mental, resgatando sua dignidade e sua reinserção na sociedade. Não atribuindo seu tratamento a questões morais, com práticas de espiritualidade e de abstinência das drogas vista nas Comunidades Terapêuticas, que acabam retrocedendo às práticas da Idade Média ao espiritualizar a dependência de drogas como uma fraqueza espiritual, centralizando no usuário a culpabilização por sua condição de dependência, sem considerar as condições do contexto social e a própria complexidade do cuidado em saúde.

É claro que as pesquisas mostram os impactos positivos da espiritualidade e da religiosidade na qualidade de vida e na saúde mental dos dependentes de drogas (RIBEIRO; MINAYO, 2015), mas também mostram o reconhecimento de líderes religiosos sobre a insuficiência que dispõem seus instrumentos de tratamento para lidar com um problema tão complexo como o uso abusivo de drogas, qualificando suas ações como muito aquém da necessidade (RIBEIRO; MINAYO, 2015).

Consideramos, assim, que não se pode anular a complexidade que constitui o indivíduo quando o assunto em questão é o cuidado em saúde. E que, para a garantia desse cuidado humanizado, a atual conjuntura dos serviços de saúde pública precisa, para ontem, de investimentos e do fortalecimento nos dispositivos de saúde mental, como o CAPS AD, para a articulação de serviços que alcancem a atual demanda crescente de dependentes de drogas, com tratamento que resgate a dignidade e o respeito ao usuário para poder decidir e implicar-se no seu projeto terapêutico, através de práticas que restabeleçam seu processo de saúde e seus vínculos sociais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Patty Fidelis de; SANTOS, Núbia Schaper. Notas sobre as concepções de clínica e ética na reforma psiquiátrica brasileira: impasses e perspectivas de uma prática em construção. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 21, n. 3, p. 20-29, set. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 29 de abril de 2016.

AMARANTE, Paulo. *Loucos pela vida: A trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, p. 52.

_____. Asilos, alienados, alienistas: uma pequena história da psiquiatria no Brasil. In: AMARANTE, Paulo (Org.). *Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

_____. Avanços e retrocessos na luta antimanicomial. Entrevista. Viviane Tavares (Org.): Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/avancos-e-retrocessos-na-luta-antimanicomial>. Acesso em 08 de junho de 2016.

_____. Escola Nacional de Saúde Pública/ENSP. Entrevista. Rio de Janeiro: ENSP, 2015. Disponível em <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/37442>. Acesso em 08 de junho de 2016.

_____. Escola Politécnica em saúde Joaquim Venâncio/EPSJV. Entrevista. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/avancos-e-retrocessos-na-luta-antimanicomial>. Acesso em 08 de junho de 2016.

_____. *Loucos pela vida: A trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, p. 52.

_____. Saúde Mental, Desinstitucionalização e novas estratégias de cuidado. In: GIOVANELA, L.; ESCOREL, S.; LOBATO, L.V.C (Orgs.) et al. Políticas e Sistema de Saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

_____. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. In: *Diário Oficial Eletrônico*, Brasília, DF, 09 de abril de 2001, p.2.

_____. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Pena. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 13 jul. 1984, p.10227.

CASTRO, Selma Munhoz Sanches de; WATANABE, Helena Akemi Wada. *Isolamento compulsório de portadores de hanseníase: Memória de idosos*. Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.2, p.449-487, jun 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

COELHO, Isabel; OLIVEIRA, Maria Helena Barros de. *Internação compulsória e crack: Um desserviço à saúde pública*. Saúde debate, Rio de Janeiro, v. 38, n. 101, p. 359-367, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

CONTE, Marta et al. "Passes" e impasses: Adolescência - Drogas - Lei. Rev. Latinoam. Psicopatol. Fundam. São Paulo, v. 11, n.4, p.602-615, dez 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. Hospitalocêntrico. Atenção à Saúde. EPSJV/FIOCRUZ. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/>. Acesso no dia 08 de junho de 2016.

. Precarização. Precarização do trabalho em saúde. EPSJV/FIOCRUZ. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/>. Acesso no dia 08 de junho de 2016.

DICIONÁRIO On-line de Português. Iatrogênicas. Disponível em <http://www.dicio.com.br/iatrogenia/>. Acesso em 06 de junho de 2016.

FERREIRA NETO, João Leite. *A atuação do psicólogo no SUS: Análise de alguns impasses*. Psicol. Cienc. prof., Brasília, v. 30, n. 2, p. 390 - 403, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 29 de abril de 2016.

GIOVANELLA, L.; SARAH, E.; LENAURA, V. et al. *Políticas e Sistemas de Saúde de no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008, p. 738.

JUCA, Vlória Jamile dos Santos; NUNES, Mônica de Oliveira; BARRETO, Suely Galvão. *Programa de Saúde da Família e Saúde Mental: Impasses e desafios na construção da rede*. Ciênc. Saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 173-182, fev. 2009. Disponível em <http://www.scielosp.org/scielo.com>. Acessos em 30 de abril de 2016.

LUCCHESI, Roselma et al. *Saúde mental no Programa Saúde da Família: Caminhos e impasses de uma trajetória necessária*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p.2033-2042, set. 2009. Disponível em <http://www.scielosp.org/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

MINISTÉRIO Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *Cartilha de Direito à Saúde Mental*. O que é o Movimento da Reforma Psiquiátrica? Disponível em http://www.portaldaefermagem.com.br/downloads/cartilha_direito_saude_mental. Acesso em 08 de junho de 2016.

MIRANDA, Lilian; OLIVEIRA, Thaíssa Fernanda Kratochwill de; SANTOS, Catia Batista Tavares dos. *Estudo de uma Rede de Atenção Psicossocial: Paradoxos e Efeitos da Precariedade*. *Psicol. Cienc. prof.*, Brasília, v. 34, n. 3, p. 592-611, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acessos em 29 de abril de 2016.

PEREIRA, I. B. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2.ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PERRONE, Pablo Andrés Kurlander. *A comunidade terapêutica para recuperação da dependência do álcool e outras drogas no Brasil: Mão ou contramão da reforma psiquiátrica?*. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 569-580, fev. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 29 de abril de 2016.

PRAZERES, Paulo Sergio dos; MIRANDA, Paulo Sergio Carneiro. *Serviço substitutivo e hospital psiquiátrico: Convivência e luta*. *Psicol. Cienc. prof.*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 198-211, jun. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 29 de abril de 2016.

RAUTER, Cristina; PEIXOTO, Paulo de Tarso de Castro. *Psiquiatria, saúde mental e biopoder: Vida, controle e modulação no contemporâneo*. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 267-275, jun. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

REIS, Carolina dos; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; CARVALHO, Salo de. *Sobre jovens drogaditos: As histórias de ninguém*. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 26, n. p. 68-78, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *As Comunidades Terapêuticas religiosas na recuperação de dependentes de drogas: O caso de Manguinhos, RJ, Brasil*. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 19, n. 54, p. 515-526, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

RINALDI, Doris Luz. *Micropolítica do desejo: A clínica do sujeito na instituição de saúde mental*. *Ciênc. Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 315-323, fev. 2015. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

ROSA, Costa Abílio; LUZIO Amélia Cristina; YASUI Silvio. *Atenção Psicossocial: Rumo a um novo paradigma na Saúde Mental Coletiva*. In: AMARANTE, Paulo (Org.). *Arquivos de saúde mental e atenção psicossocial*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

ROTELLI, Franco; NICÁCIO, F. *A instituição inventada*. *Desinstitucionalização*, v. 2, p. 89-99, 1990.

SCADUTO, Alessandro Antonio; BARBIERI, Valéria; SANTOS, Manoel Antônio dos. *Adesão aos Princípios da Comunidade Terapêutica e Processo de Mudança ao Longo do Tratamento*. *Psicol. Cienc. prof.*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 781-796, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 30 abril de 2016.

SCISLESKI, Andrea Cristina Coelho; MARASCHIN, Cleci. *Interação psiquiátrica e ordem judicial: Saberes e poderes sobre adolescentes usuários de drogas ilícitas*. *Psicol. Estud. Maringá*, v.13, n.3, p.457-465, set.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.com>. Acesso em 30 de abril de 2016.

YASUI, Silvio. *Rupturas e encontros: Desafios da reforma psiquiátrica brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2010.

PROFISSIONAL

Segundo lugar

IX PRÊMIO MARGARETE DE PAIVA SIMÕES FERREIRA



Intercessões entre Psicologia e Educação na formação de professores

Luiza Teles Mascarenhas

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que objetiva investigar os desafios e as possibilidades da disciplina *Psicologia da Educação* nas licenciaturas de uma Universidade Federal localizada no Estado do Rio de Janeiro. Neste texto o foco estará nas questões levantadas pelos alunos relacionadas às suas formações acadêmicas. Estas surgiram a partir de nossa experiência docente com esta mesma disciplina na universidade citada. A partir delas, buscamos desenvolver reflexões sobre as múltiplas concepções de formação presentes nos cursos de Licenciatura da instituição estudada. Problematicamos também a história da Psicologia articulada à Educação no Brasil a partir da década de 1930. Além disso, suscitamos questões a partir de uma experiência que propusemos aos alunos ao longo das aulas: a realização de debates. Por fim, apostamos numa concepção de formação que busque instigar os formandos a (re)inventarem os problemas, inspirada em Michel Foucault (2006) e Silvio Gallo (2008).

Palavras-chave: Formação; Professores; Psicologia; Educação

Introdução

Desenvolveremos as questões deste artigo partindo da experiência da autora como professora substituta numa Universidade Federal localizada no estado do Rio de Janeiro, responsável pela disciplina *Psicologia da Educação* nos anos de 2014 e 2015. As análises que se seguirão também compõem o projeto de pesquisa de doutorado, de mesma autoria, intitulado *Formação de professores em análise: diálogos entre Psicologia e Educação*¹, em desenvol-

1 Este projeto de pesquisa objetiva investigar os desafios e as possibilidades da disciplina *Psicologia da Educação* nas Licenciaturas, a partir de entrevistas com professores e alunos que tiveram experiências com a mesma. Por meio das narrativas destes sujeitos, visibilizaremos múltiplas formas de fazer *Psicologia da Educação* nestes contextos. Nosso campo de pesquisa é a Faculdade de Educação de uma Universidade Federal. Tal projeto de pesquisa foi autorizado em agosto de 2015 pelo comitê de ética da Faculdade de Medicina da UFF: CAAE: 47649015.2.0000.5243. Número do Parecer: 1.184.619.

vimento pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal Fluminense.

A prática como professora substituta da disciplina citada trouxe para nós algumas inquietações, especialmente quando nos deparávamos com as recorrentes queixas dos alunos com relação aos cursos de licenciatura. A partir da escuta destas queixas, propusemos uma atividade onde os alunos, divididos em grupos, puderam analisar suas próprias formações acadêmicas a partir de diferentes pontos, dentre eles: a estrutura curricular; a quantidade de disciplinas por período; a relação professor-aluno; os métodos de avaliação existentes; a relação deles com o curso e com a universidade, etc. Tais foram os pontos sugeridos e os alunos escolheram quais deles desejariam analisar, assim como poderiam sugerir outros. Tal experiência possibilitou então que, com os alunos, começássemos a colocar em questão o atual modelo de formação dos cursos de licenciatura.

Com este exercício percebemos que muitos de seus relatos apontavam para a desvalorização das licenciaturas com relação aos cursos de bacharelado. Os alunos muitas vezes se sentiam desestimulados a seguir a carreira de professores na Educação Básica. Além disso, suas análises apontaram para o fato de as licenciaturas deixarem de oferecer disciplinas essenciais para a formação do professor. São muitas as disciplinas de conteúdos específicos (biologia, matemática, física, química, etc.), enquanto uma pequena fatia da carga horária curricular é dedicada às disciplinas didático-pedagógicas. Sentiam falta de disciplinas que precisariam para atuar na escola, mas que não são abordadas nas faculdades². Além de disciplinas “menos conteudistas” e “mais humanas”. Percebiam assim a grande distância

2 Tais disciplinas variam conforme o curso de licenciatura. Como exemplo, vejamos o caso dos alunos da Faculdade de Letras do curso de Português-Literatura: estes pontuaram que disciplinas como Literatura Infantil fazem falta em seus currículos de formação de professores, já que este conhecimento é importante para a atuação nas escolas. Alunos de Licenciatura em Química, por sua vez, destacaram que possuem um ciclo básico repleto de disciplinas de cálculo e física cujo enfoque não é direcionado para a química. Acreditam que estas disciplinas deveriam existir, porém direcionadas à realidade de cada curso.

que há entre os cursos de formação de professores e o que vão enfrentar nas escolas enquanto professores da Educação Básica.

A partir destas questões, desenvolveremos este artigo buscando problematizar as dicotomias e as fragmentações muitas vezes existentes nestes cursos, não deixando de atentar para aquilo que produzimos com nossas práticas, a partir do lugar de professores que formam professores. Na primeira parte do artigo, pontuaremos alguns marcos históricos no que se refere à constituição dos cursos de licenciatura no Brasil, assim como à análise de alguns autores sobre o modelo de formação presente nestes cursos. Na segunda parte, nos dedicaremos a pensar especificamente sobre a disciplina *Psicologia da Educação* nos cursos de licenciatura, problematizando a serviço de quê tem estado este saber nas licenciaturas. Por fim, na terceira parte, visibilizaremos um dos desafios que vivenciamos em sala de aula com os alunos a partir da proposta de debates: como transformar queixas ou certezas em problematizações? Para tanto, recorreremos a autores como Michel Foucault e Sivio Gallo.

Embates entre diversas concepções de formação nas licenciaturas

A formação de professores em nível superior começou a ser desenvolvida no Brasil a partir da década de 1930 com a Reforma Francisco Campos (1931) e com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras³. Tal reforma foi um marco importante, pois, até então, não havia em nosso país uma formação específica para o professor, bastando ao candidato se submeter a uma prova didática para que pudesse lecionar (PEREIRA et al, 2000).

Muitas reformas educacionais ocorreram desde então. Devido aos limites deste artigo, não nos dedicaremos a elas. Citaremos apenas a Reforma

3 Os objetivos desta criação foram: "ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério" (CUNHA, 1980 apud PEREIRA et al, 2000, p. 35). Abrangiam então três seções: Educação, Ciências e Letras.

ocorrida em 1968, por considerarmos que esta foi fundamental para a atual configuração dos cursos de licenciatura. Tal reforma universitária, ocorrida no âmbito federal, acarretou o desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em diversas unidades de ensino e pesquisa. Neste período, a seção de Pedagogia se transformou em Faculdade de Educação e se originaram os Institutos Básicos (Biologia, Geografia, Matemática etc). Como consequência, as disciplinas consideradas didático-pedagógicas ficaram sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, enquanto as disciplinas específicas de área ficaram a cargo dos respectivos institutos (Geografia, Química, Física, Matemática, Biologia, História, Letras etc)⁴. Assim, desde o início das licenciaturas, percebemos uma grande divisão na formação de professores, já presente em momentos anteriores e acentuada a partir de 1968.

Tal divisão diz de um modelo de formação que, apesar de todas as reformas ocorridas no país desde então, permanece no cotidiano das licenciaturas e demais graduações: o modelo 3+1. Neste os alunos cursam três anos de disciplinas específicas de determinada área (biologia, por exemplo) e um ano de formação didática. Deste modo, a formação pedagógica acaba funcionando como um “apêndice” dos cursos de bacharelado.

Saviani (2006) ressalta que este modelo de formação esteve presente tanto na pedagogia quanto nas licenciaturas⁵. O autor mostra ainda que as universidades nunca se importaram com a formação específica de professores, desvalorizando o preparo pedagógico-didático destes profissionais. Se-

4 A exceção é o curso de pedagogia, que está inteiramente sob responsabilidade da Faculdade de Educação e que forma, além de técnicos em educação (pedagogo, orientador educacional, supervisor educacional), professores para atuar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

5 Nas palavras de Saviani (2006, p.8), "o Curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente".

gundo o autor, tal preocupação esteve historicamente mais presente nos cursos normais de nível médio, responsáveis pela formação de professores primários. Gatti (2010), por sua vez, aponta dois problemas nesta direção: o fato de tal modelo formar profissionais com foco nos conhecimentos disciplinares e não professores para a Educação Básica, além de o mesmo consagrar a fragmentação da formação docente em cursos isolados entre si.

O modelo 3 + 1 está na base de uma concepção de formação que ficou conhecida como “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1995). Esta é composta por um conjunto de disciplinas que serão ensinadas aos alunos para que eles possam posteriormente aplicá-las nas escolas em que irão atuar. De acordo com Larocca (2002), nesta concepção, o professor é entendido como um técnico que deve dominar e aplicar os conhecimentos científicos. Como uma herança do positivismo, este modelo pressupõe uma “atividade docente [...] eminentemente instrumental, pois a solução das questões educacionais requereria apenas a aplicação rigorosa de princípios e leis gerados pela investigação científica” (LAROCCA, 2002, p.8). Ainda de acordo com a autora, tal modelo reforça diversas dicotomias, inclusive aquela que separa os profissionais que planejam daqueles que executam. O professor seria aquele que meramente executa o que foi previamente elaborado por outros profissionais (pesquisadores, gestores, etc). Assim, o professor não é considerado como um sujeito que reflete sobre sua práxis.

Sob esta lógica currículos foram construídos de modo que os alunos tivessem contato com uma série de disciplinas teóricas para que, posteriormente, pudessem ingressar nos estágios curriculares, nos últimos semestres da graduação. Nesta concepção há uma ideia de que, após estudar bastante teoria, os alunos estariam “prontos” para a prática. Muitos cursos de graduação ainda estão pautados sob este funcionamento. Tal concepção também contribuiu para as dicotomias existentes entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, assim como para a fragmentação do ensino de modo geral, que existe, por exemplo, no isolamento das disciplinas entre si, carecendo de uma interdisciplinaridade.

Por outro lado, é importante que, ao pensarmos nos cursos de licenciaturas, não sejamos reducionistas ao ponto de achar que eles são homogêneos. Cada graduação, cada curso, coloca em ação um campo de batalha, onde diversas lutas são travadas todos os dias. Diferentes concepções pedagógicas estão em vigor. Há múltiplas concepções sobre formação, sobre currículos, sobre práticas docentes, sobre os estudos e as pesquisas. Elementos heterogêneos entram em cena nesta prática que é formar professores.

Dentre estes elementos temos a legislação brasileira que versa sobre esta temática e neste campo também temos muitos embates. As verdades produzidas por estes documentos muitas vezes se chocam com o cotidiano das universidades, porém também fazem existir esta formação de um modo e não de outro. Vejamos a seguir um exemplo. A partir dos anos 2000 tivemos no Brasil as resoluções CNE/CP 1 (18 de fevereiro de 2002)⁶ e CNE/CP 2 (19 de fevereiro de 2002) que buscaram trazer à tona outro modelo de formação, que ficou conhecido como “racionalidade prática”. Neste, entende-se a prática a partir do conjunto de complexidades que a faz existir e que não podem ser previstas ou controladas por teorias e técnicas. O professor passa a ser visto como um sujeito autônomo que possui condições de refletir sobre sua própria prática, podendo, a partir desta reflexão, tomar decisões que intervenham no cotidiano escolar (CARR; KEMMIS apud DINIZ-PEREIRA, 2014). Neste sentido, de acordo com Diniz-Pereira (2014, p.37), “o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem”.

Na Resolução CNE/CP 1 (18 de fevereiro de 2002)⁷, em seu Art. 12, por exemplo, temos o seguinte:

6 Instituto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

7 Atualmente temos uma nova Resolução (n.º 2 de 1 de julho de 2015), que revogou estas últimas. Porém, ainda não ocorreu na universidade citada a reforma curricular baseada nesta última.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p.5).

Este modelo, apesar de distante dos discursos dos alunos – pois parece não comparecer ao cotidiano de suas formações – está presente no Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da Universidade estudada, produzido pela reforma curricular de 2006, última até então⁸. O cotidiano desta formação é assim colocado em ação por uma série de elementos, inclusive contraditórios entre si. Cada um deles contribui de alguma maneira para fazer existir as formações.

No entanto, tais reformas, apesar das mudanças propostas para o modelo de formação, não foram capazes de colocar em questão, no cotidiano das universidades, a histórica desvalorização dos cursos de licenciatura e das disciplinas consideradas pedagógicas, assim como não abalaram as distâncias historicamente produzidas entre teorias e práticas, entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, etc. Esta é uma luta que permanece viva e na qual precisaremos ainda gastar bastante tempo e energia.

8 Atualmente temos uma nova Resolução (n.º 2 de 1 de julho de 2015) que revogou as Resoluções citadas. Porém, ainda não ocorreu na universidade citada a reforma curricular baseada nesta última. Esta Resolução prevê a articulação dos cursos de licenciaturas com os cursos de bacharelado ou tecnológico, assim como com outros cursos de licenciatura ou de formação pedagógica, buscando garantir uma articulação efetiva entre as faculdades e departamentos da Educação com os demais departamentos e cursos de áreas específicas. Além de prever “400 horas de prática como componente curricular, que devem estar presentes ao longo da formação dos estudantes; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado” (BRASIL, 2015, p.11).

Nossa luta está situada no campo da *Psicologia da Educação*. Acreditamos que a sala de aula permanece sendo um espaço potente para a transformação das nossas realidades. Luta esta que é micropolítica⁹. Esta se dá nos cotidianos de nossas aulas, a partir de pequenas ações, tanto de professores quanto de alunos. Ambos são responsáveis pelo curso e pelos seus processos. É possível a cada um dos envolvidos estar disponível ou não para o encontro com a aula, com os autores, com os conhecimentos, com as questões, com as diferenças, etc.

Partindo desta aposta, gostaríamos de compartilhar uma questão: será que lá dentro dos cursos de licenciatura, a partir de cursos como o de *Psicologia da Educação*, por exemplo, podemos nos constituir como uma força que problematiza as fragmentações presentes ainda hoje nas licenciaturas?

A psicologia na educação básica e na formação de professores

A *Psicologia da Educação*, disciplina obrigatória nestes cursos, contribuiu historicamente com o modelo de formação da racionalidade técnica. Ela integrou estes currículos num tom essencialmente individualista desde que passou a existir na universidade, o que ocorreu em 1934, ano de criação da Universidade de São Paulo.

Neste momento, é importante destacarmos alguns pontos da história da psicologia nas suas articulações com a educação no Brasil, para que então possamos problematizar a serviço de quem está este saber nas licenciaturas. Retomar alguns fatos históricos significa, sobretudo, problematizar nossas formações acadêmicas e nossas práticas enquanto docentes universitários que formam professores. Entendemos que as reformas que ocorreram no

⁹ "A micropolítica atravessa a macropolítica, atualizando modos de existência singulares e não exemplares de uma totalização abstrata dos modelos, é exatamente o modo como encarnamos as leis, as tradições nas circunstâncias e condições que temos" (ROCHA, 2008, p.188).

Brasil e que deram origem às licenciaturas e às universidades que hoje conhecemos, interferem nas maneiras como formamos professores e como somos formados. Assim como a história da psicologia no Brasil e sua relação com a educação contribui para certas formas de ensinar psicologia e não outras. A história não se refere a fatos que aconteceram e que ficaram no passado, mas nos fornece pistas para colocarmos em análise o presente.

O fato de termos tecido nesse artigo a história de uma forma linear não significa que partilhamos de uma concepção de história que segue rumo ao progresso. Ao tecermos fatos históricos não podemos deixar de evidenciar as contradições, as tensões em jogo na produção de certos fatos, de certas verdades, desqualificando outros. Não olharemos para o passado nem pela via do saudosismo nem pela desqualificação. A partir do passado, interrogaremos o presente, não apenas no nível macropolítico¹⁰, mas, sobretudo, em relação às nossas apostas éticas e políticas no que se refere à psicologia na formação de professores. Podemos, então, destacar alguns pontos desta história.

Na década de 1930, a psicologia ganhou força, conquistando sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil. Possibilitou-se assim no país a inserção de teorias que vinham sendo produzidas na Europa e nos Estados Unidos, especialmente teorias baseadas na psicometria e no funcionalismo americano (através das ideias de John Dewey).

Goulart (2003) destaca o uso de uma psicologia baseada especialmente no experimentalismo europeu que ganhou destaque nesta época, na qual a ênfase no uso de testes psicológicos foi bastante expressiva. A busca por um padrão de normalidade impulsionou na Europa o uso de testes psicológicos e o Brasil importou tal tendência.

10 "[...] a 'macropolítica' não se refere ao tamanho, mas a uma certa ordem que conforma uma certa conjuntura, um certo movimento. Tudo aquilo que já tem forma, que já tem organização, que já ganhou um corpo estruturado, está na dimensão macropolítica, sendo referência" (ROCHA, 2008, p.188)

Não foi à toa que, de acordo com esta mesma autora, o objetivo das disciplinas de psicologia esteve voltado, de modo geral, para formar o professor de modo que este pudesse conhecer a personalidade de seus alunos e, a partir daí, orientar sua aprendizagem, conforme os ideais da Escola Nova¹¹. Dentre eles estava a ideia de uma renovação educacional que deveria atender e se basear nas exigências do desenvolvimento da criança, destacando-se assim um projeto de educação centrado na criança. Combatiam-se propostas de ensino tradicionais, voltadas para a massificação e despersonalização do ensino. Defendia-se uma metodologia na qual o aluno pudesse participar mais ativamente do trabalho educativo. Buscou-se, de acordo com os discursos da época, a autonomia dos educandos. Vemos assim uma valorização e uma preocupação crescente com os aspectos psicológicos dos indivíduos.

Referimo-nos aqui a um momento histórico em que o individualismo já havia se consolidado, assim como a ênfase na capacidade individual para conseguir posições sociais privilegiadas, sendo que as circunstâncias sociais, culturais, políticas, apesar de fundamentais para a formação do homem, foram relegadas a um segundo plano ou omitidas (GOULART, 2003). A psicologia reforçou historicamente estas pressuposições, dentro e fora das salas de aula, confirmando por meio de instrumentos psicológicos diversos a suposta incapacidade dos que fracassaram na escola, não questionando sequer o que estava sendo oficialmente ensinado, de que forma estava sendo ensinado e suas consequências sociais e humanas (PATTO, 1984).

O cerne econômico do problema ficou então inabalável. Tais teorias não colocam em questão a sociedade em que vivemos, seu sistema econômico e seus processos produtores de exclusão. Desconsiderou também as

11 O movimento da "Escola Nova" ganhou destaque no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Defendeu-se a educação como um direito de todos, questionando os privilégios das classes dominantes no que se refere ao acesso à esta. Tal movimento foi, em consonância com o processo de industrialização do país e sua consequente demanda por mão de obra qualificada, importante para que a educação alcançasse uma maior parcela da população. Dentre os nomes mais conhecidos deste movimento estão John Dewey (1859-1952), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

relações de dominação entre as classes sociais. Ignorou o fato de que os supostos “marginais” não estão excluídos do sistema, estão incluídos de maneiras precárias, já que são necessários ao sistema capitalista de produção (PATTO, 1984).

Sob tais perspectivas, que também atravessaram nossa formação, formamos professores que acreditam que problemáticas que atravessam a escola são problemas individuais dos alunos e/ou de seus familiares e, como tais, devem ser resolvidos fora da escola, por especialistas (dentre eles psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos etc). Dentre estas problemáticas encontramos: dificuldades de aprendizagem, comportamentos considerados inadequados, dificuldades de adaptação diversas, dentre outras. Deste modo, as escolas, seus métodos educacionais e seus funcionamentos raramente são questionados e os professores e demais educadores dificilmente se perguntam de que modo suas práticas podem estar contribuindo para a produção de tais problemáticas.

Com tais provocações não buscamos culpabilizar as escolas ou os professores pelos problemas citados, transferindo-os para o outro lado. Queremos defender que não deixemos de atentar para o que produzimos com nossas práticas, qualquer que seja o nosso campo de atuação enquanto professores (de psicologia e demais disciplinas), seja este nas escolas da educação básica ou nas instituições de ensino superior.

Se afirmamos que é urgente colocar o modelo de racionalidade técnica e a história da psicologia na educação em questão é principalmente porque estes nos formaram enquanto profissionais de educação e constituem nossos olhares sobre as crianças, sobre os professores, sobre as dinâmicas escolares, sobre as concepções pedagógicas, sobre nossas próprias práticas profissionais, etc. Interrogá-los deve ser um exercício constante. A partir daqui propomos, então, mais uma questão: se a psicologia contribuiu com a racionalidade técnica e com a individualização de diversos problemas percebidos pelas escolas, será que é possível colocar em questão tais lógicas a partir deste mesmo saber?

A proposta dos debates e o desafio de problematizar as queixas

Aterrissemos, então, na prática de sala de aula para pensarmos sobre esta questão. Um dos grandes desafios que encontramos enquanto professores de *Psicologia da Educação* é o encontro cotidiano com as queixas dos alunos. Ao levantarmos diversas questões, em diferentes momentos do curso, com o objetivo de propor aos alunos um exercício de pensamento, deparamo-nos com queixas que trazem situações tanto do contexto escolar quanto universitário. Estas nos lembram, no nível da escola básica, que o professor é mal remunerado; a violência na escola é gritante e o professor não tem mais autoridade; os pais não educam; o professor não tem autonomia pedagógica, etc. No nível superior, por sua vez, pontuam que as matérias das licenciaturas são alocadas nos piores horários possíveis e nas piores salas; há muitos textos a serem lidos ao mesmo tempo, as disciplinas são inúmeras, etc. Como não paralisarmos diante de tantas queixas?

Apesar de o modelo de racionalidade técnica ser ainda hegemônico em muitos espaços universitários, podemos afirmar mais uma vez que ele não é único. Ele convive com outras maneiras de formar. Para trabalharmos esta ideia, traremos como exemplo um pouco de nossa experiência enquanto alunas na graduação em Psicologia (bacharel e licenciatura) na UFF. Lá tínhamos algumas disciplinas nas quais os professores convocavam nossa participação na construção das mesmas. A partir desta participação, nós éramos convidados a trazer para a sala de aula nossas experiências dentro e fora da universidade; podíamos levantar questionamentos a partir das leituras realizadas; éramos instigados a participar dos debates propostos e a realizar atividades em grupo para pensar em alguma problemática apresentada pelo professor. Problemáticas estas que buscaram estar em conexão com aquelas existentes nos cotidianos escolares, por exemplo, e que não possuíam solução pronta em lugar algum.

Uma disciplina que nos chamou especialmente atenção naquele momento ocorreu com a *Psicologia da Educação*, durante a licenciatura em Psicologia. A professora responsável nos dizia, logo no primeiro dia de aula, que

naquela sala havia 50 alunos e que ela não gostaria de falar sozinha. Em suas aulas sentávamos sempre em roda e discutíamos algumas questões. O que fazíamos ali parecia muito mais com rodas de conversa do que com a maioria das aulas que estávamos acostumadas. Nos sentíamos à vontade e debatíamos diferentes temas. Naquela aula nos batia uma grande vontade de levantar a mão. Hoje, como professoras, nos questionamos: será que é possível, ali na sala de aula, junto com os alunos, ultrapassar o nível das queixas com relação à formação de professores e à atuação docente na Educação Básica, produzindo outros movimentos no lugar?

Nas aulas de *Psicologia da Educação* procuramos, desde o início, instigar debates e democratizar a fala, pois partimos do pressuposto de que todos ali têm algo a contribuir para o curso. Importante dizer que tal intenção não está no nível pessoal, numa boa vontade da professora de psicologia. Propor tal ação também diz de experiências que vivenciamos dentro da universidade ainda na graduação, como vimos acima. Buscamos, então, partilhar estas experiências, produzir, a partir delas, ressonâncias.

Porém, para que debates possam ser colocados em ação, todo um trabalho precisa ser feito. Não é óbvio que, uma vez lançada a proposta, todos tenham vontade de levantar a mão. É preciso que algo aconteça ali. Alunos não chegam prontos para debates, nem nós. Tal experiência não ocorre sem tensões, sem trabalho. Um destes trabalhos tem a ver com a construção de uma disponibilidade para o encontro, tanto por parte de alunos quanto de professores. Uma abertura para escutar a diferença, aquilo que foge ao planejado, aquilo que antes não nos ocorreu. Inclui repensarmos nosso próprio trabalho, nossas relações com os conteúdos, com as questões, com professores e alunos, etc. Significa também repensarmos nossos dispositivos de trabalho.

Despret (2009) propõe uma importante diferença entre os dispositivos¹² que produzem docilidade e os que produzem disponibilidade. A docilida-

12

Dispositivo é um conjunto de práticas/instrumentos, formado pela associação dos mais diversos e heterogêneos elementos que fazem existir certas realidades (DESPRET, 2009).

de é colocada em ação, por exemplo, por meio dos protocolos rígidos e pela distribuição assimétrica da expertise entre os sujeitos, na qual uma suposta ignorância é atribuída a uma das partes. No caso da educação formal básica ou superior, tal ignorância é atribuída geralmente aos alunos. Já na disponibilidade, é fundamental fornecermos aos sujeitos a chance de resistir às nossas intervenções, de nos mostrar, por exemplo, quais as questões mais interessantes de serem trabalhadas, de acordo com eles. Sujeitos disponíveis ressaltam a dimensão do *entre*¹³. A disponibilidade de ambos para o “vir a ser com” provoca transformações, estremece solos identitários e certezas prévias. O que distingue ambos os dispositivos é o modo de operar possibilitado por cada um deles. A disponibilidade, sem dúvida, oferece aos sujeitos mais possibilidades de resistência.

Tais reflexões são pistas importantes para pensarmos a relação entre professores e alunos, tanto na educação básica quanto na superior. Podemos pensar que nos cursos de formação de professores há tanto dispositivos que produzem docilidade quanto os que produzem disponibilidade. E que tanto alunos quanto professores podem colocar um ou outro em ação. Neste embate de forças, formamos e somos formados. Ao falarmos sobre docilidade e disponibilidade, não queremos produzir mais uma dicotomia. Por vezes, também somos os professores que falam sozinhos e que operam como juízes. Cobramos presença, pedimos silêncio, aprovamos ou reprovamos, impomos modos de fazer. Não devemos negar que ocupamos um lugar privilegiado nas relações de poder estabelecidas dentro de sala de aula. É preciso reconhecer este lugar para que, a partir daí, possamos intervir.

13 Tal dimensão diz da potência dos encontros. A noção de “encontro” está sendo utilizada aqui não apenas no sentido de uma união entre elementos heterogêneos. Para haver encontro é preciso disponibilidade de cada um dos elementos envolvidos para um processo de transformação, que ocorre a partir do contato com aquilo que difere de nós (DESPRET, 2004). Para tanto, é importante que haja disponibilidade do professor-pesquisador para se deixar afetar pelas descontinuidades apresentadas por aqueles que compõem o campo, acolhendo a novidade, aquilo que não estava previsto. Isto por que o estranhamento não é dado, ele é algo que se atinge, faz parte de um processo.

A partir destes referenciais, apostamos nos debates em sala de aula. *A priori* não podemos saber quais dispositivos criarão docilidade e quais possibilitarão a disponibilidade. A proposta dos debates, seja em qual momento do curso acontecer, não garante nada por si mesma. Podemos propor debates e a palavra final continuar sendo a do professor, por exemplo. O debate em si também não garante que os sujeitos ali envolvidos estejam de fato dispostos a escutar uns aos outros. Para desenvolvermos esta questão, não podemos deixar de colocar em análise os tensionamentos que surgem a partir destas apostas.

No contexto universitário, os posicionamentos chegam muito firmes em sala de aula, muitos cheios de certezas, seja qual for o tema em questão: escola e família, fracasso escolar, violência na escola, inclusão escolar, medicalização da vida escolar, desenvolvimento infantil, aprendizagem, etc. Como não paralisarmos diante das tantas queixas e/ou certezas?

Trazemos aqui o filósofo Michel Foucault (2006) para nos auxiliar a pensar algumas dessas questões. Em entrevista concedida por ele em 1984, encontramos importantes pistas referentes ao conceito de problematização. Este pode ser uma ferramenta contra a imobilização, provocada, muitas vezes, pelas queixas ou certezas.

Trata-se [...] de um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização (FOUCAULT, 2006, p. 233).

O trabalho específico do pensamento, segundo o filósofo, é o da problematização. Problematizar significa transformar dificuldades e dados em questões e este é o trabalho, o exercício, do pensamento. É por esta via que o autor entende o conceito de história. A grande diferença na concepção de história de Foucault, segundo Veyne (1998), é que o filósofo não toma um

objeto como dado. São as práticas que determinam os objetos. Na genealogia de Foucault a relação vem em primeiro lugar e, assim, o problema deve ser encarado pelo meio, ou seja, pela prática e pelo discurso. E estas práticas são heterogêneas. Uma vez que entendemos que os objetos são correlatos das práticas, é possível colocar em xeque a ideia de que os objetos são naturais. Nenhum objeto é dado, seja de que ciência for.

Gallo (2008) também aposta na problematização. O autor, que dentre outras questões escreve sobre a filosofia como disciplina nas escolas, aposta que este saber está muito mais interessado nos problemas do que nas soluções. O problema age como o motor da experiência que é o pensamento. Assim sendo, ele é aquilo que nos move, que nos mobiliza, já que não é possível compreendê-lo de antemão. O pensamento, de acordo com Deleuze (apud GALLO, 2008), é forçado. E o problema é o que nos força a pensar. Aquilo que nos força a colocar um problema só pode ser sentido. A pista da problematização significa para nós um dispositivo de trabalho. O primeiro exercício que precisamos fazer é o de não aceitar o problema como algo que nos chega pronto. Ao invés disso, podemos (re)criá-lo.

As queixas nos chegam de forma recorrente, porém um trabalho precisa ser feito para que não paralisemos diante delas, acreditando que nada mais tem jeito. Escutamos, por exemplo, falas saudosas dos tempos em que os alunos respeitavam os professores, falas que por vezes solicitam polícia na escola, treinamento militar dos alunos ou redução da maioria penal. Falas que são difíceis de escutar. Como provocar uma certa torsão nestes discursos, um certo movimento, um embate?

Foucault (2006) apontou na entrevista já citada que gosta de discussões, porém não gosta de participar de polêmicas. O polemista insiste na sua verdade, não se esforça em escutar o outro. Está em posição privilegiada e não aceita recolocar a questão. Aquele que detém outro posicionamento não é visto como um parceiro no debate, mas sim como um adversário. A polêmica é um jogo onde verdades estão em disputa. O outro não possui direito à palavra e sua existência pode colocar em risco a questão defendi-

da pelo polemista. Este acredita ser portador da verdade. O outro deve ser anulado como um interlocutor de qualquer possível diálogo. Não é à toa que uma ideia nova não surge de uma polêmica. Nesta, os interlocutores são encorajados a não avançarem, a não se arrisca-rem. Foucault prefere, então, as discussões às polêmicas.

No jogo sério das perguntas e respostas, no trabalho de elucidação recíproco, os direitos de cada um são de qualquer forma imanentes à discussão. Eles decorrem apenas da situação de diálogo. Aquele que questiona nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio. Quanto àquele que responde, ele tampouco dispõe de um direito a mais em relação à própria discussão; ele está ligado, pela lógica do seu próprio discurso, ao que disse previamente e, pela aceitação do diálogo, ao questionamento do outro (FOUCAULT, 2006, p. 225).

O apego aos nossos próprios pontos de vista impossibilita que questões sejam vistas de uma forma mais ampla. Perdemos de vista ou não paramos para pensar nos diversos elementos (políticos, econômicos, sociais) em jogo na produção de uma verdade, inclusive de nossas próprias verdades. Produzir debates mais férteis do que as opiniões “a favor” ou “contra” é exercício diário e certamente não depende apenas do professor que ministra a disciplina.

Ao procurarmos realizar um trabalho de problematizar as queixas, precisamos, sobretudo, realizar um trabalho com nós mesmos, pois, por vezes, enquanto professores, também nos apegamos aos nossos pontos de vista

e/ou apenas apresentamos as teorias que nos agradam. Ao invés disso, a problematização deve existir como prática no trabalho do professor. Fazemos isso, por exemplo, quando contextualizamos o momento histórico que possibilitou a emergência de certas questões, de certos projetos de pesquisa e não de outros. Assim, não tomamos as teorias como dadas, desconectadas das questões políticas de uma época, como se existissem desde sempre. Por esta via, é possível resistir a um modo tecnicista de operar que, por exemplo, apresenta uma série de teorias de forma estanque, como se relações entre elas não fossem possíveis. Talvez com a pista da problematização possamos apresentar aos alunos diferentes formas de conhecer. E a partir daí eles possam fazer suas escolhas. Esta defesa nos convida a um maior investimento na colocação de problemas nas salas de aula, tanto por parte de professores quanto de alunos (GALLO, 2008). Se tivermos a chance de vivenciar os problemas, certamente teremos outras relações com os conceitos. Propor debates pode ser um caminho para tal, já que estes pedem menos opinião sobre um determinado assunto e mais trabalho sobre os textos, sobre as aulas, sobre as discussões, para que algo em nós esteja disponível para a criação de outras versões relativas à formação, ao conhecimento, à docência, à educação, etc.

É na multiplicidade (de pensar, de viver, de produzir conhecimento) que podemos perceber que existem outros modos de ser e estar no mundo que não estão dados na partida. Estes “outros” nos colocam problemas para pensar, desafiam o que já sabíamos sobre determinada questão. É esta não dominação de uns saberes sobre outros, de certos modos de fazer sobre outros, que queremos defender.

Considerações finais

Neste artigo desenvolvemos reflexões sobre a formação oferecida pelos cursos de licenciatura, partindo das questões levantadas pelos alunos na disciplina de *Psicologia da Educação* numa universidade federal. Colocamos em questão a hegemonia da racionalidade técnica nestas formações,

chamando atenção para outras experiências de formar. Sublinhamos também a importância de constantemente colocar em análise nossas próprias práticas, especialmente neste lugar que ocupamos como professores que formam professores.

Pensando a formação sob outros pilares, defendemos que formar é, antes de tudo, estimular entre educadores e alunos o impensado, o inexplorado e o ambíguo, não restringindo a nossa prática apenas ao que é consensual, conhecido e assegurado (SILVA, 2000). Neste sentido, entendemos que a formação não deve ser aprisionada a certos métodos, não deve ser capturada por interesses de mercado (como educar/capacitar para o mercado de trabalho), nem ser reduzida ao aprendizado de técnicas.

Dias (2011) nos contagia a um exercício de “formação inventiva”, que, longe de produzir receitas, deve ser constantemente praticado. Neste, a questão não é a aquisição de saberes e transmissão de informações, mas aprendermos uma “sensibilidade ao campo de forças e às políticas que o atravessam” (DIAS, 2011, p.273). Assim, formar não é ensinar ao outro a pensar como eu penso, mas instigar os formandos a formularem suas próprias questões, a (re)inventarem os problemas. Formação é (re)invenção de si e do mundo. Estar em formação é também, neste sentido, desaprender discursos e práticas hegemônicas. É na tensão entre o aprender e o desaprender que a formação inventiva acontece.

Este é um dos objetivos que temos com a disciplina *Psicologia da Educação*: instaurar a dúvida, mostrar aos alunos que há múltiplas maneiras de conhecer, de entender os conceitos, de pesquisar, etc. Com suas múltiplas correntes teóricas e maneiras de conceber o homem e o mundo, tal área do conhecimento se torna um espaço fértil para que coloquemos nossas certezas à prova.

Por outro lado, nos cabe aqui esclarecer que a *Psicologia da Educação*, se trabalhada de forma isolada com relação às outras disciplinas – como filosofia e sociologia da educação, por exemplo – perderá muito de sua po-

tência. Se escolhemos colocar em análise esta disciplina é porque nos situamos neste campo como docentes. Porém, se pretendemos combater a fragmentação das disciplinas nas licenciaturas, não podemos pensar que de forma isolada produziremos uma “formação inventiva”.

Com esta escrita não pretendemos trazer soluções. Muito pelo contrário, desejamos manter vivas as tensões onde nos encontramos enquanto professores que formam professores. Nos desafiamos a afirmar uma “formação inventiva” em meio as racionalidades técnicas presentes nas universidades e em nós, em nossas formações, em nossas práticas. Construir meios de fazer resistência frente à tantas dicotomias presentes nas formações de professores deve ser um exercício diário.

Referências Bibliográficas

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: Education, knowledge and action nresearch*. London: The Falmer Press, 1986.

CONSELHO Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombo-la-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em abril de 2016.

_____. Resolução n.º1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8.

_____. Resolução n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p.9.

DESPRET, Vinciane. *Os dispositivos experimentais: artefatos e características da demanda experimental*. Conferências UERJ/RJ. Rio de Janeiro: Mimeo, 2009.

_____. *The body we care for: Figures of anthropo-zoo-genesis*. *Body and Society*, 2004, p. 111-134.

DIAS, R. O. Pesquisa-intervenção, Cartografia e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. In: *FRACTAL: Revista de Psicologia*. UFF, v. 23, n.º 2. Niterói/RJ, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. In: *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, v. 1, n.º 1, 2014, p. 34-42.

FOUCAULT, Michel. *Polêmica, política, problematização*. Ditos e Escritos V – Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

GALLO, Silvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Educação e Sociedade* 31.113: 1355-1379, 2010.

GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARocca, Priscila. *Psicologia e prática pedagógica: O processo de reflexão de uma professora*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000257441>. Acesso em outubro de 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: Quatro, 1984.

PEREIRA, Wally Chan (Org.). *Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000.

ROCHA, M. L. A produção do não lugar na educação. In: CORDEIRO, D. Etal (Org). *Políticas que produzem educação*. Rio de Janeiro? NUPPE, FAPERJ, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2ª Edição, 1995.

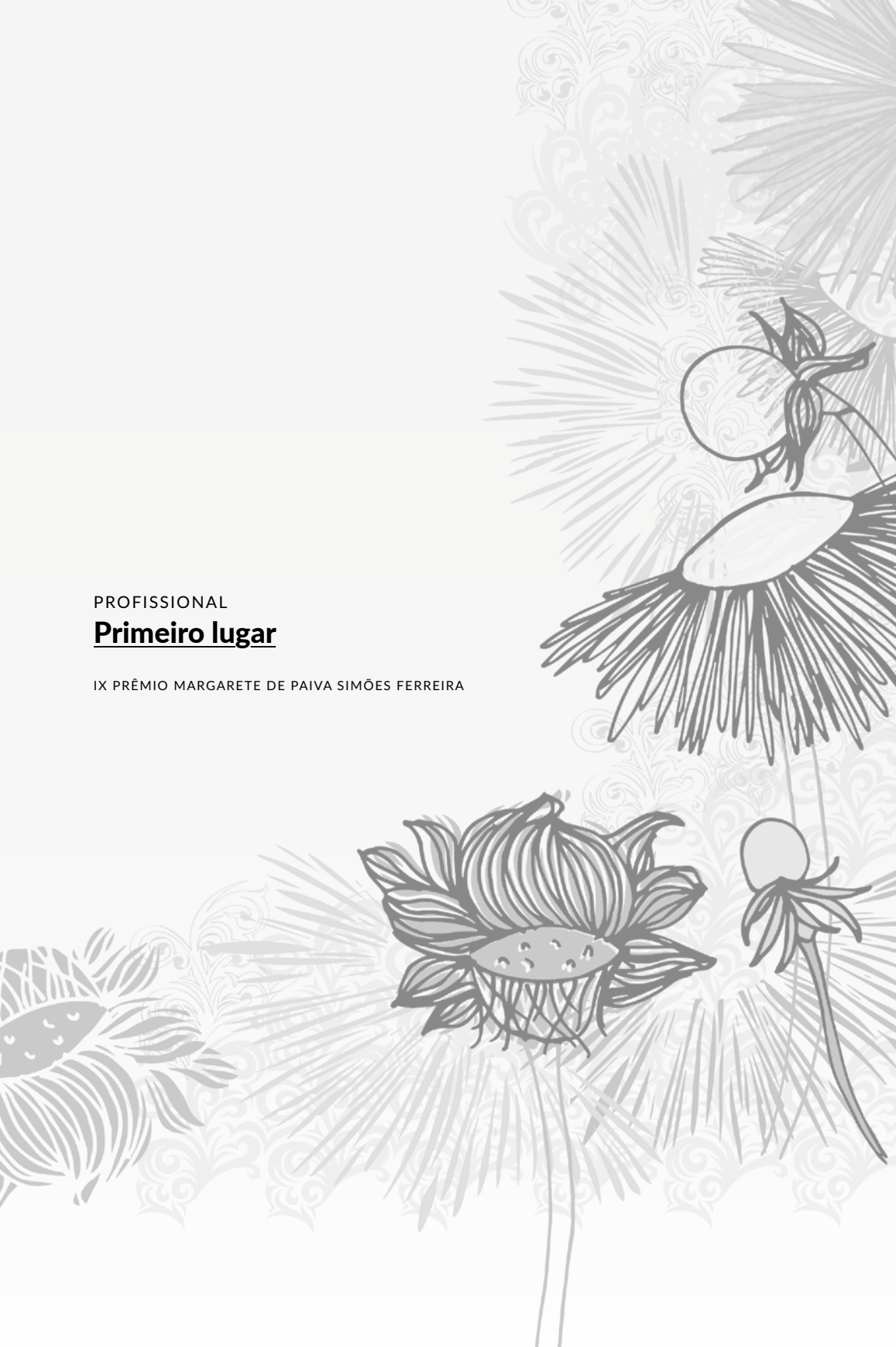
SILVA, Tomás Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomás Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. 4ª ed. -Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

PROFISSIONAL

Primeiro lugar

IX PRÊMIO MARGARETE DE PAIVA SIMÕES FERREIRA



Uma trans adentra o Fórum: As regulações de gênero no Judiciário e o papel da Psicologia

Rafael Reis da Luz

Resumo

Este trabalho apresenta uma breve reflexão sobre a atuação da Psicologia Jurídica nas questões de gênero. Para tanto, relatamos uma experiência no Tribunal de Justiça (TJ-RJ) sobre o acompanhamento de uma adolescente trans. Perante a constatação de que o silenciamento institucional a respeito da identidade trans indicava sua não inteligibilidade, questionamos como se daria a dialética instituído-instituente no Judiciário e qual seria o papel da psicologia nesse processo. O caso abre espaço para discussão sobre como as regulações de gênero integram as forças instituídas do Poder Judiciário e seu cotidiano, podendo invisibilizar e/ou negar direitos humanos às pessoas trans. Destacamos a necessidade de refletir sobre como o trabalho de auxílio ao Juízo, especialmente o da psicologia, pode operar em regulações de gênero mediante promoção de invisibilidade ou negação, apontando a necessidade, portanto, de se pensar em ferramentas teórico-metodológicas de enfrentamento às precariedades, de promoção da vida vivível.

Palavras-chave: Psicologia Jurídica; Transgênero; Gênero; Precariedade.

A condição precária da vida nos impõe uma obrigação.

Devemos nos perguntar em que condições torna-se possível apreender uma vida, ou um conjunto de vidas, como precária, e em que condições isso se torna menos possível ou mesmo impossível. É claro, não se deduz daí que se alguém apreende uma vida como precária decidirá protegê-la ou garantir as condições para sua sobrevivência e prosperidade. Poder ser, como Hegel e Klein apontam, cada um à sua maneira, que a apreensão da precariedade conduza a uma potencialização da violência, a uma percepção da vulnerabilidade física de certo grupo de pessoas que incita o desejo de destruí-las. Contudo, quero demonstrar que, se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre

os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social.

Judith Butler (2009/2015a)

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a atuação da Psicologia Jurídica no tocante às regulações de gênero e sexualidade. Para tanto, partimos do relato de uma experiência ocorrida no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ-RJ), 9º Núcleo Judiciário (9º NUR)¹. Trata-se do caso de Andressa, adolescente trans² cuja família respondeu a um processo por infração administrativa. O comportamento delituoso, antissocial e violento e a evasão escolar de Andressa foram interpretados pelo Ministério Público como indicativos de um descumprimento das responsabilidades inerentes ao poder familiar. A intervenção profissional questionou a individualização do problema, apontando que a superação da condição de vulnerabilidade da adolescente requeria a corresponsabilização das instituições envolvidas. Foram elencadas hipóteses para explicar o histórico de conflito e indisciplina familiar e escolar da adolescente, relacionando-o ao aparente contexto de transfobia³ no qual ela se insere.

1 A apresentação do caso foi autorizada pela autoridade judiciária competente e referências como nome e lugar foram omitidas ou trocadas.

2 A definição, escolha e problematização do termo trans ou transgênero são apresentadas adiante.

3 Transfobia, no presente texto, é entendida não apenas como expressão de preconceito, discriminação e ódio contra indivíduos trans, mas também como um conjunto de discursos e práticas heteronormativas que tendem a invisibilizar ou não reconhecer as identidades trans.

No entanto, causou-nos surpresa o fato de a identidade de gênero da adolescente não “aparecer” em todo o processo ou, antes, ser pressuposta como masculina. Isto terminou por invisibilizar questões e demandas próprias à assunção de sua identidade de gênero, comprometendo as análises anteriores do caso. Este detalhe da análise do caso nos conduziu necessariamente aos seguintes questionamentos: no tocante à problemática do gênero, como se daria a dialética entre o instituído e o instituinte no âmbito do Judiciário? Como as regulações de gênero podem ser pensadas, reiteradas ou transgredidas nos discursos e práticas jurídicas? Qual o papel da psicologia nesse processo?

Na tentativa de elucidar tais questionamentos, realizamos uma breve apresentação do TJ-RJ e das principais atribuições da psicologia nessa área de atuação. Posteriormente, elencamos importantes contribuições da análise institucional e das teorias de gênero para refletirmos sobre como o caso de Andressa convoca o trabalho da psicologia na área jurídica.

O TJ-RJ, a atuação psi e as performatividades de gênero: Entre o instituinte e o instituído

O TJ-RJ é um órgão do Poder Judiciário e tem como missão resolver os conflitos de interesses, visando à pacificação social⁴. Nos Fóruns, onde são executadas as sentenças judiciais, existem setores que atuam como auxiliares do Juízo, aqueles que auxiliam, fundamentam ou fazem cumprir as decisões do magistrado. Dentre esses setores, temos a Equipe Técnica Interdisciplinar, constituída por psicólogos e assistentes sociais, cuja finalidade principal, com base no Provimento nº 80/2009 da Corregedoria Geral da Justiça (CGJ-RJ), é auxiliar os Juízos no âmbito de sua atuação.

As Referências técnicas para atuação do psicólogo em Varas de Família, documento publicado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 2010, esta-

4

Essas e outras informações constam no site do TJ-RJ: www.tjrj.jus.br.

belece que dentre as principais atividades dos psicólogos na área jurídica estão: avaliação psicológica, perícia, encaminhamento, atendimento psicológico individual, familiar e/ou grupal, mediação e elaboração de pareceres e laudos psicológicos.

Não obstante, o documento recomenda o exercício de práticas *psi* para além das demandas imediatas do Judiciário. A experiência tem apontado que diversas solicitações e indagações encaminhadas aos profissionais de psicologia refletem a necessidade de problematizar práticas e discursos institucionais e sociais, de modo a garantir, de um lado, efetivas e adequadas intervenções e, de outro, a promoção de direitos humanos.

Desse modo, em consonância com a literatura especializada (ARANTES, 2011), consideramos que o fazer *psi* não deve se restringir a um caráter pericial ou instrumentalista, de manutenção do *status quo*. O fazer *psi* deve estar pautado em um constante questionamento do objetivo psicológico do trabalho a ser feito. Trata-se não apenas de perguntar o que deve ser feito, mas por quê. No tocante à elaboração de laudos e pareceres, o *Manual de Elaboração de Documentos Escritos (Resolução nº 007/2003, p.4)* estabelece:

Torna-se imperativo a recusa, sob toda e qualquer condição, do uso dos instrumentos, técnicas psicológicas e da experiência profissional da Psicologia na sustentação de modelos institucionais e ideológicos de perpetuação da segregação aos diferentes modos de subjetivação. Sempre que o trabalho exigir, sugere-se uma intervenção sobre a própria demanda e a construção de um projeto de trabalho que aponte para a reformulação dos condicionantes que provoquem o sofrimento psíquico, a violação dos direitos humanos e a manutenção das estruturas de poder que sustentam condições de dominação e segregação.

Podemos articular tais ponderações aos conceitos instituinte e o instituído na análise institucional. Segundo Lourau (1993), o processo de institucionalização consiste em uma dialética entre o instituído e o instituinte: enquanto o primeiro remete aos discursos e práticas engessadas, cristalizadas ou naturalizadas; o segundo remete aos escapes, às possibilidades de desconstrução ou desestabilização do instituído. Em sua apresentação sobre o movimento institucionalista, Pereira (2007, p.11) afirma:

quando há uma prevalência do instituído, as instituições e seus estabelecimentos capturam os processos de subjetivação singulares, impondo-lhes seu próprio modelo através da centralidade do poder, do saber, do dinheiro, do prestígio, da disseminação da culpa. Por outro lado, quando as forças instituintes emergem, tem-se a possibilidade da produção de novos agenciamentos, novas composições e arranjos próprios de subjetividades livres e desejantes.

Lourau (1993, p.12) sugere, todavia, que a dicotomia entre instituinte e instituído pode ser enganosa à medida que tendemos a associar o primeiro com o 'bom' e o segundo com o 'mau', sendo necessário, portanto, "observar a contradição no interior do instituído e, inclusive, a contradição no interior do instituinte." Em termos foucaultianos, podemos considerar que determinados discursos e práticas institucionais, por mais progressistas que possam parecer, podem se converter em instrumentos de poder e dominação.

No tocante às regulações de gênero, a dialética entre o instituinte e instituído está presente na quase totalidade dos processos envolvendo famílias, embora de maneira implícita. Nas disputas de guarda, por exemplo, representações e expressões de gênero ("mulher da rua", "mulher da casa", "homem trabalhador", "chefe de família" etc.) são acionadas pelas partes na

construção de argumentos de defesa e/ou acusação como formas de convencimento sobre quem seria o genitor mais “adequado” a assumir a guarda dos filhos.

O caso de Andressa, apresentado no presente texto, destaca-se dos demais por tornar explícitos os tensionamentos das regulações de gênero no Judiciário. Conforme argumentado adiante, a problemática do gênero atravessa praticamente toda a vida social e cultural, encontrando repercussões também, por exemplo, nos conflitos familiares que chegam ao Judiciário. Convém, todavia, apresentarmos o conceito de gênero adotado no presente texto, pois ele é útil para a reflexão proposta.

Gênero é um marcador social de diferença que historicamente tem sido utilizado como fundamento para desigualdades entre homens e mulheres. Em sua discussão sobre as desigualdades estruturais de gênero, Almeida (2007, p.27-28) afirma:

as desigualdades de gênero fundam-se e fecundam-se a partir da matriz hegemônica de gênero. Isto é, de concepções dominantes de masculinidade e feminilidade, que vão se configurando a partir de disputas simbólicas e materiais, processadas, dentre outros espaços, nas instituições cuja funcionalidade no processo de reprodução social é inconteste – marcadamente, a família, a escola, a igreja, o meios de comunicação – e materializadas, ainda, nas relações de trabalho, no quadro político-partidário, nas relações sindicais e na divisão sexual do trabalho operada nas diversas esferas da vida social [...]. É nesses espaços e práticas que vão se produzindo, reatualizando e naturalizando hierarquias, mecanismos de subordinação, o acesso desigual às fontes de

poder e aos bens materiais e simbólicos. [...] Vai se consolidando, para a mulher, a jornada extensiva de trabalho, a maior superposição de tempos e espaços nas dimensões pública e privada da vida, as menores possibilidades de investimento em qualificação, as maiores cobranças quanto à sua responsabilidade na reprodução familiar. Trata-se de processo macro e micropolítico, que se desenvolve em escala societal e interpessoal.

Pelo exposto, vemos que as instituições assumem papel relevante na manutenção das relações de poder referentes à normatividade de gênero, de modo a reproduzir – embora não sem contradições e possibilidades de ruptura – certa ordem social. Todas as instituições, e aqui destacamos o Poder Judiciário, são atravessadas e estruturadas pelo gênero de modo a (re)produzir relações desiguais de gênero.

Todavia, Foucault (1975/2009; 1976/1994) nos recorda que, apesar das diferenças entre a norma e a lei ou entre o poder produtivo e o poder jurídico – ou poder-lei –, este último também abriga capacidade de produção. Desse modo, a reprodução das relações de poder baseadas no gênero é iterável e muitas e múltiplas possibilidades surgem a partir dessa iterabilidade.

Partindo das contribuições de Judith Butler (1990/2015b, 2009), consideramos que o conceito de gênero, mais do que apontar para representações de masculino e feminino ou para as desigualdades entre homens e mulheres, permite analisar as instáveis relações de poder que estabelecem e atravessam papéis, lugares e relações sociais, corpos, desejos, práticas sexuais e performatividades de gênero. Em outros termos, o conceito de gênero está para além do binômio masculino x feminino: trata-se de uma matriz regulatória cujo fundamento é a pressuposição da heterossexualidade como natural.

De acordo com Butler (1990/2015b), gênero deve ser pensando no âmbito de uma matriz de inteligibilidade, constituída pelos termos gênero, sexo e desejo sexual/práticas sexuais, cuja organização pode resultar em identidades aceitáveis culturalmente – por exemplo, um homem heterossexual com gênero masculino – e outras não aceitáveis – por exemplo, um homem homossexual que adota o gênero feminino. Não sendo inteligíveis, pois geram descontinuidade ou incoerência, determinados arranjos evidenciam o limite de práticas reguladoras que estabelecem regras coerentes de gênero. Essas regras são caracteristicamente “heterossexualizantes” à medida que exigem e instauram a oposição masculino x feminino. Nesse sentido, a lógica binária masculino x feminino, que estabelece a dicotomia homem x mulher, é por natureza heterossexual. Portanto, enquadrar o gênero dentro desse binarismo é ignorar a heterossexualidade compulsória subjacente a ele, dando-lhe a falsa consistência de uma substância.

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo
(*Ibid.*: p.53)

Butler apresenta o importante conceito de performatividade, que diria respeito, à primeira vista, à execução de atos cuja repetição visaria à estabilidade e naturalidade da identidade de gênero. No entanto, mais do que uma repetição de expressões de gênero, sexo e desejo; a autora destaca que a performatividade é um processo no qual comportar-se, agir, pensar e sentir tem como referências determinadas possibilidades de gênero. Trata-se

de um meio e um processo de imitação ou atuação com vistas à reafirmação e sedimentação de um gênero que, em si, é ilusório, não tem substância, e que é apenas efeito de regulações normalizadoras. O conceito abre a possibilidade de performatividades outras, a saber: aquelas que de algum modo deslocam a imitação, produzindo efeitos subversivos no âmbito da matriz heteronormativa. É justamente em seu caráter performativo que reside a possibilidade de questionar-se o estatuto “coisificado” do gênero (BUTLER, 1990/2015b; BUTLER, 1998; SALIH, 2012).

Outro conceito importante para a presente reflexão é o de heteronormatividade, apresentado inicialmente por Warner (1991). Trata-se de uma norma sociosexual que estabelece um conjunto de expectativas, valores, prescrições e obrigações resultantes do pressuposto da heterossexualidade como natural. É a norma que constrange os sujeitos a se constituírem, a se definirem ou, pelo menos, parecerem heterossexuais. A regulação de gênero denunciada por Butler, nesse sentido, é caracteristicamente heteronormativa à medida que impõe a relação heterossexual como organizador social, que exclui ou limita a possibilidade de compreensão de determinadas identidades sexuais e de gênero. Ao mesmo tempo, determinadas identidades, ao serem incompreendidas por uma dita regulação, terminam por apontar seus limites e possibilidades de subversão. Em outros termos, tudo que adentra a esfera do instituído remete necessariamente à institucionalização da heteronormatividade, ao estabelecimento da lógica heterossexual, que tende a tornar invisível ou inteligível tudo que escapa a essa lógica.

Ao desestabilizar uma suposta correspondência e naturalidade entre gênero e sexo, a perspectiva de gênero acima apresentada também desestabiliza sistemas normativos de garantia de direitos, tornando mais complexas as possibilidades de intervenções do Estado na garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Em outros termos, os muitos e múltiplos (re)arranjos dos elementos que remetem ao gênero e à sexualidade convocam o direito a pensar em outras formas de regular, reconhecer e jurisdicionar sobre as diversidades sexuais e de gênero.

Os movimentos feministas, atrelados ao reconhecimento do gênero como marcador social de diferença e produtor de desigualdades, assim como os movimentos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), atrelados ao reconhecimento da norma heterossexual que limita e/ou violenta outras possibilidades sexuais, vem atuando na proposição e garantia de códigos jurídicos que reconheçam e contemplem as especificidades de suas demandas (MATTAR, 2008), tendo como horizonte um direito plural.

Os direitos humanos têm incluído, nas últimas décadas, as demandas feministas e LGBT em suas pautas. Hoje assiste-se a uma gradual inclusão dos direitos sexuais e reprodutivos na esfera dos direitos humanos, o que implica reconhecer, por exemplo, o direito de escolha em gerar e criar filhos, constituir família (seja esta homo ou heterossexual) ou exercer determinadas práticas sexuais sem o risco de incriminação ou patologização, enfim, como possibilidades existenciais que devem ser amparadas pelo direito a partir dos princípios da liberdade, igualdade, não discriminação e dignidade humana (RIOS, 2006).

Tal avanço no campo jurídico, todavia, não se dá sem tensões. Ademais, muitos avanços são paradoxais: muitas sentenças aparentemente progressistas apontam em seu horizonte para novas e velhas normatividades. Como exemplo, apontamos os limites da jurisprudência nacional no reconhecimento do nome social de transexuais (VENTURA, 2010). A garantia de tal direito é em geral condicionada a entendimentos conservadores a respeito de gênero e sexualidade, como a obrigatoriedade do reconhecimento de certas expressões de transexualidade, como doença ou a obrigatoriedade da correspondência heterossexual entre gênero e sexo (mulheres transexuais lésbicas, nesse sentido, não são em geral contempladas pelo Judiciário em suas demandas).

Esta realidade, considerando-se os operadores da máquina jurídica que direta ou indiretamente podem colaborar para sua manutenção – por exemplo, os profissionais que atuam como auxílio ao Juízo –, leva-nos a pensar

na proposição de discursos e práticas que apontem para os atuais limites e contradições no reconhecimento das diversidades sexuais e de gênero, apontando e possibilitando novos olhares, novas críticas, novas saídas.

Por fim, coadunamos com a proposição de Ávila (2005) quanto ao exercício da liberdade na definição do que é legal e ilegal. Segundo a autora, um sujeito livre é aquele que pode participar da construção e reconstrução permanente do que é permitido ou não dentro de uma sociedade. Todavia, a legalidade não pode ser confundida com a “naturalidade”; ou seja, é preciso pensá-la como uma possibilidade cambiante, como algo transformador, revolucionário, uma legalidade que sirva como instrumento de mudança e não de acomodação. A invenção, segundo a autora, é outro campo de exercício da liberdade. No interior de um sistema de legalidade, é preciso que o sujeito se proponha a inventar alternativas. E o sujeito ao qual a autora se refere pode ser tanto aquele que é interpelado pela norma jurídica quanto por aqueles que interpelam através da mesma norma – por exemplo, os profissionais de psicologia que atuam como auxílio ao Juízo.

Uma trans adentra o Fórum: A precariedade de uma vida não inteligível

O processo consiste em uma ação de infração administrativa contra os pais de Andressa, que apresentou, nos últimos anos, comportamento delituoso, antissocial e violento e que por diversas vezes evadiu da escola e de sua residência. A mobilização de diversas instituições culminou na proposição do referido processo pelo Ministério Público, que entendeu tratar-se de descumprimento do Artigo nº 249 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que versa sobre o descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar.

Na entrevista realizada no Fórum, tomamos conhecimento de que Andressa se apresentava no gênero feminino. Durante o atendimento, sua mãe afirmou que o comportamento da adolescente melhorara consideravelmente nos últimos meses e acreditava que isso estivesse relacionado à aceitação da sua condição de transgênero. Acrescentou que “foi até melhor”

(sic) para a família Andressa ter se assumido como transgênero; todavia, ela não teria mais contato com o pai biológico, que a rejeitou. Em relação à escola, a mãe informou que sua filha não desejava mais voltar a estudar.

Andressa, por sua vez, negou-se de início a responder qualquer pergunta, alegando que não gostava de falar sobre sua vida e que já estava cansada de ser chamada ao Fórum. Encaminhamos, então, a adolescente para outra sala, para atendimento individual com o psicólogo. Nesse momento, foi esclarecida e reforçada a necessidade de colaboração para a realização do estudo. Pedimos, inicialmente, que ela escrevesse o nome com o qual ela se identificava – seu nome social – em uma folha de papel e passamos a chamá-la como tal, a partir de então. Conversamos sobre suas preferências de lazer, hábitos, cotidiano etc. Apesar da persistente resistência, Andressa pareceu um pouco mais à vontade para responder algumas perguntas. As informações passadas pela adolescente indicavam relativa aceitação de amigos e familiares, além da presença de espaços de sociabilidade nos quais sua identidade não parecia ser um problema. Tais fatos pareciam relacionar-se às mudanças comportamentais e sociais relatadas pela mãe.

Convém destacar que o termo transgênero ou trans é geralmente utilizado para referir-se às identidades que desarticulam correspondências culturalmente aceitáveis entre sexo e gênero, por exemplo, a travestilidade e a transexualidade. A primeira se refere à adoção de um gênero oposto àquele atribuído ao sexo biológico, podendo apresentar modificações corporais temporárias ou definitivas, sem rejeição ao órgão sexual; a segunda se refere à rejeição da genitália e pertença psicológica ao sexo oposto (BORTOLINI, 2008). São reconhecidas não apenas as diferenças entre essas categorias identitárias, como também a instabilidade de suas definições e fronteiras, conforme apontam as pesquisas de Borba (2016) e Bento (2006/2015), entre outras.

Não obstante, o termo transgênero é utilizado pela literatura especializada como um guarda-chuva conceitual, que visa englobar coletivamente as diversas categorias que de alguma forma rompem com a suposta coerência

entre sexo e gênero (SANTOS, 2014). Conforme narrado acima, Andressa apresentou considerável resistência durante a entrevista com o psicólogo, não sendo possível discutir se sua identidade seria travesti e/ou transexual. Desse modo, nossa opção pelo termo mais abrangente não teve a intenção de homogeneizar ou simplificar a experiência de gênero de Andressa, mas de reconhecer sua indefinição intencional.

Independentemente das escolhas identitárias de Andressa, causou-nos surpresa, na análise do caso, o fato de a identidade de gênero da adolescente – ou ao menos sua especulação – não “aparecer” em todo o processo, ou, antes, ser pressuposta como masculina. Era curioso que em meio a tantos detalhes sobre a vida da adolescente esse não fosse assunto para discussão. Se, num primeiro momento, tal fato poderia sugerir a concessão de status de “normalidade” ou “naturalidade” à identidade de Andressa, num segundo momento constatamos que o silenciamento da questão indicava justamente o não reconhecimento ou a não inteligibilidade dessa identidade perante as instituições envolvidas, especialmente o Tribunal. Este silenciamento terminou por invisibilizar questões, dilemas, conflitos e demandas próprias à identidade trans, comprometendo as análises anteriores do caso e favorecendo indiretamente o posicionamento favorável à culpabilização da família pelas condutas antissociais da adolescente.

Em sua pesquisa sobre a produção de laudos psiquiátricos em processos criminais, Scaramella (2015, p.200) sugere que a documentação dos autos seja lida como um tipo de “narrativa biográfica judiciária” sobre a figura do réu, construída no decorrer do processo. Se à primeira vista os diversos fragmentos de vida do réu aparecem aleatoriamente, um olhar mais atento revela que há uma intencionalidade nas escolhas e produção de documentos a serem juntados ao processo. A narrativa biográfica judiciária, nesse sentido, é uma forma de selecionar, resgatar e contrapor elementos de uma vida, escolhidos de acordo com uma intenção que, através de uma construção biográfica arbitrária, levará em direção à culpa ou à inocência. Em outros termos, fragmentos ou fatos de uma vida passam de forma controlada por um filtro jurídico, sendo usados de forma também controlada

tanto na construção da defesa quanto da acusação. Scaramella ressalta que esse processo independe da vontade do réu.

No longo processo de Andressa, vemos como sua história foi tecida de modo a negar a relação entre a abjeção da identidade trans e o histórico comportamental da adolescente. O não reconhecimento da identidade trans indiretamente levou à conclusão feita pelo Ministério Público de que a responsabilidade pelo comportamento de Andressa deveria ser depositada sobre seus pais. Desse modo, a narrativa biográfica judiciária de Andressa procurou ocultar as ausências institucionais mediante a individualização do problema.

Após o estudo técnico, consideramos que o caso tratava de um problema que estaria para além da suposta irresponsabilidade parental. A história de Andressa revela uma subjetividade que se constitui em meio a contextos de abjeção, violência e negação de direitos e que, portanto, terminou por encontrar remotas possibilidades de enquadramento. Argumentamos, com base em extensa bibliografia sobre as questões trans, que era possível uma conjugação entre uma cultura transfóbica, a negação/violação de direitos e os conflitos familiares e escolares. A postura aparentemente antisocial de Andressa e os conflitos decorrentes desta poderia ocultar um histórico de violências e violações de direitos à medida que, em meio a uma cultura transfóbica, a adolescente não tenha encontrado espaços de escuta, acolhimento e compreensão. A dificuldade de diálogo, agressividade e evasão, entre outros comportamentos, poderia indicar sentimentos de inadequação e/ou insatisfação diante de regulações, cobranças e expectativas de gênero e sexualidade. Ademais, postulamos que a ausência de garantia de direitos trans no município – por exemplo, o reconhecimento do nome social, políticas educacionais sensibilizadas e capacitadas para tratar questões trans, ausência de acompanhamento e auxílio à família na sensibilização e orientação sobre questões trans – poderia promover a situação de vulnerabilidade da adolescente.

O caso de Andressa abre espaço para discussão sobre a matriz de gênero, proposta por Butler (1990/2015b) ou sobre como as regulações de gênero, sexo e desejo integram as forças instituídas do Poder Judiciário e seu cotidiano, podendo invisibilizar e/ou negar direitos humanos às pessoas trans. Ademais, o exercício da heteronormatividade se evidencia justamente no seu silenciamento frente a performatividades que rompem com as possibilidades culturalmente aceitáveis de gênero. Silenciar-se, nesse sentido, é uma forma de fortalecer o campo do instituído – mais especificamente a transfobia institucional –, uma maneira simbólica de ceifar as vidas que não sejam plenamente compreensíveis, inteligíveis ou aceitáveis.

Sobre a condição da vida não reconhecível em sua singularidade, o conceito de precariedade de Butler (2009; 2009/2015a) traz contribuições importantes. Segundo a autora, precariedade remete à condição de exposição e vulnerabilidade de determinadas populações e de certas formas de subjetivação. Tal conceito pode ser usado para referir-se à precária condição de inteligibilidade de sujeitos e corpos que não se adequam à matriz de gênero heterossexual e cuja sobrevivência não é garantida. Estando à margem das possibilidades de reprodução da condição de sujeito inteligível, essas vidas seriam consideradas, em outros termos, dispensáveis, uma vez que se tratariam de vidas menos humanas.

¿Como llamamos a aquellos que ni aparecen como sujetos ni pueden aparecer como tales en el discurso hegemónico? Me da la impresión de que hay normas sexuales y de género que de una o otra forma condicionan qué y quién será “reconocible” y qué y quién no; y debemos ser capaces de tener en cuenta esta diferente localización de la “reconocibilidad”. Parece que debemos hacer esto para comprender aquellas formas vivientes de género, por ejemplo, que están poco reconocidas o que permanecen no reconocidas precisamente porque existen en

los límites de la comprensión del cuerpo e incluso de persona. ¿Hay formas de sexualidad para las cuales no hay vocabulario adecuado, precisamente porque las lógicas de poder que determinan cómo pensamos sobre el deseo, la orientación, los actos sexuales y los placeres no admiten ciertas formas de sexualidad?
(BUTLER, 2009, p.324)

Nesse sentido, o sujeito Andressa, ao adentrar as instituições como o Tribunal, pode ter sua existência plena negada ou não reconhecida, à medida que ela representa os limites da ordem de gênero. A compreensão de suas demandas é eclipsada e deturpada à medida que ela não é reconhecida como sujeito em sua integralidade. O papel da psicologia, desse modo, quando convocada a se manifestar sobre o caso, deve ser não apenas pericial ou instrumental, voltado para apontar e analisar questões inter ou intrapsíquicas, o que é necessário, porém insuficiente e potencialmente reducionista. A psicologia não deve se restringir a uma técnica de exame – na formulação de Foucault (1975/2009) –, de produção de verdade sobre o sujeito; ela precisa desnaturalizar discursos e práticas institucionais, agir no sentido de uma desinstitucionalização do instituído. A priorização da escuta, nesse sentido, assume papel estratégico quando busca desvelar o sujeito não apenas em sua singularidade e integralidade, mas em sua relação constitutiva – e nem sempre voluntária – com a lei e a norma. Essa escuta, portanto, é entendida como performatividade que age contra a precariedade de determinadas vidas, desestabilizando formas instituídas de ser e estar, como também de jurisdicionar.

Considerações finais

O percurso no TJ-RJ tem evidenciado a necessidade de sensibilização e capacitação em temáticas de gênero e sexualidade pautadas na perspectiva dos direitos humanos, especialmente dos analistas judiciários (psicólogos

e assistentes sociais). O caso de Andressa aponta, em primeiro lugar, para a necessidade da educação em diversidade sexual e de gênero no Judiciário, de modo a capacitar os profissionais a identificar demandas, particulares e desdobramentos de casos como esse. Por exemplo, seria de grande valia para os profissionais das Equipes Técnicas Interdisciplinares conhecimentos a respeito do conceito de identidade de gênero, políticas educacionais e de saúde para a população trans, transfobia e suas implicações etc. Em segundo, o caso aponta para alguns efeitos das regulações de gênero e sexualidade e como estas integram as forças instituídas do Poder Judiciário e seu cotidiano, podendo invisibilizar e/ou negar direitos humanos das pessoas trans. Trata-se, portanto, de pensar a formação continuada, voltada não apenas para uma adequada leitura e “diagnóstico” dos casos, mas também de crítica à própria instituição, de modo a fomentar mudanças a níveis micro e macroestrutural.

Por fim, pelo caso apresentado no presente texto, destacamos a necessidade de refletir sobre como o trabalho de auxílio ao Juízo pode operar em regulações de gênero e sexualidade mediante promoção de invisibilidade, desconhecimento ou negação, ou mediante à proposição de novos discursos e práticas que apontem para novas possibilidades de intervenção. No tocante à atuação da psicologia no Judiciário, faz-se necessário pensar em novas ferramentas teórico-metodológicas de enfrentamento das precariedades, de promoção da vida plenamente vivível.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. S. Essa violência (mal) dita. In: ALMEIDA, S. S. (Org.) *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. p. 23-41.

ARANTES, E. M. M. Pensando a psicologia aplicada à justiça. In: GONÇALVES, H. S.; BRANDÃO, E. P. (Org.) *Psicologia Jurídica no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2011, p. 11-42.

ÁVILA, M. B. Liberdade e legalidade: uma relação dialética. In: ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A. P.; FERREIRA, V. *Novas legalidades e democratização da vida social: família, sexualidade e aborto*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 17-27.

BENTO, B. *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

BORBA, R. *O (Des)aprendizado de si: Transexualidades, interação e cuidado em saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.

BORTOLINI, A. *Diversidade sexual na escola*. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, UFRJ, 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 01 de junho de 2016.

BUTLER, J. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. In: *Debate Feminista*, v. 18, p. 296-314, 1998.

_____. Performatividade, precariedade y políticas sexuales. In: *Revista de Antropología Iberoamericana*, v. 4, n. 3, p. 321-336, 2009.

_____. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CONSELHO Federal de Psicologia (CFP). *Referências técnicas para atuação do psicólogo em Varas de Família*. Brasília: CFP, 2010.

_____. Resolução CFP Nº 007/2003. Institui o Manual de Elaboração de Documentos escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP n. 17/2002. Brasília: CFP, 2003.

CORREGEDORIA Geral da Justiça do Estado do Rio de Janeiro (CGJ-RJ). Provimento nº 80/2009. Diário Oficial do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1994.

_____. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 36ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURAU, R. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

MATTAR, L. D. *Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais – Uma análise comparativa com os direitos reprodutivos*. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, ano 5, n. 8, p. 60-83, 2008.

PEREIRA, W. C. C. Movimento institucionalista: Principais abordagens. In: *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 10-19, 2007.

RIOS, R. R. *Para um direito democrático da sexualidade*. Horizontes Antropológicos, ano 12, n. 26, p.71-100, 2006;

SALIH, S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012;

SANTOS, A. Transexualidade e travestilidade: conjunções e disjunções. In: COELHO, M. T. A. D.; SAMPAIO, L. L. P. (Orgs.) *Transexualidades: Um olhar multidisciplinar*. Salvador: EDUFBA, 2014, p.79-99;

SCARAMELLA, M. L. Biografias judiciárias: analisando laudos psiquiátricos de autos de processos penais. In: KOFES, S; MANICA, D. (Orgs.) *Vida & Grafias: Narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2015, p. 200-221.

VENTURA, M. *A transexualidade no tribunal: Saúde e cidadania*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

WARNER, M. Introduction: Fear of a Queer Planet. In: *Social Text*, n.29, p. 3-17, 1991.

PARECERISTAS

Ana Lucia Lemos Furtado	(CRP 05/465)
Anna Paula Uziel	(CRP 05/17260)
Ariadna Patricia Estevez Alvarez	(CRP 05/34967)
Carla MendesSalino	(CRP 05/29206)
Carla Silva Barbosa	(CRP 05/29635)
Christiane da Mota Zeitoune	(CRP 05/11636)
Julio Cesar de Oliveira Nicodemos	(CRP 05/34432)
Marli Lopes da Costa	(CRP 05/36218)
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho	(CRP 05/26077)
Sergio Gomes da Silva	(CRP 05/38428)

XIV PLENÁRIO (2013-2016)

Ágnes Cristina da Silva Pala	(CRP 05/32409)	(até 31 de agosto de 2016)
Alexandre Nabor Mathias França	(CRP 05/32345)	
Alexandre Trzan Ávila	(CRP 05/35809)	
Analícia Martins de Souza	(CRP 05/31168)	(até 27 de junho de 2014)
André Souza Martins	(CRP 05/33917)	
Andris Cardoso Tiburcio-	(CRP 05/17427)	
Claudia Simões Carvalho	(CRP 05/30182)	
Cristiano Rodrigues de Freitas	(CRP 05/30640)	(até 24 de janeiro de 2014)
Denise da Silva Gomes	(CRP 05/41189)	
Fátima dos Santos Siqueira Pessanha	(CRP 05/9138)	
Janaina Sant'Anna Barros da Silva	(CRP 05/17875)	
Janne Calhau Mourão	(CRP 05/1608)	
José Henrique Lobato Vianna	(CRP 05/18767)	
José Novaes	(CRP 05/980)	
Juliana Gomes da Silva	(CRP 05/41667)	
Juraci Brito da Silva	(CRP 05/28409)	
Luciana Affonso Gonçalves	(CRP 05/12614)	(até 26 de setembro de 2015)
Luciana Vanzan da Silva	(CRP 05/35832)	(até 27 de março de 2014)
Marcia Ferreira Amendola	(CRP 05/24729)	
Maria da Conceição Nascimento	(CRP 05/26929)	
Maria Helena do Rego Monteiro de Abreu	(CRP 05/24180)	
Marilia Alvares Lessa	(CRP 05/1773)	
Maurílio Machado Marchi	(CRP 05/7592)	(até 13 de março de 2015)
Neide Regina Sampaio Ruffeil	(CRP 05/26238)	(até 27 de fevereiro de 2015)
Patrick Sampaio Braga Alonso	(CRP 05/32004)	
Priscila Gomes Bastos	(CRP 05/33804)	
Rodrigo Acioli Moura	(CRP 05/33761)	
Simone Garcia da Silva	(CRP 05/40084)	
Vanda Vasconcelos Moreira	(CRP 05/6065)	
Viviane Siqueira Martins	(CRP 05/32170)	

