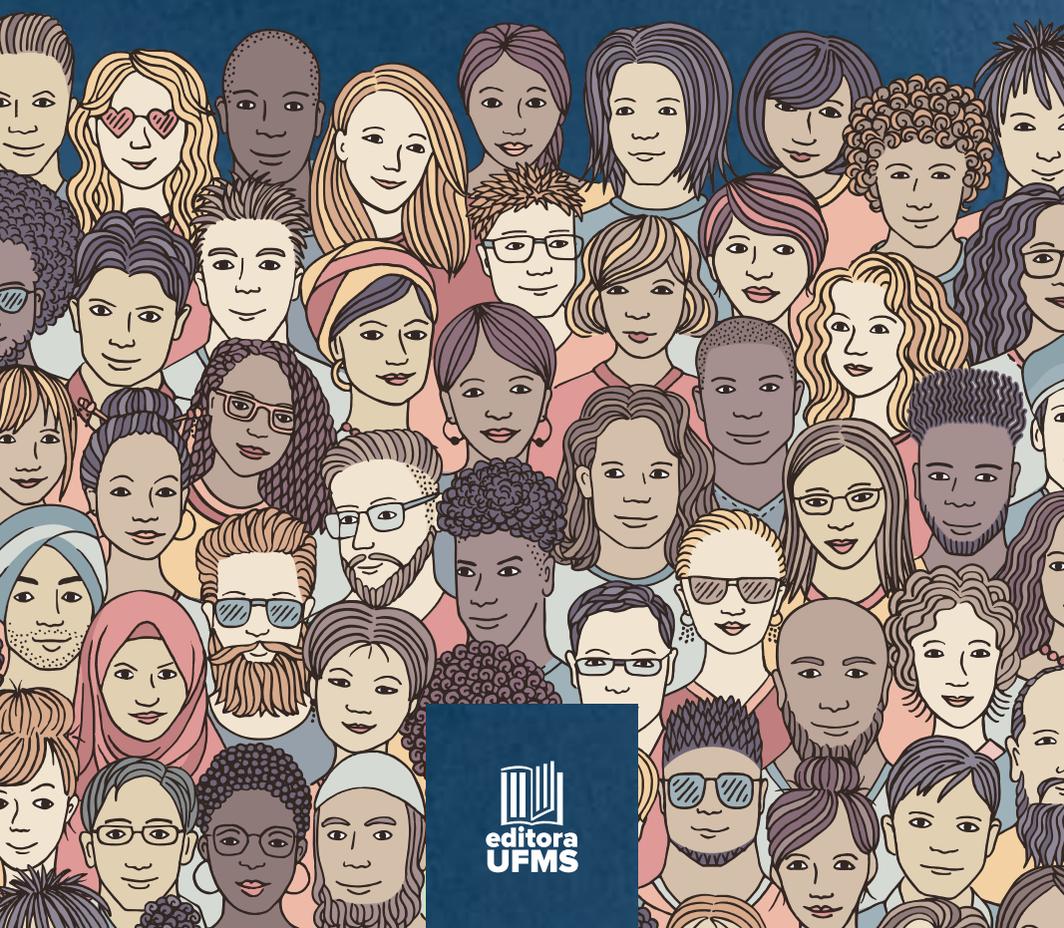


PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA UNIVERSIDADE

PESQUISAS IMPLICADAS

Organizadores: Renata Bellenzani / Bruno Peixoto Carvalho



Organizadores: **Renata Bellenzani / Bruno Peixoto Carvalho**

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA UNIVERSIDADE

PESQUISAS IMPLICADAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 49-COED/AGECOM/UFMS,

DE 24 DE JUNHO DE 2021.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Regina Borgo

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Cristiano Costa Argemon Vieira

Delasnieve Miranda Dasset de Souza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabeth Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Marcelo Fernandes Pereira

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Psicologia histórico-cultural na universidade [recurso eletrônico] : pesquisas implicadas /
Organizadores: Renata Bellenzani, Bruno Peixoto Carvalho – Campo Grande, MS : Ed. UFMS,
2021.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-86943-70-2

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar. 3. Psicologia social. I. Bellenzani, Renata. II.
Carvalho, Bruno Peixoto.

CDD (23) 370.15

Bibliotecária responsável: Jakeline de Souza Costa – CRB 1/3090

Organizadores:
Renata Bellenzani
Bruno Peixoto Carvalho

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA UNIVERSIDADE

PESQUISAS IMPLICADAS

Campo Grande - MS
2021



© dos autores:
Renata Bellenzani
Bruno Peixoto Carvalho

1ª edição: 2021

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos
para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-86943-70-2
Versão digital: julho de 2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Silvana Calvo Tuleski07

APRESENTAÇÃO

Renata Bellenzani e Bruno Peixoto Carvalho 14

1. A interpretação da crise da psicologia da década de 1920 por Politzer e Vigotski

Bruno Peixoto Carvalho, Bárbara Caroline Celestino Palhuzi,
Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo e Nataly Batista de Jesus22

2.Trabalho com grupos nos centros de atenção psicossocial: contribuições da psicologia histórico-cultural e da psicologia social latino-americana

Vitor Marcel Schühli e Sueli Terezinha Ferrero Martin 65

3.Impactos da violência de gênero na produção da subjetividade de mulheres: contribuições da psicologia histórico-cultural

Giovana Durat Milani, Graziela Lucchesi Rosa da Silva
e Melissa Rodrigues de Almeida..... 125

4. O feticchismo da inteligência: uma análise crítica de três testes psicológicos de inteligência (R-1, G-36 E G-38)

Bruno Peixoto Carvalho e Vinícius do Prado Manoel 163

5. Psicologia e educação infantil: construindo uma abordagem avaliativa do desenvolvimento de crianças na perspectiva histórico-cultural

Renata Bellenzani e Jassonia Lima Vasconcelos Pacini214

6. A hegemonia do modelo biomédico na psicopatologia e sua funcionalidade no capitalismo

Renata Bellenzani e Larissa Silva Souza.....253

7. Os fenômenos da patologização e medicalização da saúde mental: aproximações desde o marxismo

Carolina de Oliveira Fernandes,
Nilson Berenchtein Netto e Nathânia Vaz Santiago.....305

8. Psicoterapia na perspectiva histórico-cultural: análise de três propostas teórico-metodológicas

Jean Paulo Bom Ferreira e Renata Bellenzani345

SOBRE OS AUTORES.....412

SOBRE OS ORGANIZADORES E UM POUCO DA HISTÓRIA DE NOSSAS APROXIMAÇÕES COMO DOCENTES E PROFISSIONAIS.....417

PREFÁCIO

Ao ser convidada para prefaciar este livro intitulado “Psicologia Histórico-Cultural na Universidade” e, pensando por onde começar, não poderia ter outro ponto de partida do que a universidade como lócus de produção de conhecimento. Porém, antes de avançar nesta discussão, é necessário perguntar que conhecimento e para quem?

A resposta às perguntas acima nos conduz inevitavelmente, a partir de uma perspectiva materialista histórica, à afirmativa de que a universidade não se encontra apartada da luta de classes, tal como trata Florestan Fernandes (1975). O autor faz uma defesa contundente da função social da universidade, pensada em seu papel ampliado de produção de conhecimentos que se objetivem em melhores condições de vida por parte das camadas populares e a superação das características de desenvolvimento econômico dependente, principalmente no Brasil. Nesta direção, adverte: “É preciso que saibamos, com plena convicção, o que pretendemos e como avaliar as funções sociais construtivas da universidade. Se não for para sermos ouvidos e exercermos influência, pelo menos para defendermos com responsabilidade e com coragem as posições que já assumimos e que precisam ser mantidas.” (FERNANDES, 1975, p.75).

De lá para cá, historicamente falando, as poucas conquistas alcançadas em termos de democratização no acesso, desenvolvimento tecnológico e produções críticas em ciências humanas e sociais, vem sendo sistematicamente atacadas. Por dentro, por meio da implementação de uma lógica mercadológica, que define sua organização e administração interna pautadas na competitividade, heteronomia e neoprofissionalismo, conforme Sguissard (2009), em um processo denominado por Chauí (1999) de constituição de uma “universidade operacional”. A adesão a este modelo, por parte de professores e pesquisadores, de modo acríptico ou por pressão, vem sendo denunciada como um processo crescente de alienação de quem

trabalha na produção do conhecimento, do próprio processo de produção deste e também de suas finalidades (TULESKI; ALVES; FRANCO, 2017).

Neste sentido, pensar as relações entre Psicologia Histórico-cultural na universidade possui uma dupla face do processo de produção do saber psicológico: que este parta das necessidades da classe trabalhadora e a ela retorne como munição para a superação das suas condições de exploração e opressão na sociedade capitalista.

Considerando o dia de hoje em que finalizo este prefácio, o Brasil enfrenta uma crise econômica mundial, precedida e conjugada com uma crise sanitária de iguais proporções. Para lidar com esta situação em si dramática, o governo atual possui: um Ministro da Saúde militar, que nada conhece daquilo que gerencia; um ministro da economia cuja maior função está em desmontar os direitos dos trabalhadores e vender o patrimônio público ainda existente ao capital estrangeiro; um ministro do meio ambiente cujas ações têm sido a permissão sistemática da exploração predatória das nossas florestas e reservas indígenas, deixadas nas mãos dos interesses do agronegócio e da mineração. Como saldo, a população brasileira hoje tem 137.272 óbitos confirmados por Covid-19 e 4.558.068 infectados¹, uma taxa de 13,38% de desemprego – retroativa ao mês de junho, portanto, deve ser ainda maior² –, mais de 150 milhões necessitando de auxílio emergencial³ e até o mês de agosto os incêndios na Amazônia queimaram 29.944 Km² do bioma, o equivalente a 4,2 milhões de campos de futebol.⁴

¹ Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2020.

² Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/08/06/desemprego-sobe-para-133percent-em-junho-diz-ibge.ghtml>). Acesso em: 22 set. 2020.

³ Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/07/auxilio-emergencial-tem-99-8-dos-perdidos-processados>). Acesso em: 22 set. 2020.

⁴ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/09/03/inpe-fogo-queimou-area-de-34-mi-campos-de-futebol-na-amazonia-em-agosto.htm>). Acesso em: 22 set. 2020.

Somado aos dados acima que demonstram uma política predatória frente à crise econômica e sanitária, temos um processo também conjugado, devidamente estimulado por concepções ideológicas de vários matizes religiosos e irracionistas, que sedimentam uma cultura de desconfiança na ciência e no saber científico, embasando-se nos saberes cotidianos que emanam da experiência direta e imediata. O resultado são as imagens aterradoras de praias, parques, ruas e bares lotados em meio a uma pandemia, um sistema de saúde e funerário correndo risco de colapso e a banalização e relativização do número de pessoas que morreram e outras que lutam por suas vidas nas mais diversas regiões do Brasil. O hipostasiamento da ideologia neoliberal põe como slogan que tudo não passa de uma escolha individual: tomar ou não vacina, usar ou não máscaras de proteção, manter ou não o distanciamento social. No reino desta livre escolha ilusória, que vai na contramão do conhecimento produzido sobre saúde e manutenção da vida, quem mais morre são aqueles pertencentes à classe trabalhadora, que além de serem obrigados a trabalhar em meio a pandemia com a “flexibilização da economia”, são levados a pensar que em seus momentos de lazer deveriam decidir livremente sobre o que fazer, ainda que seja o caminho para a morte ou sofrimento, decorrente das sequelas do Covid-19.

Considerando este cenário, retomamos as perguntas do início, agora de outro modo: a quem serve o anticientificismo que extrapolou as discussões acadêmicas das perspectivas irracionistas e ganhou adesão no senso comum, conjugado ou não com o misticismo religioso? Liberdade de quem e para quem? Por detrás de comportamentos coletivos assustadoramente imediatistas, podemos pensar em uma política de desamparo, do abandono, da falta de perspectiva, da subordinação ao acaso, que merece ser investigada, por ser produtora de sofrimento.

Konder (2009) nos chama a atenção para a Ideologia do colonialismo em suas mais variadas facetas que precisa ser duramente comba-

tida, fora dos movimentos de esquerda, mas também em seu próprio interior. Para ele “só quando se apodera das massas populares é que a teoria se converte em força material; mas a teoria só se apodera das massas quando as massas se apoderam da teoria” (p. 255).

É nesta direção que aponto para o conteúdo do livro, que busca, desde o campo da Psicologia, em seus mais diversos capítulos abordando temáticas distintas, realizar a crítica superadora de abordagens reducionistas que compactuam com a manutenção do status quo, para a construção de um arcabouço teórico que integre uma concepção psicológica anticapitalista. Alguns capítulos avançam da análise crítica teórica para proposições de práticas psicológicas em saúde e educação, que, nos limites da sociedade burguesa, e entendendo-os, alinha-se com outras práticas que tendam à emancipação humana e não à adaptação alienante a esta forma de sociabilidade desumanizadora.

Considero inserido no primeiro aspecto relevante do livro, de crítica superadora, o primeiro, terceiro, quarto, sexto e sétimo capítulos. O primeiro capítulo recupera a crítica de Politzer e Vigotski sobre a crise da Psicologia da década de 1920, ponderando a sua atualidade. O terceiro capítulo debruça-se sobre o fenômeno hoje crescente da violência de gênero e seu impacto na constituição da subjetividade das mulheres, sendo esta reproduzida de modo ampliado pelas formas de exploração e opressão na sociedade capitalista atual. O quarto capítulo discute os determinantes da razão psicométrica que subjazem três testes de inteligência, desnudando seu alinhamento com a ideologia naturalizante da sociedade capitalista. O sexto e o sétimo capítulo se complementam na análise da visão biomédica hegemônica no campo da saúde mental, da qual derivam procedimentos patologizantes e medicalizantes, desde a infância até a vida adulta.

No segundo aspecto relevante, qual seja, da necessidade de avançar da crítica teórica para proposições práticas, insiro o segundo, quinto

e oitavo capítulos. O segundo e quinto capítulos derivam de intervenções que se tornaram objeto de análise, por exemplo, o trabalho com grupos em Centros de Atenção Psicossocial e uma proposição de avaliação do desenvolvimento em Centros de Educação Infantil objetivando a superação das visões reducionistas criticadas, respectivamente. O oitavo, realiza uma comparação entre proposições atualmente existentes sobre Psicoterapia com base na Psicologia Histórico-Cultural, discutindo seus limites e possibilidades emancipadoras no contexto atual.

Considerando que diversos capítulos se embasaram também nas elaborações de Ignacio Martin-Baró, psicólogo salvadorenho cuja obra é, infelizmente, pouco estudada no Brasil, vale oferecer algumas informações sobre ele. Martin-Baró foi elaborador da Psicologia da Libertação, sendo executado pelo esquadrão de elite do exército de El Salvador em 16 de novembro de 1989, o mesmo que executou mais de 1.000 civis durante a guerra civil, mantido pelas oligarquias e por recursos externos norte-americanos. Faço este destaque pela importância no contexto atual brasileiro, de retomarmos as teorias e práticas revolucionárias em todos os campos e, especialmente, como é o caso deste livro, em Psicologia.

Vejamos o que nos diz Martin-Baró sobre a essência de um bom psicólogo:

Esta é a primeira exigência ao psicólogo revolucionário: sua qualidade científica. (...) Ele terá que desenvolver a capacidade de dar respostas às novas experiências que se desenvolverão, os novos problemas e exigências que surgirão no processo de construção de uma nova sociedade. (...) Nesse sentido, o psicólogo deve ser capaz de prever, não no laboratório, mas na vida real, os acontecimentos fundamentais que afetarão as pessoas no processo revolucionário. Não somente antecipar, mas ajudar em sua evolução, facilitar sua implementação, apoiando e possibilitando a efetivação das necessidades da nova ordem social.

(...).Atender a angústia, o pânico, o stress coletivo que pendem sobre o povo salvadorenho. Ajudá-lo a enfrentar a situação de repressão selvagem, de desumanização social e tirar proveito disso para seu crescimento humano e social. A médio e longo prazos, esta tarefa deve se converter na busca pela edificação do homem novo (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 28).

Porém, para ele, não bastava ser apenas um bom psicólogo, com domínio teórico capaz de compreender as múltiplas determinações dos processos desumanizadores que produzem as mais diversas formas de sofrimento psíquico. Para Baróé fundamental ser um psicólogo do povo, ou seja, que parta dos interesses e da posição dos explorados e oprimidos, da classe trabalhadora, dos desempregados e precarizados. É a partir desta posição de classe que é possível redefinir os fundamentos da ciência psicológica em seu ponto de vista a partir de três aspectos concretos:

a) A distribuição da saúde mental está vinculada com a distribuição da riqueza produzida no país. b) A incorporação de formas de propriedade social e de nova organização do trabalho exigirá novas formas de convivência social que todos temos que aprender (que não são baseadas no domínio, na superioridade, etc.; mas baseadas no respeito, companheirismo, etc.). c) Acompanhar o processo de mudança a partir de suas bases humanas, medindo e avaliando criticamente as possibilidades de avanço em cada momento, dificuldades, fracassos, conquistas, acertos, etc. (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 29).

Para finalizar, considero este livro um material combativo nesta direção, de somar a outros estudos que avançam, nos limites do campo Psi, para além de uma Psicologia que naturaliza as consequências da sociedade de classes e busca tão somente “adaptar” os indivíduos que sofrem a uma sociedade barbarizada e desumanizada em sua essência. Caminha na direção de uma Psicologia que denuncia e se posiciona na

luta, em conjunto com outras forças sociais, pela superação desta forma de sociabilidade. Para além do produtivismo, afirma nos dizeres de Florestan, as funções sociais construtivas da Universidade.

Silvana Calvo Tuleski
Departamento de Psicologia
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, 22 de setembro de 2020.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio. 1999.
- FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**. São Paulo, Alfa-ômega, 1975, p. 25.
- KONDER, L. **Marxismo e alienação**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Coleção Psicologia Social.
- TULESKI, S. C.; ALVES, A. M. P.; FRANCO, A. F. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? Problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (Orgs). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017, pp. 199-230.
- SGUISSARD, V. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez. 2009.

APRESENTAÇÃO

Renata Bellenzani
Bruno Peixoto Carvalho

As massivas manifestações de junho de 2013 colocaram a universidade pública como objeto e protagonista de intenso debate a respeito do papel da educação nos rumos políticos do país. A despeito de sua ulterior cooptação pela direita, essas manifestações, que inicialmente foram impulsionadas pela pauta do transporte público, passaram a abarcar uma agenda social mais ampla, que incluía – entre outras coisas – melhorias na educação pública. Contudo, foi mais destacadamente, a partir de 2019, com os protestos estudantis no país, iniciados em 15 de maio (Dia Nacional em Defesa da Educação) que a necessidade de debater o papel socialmente implicado da universidade brasileira ganhou maior relevo.

Foi, e continua sendo, necessário que as comunidades universitárias sejam mais permeáveis àquelas demandas oriundas do mundo do trabalho – principalmente aquelas expressas pelos movimentos sociais e sindical, por organizações comunitárias e coletivos, bem como àquelas pautas ligadas às políticas públicas, – para que à medida que busquem responder a essas demandas, se fortaleçam na resistência e na luta diante dos ataques infringidos contra a educação em geral e contra a educação superior pública em particular. Estes ataques foram muitos e diversos: duros cortes orçamentários; suspensão de verbas e bolsas de pesquisa; ataques a direitos trabalhistas; imposição de critérios de desempenho docente e institucional acentuadamente produtivistas; ameaças e perseguições a indivíduos e organizações; desvalorização deliberada das ciências humanas e sociais; extinção de programas educacionais (como o PIBID); além dos ataques dirigidos àqueles grupos historicamente oprimidos e privados do acesso à educação superior.

Assim como todas as atividades ligadas à Pesquisa, Ensino, Extensão e Gestão Universitária, que culminam em práticas aplicadas ou produções técnicas e acadêmico-científicas oferecidas à sociedade pelas universidades país adentro – essa obra é fruto, justamente, do trabalho árduo que a campanha destrutiva da universidade pública se esforça por ocultar ou coibir. Não tem sido fácil, como trabalhadores, lidar com as possibilidades intensificadas de desgaste pessoal e coletivo na atual conjuntura e, ao mesmo tempo, realizar com a devida qualidade, nossas obrigações como servidores públicos, educadores e cientistas.

No caso particular dos envolvidos com a produção deste livro, ligados a três Universidades Federais de três Estados da Federação, Universidades Federais de Mato Grosso do Sul, Paraná e Uberlândia (UFMS, UFPR e UFU), além do estruturante compromisso com o ensino público, gratuito e de qualidade, foi, e continua em curso, um árduo e capilar trabalho entre docentes, pesquisadores, técnicos, estudantes atuais e egressos (atuais profissionais e mestrandos) para concretizar ações que articulem o ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação às práticas de resistência e luta, e à prestação de serviços assistenciais, sociais e educacionais junto à comunidade externa, como é típico dos cursos de Psicologia. E, ao mesmo tempo, que isso seja feito produzindo conhecimento científico subsidiador, ou seja, na forma de pesquisas sobre os processos e fenômenos psicológicos/psicossociais que necessitam ser devidamente desvelados. Ou, ainda, pesquisas a respeito dos modos de abordá-los, principalmente quando está em jogo a relação desses fenômenos com relevantes problemas da vida social, que necessitam ser enfrentados tanto por psicólogos e pesquisadores em formação, como pelos profissionais e pesquisadores em atuação, conforme as demandas de nosso tempo histórico.

O referido compromisso deve ser buscado, no entanto, a partir da eleição consciente do ponto de partida de uma das classes em disputa na

sociedade capitalista: a classe trabalhadora (suas crianças, velhos, jovens e adultos). Enfrentar os problemas sociais que assim se colocam para a classe trabalhadora, não implica em resolvê-los pelo caminho da pacificação das contradições sociais, do contrário, significa organizar o enfrentamento dos problemas sociais como parte da luta mais geral contra a exploração dos trabalhadores, o que inclui as opressões, marginalizações e violências que se abatem mais intensamente sobre determinados grupos sociais. É com isto que nossa pesquisa na universidade está implicada.

Composta por oito capítulos, esta obra se caracteriza por ter na psicologia histórico-cultural e na teoria social fundada por Marx e Engels o seu fundamento. O eixo convergente e integrador do livro reside na preocupação com a formação e a produção do conhecimento em psicologia, implicadas com a realidade social brasileira e com o processo de desvelamento desta realidade na direção de uma transformação radical da sociedade em favor do desenvolvimento humano e da proteção da vida humana. Ambos, vida e desenvolvimento, estão sob forte risco nas sociedades de classe, particularmente, em uma época de profundo acirramento do conflito capital-trabalho, ou seja, da agudização da luta de classes. De um lado, estão em curso processos de privatização e desregulamentação na esfera estatal, que lançam fora a agenda dos direitos sociais, dentre os quais a educação pública, que conduz a classe trabalhadora a reivindicá-los; de outro lado, a intensificação dos ataques aos direitos da classe trabalhadora convoca a psicologia a oferecer respostas teórico-práticas aos problemas daí oriundos. Para citar apenas alguns: o aumento do adoecimento entre os diversos segmentos dos trabalhadores (empregados, precarizados e destituídos de trabalho) e, em particular, a ampliação das várias formas de sofrimento psíquico; as violências institucionais e interpessoais resultantes da natureza burguesa dos processos de socialização e escolarização que conduzem à corrosão da personalidade e à obstaculização do desenvolvimento humano; entre outros problemas de ordem social, que passam a ser interpretados pelos crivos

do modelo biomédico, do biologicismo e do psicologismo. Estes são os temas aos quais se dedicam os capítulos desse livro.

As pesquisas aqui expostas, foram desenvolvidas nos últimos quatro anos e articulam graduação e pós-graduação das universidades anteriormente citadas, sobretudo na UFMS¹, além da contribuição adicional a partir de um estudo de doutoramento da Faculdade de Medicina de Botucatu da Universidade Estadual Paulista. Isso expressa o intercâmbio interinstitucional mais direto entre seis docentes, por meio de seus projetos em conjunto com estudantes e outros docentes dessas instituições, que inclui trabalhos de iniciação científica, de conclusão de curso, pesquisas resultantes de estágio, extensão e pesquisa na pós-graduação.

No caso particular da UFMS, tanto as frutíferas parcerias interinstitucionais de trabalho desse coletivo, como a valorização da pesquisa em nível da graduação na universidade pública, têm contribuído com a transição de estudantes, e respectivos projetos, para a Pós-Graduação tanto na UFMS como em outras instituições públicas de ensino superior. Esse é o caso de sete dos autores do presente livro, que, na ocasião dos desenvolvimentos das pesquisas, eram estudantes e, atualmente, são mestrandos e residentes de programas multiprofissionais em saúde.

O capítulo que abre este livro, “*A interpretação da crise da psicologia na década de 1920 por Politzer e Vigotski*”, realiza uma análise comparativa entre as interpretações da crise da psicologia operadas por Vigotski e Politzer. O caráter fragmentário da psicologia e os problemas daí originados – como a existência simultânea de abordagens objetivistas e subjetivas, o decalque mal feito do método das ciências naturais por algumas teorias objetivistas; o abandono do caráter explicativo-causal da psicolo-

¹ No caso, a graduação em Psicologia do campus de Paranaíba (CPAR/UFMS) e o Programa de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FACH/UFMS).

gia, realizado pelas teorias subjetivistas; e a necessidade de um programa para a cientificidade da psicologia –, longe de caracterizarem a psicologia do início do século passado, ainda são marcas que a conformam contemporaneamente e que exigem um novo inventário que reponha na análise da crise da psicologia as formas contemporâneas das teorias psicológicas.

O capítulo 2, “*Trabalho com grupos nos Centros de Atenção Psicossocial: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Social Latino-americana*”, constitui uma sistematização teórica implicada em oferecer subsídios ao manejo do trabalho com grupos, a partir de uma pesquisa organizada em torno de dois Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que dialoga com os desafios atuais da reforma psiquiátrica e da saúde mental no Brasil. Os resultados da pesquisa são estruturados em torno de tendências e contratendências do trabalho com grupos nessa modalidade de serviço. A análise conta com o contributo das produções de Silvia Lane e de Ignacio Martin-Baró, dos clássicos da psicologia histórico-cultural e ainda traz à tona as contribuições de Arthur Vladimirovich Petrovski, quem avançou particularmente na investigação da psicologia da personalidade e das relações interpessoais em pequenos grupos e coletivos.

No capítulo 3, “*Impactos da violência de gênero na produção da subjetividade de mulheres: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*”, o leitor encontrará, além daqueles elementos que constituem as bases materiais de uma sociedade cindida em gêneros, uma explicação dos modos pelos quais essas relações se constituem como subjetividade, bem como encontrará uma série de indicações para o combate à violência de gênero. O tema é enfrentado pelas autoras com o concurso do feminismo marxista, da concepção histórico-cultural sobre a formação do psiquismo, e da articulação com o debate travado por Martin-Baró em torno do problema da violência.

O capítulo 4, “O fetichismo da inteligência: uma análise crítica de três testes psicológicos de inteligência (R-1, G-36 e G-38)”, recupera os determinantes histórico-objetivos que conformaram o campo da testagem psicológica para, em seguida, encontrar – sob novas e mais elaboradas formas – nos manuais de três testes de inteligência atualmente utilizados no Brasil, as velhas fórmulas da tese da hereditariedade da inteligência e do determinismo biológico. O trabalho assume a premissa de que o uso de tal instrumental não pode ser escolha de natureza meramente técnica e pragmática, uma vez que estes instrumentos estão articulados a concepções rasteiras sobre o psíquico, cuja gênese é tributária de teorias fixistas e legitimadoras da ordem social burguesa e suas desigualdades. Ainda neste terreno, o da avaliação psicológica, psicólogos, pesquisadores e estagiários na área de Psicologia Escolar e Educacional, que atuam com crianças na primeira infância, em diversos contextos de trabalho e pesquisa, encontrarão, no capítulo 5, “*Psicologia e educação infantil: construindo uma abordagem avaliativa do desenvolvimento de crianças na perspectiva histórico-cultural*”, importante subsídio teórico, reflexivo e instrumental para a realização desta atividade. Além de avançar em relação àquelas perspectivas para as quais o processo avaliativo está centrado na criança, as autoras se apropriam de diretrizes e materiais instrumentais de países com determinados acúmulos importantes na área educacional, como Cuba e México, divisando os contextos institucional, escolar e sociofamiliar como determinantes para a conformação da *situação social de desenvolvimento* das crianças em processo de avaliação.

O capítulo 6, “*A hegemonia do modelo biomédico na Psicopatologia e sua funcionalidade no capitalismo*”, e o capítulo 7, “Os fenômenos da patologização e medicalização da saúde mental: aproximações desde o marxismo”, têm em comum o campo da saúde mental e sua crescente medicalização. Ambos partilham críticas ao *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), atualmente em sua quinta versão, que no primeiro trabalho é referido como a expressão mais acabada do mo-

delo biomédico imperante no campo da psicopatologia, e no segundo, além disso, como sendo ilustrativo da patologização de hábitos, comportamentos e processos de sofrimento que – por refletirem o momento histórico e a forma como nos socializamos sob a ordem do capital – são apropriados pela medicina e transformados em manifestações sintomáticas. Desse ponto comum, os trabalhos seguem por caminhos diferentes, cujas contribuições claramente se complementam. O primeiro busca alinhar duas histórias que, na literatura acadêmica em geral, são tratadas separadamente: uma, a história da loucura rumo à medicalização; outra, a história do trabalho, do século XVII ao XXI, a partir do marco da emergência da chamada questão social. No encontro dessas duas histórias, que apenas estão separadas na reprodução teórica deste movimento e não no real, as autoras assinalam como, no processo de desenvolvimento capitalista, o modelo biológico e a psiquiatria/psicopatologia participam da reprodução social da ordem capitalista. O capítulo 6 trata desta funcionalidade à ordem burguesa a partir dos mecanismos de contenção social e reprodução da força de trabalho; o capítulo 7, além disso, explora alguns marcos na história da psiquiatria e, em particular do desenvolvimento dos manuais diagnósticos, que a conduziram a um viés a-teórico e organicista. Esses marcos evidenciam como a produção crescente de diagnósticos, expressão da patologização, se alinhou ao avanço da indústria farmacêutica como modelo de negócio e com o aprofundamento da forma mercadoria na atenção à saúde, com destaque ao processo de iatrogenia.

O Capítulo 8, “Psicoterapia na perspectiva histórico-cultural: análise de três propostas teórico-metodológicas”, avança sobre um tema atualmente bastante debatido e para o qual ainda se ausentam reflexões sistemáticas de natureza teórica e instrumental, qual seja, a clínica na psicologia histórico-cultural. Os autores se propõem a cotejar três propostas em curso, identificadas na produção científica brasileira, para o desenvolvimento de práticas psicoterapêuticas segundo os pressupostos vigotskianos. São elas: a de Fernando González Rey, a proposta de Achil-

les Delari Jr. e as formulações dos autores vinculados ao Instituto de Psicologia Aplicada e Formação (IPAF) Lev Vygotsky. São identificadas as particularidades, convergências e divergências, comparando-as em seis categorias que compõem um quadro sintético-comparativo ao fim do capítulo. Esses autores deixam pistas, em especial Delari Jr, para uma frutífera agenda de pesquisa que poderia avançar nos fundamentos, e nas aplicações, da psicologia histórico-cultural não somente para o campo da psicoterapia em particular, como do cuidado psicológico numa perspectiva de clínica-ampliada na saúde mental do SUS.

Como se pode vislumbrar nessa apresentação, a obra estabelece diálogos com áreas clássicas da psicologia, mobilizando inflexões nos modos como uma variedade de fenômenos têm sido historicamente abordados: grupos e grupalidades; violência contra as mulheres; problemas desenvolvimentais e do processo de escolarização; sofrimento psíquico; o social na clínica psicológica; medidas e testes psicológicos. Portanto, essa produção mobiliza a diversidade dos campos de pesquisa e atuação profissional em psicologia, quais sejam: Psicologia dos Grupos, Psicopatologia e Saúde Mental, Psicologia Clínica, Avaliação Psicológica, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia do Desenvolvimento e História da Psicologia. Eis a natureza implicada do livro que apresentamos aos leitores: os trabalhos estão implicados com a urgente necessidade de superação da sociedade de classes e com uma psicologia que – em seus fundamentos e em sua prática – expresse as tendências de tal projeto societário.

CAPÍTULO 1

A INTERPRETAÇÃO DA CRISE DA PSICOLOGIA DA DÉCADA DE 1920 POR POLITZER E VIGOTSKI

Bruno Peixoto Carvalho
Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo
Bárbara Caroline Celestino Palhuzi
Nataly Batista de Jesus

Introdução

Este texto apresenta os resultados da pesquisa “A crise da psicologia na década de 1920 por Vigotski e Politzer: uma análise comparativa”, que objetivou analisar as diferenças e semelhanças das análises da crise da psicologia feitas por Politzer e Vigotski, bem como as alternativas de superação por eles apresentadas. Destaque-se, de início, o fato de que Vigotski e Politzer não se corresponderam¹, mas, a despeito disso, produziram formulações sobre o problema da crise da psicologia muito compatíveis entre si, partindo do legado metódico deixado pela teoria social de Marx (CARVALHO *et al.*, 2017a, 2017b). As respectivas análises da crise da psicologia foram expostas nos textos *Crítica dos fundamentos da psicologia* (a partir de agora CFP) de Politzer (1928/2004) e O

¹ Não há, até o momento, evidências de que Politzer conhecesse o trabalho de Vigotski. O contrário, entretanto, não é verdadeiro. Vigotski faz menção a Politzer em dois textos de 1931 (VYGOTSKI, 1931/2012a, 1931/2012b), reunidos nos tomos III e IV de suas *Obras escogidas*, em um manuscrito de 1929 (VIGOTSKI, 1929/2000) e em outro manuscrito de 1930 (VYGOTSKY, 1930/2018), recentemente chegado a público na seleção *Vygotsky's notebooks*, organizada por Ekaterina Zavershneva e René van der Veer. A julgar pelo conteúdo do que é discutido nos textos aqui mencionados, a referência de Vigotski a Politzer é provavelmente à *Crítica dos Fundamentos da Psicologia*, de 1928. Esta opinião é partilhada pelos editores das *Obras Escolhidas* e da seleção de manuscritos.

significado histórico da crise da psicologia (a partir de agora SHCP), de Vigotski (1926-27/2004)². A análise buscou identificar, nestes autores: a) os principais elementos com que eles caracterizam a crise da psicologia; b) o modo como compreendem que cada teoria psicológica participa da referida crise; e c) como divisam a superação desta crise.

Reflexões metodológicas sobre a pesquisa

Trata-se de uma pesquisa teórica – de natureza histórica – que comparou as análises da crise da psicologia na década de 1920 presentes nos textos *O significado histórico da crise da psicologia*, de Vigotski, e *Crítica dos fundamentos da psicologia*, de Politzer.

Quando se diz desta pesquisa que ela tem natureza histórica, é preciso dizer também que este termo é aqui utilizado com certa reserva, em virtude da ausência de uma classificação que dê conta do caráter híbrido de algumas pesquisas no terreno das ciências humanas e sociais. Mais adequado seria dizer que se trata de uma pesquisa quase-histórica. Ela é histórica na medida em que toma por objeto parte da experiência pretérita humana (aqui, a produção da ciência psicológica), a partir dos vestígios por ela deixados, que, nesse caso particular, são os dois textos em análise. É histórica, ainda, porque o seu trato para com os textos em análise deve ser tão rigoroso como aquele com que o historiador transforma um objeto antigo em documento. Por outro lado, seria demasiado

² A datação deste texto – que só veio à luz, em edição russa, em 1982 – é incerta. A organização das Obras Escolhidas de Vigotski (seja na versão inglesa ou nas versões em espanhol) assinala o ano de 1927 como aquele em que teria sido escrito o texto. Van der Veer e Valsiner (2014), por sua vez, deram como certo que Vigotski concluiu o manuscrito no verão de 1926. Pesquisa documental recente, conduzida por Zavershneva (2012), entretanto, conduziu à afirmação de que é impossível a datação exata do referido texto, considerando o atual estado da pesquisa documental em torno da produção vigotskiana. Certo é que o texto não é anterior a 1926 e nem posterior a 1927 (ZAVERSHNEVA, 2012).

equivocado chamar os textos em análise de documentos, visto que os executores da pesquisa não dominam o idioma russo, idioma no qual escreveu Vigotski, e nem tampouco tiveram acesso às diversas versões do referido texto. O acesso ao texto vigotskiano, portanto, está marcado pelos acertos, erros e vieses de edição e dos tradutores, uma vez que os originais em russo não são algo a que esta pesquisa poderia se remeter. Parte destas dificuldades podem ser supridas pelo conhecimento sobre o autor, sua obra, seu contexto e seu método, mas esse conhecimento não esgota as dificuldades de se trabalhar com um texto vertido a outro idioma. O contrário ocorre com o texto de Politzer, ao qual tem-se acesso em suas edições francesa e portuguesa.

Como toda pesquisa histórica – ou quase-histórica –, esta volta-se ao passado por preocupações do presente. As discussões empreendidas por Vigotski e Politzer são um farto material ao ensino de história da psicologia e à epistemologia da psicologia hoje. A título de ilustração, resalte-se que Van der Veer e Valsiner (2013), em sua leitura de SHCP, caracterizam Vigotski como um metodólogo e filósofo da ciência que antecipara um conjunto de formulações no terreno da filosofia da ciência, algumas das quais apresentadas em 1962 por Thomas Kuhn como novidades. Assim, esta pesquisa buscou o entendimento do passado da ciência psicológica não apenas para saber como esta se desenvolveu, mas também porque ali existe uma série de elementos importantes para uma compreensão adequada do estado científico atual da psicologia. Dita preocupação é análoga àquela apresentada por Aróstegui (2006) no campo da ciência histórica, quando diz que: “A pesquisa histórica surge de ‘achados’ - de novas fontes, de novas conexões entre as coisas, de comparações – ou surge de insatisfações com os acontecimentos existentes, insatisfações que, por sua vez, são provocadas pelo surgimento de novos pontos de vista, de novas ‘teorias’, ou de novas curiosidades sociais.” (p. 470). O problema desta pesquisa surgiu do Grupo de Estudos Marxismo e Psicologia (UFMS), que, no ano de 2014, dedicou-se ao estudo de alguns

textos emblemáticos representantes de alternativas em psicologia que se fiavam no método histórico-dialético. Nesses estudos coletivos, após as leituras de Vigotski e Politzer, duas hipóteses foram levantadas: a) o uso do método pelos dois autores os levou a uma caracterização muito compatível da crise da psicologia, b) entretanto, ao identificar os elementos presentes no estado atual da psicologia que permitiriam o surgimento de uma nova psicologia, as alternativas oferecidas por Vigotski e Politzer pareciam se bifurcar. O grupo colocou, assim, a necessidade de uma investigação e exploração mais sistemática dessas hipóteses.

A fim de sistematizar a comparação entre os textos em tela, foi elaborado um quadro sintético-analítico no software LibreOffice Calc, dispondo as informações em duas planilhas, uma para cada texto. A primeira planilha foi dedicada a SHCP, cuja edição está subdividida em 14 seções, conquanto a segunda planilha tratou da CFP, organizada em introdução, cinco capítulos e conclusão, todos eles comportando subseções. Na coluna A de cada planilha, foram enumeradas as partes dos textos correspondentes (capítulo ou seção); na coluna B, foram registradas as principais ideias-força apreendidas daquela parte determinada do texto; na coluna C, foram elencadas citações referentes à ideia força em questão; na coluna D, a ideia-força era desdobrada; e, por fim, na coluna E, eram feitas observações adicionais (como por exemplo, semelhanças ou divergências observadas e pontos cujo entendimento estivesse comprometido até aquele momento da análise). Este quadro comparativo foi importante instrumento para a caracterização dos pontos convergentes e divergentes nas análises da crise da psicologia realizadas por Vigotski e Politzer.

A identificação das semelhanças, diferenças e condições de superação da crise da psicologia tal qual como concebidas por estes dois autores, é a razão de ser desta investigação, cujo fim consistiu em uma sistematização das duas interpretações que contribua com a análise do

estatuto metodológico e teórico da psicologia no presente. Esta última, uma tarefa ainda por cumprir.

Politzer. da crítica ao bergsonismo à análise da crise da psicologia

Georges Politzer nasceu na Hungria, em 1903, e, aos 17 anos, pouco após a derrota da breve República Soviética Húngara de 1919 – da qual participou com fuzil nos ombros como comissário político – mudou-se para a França. Ali, ele concluiu seus estudos em filosofia e ingressou no Partido Comunista Francês (PCF), tornando-se personagem destacado da intelectualidade parisiense (M. POLITZER, 2013). A entrada de Politzer no debate filosófico francês se deu com a publicação de *O fim de uma parada filosófica: o bergsonismo*, obra escrita na forma de panfleto e assinada com um pseudônimo, na qual Politzer enfrenta os dois expoentes mais importantes do idealismo francês de sua época – Léon Brunschvicg e Henri Bergson – e os acusa de produzirem uma filosofia que abstrai do intelecto a matéria, cujas implicações políticas eram, inescapavelmente, conservadoras (LEFEBVRE, 1944; PARDI, 2007).

Os primeiros escritos politzerianos sobre psicologia datam de 1924 e foram publicados na revista *L'Esprit*, da qual é um dos fundadores. Entretanto, seus principais trabalhos sobre psicologia datam dos anos de 1928 e 1929, a saber: a sua CFP e os artigos e editoriais que publicou nos dois únicos números da *Revue de Psychologie Concrète*, por ele fundada e da qual foi o principal animador. Dois dos seus mais importantes artigos, *Psicologia mitológica e psicologia científica* e *Para onde vai a psicologia concreta?*, foram publicados como livro pela editora Éditions Sociales, baixo o título *La crise de la psychologie contemporaine* (POLITZER, 1947). Posteriormente, estes textos e os demais artigos e editoriais escritos por Politzer para a *Revue de Psychologie Concrète* foram coligidos numa edição portuguesa intitulada *Os fundamentos da psicologia* (POLITZER, 1929/1975a).

Nos editoriais escritos para a *Revue de Psychologie Concrète*, Politzer convoca psicólogos de diversas tradições a se posicionarem em relação à crise da psicologia (POLITZER, 1929/1975b, 1929/1975c). Esta diversidade pode ser observada na composição dos dois números para a revista. Na revista, é possível encontrar: um artigo de Kantor (1929a) sobre o estado atual do behaviorismo no mundo e outro sobre psicologia orgânica (KANTOR, 1929b); artigo de Adler (1929), importante dissidência do movimento psicanalítico, sobre a psicologia individual; artigos críticos sobre a psicanálise (HESNARD, 1929/1975; HESNARD, 1929; PICHON, 1929; POLITZER, 1929/1975d, 1929/1975e; PRINZHORN, 1929a, 1929b; RANK, 1929); artigos sobre a psicologia industrial (MYERS, 1929), a psicotécnica (GIESE, 1929a) e a caracterologia (UTITZ, 1929); artigo sobre a Psicopatologia fenomenológica de Karl Jaspers (SAUPE, 1929); e artigos sobre problemas mais gerais da psicologia (GIESE, 1929b; POLITZER, 1929/1975f, 1929/1975g).

Após a experiência da revista (1929), Politzer apenas voltou a tratar da psicologia em um artigo de 1939, que dedica à psicanálise (POLITZER, 1929/1975h), mas já sem o entusiasmo que marcava as suas apreciações anteriores desta teoria psicológica. Durante os anos 1935 e 1936, Politzer atuou na Universidade Operária de Paris (a experiência da universidade compreendeu os anos de 1932 a 1939), ministrando um curso de filosofia, cujas notas de aula registradas por um de seus alunos, foram publicadas com o título de *Prinípios elementares de filosofia* (POLITZER, 1946/2001). Nos anos 1930, a obra de Politzer passa a se orientar em especial para problemas de natureza filosófica e política, tais como a história do materialismo e do racionalismo modernos, textos de combate aos ideólogos nazi-fascistas, e textos para a militância do PCF (M. POLITZER, 2013).

Alguns intérpretes alegam que o abandono, por Politzer (1929/1975h), da CFP e a sua conseqüente rejeição da psicanálise como

mais um capítulo da história das ideias psicológicas, se devem à ampliação dos seus compromissos com o PCF e, conseqüentemente, expressariam uma inflexão estalinista (ROSIM, 2006; ROUDINESCO, 1988). É preciso considerar, entretanto, que as tarefas da militância comunista no contexto da ascensão do fascismo, a princípio dos anos 1930, tenham significado uma reorientação total da atividade intelectual do filósofo húngaro. Ressalte-se, a este respeito, que Politzer passou à clandestinidade quando da ocupação francesa, em 1940, foi capturado pela *Gestapo*, em fevereiro de 1942, e assassinado em maio do mesmo ano. Quando da sua detenção, também foi capturada a sua esposa, Mã (Marie), logo enviada para o campo de concentração de Auschwitz, onde faleceu.

Balibar (2007) destaca que a obra de Politzer deixou pelo menos três grandes heranças ao pensamento francês: a) uma tradição que visava resgatar o projeto politzeriano de uma psicologia concreta e encontrou em Lucien Sève, Le Guillant e Cristophe Dejours seus mais conhecidos representantes; b) o pensamento de Lacan e de seu círculo, que se valeu da crítica politzeriana à metapsicologia freudiana, ainda que, como assinalaram Mariguela (2005) e Gabbi Jr. (GABBI JR., 2004), Lacan tenha sido muito pouco generoso em relação a estas filiações; c) uma cisão no campo da fenomenologia francesa em torno do problema da intencionalidade (em contraponto à metapsicologia freudiana), que reúne autores como Merleau-Ponty, Sartre, Ricoeur e Derrida. Esta influência sobre a intelectualidade francesa se deve, sobremaneira, à CFP.

A CFP, publicada em 1928, foi concebida como uma obra em três volumes, dos quais apenas o primeiro – dedicado à psicanálise – foi concluído. O segundo volume analisaria o behaviorismo watsoniano e o último trataria da *Gestalt* e da fenomenologia. A despeito de ter concluído apenas o volume da psicanálise, Politzer não deixa de fazer remissões ao behaviorismo e à psicologia da *Gestalt* e fenomenologia.

Quanto à literatura nacional, apesar de Politzer ser um autor bastante mencionado na psicologia (LANE, 2006), há pouca produção se referenciando na obra deste autor ou tomando-a como objeto ou referencial, do que se destacam os trabalhos de Ferreira (1997), Furlan (1999), Mariguela (2005), Rosim (2006), Pastre (2008), Rezende, Athayde e Christo (2013), Lordelo (2011) e Sawaia (2007). A este respeito, acrescenta-se que a biografia de Politzer, escrita por seu filho Michel Politzer (2013), intitulada *Les trois morts de Georges Politzer*, permanece ausente na literatura psicológica nacional. O mesmo ocorre em relação ao trabalho dedicado à psicologia concreta de Politzer e escrito pelo filósofo italiano Aldo Pardi, *Il sintomo e la rivoluzione: Georges Politzer crocevia tra due epoche* (PARDI, 2007). Essa escassez não se refere a uma questão exclusiva de nossa literatura nacional, mas, segundo Pardi (2007), é algo generalizado até mesmo em língua francesa, razão pela qual qualifica Politzer como um autor relativamente desconhecido.

Vigotski: a construção de uma psicologia marxista e a crítica da psicologia

Lev Semionovich Vigotski nasceu no ano de 1896, na Bielorrússia. Em que pese tenha estudado direito pela Universidade de Moscou e história e filosofia pela Universidade de Shaniavski, o início de sua carreira foi marcado pelo trabalho com a crítica literária e com a formação de professores, quando ainda estava na cidade de Gomel. Do trabalho como crítico literário aparece a primeira obra considerada estritamente psicológica de Vigotski: sua análise de Hamlet em *Psicologia da arte* (LEONTIEV, 1979/2004). Num curto período de tempo (aproximadamente 15 anos), Vigotski produziu uma vasta literatura psicológica (mais de duas centenas de títulos), interrompida pela sua morte por tuberculose em 1934 (PRESTES; TUNES, 2012).

O destino da produção vigotskiana esteve umbilicalmente ligado à Revolução Russa de 1917 e, conseqüentemente, ao conjunto de demandas sociais que tal processo histórico impôs (SHUARE, 1990). Isso explica porque a obra teórica de Vigotski e de seu círculo avança sobre diversos campos da psicologia aplicada, como a “defectologia” (nome do campo de estudos dedicado às pessoas com deficiência na extinta União Soviética), a psicologia do desenvolvimento e escolar, a psicopatologia, a neuropsicologia e a avaliação psicológica. Este percurso da psicologia vigotskiana situa uma diferença fundamental entre Vigotski e Politzer: este último, embora fosse um arguto leitor da psicologia e de sua crise, não exercia qualquer prática psicológica, enquanto Vigotski a isso se dedicou pelo menos desde a sua chegada a Moscou.

A psicologia na Rússia, quando da entrada de Vigotski no cenário intelectual soviético, era dominada por duas grandes tendências: o idealismo de Tchélpanov, cujas formulações e experimentos reafirmavam e replicavam aquilo que se acreditava fazer nos laboratórios alemães; e o materialismo mecanicista de Kornílov, que, acreditando fundar uma psicologia marxista, recheava as formulações reflexológicas com conceitos emprestados do materialismo histórico-dialético. A disputa entre essas tendências materializou-se na substituição de Tchélpanov por Kornílov, na direção do Instituto de Psicologia de Moscou, onde Vigotski logo ingressaria e passaria a trabalhar (LURIA, 1979/2015; RIVIÈRE, 1985). Em 1924, Vigotski apresenta uma comunicação no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, em Leningrado, acusando ambas as vertentes de atomizarem a consciência: no caso do idealismo, ao destituir a mente de seu substrato material e reduzir sua investigação à dissecação das faculdades do espírito; e da parte do materialismo mecanicista, por reduzir os fenômenos complexos do psiquismo a uma associação de reflexos (LE-ONTIEV, 1979/2004).

O fato de que Vigotski tenha sido um praticante da psicologia implicou em que a sua crítica à psicologia trazia as marcas dos próprios

conceitos, formulações e resultados que ajudou a produzir, como, por exemplo: a afirmação da existência primariamente exterior das funções psicológicas superiores, um pressuposto ontológico em oposição aos alicerces do subjetivismo; ou, ainda, o fato de que o papel ocupado em sua teoria pela mediação de instrumentos e signos, na transformação do caráter elementar em superior das funções psicológicas, é o fundamento de sua crítica às teorias elementaristas e naturalistas sobre o psiquismo.

O início da escrita do SHCP, como já mencionado, ocorreu durante uma das crises de tuberculose de Vigotski, e o texto permaneceu desconhecido do público durante toda a sua vida, além de ter desaparecido durante a II Segunda Guerra Mundial, apenas vindo à luz em 1982 (RIVIÈRE, 1985). Segundo Rivière (1985), a referida crise de saúde ocorreu após viagem de Vigotski a Londres (1925), por ocasião do Congresso Internacional de Educação de Surdo-Mudos. Além da Inglaterra, nesta viagem Vigotski visitou laboratórios de psicologia na França, Alemanha e Holanda. Importante resgatar desta viagem o fato de que a única viagem de Vigotski para fora da União Soviética, foi marcada por sua iniciativa em travar contato com a produção da pesquisa psicológica em laboratórios europeus. Não é demais lembrar: Vigotski está a um ano de começar a escrever o seu SHCP, obra em que toma a produção das principais escolas de psicologia como objeto.

Rivière (1985) e Lordelo (2011) sinalizam que o SHCP se encontra entre a primeira fase da produção psicológica de Vigotski e a formulação da sua compreensão sobre a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A literatura crítica sobre esse texto referencia-o como uma obra de transição, em que Vigotski levanta uma série de problemas para os quais já estava em vias de apresentar soluções. Questão importante, por fim, refere-se à existência de indícios de

censura editorial³ sobre este manuscrito de Vigotski, com a substituição de algumas informações do manuscrito, exclusões de nomes de autores, como os de Trotsky e Bukharin, por exemplo, inclusões de outros, e uma seção a menos que a original (ZAVERSHNEVA, 2012; ZAVERSHNEVA; OSIPOV, 2012). Esse, o texto publicado em 1982 e que, em 1996 recebeu sua primeira tradução no Brasil por Cláudia Berliini.

Caracterizando a crise da psicologia

A crise da psicologia é inicialmente caracterizada pelos dois autores aqui investigados como uma crise de dispersão ou de fragmentação. Tal postura, em muito dista de certa compreensão contemporânea que tende a positivar o estatuto fragmentário da psicologia sob o rótulo da “diversidade da psicologia” (FIGUEIREDO, 1992; KAHHALE, 2002; UZIEL *et al.*, 2003). Em Figueiredo (1992), encontra-se uma expressão deste modo de apreender a fragmentação como condição permanente, insuperável e desejável:

[...] precisamos conservar a diversidade na unidade, a unidade na diversidade, ou seja, precisamos reconhecer e respeitar as diferenças em toda a sua complexidade e radicalidade e ao mesmo tempo compreendê-las na sua organização interna, nas suas origens e nas suas implicações colocando-as continuamente em debate e mantendo assim permanentemente em aberto a própria questão (FIGUEIREDO, 1992, p. 15).

³ A censura editorial ao texto de Vigotski, denunciada por Zavershneva (2012), não é propriamente uma surpresa quando se considera a censura pública feita a Vigotski e encomendada a Eva Rudniova (1938/2018), historiadora, que caracterizou a obra de Vigotski como “antimarxista” e “antileninista”, e a Vigotski como “reacionário” e “materialista vulgar” (dentre outros adjetivos), tal como sumarizado por Tunes e Prestes (2018). A crítica de Rudniova sucede em um ano e meio a Resolução de 1936, do Comissariado do Povo para a Instrução, intitulada “Sobre as deturpações da pedagogia no sistema dos Narcompros”, que condena e bane a prática da pedagogia (ciência da criança) e o seu estudo na União Soviética.

A defesa da condição fragmentária da psicologia assenta-se – principalmente (mas não exclusivamente) – em certas leituras d’*A estrutura das revoluções científicas* de Thomas Kuhn, que, descaracterizando as formulações do próprio autor, assinalam a condição da psicologia como ciência multiparadigmática. Ocorre, entretanto, que a concepção de paradigmas é incompatível com modelos científicos não naturalistas ou com a ideia de uma ciência fundada em modelos concorrentes entre si (CARONE; CARVALHO, 2016; CARVALHO, 2012).

Vigotski (1926-27/2004) e Politzer (1928/2004) reconhecem a fragmentação, ao mesmo tempo que assinalam a necessidade de superação deste quadro. Esta fragmentação se caracteriza, entre outras coisas, pela ausência de unidade em torno da definição do objeto da psicologia, bem como das vias metodológicas adequadas à investigação do fenômeno psicológico. A este respeito, escreveu Politzer (1929/1975c): “E dado que uma mesma ciência não pode ser positiva sob duas ou mais formas, a eliminação das formas falsas ou insuficientes deve proceder a partir de uma atitude unificada” (p. 62).

O fato de que três teóricos de orientações diversas pudessem oferecer três explicações colidentes entre si sobre um mesmo objeto, para Politzer, era expressão da miséria teórica da psicologia e não de sua alegada e positivada diversidade. Transformar aquilo que é característica central da crise desta ciência em uma virtude, não era uma resposta no horizonte de Politzer ou de Vigotski. Entretanto, é no interior da própria psicologia fragmentada que se encontram os elementos para a sua unificação. Assim, “Ao mesmo tempo em que elas contêm a verdade, essas três tendências [behaviorismo watsoniano, psicanálise e *Gestalt*] encerram o erro sob três aspectos diferentes e, por isso mesmo, conduzem seus discípulos por vias que afastam mais uma vez a psicologia da sua direção verdadeira.” (POLITZER, 1928/2004, p. 47).

A aludida heterogeneidade da psicologia expressa-se – segundo Vigotski (1926-27/2004) – na ausência de uma psicologia geral capaz de uni-

ficar em um único sistema as descobertas e conceitos da psicologia. Disso decorre que em não havendo uma psicologia geral, um fato ou conceito que é central em determinada escola de psicologia, aparece como periférico ou subordinado em outra. Vigotski (1926-27/2004) responde da seguinte maneira ao que haveria de comum entre os fatos estudados pela psicologia:

A psicologia tradicional [*Gestalt* e introspeccionismo] responde: o que têm em comum é que todos esses fenômenos são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis à percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que têm em comum é que todos esses fenômenos são fatos de comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos esses fatos, o mais primário, o que os une e constitui sua base é o inconsciente. Portanto, essas três respostas estabelecem três significados distintos da psicologia geral, a qual definem como a ciência 1) do psíquico e de suas propriedades, ou 2) do comportamento, ou 3) do inconsciente. (VIGOTSKI, 1926-27/2004, p. 213).

Do exposto, nota-se que cada resposta oferecida dará origem a um distinto sistema explicativo. A descoberta do inconsciente, pela psicanálise, afirmou a sexualidade como princípio explicativo do fenômeno psicológico; a descoberta do reflexo, por Pavlov, transformou o reflexo condicionado em princípio explicativo; e, por sua vez, a Gestalt transformou a percepção em fundamento explicativo do psiquismo. Vigotski destaca, ainda, que cada uma destas descobertas parciais, quando transformada em explicação, tende a ser generalizada a domínios da vida humana dos quais não se originaram⁴ e, nesta condição, passam a não mais explicá-los, a despeito das alegações que possam fazer em contrário.

⁴ Exemplo disso pode ser encontrado na tentativa de Pavlov de explicar o pensamento a partir da noção de segundo sistema de sinais, aplicando a esta esfera (um fenômeno consciente) suas descobertas sobre o reflexo, realizadas no terreno da experimentação animal.

Cada uma dessas idéias é, no lugar que lhe corresponde, extraordinariamente rica quanto a seu conteúdo, está cheia de significado e sentido, está plena de valor e é frutífera. Mas quando as idéias se elevam à categoria de leis universais passam a valer o mesmo, tanto umas quanto as outras são absolutamente iguais entre si, isto é, simples e redondos zeros (VIGOTSKI, 1926-27/2004, p. 227).

A supressão desta condição não pode – para Vigotski – ser conquistada por uma mera adição das conquistas de cada sistema em uma teoria unificada (ecletismo), mas implicaria, antes, na subordinação do conjunto de descobertas dos diversos sistemas, campos (por exemplo, da psicologia animal e da psicopatologia) e desdobramentos conceituais da psicologia a um princípio explicativo único.

Poltzer também oferece um quadro sintético das três tendências psicológicas, em que situa as descobertas parciais e dispersas da psicologia, que deveriam estar reunidas num mesmo corpo teórico-metodológico. No behaviorismo watsoniano, ele assinala a recusa à análise da vida interior para a explicação da conduta humana. A *Gestalt*, por sua vez, levanta uma questão de primeira ordem para o debate metodológico da psicologia, a saber, a rejeição da análise elementarista (tendência em dissecar a vida psíquica em faculdades ou atos isolados). Na psicanálise, e em particular na *Interpretação dos sonhos* (1900), se destaca a atitude freudiana ante o sonho: para Freud, o sonho não é um fenômeno fisiológico em geral, mas um fato e um ato propriamente psíquico, realizado pelo sujeito que sonha, de modo que apenas no drama singular deste sujeito, o sonho pode encontrar a sua significação. O sonho é o sonho de algo (um conteúdo) por alguém (um sujeito) que o realiza (ação) e, neste sentido, exprime-se na psicanálise freudiana uma atitude orientada para o sujeito concreto. Trata-se, aí – como em Vigotski – do reconhecimento das conquistas parciais dos diversos ramos da psicologia, que ainda não se encontram unificados.

Outrossim, ainda para Politzer, estas mesmas escolas também desenvolveram, em seu interior, a tendência à abstração. Isto aparece na psicanálise, quando Freud, após ter desenvolvido uma atitude concreta em relação ao problema dos sonhos, passa a explicar a vida psíquica nos termos de uma dinâmica conflitiva entre forças impessoais do aparelho psíquico (inconsciente, pré-consciente e consciente). Expressa-se, ainda, no behaviorismo watsoniano, quando este destitui de sentido os atos humanos, e na *Gestalt*, quando esta, mesmo compreendendo o sentido da percepção/forma (e não do ato), atribui a este sentido um caráter sempre geral, universalizante.

Não é demasiado destacar que a riqueza das descobertas parciais da psicologia aparece sintetizada na formulação do drama como objeto da psicologia, por Politzer. Ele define o drama como um segmento particular da vida do sujeito, que possui contexto, e envolve a ação com intenção significativa. Quando alguém, por exemplo, escreve um texto, o faz dentro de um momento particular da sua existência e com intenção de produzir em seu leitor uma determinada reação. Na análise psicológica, estes elementos (ato com significação, contexto e finalidade) não podem estar ausentes. Em sua definição:

Ora, o fato psicológico não é o *comportamento simples*, mas o *comportamento humano*, isto é, o *comportamento enquanto relacionado*, por um lado, aos acontecimentos dentro dos quais se desenvolve a vida humana e, por outro lado, relacionado ao indivíduo, enquanto sujeito desta vida. Enfim, o fato psicológico é o comportamento com um *sentido humano* (POLITZER, 1928/2004, p. 186, grifos do autor).

Embora não tenha elaborado sobre o problema da psicologia geral, Politzer sinaliza que a reforma pela qual deve passar a psicologia poderia deixar como resultado a psicologia geral: “Essa pesquisa mostrará se é oportuno, e em que direção, constituir *uma psicologia geral*, ao mesmo

tempo em que os quadros e as noções que a orientação concreta desta supõe.” (POLITZER, 1928/2004, p. 193, grifos do autor). Ainda: a condição de integração da psicologia depende de que a psicologia concreta se desenvolva no interior de cada abordagem particular.

O desenvolvimento da psicologia reserva-nos, certamente, grandes surpresas, pois a história de uma ciência não se advinha *a priori*. A psicanálise é um começo e é preciso, agora que se fez luz a respeito de sua essência verdadeira, continuar as pesquisas situando-se num novo ponto de vista. Por outro lado, o behaviorismo e a *Gestaltheorie* devem também reformar-se por completo; pode-se dizer que, do ponto de vista técnico, tudo resta por fazer. (POLITZER, 1928/2004, p. 194).

Em síntese, Vigotski e Politzer realizam uma análise comum da caracterização da crise da psicologia, embora seus pontos de partida não coincidam. Vigotski principia a sua análise assinalando uma ausência – a falta de uma psicologia geral –, enquanto Politzer o faz assinalando uma presença, a tendência à abstração vigente em todas as escolas de psicologia.

O pêndulo objetivismo-subjetivismo

O problema das tendências objetivistas e subjetivistas pode ser assim resumido: o objetivismo postula a psicologia como ciência objetiva – tal qual as ciências naturais –, que não apenas é capaz de apreender o fenômeno psicológico, como também de explicá-lo; o subjetivismo, por sua vez, reúne aqueles sistemas de psicologia para os quais a psicologia não pode ser uma ciência explicativa, restando-lhe a tarefa de descrever as categorias do psíquico (psicologia como ciência eidética). Esse problema, antes de se caracterizar como uma questão de ordem epistemológica, é – em última instância – de natureza ontológica, ou seja, deriva-se do modo como cada abordagem define o objeto de investigação da psicologia.

gia. Se a vida psíquica é entendida como uma extensão ou como análoga àqueles processos existentes nos animais, então, tem-se uma psicologia objetiva que se afirma como ciência natural. Por outro lado, se o psiquismo é compreendido como uma propriedade espiritual especial e não vinculada à nossa primeira natureza, então a psicologia deve ser uma ciência do espírito, com todas as consequências desta afiliação, das quais a mais notável é que ela não pode explicar a gênese do seu objeto.

A este respeito, Politzer (1928/2004) argumenta que a história da psicologia não mais é do que a história do confronto entre as duas tendências acima mencionadas. Esse movimento pendular da psicologia assenta-se no mito cristão da dupla natureza humana, qual seja, o de que somos corpo e alma. O referido mito, que a filosofia legou à psicologia oficial (ou moderna, para usar um termo mais habitual), origina – pelo menos – duas psicologias diferentes: aquela que concebe o humano como um conjunto de processos e entidades mentais pré-existentes e desgarrados dos sujeitos destes processos; e aquela para a qual o sujeito é resultante de processos orgânico-fisiológicos correlatos aos encontrados em animais, presentificada na concepção de reflexo ou do comportamento na acepção watsoniana.

Das assunções ontológicas acima, se derivam duas posturas metodológicas consequentes. A primeira, tem no método experimental – que a psicologia tomara de empréstimo das ciências naturais – e na possibilidade de mensuração do fenômeno psicológico o seu correspondente. A segunda, a psicologia subjetiva, deu origem a um sem fim de procedimentos orientados pela ideia de que a vida psíquica é apenas acessível ao sujeito destes processos, e, portanto, a psicologia deveria alhear-se de qualquer pretensão ao desenvolvimento de métodos objetivos. Politzer (1928/2004) assinala, entretanto, que a psicologia subjetiva ou introspeccionista subsiste na psicologia objetiva que, mesmo com o concurso

do método experimental, pretende matematizar aqueles conceitos herdados da psicologia subjetiva. Assim,

A diversidade de tendências só representa os sucessivos renascimentos dessa ilusão [de que o método experimental ofereceria a cientificidade da psicologia] que consiste em crer que a ciência pode salvar a escolástica. Pois, em todos os fatos, fisiológicos ou biológicos, de que se apossaram, os psicólogos só procuraram isso. É também o que explica a impotência do método científico na mão dos psicólogos. (POLITZER, 1928/2004, p. 39).

O problema aludido por Politzer não reside no objetivo de elevar a psicologia ao estatuto de ciência, mas, antes, na tentativa de conferir dita cientificidade a partir do transplante de modelos oriundos das ciências naturais incompatíveis com o objeto da psicologia. Politzer argumenta: a física de Aristóteles, pela sua própria construção interna, não pode virar física experimental. Tampouco pode, o método experimental, transformar-se em psicologia científica, e isto não se deve às qualidades intrínsecas ao método em si, mas, à natureza do próprio objeto da psicologia. Senão, vejamos: a física trata – dentre outras coisas – do movimento. O movimento, por sua vez, é parte constitutiva da vida e, em algum grau limitado, também ajuda a explicá-la (a biofísica, por exemplo). Para entender a vida, porém, foi crucial o desenvolvimento de uma outra ciência, a biologia, dirigida àquelas formas da matéria em que ocorre a reprodução biológica. Só ela é capaz de – na apreensão dos fenômenos biológicos – incorporar os conhecimentos oriundos de outros campos (como a física, a química etc.) para explicar o ser biológico em sua complexidade (aspectos evolutivos, citológicos, tissulares, orgânicos, sistêmicos etc.). Por outro lado, vida “designa um fato ‘biológico’” geral (POLITZER, 1928/2004, p. 43) e não a vida em seu sentido propriamente humano, ou a vida dramática, como definiu Politzer. Adequar o método das ciências da natureza à vida dramática do humano

é, em última instância, violar a natureza do objeto da psicologia, qual seja, a de ser composto – dentre outras coisas – por atos significativos, intencionais, o que, até onde se sabe, inexistente no restante do mundo natural. A vida dramática, lamenta Politzer, pôde existir na literatura e no teatro, mas a psicologia ainda não a incorporou efetivamente. Disso resulta que a psicologia não produziu uma ciência original, mas, fez renascer métodos utilizados por outras áreas que não tomaram como análise os fatos psicológicos. Deste modo, o psicólogo “Atrapalha-se, então, no meio dos aparelhos, ora se lança na fisiologia, ora na química, na biologia; acumula médias estatísticas e está seguro de que, para adquirir a ciência, como para adquirir a fé, é preciso tornar-se estúpido. Entenda-se: os psicólogos são tão cientistas como os selvagens⁵ evangelizados são cristãos.” (POLITZER, 1928/2004, p. 40).

Apesar do uso transplantado do método experimental pelo behaviorismo de Watson, Politzer reconhece um saldo muito positivo de sua orientação objetivista, qual seja, o de ter representado um importante golpe ao caráter mitológico da psicologia (recordemos a ideia de que somos corpo e alma). A noção consequente de *behavior* como objeto, arrancou a psicologia da sua fixação pelo mundo interior. Esta operação watsoniana, entretanto, deixou de lado a significação e o caráter finalístico que marcam as ações humanas. Este o motivo pelo qual Politzer nomeia o behaviorismo de Watson como um realismo bárbaro, que se afasta do sujeito concreto. A psicologia concreta deveria, na leitura politzeriana, ser objetiva, mas num sentido distinto do projeto watsoniano; ela deveria tomar o comportamento humano como objeto, mas o comportamento com um sentido humano.

⁵ Destaque-se aqui, a despeito da força da analogia empregada por Politzer, nosso desacordo em referir-se aos povos dominados pelas nações dominantes, durante o desenvolvimento do capitalismo colonial, como “selvagens”.

A chave para a compreensão da heterogeneidade da ciência psicológica – segundo Vigotski (1926-27/2004) – é o seu desdobramento em duas psicologias, a despeito da existência de inúmeras correntes do pensamento psicológico: a psicologia idealista e a psicologia materialista. Para a primeira, o ser humano possui uma série de faculdades espirituais especiais irredutíveis àquelas capacidades encontradas em outras espécies animais, do que se deriva que sua metodologia deva tomar como ponto de partida essas mesmas funções especiais. E porque estas faculdades não se comportam como as outras propriedades da natureza, sujeitas à investigação explicativo-causal, a natureza desta psicologia é descritiva. A psicologia materialista, por sua vez, concebe que as faculdades humanas não são mais que variações de propriedades encontradas em outros animais e, neste sentido, sua metodologia de investigação se fundamenta na identificação daqueles elementos que conformam o fenômeno psicológico (a reação, o reflexo) e na extensão destes mecanismos à explicação de fenômenos complexos tais como a linguagem, o pensamento etc. Nesse sentido, convém ressaltar, sua metodologia é explicativo-causal, já que o fenômeno psíquico é tomado como um objeto sujeito a leis como qualquer outro do mundo natural. O referente do psíquico, em um caso (idealismo) é a própria vida psíquica, e, no outro (materialismo) se trata de processos objetivos que existem fora e independentemente dos sujeitos desses processos.

Que isto é assim, que o significado da crise é expresso por duas e não por muitas psicologias, que todo o restante é uma luta *dentro* de cada uma dessas duas psicologias, um campo de ação diferente e com um significado totalmente distinto; que a criação da psicologia geral não é uma questão de acordo, mas de ruptura; de tudo isto a metodologia já se deu conta faz muito tempo, e *ninguém o discute mais*. (VIGOTSKI, 1926-27/2004, p. 336, grifos do autor).

As duas psicologias identificadas por Vigotski tiveram relativo desenvolvimento também na Rússia. Esta oposição se materializou, sobremaneira, no contraponto entre Tchelpanov, que defendia o método introspectivo em psicologia por considerar que o seu objeto (a consciência) não era passível de observação, e Kornilov, que – tentando construir uma psicologia marxista – tratou de retraduzir os achados da reflexologia (uma psicologia materialista) para um vocabulário marxista (e a que chamou reatologia), com o que esperava superar o materialismo fisiológico.

Ocorre que, enquanto a psicologia subjetiva esvaziou o conteúdo psíquico de suas propriedades materiais, a psicologia objetiva tratou de, identificando algumas destas bases, transformar os fatos psicológicos em uma recriação da natureza (orgânica, fisiológica) que dispensa a própria natureza psicológica de seu objeto (VIGOTSKI, 1926-27/2004). Não há, entre as duas psicologias, espaço para uma terceira: a resolução da crise da psicologia implicará, necessariamente, a afirmação de uma destas tendências – qual seja, a objetiva – sobre a outra. Entretanto, a psicologia objetiva, presente na reflexologia, no behaviorismo de Watson ou na reatologia de Kornilov, apenas representa a forma mecanicista do materialismo. Assim, diz Vigotski (1926-27/2004)

Por conseguinte, o conceito de psicologia empírica encerra uma contradição metodológica insolúvel: é a ciência natural de coisas não-naturais, um projeto para desenvolver com o método das ciências da natureza sistemas de saber totalmente opostos a ela, ou seja, que partem de premissas completamente opostas. Essa contradição refletiu-se com efeitos desastrosos nas construções metodológicas da psicologia empírica: esvaziou-a. (p. 335).

Eis um dos elementos fundacionais da crise da psicologia: a natureza do objeto da psicologia – qual seja, a de ser unidade entre objetivo e subjetivo – deu origem a uma representação dualista do fenômeno psicológico, de modo que, de um lado se entrincheiraram as perspectivas epsi-

ritualistas e, de outro, as materialistas mecanicistas, cada uma afirmando um elemento verdadeiramente constitutivo do ser humano contra a outra e erigindo-se sobre estes fragmentos da realidade.

A afirmação da psicologia objetiva deve ultrapassar a mera identificação da realidade exterior com correspondentes fisiológicos ou psicológicos. Ela deve ocupar-se, então, de explicar como – no curso do processo histórico e ontogenético – as capacidades humanas deixam de ser qualidades puramente naturais e adquirem novas propriedades cujo substrato é propriamente histórico-cultural. Trata-se de explicar a passagem de um ser que, a princípio, apenas responde a seu ambiente, para um ser que – ademais de responder a seu ambiente – o faz orientado por uma representação interna (imagem psíquica) da realidade e é dirigido por fins (teleologia). Em síntese, o ser humano deixa de ser uma espécie que apenas se comporta por e se torna uma espécie que também se comporta para.

A psicologia erigida por Vigotski (diga-se de passagem, de forma inacabada) representa esse movimento. É pela via da análise da apropriação das objetivações humanas (objetos, instrumentos e linguagem) que Vigotski divisa a formação das funções psicológicas superiores, ou seja, a constituição do psiquismo propriamente humano a partir da sua insuprimível base natural, elementar (VIGOTSKI, 1934/2009). É no estabelecimento dos laços genético-objetivos entre as faculdades humanas particulares, o desenvolvimento histórico-cultural da humanidade e as disposições naturais da espécie humana, que se pode divisar a superação da cisão da psicologia como psicologia objetiva (materialista) e psicologia espiritualista (idealista).

Vigotski e Politzer reconhecem que a possibilidade de cientificidade da psicologia passa, necessariamente, pelo estabelecimento da psicologia objetiva, mas resta um problema por resolver, a saber, o modo como deve ser entendida a objetividade quando vertida em metodologia de investigação. A isso, dedicam-se as próximas seções.

A cientificidade da psicologia e o problema do método direto

A busca pela transformação da psicologia em ciência positiva teve, segundo Vigotski (1926-27/2004) duas consequências importantes: a) o traslado de conceitos oriundos de ciências já bem estabelecidas (a física, a fisiologia, a biologia) e as respectivas analogias entre os processos psíquicos e aqueles correspondentes na natureza; e b) uma incompreensão da própria metodologia das ciências da natureza.

A respeito da primeira consequência, a história da psicologia oferece alguns bons exemplos, e é impossível tratar disso sem a retomada de alguns desenvolvimentos da psicologia que ilustram essa direção. As pesquisas psicofísicas de Fechner sobre o problema das sensações estavam orientadas pela ideia de que era possível investigar a vida mental a partir de mensurações do tempo de reação e intensidade dos estímulos (GOODWIN, 2005). E em que pese seus achados tenham um valor relativo (os exames audiométricos e oftalmológicos se baseiam em descobertas do gênero), eles pouco informam sobre as formas tipicamente humanas de percepção (sensação consciente) do mundo. A conclusão mais geral de seus estudos foi a identificação direta entre as variações ocorrentes no mundo objetivo (um mundo reduzido aos excitantes sensoriais) e os seus correspondentes no mundo perceptivo. Em Pavlov, observa-se a transposição de um achado no terreno da fisiologia/reflexologia, o condicionamento reflexo, ao campo do pensamento/linguagem. Por analogia, o fisiólogo russo levará o sistema dos reflexos condicionados – que explica um conjunto importante de fatos – para o terreno da linguagem, caracterizando-a como segundo sistema de sinais, sobreposto ao primeiro sistema de estímulos, mas sujeito às mesmas leis gerais de funcionamento (VICHÍ; NASCIMENTO; SOUZA, 2012). Stanley Hall, por sua vez, tratou de organizar os fatos do desenvolvimento humano em um sistema teórico tomado por empréstimo

da teoria da recapitulação (para a qual a ontogenia [desenvolvimento de um indivíduo/organismo] repete a filogenia [desenvolvimento da espécie]) e, assim, a ciência do desenvolvimento tornou-se apêndice do evolucionismo (VIGOTSKI, 1926-27/2004). Pode-se, ainda, aludir à formulação skinneriana referente aos três níveis de seleção do comportamento: filogenético, ontogenético e cultural. A ideia de seleção do comportamento pelas consequências, fora tomada, por Skinner (1929/2007), da concepção darwiniana de que determinadas variações dentro de uma espécie são selecionadas a partir das consequências de sua interação com o ambiente (facilitam ou obstaculizam a reprodução) e é por ele estendida ao nível ontogenético (variação e seleção do comportamento) e cultural (variação e seleção de práticas culturais). Embora, em si mesma, a ideia de determinação do comportamento em três níveis seja correta, Skinner considera tratar-se de um mesmo processo (a seleção) – subordinado às mesmas leis gerais – ocorrendo.

Em resumo, os sistemas teóricos acima trataram de arrancar conceitos referentes a um conjunto determinado de fatos, e oriundos de outros sistemas científicos, e os alargaram (por analogia ou pelo traslado) a domínios alheios àqueles de onde surgiram. Este material, transportado de outros domínios, costuma não corresponder à natureza do objeto de investigação (o desenvolvimento, a conduta, as funções psíquicas, as emoções etc.). Não se trata, na leitura vigotskiana, da rejeição, por princípio, a este intercâmbio de conceitos e materiais vindos de outras disciplinas, mas, “sua utilização só é possível quando o problema é formulado corretamente e quando o método responde à natureza do objeto a estudar. De outro modo, obtém-se a ilusão de que se trata de algo científico” (VIGOTSKI, 1926-27/2004, p. 274).

A segunda consequência das tentativas de conferir cientificidade à psicologia refere-se à incorporação acrítica dos métodos empíricos de investigação da natureza ao estudo de objetos psicológicos (VIGOTSKI,

1926-27/2004). Tal incorporação resulta de uma compreensão restrita – para não dizer equivocada – de como operam a observação e experimentação na organização metodológica das ciências naturais. A ideia restrita aí presente é aquela que diz que o objeto da psicologia deve ser passível de apreensão imediata. Em Watson (1913/2008) encontramos uma boa síntese do método direto: “Essas são questões que vitalmente dizem respeito ao comportamento e que devem ser decididas por observação direta sob condições experimentais” (p. 291).

Acontece que, mesmo nas ciências naturais, o método direto não possui a importância a ele atribuída por aqueles teóricos que defendem a psicologia como ciência puramente empírica, fática (VIGOTSKI, 1926-27/2004). Quando um biólogo observa um tecido num microscópio, o faz munido por um sistema conceitual que define e organiza a célula e suas partes constitutivas, o tecido, órgãos etc. Ainda, a definição de um fato científico pode ser severamente contraintuitiva, como ocorreu, por exemplo, no estabelecimento da cosmovisão copernicana a despeito do movimento aparente do sol, que se pode observar todos os dias. Mesmo na mais dura das ciências, a física, há mais de uma interpretação (uma das quais – minoritária – de caráter realista) para aqueles achados proporcionados pelo desenvolvimento da mecânica quântica (FREIRE; LEHNER, 2010).

O fato científico não apenas entra em contradição com nossa experiência imediata, como demanda o uso de métodos não diretos (indiretos) para a sua descoberta. Assim, o fato de que um determinado fenômeno não se preste à apreensão imediata, não significa que não possa ser investigado cientificamente, mas, do contrário, é sua condição. Sobre a impropriedade de identificar as ciências da natureza com o método direto, escreveu Vigotski (1926-27/2004):

A análise metodológica da significação dos aparelhos científicos evidenciou, já faz tempo que estes desem-

penham um papel novo e fundamental e que não se limitam a prolongar os órgãos sensoriais. O próprio termômetro pode servir de exemplo desse novo componente que os instrumentos introduzem nos métodos científicos: no termômetro lemos a temperatura; esse aparelho não reforça nem prolonga a sensação de calor de maneira como o microscópio continua no olho, mas nos emancipa plenamente da sensação no estudo do calor: o termômetro pode ser utilizado por alguém que careça dessa sensação, ao passo que um cego não pode fazer uso do microscópio. A termometria constitui um modelo puro do método indireto: porque, diferente do que acontece com o microscópio, não estudamos aquilo que vimos – a elevação do mercúrio, a dilatação do álcool –, mas o calor e suas mudanças, indicados pelo mercúrio ou pelo álcool, interpretamos as indicações do termômetro, reconstruímos o fenômeno a estudar por suas marcas, por sua influência na dilatação do corpo. (VIGOTSKI, 1926-27/2004, p. 281).

De forma similar, o historiador estuda a experiência pretérita humana por meio dos vestígios dessa experiência. E quando entrega os resultados de sua investigação, diz algo sobre a Revolução Francesa e não sobre os documentos da Revolução Francesa. Nesse sentido, em matéria de psicologia, estudar a sensação, a percepção ou o pensamento, implica em mais do que registrar e classificar as respostas oferecidas pelos sujeitos da situação experimental, mas exige encontrar os processos não aparentes que originam e movem ditos processos psíquicos. A interpretação – em oposição ao empirismo bárbaro – é parte insuperável das ciências.

A análise de Politzer (1928/2004), em sua CFP, também tratou do problema do método direto, identificado por ele no desenvolvimento da *Gestalt* e do behaviorismo watsoniano. As concepções introspeccionistas (no que inclui-se a *Gestalt*) concebem que o mundo interno se expressa imediatamente nas respostas dos sujeitos a experimentos percepti-

vos. Assim, a Gestalt concebe o fenômeno psicológico como um objeto simples que pode ser apreendido perceptualmente de forma imediata. O behaviorismo watsoniano afirmou o comportamento como objeto da psicologia, aí entendida como ciência natural, e dele afastou a consciência e, por extensão, o problema do sentido. Mesmo tratando-se de sistemas teóricos bastante diferentes, behaviorismo watsoniano e *Gestalt* reduzem o objeto da psicologia a um fato simples e imediatamente apreensível.

Para a psicologia introspeccionista clássica, diretamente oriunda do realismo, o fato psicológico é um dado simples, relacionado a uma realidade perceptível chamada psíquico. O próprio dos fatos psicológicos é dado pela participação dessa realidade que constitui um mundo ou uma vida no mesmo sentido que a natureza, mas que goza de propriedades opostas. Os psicólogos objetivistas, quando protestaram contra o próprio realismo psicológico, só procuraram libertar-se da forma técnica do realismo, não da atitude fundamental que a gera: procuraram, eles também, definir o fato psicológico como um dado simples relacionado a uma realidade perceptível e, até aceitando a alternativa clássica do espírito e da matéria, eles encontraram-se diante da exigência de procurar o fato psicológico nos dados da percepção externa. (POLITZER, 1928/2004, p. 183).

Politzer encontra na psicanálise uma atitude correta ante os fenômenos psicológicos, na medida em que ela rejeita a ideia de que o psíquico possa ser apreendido de modo imediato ou perceptivo, assumindo, antes, que ele é parte de uma trama e, nesta qualidade, “seria apreendido através de inúmeras mediações e suporia interpretações por parte do analista.” (GABBI JR., 2004, p. IX). A hipótese freudiana do inconsciente situa a natureza particular do psíquico em oposição tanto à introspecção quanto à psicologia objetiva. O acesso aos fenômenos inconscientes exige o emprego de mediações porque, na própria definição do psíquico (em Freud reduzido ao inconsciente), rejeita-se o seu caráter de objeto

diretamente observável. Ocorre, entretanto, que na formulação do inconsciente como objeto constituído de múltiplas mediações, Freud faz desaparecer a consciência e substitui as significações pelo conflito entre forças impessoais do aparelho psíquico, o que resulta na anulação da própria natureza do drama humano que sua *Interpretação dos sonhos* ajudara a relevar.

O drama, que não é outra coisa senão um segmento do comportamento humano dotado de intenção significativa e contexto, figura como objeto da psicologia concreta, cuja objetividade não pode ser definida pelos mesmos atributos com os quais se procede à investigação da natureza. Os relatos (o material do analista) são, nesta definição, os dados da psicologia concreta, e, “sem serem experimentais no sentido vulgar da palavra, são, de direito, universalmente acessíveis e verificáveis. Qualquer um pode empreender, com ajuda do método do relato, a descrição e a análise do drama.” (POLITZER, 1928/2004, p. 188).

Há, nas duas análises aqui exibidas, uma correspondência importante com a concepção metódica de Marx. Na análise da sociedade capitalista em seu *O capital*, Marx (1867/2013) escreveu ser “mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios.” (p. 16). Na análise da mercadoria, Marx afirma que a mercadoria é unidade de valor-de-uso e valor, e que não há, no valor, nenhum átomo de valor-de-uso, pois sua substância, sua materialidade, é social. Analogamente, pode-se dizer que a existência de um cérebro, da atividade elétrica do sistema nervoso central, dentre outras condições de natureza orgânica, são a condição para o pensamento humano, entretanto, saber-se-á muito pouco sobre a organização, o conteúdo e as leis gerais do pensamento se o referente metodológico da psicologia basear-se apenas na condução nervosa, na atividade cerebral ou nas respostas a um experimento.

O dever científico da psicologia

Resta, ainda, a questão de saber como Politzer e Vigotski concebiam a possibilidade de a psicologia se tornar uma ciência. Sobre isso, importa destacar que Vigotski escreveu extensamente (e não apenas em seu SHCP) e Politzer apenas ofereceu algumas indicações muito gerais na sua CFP. É possível que esta diferença no trato da questão se atribua ao fato de que Vigotski era, de fato, um praticante e investigador da psicologia, enquanto Politzer era, dadas as condições de sua atuação política em França, um analista da psicologia. Uma visão materialista da história da psicologia deve levar em conta essa diferença ao considerar as particularidades de análise e profundidade exibidas nos dois textos em questão.

Uma questão aventada por Vigotski (1926-27/2004) a respeito da superação da crise da psicologia é o fato de que este movimento se dará pela afirmação de uma das tendências em disputa (científico-natural ou espiritualista) e não por uma terceira alternativa que as una. A alternativa da terceira via foi aventada por representantes da *Gestalt*, do personalismo e da psicologia marxista. A terceira via conduz, inevitavelmente, para Vigotski, a um dos polos do confronto.

A *Gestalt* assume o conceito de estrutura, que envolveria os elementos funcional e descritivo do comportamento (um conceito psicofísico). Para isso, é preciso reconhecer que há algo comum entre ambos⁶ e a *Gestalt* postula que seu princípio – de que todo elemento é parte de um conjunto e é determinado pelas leis internas desse conjunto – é aplicável a toda a natureza, aí inclusas a psique e o mundo físico. Para essa

⁶ Há aqui um importante paralelo com a discussão de Marx (1867/2013) sobre a determinação do valor das mercadorias. Para ele, o fato de que as mercadorias possam ser intercambiáveis entre si resulta de que possuam – a despeito de suas diferenças qualitativas (valor de uso) – uma substância comum, qual seja, serem produto do trabalho humano.

escola, são as qualidades da forma do mundo objetivo (física) que conferem constância ao aparato perceptivo. Assim, o físico e o psíquico estão unidos (embora não se confundam) e formam parte de um todo. Ora, trata-se aí da escolha de uma das duas tendências em disputa, a tendência materialista (científico-natural). O personalismo de Stern, por sua vez, buscou superar a dualidade da existência de uma psicologia objetiva e outra subjetiva, afirmando a pessoa como ponto de partida de qualquer problemática (e isso também se referia, para ele, às ciências da natureza). A psicologia e a ciência em geral dever-se-iam erigir como uma metafísica orientada para o significado do real e não para as suas causas e, deste modo, a pessoa deveria ser a categoria primeira. Imagine-se o tipo de animismo que pode daí derivar no estudo da natureza! Para Stern, não seria possível seguir com as duas psicologias (uma voltada aos processos naturais e outra dirigida às esferas mais amplas da personalidade) e a sua alternativa consistiu na edição da ideia paralelista de atos psicofisicamente neutros (porque embora percorram o mesmo desenvolvimento, o físico e o psíquico não estão relacionados). Note-se que da tentativa de união das duas psicologias, resultou uma psicologia metafísica e idealista ou, nas palavras de Vigotski (1926-27/2004), uma psicologia teleológica. Mais uma vez, a saída oferecida se fez em favor de uma das duas tendências. Por fim, a psicologia marxista de Kornilov sustentou que o conceito de reação seria o fundamento da unidade entre as tendências objetivas e subjetivas em psicologia, uma vez que incluiria em si o fisiológico e a psique. Ocorre que, aí, admite-se também a doutrina do paralelismo psicofísico, segundo a qual físico e psíquico são paralelos, mas não se determinam ou influenciam-se mutuamente. Resulta, então, que ao admitir a doutrina do paralelismo, resta uma tentativa terminológica de unir dois objetos de essências distintas numa mesma ciência, o que, por conseguinte, deveria supor uma dupla metodologia: uma para o comportamento e outra para a psique. Mais uma vez, a saída é por uma das tendências em disputa e, neste caso, a alternativa é, simultaneamente, materialista e dualista. Ou a psique é material ou não é, não há meio termo.

A psicologia marxista emergente na Rússia, e da qual trata Vigotski, aderiu ainda a uma espécie de busca, nos clássicos do marxismo, de citações das quais se pudesse extrair uma metodologia para a psicologia, como quem procura uma ciência antes da própria ciência. Mas o objeto de investigação de Marx era a sociedade burguesa e entre este nível do ser e o indivíduo, há um conjunto de mediações, que deve ser encontrado na investigação da realidade psíquica, e não fora dela. Embora a teoria social de Marx tenha apresentado uma determinada solução a respeito do problema das relações entre o objetivo e o subjetivo, ela não se deteve sobre o problema particular das relações entre o físico e o psíquico. Não há na obra de Marx, ou dos marxistas que não se dedicaram à psicologia, os elementos capazes de erigir uma psicologia. Nesses se deverá buscar o modo como se faz ciência, mas os conceitos intermediários e a metodologia da psicologia não virão dos clássicos, e sim, da investigação propriamente psicológica. Uma orientação filosófica geral a respeito do problema da relação físico-psíquico é elemento fundamental da metodologia da psicologia (VIGOTSKI, 1926-27/2004).

Outro problema importante aventado por Vigotski (1926-27/2004) sobre a metodologia da psicologia diz respeito à contraposição entre o método fenomenológico e o método analítico. O método fenomenológico é aquele para o qual o psíquico não se encerra em relações de causalidade – como ocorre à natureza – e, portanto, a exemplo da matemática (com duas formas geométricas é possível gerar uma terceira, mas não se pode dizer que esta é causada pelas formas geométricas precedentes), mas sem sua precisão, postula uma metodologia investigativa descritiva, eidética. E isso é assim porque o idealismo sustenta-se na ideia de que a psique não é material.

O método analítico, por sua vez, baseia-se na ideia de que a psique é material e, como tal, está subordinada a leis de causalidade que produzem determinado fenômeno psicológico. Assim, que cumpre ao

método analítico a reprodução artificial daquelas condições que produzem o referido fenômeno a fim de nele encontrar as regularidades e leis subjacentes. Nesse sentido, o método analítico não se opõe ao método experimental (Vigotski chega a afirmar que é um caso particular do método experimental). Assim,

[...] o correto seria denominar a análise de método experimental. Na verdade, quando realizo um experimento, estudo A, B, C... ou seja, uma série de fenômenos concretos, e distribuo as conclusões atribuindo-as a diversos grupos: a todas as pessoas, as crianças em idade escolar, à atividade etc. A análise é o que oferece o volume de propagação das conclusões, isto é, o fato de destacar em A, B, C, os traços comuns ao grupo em questão. Mas ainda mais: no experimento observo sempre um sintoma do fenômeno e isto é mais uma vez trabalho da análise. (VIGOTSKI, 1926-27/2004, p. 369, grifos do autor).

Do exposto, deduz-se que o método analítico não se opõe à indução, mas a supõe. Outrossim, a análise envolve, ainda, a abstração, a interpretação dos resultados em um quadro sistêmico de outras generalizações já conquistadas por via empírica e analítica. É este emprego do método analítico que permite a Pavlov denominar sua investigação do reflexo salivar dos cachorros de estudo da atividade nervosa superior dos animais. Aquilo que Pavlov generalizara a respeito do reflexo salivar, se aplica a um imenso conjunto de fatos e abrange o conjunto da vida animal. Mas poderia ocorrer que o mecanismo do reflexo explicasse bem a atividade nervosa dos cães mais que outros tipos de animais. Neste caso, caberia, ainda à análise – com o concurso das conquistas anteriores e de nova investigação empírica (indução) – estabelecer os limites de aplicação do princípio do reflexo. Pavlov descobriu um princípio generalizável a uma série ampla de fenômenos e esta deve ser a orientação da psicologia explicativo-causal. A análise deve ser capaz de encontrar, dentre os

mecanismos envolvidos na conformação do psiquismo, aquele elemento (ou unidade) que em si represente o conjunto, que porte as características mais decisivas do todo. “Se alguém conseguisse descobrir essa célula em psicologia – o mecanismo de uma reação –, teria encontrado a chave de toda a psicologia.” (VIGOTSKI, 1926-27/2004, p. 374).

Vigotski (1926-27/2004) sumariza o que concebe ser as principais características do método analítico-objetivo: a) orienta-se para descobrir uma dada realidade objetiva por detrás da expressão fenomênica; b) deve reproduzir com fidelidade os fatos que representa (ainda que se valha de manejos artificiais); c) é um método *a posteriori*, ou seja, vigora o primado do objeto em relação ao sujeito do conhecimento; d) conduz a novas generalizações, definindo seus limites e exceções. Ora, esses elementos descritos por Vigotski caracterizam precisamente o método das ciências naturais. E é com base nisso que ele faz a afirmação – que poderia, a princípio, soar estranha – de que a psicologia deve ser uma ciência natural (tendência materialista). Mas, ciência natural, como assinala o autor, não deve se confundir com ciência biológica. O adjetivo natural, aqui, se alarga a tudo o que existe (de orgânico, inorgânico e social), pois nada pode existir fora da natureza.

Politzer (1928/2004) postula três exigências, jamais atendidas simultaneamente, às quais a psicologia deveria cumprir para ser ciência. A primeira é de que a psicologia seja uma ciência *a posteriori*, ou seja, que exista em função de achados empíricos e do estudo adequado dos fatos psicológicos; a segunda condição é de que seu objeto não deve confundir-se com o de outras ciências (deveria ser original) como a fisiologia ou biologia; e, por fim, deve ser objetiva, definindo claramente o fato psicológico e seus métodos de investigação, ao mesmo tempo, que deve tornar estes fatos verificáveis e acessíveis. Disso se deriva que, assim como em Vigotski, a superação da crise da psicologia implica no estabelecimento de uma das tendências em disputa, qual seja, a tendência objetiva.

A disputa entre as duas tendências é compreendida por Politzer da seguinte maneira: “[...] na medida em que uns [espiritualistas] conseguiam salvaguardar o caráter puramente psicológico do objeto da psicologia, retiravam-lhe toda realidade científica; enquanto os outros [objetivistas] só conseguiam pôr na base da psicologia fatos reais, sacrificando a *própria* psicologia.” (POLITZER, 1928/2004, p. 183).

Também para Politzer, a afirmação do materialismo como caminho para a cientificidade da psicologia envolve uma ruptura como o materialismo precedente, que ele identifica com o behaviorismo watsoniano. E é no conceito de drama que ele divisa, ao mesmo tempo, um objeto original para a psicologia e a condição de superação do materialismo fisiológico. Assim, diz ele: “É o *sentido* relacionado a uma primeira pessoa que distingue radicalmente o fato psicológico de todos os fatos da natureza. Enfim, *a originalidade do fato psicológico é dada pela própria existência de um plano propriamente humano e da vida dramática do indivíduo que nele se desenrola.*” (POLITZER, 1928/2004, p. 187, grifos do autor).

Merece destaque, na análise politzeriana da crise da psicologia, o fato de que, embora concorde com Vigotski quanto à ideia de que a tendência materialista seja a base fundamental para uma psicologia científica, é sobretudo na *Interpretação dos Sonhos* de Freud (e não na tradição científico-natural) que Politzer situa uma atitude correta ante o objeto da psicologia e, portanto, naquela formulação residiriam os germens da – ainda por realizar – psicologia concreta. Mas, aqui, é preciso não perder a orientação de Politzer (1928/2004), quando dizia que a verdade trabalha em todos os lugares ao mesmo tempo. Essa ideia, em si mesma muito simples, é fundamental à análise de uma crise que expressa tendências contraditórias (objetiva-subjetiva; explicativa-descritiva; empírica-eidética) muitas vezes dentro de um mesmo sistema de psicologia.

Conclusão

Uma vez apresentadas as análises elaboradas por Vigotski e Politzer sobre a crise da psicologia na década de 1920, bem como suas orientações a respeito da possibilidade de construção da psicologia científica, restam algumas questões importantes que merecem investigação ulterior.

A primeira delas refere-se ao fato de que poder-se-ia identificar a psicologia histórico-cultural com a psicologia científica (Vigotski) ou com a psicologia concreta (Politzer). Esta posição é apressada e inconsistente com a apreciação que Vigotski fazia da teoria psicológica que ajudava a desenvolver. Duas passagens ilustram isso: aquela em que ele afirma que quem encontrar o mecanismo de uma reação terá encontrado a chave da psicologia, bem como aquela afirmação feita em seu *Manuscrito de 1929* de que, até aquele momento, sua história do desenvolvimento cultural do psiquismo consistia na elaboração abstrata da psicologia concreta. Ainda mais: se a psicologia histórico-cultural é uma teoria psicológica existindo na fragmentação da ciência psicológica, então, ela também deve portar parte daquelas características que conformam a crise. Isso deve ser objeto de investigação, na medida em que é preciso identificar se, e como, a psicologia histórico-cultural tem sido capaz de reunir, em um sistema unitário, aquelas conquistas parciais do desenvolvimento da psicologia, para a explicação dos fenômenos psicológicos.

Em sua obra psicológica, Vigotski demonstrou a gênese cultural das funções psicológicas, e o fez sem negar a possibilidade de análise dos processos internos. A alternativa objetiva da psicologia vigotskiana tem como um de seus fundamentos a historicização da realidade psíquica. Do contrário, a virtude que Politzer identifica no behaviorismo consiste precisamente na sua recusa à análise da vida interior. Mas é preciso ter em conta, ainda, que Politzer não travou contato com nenhuma tradição de psicologia para a qual a natureza objetiva do psíquico é histórica (a

historicidade da psicanálise se encerra na história dos indivíduos). Há que se determinar em que grau o veto de Politzer à análise dos processos internos é absoluto ou relativo no quadro do seu pensamento. Esse problema é crucial a uma apreciação correta da compatibilidade da análise dos dois autores e depende da remissão aos textos politzerianos publicados na *Revue de Psychologie Concrète*.

Outro problema que resta por resolver refere-se à distinção feita por Politzer entre ciência em terceira pessoa (análise dos processos naturais) e ciência em primeira pessoa (própria da psicologia). A discussão politzeriana aponta para a análise do singular como o nível ao qual a psicologia deve se dedicar, mas em sua CFP não resulta suficientemente claro se este estudo do singular, em algum momento, deve apontar para o universal ou para a formulação de leis gerais em psicologia, o que para Vigotski seria uma condição de toda ciência. Este problema é tratado em outro texto de Politzer, *Psicologia mitológica e psicologia científica*, que necessita ser enfrentado para se decidir a respeito desta questão. A comparação com Vigotski, neste caso, exige a remissão àqueles textos em que Vigotski divisa o problema da personalidade e da finalidade como elementos decisivos das formas superiores de conduta.

Há uma diferença importante na análise de Politzer e Vigotski, mas que não opõem, necessariamente, os autores entre si. Essa diferença refere-se à direção científica da psicologia. Para ambos, a psicologia deveria rumar na direção de uma ciência objetiva. Politzer identifica, na *Interpretação dos sonhos* uma atitude correta que assinala na direção da psicologia concreta, sem que a psicanálise seja ela mesma uma psicologia objetiva. Vigotski, por sua vez, reconhece que o caminho científico-natural da psicologia fora assinalado pelas perspectivas reflexológicas (psicologia objetiva). Não haveria aí uma contradição entre ambas alternativas? Não, quando se considera que para ambos a afirmação da psicologia objetiva ou da psicologia concreta é uma questão de ruptura e não de

continuidade e, portanto, embora os germens desta nova psicologia se encontrem nestas teorias particulares, a nova psicologia não se parecerá com estas, senão pelo fato de ser objetiva e orientada para o concreto.

REFERÊNCIAS

ADLER, A. Les idées fondamentales de la psychologie individuelle. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 1, p. 89–101, 1929.

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BALIBAR, E. Introduzione. In: PARDI, A. (org.). **Il sintomo e la rivoluzione: Georges Politzer crocevia tra due epoche**. Roma: Manifestolibri, 2007. p. 7–14.

CARONE, I; CARVALHO, B. P. **A psicologia tem paradigmas?** 2. ed. São Paulo: Escuta, 2016.

CARVALHO, B. P. A apropriação do conceito de paradigma pela psicologia. **Psicologia Revista**, v. 21, n. 1, p. 11–31, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/13580/10095>. Acesso em: 2 mar. 2018.

CARVALHO, B. P.; CAMARGO, A.F.B.T.; PALHUZI, B.C.C.; JESUS, N.B. A análise vigotskiana da crise da psicologia: elementos para uma análise comparativa. In: CADERNO DE TRABALHOS COMPLETOS DO XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL 2017a, Salvador. **Anais [...]**. Salvador p. 23–34.

CARVALHO, B.P.; JESUS, N.B.; CAMARGO, A.F.B.T.; PALHUZI, B.C.C. A análise politzeriana da crise da psicologia: elementos para uma análise comparativa. In: CADERNO DE TRABALHOS COMPLETOS DO XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL 2017b, Salvador. **Anais [...]**. Salvador p. 11–22.

FERREIRA, M. R. Exigências históricas para a psicologia: Georges Politzer e a psicologia concreta. **Psicologia Revista**, v. 4, p. 61–72, 1997.

FIGUEIREDO, L. C. Convergências e divergências: a questão das correntes de pensamento em psicologia. **Transinformação**, v. 4, n. 1, 2, 3, p. 15–26, 1992. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1651/1622>. Acesso em: 2 mar. 2018.

FREIRE, O.; LEHNER, C. “Dialectical materialism and modern physics”, An unpublished text by Max Born. **Notes and Records of the Royal Society**, v. 64, n. 2, p. 155–162, 2010. DOI: 10.1098/rsnr.2010.0012. Acesso em: 2 mar. 2018.

FURLAN, R. Freud, Politzer, Merleau-Ponty. **Psicologia USP**, v. 10, n. 2, p. 117–138, 1999. DOI: 10.1590/psicosp.v10i2.108066. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/108066>. Acesso em: 2 mar. 2018.

GABBI JR., O. Prefácio: considerações sobre a eterna juventude da psicologia: o caso da psicanálise. In: POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise**. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. p. V–XXVIII.

GIESE, F. La psychotechnique en Allemagne. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 2, p. 203–214, 1929a.

GIESE, F. Théorie et pratique en matière de psychologie. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 1, p. 65–74, 1929b.

GOODWIN, C. J. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005.

HESNARD, A. A propósito de uma pretensa “crise” da psicanálise. [1929]. In: POLITZER, Georges (org.). **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo Editora, 1975. p. 257–279.

HESNARD, A.; PICHON, E. Aperçu historique du mouvement psychanalytique français. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 1, p. 105–120, 1929.

KAHHALE, E. M. S. P. Introdução. In: KAHHALE, E. M. S. P. (org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11–16.

KANTOR, J. L'état actuel du behaviorisme. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 2, p. 215–226, 1929a.

KANTOR, J. La psychologie organique. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 1, p. 75–88, 1929b.

LANE, S. T. M. Avanços da psicologia social na América Latina. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006. p. 67–81.

LEFEBVRE, H. Georges Politzer. **La Pensée**, n. 1, p. 7–10, 1944.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de Vigotski. [1979]. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 425–470.

LORDELO, L.R. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 537–544, 2011. DOI: 10.1590/S0102-37722011000400019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400019&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 mar. 2018.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. [1979]. São Paulo: Ícone Editora, 2015.

MARIGUELA, M. A. **Jacques Lacan, o passador de Georges Politzer: surrealismo e psicanálise** (Tese de Doutorado). 2005. Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252957>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I - O processo de produção do capital. [1867]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MYERS, C. S. La psychologie industrielle en Grande-Bretagne. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 1, p. 121–131, 1929.

PARDI, A. **Il sintomo e la rivoluzione: Georges Politzer crocevia tra due epoche**. Roma: Manifestolibri, 2007.

PASTRE, J.L. Crítica aos fundamentos da psicologia em Politzer: psicanálise e psicologia concreta. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 8, p. 103, 2008. DOI: 10.20396/etd.v8i0.716. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/716>. Acesso em: 4 jun. 2018.

POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise**. [1928]. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. [1929]. Lisboa: Éditions Sociales, 1975a.

- POLITZER, G. Editorial. [1929]. In: POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo Editora, 1975b. p. 161–166.
- POLITZER, G. Editorial. [1929]. In: POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo Editora, 1975c. p. 61–72.
- POLITZER, G. Resposta ao professor Hesnard. [1929]. In: POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo Editora, 1975d. p. 283–301.
- POLITZER, G. A crise da psicanálise. [1929]. In: POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo Editora, 1975e. p. 233–239.
- POLITZER, G. Para onde vai a psicologia concreta? [1929]. In: POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo Editora, 1975f. p. 169–229.
- POLITZER, G. Psicologia mitológica e psicologia científica. [1929]. In: POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo Editora, 1975g. p. 75–159.
- POLITZER, G. O fim da psicanálise. In: POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. [1939]. Lisboa: Prelo Editora, 1975h. p. 373–395.
- POLITZER, G. **Princípios elementares de filosofia**. [1946]. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- POLITZER, G. **La crise de la psychologie contemporaine**. Paris: Éditions Sociales, 1947.
- POLITZER, M. **Les trois morts de Georges Politzer**. Paris: Flammarion, 2013.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, n. 3, p. 327–340, 2012. DOI: 10.1590/S0103-166X2012000300003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 mar. 2018.
- PRINZHORN, H. La crise de la psychanalyse. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 1, p. 140–154, 1929a.
- PRINZHORN, H. Sur l'article de Hesnard "A propos d'une prétendue crise de la psychanalyse". **Revue de Psychologie Concrète**, n. 2, p. 294–297, 1929b.

RANK, O. Remarques sur la crise de la psychanalyse. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 2, p. 259–266, 1929.

REZENDE, M. S.; ATHAYDE, M. R. C.; CHRISTO, C. S. O conceito de atividade como unidade de análise na Psicologia? Um possível diálogo entre Vigotski e Politzer. **Mnemosine**, v. 9, n. 1, p. 61–80, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41542/pdf_257. Acesso em: 2 mar. 2018.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**. 2. ed. Madrid: Visor Libros, 1985.

ROSIM, A. D. **Georges Politzer e a psicologia**: antecedentes do programa para uma psicologia concreta (Dissertação de Mestrado). 2006. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ROUDINESCO, E. **História da psicanálise na França**. V. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

RUDNIOVA, E. I. As falsas ideias de L. S. Vigotski na pedologia. [1938]. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 149–176.

SAUPE, E. À propos de la traduction française de la psychopathologie générale de Jaspers. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 2, 1929.

SAWAIA, B.B. Teoria laneana: a univocidade radical aliada à dialética-materialista na criação da psicologia social histórico-humana. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. spe2, p. 81–89, 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000500023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500023&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 mar. 2018.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SKINNER, B. F. Seleção por conseqüências. [1929]. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 9, n. 1, 2007. DOI: 10.31505/rb-tcc.v9i1.150. Disponível em: <http://usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/150>. Acesso em: 2 mar. 2020.

TUNES, E.; PRESTES, Z. O bom, o mau e o feio. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete**

aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 7–15.

UTITZ, E. De l'orientation de la caractérologie. **Revue de Psychologie Concrète**, n. 2, p. 227–258, 1929.

UZIEL, A. P.; PRESTRELO, E. T.; JACÓ-VILELA, A. M.; EWALD, A. P.; MANCEBO, D. Da diversidade na psicologia [Editorial]. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 3, n. 2, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812003000200001. Acesso em: 2 mar. 2018.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vigotski como filósofo da ciência. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, n. 2, p. 143–147, 2013.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Crise na psicologia. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (orgs.). **Vygotsky: uma síntese**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 157–171.

VICHI, C.; NASCIMENTO, G. S.; SOUZA, C. B. A. Aprendizagem ostensiva, comportamento de ouvinte e transferência de função por pareamento de estímulos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 14, n. 1, p. 16–30, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452012000100002-&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2020.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. [1926-27]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203–417.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. [1929]. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21–44, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 mar. 2018.

VIGOTSKI, L. S. (1934) **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. [1931]. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo III**. Madrid: Machado Libros, 2012a. p. 47–96.

VYGOTSKI, L. S. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. [1931]. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Machado Libros, 2012b. p. 225–248.

VYGOTSKY, L. S. About systems. [1930]. In: ZAVERSHNEVA, Ekaterina; VAN DER VEER, René (orgs.). **Vygotsky's notebooks: a selection**. Singapore: Springer, 2018. p. 140–141.

WATSON, J. B. A psicología como o behaviorista a vê. [1913]. **Temas em Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 289–301, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2008000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2020.

ZAVERSHNEVA, E. I. Investigating L. S. Vygotsky's Manuscript "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology". **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 50, n. 4, p. 42–63, 2012. DOI: 10.2753/RPO1061-0405500402. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.2753/RPO1061-0405500402>. Acesso em: 2 mar. 2018.

ZAVERSHNEVA, E. I.; OSIPOV, M. E. Primary Changes to the Version of "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology" Published in the Collected Works of L. S. Vygotsky. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 50, n. 4, p. 64–84, 2012. DOI: 10.2753/RPO1061-0405500403. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.2753/RPO1061-0405500403>. Acesso em: 2 mar. 2018.

CAPÍTULO 2

TRABALHO COM GRUPOS NOS CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PSICOLOGIA SOCIAL LATINO-AMERICANA

Vitor Marcel Schühli

Sueli Terezinha Ferrero Martin

Como resultado dos movimentos por reforma sanitária e reforma psiquiátrica no Brasil a partir do final da década de 1970, acompanhamos a estruturação do Sistema Único de Saúde (SUS) e, posteriormente, de políticas específicas para o campo da saúde mental. Por meio de leis, portarias e normativas, a política de saúde mental brasileira passa a incluir a multiprofissionalidade nas equipes de saúde mental e a dar destaque para a atuação com grupos.

Em pesquisa anterior (SCHÜHLI, 2020)¹, realizada em dois Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), buscamos compreender as tendências e contratendências do trabalho com grupos nesses serviços, que têm figurado como centrais na transformação das práticas em saúde mental no território brasileiro. Nossas reflexões, naquele momento, estavam centradas nos modos como o trabalho com grupos se insere no processo de trabalho em saúde mental e está situado na disputa entre modelos de atenção em saúde mental que utilizam os grupos com diferentes finalidades e em sentidos opostos.

¹ Trata-se da tese de doutoramento de Vitor Marcel Schühli, orientada por Sueli Terezinha Ferrero Martin. O presente capítulo é uma adaptação de reflexões desenvolvidas naquele momento.

O contato com os trabalhadores revelou a ausência da grupalidade como direção de trabalho; a falta de referenciais teóricos que instrumentalizassem essas práticas; e uma falta de clareza em relação ao conteúdo das atividades dos grupos e à sua produção (SCHÜHLI, 2020). Para além disso, as tendências observadas de alta rotatividade dos usuários nos grupos e da canalização, em alguns momentos, mais dos interesses institucionais do que dos motivos e interesses dos usuários, apontam para a possibilidade de conformação de grupos difusos e serializados, reforçando fenômenos de conformismo que são deletérios no sentido do desenvolvimento da personalidade e da afirmação da participação e dos posicionamentos pessoais (SCHÜHLI, 2020).

Por esse motivo, sentimo-nos impelidos a sistematizar algumas reflexões a partir das teorias histórico-dialéticas sobre o processo grupal, que podem auxiliar no enfrentamento aos desafios encontrados pelos profissionais no cotidiano dos serviços. Iniciamos por situar a disputa de modelos de atenção em que o trabalho com grupos está inserido. Na sequência, recuperamos alguns elementos históricos da conformação do grupo como tecnologia do trabalho em saúde, para, então, apresentar as contribuições de autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Social latino-americana sobre o processo grupal. Por fim, com base nesses entendimentos teóricos, estabelecemos algumas reflexões em torno a cinco desafios identificados no cotidiano dos serviços de saúde mental.

Situando o problema

A reforma psiquiátrica brasileira, que compartilha o mesmo contexto sócio-político de nascimento da reforma sanitária, tem o SUS como marco institucional importante por meio do qual foram absorvidas e implementadas parte de suas reivindicações. Com influência dos movimentos internacionais e expressiva participação de movimentos sociais organizados, incluindo aí o Movimento da Luta Antimanicomial,

passam a se estruturar no Brasil, a partir do fim da década de 1970, as bases do modelo de atenção psicossocial que busca direcionar as ações em saúde para as necessidades mais amplas dos sujeitos atendidos, mas também agir nas determinações sociais do sofrimento. Essa concepção é oposta à do modelo biomédico, que toma por objeto o âmbito anatomofisiológico dos indivíduos e centraliza a prática técnico-científica na classificação e descrição das doenças mentais.

Consideramos que os modelos de atenção expressam não só uma organização particular dos elementos internos ao processo de trabalho, mas são, também, expressões particulares dos projetos políticos e interesses divergentes em luta em dada sociedade e momento histórico. Desse modo, a diferentes modelos de atenção correspondem distintas concepções de objeto de trabalho e de finalidades terapêuticas, que, ainda quando utilizam meios de trabalho similares, como no caso do trabalho com grupos, implicam numa instrumentalização diferenciada desses meios (SCHÜHLI, 2020).

O modelo biomédico, em sua forma asilar, tem como instrumentos principais a institucionalização e o isolamento e sua operacionalização tende a instaurar processos de trabalho de maneira prévia ao reconhecimento das necessidades em saúde dos usuários, limitando-se aos agravos e focalizando a atenção. Essa concepção organicista ganha novo fôlego após meados do século XX com a produção de fármacos que viabilizam a expansão da acumulação capitalista no setor da saúde mental. Pode também se expressar em propostas territorializadas que mantêm a diretriz de individualização dos fenômenos no limite do corpo anatomofisiológico e homogeneizam as nosologias diante de casos singulares e heterogêneos, expandindo seus limites explicativos para além do corpo biológico e alinhando-se com a ideologia dominante (MENDES-GONÇALVES, 1994).

Já o modelo de atenção psicossocial, propõe que a reorganização das ações em saúde e dos serviços esteja necessariamente vinculada a uma revisão do conceito de doença mental; à articulação das ações junto aos territórios de vida dos sujeitos atendidos; à ampliação das ações para além dos serviços, reconfigurando as relações da sociedade com a loucura; à participação social de usuários, familiares e sociedade, com possibilidades reais de escolha e influência nas políticas. Esse modelo contra-hegemônico encontra limitações em sua implementação, tentativas de cooptação e redução da amplitude de suas ações e conceitos. No plano assistencial, tem proposto a reorganização dos instrumentos de trabalho com o privilégio das tecnologias leves e relacionais, o que exige a atuação de equipes multiprofissionais de maneira integrada para a construção de projetos terapêuticos individualizados e ações coletivas que potencializem a produção de vida dos sujeitos atendidos e de seus territórios (SCHÜHLI, 2020).

No Brasil essas ações, desde 2002, têm tido como centro irradiador os CAPS, serviços que deveriam articular equipes multiprofissionais em prol do reconhecimento da historicidade dos processos de adoecimento singulares e da superação de uma terapêutica que busca adaptar os usuários a uma pretensa normalidade externa à pessoa. Nesse contexto, os grupos podem se constituir em *locus* privilegiado de tomada de consciência e mobilização de ações coletivas, bem como em espaços de fomento de solidariedade que contribuem para a produção de subjetividades menos padronizadas e restritas à ideologia concorrencial e individualista do modo de produção capitalista. Essa orientação coloca o trabalho com grupos em posição diferenciada do modelo biomédico, no qual ganham caráter assistencialista e prescritivo, servindo ao controle dos sintomas e à individualização do sofrimento.

A realização desse trabalho exige a formação de novas capacidades e habilidades dos profissionais, a reflexão coletiva constante acerca do

objeto, da finalidade e do projeto terapêutico da equipe e dos serviços, o posicionamento ético-político dos agentes, além de condições e relações de trabalho que possibilitem a atuação intersetorial e em rede. As finalidades do trabalho e o projeto terapêutico proposto por esse modelo de atenção estão em constante disputa com o modelo biomédico, que se mantém hegemônico, e com os interesses sociais que buscam a privatização e mercantilização da saúde.

Na experiência de reforma psiquiátrica brasileira, os serviços e equipes que buscaram transformar a institucionalização e seus efeitos iatrogênicos tiveram a solidariedade como *modus operandi* e instituíram dispositivos coletivos. Foi assim, por exemplo, com a experiência da cidade de Santos, quando a segregação do manicômio foi substituída por diversas formações coletivas, entre elas assembleias, grupos psicodramáticos, de lazer, de teatro, de trabalho, de participação política etc. (LANCETTI, 1993). O campo psicossocial no Brasil, ao qual temos nos referido como modelo de atenção psicossocial (SCHÜHLI, 2020), recebeu influências e contribuições de diferentes matrizes teóricas (psicanálise, análise institucional, esquizoanálise, psicodrama, psicologia social etc.) e a maior parte delas produziu leituras sobre o processo grupal e as formas de trabalho com grupos.

A despeito, portanto, da diversidade de teorias que compõem esse campo, parece haver concordância sobre a importância dos espaços grupais para o desenvolvimento de propostas que se coloquem como verdadeiramente alternativas ao modelo psiquiátrico tradicional. Essas influências se refletiram na constituição da atual política brasileira de saúde mental e na ênfase dada por essa política às atividades grupais. No entanto, temos observado que poucas iniciativas oficiais se constituíram em torno ao fortalecimento teórico-prático do trabalho com grupos, que vem enfrentando dificuldades e limitações em sua operacionalização.

Os grupos, como meios de trabalho em saúde, não podem ser compreendidos de maneira dissociada da disputa de modelos de atenção e de projetos societários em que estão inseridos, bem como das condições concretas em que se realiza o processo de trabalho (SCHÜHLI, 2020). No contexto neoliberal de implantação da política brasileira de saúde mental, a precarização das relações de trabalho, os constantes ajustes fiscais que impactam as políticas públicas, as contrarreformas trabalhistas e previdenciária; têm graves efeitos nas condições de vida da população e nas condições de trabalho dos profissionais de saúde. Essa conjuntura política, econômica e social está refletida nos CAPS que enfrentam a dificuldade do estabelecimento de projetos que dependem da articulação intersetorial, sofrem cotidianamente com a falta de recursos e meios de trabalho e com a falta e rotatividade de profissionais, acarretada pela baixa valorização salarial e pela precariedade dos vínculos trabalhistas.

Em meio a essa lógica, as diretrizes de territorialização, produção de vínculos e responsabilização, presentes nas políticas de saúde mental, são diretamente afetadas pela precarização das condições de trabalho que dificultam a produção de vínculos estáveis com os usuários e com o território, impactando a efetividade das práticas e as finalidades do trabalho. Na pesquisa que realizamos (SCHÜHLI, 2020), o trabalho com grupos se mostrou um espaço de maior reflexividade dos profissionais e submetido a menores padronizações, permitindo uma apreensão ampliada das necessidades em saúde dos usuários e também o redirecionamento das atividades grupais para atender com maior agilidade e eficiência as necessidades identificadas. Não obstante, sob as condições de intensificação do trabalho e de falta de recursos, os grupos foram afetados pela pressão por produtividade, sendo as primeiras atividades diminuídas pelas equipes em favor de acolhimentos e procedimentos individuais, o que leva à redução da diversidade e constância das atividades oferecidas pelos serviços. Essa dinâmica produtivista

também se apresenta na rotatividade de usuários nos grupos, o que implica em dificuldade na produção de grupalidade.

Sem espaço para o debate teórico, planejamento e avaliação das atividades, o trabalho com grupos corre o risco de se configurar como uma técnica que corporifica pouco conhecimento, atingindo baixos resultados em relação aos seus resultados potenciais, e submetida a linhas de força que o mantém no âmbito do controle e da tutela. A subordinação do cuidado a uma lógica administrativa e gerencial, perseguindo resultados imediatos, tensiona o trabalho com grupos a se constituir numa tecnologia racionalizadora, de baixo custo e voltada para os extratos mais empobrecidos da classe trabalhadora. Esse enfoque pragmático e utilitarista, típico do modelo biomédico, tende a transformar o grupo em espaço assistencial de monitoramento, com poucas condições de produzir grupalidade e um cuidado longitudinal.

Logo se vê que as dimensões técnica e política do processo de trabalho em saúde não estão dissociadas, de maneira que o modelo biomédico tem se mostrado afeito à lógica liberal e privatista de organização dos sistemas de saúde (CAMPOS, 2007). Portanto, é preciso considerar que a utilização dos meios de trabalho está dirigida por certas concepções e saberes em disputa, de maneira que uma entrevista, por exemplo, ainda que não seja padronizada ou controlada no processo de trabalho, pode estar tão direcionada a perseguir sintomas físicos que não deixe espaço para o relato do sofrimento, para a emergência das concepções de quem sofre e a percepção das necessidades em saúde trazidas à tona na relação. No caso dos grupos, a predominância do modelo biomédico também se expressa na tendência a se restringirem ao interior dos serviços, como atividades a serem cumpridas dentro de uma grade horária. Essa é a razão pela qual temos nos referido de maneira genérica ao trabalho com grupos, que não necessariamente coincide com o objetivo de produção de grupalidade ou com a leitura do grupo como processo.

O impacto dessa disputa de modelos societários e de modelos de atenção tem sido desfavorável para o modelo de atenção psicossocial e reforçado a hegemonia do modelo biomédico, ainda que sob um discurso psicossocial (SCHÜHLI, 2020), com riscos de os grupos servirem à produção de conformismo e resignação com as condições sociais que produzem o sofrimento. Ainda assim, os relatos do trabalho com grupos mostram sua potência ao produzir lampejos de coletividade, identificação e reflexão sobre os modos de andar a vida e suas determinações comuns, mesmo quando a produção de grupalidade não figura como objetivo no discurso dos profissionais. Por um lado, os acontecimentos dos grupos tensionam o processo de trabalho que tende à impessoalidade e a padronização de procedimentos. E, por outro lado, tensionam os profissionais, que, formados nas condições de um trabalho parcelarizado, podem sentir-se pouco instrumentalizados para lidar com a avalanche de necessidades advinda do relato de sofrimento dos usuários em um quadro teórico-prático capaz de organizar e potencializar essas demandas.

As saídas possíveis para o enfrentamento dessas condições, passam necessariamente, pela retomada do coletivismo como princípio educativo, terapêutico e formador das relações humanas. Seja na recuperação das teorias dialéticas sobre o processo grupal para compreender e atuar junto aos usuários, seja pela organização dos coletivos de trabalhadores, usuários e familiares em relação com as lutas sociais mais amplas. A mediação grupal que toma para si a finalidade de produção de grupalidade, desse modo, age em sentido contrário às tendências individualistas e de produção de práticas tutelares e pode contribuir para o avanço do modelo psicossocial que vem sendo marcado pelo ecletismo teórico e pelo risco de refuncionalização de seus conceitos e práticas em favor de práticas biomédicas (SCHÜHLI, 2020).

Alguns elementos históricos acerca do trabalho com grupos como tecnologia em saúde mental

A afirmação dos seres humanos como seres sociais pressupõe sua grupalização e atuação conjunta para superar as determinações materiais e construir processos de objetivação que permitam o desenvolvimento histórico. Todavia, os grupos nem sempre foram tomados como objeto de investigação e intervenção. A origem do vocábulo *gruppo* costuma ser situada na Itália, no período do renascimento, referindo-se ao conjunto de pessoas em uma escultura ou pintura (FERNÁNDEZ, 2006), revelando que até esse momento histórico não havia a necessidade de um termo para representar os pequenos coletivos humanos.

É com a modernidade que o termo passará a ser empregado para designar um certo número de pessoas reunidas com um objetivo comum. O desenvolvimento do capitalismo acentuará a dimensão da individualidade, ao mesmo tempo que revolucionará as bases materiais da sociedade, permitindo maior mobilidade social do que nas sociedades de castas ou estamentais. Nesse período, ocorre de maneira mais intensa a nuclearização das famílias, acentua-se a intimidade, as identidades pessoais e o espaço privado da casa. O acento nas discussões sobre a individualidade e o espaço privado levam, contraditoriamente, ao reforço das ideias de grupo e de espaço público (FERNÁNDEZ, 2006).

As discussões filosóficas e sociológicas acerca do fenômeno grupal somente ganharão relevo na passagem para o século XX (FERNÁNDEZ, 2006), mesmo período em que o trabalho com grupos começa a ser utilizado como recurso terapêutico. Bechelli e Santos (2004) localizam entre 1905 e 1950 a constituição dessa finalidade e modalidade de trabalho. Nos EUA, em 1905, Joseph Pratt utilizava grupos em um

programa de assistência à tuberculose; Lazell, em 1920, descreve uma metodologia de intervenção grupal com sujeitos com esquizofrenia, baseada na psicanálise; Marsh, entre 1909 e 1912, realizava grupos heterogêneos em um hospital psiquiátrico; e Burrow passou a utilizar grupos em atendimentos ambulatoriais de sujeitos não psicóticos em 1925 (BECHELLI; SANTOS, 2004). Na Europa, em 1925, Moreno, já havia realizado experiências que dariam origem ao psicodrama; e Adler havia fundado, em 1921, o Centro de Aconselhamento Psicológico, no qual pacientes e famílias eram tratados concomitantemente (BECHELLI; SANTOS, 2004). Também o aumento da demanda por cuidados psicológicos após as duas grandes guerras mundiais impulsionou, nas décadas de 1930 e 1940, a utilização de terapias de grupo em clínicas e consultórios particulares.

Podemos situar, portanto, no início do século XX o surgimento de experiências dispersas com grupos na assistência em saúde, mas é a partir da década de 1940, que elas ganham maior consistência teórica e se generalizam no campo das práticas. Bechelli e Santos (2004) consideram o período de 1951 a 2000 como de expansão e consolidação das terapias grupais, quando se integram outros referenciais para além da psicanálise e há o desenvolvimento de diversos modelos de tratamento. Rogers (2009) chama de movimento de grupos essas experiências de grupos planejados e intensivos, mediados por um facilitador, que passam a ocorrer a partir da década de 1940 com base nas teorizações de Kurt Lewin e da Gestalt, e também por influência dos grupos de encontro e da terapia centrada na pessoa.

A primeira tentativa mais sistemática de estudar os grupos ocorre com Kurt Lewin que, numa ótica positivista, elege-os como objeto que requer corpo conceitual próprio (ANDALÓ, 2006). Lewin, de origem alemã, foi levado ao estudo experimental do campo grupal por uma preocupação legítima em compreender as motivações das massas que apoia-

ram o nazismo² (FERNÁNDEZ, 2006). Em 1945, já nos EUA, funda um centro de pesquisas em dinâmica de grupo, termo que passa a integrar o vocabulário da psicologia contemporânea (ANDALÓ, 2006). Daí derivaram seus estudos sobre os estilos de liderança e a preocupação com o fenômeno do conformismo, da subordinação e da mudança de atitudes, que dominariam a psicologia social estadunidense. Esse autor é considerado o fundador de uma ciência experimental dos pequenos grupos³, e será também criticado pela concepção funcionalista que levou o dispositivo grupal a ser utilizado em diversos contextos para atenuar conflitos. Fernández (2006) considera que é com Lewin que se inventa o grupo como tecnologia (dispositivo grupal) e, com isso, um novo técnico, o coordenador de grupos.

Além disso, quase todas as experiências que produziram reflexões sistemáticas sobre o trabalho com grupos tiveram como campo de experimentações e práticas a saúde mental. Lancetti (1993) destaca que Bion, Foulkes, Anthony e Sullivan, precursores da psicanálise de grupos, desenvolveram trabalhos em hospitais psiquiátricos e suas teorias estão

² Fernández (2006) considera que as teorias e práticas políticas, ao se preocuparem com o grau de participação ou passividade dos coletivos, com a capacidade autogestionária dos grupos políticos, ou, ainda, com a capacidade do partido enquanto vanguarda conscientizadora, passaram pela reflexão sobre o fenômeno grupal. Para a autora, assim como Lewin foi guiado por uma pergunta política, Wilhelm Reich também partiu do questionamento de por que as massas operárias alemãs optaram pelo nazismo ao invés do socialismo, levando-o ao estudo do papel do grupo familiar e da ideologia como força material. De maneira similar, Jean Paul Sartre, em sua teorização sobre o campo grupal em *Crítica da Razão Dialética*, obra de 1960, buscava respostas à questão das determinações que permitiram o fenômeno do stalinismo. Há, desse modo, na maior parte dos autores sobre o tema, reflexão sobre a possibilidade de mudança social, o que revela uma preocupação ética entre a ênfase no protagonismo autogestionário e a possibilidade de guiar ou manipular os fenômenos grupais (FERNÁNDEZ, 2006).

³ Os pequenos grupos ou microgrupos são considerados aqueles em que os participantes conseguem manter contato face-a-face, de modo que cada um pode ligar-se aos demais de modo direto e pessoal (ANDALÓ, 2006).

ligadas ao surgimento do movimento das comunidades terapêuticas inglesas. Moreno, inventor do psicodrama, além de realizar experiências na rua e em prisões, passou por hospitais psiquiátricos. Pichon-Rivière, um dos principais nomes da psicologia social argentina, também começou a experiência dos grupos operativos em um hospital psiquiátrico para mulheres (LANCETTI, 1993). Esse autor considera que as experiências de uma clínica grupal surgem, de maneira mais sistematizada, com os movimentos de reforma psiquiátrica do século XX. A comunidade terapêutica inglesa com as assembleias e grupos terapêuticos; a psicoterapia institucional francesa com os grupos autogestionários ou cogestados; a psiquiatria democrática italiana com as assembleias e reuniões de setor; todas elas operavam intensamente com atividades coletivas (LANCETTI, 1993).

À vista disso, é no contexto pós-Segunda Guerra Mundial que as abordagens grupais de terapia se multiplicam e os grupos vão sendo tomados como espaço tático para dar respostas a vários dos problemas gerados pelo capitalismo. Parte dessas abordagens – com destaque para a dinâmica de grupo e as interpretações funcionalistas do fenômeno grupal – será criticada pelos autores da Psicologia Social Latino-americana ao longo das décadas de 1970 a 1990.

Retomando as teorias histórico-dialéticas sobre os grupos humanos

O interesse pelo trabalho com grupos esteve, muitas vezes, ligado a um pragmatismo que visava a estruturação e adaptação de equipes de trabalho, formação de lideranças, aumento da produtividade e, para tanto, obliterava as relações entre os pequenos grupos e o contexto social e histórico em que estão situados (ANDALÓ, 2006). Isso justifica, em nosso entendimento, uma incursão pelas teorias histórico-dialéticas, que buscam inserir a reflexão sobre a grupalidade na contraditoriedade das

relações sociais situadas historicamente, abordando o fenômeno grupal enquanto processo grupal, marcado por um desenvolvimento que pode levar tanto à maior grupalidade e coletividade, quanto à maior serialidade dos grupos. Em nosso entendimento, essas teorias oferecem ricas ferramentas para pensar o trabalho que desenvolvem os técnicos em saúde mental com os grupos de usuários.

Os pressupostos que nos instrumentalizam estão assentados nas concepções da Psicologia Histórico-Cultural e nas teorias que Dalla Vecchia (2011) denomina de perspectiva histórico-dialética de grupo na Psicologia Social Latino-americana⁴, o que inclui a teorização de Sílvia Lane, no Brasil, e de Ignacio Martín-Baró⁵, em El Salvador. Em comum a esses referenciais estão as contribuições do marxismo e a tentativa de interpretação do fenômeno grupal a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética. Propomos uma incursão nesse corpo teórico a fim de subsidiar as reflexões que seguem, sem, no entanto, esgotá-lo, o que já aponta para necessidades futuras de aprofundamento.

O aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural

Costuma-se definir como Psicologia Histórico-Cultural as pesquisas baseadas nos pressupostos estabelecidos pelos psicólogos sovié-

⁴ O autor distingue as teorias histórico-dialéticas da perspectiva freudomarxista, que tem em Pichon-Rivière seu principal representante. No presente trabalho, não lidaremos com as contribuições de Pichon-Rivière, embora reconheçamos no autor um importante esforço de análise, que inclui contribuições do marxismo.

⁵ A produção da Psicologia Histórico-Cultural influenciou a leitura de Sílvia Lane sobre o processo grupal. Em relação à Martín-Baró, não pode ser considerado um autor dessa vertente teórica, mas suas contribuições também estão pautadas pela busca materialista-dialética de explicação do fenômeno, com influências claras do marxismo, motivo pelo qual incluímos suas contribuições nessa análise.

ticos Liev Semenovitch Vigotski⁶ (1896-1934), Alexis Leontiev (1903-1979), e Alexander Luria (1902-1977), bem como seus continuadores. Com raízes no método materialista histórico-dialético e desenvolvendo-se no contexto da construção da sociedade soviética, esses autores se depararam com novos desafios aos quais buscaram responder com a formulação da tese da natureza social do psiquismo humano, contrapondo-se às expressões do idealismo e do biologicismo na psicologia.

Partindo da tese marxiana de que a “[...] essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1998, p.101), Vigotski afirmou que: “Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em forma de sua estrutura”⁷ (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa). Interessava a Vigotski (1998) compreender como, por meio da atividade, o externo se transmuta em interno. Encontrou no uso das ferramentas culturais, tais como signos e instrumentos, a origem das formas superiores de comportamento. Postulou então, a lei genética geral do desenvolvimento cultural, por meio da qual toda função psíquica aparece em cena duas vezes, primeiro num plano interpsicológico – como função partilhada no plano social, entre pessoas – para depois ocorrer, via mediação de signos, num plano intrapsicológico – num complicado sistema de articulação entre as funções que forma a consciência interfuncional (VIGOTSKI, 1998; 2000).

Por essa compreensão, o autor afirmará que o cultural é produto da vida social e da atividade social dos seres humanos, sendo as funções

⁶ Adotaremos, no texto, a grafia Vigotski e nas citações literais ou referenciadas respeitaremos a grafia das obras citadas.

⁷ Os trechos das publicações em espanhol aqui transcritos são de nossa tradução.

psíquicas humanas, relações interiorizadas de ordem social que formam a estrutura social da personalidade e, ao se converterem em individuais, continuam sendo quase-sociais (VYGOTSKI, 1995). A concepção de social aqui, portanto, não se refere somente ao meio ambiente imediato ou às relações interpessoais, mas ao conjunto das objetivações humano genéricas que permitem o desenvolvimento da humanidade, de maneira que, ainda quando está sozinho, o sujeito conserva funções de comunicação formadas socialmente.

Diferentemente da psicologia tradicional que procurava deduzir o social do individual, estudando em laboratório o comportamento individual e investigando como se modificava a personalidade perante o coletivo, Vigotski está propondo uma análise que se dirija à gênese das relações intrapsíquicas, interessado em compreender como o coletivo gera as funções psíquicas (VIGOTSKI, 1995). Isso significa que as funções psicológicas elementares⁸, quando requalificadas pela cultura têm a possibilidade⁹ de serem elevadas à condição de funções psicológicas superiores, definidas pela mediação de signos e por seu caráter voluntário. A formação e transformação dos sistemas psicológicos ao longo do desenvolvimento estão, desse modo, associadas aos modos de relação do indivíduo com o mundo, assim como a estrutura de sua personalidade e seus motivos, que também se modificam. Leontiev (1978) também destacará essa dependência entre atividade, consciência e personalidade, considerando esta última uma qualidade especial que o indivíduo natural

⁸ Vigotski (1998) diferencia as funções elementares, consideradas naturais, herdadas pelos indivíduos da espécie a que pertencem e determinadas, fundamentalmente, por peculiaridades biológicas, das funções superiores, que nascem ou transformam-se com o desenvolvimento histórico-social e reorientam toda a conduta humana.

⁹ Utilizamos o termo “possibilidade”, porque as condições impostas à consciência pela alienação que ocorre nas sociedades de classes sociais antagônicas – quando o fruto do trabalho coletivo não se expressa como possibilidades de apropriação individual – significam uma mutilação das possibilidades individuais de desenvolvimento.

adquire no sistema de relações sociais.

Pela inserção na cultura e apropriação dos signos as funções psicológicas podem se desenvolver num processo mediado por outras pessoas e grupos humanos, em direção ao desenvolvimento de um autodomínio da conduta. Ao longo da periodização do desenvolvimento proposta pelos autores dessa teoria (ELKONIN, 1987), é possível perceber como a socialização e a inserção nos grupos humanos desenvolve novas necessidades e estimula a formação de novos motivos para a atividade, para além dos motivos biológicos.

Desde a relação dos cuidadores com o bebê ao longo do primeiro ano de vida, passando pela mediação dos adultos para a manipulação e aprendizagem do uso social dos primeiros objetos, até a inserção no grupo escolar e a formação dos valores éticos tendo como base a atividade de comunicação íntima e pessoal que se desenvolve nos grupos de adolescentes – nos quais a grupalidade é a base para o desenvolvimento de um posicionamento individual na relação com a sociedade (ELKONIN, 1987) –, percebe-se a importância da inserção nos grupos humanos, como mediação necessária para o processo de individuação e formação da personalidade. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o outro ser humano não é, necessariamente, um impeditivo à realização do indivíduo, mas, uma condição à sua liberdade, que não se dá como abstração, mas como possibilidade concreta articulada coletivamente.

Vemos, desse modo, que tanto na filogênese, quanto na ontogênese, as funções psicológicas superiores têm origem social e são elaboradas no processo da vida social coletiva, das interrelações e colaborações com o meio social. São as formas coletivas de colaboração que se convertem em forma interior da atividade psicológica, da própria personalidade (VYGOTSKI, 1997). O desenvolvimento da personalidade, assim, se manifesta como “função do desenvolvimento de sua conduta coletiva” (VYGOTSKI, 1997, p. 220, tradução nossa).

Delari Jr. (2009) destaca cinco planos interdependentes da existência social a serem trabalhados em Psicologia Histórico-Cultural, a saber “(a) relações sociais de classe; (b) relações sociais institucionais; (c) relações sociais grupais; (d) relações sociais intersubjetivas; (e) relações sociais no plano do indivíduo, na dinâmica e estrutura de sua personalidade” (DELARI JR., 2009, p. 14). Dentre esses planos, as relações institucionais e grupais teriam sido as menos exploradas na obra vigotskiana. No entanto, dada a interdependência entre eles, também não estão de todo ausentes de sua obra, motivo pelo qual acreditamos haver nesse arcabouço teórico, potencial para problematizar as funções dos grupos humanos e do mediador de grupos, preocupado com o desenvolvimento humano e com critérios éticos¹⁰.

Partindo das contribuições de Vigotski e da Teoria da Atividade proposta por Leontiev, ainda no contexto soviético, a partir do fim da década de 1960, Arthur Vladimirovich Petrovski (1924-2006) elegeu a psicologia da personalidade como temática privilegiada, o que o levou ao estudo das relações interpessoais nos pequenos grupos e coletivos. Em entrevista concedida à Marta Shuare (2017), o autor explica seu tema de estudo da seguinte maneira:

Justamente em 1969 expus em uma comunicação certas ideias que foram como um detonador para o desenvolvimento da problemática dos pequenos grupos. Refiro-me às teses, meia página, no total que apresentei ao Congresso de Psicologia de Londres; denominadas *Conformismo o coletivismo*. A essência é a seguinte: a contraposição entre conformismo e não conformismo é uma alternativa falsa. A alterna-

¹⁰ Delari Jr. (2013) sistematiza a partir da obra de Vigotski três critérios éticos nessa abordagem: cooperação, superação e emancipação. Critérios que devem estar, necessariamente, articulados, pois só é possível superar patamares de desenvolvimento em direção à emancipação humana na condição de cooperação

tiva para ambos termos é o coletivismo: coletivista é a pessoa que aceita as influências correspondentes às tarefas, valores e finalidades do coletivo e é capaz de opor-se às influências, oriundas, inclusive, do próprio coletivo, se estas contradizem estes valores. Esta ideia realizava o princípio da mediatização pela atividade coletiva. Depois foram sendo realizados os trabalhos experimentais (PETROVSKI, 1988, *apud* SHUARE, 2017, p.177, grifos da autora).

De 1969, quando propõe o tema do coletivismo na relação com o que a psicologia estadunidense estava denominando de conformismo, até o início da década de 1980, Petrovski chefeará uma equipe de pesquisadores reunidas em torno do Laboratório de Investigações Psicológicas da Personalidade no Coletivo, do Instituto de Investigação Científica de Psicologia Geral e Pedagógica da ACP da URSS. Esses pesquisadores conduziram experimentos e reflexões metodológicas tendo os grupos como objeto e propuseram um sistema conceitual que ficará conhecido como teoria psicológica do coletivo, concepção estratométrica ou teoria da mediatização pela atividade das relações interpessoais.

A principal contribuição da concepção estratométrica se deu pela preocupação concreta na sociedade soviética com a implicação ativa dos indivíduos na construção do processo revolucionário e o foco no trabalho com as diferentes modalidades de coletivos (de trabalho, de estudo, de pesquisa etc.), que possibilitaram reconhecer na psicologia social dos pequenos grupos (principalmente a estadunidense), limitações que não se aplicavam aos coletivos. A equipe de autores partia da compreensão proposta por A. S. Makarenko do coletivo como grupo de pessoas unidas por objetivos comuns socialmente significativos da atividade (PETROVSKI, 1986). A partir dessa afirmação geral, tomou o problema do coletivo como o elo entre a personalidade e a sociedade (PETROVSKI, 1986). Na década de 1970, passa a investigar os principais problemas que ocupavam a psicologia social ocidental, dentre eles a coesão grupal, a

percepção social entre seus membros, as condutas em condições de pressão (conformismo) e o método sociométrico.

Petrovski (1986) considerava que o fato de a teoria da dinâmica de grupo de Kurt Lewin ter trabalhado em seus experimentos com grupos difusos¹¹ (reunidos casualmente), tornava seu material insignificante para os fenômenos da vida real e levou a uma crise de legitimidade de seus postulados. A psicologia estadunidense dos pequenos grupos se mantinha centrada na observação dos vínculos emocionais, levando à psicologização dos traços observados no grupo que eram abstraídos do contexto social mais amplo (PETROVSKI, 1986). Os pesquisadores soviéticos não negam os fenômenos do conformismo e da sugestão, mas apontam que era impossível transpor esses achados para a vida social em geral, pois não incluíam todos os tipos de grupo. Trabalham, então com a noção de coletivo¹² como um tipo de grupo altamente desenvolvido, que deveria ser estudado como sistema integral, como um objeto complexo.

¹¹ Os grupos difusos são o objeto típico de investigação dos pequenos grupos. Trata-se de grupo nos quais são determinantes as interrelações e a interação direta entre os indivíduos, não existindo a atividade grupal socialmente significativa. Não há uma atitude única dos participantes em relação aos fins socialmente importantes da interação, assim como pessoalmente importantes (NEMOV, 1986). Kurt Lewin, por exemplo, estudou grupos de estudantes universitários que eram reunidos para a finalidade do estudo, não tendo conhecimentos anteriores e uma atividade conjunta, o que ocorreria em situações reais. Além disso, várias das tarefas propostas nos experimentos estadunidenses não tinham sentido para os participantes, o que alterava os resultados do estudo.

¹² Coletivo “é o grupo no qual as relações interpessoais estão mediatizadas pelo conteúdo social e pessoalmente importante da atividade conjunta. No coletivo atuam como determinantes as interrelações e as relações interpessoais, mediatizadas por objetivos, tarefas e valores da atividade conjunta; quer dizer, por seu conteúdo real. [...] As diferenças qualitativas do coletivo em relação ao grupo difuso se manifestam em interrelações especiais, as quais ou bem não existem no grupo difuso, ou bem se manifestam debilmente” (NEMOV, 1986, p. 302, tradução nossa).

A principal diferença entre os grupos difusos e os coletivos, portanto, é que nos coletivos desempenham papel determinante as interações dos seres humanos mediadas por objetivos, tarefas e valores da atividade conjunta, por seu conteúdo real. As relações estão mediadas pelo conteúdo socialmente importante e de interesse para a personalidade e para a atividade conjunta (PETROVSKI, 1986).

Ao ver o grupo somente como elemento de pressão externa que leva ao conformismo e à sugestão, os estudos no campo da personalidade estavam centrados nas possibilidades de estabilidade da personalidade na relação com as pressões do grupo e os estudos pedagógicos também caíram em um falso dilema ao atribuir à educação a formação da estabilidade da personalidade capaz de se contrapor às influências externas do meio social, ou, por outro lado, formar indivíduos flexíveis em relação ao grupo, que não desejam se contrapor às suas influências (PETROVSKI, 1986). Petrovski (1986) queria compreender como a personalidade se desenvolve quando vai se incorporando a novos grupos e o que ocorre com ela quando ocorrem mudanças nos grupos. Dito de outro modo, compreender a personalidade no coletivo e o coletivo na personalidade, que se forma e se transforma (PETROVSKI, 1986).

As investigações de V. A. Bakeev mostraram que a influência da sugestão no indivíduo da opinião das pessoas conglomeradas casualmente, se manifesta em maior grau que a influência de um coletivo organizado ao qual ele pertence (PETROVSKI, 1986). Isso veio a demonstrar a importância do fenômeno que primeiro denominaram de coletivismo, depois de autodeterminação da personalidade no grupo e, por fim, de autodeterminação coletivista (PETROVSKI, 1984; 1986). Inclusive, o que se apresentava na aparência como conformismo em alguns grupos poderia estar ligado a uma coincidência de valoração da personalidade com os valores éticos aceitos nos juízos propostos nos experimentos, motivo pelo qual passaram a realizar experimentos com juízos opostos ao do grupo estudado (PETROVSKI, 1986).

A autodeterminação coletivista, nesse sentido, se relacionaria com as valorações e tarefas do coletivo como comunidade unida por ideais que saem dos marcos do grupo dado e se referenciam também nos objetivos sociais mais amplos:

[...] ao conhecer bem todos os membros do coletivo e o coletivo em geral, o indivíduo reage conscientemente e seletivamente frente a opinião de cada um, orientando-se nas relações e valorações formadas na atividade conjunta e nos valores aceitos e aprovados por todos. Em contraposição a isso, o estado do indivíduo em um grupo não conhecido, casual, não organizado no qual não se tem suficiente informação acerca das pessoas que o forma, contribui para aumentar a sugestão (PETROVSKI, 1986, p. 37, tradução nossa).

No coletivo, a personalidade encontraria liberdade como conscientização das necessidades de atuar em correspondência com suas orientações valorativas, aceitando certas influências do grupo e rechaçando outras, a depender de mediatizadores como as valorações, as convicções e os ideais (PETROVSKI, 1986). Porque essa situação é observada nos coletivos, mas não nos grupos difusos, esse é um dos parâmetros fundamentais da formação dos coletivos, nos quais a personalidade está determinada pelos objetivos e tarefas da atividade conjunta aprovados no grupo, o que forma orientações valorativas estáveis (PETROVSKI, 1986).

As orientações valorativas estáveis, que são chamadas de unidade valorativa e de orientação do grupo, constituíram outro parâmetro dos coletivos. Indicam o grau de coesão grupal e atuam como característica integral do sistema de relações intergrupais, refletindo o grau de coincidência das opiniões, objetivos e valorações dos membros em relação aos objetos. Não pressupõe a coincidência dos valores e posições das pessoas em todos os sentidos, nem o nivelamento de suas personalidades, mas a aproximação das valorações na esfera moral e de trabalho. Trata-se da

atitude positiva do grupo em relação aos objetivos, tarefas e valores da atividade conjunta socialmente importantes (NEMOV, 1986). Se a dinâmica de grupo busca essa coesão na frequência de comunicações, aqui ela será buscada na coincidência de valorações e disposições do grupo na relação com os aspectos essenciais da atividade conjunta.

Isso não significa que as relações interpessoais não sejam importantes para a motivação da conduta dos demais ou para a realização da tarefa do grupo, mas que elas vão além das identificações emocionais, chegando aos aspectos valorativos e de orientação das relações. Nesse ponto, criticam a sociometria de Moreno por ser eficaz à caracterização dos grupos difusos, mas não dos coletivos. Propõem a *referentometria* como um instrumento que busque identificar também os elementos valorativos. Consideram que a *referência* que têm as pessoas para determinado indivíduo no grupo pressupõe, antes de tudo, a sua importância para o plano de solução da tarefa que tem diante de si (NEMOV, 1986). A via para compreensão do sistema de relações interpessoais, portanto, é a análise do conteúdo da atividade do grupo (PETROVSKI, 1986).

Embora os coletivos não sejam a forma mais corrente de grupo em nossa realidade histórico-social, a concepção estratométrica nos coloca questões importantes para reflexão. A primeira delas é a de que os grupos têm diferentes níveis de desenvolvimento, com impactos diferentes na formação da personalidade. Outra questão que se destaca é a importância dada à categoria atividade. Para Petrovski (1984; 1986), é pela mediação da atividade socialmente significativa que o grupo terá maior impacto no desenvolvimento da personalidade e do próprio processo de coesão grupal, no sentido da coletivização. Na inexistência da atividade compartilhada e socialmente significativa, os grupos tendem a reproduzir características de grupos difusos, estando mais permeados por fenômenos como o conformismo e mais afeitos a relações superficiais e identificações emocionais que impedem o posicionamento individual e aparecem como efeitos de pressão do grupo sobre os indivíduos.

É a qualidade das relações interpessoais e da atividade conjunta que definirão condições sociais objetivas nas quais a personalidade poderá se manifestar de formas tão diversas como por fenômenos de conformismo ou de autodeterminação coletivista (PETROVSKI, 1984). No entanto, a personalidade não é só produto dessas relações, mas também sujeito, porque ao agir mediatizado pela atividade coletiva e pela comunicação, a pessoa provoca modificações essenciais nos demais e em si mesmo tomado como “outro” (PETROVSKI, 1984). A atividade grupal, portanto, pode impulsionar o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, mas, também, ocorrer em condições que impedem a participação efetiva e produzem sugestionabilidade e conformismo.

Um dos primeiros apontamentos na consideração dos processos grupais que deriva dessas compreensões seria aquele relativo à contradição das relações presente nas sociedades de classe, que conforma as atividades práticas e também a ideologia presente nos grupos e que influenciarão o desenvolvimento dos grupos humanos e do psiquismo individual. Desse modo, a formação da personalidade não pode ser considerada um processo linear e homogêneo, assim como não o são os grupos humanos em seu processo de desenvolvimento.

As contradições sociais se expressarão na personalidade individual, passando por transformações na passagem do plano social ao individual, e também no sentido inverso, já que se trata de seres ativos que atuam e modificam o mundo pela atividade que se orienta pela imagem subjetiva que dele constituíram. Os grupos humanos estão situados na dinâmica da luta de classes, reproduzindo e também tensionando os valores, ideais e práticas sociais, de maneira que a mera participação em um grupo não é suficiente para afirmar que tais relações de colaboração contribuem para a emancipação humana, podendo reforçar estereótipos e processos de vulnerabilização social que conduzem ao sofrimento e ao adoecimento.

A busca de compreender os fenômenos da subjetividade humana em sua relação dialética com a objetividade dos processos sociais é uma importante contribuição dessa teoria para o estudo dos grupos humanos e seu papel de mediação nos processos de socialização. As teorias produzidas na modernidade sobre o tema, em geral, concebem socialização pela polarização entre *individual* e *social*, dicotomizando a relação indivíduo-sociedade e desconsiderando a dialética singular-particular-universal (OLIVEIRA, 1995; 2005). Por essa operação, o gênero humano não é levado em conta como polo universal na relação com a singularidade individual mediada pelas particularidades sociais, o que conduz a uma postura de busca de equilíbrio ou de adaptação dos indivíduos às sociedades.

Nesses termos, a sociedade tende a aparecer como necessariamente conflituosa em relação aos indivíduos, obstruindo o desenvolvimento de sua essência que já está dada ou que pode ser anulada pelas imposições da vida em sociedade¹³. Os conflitos e impedimentos na relação entre indivíduo e sociedade não são irrealis, mas precisam ser compreendidos como relacionados à divisão social do trabalho, à existência da propriedade privada e das relações alienadas de produção. A separação entre produtor e seus meios de produção leva à alienação de sua atividade e do produto dela, de maneira que sua atividade, ao invés de realizá-lo como ser social, empobrece-o (OLIVEIRA, 1995).

Conceber a relação indivíduo-sociedade como necessariamente antagonica, significa reduzir a realidade social ao modo como ela imediatamente se manifesta e universalizar esse modo histórico como o único possível. As teorias dialéticas, por sua vez, partem da relação entre

¹³ Oliveira (1995) analisa como esse processo se dá de maneira diferente nas filosofias da essência ou nas filosofias da existência, bem como a relação desses marcos teóricos com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e as contestações realizadas pelo movimento operário a partir de 1848.

natural e social para compreender o processo de socialização. Nesse sentido, socialização seria a produção do mundo social que se distingue da natureza, tornando os seres humanos seres sociais e com possibilidades de desenvolvimento ilimitadas (OLIVEIRA, 1995).

Sendo assim, o processo de socialização dos indivíduos depende da apropriação das objetivações históricas para que possam participar como seres ativos na sociedade e superar os limites biológicos de sua base material corpórea. Nesse processo, os seres humanos criam a si mesmos e quanto mais se socializam, mais possibilidades têm de individualizar-se (OLIVEIRA, 1995). A relação indivíduo-sociedade, adquire sentido dentro da relação mais ampla entre indivíduo e gênero humano (OLIVEIRA, 2005), o que permite compreender a dialética dessa relação que é potencializadora do processo de humanização, ao mesmo tempo que perpetua o processo de alienação. Permite compreender também, a contraposição entre indivíduo e grupos sociais como um fato histórico concreto, derivado de certas formas de organização social que, no entanto, não são absolutas e podem ser modificadas.

É preciso considerar os grupos humanos em suas condições concretas de desenvolvimento. Sob condições de dominação e alienação o processo de socialização pela mediação dos grupos pode se dar contraditoriamente, potencializando o desenvolvimento individual, mas, também, adaptando os indivíduos às condições sociais que definem estereótipos e reforçam compreensões ideológicas na internalização dos significados sociais. Nesse sentido, a condição de potencialidade e obstrução ao desenvolvimento dos grupos humanos só é possível de ser apreendida em sua riqueza pela lógica dialética que considera os polos da contradição em unidade, sem necessariamente, excluí-los numa operação lógica que poderia redundar na utilização dos grupos como instrumentos de adaptação a relações alienadas.

O processo grupal na Psicologia Social Latino-americana

A partir da década de 1960, a produção positivista e experimental irradiada pela psicologia social estadunidense começa a ser questionada também nos países da América Latina por autores como Sílvia Tatiana Maurer Lane, no Brasil; Ignacio Martín-Baró, em El Salvador; Gladys Montecino, no Peru, Maritza Montero e Maria Auxiliadora Banchs, na Venezuela (FURTADO; BRAMBILLA; ROSA, 2018). Esse questionamento passa pelo reconhecimento do contexto autoritário vivido com as ditaduras militares e das condições de desigualdade e exploração a que estão submetidas suas populações. A produção acadêmica latino-americana em psicologia, nesse momento, mantém uma relação de subordinação e dependência dos referenciais e modelos internacionais, desvinculada da realidade da classe trabalhadora desses países. Há relação, também, entre esse contexto da crítica dos referenciais em psicologia e os movimentos de reforma sanitária e reforma psiquiátrica que emergem no fim da década de 1970.

A revisão teórico-metodológica dos pressupostos e intervenções da psicologia ao se pautar no reconhecimento da ideologia e da dominação presente nas relações sociais, vincula a crítica epistemológica à necessidade de um compromisso ético-político da psicologia com as condições de vida da população e com suas possibilidades de transformação social (FURTADO; BRAMBILLA; ROSA, 2018). Um dos temas que ganha destaque nessa revisão teórico-metodológica é justamente o processo grupal, mormente nas obras de Sílvia Lane (1933-2006) e de Martín-Baró (1942-1989). Essa produção traz consigo a potencialidade de ter revisto os referenciais funcionalistas da psicologia social estadunidense e com isso apontado para formas alternativas de compreensão desse objeto, conferindo ao trabalho com grupos uma dimensão que transcende o pragmatismo da utilização tecnicizada como forma de suprimir os conflitos e contradições sociais a fim de produzir consensos.

Sílvia Lane foi uma das principais autoras da psicologia social brasileira envolvida na revisão dos pressupostos teórico-metodológicos dessa disciplina, se destacando a partir da década de 1970. Buscando subsídios na concepção materialista dialética, lançou as bases para o que chamava de “uma nova concepção de homem para a Psicologia”, pautada na recuperação do indivíduo nas relações de sua história com a história de sua sociedade (LANE, 2004a). Para tanto, contou com contribuições de obras de autores da Psicologia Histórico-Cultural, com as quais teve contato em suas viagens internacionais e que trazia para socializar com seu grupo de orientandos e alunos, passando a disseminar o pensamento desses autores por meio das produções coletivas gestadas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nas décadas de 1980 e 1990 (MARTINS; 2007; MARTIN, 2018). Sua análise sobre o processo grupal se propunha a rever:

[...] a noção de pequenos grupos em função de uma redefinição da psicologia social, onde o grupo não é mais considerado como dicotômico em relação ao indivíduo (Indivíduo sozinho x Indivíduo em grupo), mas sim *como condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo*, bem como a sua ação como sujeito histórico, partindo do pressuposto que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam (LANE, 2004b, p. 78, grifos nossos).

Partindo da crítica às teorias de Kurt Lewin, Lapassade, Pichon-Rivière e Calderón e De Govia, Lane (2014b) sintetizará em duas grandes posições as teorias sobre grupos. Na primeira, o grupo tem a função de definir papéis e garantir a produtividade e a manutenção das relações sociais. Já a segunda posição, destacará o caráter de mediação que o grupo tem entre indivíduo e sociedade, enfatizando o processo de produção do grupo e as determinações e contradições presentes na sociedade que se expressam no grupo (LANE, 2014b). Martins (2007)

explícita que na concepção de Sílvia Lane, não é suficiente afirmar que o grupo está baseado na reunião de pessoas que compartilham normas e objetivos comuns¹⁴, sendo preciso compreendê-lo como “relações e vínculos entre pessoas com necessidades individuais e/ou interesses coletivos, que se expressam no cotidiano da prática social” (MARTINS, 2007, p. 77) e, ao se constituírem em um dado espaço e tempo, articulam aspectos pessoais, características grupais, vivência subjetiva e realidade objetiva (MARTINS, 2007).

Lane (2004b) toma como premissas para o conhecimento de qualquer grupo o fato de que o significado da existência e da ação grupais só podem ser revelados por uma perspectiva histórica que considere sua inserção na sociedade, bem como a necessidade de conhecer o próprio grupo enquanto processo histórico, motivo pelo qual, prefere a denominação processo grupal, ao invés de grupo ou de dinâmica de grupo. Por expressar as contradições sociais na relação com os demais grupos e com a totalidade social, o grupo, potencialmente, mantém ou transforma as relações sociais, sendo um espaço de reprodução das ideologias (LANE, 2004b).

Munida da concepção histórica sobre os grupos humanos Lane (2004b) aponta algumas sugestões primordiais para a análise do indivíduo inserido no processo grupal: 1) considerar que os seres humanos de nossa sociedade são alienados, o que implica operar com o nível da vivência subjetiva marcada pela ideologia, articulado ao nível da realidade objetiva, que reproduzem a relação explorador-explorado nos papéis sociais que restringem as interações ao nível do permitido e de-

¹⁴ Os grupos são, frequentemente, diferenciados dos agrupamentos, como um conjunto de pessoas que compartilha o mesmo espaço, mas sem interesses comuns ou relações entre eles (ZIMERMAN, 1997).

sejado¹⁵; 2) todo grupo existe dentro de instituições e é preciso analisar as condições de seu surgimento e as funções e finalidades que cumpre dentro da instituição; 3) considerar a história de vida de cada membro, que estará presente em sua atuação concreta no grupo; 4) o processo grupal é um processo dialético e é no desempenho de papéis que surgem as contradições e se reproduz a relação dominador-dominado, podendo emergir processos de negação, oposição e negação da negação¹⁶; 5) observar as vivências subjetivas e as representações ideológicas que se mostram na interação e na ação grupal. As representações ideológicas reforçam o individualismo dificultando a percepção da interdependência entre os membros do grupo ou desenvolvendo a ideologia da coesão e interação grupal; 6) os papéis sociais aparecem como interação efetiva das determinações concretas e podem reproduzir a estrutura relacional do sistema, mas também sua representação ideológica. Por esse mecanismo, um líder, por exemplo, pode ter uma ação concreta de dominação, mas no nível das representações, aparecer como um coordenador que quer o bem do grupo (LANE, 2004b).

Vemos, portanto, que a cristalização de papéis sociais no grupo pode conduzir à reprodução naturalizada de relações que evitam comportamentos novos e o questionamento do próprio grupo, contribuindo para preservar a alienação de seus membros. A possibilidade de ques-

¹⁵ “A emergência da consciência histórica, portanto, de uma ação social como práxis transformadora, significaria o nível das determinações concretas rompendo as representações ideológicas e se fazendo consciência, momento em que a dualidade desapareceria” (LANE, 2004b, p.85).

¹⁶ A primeira negação que ocorre no processo grupal é apreendida pelas análises tradicionais e se refere à negação da condição de espécie biológica, possibilitando a concretização de individualidades e diferenciações que se cristalizam em papéis. Já o processo de negação da negação, ocorre quando a autoanálise do grupo permite constatar a função ideológica e mascaradora dos papéis, negando o individualismo pela ação grupal capaz de produzir uma ação transformadora na sociedade (LANE, 2004b).

tionar a atribuição e assunção desses papéis e tomar consciência de suas determinações históricas estaria colocada na compreensão de duas categorias que precisam ser tomadas em unidade: a participação grupal e a produção grupal (LANE, 2004b). A participação é caracterizada pela ação efetiva compartilhada com os demais e a produção se realiza pela própria ação do grupo com a participação de todos em torno a uma tarefa ou objetivo comum. Dessa forma, o processo grupal é caracterizado por uma ação produtiva, porque produz ao mesmo tempo, a satisfação das necessidades e as próprias relações grupais (LANE, 2004b).

É pelo processo de autoanálise e de negação da negação que o grupo poderia se tornar um grupo-sujeito, em processo de consciência. Mas esse processo também não é linear, de maneira que pode resultar no *não-grupo*, quando ao invés de predominar o sentido de nós, predominam os motivos e atividades individuais, não produzindo o grupo, mas a serialidade (LANE, 2004b). Nessa concepção, o grupo não é tomado como harmônico, mas como espaço que reproduz e tensiona as contradições sociais, podendo apresentar momentos de maior grupalidade ou serialidade, contribuindo para a manutenção do *status quo* ou para o desenvolvimento dos indivíduos e para a transformação social. Lane (2004b) sintetiza essa reflexão no parágrafo que segue:

Esta análise nos permitiu constatar com clareza, por um lado, que o grupo social é condição de conscientização do indivíduo e, por outro, a sua potência, através de mediações institucionais, na produção de relações sociais historicamente engendradas para que sejam mantidas as relações de produção em uma dada sociedade. Outro ponto de fundamental importância para o processo grupal e para superação das contradições existentes é a necessidade de o grupo analisar-se enquanto tal. O grupo que apenas executa tarefas sobre transformações que, se não forem resgatadas conscientemente pelos membros, ele apenas se reajusta, sem que ocorra qualquer mudança qualitativa nas relações entre seus membros (LANE, 2004b, p. 97).

À vista disso, ainda que os grupos reproduzam relações sociais de dominação, há possibilidades de os indivíduos se agruparem por motivos que não sejam compulsórios e, pela comunicação e cooperação, estabelecerem relações em que não haja dominação, com atividades planejadas em conjunto e contando com a participação de todos (LANE, 2006). A ênfase que Lane (2004b) apresenta aos processos institucionais que permeiam as finalidades dos grupos, assim como suas reflexões sobre o observador como tendo influência no processo do grupo, nos parecem importantes para tematizar a tarefa dos profissionais enquanto coordenadores de grupos nos CAPS, que devem colocar-se à disposição do grupo para narrar sua análise, possibilitando as reflexões críticas que permitiriam seus saltos de qualidade (LANE, 2004b). Nesse sentido, os profissionais podem estimular a expressão e comunicação entre os membros do grupo, sem reforçar a comunicação unidirecional com a figura de autoridade que representa o coordenador; promover a participação dos indivíduos no grupo e o desenvolvimento da atividade conjunta e socialmente significativa; explicitar contradições entre os níveis da vivência subjetiva e da realidade objetiva que subsidiem a autoanálise do grupo, estimulando a produção de suas próprias análises e sínteses; além de problematizar a cristalização de papéis e relações de dominação que se estabelecem, incluindo aí o papel de coordenador que deve ser partilhado pelo grupo, na medida em que se torna sujeito de seu processo.

Martín-Baró, por sua vez, ao fazer a crítica ao funcionalismo da psicologia social norte-americana, também parte de uma concepção histórica, considerando os grupos em seu processo de desenvolvimento e as dimensões pessoal (referida à realidade dos membros do grupo) e estrutural (referida à sociedade na qual o grupo se produz), que estão ligadas entre si (MARTÍN-BARÓ, 1999). No contexto de guerra civil em que vive El Salvador, o autor¹⁷ proporrá uma tipologia dos grupos humanos, buscando contemplar três condições, a saber: 1) a de que a

teorização busque dar conta da realidade social do grupo, sem reduzi-lo às características pessoais dos indivíduos; 2) que possa incluir pequenos e grandes grupos; 3) que inclua o caráter histórico dos grupos humanos (MARTÍN-BARÓ, 1999).

Tendo em vista essas três exigências, o autor define grupo como “*aquela estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou os interesses coletivos*” (MARTÍN-BARÓ, 1999, p. 206, grifos nosso). O grupo supõe, portanto, uma relação de interdependência que constitui sua estrutura com relativa estabilidade, configurando uma realidade total que não pode ser reduzida à soma de suas partes (MARTÍN-BARÓ, 1999). Ao mesmo tempo, canaliza necessidades que podem ser de diversas ordens, mas também interesses sociais, que no caso das sociedades de classes com interesses antagonísticos significa dizer, que a estrutura do grupo pode não responder às necessidades e interesses das pessoas que integram o próprio grupo¹⁸, desvelando a dimensão política e ideológica do fenômeno grupal que está sempre situado historicamente (“em cada circunstância” concreta). Assim como na compreensão de Silvia Lane, revela-se aqui a possibilidade de o grupo reiterar a alienação presente nas relações sociais.

As análises de Martín-Baró (1999) estão assentadas em três parâmetros principais: a identidade grupal, o poder grupal e a atividade

¹⁷ Martín-Baró foi jesuíta, teólogo e psicólogo social, nascido na Espanha, viveu em El Salvador e estabeleceu sua produção teórica na relação com as necessidades e anseios da população daquele país. Foi assassinado por soldados do governo em 1989, no interior da universidade em que lecionava.

¹⁸ Todo grupo criado para satisfazer necessidades pessoais, também satisfaz interesses sociais e coletivos mais amplos em alguma medida, sendo verdadeiro também o inverso (MARTÍN-BARÓ, 1999). Aqui se vê a coerência do autor com sua análise que visa integrar as dimensões pessoais e estruturais do fenômeno em estudo.

grupal. A **identidade** requer a alteridade de um grupo diante de outros, ou seja, a existência de uma unidade do conjunto, e, não necessariamente, de traços comuns entre seus integrantes. A identidade pressupõe uma formalização organizativa (explícita ou implícita); a relação com outros grupos sociais, nas quais a identidade se forma (por colaboração ou competição, dominação ou resistência); e a consciência de pertença a um grupo, que é diferente da pertença objetiva. A pertença é um fato, mas a consciência dela é um saber subjetivo que ocorre quando o indivíduo toma o grupo como referência para sua própria identidade ou sua vida (MARTÍN-BARÓ, 1999). Assim sendo, a identidade do grupo transcende a de seus membros e pode vir a determiná-la. Disso decorre que os indivíduos tendem a um maior compromisso com os objetivos do grupo quando partilham de um alto grau de identificação e consciência para com ele (MARTÍN-BARÓ, 1999).

O segundo parâmetro de análise do processo grupal é o **poder**, considerado uma característica que emerge pelas diferenças entre os diversos tipos de recursos e instrumentos (materiais, culturais, pessoais) de que dispõem os indivíduos, grupos ou populações inteiras (MARTÍN-BARÓ, 1999). Tomado dessa maneira, o poder se mostra como uma diferença favorável de recursos na relação com outros grupos, que permite fazer avançar os objetivos do grupo na convivência social, sendo um fator importante para sua autonomia ou dependência (MARTÍN-BARÓ, 1999). Em sua teorização, Martín-Baró (1999) considera que o poder se dá nas relações sociais (com caráter de oposição e conflito), baseado na posse de recursos, e produzindo efeitos na mesma relação social, tanto sobre os objetos da ação grupal quanto sobre as pessoas que integram o grupo (relações de obediência, submissão, autoridade etc.).

O terceiro parâmetro é a **atividade** e a significação social do que essa atividade produz. O grupo se produz por sua atividade e ações que objetivam sua existência, tendo a ação grupal efeitos na própria realidade

do grupo, podendo consolidá-lo ou debilitá-lo, chegando até à sua desintegração em algumas situações. A atividade tem uma dupla dimensão, é externa na medida em que é capaz de produzir efeitos reais frente à sociedade e a outros grupos para afirmar sua identidade, e é interna na medida em que realiza objetivos que consideram as aspirações individuais ou comuns, tendo impacto nos membros do grupo (MARTÍN-BARÓ, 1999).

Esses três parâmetros são articulados pelo autor na tentativa de criação de uma tipologia que abarque os diversos grupos humanos. Para tanto, propõe a existência de três tipos de grupos: os primários, os funcionais e os estruturais (MARTÍN-BARÓ, 1999). Os **grupos primários** são aqueles nos quais os indivíduos encontram a satisfação de suas necessidades mais básicas e os elementos principais para constituição de sua identidade. Estão caracterizados por grande dependência mútua e fortes laços afetivos, como os grupos familiares ou de amigos próximos. A atividade desses grupos está caracterizada pela satisfação das necessidades, sua identidade está baseada nos vínculos interpessoais e as relações de poder centradas nas características pessoais de seus membros (MARTÍN-BARÓ, 1999). Nem todo pequeno grupo, no entanto, é um grupo primário e é preciso considerar que podem reproduzir as regras e ideologias da sociedade e articular interesses de classe na definição de comportamentos pessoais que mantenham as relações estabelecidas (MARTÍN-BARÓ, 1999).

Martín-Baró (1999) considera que os **grupos funcionais** constituem a maior parte dos pequenos grupos, correspondendo à divisão social do trabalho em um determinado sistema social. Reúnem pessoas que cumprem a mesma função com respeito a um sistema, têm os mesmos papéis sociais e ocupam uma posição equivalente. Sua atividade está voltada para a satisfação de necessidades sistêmicas, de maneira que nas sociedades de classes, a satisfação das necessidades sistêmicas pode vir a negar as necessidades de seus participantes ou se oporem ao seu desenvolvimento. Nesses casos, os grupos podem instrumentalizar as neces-

sidades e motivações individuais, tornando-se funcionais ao sistema ou aos interesses de classe presentes nesse sistema. O poder nesse tipo de grupo está centrado na capacitação e ocupação de seus membros e depende da importância que seu fazer tem na sociedade, importando mais “aquilo que se faz” do que “por quem é feito”. A identidade, por sua vez, é construída pelo papel social que o indivíduo desempenha e, como podem integrar diversos grupos funcionais ao mesmo tempo, é possível haver conflitos entre os diferentes papéis sociais (MARTÍN-BARÓ, 1999).

Diferentemente dos grupos primários, as relações nos grupos funcionais têm a marca da impessoalidade e, assim sendo, menor potencial para afetar a totalidade da personalidade de seus membros. Todavia, Martín-Baró (1999) salienta que pode ocorrer de os vínculos interpessoais se estreitarem nesse tipo de grupo, passando a se constituírem em referências afetivas e emocionais, situação em que se tornariam grupos primários.

Martins (2003) relata o caso de usuários de uma Unidade Básica de Saúde que foram agrupados pelas características de uma doença comum, mas que, no processo de grupalização, formaram vínculos afetivos que alteraram a atividade do grupo para satisfação de suas necessidades pessoais, modificando com isso também, sua identidade e se constituindo como um grupo primário. O compartilhamento das experiências pessoais e a articulação das histórias pessoais com a história social de seus membros foi elemento fundamental introduzido no processo grupal que possibilitou essa mudança (MARTINS, 2003).

O terceiro tipo de grupo refere-se aos **estruturais**, definidos pela posição em relação à propriedade privada dos meios de produção, que dividem as classes sociais fundamentais de uma sociedade. Sua atividade está voltada à satisfação de grandes grupos ou classes sociais, seu poder emana do controle dos meios de produção e sua identidade se forma pela comunidade de interesses sociais objetivos. Como o antagonismo de classe é uma dimensão fundamental e estruturante da sociedade capitalista, ela

se expressa de modo mais ou menos explícito e intenso em todo grupo social (MARTÍN-BARÓ, 1999). Podemos considerar, portanto, que toda pessoa pertence a um grupo estrutural e a um ou vários grupos funcionais e primários, que expressam distintos níveis do mesmo processo social, não sendo excludentes. Embora a classe social seja o nível mais básico de determinação, não é, no entanto, o mais imediato, não tendo os indivíduos de maneira imediata a consciência de sua pertença (MARTÍN-BARÓ, 1999).

A leitura do processo grupal realizada por Martín-Baró destaca característica que contribuem para a reflexão sobre o trabalho com grupos nos serviços públicos de saúde mental. Além da ênfase na atividade do grupo, de destacar a relação do grupo com os demais na formação de sua identidade e de levar em conta os recursos e instrumentos disponíveis para alcançar seus objetivos, a possibilidade de grupos funcionais transitarem a grupos primários coloca aos profissionais que atuam com grupos, uma direção de trabalho. É possível, tomando essas diretrizes, pensar na produção e implementação de um processo grupal que passe a considerar a história de vida de cada participante como elemento aglutinador e definidor de identificações, articulando a história individual com a história social de seus membros (MARTINS, 2003). O processo grupal pode estimular a reflexão individual e coletiva e permitir que seus membros tomem consciência de sua identidade psicossocial. Nessa direção, é possível que os grupos se constituam como espaços de problematização do cotidiano, que possibilitem a expressão de opiniões e sentimentos, favorecendo a formação de novas relações e vínculos afetivos. Desse modo, a interrelação dos seus membros e a identificação de semelhanças e diferenças individuais não se constitui como problema, mas como meio para a produção de grupalidade.

Acreditamos que as reflexões de Lane (2004b) e de Martín-Baró (1999) podem contribuir sobremaneira para o trabalho com grupos em instituições que se pretendem territoriais. Primeiramente, por problematizarem a relação dos grupos funcionais produzidos nesses contextos

com a institucionalidade e a possibilidade de virem a atender os objetivos das instituições e da manutenção do *status quo* sem necessariamente corresponder às necessidades e motivações pessoais dos usuários. Em segundo lugar, porque compreender o grupo em seu desenvolvimento, pode incentivar propostas focadas na produção de autonomia e na constituição dos grupos como sujeitos, não se restringindo ao âmbito assistencial e centrados na figura de autoridade do profissional, como prescreve o modelo biomédico de grupo.

Cinco desafios do processo grupal nos Centros de Atenção Psicossocial

Instigados pela realidade encontrada do trabalho com grupos no contexto dos Centros de Atenção Psicossocial, sistematizamos contribuições da concepção histórico-dialética dos grupos humanos que podem lançar luz à alguns dos desafios vivenciados pelos técnicos em saúde mental no cotidiano dessas instituições. Destacamos cinco, dentre os muitos desafios presentes nesse contexto, a fim de apresentar a potencialidade da leitura histórico-dialética do processo grupal e justificar novas incursões nesses referenciais que possam contribuir com o desenvolvimento do modelo de atenção psicossocial. Como buscaremos apresentar, a direção que nos parece mais profícua para enfrentar esses desafios é aquela que compreende o grupo como processo e toma a grupalidade e o desenvolvimento da coletividade como objetivos do trabalho com grupos.

1) Sobre a diversidade e constância das atividades grupais

Na pesquisa que levamos a cabo (SCHÜHLI, 2020), as influências do processo de trabalho flexibilizado se mostraram na orientação pela demanda que implica em alta rotatividade dos usuários no grupo e na orientação para alta e continuidade do tratamento no território com acompanhamento das Unidades Básicas de Saúde. Considerando-se a

ausência de políticas intersetoriais e de grupos nos territórios de vida dos usuários, essa orientação apresentou dificuldades em sua operacionalização. Afetados pelas demandas de produtividade, os grupos eram, em alguns momentos, pressionados a obedecer a lógica dos procedimentos-mercadoria e em diversos momentos se pôde verificar uma diminuição de diversidade e interrupção dos grupos. Por outro lado, os grupos se mostraram atividades sobre as quais os técnicos tinham maior autonomia e contato com os usuários, possibilitando apreender as necessidades em saúde de maneira mais ampliada e propor intervenções e ações que respondessem à essas necessidades.

Para Leontiev (1969) toda atividade humana visa a satisfação de necessidades, que podem ser supridas por objetos ou pelo próprio resultado da atividade, mas suas formas de realização estão determinadas pelas condições de vida. À diferença dos demais animais, os seres humanos não suprem seus estados carenciais somente por meio dos objetos imediatamente disponíveis, mas transformam a realidade e produzem um mundo social. Essa transformação das condições imediatamente dadas, que tem no trabalho sua forma mais típica, por sua vez, acaba por transformar os próprios seres humanos, que têm suas necessidades complexificadas.

Esse autor aponta quatro traços comuns no processo de desenvolvimento das necessidades que podem ser úteis para nossa reflexão. O primeiro deles é que toda necessidade tem um objetivo, ou seja, se dirige a um objeto, que lhe confere seu conteúdo. Seu objetivo pode advir do consumo (apropriação) de um objeto determinado, como do resultado da própria atividade (LEONTIEV, 1969). Nesse sentido, as necessidades de socialização, aprendizado, convivência, suporte, contenção etc., identificadas pelos trabalhadores como sendo canalizadas pelos usuários nos grupos, são supridas com a própria realização da atividade grupal, que só ocorre se houver condições adequadas para tal.

O segundo traço das necessidades é que adquirem conteúdo concreto pelas condições e maneiras como são satisfeitas. A satisfação das necessidades, depende, portanto, das condições materiais de vida, o que tem por consequência que a atividade só ocorrerá se sobre o indivíduo atuarem os objetos adequados para satisfazerem as necessidades (LEONTIEV, 1969). Mas a mera existência de objetos também não é suficiente para colocar o sujeito em atividade, de maneira que aquilo que o motiva a agir está determinado pelo encontro entre os objetos e os estados carenciais, que colocam objetos determinados como orientadores de sua atividade¹⁹. Desse modo, as necessidades vão se tornando formas particulares de re-

¹⁹ Para que a atividade ocorra, é necessário que exista um motivo, que se forma na relação entre necessidades e objetos. Aqui temos pensado que é necessário abordar esse tema com maior cuidado, levando em conta que a atividade é social e não apenas individual e que as atividades individuais fazem parte de um sistema de atividades e são polimotivadas. Nesse sentido é que ressaltamos que os motivos se formam na relação entre sujeito e objeto. Leontiev, em dado momento de sua obra afirma que “Na terminologia que tenho estado a utilizar o objeto da atividade é o seu motivo. Naturalmente que ele tanto pode ser material como ideal; pode ser dado na percepção ou existir apenas na imaginação, na mente” (LEONTIEV, 1980, p. 55). O acento no fato de que “o objeto da atividade é seu motivo”, tem levado, a nosso ver a algumas interpretações que consideram o motivo igualando-o ao objeto, desconsiderando a ênfase do próprio autor no fato de que na atividade o objeto aparece sob duas formas, em sua existência independente, comandando a atividade do sujeito e como imagem mental do objeto formada no processo da atividade (LEONTIEV, 1980). Esse acento no caráter objetivo do motivo pode levar a uma interpretação que considera que a mera existência de um objeto é capaz de suprir uma necessidade e “criar” um motivo, ou desencadear uma atividade. Por outro lado, em outro momento de sua obra, o autor afirma que “Se denomina motivo da atividade aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita a atuar e dirige essa atuação a satisfazer uma necessidade determinada (LEONTIEV, 1969, p. 346, tradução nossa). Essa interpretação também tem sido destacada do conjunto da obra para acentuar o caráter subjetivo do motivo, o que pode levar a pensar no motivo como aquilo que “causa” a atividade, numa simplificação aos moldes do esquema causa-efeito. Em nosso entendimento, os motivos surgem e se estabelecem na prática social, na relação entre sujeito e objeto inseridos na atividade social, em um sistema de atividades, de maneira que é fruto da síntese de múltiplas relações, não podendo ser reduzidos à relação causa-efeito que levaria a pensar na possibilidade maniqueísta de “criar” motivos. É, portanto, a partir do sistema de atividades em que o sujeito está objetivamente inserido que é possível conhecer suas relações, vínculos e a hierarquia de motivos que se formou com relativa estabilidade.

fletir a realidade que estão determinadas pelos objetos que atuam sobre os sujeitos e também por sua atividade sobre os objetos. Sua formação e complexificação ocorre na relação sujeito-objeto.

Leontiev (1969) afirmará ainda, que é difícil caracterizar uma atividade se seu objeto não se mostra. Todavia, ainda quando o objeto parece ser indeterminado, é possível, pela análise, descobrir o conteúdo da atividade ou de um sistema de atividades. Nesse sentido, nas atividades grupais encontradas nos serviços de saúde mental nem sempre se mostraram claros para os trabalhadores os conteúdos das atividades que mobilizavam a produção dos grupos, o que não significa que não haja um objeto sobre o qual atuam os membros do grupo, nem que o grupo não esteja canalizando necessidades e interesses dos participantes.

Um terceiro traço apontado por Leontiev (1969) para o desenvolvimento das necessidades é a possibilidade de repetição. Algumas necessidades, como a de alimento e satisfação nutricional do organismo se repetem ciclicamente, outras não, e isso estará na dependência das condições em que ocorre a atividade. “A repetição das necessidades é uma condição importante para a sua forma e desenvolvimento. Somente quando se repetem se enriquece o conteúdo das necessidades” (LEONTIEV, 1969, p. 343, tradução nossa). Quando as atividades grupais nos serviços de saúde mental são interrompidas ou mudam constantemente, pensamos que essa possibilidade de desenvolvimento das necessidades pode estar prejudicada. Se uma oficina artística permite aos sujeitos a possibilidade de expressão e vivência de técnicas de teatro, por exemplo, ou de outra forma de arte, pode despertar seu interesse. Mas se as atividades são muito transitórias ficam diminuídas as possibilidades de que esses interesses se tornem constantes e as necessidades se ampliem e se complexifiquem.

O quarto e último traço das necessidades é que se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las. Para Leontiev (1969) essa se torna a lei mais geral do desenvolvimento

das necessidades, pois é sobre a base do enriquecimento do círculo de objetos que mantêm e desenvolvem a vida dos indivíduos e das coletividades que podem se enriquecer as necessidades correspondentes²⁰. Para os seres humanos, o círculo de objetos é potencializado pela história e pela dinâmica entre objetivação e apropriação. Disso decorre que o psiquismo é transformado pelos objetos, mas esses, por sua vez, são transformados pela ação humana. É, portanto, a produção do mundo social humano que permite a complexificação das necessidades e o desenvolvimento do psiquismo.

Essas ideias são importantes para pensar as ações e atividades grupais como estruturantes do modelo de atenção psicossocial, tendo por objetivo a criação de possibilidades para o enriquecimento das necessidades e motivos dos indivíduos, que não se dão de maneira automática, mas que, para ocorrerem, precisam da ampliação do círculo de objetos e meios para satisfação das necessidades. Daí resulta uma das potencialidades do modelo de atenção psicossocial, que ao postular a necessidade de tirar o foco da doença e de seus efeitos secundários e deslocá-los para a totalidade da existência dos sujeitos – sua existência-sofrimento, na forma de dizer de Basaglia (1979; 2005) – propõe a construção de serviços territorializados, apoiados por ações intersetoriais, centrados em atividades coletivas e com diversidade de recursos terapêuticos, que nos parecem necessários à ampliação do círculo de objetos, necessidades

²⁰ Reflexão semelhante encontraremos em Marx (2008), quando afirma que: “A produção não somente provê de materiais a necessidade; provê também de uma necessidade os materiais. Quando o consumo sai de sua rusticidade primitiva – e o fato de atrasar sua saída dela seria em si mesmo o resultado de uma produção fundida ainda na primitiva rusticidade – é solicitada pelo objeto como causa excitadora. A necessidade do objeto que experimente o consumo foi criada pela percepção do objeto. O objeto de arte, e analogamente qualquer outro produto, cria um público sensível à arte e apto para gozar da beleza. De modo que a produção não somente produz um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto” (MARX, 2008, p. 248).

e motivos dos usuários, e fundamentais para o enriquecimento de sua existência e construção de formas de enfrentamento às obstruções nos modos de andar a vida.

Cabe, não somente aos profissionais tomados individualmente, mas aos serviços e redes de saúde mental em seus projetos terapêuticos, assumir o desenvolvimento das necessidades como direção de trabalho. Para tanto, a variedade e diversidade das atividades propostas constitui-se em fator importante para a ampliação do círculo de objetos e enriquecimento das atividades e das necessidades. Isso aumenta a chance de os grupos canalizarem necessidades e interesses individuais e coletivos, mobilizando a participação e a comunicação conjunta em torno da produção grupal²¹. Todavia, é importante também, que seja garantida a regularidade das atividades, para que os sujeitos possam ter experiências repetidas com o objeto da necessidade, de maneira a possibilitar seu desenvolvimento.

Como afirmamos, esse movimento não garante o desenvolvimento e ampliação das necessidades, que não se dão de maneira automática. A existência da diversidade e constância de atividades não é suficiente para afirmar a ampliação das necessidades ou a direção em que se dará seu desenvolvimento. Contudo, na ausência da ampliação do círculo de objetos e meios elas, tampouco, terão as condições mínimas para seu desenvolvimento. Não é possível controlar e determinar como se dará a mudança na personalidade de cada um dos indivíduos que possuem biografias diversas, mas a construção de relações cooperativas e solidárias e a ampliação do círculo de objetos que os serviços podem favorecer, contribui para ampliar o sistema de atividades em que estão inseridos os sujeitos, disputando a formação de motivos no sentido de seu

²¹ A própria existência de atividades grupais já responde a uma das necessidades dos usuários, visto que nos relatos que coletamos aparece com destaque a situação de isolamento e empobrecimento das relações sociais a que estão relegados boa parte deles.

maior desenvolvimento. Os usuários chegam e se mantêm nos serviços mobilizados por variados motivos, que podem, inclusive, se sobrepor e formar um imbricado sistema. Podem estar motivados pelo tratamento, pela representação que têm do serviço, pelas dificuldades que encontram com os sintomas, pelas perdas e impedimento sofridos na vida, pela relação com os técnicos, por imposição da justiça ou da família, por estarem ameaçados pelo tráfico etc.

Por um lado, se esses motivos são difíceis de serem conhecidos e não podem ser determinados mecanicamente, isso significa que o agente das práticas e o próprio serviço não podem ser compreendidos como demiurgos da produção de novas necessidades. Por outro lado, a dificuldade em conhecer os motivos não significa que sejam indeterminados, mas que são síntese de múltiplas determinações, para as quais concorrem também a organização do meio social que encontrarão nos serviços, que pode vir a favorecer a ampliação do círculo de meios e objetos. Sem essa organização os usuários estariam relegados à espontaneidade das relações cotidianas, no interior das quais se produziu o sofrimento que motivou a busca pelas ações e serviços de saúde.

Basaglia (1979) já apontava que os serviços de saúde mental estão destinados à classe trabalhadora pobre que adocece. Nesse sentido, é preciso considerar, também, que as necessidades que apresentam os sujeitos ganham sentido em sua história de vida, no sistema de relações em que produzem e reproduzem sua existência. As condições de exploração e opressões que constituíram a história de vida e a historicidade do sofrimento e adoecimento da maior parte dos usuários são determinações importantes e que não podem ser desconsideradas. As necessidades em saúde que os sujeitos apresentam, e sua aparição na forma de demanda, estão também determinadas por essas condições de vida e de acesso ou privação aos bens necessários para a produção de sua existência.

Nessa direção, faz-se necessário considerar que também os serviços de saúde não existem em abstrato, mas estão inseridos nessa totalidade social. As dificuldades colocadas pelo processo de mercantilização da vida aos usuários, são também aquelas que incidem sobre as limitações do serviço na produção de ações de saúde que considerem as necessidades ampliadas de seus usuários adscritos. Portanto, é preciso não perder de vista os limites das ações de saúde na transformação da realidade social mais ampla, principalmente no caso da saúde mental, quando a medicalização social já atinge patamares massivos de influência na vida da população, cuja maior parcela, nem chega a esses serviços. É preciso, todavia, que o reconhecimento desses limites não despreze que a análise concreta das condições sociais dos usuários e a ação profissional para tensionar os limites sociais impostos na direção da construção de condições que ofereçam maiores possibilidades de emancipação e modos de andar a vida mais autônomos não só produzem mudanças nas histórias de vida individuais, como podem contribuir para a ampliação da compreensão acerca da realidade vivida.

Cabe destacar, ainda, que apesar de termos refletido sobre as atividades e finalidades internas aos serviços, as proposições do modelo de atenção psicossocial não se reduzem aos limites dos serviços assistenciais. Suas diretrizes buscam a vinculação dos serviços com atuações extramuros, articulando as ações do projeto terapêutico singular com as atividades disponíveis no território de vida dos sujeitos. Ao pensar as atividades grupais, em vista disso, é preciso considerar que devem buscar recuperar a dimensão da territorialidade e das ações intersetoriais que têm sido perdidas. Quando estão restritas ao interior dos serviços, corre-se o risco de reforçar a concepção biomédica de grupo que vê nesse tipo de atividade um meio diagnóstico e terapêutico centrado na remissão de sintomas.

2) A participação como engodo

Lane (2004b) enfatizou a importância da participação para o desenvolvimento do processo grupal. Suas críticas, bem como as de Martín-Baró (1999) e de Petrovski (1984), à dinâmica de grupo, revelam que não é por possibilitar o encontro face-a-face que um grupo se torna democrático, podendo a participação ser usada para manipular e para propósitos de adaptação. Para Basaglia (1985), na experiência italiana, as assembleias eram formações grupais importantes porque apresentavam possibilidades reais de realização de escolhas e um lugar de compartilhamento da dor, do sofrimento, das angústias e do silêncio. Além de serem um lugar de escuta, no qual a doença poderia ser colocada entre parênteses para que os sujeitos fossem olhados em sua singularidade. Faziam parte dos mecanismos para recusar o foco no indivíduo como objeto de intervenções clínicas e para que tivessem espaço para apresentar, pela palavra, sua singularidade em meio aos espaços institucionais. Para que isso ocorresse, era preciso fazer escolhas e responsabilizar-se por elas.

No cotidiano dos serviços investigados, contudo, as assembleias dificilmente contavam com a participação de mais de um profissional, sendo atribuição de um profissional específico, de maneira que não se configuravam em espaços de decisão sobre a convivência institucional, que dirá sobre seu funcionamento. Dessa maneira, é comum que decisões de assembleias possam ser revistas em reuniões da equipe ou se constituam em espaços de recado e compartilhamento das decisões já tomadas pela equipe técnica, esvaziando-se seu sentido.

A participação é o ponto fundamental para pensar, também, a superação do isolamento. No relato dos trabalhadores, por diversas vezes, aparece a reflexão sobre o isolamento social a que estão submetidos os usuários. Segundo eles, esse isolamento, advindo da estigmatização social dos sujeitos por seu reconhecimento na condição de doentes, tem como desdobramento dificuldades de desenvolvimento e de superação das condições atuais de sofrimento.

Basaglia (1979) também chamou a atenção para o isolamento gerado pelo estigma, pelo “duplo da doença”. Com essa expressão se referia aos efeitos secundários que são associados ao quadro do adoecimento, mas que não têm causas orgânicas, e sim sociais. Vigotski (1997) parte de reflexão semelhante ao considerar que, no caso das crianças deficientes, o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores não está determinado pela deficiência, sendo uma superestrutura secundária sobre a deficiência. O desenvolvimento incompleto, para ele, deriva do que chama de **desterro da coletividade** que sofrem essas crianças. Suas dificuldades no desenvolvimento se apresentariam por encontrarem impedidas a comunicação coletiva, a colaboração e a interação com as pessoas²².

Para esse autor, a participação efetiva e a atividade coletiva podem ser importantes chaves para a superação das dificuldades de desenvolvimento, sendo necessário, para tanto, superar a solidão e o isolamento. Vigotski aposta na atividade coletiva como uma forma de superação no processo de desenvolvimento, pois, se não é possível combater as causas orgânicas, a luta contra as dificuldades na atividade coletiva se mostraria legítima e promissora (VYGOSTKI, 1997). Outra condição considerada

²² Trata-se aqui de texto produzido por Vigotski em 1931, intitulado “La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente”, no qual aborda as complicações secundárias (de origem social) que podem surgir no processo de desenvolvimento da pessoa deficiente. Evidencia, também, que por serem produzidas na materialidade da vida coletiva das crianças, as funções psicológicas superiores são possíveis de serem (re)criadas pela modificação das relações sociais. Ao fazer essa análise põe a descoberto elementos que podem ser importantes para pensar a questão das potencialidades da coletividade para o desenvolvimento humano. Desse modo, os processos de interrelação e colaboração com o meio social são fundamentais ao desenvolvimento, pois são as formas coletivas de colaboração que se convertem em forma interior de atividade psicológica, portanto, da própria personalidade. Por compreender que a personalidade se manifesta como função do desenvolvimento da conduta coletiva, é que esse autor considera a coletividade como preocupação central da pedagogia. À vista disso, pode-se dizer que as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais da conduta, e são fonte de sua origem (VYGOTSKI, 1997).

importante em suas investigações sobre o papel da coletividade no desenvolvimento das crianças com algum tipo de deficiência, foi a presença da diferença na atividade coletiva. As coletividades mais desejáveis e que mais fariam avançar o desenvolvimento seriam aquelas compostas de maneira heterogêneas, com a presença de diferenças entre as crianças. Em suas investigações, observou que esse tipo de coletividade são as mais frequentes e duradouras e aquelas que as crianças formam quando podem escolher de maneira livre seus companheiros. Por estar se referindo a coletividades de crianças, essa afirmação mereceria maiores investigações concretas, mas chama atenção que está na contramão dos grupos homogêneos estruturados por divisão de patologias que ocorrem em diversos serviços de saúde.

Vigotski (1997) destaca, ainda, que uma criança com atraso mental compreende mais ao seu companheiro (outra criança) do que a complexa vida intelectual do adulto, já que entre elas é possível a colaboração coletiva. No relato dos trabalhadores dos CAPS também estiveram presentes situações em que os membros dos grupos compreendiam mais e melhor o que estava sendo enunciado por um dos companheiros do que os profissionais, revelando a necessidade de não subestimar a capacidade de colaboração e comunicação no interior dos grupos.

Yasui e Costa-Rosa (2008) advertem sobre situações nos serviços de saúde mental em que os usuários são tratados de maneira infantilizada, indicando a prevalência de uma postura de tutela por parte dos profissionais. Observamos que, por esse mecanismo, algumas vezes, sujeitos com dificuldades de expressão ou de participação nas atividades grupais são subestimados ou desencorajados de se engajar nesse tipo de atividade, o que contribui para reforçar seu isolamento e o desterro em relação aos espaços da coletividade. Isso acaba por desembocar em um etapismo em relação às atividades com grupos, sendo os usuários com afeto embotado, comportamentos mais retraídos ou dificuldades de expressão,

encaminhados para atividades não-verbais, sem considerar suas escolhas ou sua vontade, ou ainda sem considerar que a atividade conjunta com os demais em condição de diferença poderia se constituir justamente em motor de seu desenvolvimento.

Em estreita relação com a questão da participação está a importância ao estímulo dos processos de comunicação. Em Vigotski (2008) a fala já aparece como um importante instrumento para organização do pensamento. Quando se refere às crianças surdas e às superestruturas secundárias em relação à deficiência, esse autor chega a afirmar que “O que se tira dele na comunicação, lhe falta no pensamento” (VYGOTSKI, 1997, tradução nossa). Além disso, a obra desse pensador é marcada pela afirmação da consciência como uma unidade afetivo-cognitiva, desvelando que os afetos operam em relação com os conceitos e isso altera a vida psíquica: “O conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo.” (VYGOTSKI, 1997, p. 127, tradução nossa). Aí também a comunicação e a colaboração coletiva figuram como importantes aspectos do desenvolvimento das coletividades e da personalidade.

3) O fetiche da técnica e do entretenimento

Em nosso contato com os profissionais dos CAPS, a dúvida mais frequente se referia a “como fazer um grupo”. Quando a questão era desenvolvida, seu conteúdo dizia respeito a uma solicitação por aprender “técnicas” que pudessem ser realizadas com os grupos. Ocorre que as técnicas se mostram instrumentais vazios quando destacadas dos referenciais teóricos que as instrumentalizam. A título de exemplo, uma letra de música pode ser utilizada pelo coordenador de uma atividade grupal como estímulo e concentração para o início da atividade, servindo, também, para vencer a resistência inicial das pessoas que podem ainda não se conhecer. A mesma letra de música pode servir como objeto principal

da atividade do grupo naquele dia, constituindo-se em material para reflexão e debate coletivo. Ou pode ser lida pelo coordenador como uma mensagem ou forma de fechamento do trabalho. Se estamos nos referindo a uma mesma ferramenta, por que as diferentes formas de uso? O que determinou a escolha do coordenador em cada um dos momentos? Quais os objetivos pretendidos? Esse tipo de decisão exige planejamento e uma leitura sobre o momento de desenvolvimento de cada grupo e sobre as finalidades da atividade que está sendo proposta. E a leitura do processo grupal está sempre informada por certas teorias e concepções, esteja o profissional ciente ou não, advenham do estudo sistemático ou de impressões recolhidas no cotidiano e na experiência empírica.

Chama a atenção, também, o fato de parte dos trabalhadores manifestar o desejo de que os grupos sejam espaços para que os usuários “saíam felizes”. Além disso, várias das atividades descritas por eles como sendo realizadas em grupos consistiam em atividades de entretenimento. Essa concepção parece encontrar raízes no senso comum que vincula a palavra terapêutico a tudo aquilo que faz sentir bem, de maneira imediata. Assim, as pessoas costumam se referir a atividades tão variadas como crochê, jardinagem, esportes etc. como terapias.

Essa necessidade apresentada, não raras vezes, como demanda dos usuários que não gostam de ouvir sobre o sofrimento dos demais nos grupos, revela-se também uma necessidade dos profissionais, que não se sentem preparados, em alguns momentos, para lidar com questões que classificam como “de ordem psicológica”. Dessa maneira, as atividades de entretenimento evitam o contato com aspectos das histórias e das condições de vida que trazem à tona o sofrimento, acompanhado por choro e crises com as quais não se sentem à vontade e que acarretam em dificuldades para o manejo do restante do grupo de usuários.

Acreditamos, no entanto, que, tratando-se de serviços de saúde mental e da preocupação com a produção de grupalidade, o comparti-

lhamento das histórias de vida constitui-se em importante elemento de identificação entre os usuários, da via para o conhecimento das necessidades, motivações, propriedades e princípios de sua personalidade. Nesse sentido, o caminho percorrido pelos grupos nos seus processos de comunicação e interação, não necessariamente se mostrará o mais facilitado ou sem a presença de lembranças e relatos dolorosos, mas seus resultados serão encontrados, justamente por percorrer esse caminho de maneira acompanhada e suportada pelos demais, com a possibilidade de sair dele fortalecido e não por evitá-lo a qualquer custo.

É preciso encorajar a comunicação nos processos grupais e não a suprimir. É preciso deixar que os participantes falem e, além disso, encorajá-los para tal ato. Desse modo, nem todas as atividades grupais serão de entretenimento ou terão como resultado uma felicidade imediata. Isso não significa que não possa haver atividades de entretenimento, mas que reduzir todas as atividades a entretenimento como equivalentes de terapêuticos não é a saída. Quando se trata de um processo terapêutico, esse contará com necessários momentos de acolhimento; pode passar por momentos de descontração, mas que não visam, necessariamente ao entretenimento, e pode passar por momentos de entretenimento, a depender do momento do grupo e das finalidades pretendidas. Todavia, não é um processo constante de entretenimento e distração do que faz sofrer, mas de busca do entendimento da gênese do sofrimento. A necessidade de encorajar os processos de comunicação nos leva a pensar a importância desses momentos, ainda quando se trate de oficinas que não estejam centradas nas trocas verbais.

Outro ponto importante de reflexão é que a ansiedade pelas técnicas e por preencher os espaços dos grupos com propostas de atividades, não pode eliminar os espaços de autoanálise do próprio grupo. É função do coordenador prestar atenção aos mecanismos de desenvolvimento do grupo, subsidiando-o com suas análises e permitindo que tenha espaço para elaborar suas análises coletivas.

4) O espontaneísmo como negação da intencionalidade

Quando questionados sobre sua função nos grupos, os profissionais, embora reconhecessem que sua atuação não fosse neutra e produzisse diferenças e transformações nos processos vividos pelo grupo, não raras vezes reproduziam no discurso a compreensão de que sua função enquanto “mediadores” deveria se aproximar a de uma presença que não interferisse na realização do grupo (SCHÜHLI, 2020). Esse entendimento nos pareceu carregado de concepções contemporâneas como as das pedagogias do aprender a aprender, que valorizam aquilo que os indivíduos aprendem sozinhos a partir do conhecimento de outras pessoas e sem a mediação da escola, desvalorizando o papel do professor como elemento organizador das formas de acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados (DUARTE, 2004).

Vigotski (2010), ao se referir ao trabalho do professor diz que “Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 448). Acreditamos que essa afirmação pode servir à reflexão sobre o papel que desempenham os coordenadores de grupos, se tomam para si como direção de trabalho o enriquecimento das necessidades e ampliação do círculo de objetos e meios da atividade. Para que os grupos se constituam como espaço de cooperação e interlocução, o coordenador não pode assumir a postura de tutela, mas, para além disso, é preciso ter atividade clara para que as pessoas possam cooperar em torno a seus objetivos. Na atividade infantil, por exemplo, Vigotski (1997) afirma que o objetivo geral, a orientação da atividade conjunta, parte inicialmente do pedagogo. É na medida em que avança o desenvolvimento que este objetivo comum pode se converter em objetivo da atividade das crianças, ou seja, a organização desde fora se transforma em auto-organização das crianças.

Nesse sentido, compreendemos que produzir condições para o

desenvolvimento de motivos geradores de sentido pode até passar pelo uso de motivos estímulo (motivos externos à atividade) em algum momento, mas não pode tê-los como fim. Nos serviços, não são raras as situações em que a presença nos grupos se dá, movida por motivos externos (assinar lista de presença, pressão familiar, decisão judicial, fugir de ameaças). Todavia, é preciso reconhecer que a mera presença nos grupos não é sinônimo de participação, sendo necessário um esforço consciente e organizado dos profissionais para a organização das atividades de maneira a propiciar a participação e expressão dos usuários e a ampliação do círculo de interesses, necessidades e motivos. Há, no entanto, uma dificuldade adicional de organização desse “meio social” quando os próprios técnicos não têm claro o objeto das atividades dos grupos.

5) O grupo como meio, como processo, como produto e como sujeito

O trabalho com grupos figura como um meio de trabalho para os profissionais em saúde mental. No modelo biomédico, sua utilização tende a ficar reduzida a esse âmbito. Ainda que o fenômeno da produção de grupalidade insista em se mostrar, nesse modelo se reforça a comunicação direta dos usuários com o técnico enquanto detentor do conhecimento, o que interdita as comunicações intragrupo e produz maior serialidade no grupo. Mais correto, nesses casos, seria se referir a eles como agrupamentos, pois a grupalidade nem sempre chega a se produzir. Enquanto meio para atingir a finalidade de controle e remissão dos sintomas, o trabalho com grupos toma por objeto a doença e os usuários como seu suporte e sua atuação está pautada por uma postura orientadora e assistencial.

Diferentemente, Lane (2004b) e Martin-Baró (1999) consideram o grupo como um processo, portanto, em sua historicidade e possibilidades de desenvolvimento. Petrovski (1984), considera também a “co-

letividade” como uma característica no desenvolvimento de um grupo, quando atinge maior grau de coesão e desenvolve fenômenos de autodeeterminação coletivista. É nesse sentido que consideramos que esses autores aportam contribuições para o trabalho com grupos no modelo de atenção psicossocial.

Quando os agentes agem com a finalidade de produzir grupalidade, o grupo pode aparecer também, como produto de seu trabalho. Intencionam produzir grupalidade e na medida em que o grupo produz uma atividade em comum e identificações, um dos objetivos do trabalho está sendo atingido e a própria continuidade do grupo resulta como um dos produtos da atividade. Se a grupalidade se estabelece, o grupo passa a existir enquanto realidade concreta, canalizando em dado espaço e tempo necessidades individuais e interesses coletivos.

Ao tomar a grupalidade como finalidade, os profissionais se dirigem à totalidade da existência dos participantes como objeto, buscando compreender as condições sociais em que se desenvolvem suas atividades e a produção grupal, bem como as necessidades e interesses que estão sendo mobilizados. Estimulando também a comunicação, a expressão e a participação dos indivíduos na atividade conjunta e socialmente significativa, os agentes das práticas articulam condições no meio social para que o processo grupal ocorra e para que o grupo, por meio do seu processo de autoanálise, desenvolva-se enquanto grupo-sujeito (LANE, 2004b). A articulação entre os níveis da vivência subjetiva e da realidade objetiva, buscando desvelar as contradições e articular a história individual dos seus membros com a história social, é fator importante para que o grupo não se constitua em instrumento de produção de falsos consensos e possa dar saltos de qualidade na direção de seus participantes se perceberem como sujeitos de sua própria história. Quando isso ocorre, o papel do coordenador é capaz de ser assumido de forma rotativa por seus membros, de maneira que o técnico trabalha na

direção de produção de autonomia e não do reforço da dependência em relação à sua figura. O grupo passa então, a existir independentemente do técnico e como um processo, com sua própria historicidade. É preciso considerar, entretanto, que os grupos ocorrem em condições de institucionalidade que afetam suas finalidades, podendo contribuir ou dificultar o processo grupal.

Castellanos Noda (2002) também considera que o grupo pode ser tomado como sujeito da atividade do próprio grupo²³, quando coeso e envolvido na atividade conjunta. Aí já não estamos mais falando do agente como sujeito da atividade de trabalho em saúde, mas do grupo como sujeito da atividade grupal. Para essa autora, o grupo pode ser considerado um cenário de aprendizagem, porque no interior de sua trama concreta de relações sociais e por meio dos processos comunicativos e interativos que nele se desenvolvem no contexto da atividade, constitui-se como o outro, o interpsicológico do plano externo, que apresenta possibilidades de influência no desenvolvimento da subjetividade. Desse modo, é nos patamares superiores de desenvolvimento que os grupos têm maiores possibilidades de se constituírem em agentes sociais de desenvolvimento, mobilizando e potencializando processos internos de cada um dos seus participantes (CASTELLANOS NODA, 2002). Poderíamos afirmar, então, que quando o grupo se torna grupo-sujeito, canalizando necessidades individuais e interesses coletivos em torno da atividade conjunta socialmente significativa, ou seja, quando não está

²³ Castellanos Noda (2002) chega a propor que como sujeito da atividade seria possível afirmar a existência de uma Zona de Desenvolvimento Próximo Grupal: “poderíamos a partir dessa análise definir a Zona de Desenvolvimento Próximo Grupal como a distância qualitativa, o espaço em cada momento do desenvolvimento do grupo, entre o domínio a nível grupal de instrumentos, estratégias para abordar, transformar a realidade e o próprio comportamento grupal, e o domínio compartilhado no grupo de novos instrumentos e estratégias que existem como potencialidade na relação com outro (CASTELLANOS NODA, 2002, p. 88, tradução nossa).

orientado apenas para os interesses individuais que promovem a seriedade do grupo, contraditoriamente, é quando maior potencialidade apresenta de contribuições para o desenvolvimento individual.

É na base da atividade compartilhada socialmente significativa que se constituem as relações interpessoais que são fonte para a formação da personalidade (PETROVSKI, 1984). No contexto grupal ocorre o intercâmbio de signos como aportes individuais ao crescimento grupal (porque constituem parte da história pessoal histórica e socialmente condicionada), mas também se formam novos nexos, se negociam significados que não só influenciam os sujeitos em seu desenvolvimento, mas também a configuração de um esquema próprio no grupo, que vai se convertendo em mecanismo psicológico regulador de seu funcionamento e expressão de seu desenvolvimento (CASTELLANOS NODA, 2002). A compreensão desses esquemas próprios da identidade e atividades intragrupais reconhecidos na historicidade dos grupos não pode prescindir da análise de seu contexto de desenvolvimento, já que os grupos medeiam e atualizam estruturas políticas e ideológicas mais amplas.

Considerações finais

Vemos, portanto, que no âmbito dos serviços de saúde mental, possibilitar espaços de convivência e regularidade das atividades grupais passa pelo estímulo à vinculação e desenvolvimento da referencialidade entre os usuários, para que possam superar a tendência ao conformismo presente nos grupos difusos e reconhecer, pela inter-relação com os demais, a própria biografia e as condições que produziram seu adoecimento. Para isso é preciso que os técnicos resistam ao empuxo da produção de consensos, trabalhando a partir das contradições e da desnaturalização dos papéis sociais cristalizados.

No cenário dominado pela tendência de cooptação e apassiva-

mento das potencialidades grupais e coletivas, o que tem se denominado de grupos, muitas vezes são agrupamentos que tensionam constantemente em favor da serialidade, motivo pelo qual ao longo deste trabalho utilizamos o termo trabalho com grupos como denominação mais geral que visava diferenciar o grupo como meio de trabalho daquela direção de trabalho que se volta para a produção de grupalidade, que tem aparecido como contratendência nos serviços de saúde mental. Castellanos Noda (2002) em sentido que nos parece se assemelhar, diferencia os enfoques que trabalham com grupos e aqueles que trabalham a partir dos grupos, ou seja, a partir das potencialidades de desenvolvimento dos grupos humanos.

O fato de se constituir em contratendência, no entanto, não invalida a potencialidade do processo grupal e sua necessidade para os processos de transformação sociais e individuais. Para contribuir nessa direção, contudo, é preciso ter intencionalidade e refletir sobre as direções que tomam as atuações profissionais. E nesse processo a teoria é aliada. A Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Social Latino-americana trazem consigo a potencialidade de terem revisto os referenciais positivistas e funcionalistas da psicologia social estadunidense e com isso apontado para formas alternativas de compreensão do processo grupal. Conferem ao trabalho com grupos uma dimensão que transcende a dimensão pragmática de utilização tecnificada como forma de suprimir os conflitos sociais e produzir consensos. Apoiam-se, justamente, na explicitação das contradições e no desvelamento das naturalizações presentes no cotidiano para produzir novas formas de entendimento que potencializem o desenvolvimento dos grupos humanos e dos indivíduos singulares. Em vista disso, constituem-se, a nosso juízo, como contribuições potenciais para o modelo de atenção psicossocial que se pretende alternativo ao modelo biomédico.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. **Mediação grupal**: uma leitura histórico-cultural. São Paulo: Ágora, 2006.

BASAGLIA, F. **A psiquiatria alternativa**: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. Conferências no Brasil. São Paulo: Brasil Debates, 1979.

BASAGLIA, F. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BASAGLIA, F. Loucura/delírio. In: BASAGLIA, F. **Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 259-298.

BECHELLI, L. P. C.; SANTOS, M. A. Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.12, n. 2, 2004.

CAMPOS, G. W. O SUS entre a tradição dos Sistemas Nacionais e o modo liberal-privado para organizar o cuidado à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12(Sup), p. 1865-1874, 2007.

CASTELLANOS NODA, A. V. El enfoque histórico-cultural: sus implicaciones para el aprendizaje grupal. **Revista cubana de educación superior**, Universidad de la Habana, vol. XXII, n.3, p. 79-91, 2002.

DALLA VECCHIA, M. **Trabalho em equipe na atenção primária à saúde**: o processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da psicologia geral à aplicada. [2ª versão] Mimeo. Umuarama, 2009.

DELARI JR., A. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v.24, n.1, p.45-63, jan./abr. 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações

neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FERNÁNDEZ, A. M. **O campo grupal**: notas para uma genealogia. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FURTADO, O.; BRAMBILLA, B. B.; ROSA, E. Z. Da psicologia social comunitária à psicologia nas políticas públicas: contribuições de Sílvia Lane. In: SAWAIA, B. B.; PURIN, G. T. (orgs.). **Sílvia Lane**: uma obra em movimento. São Paulo: EDUC, 2018. p. 227-247.

LANCETTI, A. Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem. In: LANCETTI, A. **Saúdeloucura**, 4. São Paulo: 1993, p. 155-171.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M., CODO, W. (orgs.) **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M., CODO, W. (orgs.) **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N., *et al*, (orgs.). **Psicologia**: Grijalbo, 1969. p. 341-354.

LEONTIEV, Aléxis N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Aléxis N. Actividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Volume II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p. 49-77.

MARTIN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder**. San Salvador: UCA Editores, 1999.

MARTINS, S. T. F. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**, v. 15 n. 1, p. 201-217, 2003.

MARTINS, S. T. F. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane. **Psicologia & Sociedade**, 19, Edição especial 2, p. 76-80, 2007.

MARTIN, S. T. F. Psicologia social e psicologia soviética: alguns apontamentos históricos. In: SAWAIA, B. B.; PURIN, G. T. (orgs.). **Sílvia Lane: uma obra em movimento**. São Paulo: EDUC, 2018. p. 95-117.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MENDES GONÇALVES, R. B. **Tecnologia e organização social das práticas de saúde: características tecnológicas do processo de trabalho na rede estadual de Centros de Saúde de São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1994.

NEMOV, R. S. Comentarios terminológicos. In: PETROVSKI, A. V. (org.). **Teoria Psicológica del colectivo**. Ciudad de la Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986.

OLIVEIRA, B. O conceito de socialização e o desenvolvimento do indivíduo: algumas reflexões. **DOXA: Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v.1, n.1, p.35-62, 1995.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

PETROVSKI, A. V. **Personalidad, actividad y colectividad**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1984.

PETROVSKI, A. V. Surgimiento y esencia del enfoque estratométrico en la psicología del colectivo. In: PETROVSKI, A. V. (org.). **Teoria psicológica del colectivo**. Ciudad de la Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986.

ROGERS, C. R. **Grupos de encontro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SCHÜHLI, V. M. **Tendências e contratendências do trabalho com grupos no contexto de disputa de modelos de atenção em saúde mental: uma aná-**

lise a partir de dois Centros de Atenção Psicossocial. 2020. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota editora, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. *In: VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1931/1995.

VYGOTSKI, L. S. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. *In: Obras Escogidas V*. Madrid: Visor Distribuciones, 1931/1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

YASUI, S.; COSTA-ROSA, A. A Estratégia Atenção Psicossocial: desafio na prática dos novos dispositivos de Saúde Mental. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 78/79/80, p. 9-17, jan./dez. 2008.

ZIMERMAN, G. I. Grupo com idosos. *In: ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C. (orgs.). Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAPÍTULO 3

IMPACTOS DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE MULHERES: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Giovana Durat Milani
Graziela Lucchesi Rosa da Silva
Melissa Rodrigues de Almeida

Eles combinaram de nos matar, mas
nós combinamos de não morrer
Conceição Evaristo.

Introdução

Este capítulo¹ tem como objetivo analisar os impactos da violência de gênero na produção da subjetividade de mulheres, considerando que se trata de uma forma de violência estruturante e funcional à produ-

¹ O presente trabalho foi iniciado em pesquisa de Iniciação Científica, realizada no ano de 2018, sob orientação da professora Dra. Graziela Lucchesi Rosa da Silva, com a temática: “As bases materiais da violência de gênero” continuada na pesquisa de monografia de conclusão do curso de psicologia, orientada pela professora Dra. Melissa Rodrigues de Almeida e concluída em 2019, sob o título: “Impactos da violência de gênero na produção da subjetividade de mulheres”. O interesse sobre o tema foi despertado em uma das autoras a partir da participação no coletivo de gênero dos estudantes de psicologia da UFPR, Coletivo Rosas. Neste grupo eram realizadas discussões teórico-práticas e intervenções em casos de opressão de gênero sofrida por alunas e/ou pessoas próximas a elas. O fenômeno da violência de gênero era presente em todas as discussões e não havia uma pessoa que passasse pelas reuniões que nunca tivesse vivenciado uma violência dessa natureza.

ção social capitalista. No decorrer do trabalho, buscamos discutir de que forma a violência de gênero determina a produção da subjetividade de mulheres e como, mesmo implícita e sutil, é internalizada e apropriada.

A violência de gênero possui origem remota em nossa sociedade e é conteúdo intrínseco às relações sociais atuais, não apenas entre pessoas – de gêneros diferentes ou do mesmo gênero – mas principalmente pelas relações de produção. Ao mesmo tempo, determina papéis sociais, produção de significados e sentidos, uma maior ou menor segregação dos indivíduos e também se atualiza constantemente como prática social (ENGELS, 2012; SAFFIOTI, 1979, 1997, 2013; SOUZA, 2006). Nessa condição, é recorrente e naturalizada pela sociedade, sendo empregada como artifício coercitivo de formação e conformação de subjetividades que se adequem às necessidades de produção e que mantenham os estreitos limites estabelecidos aos homens e às mulheres nas relações sociais. Nesse sentido, a violência de gênero possui impactos imediatos, como agressões físicas e verbais, coerções e privações, além de impactos a longo prazo, como danos à saúde mental, sofrimento intenso, isolamento social e rompimento de vínculos. Determina, assim, as possibilidades concretas de apropriação e objetivação na realidade objetiva e pré-condiciona perspectivas de humanização e alienação, de homens e mulheres. Nosso foco neste trabalho é o estudo sobre o modo como a violência de gênero impacta as mulheres, especificamente.

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (LIMA; BUENO, 2016) apontam que a cada 11 minutos uma mulher é estuprada, sendo estimados, em média, meio milhão de estupros por ano no país, dos quais, segundo dados do Ministério da Saúde, somente 15% dos acusados foram presos (COLLUCCI, 2017). Diógenes (2017) destaca que são registrados quatro assédios sexuais por semana nos metrô de São Paulo. Em 2013, cerca de 13 mulheres morreram por dia vítimas de feminicídio (WAISELFISZ, 2015). Segundo dados do mapa da violência

(WASELFISZ, 2012), o Brasil está em 7º lugar no ranking mundial de homicídios femininos. Em estudo realizado por Costa et al. (2014), que analisou boletins de ocorrência de mulheres vítimas de violência na Delegacia de Defesa da Mulher do Município de Sobral-CE no ano de 2009, constatou-se que de 419 ocorrências “(84%) relataram ter sofrido violência psicológica, 289 (57,5%) violência física, 194 (39%) violência moral, 104 (21%) violência patrimonial e 19 (4%) violência sexual” (p. 183).

Em pesquisa divulgada pela ActionAid, em 2016, com uma amostra de 503 mulheres de diferentes regiões do Brasil, 86% das mulheres afirmaram já ter sofrido assédio na rua, sendo assobio o mais comum (77%), seguido por olhares insistentes (74%), comentários de cunho sexual (57%) e xingamentos (39%) (CÂMARA, 2016). Nesse mesmo estudo, destacou-se que metade das mulheres já foram seguidas na rua, 44% foram tocadas, 37% afirmaram que homens se exibiram para elas e 8% foram estupradas; e quando questionadas sobre em quais ambientes sentiam mais medo de serem assediadas, 70% responderam que ao andar pelas ruas, 69% ao sair ou chegar em casa depois que escurece; e 68% no transporte público.

De acordo com Brito (2018), em 2018, houve 73 mil queixas de violência contra a mulher no Brasil. Foram registrados, em média, 164 casos de estupros por dia, sendo que se estima que apenas 10% dos casos sejam comunicados à polícia. Em média, 530 mulheres acionaram, por dia, a lei Maria da Penha em 2017. Dentre as denúncias estão “cárcere privado, violência física, psicológica, obstétrica, sexual, moral, patrimonial, tráfico de pessoas, homicídio e assédio no esporte” (BRITO, 2018, *on-line*).

Apesar da existência de medidas legais de proteção à mulher, como a lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), a ampla divulgação de números de telefones policiais para atender ocorrências de violência contra a mulher e campanhas de conscientização sobre a violência de gênero, os dados expostos acima demonstram que a ocor-

rência de violência física, doméstica, conjugal, patrimonial e psicológica acontece em larga escala. Nesse sentido, podemos afirmar que a violência de gênero se expressa nas instituições, nas relações sociais e atravessa também a subjetividade das pessoas que vivem estas relações.

Avaliamos que é necessário avançar no entendimento das determinações e consequências desse fenômeno para traçar estratégias para o seu enfrentamento. Para tanto, neste capítulo, discutiremos as bases materiais da violência de gênero, seus impactos na formação da subjetividade e algumas possibilidades de enfrentamento.

A violência como parteira da sociedade de classes e da dominação de gênero

Hobsbawm (2007) assinala que nosso período histórico se tornou o mais violento em relação aos precedentes. O incremento da indústria bélica e armamentista; o aumento da força policial e da segurança privada; a expansão da força para controle de massas; os aterrorizadores índices de homicídios e taxas de criminalidade; os conflitos étnicos, religiosos e raciais; a fome, miséria e indigência são expressões da violência estrutural mundial (HOBBSAWM, 2007). De forma geral, a violência presente nas relações sociais pode ocorrer por meio de atos de brutalidade, de agressão física e/ou psicológica, de abusos com a intenção de humilhar, intimidar e oprimir uma pessoa ou grupo de pessoas, como é o caso da violência dirigida especificamente às mulheres.

Martín-Baró (2003, p. 75, tradução nossa) explica que “o conceito de violência é mais amplo do que o de agressão e que, em teoria, todo ato ao qual se aplica uma dose de força excessiva pode ser considerado violento”. A agressão é, então, uma forma de violência, na qual se aplica força contra alguém com a intencionalidade de causar dano. Vale frisar que Martín-Baró compreende a violência enquanto fenômeno de múlti-

plas formas de expressões, mas que possui algumas peculiaridades, sendo que uma delas é que a violência, “independentemente de se tratar de atos agressivos ou da coerção, e independente de onde aconteça, sempre está relacionada à estrutura social.” (SANTIAGO, 2009, p. 3). Martín-Baró (2003) chama a atenção para a tendência vigente em reduzir fenômenos e problemas sociais, como as diversas formas de violência, a fatos individuais, abstraindo-os de seu contexto histórico-social. Neste sentido, é contundente ao afirmar a essencialidade em analisar os fatos e comportamentos agressivos enquanto expressão de forças sociais que se materializam através dos grupos ou indivíduos (MARTÍN-BARÓ, 2003). Destaca, ainda, que

Se a violência consiste naquela força em que tira algo ou alguém de seu estado “natural”, como esse estado é definido constitui o ponto crítico para a determinação do que é e o que não é violento. Não se trata simplesmente de dar um nome distinto a atos violentos que são favoráveis aos próprios interesses; se trata, mais fundamentalmente, da compreensão mesma do que constitui a violência. (MARTÍN-BARÓ, 2003, p. 77, tradução nossa)

A violência, em suas múltiplas formas e manifestações, é ato exclusivamente humano, mas não é inerente à essência humana, senão constitui um processo histórico e social; também não é necessariamente algo negativo, no sentido empregado pelo senso comum, uma vez que os objetos da realidade são alterados ou destruídos pelos atos humanos a fim de suprir necessidades e produzir instrumentos, o que pode ser qualificado como ato violento (VÁZQUEZ, 1977). Vázquez (1977) enfatiza que

A violência se manifesta onde o natural ou o humano – como matéria ou objeto de sua ação – resiste ao homem. Verifica-se justamente numa atividade humana que detém, desvia e finalmente altera uma legalidade natural ou social. Nesse sentido, a violência é exclusiva do homem, na medida em que ele é o único

ser que para manter sua legalidade propriamente humana necessita violar ou violentar constantemente uma legalidade exterior (a da natureza). (VÁZQUEZ, 1977, p. 374)

Desta forma, modificar a natureza em prol do desenvolvimento genérico humano exige uma práxis violenta porque modifica substancialmente o objeto concreto que contém em si propriedades intrínsecas que possibilitam sua modificação, imprimindo-lhe forma humana. “Mas essas possibilidades só existem enquanto tal para o sujeito da práxis, e apenas se realizam mediante a sua atividade real e objetiva” (VÁZQUEZ, 1977, p. 374). Ou seja, só é possível manipular e modificar um objeto, conferindo-lhe novas características e funções, se o sujeito puder se apropriar de seus elementos intrínsecos, transformando-os em algo novo, em última instância, se possuir teleologia.

A violência também pode ter como objeto outros seres humanos. Nesse caso, Vázquez (1977) aponta que a violência aparece enquanto práxis social, cujo objeto é o indivíduo consciente e seu objetivo é dobrar a consciência de outrem. O ato violento destinado ao outro ser social só é possível, segundo Vázquez (1977), sob determinadas relações econômicas, políticas e sociais encarnadas em certas instituições e relações inexistentes sem os indivíduos concretos, dotados de consciência e corpo (VÁZQUEZ, 1977). Neste sentido, a violência em ato não tem como objeto o ser meramente corpóreo, natural, mas o ser humano e consciente, não interessando “[...] a alteração ou destruição do corpo como tal, mas o corpo de um ser consciente, afetado em sua consciência pela ação violenta de que é objeto” (VÁZQUEZ, 1977, p. 380). Por se tratar de relações humanas, ao ato violento pode haver a resistência, configurando a contraviolência daqueles que se opõem a ele. Desta forma, “[...] o homem não resiste de modo cego, sujeito passivamente a uma legalidade que fixa e determina a sua resistência, e sim, de acordo com seu grau de consciência, variando a resistência, até convertê-la em oposição aberta,

como uma antipraxis que responde à violência com a contraviolência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 380-381).

Sob tal compreensão, Vázquez (1977, p. 381) salienta que “o aparecimento e o desenvolvimento da violência nas relações sociais estão ligados a fatores objetivos – o império da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes”. Assim, a violência por ter caráter histórico é impossível de ser entendida de forma desvinculada da totalidade social que a produz (MARTÍN-BARÓ, 2003).

Especificamente o modo de produção capitalista, fundado nas relações de exploração do assalariamento e na propriedade privada dos meios de produção, se estrutura como sistema de produção também por intermédio da violência. Saques, pilhagens, genocídio e estupros foram característicos do chamado processo de acumulação primitiva do capital, ou processo de separação do trabalhador dos meios de produção, o qual foi condição para o desenvolvimento deste modo de produção. Marx (2013) explica que

Na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. (MARX, 2013, p. 787)

O triunfo do capitalismo, consolidado no século XVI sobre o sistema feudal, se deu graças à subjugação dos trabalhadores, resultado da expropriação dos produtores de seus meios de subsistência e da propriedade rural, os quais foram lançados no mercado como trabalhadores livres para a venda da força de trabalho (MARX, 2013). Para tanto, os produtores do período feudal foram expropriados tanto dos meios de produção quanto das corporações (as quais colocavam restrições ao trabalho e protegiam os artesãos).

Marx (2013) e Engels (2008) demonstraram como atos violentos são, de fato, a parteira da história e meio fundamental para a consolidação e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Retratarão esses atos pela expropriação violenta da terra da população rural, pelo aprofundamento da exploração do trabalho infantil e feminino, pela legislação ferrenha contra a vagabundagem, pelo aumento massivo da pauperização e da desqualificação do trabalhador, pelo prolongamento da jornada de trabalho, pelas condições insalubres e desumanas de vida.

A estrutura da sociedade capitalista é marcada pelo conflito constante entre duas classes sociais com interesses antagônicos, sendo que a classe dominante tenta a todo custo não apenas se manter no poder, mas também conformar a classe dominada segundo seus valores e moral (LENIN, 2007). Nesse modo de produção, a violência é utilizada como instrumento para conformar a classe trabalhadora à sua situação de classe explorada, desprovida de meios de produção, privados do acesso das produções criadas socialmente. Vázquez (1977), sob tal perspectiva, afirma que

Há violência, em suma, porque há contradições antagônicas, inconciliáveis, entre os homens, entre as classes sociais. [...] A violência é o caminho para conquistar o poder ou manter o que foi conquistado. Mas nenhuma classe social prefere a violência quando pode atingir seus objetivos por meios não violentos, da mesma maneira que nenhuma classe social vacilará em recorrer a ela, como razão suprema, quando perigarem seus interesses reais. (VÁZQUEZ, 1977, p. 391),

Vale destacar que a violência, ora explícita e direta e ora implícita e indireta, é controlada, em grande medida, pelo Estado – pelo uso da força policial, coerções, punições, prisões (LENIN, 2007). A esse respeito, Vázquez (1977) explica que a violência não existe somente em ato, mas se estrutura também como violência potencial, sendo o Estado essa

violência organizada, isto é, “[...] disposta a realizar-se quando exigirem os interesses de classe a cujo serviço ela se encontra” (p. 381). Sob a lógica do capital, o autor salienta que a violência constatada tanto nas formas diretas e organizadas quanto indiretas e aparentemente espontâneas é um modo de vida, uma necessidade histórica, porque assim o exige esse modo de produção. No entanto, o autor pontua que “essa violência surda causa muito mais vítimas do que a violência ruidosa dos organismos coercitivos do Estado” (VÁZQUEZ, 1977, p. 382).

A violência é, portanto, inerente ao sistema capitalista de tal forma que é incorporada nos mais diversos níveis sociais e naturalizada como práxis (MARTINS; LACERDA JR, 2014). Sob tal perspectiva, entender que a violência tem caráter histórico e constituição objetiva, implica reconhecer que a formação dos indivíduos está sujeita às contradições presentes e às forças sociais que estimulam, permitem, aceitam e requerem a violência como forma de comportamento. Deste modo, Martin-Baró (2003) reitera que os atos violentos possuem particularidades e especificidades, mas só serão entendidos adequadamente à luz da totalidade social, no contexto da violência estrutural. O autor explica que “em um meio, por exemplo, onde o machismo é considerado como uma virtude que deve possuir todo homem que se preze, o estupro é contextualmente propiciado, mesmo que leis formais possam puni-lo” (MARTIN-BARÓ, 2003, p. 86, tradução nossa). Causar dano a alguém seja por meio de agressão física, moral, sexual, simbólica; da coerção; da opressão tem, assim, um fundo ideológico, pois “[...] remete a uma realidade social configurada por alguns interesses de classe de onde surgem valores e racionalizações que determinam sua justificação” (MARTÍN-BARÓ, 2003, p. 87, tradução nossa).

No caso da violência cometida contra mulheres, o sentido e o caráter dos interesses dominantes presentes são desvelados, em sua essência, somente ao se evidenciar o patriarcado² enquanto sistema hierárqui-

co de dominação do homem sobre a mulher. Saffioti (2015) explica que o patriarcado não se refere a uma relação privada, mas civil; garante direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrições; estabelece um modo hierárquico de relação presente em todos os espaços da sociedade; possui base material; caracteriza-se enquanto estrutura de poder fundamentada tanto na ideologia quanto na violência.

Conservar o *status quo* das relações de dominação é fundamental à manutenção do patriarcado e, em última instância, da propriedade privada (SOUSA, 2006; SAFFIOTI, 2015; CISNE, 2015; DAVIS, 2016). Isso porque com a emergência do sistema capitalista de produção, o patriarcado é incorporado de tal forma que se torna imprescindível à sua manutenção, pois garante a desvalorização da força de trabalho de cerca de metade da classe trabalhadora: as mulheres.

A reprodução ampliada do capital, essência do modo de produção capitalista, depende, como já salientado, da exploração da classe trabalhadora por parte da classe burguesa, pela extração de mais-valia. Para tanto, como explica Saffioti (2013), determinados caracteres raciais e de sexo são selecionados para operarem como marcas sociais que hierarquizam os membros de uma sociedade, aumentando a exploração³. Fundamentada em uma pesquisa histórica, Federici (2017, p. 232) expõe que “[...] a

² Em linhas gerais, o patriarcado se estabelece a partir da vigência da linhagem paterna como critério de classificação hereditária e da propriedade privada como forma de organização da vida. Sua origem, portanto, é anterior ao capitalismo.

³ Vale destacar, conforme aponta Saffioti (2013), que atrelada ao patriarcado enovelam-se as questões de raça e classe, como particularidades da existência individual que determinarão de modo diverso a vivência singular das opressões. Mesmo que na experiência individual as questões de classe/raça/gênero estejam entrelaçadas de formas específicas e diversas, compreendemos que a exploração de classe é chave para compreender as demais opressões em nossa sociedade. Raça e gênero possuem origens históricas diversas e anteriores ao sistema capitalista, mas são incorporados como sustentáculos essenciais à manutenção desse modo de produção (SOUSA 2006; SAFFIOTI, 2013; CISNE, 2015; DAVIS, 2016).

construção de uma nova ordem patriarcal, que tornava as mulheres servas da força de trabalho masculina, foi de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo”. A autora acrescenta que a divisão sexual do trabalho produz não só uma divisão de tarefas entre homens e mulheres, como diferencia suas experiências, suas vidas, sua relação com o capital e com outros setores da classe trabalhadora, impulsionando a acumulação capitalista (FEDERICI, 2017). A autora salienta que

[...] a diferença de poder entre mulheres e homens e o ocultamento do trabalho não remunerado das mulheres por trás do disfarce da inferioridade natural permitiram ao capitalismo ampliar imensamente “a parte não remunerada do dia de trabalho” e usar o salário (masculino) para acumular trabalho feminino. Em muitos casos, serviram também para desviar o antagonismo de classe para um antagonismo entre homens e mulheres. Dessa forma, a acumulação primitiva foi, sobretudo, uma acumulação de diferenças, desigualdades, hierarquias e divisões que separaram os trabalhadores entre si e, inclusive, alienaram a eles mesmos. (FEDERICI, 2017, p. 220)

Essas mudanças históricas redefiniram a posição social das mulheres e a divisão sexual do trabalho (FEDERICI, 2017). Emerge neste contexto o trabalho reprodutivo, ou seja, o trabalho não pago realizado pelas mulheres no lar, no âmbito privado. Correia e Biondi (2011, p. 9) sublinham que este tipo de trabalho “[...] compreende o conjunto de atividades relacionadas à reprodução da vida que se situam no âmbito da alimentação, do vestuário, da higiene etc. Sua particularidade reside no fato dele se situar fora do mercado, à margem da lei do valor”. Depetris (2019) explica que por meio do trabalho doméstico tanto o capitalista quanto o Estado se eximem da responsabilidade de garantir as condições à reprodução da força de trabalho. Assim, “Não basta que os alimentos, roupas e produtos de limpeza estejam à disposição: sem labor, a comida não se prepara, a vestimenta não se lava e a moradia não se limpa”

(CORREIA; BIONDI, 2011, p. 10). Este trabalho designado às mulheres participa indiretamente do processo de produção da vida, na medida em que garante a manutenção diária da vida dos trabalhadores, sem custo adicional aos patrões.

Mesmo com a inserção massiva das mulheres no mercado de trabalho, na divisão da produção da vida entre espaço público e privado, o espaço doméstico ainda é responsabilidade das mulheres. Por exemplo, em 2018, as mulheres dedicaram, em média, 21,3 horas por semana com afazeres domésticos e cuidado de pessoas, o que é quase o dobro do que as 10,9 horas que os homens gastaram com as mesmas tarefas (NETO, 2019). Isso se expressa em sobrecarga de trabalho, concretizado em dupla e tripla jornada, por exemplo.

Ademais, à mulher são conferidos setores historicamente feminilizados, relacionados ao cuidado, à educação, além de serem absorvidas pelos setores mais precarizados de serviços (sendo esses últimos ocupados, em grande parte, pelas mulheres negras). Gênero, raça e classe determinam as atividades sociais da produção da vida em que os sujeitos podem se inserir e também – como atividade gera consciência – a formação de suas consciências e subjetividades (SOUZA, 2006). Além disso, há uma desigual distribuição de responsabilidades na produção social da existência, que se expressa na forma opressiva e violenta como os sujeitos são conformados a modos de ser/estar, de se relacionar correspondentes a caracteres de gênero, impostos a partir do sexo (SOUZA, 2006; SAFIOTTI, 2015).

Sob tal lógica, entendemos que a violência de gênero pretende conformar homens e mulheres aos padrões de comportamento, desenvolvimento, trabalho, habilidades/aptidões, sentimentos e formas de expressão estabelecidos a partir da divisão dos seres humanos em gêneros antagônicos, marcados pela exploração/dominação de um sobre o outro, pela submissão dos indivíduos a um processo opressivo de vida. Assim, a

violência de gênero não pode ser compreendida a partir da moral ou valores anacrônicos, tomando-os como se fossem descolados da realidade concreta, dotados de existência própria, ou ainda de forma naturalizada, alegando-se que os agressores são doentes, por exemplo.

Nesse contexto, a violência de gênero é considerada por Hierro (1998) como um instrumento de manutenção do sistema patriarcal e da dominação masculina sobre as mulheres. Essa se expressa tanto em dupla e tripla jornadas de trabalho, menores salários e divisão do trabalho, como na imposição da conformação de papéis de gênero que reforçam a mulher como passiva, doce, cuidadora, amável. O patriarcado não diz respeito à postura de um grupo específico de homens contra as mulheres, mas sim um sistema estruturado de práticas violentas reais e simbólicas que objetivam reafirmar o lugar social da mulher, em consonância com os interesses dominantes (HIERRO, 1998).

Em nossa sociedade, as características de gênero feminino e masculino são excludentes e contraditórias. Discorrer sobre a forma pela qual essas determinações da realidade são internalizadas e passam a constituir as subjetividades dos sujeitos singulares é o objetivo do próximo item.

Do intersubjetivo ao intrasubjetivo: como as relações sociais de gênero conformam subjetividades

Como vimos, o patriarcado transforma certas características humanas em próprias de homens ou mulheres, aprofundando relações de poder em benefício dos homens e servindo aos processos de exploração e dominação capitalista. A Psicologia Histórico-Cultural possibilita-nos entender como ocorre o processo de internalização das características de gênero, ou seja, de que forma os sujeitos passam a entender como suas características atribuídas socialmente aos homens ou às mulheres. Para a Psicologia Histórico-Cultural, os seres humanos têm uma natureza his-

tórico-social e seu desenvolvimento baseia-se no processo de apropriação e objetivação da produção social humana. Vygotski (2000) postula a lei genética do desenvolvimento cultural, que desvela a gênese – a origem e o desenvolvimento – dos processos psicológicos. De acordo com esta lei, as funções psicológicas aparecem sempre em dois planos no processo de desenvolvimento, primeiro no plano social ou interpsicológico e depois no plano individual ou intrapsicológico. Com isso, evidencia-se a origem social da consciência humana, o que não significa, como aponta Leontiev (1978), que haja um mero deslocamento da atividade exterior para um plano preexistente da consciência, mas que este é um processo pelo qual a consciência vai se formando. Assim, diferente de outras teorias psicológicas que buscam as raízes da subjetividade “nas peculiaridades da alma” ou “no íntimo do organismo humano”, Luria (1979, p. 75) demonstra que as raízes da atividade consciente humana estão nas condições sociais de vida historicamente formadas.

Na perspectiva marxista, a questão da subjetividade é indissociável da intersubjetividade (SAVIANI, 2012), visto que não há sujeito apartado das relações sociais. Assim, a subjetividade pode ser entendida como uma reconstituição, em escala individual, das relações intersubjetivas (MELO, 2001), ou ainda, como um espaço de interconstituição entre o objetivo e o subjetivo, produzida por meio da atividade concreta de indivíduos concretos (DELARI JR, 2013). Logo, deve ser vista como uma experiência humana – corpórea, ativa e social – isto é, como aspecto da existência material do ser humano (DELARI JR, 2013).

Os conceitos de sujeito e indivíduo surgem com a modernidade, relacionados à liberdade para vender a força de trabalho, necessária ao modo capitalista de produção (MELO, 2001). Entretanto, seus significados hegemônicos ficam “[...] entre uma mente abstrata ativa e um corpo mecânico passivo” (DELARI JR, 2013, p. 43). Ao contrário, concordamos com Delari Jr (2013) quanto ao reconhecimento da singularidade

da experiência humana não como uma dimensão imanente de um indivíduo centrado na própria pessoa, mas como movimento que só pode emergir no confronto com a alteridade, ou seja, nas relações sociais.

Ao mesmo tempo, contrapomo-nos às correntes pós-modernas, que elevam ao extremo as concepções individualistas de sujeito, tomado como “[...] fragmentado, anônimo, flexível, sem pontos fixos de referência, interessado na diversidade e livre expressão de sua individualidade, sem preocupações com a coerência, concentração ou organização” (CAMBAÚVA; TULESKI, 2007, p. 82). Os autores pós-modernos afirmam que o sujeito da modernidade não existe, pois “[...] todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade” (DUARTE, 2012, p. 198).

Para não se perder nas singularidades fragmentadas e desemboçar na “[...] celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo” (DUARTE, 2012, p. 200), a Psicologia Histórico-Cultural entende a subjetividade na base da dialética do singular-particular-universal (OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI; MARTINS, 2015). Isso porque o fundamento da atuação em psicologia está em entender “[...] como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2005, p. 26). Pasqualini e Martins (2015, p. 368) explicam que “Quando reconhecemos na singularidade da existência de um indivíduo ou fenômeno traços compartilhados por outras existências/fatos singulares, trabalhamos no âmbito do particular. Podemos dizer que elevamos a singularidade a uma universalidade mediada, ao mesmo tempo que conferimos à universalidade um grau de concreção singular”.

Neste trabalho, lançamos luz sobre a particularidade de gênero, observando como essa mediação entre a universalidade e a singularidade conduz a certos traços comuns na produção subjetiva de mulheres e homens. Como trazido anteriormente, a sociedade capitalista é fundada por relações sociais entre classes com interesses antagônicos, marcadas pela propriedade privada dos meios de produção e relações de exploração de assalariamento. A perpetuação do capitalismo e a manutenção da classe trabalhadora na condição de expropriada dos meios de produção se ancoram também em diferenças particulares entre grupos sociais, que fundamentadas no patriarcado e no racismo elevam-nas a profundas e crescentes desigualdades sociais. As particularidades que definem as desigualdades de gênero mediam a relação entre o sujeito singular e o gênero humano, determinando sua participação na atividade social, sua posição nas relações sociais, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, sua participação na produção/reprodução da vida coletiva, em última instância, as possibilidades de desenvolvimento de sua subjetividade.

Sob o sistema capitalista de produção, a opressão de gênero está enraizada na subordinação da reprodução social à produção que visa ao lucro (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019). Ademais, com a inserção no mercado de trabalho, às mulheres são relegados espaços subalternizados na divisão social do trabalho, como profissões mais precarizadas, salários menores, dupla e tripla jornadas de trabalho, além da naturalização da violência de gênero e propagação de valores, relações e moral patriarcais. Tal condição é mantida por coerção e por conformação dos sujeitos às condições de dominação. Ou seja, as mulheres já nascem inseridas em relações sociais de dominação/exploração, que são mantidas tanto pela ideologia como pela coerção, isto é, pela violência de gênero.

Ao se constituir como mecanismo naturalizado de manutenção de relações de poder no plano social, a violência de gênero internaliza-se

no plano individual conformando a subjetividade. Com isso, a subjetividade das mulheres (assim como dos homens) forma-se baseada nessas relações. Como explica Ribeiro (2020, p. 72), baseada em Saffioti, o patriarcado se constitui como um sistema próprio de pensar/sentir/agir, no qual “[...] as mulheres são objeto de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros e de novas reprodutoras, força de trabalho fora e dentro do lar e, por fim, responsáveis pela satisfação de todas as necessidades fundamentais à vida, necessidades do cuidado diário”. Ou seja, são internalizados: a naturalização das desigualdades, identificando-as com características supostamente biológicas; a naturalização das práticas agressivas e violentas direcionadas às mulheres; padrões de comportamento, modos de ser, sentir e se expressar esperados a partir do gênero, que resultam em diferentes capacidades e habilidades, por exemplo.

Para entender como se dá esse processo, é necessário retomar algumas reflexões a respeito do sistema de sexo/gênero, que fundamentado no patriarcado impõe relações sociais hierarquizadas. Izquierdo (1990) esclarece que o sistema de sexo/gênero está fundamentado em uma dupla base, a da biologia e a da divisão sexual do trabalho. Portanto, faz referência à forma como se organiza a sociedade, às expectativas sociais em relação aos indivíduos, à distribuição desigual de poder, às aspirações, espaços sociais ocupados e proibições em função do sexo. O sistema de sexo/gênero se sustenta na atribuição de características contrárias e excludentes a homens e mulheres. A partir da identificação do sexo biológico (macho ou fêmea), os indivíduos são formados pela sociedade como homens ou mulheres (IZQUIERDO, 1990). Nesse sentido, a forma como os sujeitos são tratados já no núcleo familiar, o modo como recebem afeto dos pais, as brincadeiras que são incentivadas e as características individuais que são exaltadas ou reprimidas correspondem a um sistema de classificação prévio, construído social e historicamente, de classificação de gênero. Esse sistema determina, portanto, quais as mediações e produções humanas a que os sujeitos terão acesso a partir

da identificação, pela sociedade, do sexo biológico e a correspondente atribuição de características de gênero (SOUZA, 2006).

Izquierdo (1990) argumenta que, diferente dos animais com reprodução sexuada, que se diferenciam unicamente por seu sexo, os seres humanos extrapolam o âmbito da biologia no que diz respeito ao sexo, com características culturalmente formadas. Logo, há que se referir a três níveis básicos que sustentam a identidade humana: 1) o sexo, que é biológico e distingue-se basicamente em dois, macho e fêmea; 2) o gênero, feminino e masculino, que é psicológico e social e atribui características além das biológicas aos seres humanos; e 3) a identidade psicosssexual, denominada como heterossexual, homossexual e bissexual, conforme a orientação do desejo sexual. A relação entre os três níveis não seria unívoca, podendo ocorrer diversas combinações (IZQUIERDO, 1990; SOUZA, 2006).

Isso quer dizer que sobre as inúmeras possibilidades de desenvolvimento, determinadas pela biologia em unidade com o social, é sobreposta a diferenciação de gênero. Portanto, o sistema de sexo/gênero se estabelece, em um primeiro momento, sobre o corpo. Ao ter a característica física de macho ou fêmea identificada pela comunidade, o sujeito é socializado de modo correspondente às construções sociais e históricas de gênero próprias a homens e mulheres, respectivamente. O sujeito se transforma em homem ou mulher de acordo com um modelo pré-estabelecido de desenvolvimento, que impõe desde caracteres físicos específicos até interesses, aptidões, sentimentos e relações (SOUZA, 2006).

Nesse sentido, as diferenças entre homens e mulheres são determinadas, em maior parte, não por características biológicas, mas sim pelas produções do gênero humano das quais se apropriam ou não, pelo caráter das relações sociais em que os sujeitos estão inseridos, pelo conteúdo dessas relações e também das significações que serão oferecidas pela comunidade a partir da identificação do sexo da criança. Os caracteres

adquiridos tomam diferentes contornos a depender de seu contexto social, de sua determinação de gênero, raça e classe (SOUZA, 2006).

No decorrer do processo de desenvolvimento, é demandado dos sujeitos que assumam diferentes papéis sociais, de acordo com os grupos sociais de que participam e das posições que assumem nas relações, ou seja, de quais particularidades constituem sua mediação com a genericidade. Os papéis sociais podem ser entendidos como “[...] sínteses históricas das relações sociais e, portanto, fornecem um modelo de ação a partir das normas que o caracterizam” (RIBEIRO, 2020, p. 205). Em uma sociedade fundada sobre a alienação, como a capitalista, a tendência é que os papéis sociais reproduzam relações sociais alienadas, cristalizadas em modos de pensar, sentir e agir adequados a esta organização social. Ribeiro (2020) explica que os papéis sociais possuem uma função organizativa e prática na vida dos indivíduos e destaca que a forma como as crianças são educadas apresenta possibilidades de diferentes vinculações com os papéis sociais.

A incorporação subjetiva dos papéis de gênero tem início mesmo antes do nascimento, por toda a seleção de objetos e expectativas baseada no sexo biológico do bebê. Como esclarece Ribeiro (2020, p. 191), “A condição de gênero é um traço fundamental da infância para a reprodução dos papéis sociais/sexuais”. Assim, a depender de seu sexo, a família (e depois a escola e a sociedade em geral) oferecem-lhe um conjunto de atividades e objetos com conteúdos e significações distintos, a exemplo dos brinquedos. “Como representações das instituições e da prática social, os brinquedos comunicam os significados de nossa sociedade para as crianças, incluindo os significados e valores de gênero” (RIBEIRO, 2020, p. 192). Desde muito cedo, as meninas são incentivadas com brincadeiras que reproduzem a dinâmica do ambiente doméstico: cuidar de bonecas, cozinhar, fazer compras. De modo geral, elas são pouco estimuladas a realizar atividades que envolvam se sujar, machucar, escalar,

correr – normalmente atividades realizadas fora de casa e que envolvem autonomia, planejamento e racionalização das situações. Como resultado, temos uma divisão sexual imposta pelas instituições, como a escola e a família, que passam a ser assumidas pelas crianças, condicionando seus interesses e preferências (RIBEIRO, 2020). Ademais, a dedicação a determinadas atividades acaba desenvolvendo com maior intensidade nas meninas a percepção do afeto, o cuidado com o outro, a organização, a passividade em relação à tomada de decisões que envolvem a dimensão pública da vida etc.

Na idade pré-escolar⁴, a brincadeira de papéis sociais serve de guia ao desenvolvimento psíquico, por meio da qual a criança se apropria das relações sociais. O jogo de papéis é a forma principal pela qual a criança, neste período, assimila os modelos sociais disponibilizados pela sociedade (RIBEIRO, 2020); ou seja, a criança brinca para poder dominar e penetrar no mundo adulto, que é um mundo social (ROSSLER, 2006). Como as possibilidades do jogo de papéis são delimitadas a partir da identificação do sexo biológico, certas situações serão coibidas enquanto outras serão incentivadas, reproduzindo as desigualdades de gênero da realidade social e levando ao desenvolvimento de certas capacidades. A criança vai formando uma imagem subjetiva gendrada, na relação com um mundo no qual há certos objetos, comportamentos, atividades que lhe estão disponíveis ou que lhe são restritos por sua pertença a um sexo biológico. Ao passo que na sociedade capitalista os papéis sociais são alienados, se a brincadeira de papéis sociais for deixada à espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduza espontanea-

⁴ Vários autores da Psicologia Histórico-Cultural estudaram o desenvolvimento humano e sistematizaram as principais épocas, períodos e fases, de acordo com a atividade principal do desenvolvimento psicológico. Estudo detalhado a esse respeito foi organizado no livro “Periodização do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice”, organizado por Lúcia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes e Marilda Gonçalves Dias Facci.

mente a alienação própria aos papéis sociais (DUARTE, 2006), até mesmo das formas de violência observadas e vivenciadas pela criança.

No decorrer de sua vida, as mulheres passam a desempenhar papéis sociais distintos conforme as diversas exigências que a sociedade lhes impõe no âmbito do trabalho, da vizinhança, das relações de amizade, da família, do casamento etc. As relações produzidas nesses espaços sociais são significadas em sistemas de conceitos muitas vezes conflitantes entre si. Como a realidade se move com base em contradições, várias delas atravessam as relações sociais e o desenvolvimento da subjetividade das mulheres. Essas contradições podem contribuir para a tomada de consciência das relações de opressão, assim como podem ser vividas subjetivamente na forma de drama. Vigotski (2000) adverte que, quando se trasladam para a pessoa, os sistemas sociais contraditórios internalizam-se como sistemas psicológicos em luta, que ao entrarem em choque produzem o drama. Melo (2001) explica que o drama é entendido como um conjunto múltiplo e contraditório de relações que se estabelece na vida social de cada pessoa e constitui-se de um choque de hierarquias divergentes entre funções vivenciadas pela pessoa nas suas diferentes relações. Tal conflito se dá tanto entre os significados divergentes dos papéis em confronto, que a pessoa desempenha nas diferentes relações, como entre os sentimentos e valores vinculados a elas. Por exemplo, as exigências sociais correspondentes a papéis idealizados de mãe e esposa vão de encontro a várias das exigências para a manutenção de um emprego; o reconhecimento de vivências de opressão nas relações com homens por quem nutrem carinho e afeto, como pai, marido ou filho; ou ainda a submissão a situações de violência doméstica pela dependência financeira ou por fidelidade a valores morais e religiosos.

Desse modo, não podemos entender as aparentes opções relacionadas aos papéis de gênero como escolhas conscientes das mulheres. Esses papéis são internalizados e, quando não executados, sofrem

punições e sanções, por meio da violência de gênero. Mesmo que as mulheres, em suas vidas singulares, tomem decisões, essas estão condicionadas pela estrutura patriarcal e determinadas, em algum nível, pelas condições de apropriação/objetivação da realidade. Nesse sentido, há grande similaridade entre o drama subjetivo vivenciado por todas as mulheres. Ademais, em razão da incorporação dos preceitos ideológicos que justificam as relações de poder patriarcais, é comum que as mulheres naturalizem a opressão de gênero, com dificuldade de compreendê-la como um fenômeno particular de suas vidas e como uma condição que constitui, inevitavelmente, suas subjetividades. Souza (2006, p. 202) acrescenta que “Cada mulher, isolada, rompe até um determinado ponto com a opinião dominante na sociedade patriarcal, mas esbarra nos limites da consciência social de cada época. As situações sociais que são determinações para todas as mulheres são vividas por cada mulher como ideias, ações e afetos.”

Nessa direção, Ribeiro (2020, p. 204) afirma que o fato de os indivíduos integrarem certos grupos sociais “[...] não constitui necessariamente a consciência de tal fato, implicando no comportamento contraditório de indivíduos que pertencem a certa categoria e vivem conforme as ideologias dominantes que vão contra os próprios interesses dos indivíduos”. Esse conflito corrobora com a formação de subjetividades narcísicas, autocentradas, isoladas, com o reforço à imagem da mulher empoderada, pró-ativa, multifuncional em consonância com os valores liberais da responsabilização individual. Souza (2000) nos alerta ainda que, posteriormente ao advento do movimento feminista e suas conquistas,

[...] o processo de entrada das mulheres em atividades consideradas anteriormente masculinas não se dá com a conseqüente liberação destas das atividades consideradas femininas, ou até então exercidas por estas mulheres. Pelo contrário, há um acúmulo de funções, resultando em múltiplas jornadas, acom-

panhadas de um sentimento de culpa por parte das mulheres, cada vez que uma destas funções não é executada a contento. (SOUZA, 2000, p.144)

Assim, sofrer a opressão de gênero não leva necessariamente à sua tomada de consciência, visto que há muitos obstáculos materiais e ideológicos. Ao mesmo tempo, o fato de uma mulher reconhecer a opressão que sofre, não a exime de continuar a vivê-la como uma dimensão do eu. A mulher consciente da opressão de gênero e do modo como ela impacta em sua vida singular, ainda está sujeita em grande parte aos papéis sociais que reafirmam o sexismo e os caracteres de feminilidade.

Ribeiro (2020) acentua que o papel social é apropriado pelo sujeito, que pode questionar ou não sua validade e, ao recuperar a elaboração de Heller sobre os papéis sociais, aponta que a recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação. Para esta autora, os papéis são referências das formas históricas estereotipadas de relações sociais, porém, toda individualidade interage com estas formas a fim de negá-las ou aceitá-las (RIBEIRO, 2020). Ainda assim, mesmo que seja realizado o questionamento necessário aos papéis sociais de gênero hegemônicos, as relações de exploração e opressão se impõem pela estrutura patriarcal e capitalista. Nesse sentido, os sujeitos oprimidos podem ou não se conformar às expectativas da sociedade, reproduzir ou não práticas que corroboram com a manutenção dessa condição de dominação/exploração. Entretanto, os limites de superação individual dessas condições são dados pelas possibilidades concretas que determinam suas existências. Ademais, muitas vezes a recusa desses papéis sociais de gênero tem como resposta atos violentos.

Como explica Ribeiro (2020), apoiada em Saffioti, o sexismo, como ideologia, atua como mecanismo de autorização ao dominador para discriminar categorias sociais. Por esse mecanismo, a sociedade patriarcal investe de poder os indivíduos, que se sentem habilitados a mar-

ginalizar as mulheres – inclusive com o uso da violência, seja na forma de agressão física e/ou psicológica, de humilhações ou intimidações – de espaços e grupos do convívio social comum. Frequentemente, inclusive, a violência de gênero não é reconhecida como tal pelas próprias mulheres, a exemplo do estupro marital, do assédio sexual na forma de “cantadas” ou das chantagens e humilhações presentes em relacionamentos abusivos. Isso ocorre porque há a naturalização e o incentivo indireto a práticas violentas como assédio e estupro combinada à culpabilização da vítima, quando se questiona qual a roupa que usava ou o motivo de estar na rua em horário julgado inapropriado, por exemplo. Diante disso, a própria vítima internaliza a culpa, tomando como sua a responsabilidade por evitar a violência. Entretanto, é sabido, por exemplo, que em casos de abuso sexual, na grande maioria das situações, o agressor é próximo à vítima (pai, padrasto, irmão, namorado) e que mais da metade das violências sexuais são cometidas contra crianças em ambiente familiar ou de confiança (DOSSIÊ VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, 2014).

No geral, portanto, a sociedade se coloca em posição conivente em relação às agressões, quando não as incentiva. As relações de dominação patriarcais estão objetivadas nos instrumentos e seus usos, nas relações sociais e na linguagem. Discursos como “em briga de marido a mulher não se mete a colher”, “apanhou porque mereceu” ou “estava pedindo pra ser estuprada” são comuns. Na linguagem, então, se expressam os conteúdos das relações sociais e valores de uma sociedade, que neste caso aceitam e tomam como natural a violência de gênero. Ao se cristalizarem como conceitos explicativos da realidade, quando internalizados, conformam as subjetividades e produzem autoconceitos correspondentes. Assim, se a mulher é constantemente diminuída, ridicularizada, humilhada em suas atividades e relações, é nessa base afetivo-cognitiva que ela forma sua imagem subjetiva.

Concluimos, portanto, que a violência de gênero, como prática social que busca conformar as mulheres ao seu papel de subordinação

nas relações patriarcais capitalistas, produz marcas na subjetividade. A vivência da violência e a internalização de conceitos correspondentes manifestam-se subjetivamente como sofrimento psíquico e adoecimento, como medo e insegurança, como submissão e silenciamento, mas também como indignação e revolta, resistência e enfrentamento. Entretanto, esses enfrentamentos quando realizados individualmente podem sofrer reações ainda mais violentas e apresentam limites na superação das bases da opressão de gênero. Por isso, esse esforço precisa ser o mais coletivo possível e utilizar de estratégias variadas. Buscaremos abordar algumas delas no próximo tópico.

Possibilidades de enfrentamento da violência de gênero

Como vimos no decorrer do trabalho, a violência de gênero não é um fenômeno isolado e pontual, portanto não pode ser entendido apartado das relações sociais de produção. Sob a vigência do sistema capitalista, a violência de gênero cumpre o papel de conformar subjetividades aos moldes hierárquicos e patriarcais de produção da vida, corroborando para o aumento do lucro. Garantindo a manutenção da exploração-dominância patriarcal sobre as mulheres, a violência de gênero se expressa enquanto prática social que abrange tanto as relações interpessoais diretas como as relações sociais de produção (SAFIOTTI, 2015). Se a violência é estruturante do sistema capitalista, a violência de gênero garante a manutenção das relações sociais que naturalizam a exploração da mulher enquanto força de trabalho e enquanto reprodutora de condições de vida (ENGELS, 2012; SAFIOTTI, 2015).

Nesse sentido, pensar em superar a violência de gênero enquanto fenômeno social, requer um esforço coletivo em direção à extinção das bases que reproduzem sua existência: o sistema capitalista de produção (SOUSA, 2006; ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019). Em

contrapartida ao avanço de concepções hegemônicas, que preconizam que o enfrentamento ao patriarcado pode ser superado apenas com práticas individuais (como o empoderamento feminino; mudanças na linguagem; reação individual à violência, dentre outras), entendemos que enquanto sistema hierárquico que se objetiva nas relações tanto interpessoais como de produção, o patriarcado só pode ser combatido pela ação coletiva dos sujeitos organizados (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019). Não obstante, é fundamental organizar estratégias de enfrentamento da violência de gênero com ações que objetivam a transformação das relações interpessoais, em direção à construção de novas práticas sociais, que não reproduzam a violência e dominação e contribuam à humanização dos sujeitos.

Uma vez que os impactos da violência de gênero são tanto universais quanto singulares, construir possibilidades de atenção individual às mulheres e promover espaços de acolhimento e fortalecimento é indispensável. Retomando a discussão de Vázquez (1977), toda violência produz uma ação dos sujeitos que a sofrem: a contraviolência. Se a violência é definida pelo autor como ação que objetiva dobrar a consciência de outrem em direção aos interesses de quem a pratica, a contraviolência é reação a esse movimento, que pode acontecer de forma organizada ou não (VÁZQUEZ, 1977). Entendemos que a elaboração de estratégias conscientes e coletivas de contraviolência é o meio pelo qual transformamos a reação em resistência.

Não é recente a emergência de movimentos de contra-corrente que se revoltam frente a essas violências, como o movimento feminista. Com pautas próprias de reivindicação e com relativa autonomia em relação a outros movimentos organizados, a causa feminista contribui, desde o século XVIII, à luta contra a opressão patriarcal. Após a revolução francesa, há registros de organizações de mulheres trabalhadoras na França: a associação das mulheres revolucionárias. A atuação des-

sas durante a revolução francesa rompeu com a imagem idealizada da mulher frágil, cuidadora e do lar (SCHMIDT, 2012). Os movimentos reivindicatórios feministas⁵ se expandiram nos séculos seguintes, sendo o movimento pelo sufrágio universal o que teve maior visibilidade, principalmente no âmbito teórico (SOUSA, 2006). Foi graças à mobilização coletiva e à reivindicação organizada que foram conquistadas possibilidades de vida e direitos às mulheres (SOUSA, 2006; ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019). O direito ao voto, ao divórcio, à equidade de condições trabalhistas, o incentivo ao estudo são algumas das conquistas desses movimentos.

Fazendo um recorte do cenário brasileiro observa-se que, a partir dos anos 1980, com a redemocratização e o contexto de efervescência política no Brasil, as mulheres passam a integrar em suas pautas questões de sexualidade, promoção da saúde da mulher, direito reprodutivo e combate à violência contra a mulher (SOUSA, 2006; MEDEIROS; ZANELLO, 2018). Na década de 1990, a violência de gênero passa a ser considerada pela Organização Mundial da Saúde como questão de saúde pública (WHO, 2005), o que motivou diversas discussões no âmbito da saúde e corroborou na criação de serviços que contemplassem os problemas específicos relacionados à questão de gênero. Assim, no Brasil, as reivindicações de gênero foram incorporadas à construção do Sistema Único de Saúde (SUS), resultando na criação de programas com enfoque à saúde da mulher. Em 1984, foi criado o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), que instituiu ações educativas sobre contracepção, ampliação na realização de exames preventivos a ISTs/

⁵ Cabe aqui destacar que o movimento feminista não é homogêneo, por isso está designado como feminismo, no plural. Houve duas principais vertentes que determinaram o desenvolvimento do movimento: a reivindicação sufragista e o da organização das mulheres trabalhadoras, no seio das reivindicações trabalhistas. Ambas as vertentes surgem a partir da revolta contra condições concretas de vida, mas são separadas por um horizonte de classe distinto.

DSTs e cuidado pré-natal e planejamento familiar (BRASIL, 1984). São notáveis os resultados gerados a partir da instituição desses serviços, entretanto, também há diversas limitações a serem destacadas. A centralidade da atenção ao direito reprodutivo e políticas de prevenção à IST/DST contemplam majoritariamente mulheres cisgênero e heterossexuais. Serviços específicos à população de mulheres trans ainda são segregados das políticas gerais de atenção à mulher (BRASIL, 2004).

Além disso, os serviços de saúde mental ainda são pouco sensíveis à questão da violência de gênero. Como destacam Medeiros e Zanello (2018), há uma cisão nos serviços de atenção à mulher: a atenção específica a questões de violência, vinculada às ações promovidas pela lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e o cuidado em saúde mental, que não abarca as questões de gênero em sua prática. É certo que a violência de gênero acarreta diversos danos às mulheres, principalmente no tocante à saúde mental. Há diversos estudos que correlacionam a vivência da violência de gênero com o desenvolvimento de quadros de sofrimento psíquico agudizados, como depressão, síndrome do pânico, estresse pós-traumático, tentativas de suicídio, distúrbios alimentares, quadros psicóticos, dentre outros (MEDEIROS; ZANELLO, 2018).

Tais dados devem ser analisados considerando-se que os padrões de desgaste e reprodução e, por conseguinte, de adoecimento são determinados pelas relações sociais de produção (LAURELL, 1983) e seus atravessamentos (como raça, gênero e classe). Além disso, as categorias diagnósticas devem ser sempre questionadas na prática em saúde mental. A ampliação do patológico, observada nos manuais de classificação Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) e Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), é notável nas últimas décadas. Os DSM IV e DSM V expressam a expansão da medicalização social e a flexibilização dos critérios diagnósticos, assim como o estabelecimento de novos “transtornos”

(ALMEIDA; GOMES, 2014). Dessa forma, quando nos deparamos com os diagnósticos listados acima, entendemos que esses são manifestação de sofrimento psíquico agudizado, produzidos pelas determinações concretas de vida. Como destacado em cartilha do Ministério da Saúde:

Pensar em gênero e saúde mental não é apenas pensar no sofrimento causado pelos transtornos mentais que acometem as mulheres, ou então nas tendências individuais que algumas mulheres apresentam em desencadear crises e depressões. Antes de tudo, é necessário contextualizar os aspectos da vida cotidiana das mulheres, conhecer com que estrutura social contam ou não, para resolver as questões práticas da vida, e reconhecer que a sobrecarga das responsabilidades assumidas pelas mulheres tem um ônus muito grande, que muitas vezes se sobrepõe às forças de qualquer pessoa. (BRASIL, 2004, p. 45)

As determinações sociais de gênero impõem diversas sobrecargas e limitações às mulheres, que são vivenciadas como sofrimento, o mesmo sofrimento que recebe uma classificação diagnóstica e é tratado como entidade nosológica proveniente da genética ou biologia individual. Em contrapartida à concepção patologizante do sofrimento psíquico, recuperamos as discussões de Breilh (2006) e Laurell (1989), que defendem que a saúde-doença é social e historicamente determinada e, portanto, o sofrimento psíquico deve ser contextualizado em sua produção histórico-social.

Como destaca Laurell (1983), a organização das relações sociais de produção – e suas respectivas classes – impacta inclusive sobre o grau de desenvolvimento das forças produtivas. Com isso, percebemos que é possível que se desenvolvam, mesmo sob o capitalismo, teorias e tecnologias nos modelos de cuidado à saúde que contemplem questões de gênero, como expressam os documentos citados. Entretanto, as mulhe-

res seguem adoecendo devido, entre outros aspectos, às determinações sociais de gênero (BRASIL, 2004; MEDEIROS; ZANELLO, 2018).

Os resultados da reforma psiquiátrica e da luta antimanicomial, que surgem como reação ao modelo hospitalocêntrico de atenção à saúde mental, são um exemplo disso. Dentre suas pautas, destaca-se a centralidade do cuidado no sujeito e não na doença, a promoção da autonomia e valorização da pessoa humana (AMARANTE, 2007). A reforma psiquiátrica busca uma ruptura com o modelo médico centrado, propondo uma nova construção epistemológica e uma reorientação no cuidado à saúde mental que vise à integração da pessoa adoecida ao seu contexto social e o desmantelamento da loucura enquanto instituição (AMARANTE, 2007). Longe de ser um processo finalizado, a reforma psiquiátrica de cunho antimanicomial é uma construção constante e cotidiana dos profissionais da saúde e vem enfrentando ataques severos. Apesar dos notáveis avanços observados desde a conquista da lei da reforma psiquiátrica, nº 10.216 (BRASIL, 2001), a lógica manicomial, hospitalocêntrica e médico-centrada ainda é grande nos serviços de saúde mental, principalmente no atual cenário político brasileiro, em que observamos, diariamente, o retrocesso em direitos sociais duramente conquistados.

Como apontam Medeiros e Zanello (2018), os serviços de saúde mental especializada tratam, hegemonicamente, apenas de questões estritamente relacionadas a quadros patológicos, não estabelecendo estratégias de cuidado que relacionem o adoecimento com a vivência da violência de gênero. Como dissemos, o sofrimento deve ser contextualizado: mulheres morrem diariamente vítimas da violência de gênero; meninas são abusadas em ambiente familiar; mulheres ganham salários menores que os homens e ocupam massivamente postos de trabalho precarizados; a violência obstétrica ainda ocorre em números alarmantes; o direito ao aborto é negado veementemente, enquanto mulheres morrem todos os dias devido a práticas clandestinas.

Enfrentar as práticas hegemônicas e a ideologia patriarcal e burguesa não pode ser trabalho individual, uma vez que apenas uma voz não faz ruir uma estrutura consolidada há séculos. Frente a esse cenário, cabe questionarmos, qual o papel da psicologia? Para responder a isso, devemos lembrar que a psicologia surge no contexto da afirmação da burguesia enquanto classe hegemônica no poder e, assim como as demais ciências burguesas, possui o principal objetivo de adequar os sujeitos à realidade. Em outras palavras: conformar a força de trabalho às necessidades produtivas do capitalismo. Como aponta Martín-Baró (1996), o fazer da psicologia não corresponde à prática individual de dado profissional, mas sim aos efeitos que a profissão produz na sociedade. O autor retoma a crítica à prática da psicologia que considera a superação do sofrimento como questão individual, que centraliza a atuação na busca individual por solução dos “problemas” (MARTÍN-BARÓ, 1996).

Logo, quando falamos em superação da violência de gênero, destacamos a necessidade de práticas que objetivem o fim do sistema capitalista de produção, mas também da criação de estratégias de enfrentamento dessa violência imediatamente em nossas relações. O processo de transformar intersubjetividades deve ser constante. Precisamos existir, nos relacionar, nos apropriar das produções humanas apesar das limitações impostas. Para isso, é importante saber que não estamos sós: consolidar redes de apoio, não se isolar, buscar ajuda e acolhimento (de familiares, de pessoas queridas ou de profissionais) e fortalecimento mútuo.

Entendemos que a prática da psicologia não deve apenas considerar as determinações que atravessam a vida dos sujeitos, mas sim entender a formação da subjetividade a partir da dialética singular-particular-universal: o indivíduo não é uma mônada que se desenvolve influenciado pelo “meio” externo; a subjetividade só se desenvolve na vida social. Com base nisso, compartilhamos da defesa de que a psicologia deve ter um compromisso com a transformação da sociedade, com a

construção das condições concretas para a emancipação do ser humano, o que ultrapassa os limites da própria psicologia. No tocante à prática profissional, Martín-Baró (1996) defende a necessidade da compreensão das determinações concretas da vida, para que o sujeito possa desnaturalizar a realidade que o circunda, expandir o conhecimento sobre si mesmo e se engajar em práticas sociais que não reproduzam a violência e opressão da ideologia dominante.

Direcionando nosso foco à questão da violência de gênero, observamos que ainda que tenhamos conquistado lugares não imaginados pelas mulheres nos primórdios das movimentações feministas, há muito trabalho a ser realizado na direção da promoção da igualdade de gênero e diminuição da violência. Especialmente em nosso contexto histórico, marcado pela ameaça aos direitos da classe trabalhadora como um todo e particularmente dos grupos oprimidos, apenas o inconformismo e a luta contra as condições desumanizadoras e violentas que o sistema capitalista nos impõe pode contribuir para a emancipação humana. Uma profunda mudança nas relações interpessoais é que possibilitará o desenvolvimento de subjetividades mais livres, no sentido de ampliação das possibilidades de apropriação do gênero humano. Tal mudança só é possível, como apontamos acima, com a transformação social a partir da organização da classe trabalhadora em direção ao fim desse sistema de exploração e opressão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 155-175, jan./abr. 2014.

AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Assistência integral à saúde da mulher**: bases da ação programática. Brasília: Ministério da Saúde, 1984.

BRASIL. Ministério da Saúde. 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. **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher**: princípios e diretrizes. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://bitly.com/PuLXI>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, 8 ago. 2006.

BREILH, J. **Epidemiologia crítica**: ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.

BRITO, D. Denúncias de violência contra a mulher chegam a 73 mil, em 2018. **Agência Brasil**, 07 ago. 2018. Disponível em: <https://bitly.com/qfkFq>. Acesso em: 07 nov. 2018.

CÂMARA, J. Em pesquisa da **ActionAid**, 86% das brasileiras ouvidas dizem já ter sofrido assédio em espaços urbanos. ActionAid, 24 mai. 2016. Disponível em: <https://bitly.com/tt2IX>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CAMBAÚVA, L. G.; TULESKI, S. C. A pseudoconcreticidade do conceito de subjetividade na Psicologia. **Revista de Educação**, Campinas, n. 23, p. 79-90, nov. 2007.

CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 2ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

COLLUCCI, C. **País registra 10 estupros coletivos por dia; notificações dobram em 5 anos**. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de agosto de 2017. Disponível em: <https://bitly.com/tv7QS>. Acesso em: 26 mar. 2018.

CORREIA, M. O. G.; BIONDI, P. Uma leitura marxista do trabalho doméstico. **Ltr**: Revista Legislação do Trabalho, São Paulo, v. 75, n. 3, p. 311-317, 2011. Disponível em: <https://bityli.com/8JWpr>. Acesso em: 12 jun. 2020.

COSTA, C. T. S.; OLIVEIRA, E. N.; COSTA, S. de S.; FÉLIX, T. A.; ELOIA, S. M. C.; SANTOS, F. D. Violência Contra a Mulher: fatos e contextos. **Revista Tempus** - Actas de Saúde Coletiva, Brasília, v. 8, n. 4, pp. 177-188, dez. 2014. Disponível em: <https://bityli.com/zftaT>. Acesso em: 12 jun. 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELARI JR., A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas-SP: Alínea, 2013.

DEPETRIS, D. M. **O Trabalho invisível**: os impactos do trabalho doméstico no desenvolvimento da personalidade das mulheres. 2019. 97f. Monografia (Graduação), Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

DIÓGENES, J. SP tem 4 registros de assédio sexual por semana no transporte público. **Estadão**, São Paulo, 14 mar. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/wO3YJ>. Acesso em: 26 mar. 2018.

DOSSIÊ VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. Violência sexual no Brasil. **Dossiê Violência contra as Mulheres**, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/rQaRv>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**: segundo as observações do autor e fontes autênticas. Tradução de B. A. Schumann; edição José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

HIERRO, G. La violencia de género. *In*: VÁZQUEZ, A. (org.). **El mundo de la violencia**. México: Universidad Nacional Autónoma de México & Fondo de cultura económica, 1998.

HOBBSBAWM, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

IZQUIERDO, M. J. **Bases materiais do sistema sexo/gênero**. Mimeo. Tradução do SOF (Sempre Viva Organizações Feministas), 1990.

LAURELL, A. C. A saúde-doença como processo social. *In*: NUNES, E. D. (org.). **Medicina social**: aspectos históricos e teóricos. São Paulo: Global, 1983. p. 133-158.

LAURELL, A. C. Primeira parte. *In*: LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde**: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 20-144.

LENIN, V. I. **O estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIMA, R.; BUENO, S. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

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

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**. v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MARTÍN-BARÓ, I. **Poder, ideologia y violencia**. Madrid, Editorial Trotta, 2003.

MARTINS, L.; LACERDA JR, F. A contribuição de Martin Baró para o estudo da violência: uma apresentação. **Psicologia Política**, v.14, n. 31, pp. 569-589, set-dez 2014. Disponível em: <https://bityli.com/XgkWz>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, M. P.; ZANELLO, V. Relação entre a violência e a saúde mental das mulheres no Brasil: análise das políticas públicas. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 384-403, abr. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/XIPAA>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MELO, D. M. **A construção da subjetividade de mulheres assentadas pelo MST**. 2001. 191f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NETO, J. Mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens em tarefas domésticas. **Agência IBGE Notícias**. Editoria Estatísticas Sociais. 26 abr. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/yhuht>. Acesso em: 12 jun. 2020.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

RIBEIRO, L. S. **Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin**: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar. 2020. 235 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SAFFIOTI, H. **Emprego doméstico e capitalismo**. Tomo II. Rio de Janeiro: Avenir, 1979.

SAFFIOTI, H. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. **Lutas Sociais**, n. 2, pp. 59-79, 1997.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTIAGO, D. E. A violência segundo a perspectiva de Martin-Baró: possíveis contribuições ao serviço social. **ETIC - Encontro de Iniciação Científica**, v. 5, n. 5, 2009. Disponível em: <https://bityli.com/jAztW>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, J. F. As mulheres na revolução francesa. **Revista Thema**. v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/147/67. Acesso em: 20 nov. 2018.

SOUZA, T. M. S. **Emoções e capital**: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista. 2006. 353f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. Práxis e Violência. In: VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, no 71, p.21-44, jul. 2000.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. p. 11-340.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da violência: atualização homicídio de mulheres no Brasil. **FLACSO Brasil**, ago. 2012. Disponível em: <https://bityli.com/x4SzV>. Acesso em: 26 mar. 2018.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. **FLACSO Brasil**, Brasília-DF, 2015. Disponível em: <https://bityli.com/0LzVF>. Acesso em: 10 abr. 2018.

WHO. World Health Organization. **Multi-country study on women's health and domestic violence against women**: initial results on prevalence, health outcomes and women's responses. Genebra: WHO, 2005. Disponível em: <https://bityli.com/o0DUj>. Acesso em 12 jun. 2020.

CAPÍTULO 4

O FETICHISMO DA INTELIGÊNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE TRÊS TESTES PSICOLÓGICOS DE INTELIGÊNCIA (R-1, G-36 E G-38)

Bruno Peixoto Carvalho
Vinícius do Prado Manoel

Introdução

Este texto resulta de pesquisa que consistiu na análise dos fundamentos teórico-epistemológicos presentes nos manuais de três instrumentos psicométricos de avaliação da inteligência, quais sejam: o R-1, o G-36 e o G-38. A referida análise se dirige tanto à concepção geral sobre inteligência que anima estes instrumentos quanto à significação de suas propriedades psicométricas.

Apesar das muitas críticas que os instrumentos psicométricos têm recebido nas últimas décadas, eles ainda desempenham um papel importante nos processos avaliativos das mais várias áreas de atuação do psicólogo. Segundo Alves *et al.* (2016):

Testes psicológicos de inteligência têm sido utilizados no processo de avaliação psicológica em diversas áreas, como na área educacional para avaliação e acompanhamento de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual ou superdotação; na área do trabalho, nos processos seletivos e de orientação e reorientação profissional; na área clínica, na saúde pública e privada e na jurídica, que buscam apoio em resultados de testes psicológicos para a tomada de decisão e a resolução de conflitos. (ALVES *et al.*,2016, p. 90).

No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia conta com o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), um sistema destinado a avaliar a qualidade dos instrumentos de avaliação psicológica para uso no contexto nacional, após avaliação de suas propriedades psicométricas. Para que um teste seja utilizado no Brasil, ele deve, entre outras coisas: apresentar fundamentação teórica; definir seus objetivos, população-alvo e contexto de aplicação; apresentar estudos de validade, bem como a forma de interpretação dos resultados (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018). Os testes que serão analisados mais adiante passaram por avaliação da Comissão Consultiva de Avaliação Psicológica e possuem parecer favorável ao seu uso por psicólogos, no país.

Este capítulo pretende ser mais um contributo ao estoque da crítica da razão psicométrica, que exigiu, dentre outras coisas: a) um levantamento do referencial crítico sobre as raízes e fundamentos da psicometria, a fim de identificar suas vinculações filosófico-sociais e o terreno sociomaterial a partir do qual se desenvolveu; b) a identificação, na literatura tradicional sobre avaliação psicológica, das definições sobre o processo de avaliação da inteligência, dos conceitos de teste psicológico e de inteligência, bem como dos principais conceitos operacionais utilizados pela psicometria; c) analisar as fundamentações teóricas do construto da inteligência e suas formas de mensuração nos manuais dos testes psicométricos aqui referidos; e, por fim, d) relacionar os achados desta análise aos fundamentos histórico-sociais da psicometria. Busca-se, nesta análise, identificar em que medida as fundamentações destes instrumentos refletem os processos histórico-objetivos sintetizados na segunda parte deste trabalho, dedicada ao desenvolvimento histórico-conceitual do campo psicométrico.

A escolha dos referidos testes para a análise, deu-se por conta da

¹ A expressão “crítica da razão psicométrica” fora tomada de empréstimo de Patto (1997).

importância e atualidade no uso destes instrumentos pelos psicólogos. Segundo Alves *et al.* (2016), em uma investigação sobre as pesquisas que faziam uso de testes psicológicos, os que avaliam inteligência a partir do fator G representaram 34,3% de um total de 96 testes, presentes em 72 artigos, que utilizaram 33 instrumentos do tipo, como: Teste de Matrizes Progressivas de Raven, R-1, R-2, G-36, TONI-3, BPR-5 (Bateria de Provas de Raciocínio), RIn (Teste Inferencial de Raciocínio) e TCR (Teste Conciso de Raciocínio). Figuram, neste levantamento, os instrumentos R-1 e o G-36. O levantamento realizado por Noronha, Primi e Alchieri (2005) sobre o conhecimento de testes psicológicos por psicólogos de 18 estados brasileiros, identificou o R-1, o G-36 e o G-38 entre os instrumentos mais conhecidos. A isso, some-se o fato de que os três instrumentos se baseiam na concepção de fator geral da inteligência e possuem o mesmo princípio de construção de seus itens.

Um breve preâmbulo crítico da testagem psicológica

As raízes intelectuais que, ainda hoje, conferem plausibilidade científica aos instrumentos psicométricos de inteligência, podem ser encontradas nas teorias do determinismo biológico, que serviram de suporte ao racismo científico nos séculos XIX e XX, e as quais passamos em exame neste preâmbulo. O determinismo biológico refere-se, em linhas gerais, à tentativa de explicar as desigualdades entre os seres humanos pela suposição de um radical biológico que seria – em última instância – responsável pelo lugar ocupado por cada indivíduo na hierarquia social.

A teoria evolucionista de Darwin, quando deslocada para a avaliação das capacidades humanas, passou a cumprir a função de justificar e naturalizar as diferenças entre os humanos, dando origem, no século XX, à Psicologia Diferencial. Com isso, as teorias raciais – que encontravam legitimação em formulações de natureza filosófico-teológicas até

meados do século XIX – passam a contar com o aval da ciência moderna (BISSERET, 1979). O processo de tradução das teorias racistas em formulações científicas teve como principais fontes para a sua realização: as teorias da recapitulação (e uma de suas variações, a neotenia) e a concepção lombrosiana de atavismo, no século XIX (antropometria); e nos séculos XIX e XX, nas formulações de Francis Galton sobre a hereditariedade da inteligência e na escala de inteligência criada por Alfred Binet, depois reunidas pelos psicometristas estadunidenses. Em comum entre estas duas tendências do pensamento burguês, reside a compreensão de que as faculdades humanas podem ser medidas, sistematizadas e classificadas matematicamente. A fonte da medida – se características morfológicas ou psicológicas – é o que difere ambas correntes de pensamento.

Essas teorias encontram suas raízes históricas no processo de consolidação do poder político da burguesia como classe dominante, do que a Revolução Francesa de 1789 é o seu marco fundador. Em breve síntese: a conquista do poder político pela burguesia implicou também numa transformação profunda do pensamento liberal-burguês, que convém analisar em suas linhas gerais.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que o pensamento burguês desenvolveu suas principais ferramentas teóricas (a dialética hegeliana e a teoria do valor-trabalho de Ricardo) no confronto com a velha ordem feudal, a qual necessitava transformar. Enquanto classe em movimento que precisava transformar o mundo, a burguesia forjou teóricos (Smith, Ricardo, Hegel) capazes de analisar a realidade social em totalidade. Neste processo, veremos um certo Guizot (1787-1874) formular conceitualmente a ideia da luta de classes como motor da história (essa não é uma descoberta de Marx!) (PLEKHANOFF, 1895)². Após a derrota do operariado e da pequena burguesia durante as revoluções de 1830, Guizot

² A transliteração para o português é comumente feita como Plekhanov.

torna-se primeiro-ministro (ainda ocuparia outros cargos ministeriais) da Monarquia de Julho, na França (uma solução de compromisso da burguesia, temerosa de perder o poder político para o operariado, com a velha aristocracia financeira dos Orleans), e a luta de classes transforma-se, para ele, em algo que precisa encontrar o seu fim para dar lugar à ordem, à Razão na história, como se a luta de classes pudesse ser suprimida por decreto (LUKÁCS, 2010).

Guizot carrega em sua biografia (e não fora o único) a contradição do pensamento social burguês entre a necessidade de conhecer o mundo – fortemente marcada em seu período revolucionário – e a necessidade de velar as raízes da forma própria de exploração da qual se originou a sociedade burguesa, já durante o seu período como classe dominante no poder. Isto não significa que a burguesia já não pudesse conhecer o mundo; do contrário, sua existência também depende disso. Ocorre, entretanto, que o conhecimento do mundo pelo pensamento social burguês passa a afirmar-se, cada vez mais, como conhecimento parcelar, instrumental e manipulatório de determinados aspectos da realidade social. Este movimento ao qual Lukács (2010) denomina de “decadência ideológica da burguesia”, encontra seu ponto alto no processo de especialização das ciências sociais promovido por Weber (1864-1920), quando defendeu a separação entre história, economia e sociologia como campos disciplinares autônomos.

Em que pese o pensamento social burguês possua uma unidade própria – dada pela passagem da burguesia ao lugar de classe dominante, que agora precisa perpetuar-se no poder –, ele possui origens sociais (classes e suas frações) distintas, que deram lugar a formas diversas de expressão deste pensamento. Estas formas podem ser classificadas

[...] segundo três vias: tentativas para se alcançar a liberdade e a igualdade concretas dos homens ou, pelo menos, para aproximar-se delas (jacobinos, democratas radicais, socialistas); esforços para fixar

legalmente e idealizar intelectualmente os resultados político-sociais da Revolução Francesa (liberalismo); tendência a converter a desigualdade e ausência de liberdade concretas entre os homens em “fato natural”, em “lei da natureza” enfim em dado metafísico, partindo dessas noções para a constituição de uma concepção de mundo (correntes reacionárias de vários tipos, até o fascismo). (LUKÁCS, 2009, p. 27-28)

O determinismo biológico – uma das formas do racismo científico – é herdeiro da terceira posição acima, qual seja, aquela que converte a desigualdade entre os seres humanos em um fato da natureza humana. A ideia geral do determinismo biológico pode ser assim formulada: as diferenças sociais e econômicas, bem como comportamentais e atitudinais, existentes entre os grupos humanos, deve-se, principalmente, a diferenças individuais de natureza hereditária e inata (BISSERET, 1979; GOULD, 2014). O determinismo biológico – como anteriormente referido – nutriu-se de duas fontes principais: a antropometria e a psicometria.

As primeiras concepções antropométricas do determinismo biológico datam de antes da publicação de *A origem das espécies*, em 1859, por Charles Darwin, e têm em Louis Agassiz (1807-1873) e Samuel Morton (1799–1851) dois importantes representantes.

Naturalista e taxonomista, Agassiz acreditava que as variações morfológicas das espécies resultavam de uma origem não comum (isso fazia de Agassiz um poligenista). Esta mesma compreensão embasava sua concepção sobre a espécie humana: os grupos humanos possuem diferentes características morfológicas porque resultam de origens biológicas diversas. Gould (2014) transcreve um artigo em que Agassiz afirma: “Como é diferente o indomável, corajoso e orgulhoso índio se comparado ao submisso, obsequioso e imitativo negro, ou ao manhoso, ardiloso e covarde mongólico! Estes fatos não são indicações de que as diferentes raças não ocupam o mesmo nível na natureza?” (p. 34).

As formulações de Agassiz reproduzirão *in totum* os preconceitos étnicos dos Estados Unidos pré Guerra de Secessão em relação aos negros. O taxonomista toma como perigoso o ideal liberal de igualdade da espécie humana, tão reverberado pelos filantropos, a despeito de ser – ele mesmo – a favor do fim da escravidão em solo estadunidense. A instrução, por sua vez, deveria ser distinta para negros e brancos e em acordo com suas respectivas naturezas: aos primeiros, a instrução deve se voltar ao treinamento de capacidades manuais, enquanto os segundos deveriam receber o treinamento para o trabalho intelectual. Ainda, a miscigenação é abominada, uma vez que a sua existência (que ele acredita ser estimulada pela escravidão) inferiorizaria a raça dos brancos (GOULD, 2014). A despeito de não ter produzido dados em favor de suas suposições sobre as diferenças entre as raças, o prestígio científico de Agassiz fora suficiente para que ele teorizasse o racismo científico e encontrasse em outros cientistas os dados empíricos que não pôde entregar. Para isso concorreu, principalmente, o trabalho de Morton.

Quando morreu, Morton – médico de formação – deixou uma coleção pessoal de mais de mil crânios. Esta coleção resultava de sua tentativa de demonstrar que era possível estabelecer objetivamente uma hierarquia racial entre os humanos a partir das medidas do volume cerebral. Dessa coleção, Morton montou um sistema classificatório das raças, a partir da média do volume cerebral, medido a partir do tamanho da cava craniana (em polegadas cúbicas) que ele preenchia com sementes de mostarda, inicialmente, e, depois, com bolinhas de chumbo. No seu sistema classificatório, as raças eram organizadas em ordem decrescente: caucásica, mongólica, malaia, americana (indígenas) e etíope (GOULD, 2014). Essas diferenças, assim como para Agassiz, se deviam ao fato de estas raças terem se desenvolvido separadamente. “É desnecessário dizer que esses dados coincidiam com os preconceitos de todo bom ianque: os brancos acima, os índios no meio, e os negros abaixo; e entre os brancos, os teutônicos e os anglo-saxões acima, os judeus no meio, e os indianos abaixo.” (GOULD, 2014, p. 42)

Ocorreu, entretanto, que Gould (2014) reavaliou os dados de Morton e pôde constatar uma série de erros metodológicos – como ignorar o sexo e altura, e mesclar dados obtidos com instrumentos distintos – que não teriam permitido a Morton sacar as conclusões que apresentou. Após fazer as correções da amostra, Gould concluiu não haver qualquer diferença significativa entre o volume cerebral dos diversos grupos analisados por Morton.

As concepções poligenistas de Agassiz e Morton se desenvolveram à distância da teoria evolucionista de Darwin, e afirmaram a superioridade/inferioridade de certas raças em relação a outras, partindo da ideia de que as raças possuem ancestrais distintos e que as capacidades herdadas por cada uma delas se expressariam no volume cerebral. É de se supor que após o marco fundacional d'*A origem das espécies*, em 1859, estas teses fossem reavaliadas à luz da biologia moderna (BISSERET, 1979; GOULD, 2014; PATTO, 1999). E elas o foram: o poligenismo foi abandonado em favor do monogenismo, mas, a ideia mesma da existência de uma superioridade racial expressa nas características morfológicas dos diversos grupos sociais permaneceu inalterada. A nova teoria evolucionista tornou-se o ponto de partida para qualquer teoria científico-naturalista que pretendesse explicar as diferenças entre os grupos humanos. Eis a base para a teoria da recapitulação e para a concepção atavista de Lombroso.

A teoria da recapitulação concebe que cada indivíduo de uma espécie percorre, ao longo de seu desenvolvimento individual, o caminho realizado pela sua espécie. A síntese desta teoria reside na expressão “a ontogenia repete a filogenia”. Concebia-se, assim, que quanto mais desenvolvido um organismo, mais rapidamente ele desenvolveria os caracteres maduros de sua espécie. A pesquisa científica (embriologia, anatomia comparada, paleontologia) passa a orientar-se para a identificação daquelas características que testemunhassem este caminho evolutivo, como por exemplo, a comparação das fendas branquiais no embrião hu-

mano com estrutura correlata nos peixes adultos. Esta teoria teve uma reverberação importante para a legitimação da hierarquia racial: os indivíduos adultos dos grupos inferiores possuiriam características similares àquelas encontradas em crianças dos grupos superiores, de modo que todos os grupos considerados ‘inferiores’ (pela sua pertença étnica, sexo ou classe social) foram comparados às crianças brancas de sexo masculino.

E. D. Cope [...] identificou quatro grupos de formas humanas inferiores segundo esse critério: raças não brancas, todas as mulheres, os brancos do sul da Europa (em oposição aos do norte) e as classes inferiores dentro das raças superiores [...] Pregou a doutrina da superioridade nórdica e fez propaganda contra a entrada de imigrantes judeus e da Europa meridional nos Estados Unidos. Para explicar a inferioridade dos europeus do sul segundo a recapitulação, ele disse que os climas mais quentes provocam o amadurecimento precoce, e, como o amadurecimento determina o desaceleramento e o término do desenvolvimento físico, os europeus do sul só conseguem alcançar um tipo mais infantil, e, portanto, mais primitivo, de estágio adulto. (GOULD, 2014, p. 113)

O determinismo biológico orientava-se, a partir daí, para a identificação daqueles traços de imaturidade das raças inferiores e dos de maturidade nas superiores. Reúne-se uma imensa coleção de material empírico em favor da pretensa imaturidade dos grupos inferiores, que estariam mais próximos dos antepassados primitivos da evolução humana. São exemplos destes traços de imaturidade, pretensamente identificados pela pesquisa antropométrica: o caráter mais emotivo que racional das mulheres (o que as aproximariam das crianças), formato do nariz e as alegadas panturrilhas menos musculosas das pessoas negras, as diferenças entre os tamanhos dos cérebros de mulheres e negros em relação aos homens brancos.

Não era a primeira vez que grupos depreciados eram comparados às crianças, mas a teoria da recapitulação revestiu esse conto com o manto da respeitabilidade social próprio de uma teoria científica. A frase “São como crianças” deixou de ser uma simples metáfora da intolerância para se converter em uma proposição teórica segundo a qual as pessoas inferiores haviam permanecido literalmente estagnadas em um estágio ancestral dos grupos superiores. (GOULD, 2014, p. 114-115).

Recorde-se que estas teorias foram desenvolvidas a partir da segunda metade do século XIX, entremeadas ao processo de expansão do capitalismo colonial, e sua função social em relação a este processo é de legitimação, mesmo quando ela aparece oculta pela objetividade científica que estes cientistas apregoaram.

Um capítulo anedótico da breve história aqui retratada refere-se ao surgimento da neotenia (ainda uma teoria recapitulacionista), teoria formulada inicialmente por Louis Bolk (1866-1930). Como ocorre em outros processos da natureza, Bolk advoga que também no caso humano há a possibilidade de que os traços do nosso passado evolutivo se desenvolvam tão lentamente que se convertam em traços adultos. Nesta ótica, um organismo superior seria aquele que conserva por mais tempo os traços juvenis da história filogenética de sua espécie. Isso tem uma implicação importante para a hierarquia racial produzida pelo determinismo biológico: todos aqueles dados que atestavam a imaturidade de mulheres, negros e outros grupos humanos, agora significavam uma inversão da classificação, colocando estes grupos no topo da lista e os homens brancos na última posição. Mas, não aconteceu assim. Os neotenistas passaram a buscar outros dados antropométricos que indicassem os traços de imaturidade do homem branco para legitimar a sua superioridade na hierarquia racial (GOULD, 2014).

Outra teoria que emergiu neste contexto fora a antropologia criminal de Cesare Lombroso (1835-1909), apresentada em seu *O homem criminoso*. Nesta obra – que seria digna apenas do escárnio não fossem as suas consequências na vida de pessoas condenadas criminalmente com base em suas formulações, e seu papel na ampliação do estoque do racismo científico –, Lombroso defende a ideia de que a criminalidade era inata. O criminoso seria um sujeito atávico, que reproduz traços primitivos da espécie. Estes traços poderiam permanecer adormecidos durante algumas gerações, mas, segundo Lombroso, deixariam marcas na constituição morfológica e no comportamento social dos indivíduos, como por exemplo: tatuagens (um sinal de resistência à dor), formato dos dentes, nariz, tez, uso de gírias etc. Lombroso oferece uma tipologia dos tipos criminosos que inclui os mais vários preconceitos de classe, étnico-raciais e sexistas (GOULD, 2014).

A outra face do determinismo biológico nos séculos XIX e XX é aquela desenvolvida com a psicometria³. Seu precursor, frequentemente chamado de pai da testagem psicológica, foi o britânico Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin. A paternidade pelo campo da testagem psicológica a ele atribuída, certamente não é imerecida, embora – geralmente –, sua biografia seja apenas apresentada pela metade. É comum que livros-texto sobre testagem ou avaliação psicológica, ocultem as vinculações de Galton à ideologia racista (CUNHA, 2007; ERTHAL, 2009; PASQUALI, 2001, 2013) ou façam delas apenas um deslize pessoal sem maiores repercussões em sua obra (URBINA, 2006). Não se pode a isso, objetar ausência de material que documente esta pertença do pen-

³ Aqui se utiliza a expressão psicometria em sentido alargado, significando aquelas tentativas científicas de auferir matematicamente a capacidade intelectual, por mensurações de tipo propriamente psicológico ou sensorial e não morfológicas (embora elas não se excluam em alguns autores), independente de seguirem determinados padrões de qualidade psicométrica para suas mensurações.

samento de Galton, uma vez que além de trabalhos de pesquisa como os de Gould (2014) e Silva (2010), a literatura de difusão em história da psicologia (GOODWIN, 2005; HOTHERSALL, 2006; SCHULTZ; SCHULTZ, 1981) já exhibe – nos mais diversos graus – as relações entre Galton e o pensamento racista do século XIX.

Um ponto de partida importante para compreender o alcance e a significação do trabalho de Galton foi a publicação de *Hereditary Genius*, em 1869. Sua tese, apresentada no início do livro é a de que a inteligência – como ocorre com outros traços humanos – é herdada. Deixemos que fale o próprio Galton:

Proponho demonstrar neste livro que as capacidades naturais do homem são derivadas da herança, com exatamente as mesmas limitações de forma e características físicas de todo mundo orgânico. Assim como é fácil, apesar destas limitações, conseguir por meio de uma seleção cuidadosa uma raça fixa de cães ou cavalos dotados de poderes especiais para a corrida ou para fazer qualquer outra coisa, seria bem possível produzir uma raça de homens altamente dotados por meio de casamentos criteriosos ao longo de várias gerações consecutivas. (GALTON, 1892, p. 1, tradução nossa)

Na referida obra, Galton reuniu dados sobre pessoas eminentes e suas famílias para demonstrar que o sucesso (profissional) ou fracasso dos indivíduos só poderia ser um traço herdado. Galton calculou a taxa de iminência a partir do conteúdo de dicionários biográficos e de outras fontes que informavam as realizações de pessoas ilustres. Ao concluir que a taxa de iminência era maior em famílias que possuíam membros importantes da sociedade e que também as ocupações tendiam a ser semelhantes entre membros próximos (proximidade no sentido geracional) da família, acreditou ter oferecido provas de que a herdabilidade estava na base da inteligência e, por extensão, isso explicava o lugar social ocupado por cada membro da sociedade. Galton realizou, ainda, estudos

com gêmeos e com membros de famílias notáveis a partir de questionários (*surveys*) que distribuiu entre os membros da Royal Society, na Inglaterra. Importante destaque, ainda, deve ser dado à exibição do Laboratório Antropométrico instalado na Feira Internacional de Londres (depois transformado em uma espécie de laboratório) em 1884, onde Galton fazia medições físicas (medidas craniométricas e outras medidas corporais) e sensoriais (como tempo de reação visual e auditiva, teste de limiar perceptivo de som etc.). Galton acreditava que a medida da inteligência poderia ser estabelecida pela soma das capacidades sensoriais, uma vez que estas sinalizariam a capacidade cerebral dos indivíduos (SILVA, 2010). Em que pese não tenha construído um teste propriamente psicológico, Galton ajudou a solidificar – a partir de medidas físicas e sensoriais – a ideia de que a inteligência humana poderia ser medida e que a hierarquia social correspondia às leis da natureza.

Outra menção que não pode ser esquecida ao tratar desse personagem da história da psicologia, é o fato de que Galton defendeu, no curso de sua vida, um projeto eugenista para a sociedade, que prezava por medidas de contenção dos casamentos entre as classes inferiores e incentivo aos casamentos entre as classes superiores. Galton foi fundador, em 1908 e 1909, da *Eugenics Society of Great Britain* e do periódico *The Eugenics Review*, respectivamente (HOTHERSALL, 2006).

Outro personagem importante da história aqui contada é Alfred Binet (1857-1911), que, comumente é ombreado com Galton relativamente às suas contribuições ao desenvolvimento da testagem psicológica. Binet fora o responsável pela criação e desenvolvimento de uma escala de inteligência que – posteriormente – seria adaptada nos Estados Unidos e tornar-se-ia um modelo para a construção de instrumentos psicológicos de avaliação da inteligência. Sua concepção e a de Galton, entretanto, diferem bastante em relação ao problema da hereditariedade da inteligência.

No início de sua carreira médica, Binet também acreditou que a inteligência se relacionava com o volume cerebral, e publicou vários artigos desde este pressuposto. Mas, Binet notou, posteriormente, que as diferenças que encontrou na medição da circunferência da cabeça de alunos mais inteligentes e daqueles de pior desempenho escolar, não eram significativas. Binet comparou, ainda, as medições independentes feitas por ele e seu assistente Théodore Simon, e constatou diferenças importantes na mensuração. Binet introduziu, a partir disso, a hipótese de que a sugestibilidade do investigador quanto à capacidade intelectual da criança o levava a fazer ajustes na obtenção da medida (GOULD, 2014).

Após abandonar o enfoque médico da craniometria, Binet passa a se dedicar à elaboração de tarefas que envolviam resolução de problemas (como contar moedas, ordenar fileiras, etc.), mudando inteiramente a perspectiva de avaliação da inteligência. O ponto alto deste desenvolvimento do trabalho de Binet, foi a nomeação pelo ministério francês da educação, em 1904, para que realizasse um estudo com crianças que demandavam algum tipo de atenção escolar suplementar⁴. No ano seguinte, Binet apresentaria a primeira versão – de três – de sua escala de avaliação da inteligência. As tarefas – que envolviam procedimentos de ordenamento, classificação, compreensão, inventividade e crítica – eram ordenadas pelo grau de dificuldade. Na segunda versão da escala, Binet, com o concurso das opiniões de professores, atribui aos graus de dificuldade da escala, idades às quais corresponderiam a sua execução. A idade alcançada por cada criança, subtraída de sua idade real, corresponderia à sua idade mental, e aquelas crianças cujo escore estivesse muito abaixo da sua idade real, deveriam ser encaminhadas para programas especiais

⁴ Registre-se que em 1882, havia sido aprovada uma lei que instituía o ensino primário obrigatório para crianças entre 6 e 14 anos. A despeito desta inclusão escolar, restava o problema da evasão escolar e do não aproveitamento das oportunidades escolares por crianças oriundas dos estratos mais empobrecidos da população (ZAZZO, 1993).

de educação. Posteriormente, Stern propôs que em vez de uma subtração, o escore (a idade correspondente obtida no teste) fosse dividido da sua idade real, o que permitia contornar as disparidades de quando se trabalha com valores absolutos (por exemplo, uma diferença de 2 anos para uma criança que tem 4 anos ou um adolescente aos 14, não reflete o mesmo grau de atraso em relação à idade real): nascia o Quociente de Inteligência (QI) (GOULD, 2014; SILVA, 2010).

A escala de Binet possuía um propósito bastante pragmático: selecionar as crianças pelo seu desempenho, de modo a prover um ensino que partisse do nível da escala em que elas se encontravam. É importante frisar que, ao contrário de Galton, Binet não se propôs a teorizar sobre a natureza da inteligência e, no fim da sua breve vida, dedicou-se a alertar aos cientistas e educadores para o perigo de certos usos sociais de sua escala, e denotou preocupação de que ela fosse utilizada como um obstáculo a que a instituição escolar oferecesse o melhor ensino àquelas crianças que se encontravam em dificuldades para avançar no processo de escolarização (GOULD, 2014; KAMIN, 1982; SILVA, 2010). Apesar das reservas de Binet quanto ao uso da escala, ele havia deixado como legado a criação de um teste propriamente psicológico de inteligência, que seria, posteriormente, amalgamado com a tese galtoniana da hereditariedade da inteligência, nos Estados Unidos. Para este amálgama, concorreram, sobremaneira, três personagens: Henri Goddard (1866-1957), Lewis Terman (1877-1956) e Robert Yerkes (1876-1956).

A importância de Goddard no presente preâmbulo, deve-se ao fato de ele ter introduzido e traduzido a escala de Binet nos Estados Unidos, bem como pela difusão do seu uso nas escolas. Goddard era diretor

⁵ Aqui, utiliza-se este termo não inclusivo e, inclusive, pejorativo, por ser aquele que traduz mais precisamente a concepção hereditária e eugênica dos teóricos da psicometria estadunidense. Ainda, por débil mental ou deficiente mental, compreenda-se aquelas pessoas que obtiveram um determinado escore na escala de inteligência.

de uma escola para crianças deficientes mentais⁵ e defendeu que os resultados obtidos na escala derivavam da hereditariedade. Os débeis mentais eram aquelas pessoas cujo escore as situasse entre os 8 e 12 anos na escala de Binet, e incluía aqueles trabalhadores responsáveis por tarefas mecânicas na indústria. Comportamentos sociais indesejáveis (no que se incluíam alcoólatras, prostitutas e pessoas que fracassaram profissionalmente ou não se encaixavam em determinados padrões normativos) seriam também resultantes do nível intelectual hereditário de cada indivíduo. Goddard (1921) chega a defender que uma democracia implica na escolha, pelo povo, de quem, entre aqueles membros dos estratos intelectuais superiores, fará a gestão racional da sociedade.

Esta gestão racional da sociedade implicava, ainda, a proibição do cruzamento sexual de pessoas consideradas débeis. Em um exercício assustador de genética mendeliana, Goddard defende que se impeça tal cruzamento com o fim de evitar que o gene recessivo da deficiência mental (composta de um gene recessivo e um dominante, em sua aceção) resultasse no decréscimo da inteligência média nos Estados Unidos. E uma vez que os débeis mentais seriam incapazes de controlar a sua própria sexualidade, esta tarefa cumpriria aos membros sadios da sociedade, seja pela internação em colônias, seja por medidas de esterilização (GOULD, 2014; KAMIN, 1982; SILVA, 2010).

A obsessão de Goddard em demonstrar a tese da hereditariedade da inteligência, era tamanha, que ele chegou a inventar um mito: o mito dos Kallikak. Este nome é um pseudônimo conferido por Goddard ao sobrenome de uma família de supostos débeis mentais que, segundo sua pouco crível versão (GOULD, 2014; SMITH; WEHMEYER, 2012), originou-se da relação sexual entre um homem rico, respeitável e inteligente e uma garçõete pobre e degenerada. A herdeira desta união casual era Deborah Kallikak, aluna na escola que Goddard dirigia, e que fora tomada, junto à sua família, como um estudo de caso no infame *The*

Kallikak family: a study in the heredity of feeble-mindedness (GODDARD, 1913). Nesta obra, Goddard descreve o caráter degenerado do ramo materno de Deborah e representa seus membros como maltrapilhos, imundos e torpes, ou seja, como débeis mentais. Do casamento do progenitor de Deborah com uma mulher Quaker de origem abastada, não nasceram filhos débeis. Gould denuncia que a foto de Deborah, trazida no início do livro, fora deliberadamente adulterada para conferir-lhe certo ar sombrio. A foto original, sem retoques, está publicada em Gould (2014). O desvelamento deste mito, ornamentado de objetivismo pseudocientífico, pode ser encontrado em Gould (2014) e Smith e Wehmeyer (2012), mas, certamente, a leitura de *The Kallikak family* ainda é o melhor testemunho da miséria intelectual de seu autor.

Goddard teve papel importante na testagem de migrantes que chegavam de toda a Europa nos Estados Unidos, no início do século XX. Em 1913, ele enviou duas assistentes à Ilha de Ellis (porta de entrada da migração que chegava de navio) para aplicar a escala de Binet e concluiu que

[...] 83% dos judeus, 80% dos húngaros, 79% dos italianos e 87% dos russos eram débeis mentais, ou seja, tinham idades mentais inferiores a doze anos na escala de Binet. O próprio Goddard ficou atordoado: quem acreditaria que quatro quintos de uma nação podiam ser constituídos por débeis mentais? [...] Por fim, Goddard mexeu nos testes, excluiu vários, e as porcentagens baixaram entre 40 e 50% (GOULD, 2014, p. 170–171)

Ressalte-se que estes alegados débeis mentais eram refugiados de toda Europa, que, majoritariamente, não falavam inglês, e aguardavam, aglomerados, pela liberação de entrada nos EUA, enquanto passavam por exames médicos invasivos e eram convocados pela equipe de Goddard.

Outra figura de relevo no campo da testagem psicológica é Lewis Terman. Professor na Stanford University, Terman ampliou a escala de

Binet para que ela incluísse itens destinados a adultos maiores. Seu instrumento passou a ser nomeado de Escala Stanford-Binet e se tornou referência para a validação de uma parte importante dos testes de inteligência. Ele uniformizou a escala, de modo que o desempenho de uma pessoa em qualquer estágio da escala correspondesse a um escore de 100 e introduziu um desvio-padrão para cada idade (GOULD, 2014).

Como seu conterrâneo Goddard, Terman também acreditava que a posição social ocupada por pobres, negros e migrantes derivava da inteligência que haviam recebido como patrimônio genético e não das condições socioeconômicas às quais estavam sujeitos. Defendeu que todo deficiente mental é potencialmente criminoso, uma vez que a falta de inteligência levaria à imoralidade. Nesse sentido, os testes, acreditava, seriam uma importante barreira para controlar o crime, pois permitiriam a identificação e ulterior vigília da sociedade sobre os potencialmente criminosos. Terman (1906), entretanto, opôs-se a Lombroso; não quanto à possibilidade de identificar o criminoso inato, e sim, quanto ao método de fazê-lo. Para ele, os testes de inteligência seriam mais precisos nesta tarefa, na medida em que as características morfológicas apresentadas por Lombroso seriam apenas o acompanhamento, a expressão das capacidades intelectuais.

Terman acreditou que, estabelecendo uma correlação adequada entre os tipos de ocupação (hierarquizadas segundo seu status social) e os resultados de profissionais nos testes de QI, contribuiria definitivamente com a tese da hereditariedade⁶.

Em outro estudo, Terman reuniu uma amostragem de 256 “vagabundos e desempregados”, em sua maioria procedentes de um “albergue para vagabundos” de

⁶ O que não provaria a relação de causalidade entre hereditariedade e inteligência mesmo em uma correlação perfeita.

Palo Alto. Suas expectativas apontavam para um QI médio situado no extremo inferior da escala. Contudo, embora a média obtida, 89, não indicasse a existência de dotes intelectuais particularmente notáveis, foi suficiente para situar os vagabundos acima dos motorneiros, dos balconistas, dos bombeiros e dos policiais. Terman suprimiu a dificuldade introduzindo uma ordem bastante curiosa em sua tabela. A média dos vagabundos era incomodamente elevada, mas eles também apresentavam uma variação muito maior que a de qualquer outro grupo, além de uma quantidade considerável de resultados bastante baixos. Assim, Terman compôs sua lista tomando os resultados dos 25% inferiores de cada grupo, mandando os vagabundos para o porão da hierarquia. (GOULD, 2014, p. 189).

Em ciência, muitas vezes ocorre de os dados colidirem com as hipóteses ou suposições do pesquisador, mas quando estas hipóteses ou suposições existem sob a forma de preconceitos arraigados, então, é sempre pior para os fatos.

A contribuição de Terman ao anedotário da testagem psicológica foi o seu *Genetic Studies of Genius*, escrito em 5 volumes com seus colaboradores. No volume II desta obra, Catharine Cox, assistente de Terman, se propunha a estabelecer a trajetória de pessoas, consideradas geniais, situadas no extremo superior da escala Stanford-Binet. Ocorre, entretanto, que elas já estavam mortas, então coube a Cox e Terman realizarem uma espécie de autópsia biográfica para estabelecer o QI de cada uma destas figuras geniais. Cox ficou responsável por elaborar um apensado biográfico (o segundo volume da obra) a partir do qual cinco pessoas (Terman entre elas) fariam a atribuição do QI. Havia relativa concordância entre três destes juízes, mas grandes discrepâncias com os

⁷ Em Gould (2014) o leitor poderá encontrar mais informações metodológicas sobre isso que ele qualificou como disparate.

outros dois, o que levou Cox a eliminar 40% dos dados⁷, segundo Gould (2014). Registre-se que neste livro, Cervantes, Copérnico e Michael Faraday obtiveram um resultado de 105, um resultado que se não é ruim, não chega a ser invejável. Lavoisier obteve 150 e Newton obteve um respeitável 170. Em “medição” anterior, Terman havia atribuído a Galton o QI de 200! (COX, 1926).

A massificação do uso de testes psicológicos é tributária do empenho de Robert Yerkes, para quem o caminho da cientificidade da psicologia deveria passar pela sua matematização. O campo dos testes era um ponto seguro para tal empresa. Yerkes havia destacado o fato de não haver padronização para o uso das escalas e, assim, um mesmo resultado poderia classificar alguém como débil mental ou não débil mental a depender de ter sido avaliado por Terman ou Goddard (a classificação de Goddard era bem mais severa). Yerkes se aproveitou dos esforços da I Guerra para realizar a aplicação de sua escala de inteligência (com duas versões Army Alpha e Army Beta) e fez lobby entre congressistas e psicólogos para conseguir ser nomeado coronel do exército (GOULD, 2014).

A versão Alpha do teste era aplicada a todos os recrutas e aqueles que se revelassem analfabetos ou que não conseguissem responder adequadamente ao exame, deveriam ser encaminhados para responder à versão Beta. Aqueles que se saíam mal na segunda versão ainda deveriam passar por uma avaliação individual. Os resultados eram classificados numa escala decrescente de A a E, e Yerkes defendia que as funções dos recrutas selecionados deveriam obedecer ao seu desempenho no teste. Os dados de Yerkes forneceram suporte importante para a batalha ideológica dos hereditaristas, uma vez que mostravam a alegada inferioridade de certos grupos, como por exemplo os negros (média de 10,41) em relação aos brancos. Situação embaraçosa se deveu ao fato de que a média dos brancos ficou em torno de 13,08, o que segundo sua própria classificação deixava os Estados Unidos à beira da debilidade mental (12,00).

Gould (2014) sinaliza para o fato de que as diferenças encontradas entre grupos economicamente desfavorecidos ou estigmatizados e os brancos estadunidenses poderia facilmente ser atribuída às condições sociais e de escolarização. Exemplo disso foi a correlação encontrada por Yerkes entre os anos de residência nos Estados Unidos e o escore obtido (quanto maior o tempo de residência, maior o desempenho), que não o levou a concluir em favor de uma hipótese ambientalista da inteligência.

Em sua extensa monografia, um grosso volume de informações estatísticas, Yerkes (1921) não deixa de fazer conclusões pela hereditariedade da inteligência e pela adoção de medidas de controle social dos deficientes mentais. Gould (2014) sumariza os muitos problemas de natureza metodológica envolvidos na realização da testagem, mensuração e na tabulação dos dados, como, por exemplo: o fato de que os assistentes precisavam corrigir muitos testes rapidamente para que aqueles que não obtiveram bom desempenho na versão Alpha pudessem realizar a forma Beta do teste; a exclusão de vários itens por conta da existência de muitos valores zero no momento da padronização; instruções distintas para os dois exames; condições ambientais inadequadas (iluminação, acústica, superlotação); a ausência de critério uniforme quanto ao escore obtido no Army Alpha para que alguém fosse submetido à forma Beta (este critério variou de 20 a 100); o fato de que nem todos que tiveram mau desempenho no Beta foram encaminhados para a avaliação individual (no caso dos negros, isso ocorreu em apenas 20% dos casos).

Os dados de Yerkes forneceram o conteúdo e a justificativa para a aprovação do *Immigration Restriction Act*, em 1924, a fim de evitar que os Estados Unidos se tornassem, pela imigração e degeneração, um país limítrofe. Forneciam, ainda, certo prestígio ao campo da testagem psicológica responsável por sua massiva expansão nas escolas e empresas (GOULD, 2014).

Em síntese, a antropometria e a psicometria estavam a responder à pergunta “qual a origem da desigualdade entre os humanos?” e o fize-

ram por meio de uma resposta uníssona: a inteligência herdada. Representam, pois, a realização, no plano da teoria social, da tendência mais reacionária das revoluções liberais. A burguesia, que lutara contra os privilégios de nascimento da nobreza – resultantes da dádiva divina –, agora afirmava seus próprios privilégios como produto do que o patrimônio hereditário legou a cada indivíduo e para o que a ciência, pretensamente, oferecia provas abundantes.

É compreensível que a ideologia antidemocrática da desigualdade considere a biologia sua ciência fundamental: somente através da justificação de uma desigualdade biologicamente insuperável entre os homens é que essa ideologia pode atribuir-se uma aparência racional. É certo que esta fundamentação biológica não tem caráter científico, sendo antes um mito, como se constata claramente já em Nietzsche: a sua “raça de senhores” tem fundamentação romântica e moral. A biologia, aqui, não passa de um ornamento místico. (LUKÁCS, 2009, p. 34–35).

Em síntese, nisso consistiu surgimento do determinismo biológico como mais um capítulo da história da decadência ideológica da burguesia.

Os testes psicológicos e sua lógica interna: algumas definições do campo tradicional da avaliação psicológica

O campo da psicometria se nutre – além de outras fontes oriundas de concepções ecléticas em psicologia – sobremaneira da chamada teoria da medida. Em linhas gerais, a teoria da medida consiste em uma série de formulações a respeito das possibilidades e limites do sistema numérico em representar as propriedades da natureza. A teoria da medida, transposta aos testes psicométricos, representa uma tentativa de justificar a necessidade e a possibilidade de mensuração da inteligência com base em

parâmetros matemáticos. Nisso consiste, aliás, o grosso das discussões apresentadas na literatura tradicional em avaliação psicológica. Nesta seção, apresentamos algumas definições e compreensões mais gerais que conformam a literatura clássica em psicometria, na medida em que elas fundamentam a construção, utilização e interpretação dos testes psicológicos e seus resultados.

Um teste psicológico refere-se a um instrumento que comporta um conjunto artificial de tarefas pré-definidas e características de um dado atributo que se quer medir e às quais um sujeito deve responder (comportamento). Essas tarefas seriam, para os psicometristas, a tradução operacional das características psicológicas que se pretende mensurar (PASQUALI, 2001).

Para Urbina (2006) e Pasquali (2001), medir um fenômeno transformando-o em uma informação quantitativa, facilita a sua análise e precisão. Em que pese fenômenos naturais possam ser medidos, é preciso reconhecer que a matemática e as ciências empíricas estudam objetos distintos e se distinguem também estruturalmente. A matemática é um sistema de representação lógica, cuja consistência deve ser buscada nas leis do próprio sistema lógico, enquanto as ciências empíricas devem buscar na realidade a consistência de suas formulações. A matemática, entretanto, é um importante instrumento para o desenvolvimento das ciências da natureza e é precisamente destas relações entre ciências empíricas e a medida do que tratam a teoria da medida em geral e a psicometria em particular (PASQUALI, 2001, 2013).

Apesar desta diferença estrutural, a matemática figura como importante instrumento (linguagem) para a ciência em geral. Pasquali (2001, 2013) argumenta que o uso do modelo matemático é um sinal do progresso científico de uma área determinada. Em que pese não haja dúvida que isto tenha ocorrido no caso da física, esta afirmação deixa subentender que o desenvolvimento de modelos matemáticos e seu em-

prego na psicometria representa – igualmente – o avanço da ciência psicológica. Isso talvez fosse verdade, se os psicometristas estivessem mais em acordo a respeito do que é a inteligência do que estavam no início do século XX, mas não é o que ocorre. A física, certamente, representa caso emblemático da axiomatização das leis gerais e propriedades da natureza pela matemática, mas – como argumenta Pasquali (2001) – as ciências psicossociais ainda estão longe de tal possibilidade de representação. Não podemos, é claro, exigir de um autor que não seja esperançoso.

Importante, ainda, mencionar a existência de problemas importantes referentes à representação numérica da realidade. Dentre eles, Pasquali (2001) refere: a) a representação possui diversos níveis de precisão (por exemplo, as medidas de altura e da inteligência) e para os quais a estatística também oferece a possibilidade de calculá-los; b) erros derivados dos instrumentos empregados na medição; c) erros decorrentes da particularidade do observador; e d) outros erros cujas causas nem sempre podem ser identificadas. Isso é próprio de qualquer medida e, seguramente, não deve constituir um obstáculo à sua utilização. Segundo Erthal (2009), o objetivo da Psicometria é aplicar métodos científicos (que ela identifica com a forma particular assumida pelas ciências da natureza e mais singularmente pela física) ao estudo do comportamento humano, no entanto, alerta a autora, “a medida não é um fim em si mesma” (p. 23).

Em psicometria, há que se fazer distinção entre as duas principais formas sob as quais se desenvolveu: a Teoria Clássica dos Teses (TCT) e a Teoria da Resposta ao Item (TRI). A Teoria Clássica dos Testes se fundamenta em uma orientação monista e materialista, conquanto a Teoria da Resposta ao Item se baseia numa concepção dualista e interacionista. Para a primeira, o comportamento e o instrumento (teste) são realidades físicas e, portanto, a qualidade de um instrumento consiste na sua capacidade em representar e predizer o comportamento. Para a Teoria da Resposta ao Item (TRI), a qualidade do instrumento se deve à sua cor-

respondência com uma variável hipotética, que nomeia de traço latente, uma variável não observável que se expressa como comportamento observável. Isso significa que, para a TRI, as respostas de um sujeito a um teste psicológico resultam de um determinado traço latente ou aptidão, para usar expressão de Pasquali (2013). Para que um instrumento seja capaz de mensurar um dado traço latente, é necessário que ele reúna algumas qualidades (propriedades psicométricas), das quais destacamos duas: a validade e a fidedignidade.

A fidedignidade refere-se à consistência dos resultados de um teste quando reproduzido sob condições similares. A fidedignidade, então, trata da possibilidade de diminuir o erro de mensuração de um teste, garantindo a sua reprodução em momentos distintos, bem como a consistência interna dos itens de um teste, ou seja, o fato de que os itens estejam medindo um mesmo atributo (ERTHAL, 2009; FACHEL; CAMEY, 2007; URBINA, 2006). Exemplo oferecido por Fachel e Camey (2007) é o da medição do comprimento de um objeto realizado de duas maneiras: num caso se utiliza uma fita métrica ou régua para a medição e no outro se utiliza a mão. Nos dois casos, estão em curso medições, mas ocorre que o segundo método é muito mais preciso para refletir o atributo (comprimento) do objeto dado. O exemplo é bastante ilustrativo a respeito da importância do conceito de fidedignidade, mas não contorna o fato de que quando se trata da avaliação da inteligência seria necessária uma analogia mais próxima a dito fenômeno. Trata-se de uma atitude bastante dúbia – bastante presente nos manuais de psicometria e avaliação psicológica – que advoga, por um lado, a natureza específica dos fenômenos psicossociais, mas que, na definição do arsenal metodológico, acaba não fazendo distinção qualitativa entre estas duas séries de fenômenos. Em todo caso, fidedignidade é um conceito propriamente estatístico, ao qual não se costuma dedicar profundo debate filosófico, sobretudo, desde um ponto de vista materialista.

A fidedignidade de um instrumento é calculada com base em uma correlação. Quanto mais próximo de 1 o resultado da correlação de duas medidas de uma mesma amostra de sujeitos, maior a fidedignidade de um teste, ou seja, maior a probabilidade destes resultados se repetirem sob as mesmas condições ou correspondentes (PASQUALI, 2013). Que um teste tenha um alto coeficiente de fidedignidade, isso apenas diz algo de sua consistência interna, mas nada diz a respeito do fato de se ele mede ou não a inteligência ou outro atributo psicológico que pretenda medir. A isso, dedica-se a validade de um teste, que será tratada mais adiante. A seguir, serão abordadas as principais formas de se auferir a fidedignidade de um instrumento: o método do teste-reteste, o método das formas paralelas, o método das metades e a consistência interna.

No teste-reteste, toma-se uma amostra de sujeitos que responde a um determinado teste em duas ocasiões diferentes. Após isso, calcula-se o coeficiente de correlação, para cada sujeito, dos resultados obtidos na primeira aplicação e na segunda. Entre uma e outra aplicação, não deve haver um intervalo de tempo muito curto, pois o efeito da memória na realização do teste pode influenciar na sua reexecução; por outro lado, um grande intervalo de tempo entre as execuções pode implicar em uma série de variáveis intervenientes que alterem os resultados obtidos na segunda aplicação (ERTHAL, 2009; FACHEL; CAMEY, 2007; PASQUALI, 2001).

O método das formas paralelas consiste na aplicação de dois testes distintos, mas equivalentes (porque medem o mesmo construto e possuem o mesmo tipo de item, como, por exemplo, dois testes não verbais de inteligência baseados na completação de figuras), a uma determinada amostra de indivíduos e na ulterior obtenção do coeficiente de correlação entre as duas aplicações. Este método pode ser empregado em um mesmo momento (e neste caso, se avalia a consistência interna do instrumento em questão) ou em momentos distintos (em que se avalia

tanto a consistência quanto sua estabilidade temporal) (ERTHAL, 2009; FACHEL; CAMEY, 2007; PASQUALI, 2001).

Quanto ao método das metades, ele consiste na aplicação de um único teste, dividido em duas partes (em geral por itens pares e ímpares), a uma mesma amostra, estabelecendo, ao fim, a correlação entre as duas partes. Uma alta correlação indicaria que os itens estão a medir um mesmo atributo. Neste caso, a dimensão da estabilidade no tempo não é avaliada (ERTHAL, 2009; FACHEL; CAMEY, 2007).

Por fim, no método de consistência interna o teste é aplicado apenas uma vez, com o objetivo de mensurar a consistência entre os itens, sendo os itens comparados cada um com todos os demais, de modo a estabelecer as correlações e eliminar aqueles itens cujas correlações estejam abaixo de parâmetros estatísticos convencionados (FACHEL; CAMEY, 2007).

A validade, por sua vez, é questão relativa à qualidade de um teste de fato representar a propriedade medida de um dado objeto ou, para usar uma explicação bastante empregada em psicometria, trata-se de saber se o teste mede aquilo a que pretende medir (ERTHAL, 2009; FACHEL; CAMEY, 2007; PASQUALI, 2001, 2013; URBINA, 2006). Destacamos aqui, três formas de se obter a validade de um instrumento: a validade relacionada ao conteúdo, a validade relacionada a critério e a validade relacionada ao conteúdo.

A validade de conteúdo é estabelecida a partir da definição de quais habilidades específicas se pretende medir e é principalmente utilizada em testes de desempenho – como o ENEM, por exemplo – e avaliação de aproveitamento (ERTHAL, 2009; PASQUALI, 2001). Segundo Fachel e Camey (2007) e Erthal (2009), este tipo de validação não é feita a partir de um coeficiente, mas sim, do julgamento por juízes competentes na área, que avaliarão o conteúdo do teste, identificando a

relação dos itens com o fenômeno que se pretende medir. Compreende, ainda, a avaliação da linguagem do teste em relação ao grupo ao qual ele é aplicado, realizando possíveis adequações ao contexto de cada grupo ou ao objetivo do exame. Deve-se, ainda, garantir a representatividade e proporção dos itens em relação àquelas capacidades que se pretende medir (PASQUALI, 2013).

Outra forma de se estabelecer a validade de um teste refere-se à validade de critério. Sob esta forma, busca-se avaliar a capacidade de um instrumento em prever o desempenho de um indivíduo no futuro. Em geral, faz-se isso comparando o resultado do teste de sujeitos de uma amostra com o seu desempenho em uma área específica (acadêmico-escolar, profissional, desempenho em um treinamento, diagnóstico psiquiátrico, ou outros testes disponíveis e já validados para o mesmo construto) (CUNHA, 2007; PASQUALI, 2013). Esse tipo de validade parece dotado de uma certa orientação realista. Considere-se que a correlação entre um teste de raciocínio matemático e o desempenho escolar de uma determinada amostra de alunos de matemática seja positiva e alta. Isso seria um indicador de que tal instrumento mensura adequadamente o raciocínio matemático. Pasquali (2013), entretanto, apresenta algumas objeções ao uso desta forma de validação, uma vez que “nesta história não entra somente a questão da habilidade, mas muitos outros fatores sociais, de personalidade, etc., tornando este critério bastante ambíguo e espúrio.” (p. 186). Quando não se concebe que as capacidades humanas (a inteligência incluída) se forjam, precisamente neste ambiente de que participam professores, a organização escolar, a personalidade do aprendiz, sua situação socioeconômica etc., o que escapa nas entrelinhas, é que se trata aí de alguma capacidade hereditária ou metafísica. Aliás, por qual razão alguém tentaria prever o desempenho escolar de uma pessoa baseado no seu histórico de reprovações, desempenho em determinadas disciplinas, oportunidades escolares, suporte pedagógico, momento do desenvolvimento, tipo de escola em que estuda etc., quando se pode em-

pregar um teste psicométrico que, no seu processo de validação, abstrai todos esses elementos?

A modalidade de validade de conteúdo consiste em verificar se um dado critério do teste, de fato, mede um traço latente (ERTHAL, 2009; FACHEL; CAMEY, 2007; PASQUALI, 2013). Trata-se, aí, não de uma validação propriamente empírica, mas antes, teórica, que versa sobre o grau de correspondência entre a teoria a respeito do construto em questão e os itens do teste. Dentre as formas de validade de conteúdo se encontram: a validade convergente, a validade discriminante e a validade fatorial. A primeira delas implica a correlação entre o teste e outras formas de mensuração do mesmo construto já validadas. Se há uma alta correlação, concebe-se que o teste mede o mesmo construto que o anterior. A segunda, refere-se à verificação de se o teste em questão não possui correlação com outras variáveis que deveriam ser discriminadas daquela que se pretende validar. A validade fatorial, por sua vez, consiste em – por meio da análise fatorial – determinar a saturação dos itens em relação ao construto em questão, o que decide pela manutenção ou exclusão de um item, bem como pela relação das variáveis com um ou mais fatores (FACHEL; CAMEY, 2007).

Após ter apresentado alguns conceitos referentes às propriedades psicométricas dos testes, gostaríamos de fazer uma reflexão de natureza ontológica a respeito dos fundamentos da TRI. Se a TCT se baseava na ideia de que as tarefas de um teste devem corresponder a uma realidade objetiva, a TRI se orienta pela compreensão de que as tarefas do teste devem corresponder ao traço latente, este entendido como variável hipotética. O compromisso, aqui, não é com o real, mas com a própria teoria. Trata-se, pois, da correspondência entre duas abstrações: o instrumento de medida e as variáveis hipotéticas. Nada pode dar errado: de um lado, porque sempre é possível melhorar e refinar o tratamento estatístico ou o instrumento e, de outro, porque é possível sempre alterar a teoria para

que corresponda aos procedimentos matemáticos (e não necessariamente ao real). A validade e a fidedignidade são conceitos que, na TRI, não se referem à capacidade de representação do real, mas, antes, à representação empírica da variável hipotética. Algumas formas de obtenção da validade (sobretudo aquelas que implicam correlação com o desempenho em atividades de um domínio específico) representariam certo compromisso com o real, mas elas são, como anteriormente exposto, precisamente as que levantam mais objeções dentro do próprio campo. O que está de fora da equação é o próprio real, que, para as concepções realistas em psicologia, deveria ser o fundamento de qualquer teoria.

Análise dos testes

Para a análise, foram tomados os manuais dos seguintes instrumentos de avaliação psicológica da inteligência: G-36 (BOCCALANDRO, 2010a), G-38 (BOCCALANDRO, 2010b) e R-1 (OLIVEIRA; ALVES, 2012). Destaque-se o fato de que o G-38 já possui versão atualizada em 2018, mas que ainda não estava disponível quando da realização desta pesquisa (2015-2017).

Caracterização dos instrumentos

Os instrumentos não verbais de inteligência em análise dispõem seus itens, no caderno de testes, de forma gráfica. Por óbvio, seu objetivo é avaliar a inteligência. Seus itens são constituídos de uma figura (concreta ou abstrata; conhecida ou não conhecida) com uma parte faltante, cuja resposta correta deve ser encontrada entre as alternativas (entre 6 e 8) dispostas abaixo da figura principal e depois registrada numa folha de resposta separada do caderno. Os três testes em questão foram constituídos tendo como base o Teste de Matrizes Progressivas de Raven e se baseiam na concepção bifatorial de inteligência de Spearman e, por

extensão, trabalham com o conceito de fator g. Sua aplicação pode ser realizada tanto individual como coletivamente.

G-36 e G-38 possuem 36 e 38 itens, respectivamente, e o R-1 possui 40 itens. Os dois primeiros não possuem limite de tempo de aplicação e o R-1 tem um tempo máximo estipulado em 30 minutos, podendo-se abrir mão do tempo quando se tratar de avaliação clínica.

Os itens do G-38 incluem as seguintes capacidades: compreensão de relação de identidade simples (2 itens), compreensão de relação de identidade mais raciocínio por analogia (5 itens), raciocínio por analogia do tipo numérico (12 itens), raciocínio de tipo numérico envolvendo mudança de posição (12 itens), raciocínio de tipo espacial (2 itens) e raciocínio de tipo espacial para perceber modificações em uma figura, envolvendo mudança de posição (5 itens).

No G-36, a distribuição dos itens foi feita de seguinte maneira: compreensão de relação de identidade simples (2 itens), compreensão de relação de identidade mais raciocínio por analogia (5 itens), raciocínio de tipo numérico envolvendo mudança de posição (8 itens), raciocínio por analogia de tipo numérico, adição e subtração (15 itens), raciocínio por analogia de tipo numérico envolvendo mudança de posição, adição e subtração (4 itens) e raciocínio por analogia de tipo espacial (2 itens).

A distribuição dos itens por tipo de raciocínio envolvido, no R-1, consta da seguinte maneira: completamento de figura concreta (7 itens), completamento de fundo geométrico (1 item), completamento de fundo com cruzamento e sobreposição (2 itens), identidade figura concreta (1 item), identidade figura geométrica (1 item), identidade pares verticais ou analogia/espelho (1 item), identidade por pares horizontais (1 item), identidade por pares verticais (2 itens), analogia e subtração de detalhe (2 itens), analogia e mudança de posição (1 item), analogia e adição de detalhe (1 item), identidade por trios horizontais e soma vertical (1 item),

identidade por trios horizontais (1 item), identidade por trios horizontais e raciocínio numérico (1 item), progressão numérica (1 item), deslocamento de uma parte (1 item), subtração de parte (1 item), alternância de elementos (1 item), alternância numérica e de posição do triângulo (1 item), alternância e progressão numérica (1 item), variação de placas de trânsito (1 item), combinação causa e efeito (1 item), combinação ou soma (1 item), superposição aditiva (1 item), subtração horizontal e vertical (1 item), progressão numérica externa e deslocamento interno anti-horário (1 item), deslocamento desigual dos dois quadrados em sentidos opostos (1 item), soma e subtração simultânea de elementos (1 item), alternância numérica, de posição e angular (1 item), subtração de elementos internos (1 item), princípios diversos – raciocínio numérico (1 item).

Quanto ao público-alvo do instrumento, o G-38 não apresenta para quais idades ou mesmo escolaridade o instrumento seja adequado. Supõe-se que seja para adultos, mas isso não resulta escrito. Só há duas tabelas de normas para classificação dos resultados e a mais recente não estratifica os percentis por idade, apenas por escolaridade (médio e superior). O G-36, por sua vez, se destina a adultos com qualquer grau de escolaridade, inclusive analfabetos, embora as normas de classificação atualizadas apenas discriminem o nível médio e superior. Apesar de não terem sido apresentados estudos de suas qualidades psicométricas com qualquer amostra de crianças, o autor alega que possa ser aplicável a crianças a partir dos 10 anos de idade por uma alegada analogia com o teste de Dominós. O R-1 se destina a adultos independentemente do nível de escolaridade.

Após a aplicação dos instrumentos, o psicólogo conta com um crivo de correção para registrar as respostas certas e erradas assinaladas na folha de resposta. Subtrai-se, então, do total de itens o número de erros e calcula-se o escore bruto do teste. Este escore será transformado em um percentil a partir das tabelas de padronização do manual. O percentil

permite saber qual o percentual da população amostral com que foi realizado o estudo de padronização do teste, está abaixo daquele resultado. O G-36 e G-38, ainda permitem classificar os erros segundo três tipos: a) continua a raciocinar por identidade, b) sem fundamento de raciocínio, e c) raciocínio analógico incompleto.

A fundamentação teórica dos instrumentos

Um primeiro destaque refere-se ao fato de que nos manuais do G-36 e G-38 (BOCCALANDRO, 2010a, 2010b), constam um agradecimento da Vetor Editora à Irai Cristina Boccato Alves, autora do R-1, por ter permitido o uso de seu trabalho *O conceito de inteligência e os Testes do Fator G* como introdução aos referidos manuais. Este trabalho não conseguiu ser localizado pelos autores desta pesquisa, não consta no currículo de Alves na Plataforma Lattes e também não consta nas referências do G-36 e G-38. O trabalho refere-se, provavelmente, ao título do capítulo de fundamentação teórica do R-1, que leva o mesmo título.

As seções referentes à fundamentação teórica do G-36 e G-38 seriam rigorosamente iguais, não fosse o fato de o G-36 ter três parágrafos a mais no fim da seção. E, ainda, esta fundamentação reproduz quase na totalidade (alguns parágrafos estão simplesmente reproduzidos e outros ligeiramente alterados quanto à forma) o manual do R-1. Há algo importante a se notar aqui: três testes de inteligência e praticamente a mesma fundamentação teórica (não se está fazendo referência aqui à compatibilidade teórica, mas à reprodução mesma de um dado texto sob duas formas ligeiramente modificadas). Isso implica que, no processo de validação de um teste psicológico no Brasil, é possível contornar a exigência do SATEPSI de apresentar a fundamentação teórica do instrumento, desde que já haja outro teste aprovado que objetive mensurar o mesmo construto, possua os mesmos objetivos e população-alvo. Isso, claro, se o autor do primeiro manual disponibilizar o seu uso, algo não difícil de

imaginar quando se considera que as editoras possuem interesses comerciais na produção, aprovação e venda destes materiais.

Informação relevante a respeito da fundamentação teórica dos instrumentos encontra-se no espaço por ela ocupado em relação ao restante do manual: no G-38, a fundamentação teórica se encerra em 4 páginas, de um total de 38; no G-36, em 4, de um total de 52; e no R-1, em 14, de um total de 89. Há de se considerar que um conceito tão polêmico e multifacetado quanto o de inteligência – como exposto sinteticamente na segunda parte deste trabalho e também reconhecido pelos autores dos manuais (BOCCALANDRO, 2010a, 2010b; OLIVEIRA; ALVES, 2012) – mereceria um trato, no mínimo, mais extensivo.

Os manuais em análise iniciam a fundamentação historicizando o problema da inteligência e de sua medição. No G-36 e, por extensão, no G-38, pode-se ler: “A observação da conduta dos seres humanos e os modos pelos quais resolviam seus problemas sempre despertaram nos cientistas o interesse em saber como diferenciá-los. Uma das alternativas para realizar tal diferenciação seria tentar conhecer o potencial de inteligência das pessoas.” (BOCCALANDRO, 2010a, p. 9).

Vigora, neste tipo de leitura uma história propriamente anti-historicista ou, numa apreciação mais generosa, uma história anacrônica. A referência histórica, costumeiramente, deve servir para o entendimento de como um determinado objeto se tornou o que é e não para justificar, no passado, sua perpétua existência. E aqui, a afirmação é dupla: a inteligência sempre foi objeto de interesse científico e a diferenciação dos indivíduos com base nesse critério igualmente sempre existiu. Não é preciso ir longe para demonstrar a falsidade de tal afirmação. Piaget, que dedicou toda a sua obra a compreender como os indivíduos conhecem o mundo, formulou uma teoria da construção do conhecimento que inclui estágios, conquistas desenvolvimentais de cada estágio e avaliação experimental dessas conquistas, sem se ocupar do problema da psicologia

diferencial, qual seja, o de estabelecer as diferenças entre os níveis de inteligência dos indivíduos. Ainda poder-se-ia acrescentar à lista, Vigotski, Wallon e outros autores que se dedicaram ao problema da inteligência e do pensamento, pelo menos desde as primeiras formulações introspecionistas e que não se guiaram pela orientação classificatória da psicologia diferencial. Sobre a primeira afirmação (a inteligência sempre foi objeto de interesse), convém ler o que consta no R-1:

Sternberg (1990), ao fazer uma revisão histórica sobre o conceito de inteligência, afirma que este surgiu na Grécia antiga ou provavelmente antes. Inicia com *Homer*, um dos mais antigos escritores gregos, que se supõe ter vivido no século VI antes de Cristo, como tendo reconhecido “a inteligência como uma entidade e a distinguiu das outras habilidades” (OLIVEIRA; ALVES, 2012, p. 13, grifo nosso).

Note-se que Oliveira e Alves (2012) vão longe no anti-historicismo, de tal maneira que identificam em Homero, na Antiguidade Clássica, as preocupações com a inteligência. Esse trecho não foi reproduzido pelo autor do G-36 e G-38. Ora, não é falsa a ideia de que a questão da razão fosse uma preocupação da Antiguidade Clássica, mas o sentido deste problema não pode ser identificado – sem mediações – com aquele que se conformou com o advento da modernidade. É só na modernidade, aliás, que a inteligência aparece como uma função propriamente psíquica (e não espiritual, confundida com a alma) e passível de mensuração. O texto de Sternberg, referido na citação, foi publicado originalmente em inglês e os autores referiram-se a Homero como Homer (como se grafa em inglês). O erro consta na edição de 2012, bem como em edições anteriores, mas isso é apenas anedotário, embora deixe dúvidas quanto à real compreensão pelos autores do R-1 da referência a Homero feita por Sternberg. O que interessa aqui é delimitar o fato de que relacionar o conceito de inteligência, em sua acepção moderna, com algum correspondente na Antiguidade Clássica, sem estabelecer as suas devidas dife-

renças, é de um malabarismo admirável. A história, nos manuais, aparece como recurso apologético para legitimar uma prática que se quer fazer supor milenar. Não à toa, após Homero (e Platão), o R-1 salta para o início do século XX, enquanto o G-36 e G-38 o tomam como ponto de partida, após afirmarem que a humanidade sempre se preocupou com o problema da inteligência e de como diferenciar as pessoas a partir dela. Nenhum deles faz menção a Galton.

Questão também comum aos três manuais, é o reconhecimento de que não há, nem mesmo no terreno da psicometria, consenso a respeito do que seja a inteligência, embora haja uma certeza de que possa ser medida. Assim,

Ainda que até hoje não se tenha chegado a uma unanimidade quanto à definição de inteligência, parece que a grande maioria dos profissionais da psicologia aceita esses testes, hoje construídos como uma medida relativamente preditiva da capacidade do ser humano em lidar com os problemas que encontra, sejam eles pessoais, envolvendo tanto a emotividade como a afetividade, como também as dificuldades que surgem dentro de suas atividades profissionais e escolares. (BOCCALANDRO, 2010a, p. 10).

Oliveira e Alves (2012) mencionam, ainda, um simpósio (intitulado “A inteligência e sua medida”) cujos textos foram publicados em 1921 no *Journal of Educational Psychology*. Estes textos revelam não haver consenso entre os pesquisadores (em que se incluíam Terman, Yerkes e Thron-dike) a respeito do que seja a inteligência e como medi-la. Entretanto, “A falta de consenso não abalou a confiança dos psicometristas, que estavam certos em medir.” (OLIVEIRA; ALVES, 2012, p. 14). Os autores mencionam, ainda, uma pesquisa realizada em 1987, com 661 especialistas de várias áreas, que deveriam responder se havia ou não consenso entre educadores e psicólogos sobre o que era a inteligência. Os resultados demonstraram que 53% dos especialistas afirmaram haver

consenso. Ou seja, não havia consenso sobre haver consenso em torno do problema do que é a inteligência. Houve, entretanto, alta concordância (96%) quanto ao fato de que o raciocínio abstrato, a capacidade de adquirir conhecimento e de resolver problemas fossem elementos da inteligência. Esta concordância se dá em termos de definições bastante genéricas, além de não representar nada mais que: os especialistas consideram que inteligência é isso. Em favor da psicometria, poder-se-ia argumentar com o conceito físico de energia, que não é uma coisa em si mesma, mas antes uma propriedade das coisas. A energia pode, a despeito de não ser uma partícula, ser mensurada a partir da interação de dois sistemas entre si. Assim, a energia é efeito da relação entre dois processos objetivos. Ora, não poderia ser esse o caso da inteligência? Não podemos defini-la exatamente, mas sabemos que ela é função de algo e, então, ela pode ser medida. Nesse caso, para medi-la adequadamente, seria preciso demonstrar quais são os processos objetivos dos quais a inteligência é função, mas isso não consta nos manuais analisados.

O núcleo conceitual da concepção de inteligência que vigora nos testes analisados é a teoria do fator geral da inteligência, de Charles Spearman. Por meio da técnica da análise fatorial, Spearman formulou a hipótese de que a inteligência seria formada por uma capacidade geral, a qual chamou de fator *g* e por capacidades específicas, os fatores *e*. Um grande número de variáveis pode ser reduzido (agrupado), através da saturação, a um grupo menor delas, os fatores, ou as variáveis hipotéticas. Após o agrupamento (ou a definição da carga fatorial, para ser mais preciso), entra em cena a interpretação: definir para cada fator, qual processo psicológico subjacente estaria envolvido naqueles itens. A teoria de inteligência de Spearman – a despeito do seu sofisticado fundamento matemático – é de um significado psicológico bastante simplório, para não dizer miserável. O fator *g* corresponde a uma quantidade individual, fixa e imutável, da inteligência, enquanto os fatores específicos variam para um mesmo indivíduo. Segundo Spearman (apud OLIVEIRA; AL-

VES, 2012, p. 17), o fator g “foi chamado assim, porque ainda que varie livremente de um indivíduo para os outros, permanece inalterável em um mesmo indivíduo, em relação a todas as demais capacidades correlacionadas”. Boccalandro (2010a, 2010b) afirma que Spearman demonstrou matematicamente a existência de dois fatores, mas é preciso acrescentar, também, que demonstrar algo matematicamente e demonstrar algo empiricamente são coisas muito distintas. Spearman identificou, ainda em acordo com Boccalandro (2010a, 2010b), uma série de fatores de grupo, que se referiam àqueles fatores comuns a mais de uma das capacidades específicas, como, por exemplo, habilidade, perseverança, vontade e mecânico.

A compreensão de Spearman resulta de uma tradução direta da lei da conservação da energia, que postula que a quantidade de energia de um sistema permanece sempre a mesma, podendo ela apenas mudar a sua forma, como acontece, por exemplo, na transformação da energia cinética em elétrica. Em termos de inteligência, a formulação pode assim ser descrita: a inteligência geral é uma quantidade fixa para cada indivíduo, podendo apenas variar a proporção em que ela se expressa em cada uma das suas qualidades particulares. Assim,

Spearman recorre à hipótese da energia mental para explicar a natureza de g . O fator g seria “a medida de algo análogo a uma ‘energia’, isto é, certa força capaz de ser transferida de uma operação mental a outra diferente” (Spearman, 1955, p. 359), isto é, seria a energia subjacente (e constante) a todas as operações psíquicas. No entanto, toda energia necessita do auxílio de um “motor” ou “motores” para operar. Assim, os fatores e “são as máquinas, dispositivos ou instrumentos através dos quais atua e opera a energia mental (g). A cada capacidade corresponde uma máquina” (Bernstein, 1955, p. 15). (OLIVEIRA; ALVES, 2012, p. 18).

Ainda mais: se a inteligência é uma quantidade fixa, é preciso dizer

o que os manuais do teste não dizem. Esta concepção sobre o intelecto humano é hereditarista. E se a inteligência, nesse caso, não é hereditária, então a origem desta quantidade fixa deve advir de alguma entidade metafísica, e aí já se extrapola em muito o âmbito da investigação científica, qualquer que seja sua tradição. Apesar dessa concepção simplista e tosca de inteligência não encontrar correspondente entre as teorias psicológicas contemporâneas, ela ainda serve como fundamento teórico para os instrumentos aqui analisados e – frise-se – aprovados para o seu uso por psicólogos no Brasil.

A tese da hereditariedade da inteligência comparece, sempre, de forma envergonhada nos manuais dos testes em questão. Ora afirma-se em entrelinhas, ora identifica-se fatores genéticos e ambientais sem destacar o peso relativo de cada um destes elementos.

Com o surgimento dos conflitos universais – 1a e 2a Guerras Mundiais – tornou-se importante aproveitar melhor as características de cada pessoa. A convocação de um número muito grande de reservistas e as necessidades de treinamento para o uso de equipamentos mais complexos do que aqueles com os quais estavam acostumados favoreceram o uso dos testes de inteligência, obrigando até mesmo a construção de alguns testes levando em consideração os níveis de escolaridade existentes. (BOCCALANDRO, 2010b, p. 11).

O fim do parágrafo é ilustrativo. Aí se diz com todas as letras que foram necessárias duas guerras mundiais para que os fatores escolares pudessem, ao menos, ser considerados para a construção dos instrumentos psicométricos. A sequência do texto ajuda a consolidar essa impressão, quando o autor cita um outro estudo em que consta: “A expressão das características hereditárias pode ser sempre alterada variando-se os aspectos do ambiente” (RAVEN, J. RAVEN J. C.; COURT *apud* BOCCALANDRO, 2010b, p. 11). Assume-se que a inteligência é, por natu-

reza hereditária, mas que pode se modificar a depender do ambiente. O que se desdobra daí não é uma concepção não hereditarista da inteligência, mas uma ligeira concessão ao ambientalismo que preserva a posição hereditarista. Em um trecho do G-36, pode-se ainda encontrar outro exemplo de hereditarismo acanhado:

Uma das variáveis ambientais mais significativas que atuam sobre a inteligência é a escolarização. Ela pode ser considerada, tanto uma variável dependente como uma variável independente em relação à inteligência, pois, se de um lado crianças com resultados mais altos em testes de inteligência tendem a continuar na escola em função do sucesso obtido, por outro a escolarização desenvolve suas capacidades mentais, incluindo aquelas avaliadas pelos testes (BOCCALANDRO, 2010a, p. 12).

Ante o fato – inescapável – de que os resultados em um teste de inteligência tendem a melhorar conforme os sujeitos avançam em seu nível instrucional, afirma-se algo que é logicamente dúbio, matematicamente correto e empiricamente problemático: a permanência escolar é função do nível de inteligência de cada sujeito e o desempenho dos sujeitos em um teste se incrementa em função de seu processo de escolarização. Que cada um escolha sua crença, a partir dos dados objetivos fornecidos por esse tipo de estudo correlacional! Oliveira e Alves (2012) sinalizam qual das duas hipóteses concebem melhor explicar a natureza da inteligência, quando afirmam, ao fim da seção do referencial teórico, que

Gottfredson refere-se também ao efeito de g sobre o treinamento profissional, apresentando dados sobre a experiência militar no treinamento de recrutas, nos quais se observa que pessoas com baixos níveis de inteligência são muito difíceis e caras para serem treinadas, bem como podem não aprender determinadas especialidades e executam seu trabalho abaixo do nível médio do esperado. (OLIVEIRA; ALVES, 2012, p. 26).

Em que pese traga informações que permitem, ao menos, relativizar a ideia do fator g como um valor fixo e imutável, não ocorre a Boccalandro, em seus dois manuais, interpelar a concepção de Spearman, mesmo quando os dados por ele apresentados lhe permitem tal inferência. O fato de que “Uma pesquisa feita no Brasil com o INV por Pierre Weil e Eva Nick mostrou que os resultados médios nos testes aumentam proporcionalmente com o grau de instrução” (BOCCALANDRO, 2010a, p. 12), não deveria levar o autor a questionar (ou ao menos problematizar) a validade das afirmações de Spearman sobre o fator g ? A única concessão feita a esse respeito, refere-se à construção de tabelas de padronização por escolaridade (e também por gênero, região etc.) para a interpretação dos resultados dos testes. Para evitar repetições: a mesma discussão se encontra no manual de Oliveira e Alves (2012), do qual os manuais de Boccalandro são uma reprodução.

Após apresentar estudo que demonstrou haver diferenças de desempenho entre homens e mulheres quando medidas distintas capacidades cognitivas, Oliveira e Alves (2012) argumentam que as diferenças encontradas se devem a razões tanto biológicas quanto culturais e assim as sumarizam: “Os fatores sociais estão ligados a diferenças nas experiências, expectativas e papéis atribuídos pela cultura aos dois sexos. Em termos biológicos as explicações se referem às diferenças nos tamanhos ou formas de determinadas estruturas neurais e a influências hormonais.” (p. 24).

Pode-se, evidentemente, alegar parcimônia por parte dos autores em desconsiderar o peso relativo de ambiente e hereditariedade na determinação dos escores de um teste, dado o estado atual do conhecimento científico. Ocorre, entretanto, que a parcimônia, nesse caso, favorece o elemento mais frágil desta relação, a hereditariedade. Senão, vejamos: o único tipo de estudo capaz de decidir pela hereditariedade da inteligência é aquele que envolve gêmeos univitelinos (mesmo material genético) criados em lares separados.

Acontece, porém, que o inevitável problema com estudos envolvendo os membros de uma mesma família é que tais indivíduos geralmente vivem juntos, compartilhando o que é, em grande parte, o mesmo tipo de influência ambiental. Para eliminar esse obstáculo, os pesquisadores têm adotado a estratégia de investigar pessoas que são geneticamente relacionadas, mas que foram criadas separadamente, e pessoas sem nenhuma ligação de parentesco, mas que foram criadas juntas. Apesar dos resultados destas investigações terem apontado que gêmeos idênticos criados separadamente ainda apresentam um QI bastante similar (isto é, que o QI é, em grande parte, hereditário), esses estudos apresentam uma série de limitações. Primeiramente, o número de gêmeos comparados é, em geral, extremamente reduzido, muito provavelmente não sendo representativos da população como um todo. Além do mais, o nível de diferenciação do ambiente, assim como a distância geográfica entre eles, não está muito clara. Um número significativo de gêmeos criados separados tinham sido adotados por uma tia, às vezes morando muito próximos de seus irmãos gêmeos, sugerindo, desta forma, um elevado nível de similaridade do ambiente. De fato, nos casos em que o ambiente diferia de forma clara, os escores de QI tendiam também a se diferenciar (Bouchard, 1990). Realmente é uma pena que esses estudos de gêmeos criados separadamente não tenham controlado devidamente as variáveis ambientais, dificultando qualquer inferência confiável a partir dos resultados obtidos. (ROAZZI; SOUZA, 2002, p. 36-37).

Roazzi e Souza (2002) apresentam uma série de estudos sobre o papel da hereditariedade na determinação do nível de inteligência, e concluem que eles não possuem o cuidado metodológico necessário para discriminar adequadamente as variáveis do ambiente e, portanto, nada permitem afirmar em favor do peso relativo da hereditariedade. E mais, quando bem controlados os chamados fatores ambientais, estes resulta-

dos têm testemunhado em favor do peso do papel do ambiente (etnia, classe social etc.). Ainda segundo os autores supramencionados: “A influência de fatores ambientais fica demonstrada sem ambigüidades, porém, os resultados referentes às influências biológicas, embora sugestivos, não permitem que se estabeleça explicações causais.” (ROAZZI; SOUZA, 2002, p. 39). Posição similar é defendida pelo biólogo evolucionista e geneticista Richard Lewontin (2000, p. 43), para quem, não há “sequer uma mínima evidência de que qualquer tipo de diferença no *status*, na riqueza e no poder entre raças na América do Norte tenha alguma relação com os genes, exceto, é claro, pelos efeitos sociais causados pelos genes da cor da pele”, e nem mesmo “da existência de uma mínima evidência de que as classes sociais diferem-se por causa de seus genes, exceto quando a origem étnica ou racial é usada como forma de discriminação econômica” (p. 43-44).

A aparente parcimônia contida em expressões do tipo “a inteligência é função de fatores ambientais e hereditários” é um despropósito, uma vez que abundam dados corroborando a hipótese ambientalista da inteligência (reconhecido inclusive pelos defensores de concepções inatistas) e que se carece de estudos que permitam estabelecer – com relativo rigor – o peso da hereditariedade na determinação do desempenho em provas de inteligência. A referida parcimônia revela a impermeabilidade à realidade por parte dos manuais aqui investigados. Neste caso, mais uma vez, pior para os fatos.

O significado das qualidades psicométricas dos instrumentos analisados

Na sequência, são apresentados, sinteticamente, os estudos que conferem as qualidades psicométricas de validade e fidedignidade dos instrumentos em questão e apresenta-se a significação destas qualidades para o problema da inteligência.

Os estudos de fidedignidade do R-1 foram realizados a partir do método das metades e do teste-reteste. A amostra da pesquisa com o método teste-reteste foi composta de 64 pessoas, 50 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, a idade variou entre 18 e 48 anos e a escolaridade foi da 5ª série do primeiro grau ao segundo grau completo. O resultado da correlação foi de 0,677, significativa ao nível de 0,001. A precisão pelo método das metades consistiu em uma amostra de 2102 sujeitos (282 do sexo feminino, 463 do sexo masculino e 1357 não informaram o sexo) do estado do Paraná, que se candidatavam para obter a Carteira Nacional de Habilitação. A correlação encontrada entre as metades do teste foi de 0,89, corrigida pela fórmula Spearman-Brown, e estatisticamente significativa ao nível de 0,001. O estudo de validade foi feito junto ao Teste de Matrizes Progressivas de Raven, com uma amostra de 50 sujeitos (33 do sexo masculino e 17 do sexo feminino), cuja escolaridade variou entre o ensino primário e o superior. O coeficiente de correlação de Pearson foi de 0,762, estatisticamente significativo ao nível de 0,001 (OLIVEIRA; ALVES, 2012).

Quanto ao G-36, sua fidedignidade foi, inicialmente, baseada no teste das metades. Na pesquisa da primeira versão do teste, não há informações sobre a amostra (supõe-se que seja a mesma do estudo de validade) e a correlação entre itens pares e ímpares foi de 0,90, após correção pela fórmula Spearman-Brown. Nos estudos atualizados em 2003, a amostra para a fidedignidade foi de 100 sujeitos, sendo 25 do sexo feminino e 75 do sexo masculino, que participaram de processo seletivo pelo departamento de seleção da Vetor Editora, com idade variando entre 16 e 66 anos e escolaridade entre ensino médio e superior. A consistência interna dos itens, avaliada pela fórmula de Kuder-Richardson, foi de 0,823 e pelo método das metades foi de 0,825. A validade do instrumento foi estabelecida em comparação com o teste de Dominós, nos primeiros estudos, realizados com 45 funcionários (não estão discriminados sexo, idade ou escolaridade) de uma empresa industrial de São Paulo. A cor-

relação entre ambos, estabelecida pela correlação linear de Pearson, foi de 0,84. Os novos estudos de 2003 envolveram uma amostra de 70 estudantes (44 do sexo feminino e 26 do sexo masculino) do ensino médio de uma escola pública de São José dos Campos e correlacionaram os resultados do G-36 com os do Teste de Matrizes Progressivas de Raven, encontrando um coeficiente de correlação de Pearson de 0,76, estatisticamente significativo ao nível de 0,01 para a validade (BOCCALANDRO, 2010a).

A fidedignidade, nos primeiros estudos do G-38 foi estabelecida a partir de uma amostra de 484 sujeitos entre 15 e 38 anos, e escolaridade variando do primeiro grau incompleto ao ensino superior completo. Foi utilizada a fórmula de Kuder-Richardson para o estabelecimento do grau de consistência entre os itens, que foi de 0,845. Os novos estudos de 2003 para validade envolveram uma amostra de 133 sujeitos (74 do sexo feminino e 59 do sexo masculino), participantes de processos seletivos do departamento de seleção da Vetor Editora, com idades entre 14 e 50 anos e níveis de escolaridade entre o ensino médio e o superior. A consistência interna foi estabelecida pelo método Kuder-Richardson, chegando a um valor de 0,738 e a correlação pelo método das metades foi de 0,74, corrigida pela fórmula de Spearman-Brown. A validade, nos primeiros estudos, foi estabelecida na comparação com o G-36 (forma paralela). Para os primeiros estudos, foi tomada uma amostra de 105 candidatos (não há informações sobre as variáveis sexo e escolaridade) a várias vagas de emprego em São Paulo e chegou-se a uma correlação de 0,845 pela fórmula Kuder-Richardson. Para os novos estudos, a amostra foi de 50 sujeitos (22 do sexo feminino e 28 do sexo masculino), de idade entre 18 e 53 anos, entre o ensino médio e superior, participantes de um processo seletivo na cidade de São José dos Campos. O coeficiente de correlação entre o G-38 e o Teste de Matrizes Progressivas de Raven foi de 0,73, estatisticamente significativo ao nível de 0,01 (BOCCALANDRO, 2010b).

Mas, afinal, o que estes coeficientes, todos eles com significância estatística, dizem? Duas coisas, nem mais, nem menos. Quanto à fidedignidade, eles dizem que os itens dos testes possuem relação entre si e são – neste sentido – internamente consistentes. Quanto à validade, nos três casos estabelecida em função de outros testes, eles dizem: o que este teste mede é o mesmo que fora medido pelo outro instrumento da correlação. Assim, se o Teste das Matrizes Progressivas de Raven medir a inteligência, é provável que o G-38, o G-36 e o R-1 também o façam. Neste caminho, é possível reconstruir a cadeia causal até chegar à escala Stanford-Binet.

A argumentação errônea é a seguinte: sabemos que o teste Stanford-Binet mede a inteligência; portanto, qualquer teste escrito que apresenta uma correlação estreita com o de Stanford-Binet também mede a inteligência. Grande parte dos estudos estatísticos baseados em testes dos últimos cinquenta anos não fornece qualquer prova independente da proposição segundo a qual os testes medem a inteligência: só estabelecem uma correlação com um padrão prévio e jamais questionado. (GOULD, 2014, p. 183).

Em síntese, os instrumentos analisados possuem consistência do ponto de vista estatístico. Mas isso é dizer nada desde o ponto de vista empírico e ontológico. Não demonstram que medem a inteligência e nem tampouco o que seja tal faculdade. Tal consistência refere-se tão somente à correspondência entre a teoria fixista e inatista das quais se originam e o instrumento de medida, mas isso nada tem a ver com a função real que pretendem representar. A definição tautológica feita por Boring – e contra a qual protestou Lewis Terman – de que a inteligência seria a capacidade de alguém ir bem num teste (ou seja, a inteligência definida como aquilo que o teste mede) parece, ainda, ter certa vitalidade.

A fragilidade da concepção de inteligência presente nos testes analisados, não deveria ser, em si mesma, motivo de preocupação científica, não fosse seu papel na legitimação, via pesquisa científica, das de-

sigualdades sociais (GOULD, 2014; SMITH; WEHMEYER, 2012) e no impacto que seu uso tem na vida de pessoas que foram e são objetos de avaliações embasadas neste tipo de instrumental (PATTO, 1999). Esses os motivos pelos quais realizamos esta pesquisa.

Conclusão

Considerando o exposto, os testes analisados neste trabalho representam – de forma nem sempre explícita – a continuidade sofisticada das hipóteses hereditaristas sobre a inteligência dos séculos XIX e XX. Embora não o façam do mesmo modo que no passado, os instrumentos ainda representam um desenvolvimento da psicologia que soma com a desumanização, como alertara Patto (2000), na medida em que sustentados em uma concepção fixista, naturalista e anacrônica da inteligência. Isso se deve não apenas à sua concepção fatorializada/fragmentada do ser humano, mas, também aos usos sociais de tais instrumentos. Os usos sociais dos testes e seus efeitos deletérios sobre a vida das pessoas, já foram largamente investigados por Patto (1984, 1999), Souza (1996) e Gould (2014), dentre outros. Por isso, essa crítica não se soma àquela posição hegemônica no terreno da testagem psicológica que, ingênua ou cinicamente, afirma que o instrumento é portador de uma neutralidade científica e, nesta condição, poderia ser utilizado tanto por orientações mais adaptacionistas quanto por aquelas transformadoras.

Em seu *O capital*, Marx (2013) apresentou o problema do fetichismo da mercadoria, qual seja, o fato de que na vida ordinária e na economia vulgar, o caráter propriamente social das mercadorias (pois produtos do trabalho social) é ocultado e a troca de mercadorias aparece como uma relação entre coisas que parecem andar sobre as próprias pernas, e não como uma relação social entre produtores. A criatura aparece como o criador e vice-versa. A inteligência, tal qual se desdobra dos manuais analisados, é assim: ela aparece como coisa (uma energia, para ser

mais preciso) e não como um produto desenvolvido das relações entre os humanos. As conquistas intelectuais, que deveriam ser o resultado parcial de toda a apreensão do mundo, aparecem como uma condição e limite para esta apreensão. Em psicometria, a inteligência aparece como criadora, os sujeitos que a portam, aparecem como criatura, e os psicometristas calculam. Eis o fetichismo da inteligência.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. C. B.; ROSA, H. R.; SILVA, M. A.; SARDINHA, L. S. Avaliação da inteligência: Revisão de literatura de 2005 a 2014. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 11, p. 89–97, 2016. DOI: 10.15689/ap.2016.15ee.09. Disponível em: <http://pescic.bvsalud.org/pdf/avp/v15nspe/v15nspea10.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (orgs.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 31–67.

BOCCALANDRO, E. R. **G-36**: Teste não verbal de inteligência. 6. ed. São Paulo: Vetor, 2010a.

BOCCALANDRO, E. R. **G-38**: Teste não verbal de inteligência. 5. ed. São Paulo: Vetor, 2010b.

COX, C. M. **Genetic studies of genius**. V. II: The early mental traits of three hundred geniuses. California: Stanford University Press, 1926.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução N° 009, de 25 de abril de 2018. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI e revoga as Resoluções n° 002/2003, n° 006/2004 e n° 005/2012 e Notas Técnicas n° 01/2017 e 02/2017. Disponível em: <http://satepsi.cfp.org.br/docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf> . Acesso em: 01 mai. 2020.

CUNHA, J. A. Fundamentos do psicodiagnóstico. In: CUNHA, J. A. (org.). **Psicodiagnóstico-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ERTHAL, T. C. **Manual de Psicometria**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

FACHEL, J. M. G.; CAMEY, S. Avaliação psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: CUNHA, J. A. (org.) **Psicodiagnóstico-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 158–170.

GALTON, F. **Hereditary genius**: an inquiry into its laws and consequences. 3. ed. London: Macmillan and Co., 1892. Disponível em: <https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf> . Acesso em: 02 mar. 2020.

GODDARD, H. H. **The Kallikak Family**: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness. New York: The Macmillan Company, 1913. Disponível em: <https://archive.org/details/kallikakfamilyst00godduoft> . Acesso em: 02 mar. 2020.

GODDARD, H. H. **Psychology of the normal and subnormal**. 2. ed. New York: Dodd, Mead and Company, 1921. Disponível em: <https://archive.org/details/psychologyofnorm00godd> . Acesso em: 02 mar. 2020.

GOODWIN, C. J. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

HOTHERSALL, D. **História da psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

KAMIN, L. Alguns fatos históricos sobre os testes de QI. In: EYSENCK, H. J.; KAMIN, L. (orgs.). **O grande debate sobre a inteligência, por H. J. Eysenck e Leon Kamin**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982. p. 105–114.

LEWONTIN, R. **Biologia como ideologia**: a doutrina do DNA. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 2000.

LUKÁCS, G. Concepção aristocrática e concepção democrática do mundo. In: COUTINHO, C. N.; NETTO, J. P. (orgs.). **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. p. 25–53.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: COUTINHO,

C. N. (org.). **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 51–103.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I - O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NORONHA, A. P. P.; PRIMI, R.; ALCHIERI, J. C. Instrumentos de avaliação mais conhecidos/utilizados por psicólogos e estudantes de psicologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 390–401, 2005. DOI: 10.1590/S0102-79722005000300013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 jun. 2020.

OLIVEIRA, R.; ALVES, I. C. B. **R-1: Teste não verbal de inteligência**. São Paulo: Vetor, 2012.

PASQUALI, L. Testes psicológicos: conceitos, história, tipos e usos. In: PASQUALI, L. (org.). **Técnicas de exame psicológico - TEP: manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo / Conselho Federal de Psicologia, 2001. p. 13–56.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. In: PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000. p. 65–83.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 47–62, 1997. DOI: 10.1590/S0103-65641997000100004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2020.

PLEKHANOFF, G. Augustin Thierry et la conception matérialiste de l'histoire. **Le devenir social**, n. 8, p. 694–709, 1895.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C. Repensando a inteligência. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 23, p. 31–55, 2002. DOI: 10.1590/S0103-863X2002000200004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 jun. 2020.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

SILVA, M. C. V. M. **A compreensão da medida e a medida da compreensão**: origens e transformações dos testes psicológicos (Doutorado em psicologia social). 2010. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SMITH, J. D.; WEHMEYER, M. L. Who was Deborah Kallikak? **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 50, n. 2, p. 169–178, 2012. DOI: 10.1352/1934-9556-50.2.169. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/idd/article/50/2/169/14846/Who-Was-Deborah-Kallikak>. Acesso em 02 mar. 2020.

SOUZA, M. P. R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo* (Tese de Doutorado). 1996. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TERMAN, L. M. Genius and Stupidity. *Pedagogical Seminary*, v. 13, n. 3, p. 307–373, 1906. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0819402.1906.10534367>. Acesso em 02 jan. 2020.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

YERKES, R. M. **Psychological examining in the United States army. Memoirs of the National Academy of Sciences**, v. XV. Washington: Government printing office, 1921.

ZAZZO, R. Alfred binet (1857-1911). **Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée**, v. XXIII, n. 1–2, p. 101–112, 1993.

CAPÍTULO 5

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO UMA ABORDAGEM AVALIATIVA DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Renata Bellenzani

Jassonia Lima Vasconcelos Pacini

Introdução

O presente trabalho se debruça sobre a Psicologia Educacional/Escolar e sua contribuição à Educação Básica no país, em particular à Educação Infantil. A Psicologia Educacional/Escolar entre outras contribuições, aporta conhecimentos teórico-práticos sobre o desenvolvimento humano, necessários para o campo da Educação quando esta volta-se ao desenvolvimento integral das crianças. Atualmente, um desafio científico e ético-profissional dessa área é se debruçar sobre seu papel diante do fluxo crescente de crianças levadas a psicólogos clínicos para serem avaliadas cada vez mais precocemente, no período desenvolvimental correspondente à Educação Infantil. Mas, seria esse o fluxo apropriado para crianças ainda tão novas, sobre as quais são formuladas queixas relacionadas a dificuldades no desenvolvimento ou na aprendizagem? Como a Psicologia Educacional/Escolar deve lidar com essas demandas avaliativas e, sobretudo, qual o papel das avaliações no contexto escolar e na relação escola-criança-família?

Para refletir sobre essas indagações, no presente trabalho, parte-se de um pressuposto partilhado tanto pela Psicologia como pela Pedagogia de base Histórico-Cultural, de que a educação como atividade e prática social é necessária ao desenvolvimento. Ou seja, sistematizada,

organizada com determinada intencionalidade, a educação se torna desenvolvimental se for capaz de promover, impulsionar, a partir de mediações planejadas, alterações significativas no desenvolvimento psíquico e na aprendizagem humana (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 1992; VIGOTSKI, 1982; DAVIDOV, 1988).

Diferentemente de várias teorias que postulam explicar o desenvolvimento humano como algo natural e espontâneo, para essa teoria o desenvolvimento resulta da interação de aspectos biológicos e psicológicos, mediado por situações sociais e culturais em que o sujeito particular está inserido ao longo de sua história pessoal. Assim, o desenvolvimento humano é possibilidade, pois depende das experiências, das vivências, das aprendizagens, enfim, do contexto sociocultural, assim como todo o processo de humanização do ser humano, que ocorre pela relação que ele estabelece com a cultura (LEONTIEV, 1978).

Embora não seja possível aprofundar por questões de espaço em todo o arcabouço da Teoria Histórico-Cultural, alguns de seus pressupostos são centrais ao presente trabalho. O primeiro é que o desenvolvimento psicológico humano é um processo complexo que tem sua origem e fonte nas condições e na organização do meio sociocultural. Vigotski (1996, p. 34) salienta que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Destaca que a realidade social é determinante do curso do desenvolvimento humano e que isto acontece basicamente pela aprendizagem, nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. O autor concebe o ser humano como um ser social e histórico, ‘produtor’ e ‘produto’ de um conjunto de relações sociais. Um segundo pressuposto é que, para Vigotski (1995), não há desenvolvimento psíquico sem as mediações interpessoais e culturais e, portanto, sem a educação. E, embora, esta esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é histo-

ricamente variável. O ser humano relaciona-se com o mundo por meio de uma relação mediada (por pessoas, instituições, atividades, instrumentos e signos) e não por uma relação direta. A construção da realidade é mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada pela criança, ou seja, procede-se do social para o individual, ao longo do desenvolvimento. Portanto, o conceito de mediação é fundamental para a compreensão da dialética que envolve a ação docente e suas implicações para o ensino, concebida enquanto processo de intervenção que cria situações para que os estudantes possam se desenvolver.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a educação é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo como processo de ‘humanizar-se’, pois esse é um processo cultural e socialmente mediado, que só ocorre pelo fato da criança integrar-se em contextos sociais, fazer parte de uma classe social, em um dado momento histórico. Por essa razão, a qualidade das mediações que oferecemos às crianças é decisiva para seu desenvolvimento, desde a Educação Infantil, por toda sua escolarização e com destaque aos tipos de conhecimento e à articulação com os espaços extraescolares, pois, entende-se que todas as aprendizagens se interligam, a aprendizagem adquirida na escola, fora da escola e pela vivência social.

Diante dessas considerações, entende-se que a intervenção do psicólogo no âmbito escolar avança na compreensão do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento integral quando os analisa a partir de condições históricas determinadas (CREPOP, 2013, 2019). Dessa forma, é necessário considerar o contexto social e histórico em que é produzido o complexo processo de escolarização e, mais amplamente, o desenvolvimento e a vida das crianças que, na ampla maioria dos países do mundo, ocorre em sociedades capitalistas. Estas são marcadas, em menor ou maior grau, pela precarização do trabalho e desemprego estrutural, incidindo no pauperismo das famílias trabalhadoras e, princi-

palmente nos países de capitalismo periférico, “na acumulação da miséria semelhante à acumulação do capital” (PIMENTEL, 2012, p. 43-44). Essa conjuntura estrutural implica em movimentos bastante cerceadores dos processos exitosos de escolarização e desenvolvimento humano. Nas famílias empobrecidas necessidades muito básicas não são adequadamente atendidas, colocando um contingente de crianças, jovens e adultos em luta diária pela sobrevivência, em um modo de viver “extremamente estressante” (CARVALHO, 1997, p. 15), com reflexos que se estendem à sua vida escolar. Além do fato de que as famílias, uma vez sofrendo profundas transformações em “sua estrutura, seu sistema de relações, papéis e formas de reprodução social” (CARVALHO, 1997, p. 13), podem vir a enfrentar dificuldades no cumprimento das funções que a escola, e a sociedade mais amplamente, idealmente esperam delas quanto ao desenvolvimento e à educação de crianças e adolescentes.

É nesse complexo cenário – de fragilização econômica, social e psicológica das famílias, por um lado, e de investimentos insuficientes na Educação Básica Pública, como facetas do capitalismo nos países periféricos – que se fertiliza o solo para o florescimento de processos bastante presentes no debate atual: da patologização e medicalização dos déficits e obstáculos desenvolvimentais e educacionais envolvendo a relação criança-escola-família. É nesse cenário que os psicólogos são convocados a intervir, solicitados a avaliarem as crianças que, em geral, são cercadas de expectativas e crenças de que seus problemas são de natureza psicológica, neurológica e/ou psiquiátrica.

Considerando essa realidade, o presente trabalho elenca a avaliação “da criança/estudante” dentro de um campo de reflexões sobre a Psicologia Educacional/Escolar e a Educação Infantil, a luz da Teoria Histórico-cultural. Elaborou-se uma abordagem avaliativa que se centra em diferentes elementos desse processo: não somente a criança/estudante, mas também a família em sua situação socioeconômica, cul-

tural e psicológica, a realidade institucional da escola e as práticas em sala de aula. Busca-se, assim, apreender dialeticamente as características e os processos que conformam os principais contextos de convivência social e educacional da criança e que, por sua vez, atuam na produção “totalmente peculiar, específica, única e irrepetível” da “situação social de desenvolvimento de cada criança/estudante e de cada período de seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1996, p. 264). A situação social de desenvolvimento caracteriza-se como a situação do movimento relacional entre o externo e interno, que produz as mudanças dinâmicas no desenvolvimento de cada idade. Portanto, como conceito – situação social de desenvolvimento – não deve ser entendido como sinônimo de ‘meio externo à criança, que a influencia’, ou seja, do qual ela não faz parte, mas sofre consequências. Em sua acepção original, o conceito se refere ao conjunto das relações que se estabelecem entre a criança e seu meio/entorno social, que se modifica a cada período das idades de transição (conforme a periodização do desenvolvimento segundo a Psicologia Histórico-Cultural), e que é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade de transição. A cada situação social de desenvolvimento são determinadas as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade e da consciência, e à realidade social, fonte do desenvolvimento, se transformar em individual; ela regula todo o modo de vida da criança e sua existência social (VIGOTSKI, 1996).

Entendemos, por sua vez, que as particularidades das condições de trabalho e vida, do sistema educacional, dos grupos familiares, entre outras esferas da sociedade condicionam as vicissitudes das situações sociais de desenvolvimento infantil. Ou seja, condicionam as possibilidades vivenciais e de atividades nas relações entre criança e meio, podendo essas possibilidades variarem entre mais favoráveis ao desenvolvimento pleno ou à obstaculizá-lo, produzindo, respectivamente, novas situações sociais de desenvolvimento, ou até mesmo estagnações e retrocessos

no âmbito das mesmas. Assim, uma abordagem avaliativa do desenvolvimento infantil deve extrapolar uma abordagem individualista ou dicotômica criança-meio, e focar nos movimentos de mudanças, ou estagnações, no curso das situações sociais de desenvolvimento e das condições que as determinam. Utilizar, adaptar ou produzir instrumentos avaliativos sustentados por essa perspectiva, ainda é um grande desafio, assim como planejar e conduzir intervenções sustentadas nas análises e explicações que essas informações possibilitariam ao psicólogo, junto ao corpo pedagógico, às famílias e, se necessário, na articulação com outros setores da rede de políticas sociais.

Buscando contribuir nessa direção, são socializados instrumentos e diretrizes voltadas à realização de uma abordagem avaliativa da criança e seu meio escolar e sociofamiliar. Também são oferecidas orientações sobre esse modelo avaliativo geral e sobre cada esfera que o compõe. Os materiais socializados correspondem a três instrumentos/roteiros elaborados pelas próprias autoras, além de outros três materiais bibliográficos que oferecem diretrizes para avaliações de crianças em determinados contextos. Todos estes foram utilizados no âmbito do estágio da graduação do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba, em um Centro de Educação Infantil (CEINF), entre 2018 e 2019. Nessa atividade uma preocupação central era reverter o fluxo crescente de encaminhamentos de crianças por essa unidade para a clínica-escola da instituição. Entende-se que essa realidade está assentada em um modelo que se fez imperante, historicamente, nas primeiras fases da Psicologia Escolar/Educacional (sobre o que discorreremos), cujas marcas ainda se fazem presentes: o modelo clínico-individual, seja ele praticado no consultório ou equivocadamente reproduzido no âmbito institucional. Buscou-se, ao longo do estágio, desenvolver uma prática comprometida com a coletividade e com compreensão da complexidade que envolve as condições da criança, da família e da escola na conformação das situações sociais de desenvolvimento, das quais a Educação In-

fantil adquire, na atualidade, uma participação qualitativamente distinta se comparada a outros momentos históricos.

A Educação Infantil

Do ponto de vista histórico, a Educação Infantil brasileira contemporânea é recente, iniciada no governo militar, a partir dos anos 1970 e 1980 e marcada por influência de muitos fatores, entre eles a crescente urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho. Neste período, a Educação Infantil tinha como finalidade a guarda ou cuidado de crianças, sendo ofertada como prestação de serviços a partir de instituições filantrópicas, religiosas e por vezes pelo Estado, sob a responsabilidade Lei Brasileira de Assistência (LBA). Por muito tempo a Educação Infantil permaneceu oficialmente com caráter assistencial; isso se modificou somente após a ditadura militar, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que legitima a educação como direito de todas as crianças, e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que considera esse nível de ensino a primeira etapa da Educação Básica.

Inicia-se, assim, a preocupação com o oferecimento educacional para as crianças da Educação Infantil, a fim de contribuir com seu desenvolvimento integral, sendo complementar à ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017). Neste novo ordenamento legal e na nova doutrina da infância, a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos; as creches e pré-escolas passam a compor os sistemas educacionais; afirma-se a responsabilidade do Estado com a educação das crianças de 0 a 5 anos; promove-se o direito dos trabalhadores à assistência gratuita dos seus filhos e a atribuição aos municípios da responsabilidade com a Educação Infantil. No âmbito do Ministério da Educação (MEC), a concepção de educação infantil é voltada aos atos de educar e de cuidar, ocorrendo toda uma articulação para vinculação da educação infantil ao campo da educação, e não mais da assistência social.

O reconhecimento do caráter educativo desse ciclo implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária.

A Educação Infantil, hoje legalizada como primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade, promover aprendizagem e desenvolvimento em todas as crianças, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte, algo da maior relevância: a humanização plena. Contudo, segundo Lazaretti (2016, p. 169) “[...] na prática pedagógica das escolas de educação infantil encontramos equívocos na condução do ensino: ou adaptamos as tarefas e atividades do ensino fundamental ou permanecemos na esfera do cotidiano, do espontâneo, de escolhas aleatórias, fragmentadas, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento infantil.”

A autora reconhece os avanços significativos no âmbito do atendimento institucional destinado às crianças pequenas, todavia, explicita que tais avanços permaneceram muito mais subjugados aos aspectos financeiro-administrativos que pedagógicos. Tem-se aí a magnitude do desafio da Educação Infantil, de seus educadores e do psicólogo Educacional/Escolar, em reformular sua práxis e intervir para auxiliar a promover e organizar situações pedagógicas que potencializam a situação social de desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração as especificidades das idades de transição.

A Psicologia Educacional e Escolar: reformulando seu corpo teórico e suas intervenções

Condicionado, em parte, por esses processos em curso no campo da Educação Básica nos anos 80 e 90 do século XX, com destaque às especificidades históricas já descritas sobre a Educação Infantil, se deu

o desenvolvimento da Psicologia Educacional/Escolar no Brasil. Esta que bastante recentemente, após muitos embates e lutas, encontra-se em crescente legitimação social, com a aprovação da Lei Nº 13.935, de 11/12/2019, que determina a presença do profissional de psicologia na Educação Básica.

O papel da Psicologia e sua relação com a educação mudou muito. No início, por volta dos anos 1960 e 70, o foco estava voltado aos alunos que apresentavam os chamados “problemas de aprendizagem” ou o que se costumou chamar de “crianças-problemas”. Ao longo de sua história, a Psicologia Educacional/Escolar disponibilizou um dado corpo teórico e uma dada forma de intervenção articulada com as perspectivas liberal e positivista de conhecimentos. Assim, a Psicologia Educacional/Escolar enfatizava a dicotomia na constituição da subjetividade e do desenvolvimento humano, desconsiderando a realidade social na qual o sujeito se constitui, sendo fortemente marcada por objetivos adaptacionistas. Isso acabou por fortalecer no cenário educacional, uma compreensão biologizante ou medicalizante da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano, cujas raízes encontram-se no movimento higienista e nas concepções do darwinismo social. Em consequência disso, acabou por localizar no estudante uma causa interna dos problemas de desempenho escolar e/ou de desenvolvimento, contribuindo para processos estigmatizantes. Nessa abordagem, a atenção centrava-se prioritariamente neste educando, segundo uma perspectiva clínica baseada frequentemente em avaliação psicométrica.

No final dos anos 1970 surgiram críticas a esse modelo hegemônico que tratava as questões psicológicas e os processos escolares de forma individualista e patologizante. Estas críticas, aliadas às transformações sociais e políticas desencadeadas nos anos 1980, fizeram a Psicologia questionar a formação de seus profissionais e a relação das intervenções com as reais necessidades da sociedade brasileira.

Nos anos 1990, novas formas de analisar esses processos puseram em pauta, inclusive, o questionamento da formação do psicólogo e da adequação do instrumental até então utilizado, de teorias, métodos, atuações e intervenções. Conseqüentemente, se instaurou um processo de fomento às mudanças no perfil da formação do profissional, fortalecendo seu compromisso social. No âmbito da Psicologia Educacional/Escolar, nas últimas décadas houve um importante avanço em pesquisas e publicações que salientam a necessidade de compreender a complexidade do processo de escolarização e de construir novos instrumentos, que respondam aos desafios presentes no campo educacional (SOUZA, 2010).

Entende-se, como Marinho-Araujo (2010, p.17), que uma formação e atuação críticas do profissional de psicologia deve estar articulada com questões da sua realidade social, que não se “coadunam com a descontextualização e fragmentação do indivíduo, com a naturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano e com a negação do caráter histórico-cultural da subjetividade”.

Ao longo da década de 2000, no contexto nacional, evidenciaram-se novas perspectivas de atuação em Psicologia Educacional/Escolar, por meio da ressignificação da atuação, mais comprometida com a promoção do desenvolvimento dos atores da escola (GUZZO, 2005). Nesta nova perspectiva de atuação, o profissional precisa estar inserido diretamente no contexto educacional, desenvolver ações institucionais preventivas de promoção cultural de sucesso escolar. Atuar preventivamente é mediar de forma intencional, processos de conscientização e corresponsabilização de todos os atores educacionais para que possam evidenciar e priorizar ações de sucesso nas práticas pedagógicas (MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Desse modo, o psicólogo escolar, em sua análise e intervenção, participará como agente de mudanças dentro da instituição, uma vez que, atuará no processo de reflexão e conscientização dos vários grupos

que compõem a instituição escolar e que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nesses aspectos, algumas ações são propostas pelos autores da Psicologia Educacional/Escolar, a saber: aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino/aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas, referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família/comunidade/escola, para promover o desenvolvimento integral do estudante; analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades (ANDRADA, 2005).

A atuação institucional preventiva, aqui proposta, para o psicólogo escolar, está ancorada em:

[...] ações que facilitem e incentivem a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promova a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam, de forma relacional, no cotidiano da escola, e busque, com a equipe escolar a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento (ARAÚJO, 1995 *apud* MARINHO-ARAÚJO, 2010 p. 89).

Com base nestes aspectos, compreende-se que as novas formas de intervenção do psicólogo no âmbito da instituição escolar devem ser produzidas coletivamente com a equipe escolar, famílias e estudantes. Nessa direção, foram elaborados, e adaptados, instrumentos de avaliação para melhor compreender como se articulam o contexto escolar e sociofamiliar na conformação das interações que se estabelecem e caracterizam as diferentes situações sociais de desenvolvimento das crianças.

Construindo uma abordagem avaliativa

Buscou-se expor, até aqui, a emergência da Educação Infantil na política educacional e o avanço da Psicologia Educacional/Escolar para uma nova forma de compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, quando subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural. Os resultados do processo de ensino-aprendizagem decorrem das práticas sociais e escolares que os produzem. Portanto, rompe-se a compreensão naturalista nos fenômenos educativos e desenvolvimentais, adota-se uma visão multifacetada (da totalidade) do processo ensino-aprendizagem, elucidando os aspectos históricos, culturais e sociais envolvidos neste fenômeno. Dessa forma, a intervenção no âmbito criança-escola-família, bem como o modelo avaliativo que a integra, deve ser desenvolvida levando em conta que as situações sociais de desenvolvimento: - são abarcadas pelas condições histórico-sociais; - são particularizadas pelas comunidades/grupos de pertença das crianças, conforme suas atividades laborais e culturais; também expressam as singularidades das histórias de vida de cada criança.

A avaliação é fundamental para que o psicólogo avalie a criança prospectivamente, naquilo que ela pode se desenvolver, e não se restrinja àquilo que ela consegue/não consegue realizar; tampouco deve centrar-se somente nesta e no seu desempenho escolar, sem refletir sobre a produção social do seu desenvolvimento, ou seja, desconsiderando o meio histórico-social em que é produzido o processo de escolarização (CREPOP, 2013, 2019).

Especificamente sobre a avaliação do desenvolvimento psíquico no marco da Teoria Histórico-Cultural, destacam-se duas contribuições aportadas para a abordagem avaliativa objeto do presente trabalho. A avaliação psicoeducacional na perspectiva histórico-cultural deve contemplar uma análise do desenvolvimento de modo prospectivo, indicar as noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo/

eminente. Pois, é “sobre essas noções e conceitos, que deve centrar o ensino, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores” (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 118). A avaliação tem que contemplar o desenvolvimento cultural da criança, as condições e exigências feitas no seu entorno social. Arias Beatón (2002), por sua vez, especifica que a avaliação tem o propósito essencial de conhecer como caminha o processo de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dos processos experienciais/vivenciais e de atribuição de sentidos, do processo de aprendizagem e da formação e desenvolvimento da personalidade, para orientar e reorientar o ensino e a educação que se realiza. Nesse sentido, ela sempre será a expressão de um momento, período desse processo, singular a cada criança e pode ser realizada uma ou mais vezes, com intervalos apropriados aos objetivos e situações particulares que requeriram que a avaliação fosse realizada. Tomado a Lei Geral do Desenvolvimento de Vigotski, esse autor propõe a Lei fundamental da avaliação, afirmando que tudo o que foi formado ou está em processo de formação e desenvolvimento, no nível intrapsíquico, pode ser expresso e conhecido por meio do intersíquico. Ou seja, por meio de atribuição de atividades, tarefas, entrevistas, situações experimentais, observação do produto da atividade e pela comunicação com a criança em avaliação, seus educadores ou responsáveis. Assim, se pretende com a avaliação: a) Obtenção de informações sobre o desenvolvimento atual ou real e desenvolvimento potencial ou Zona de Desenvolvimento Proximal; b) Reconstrução da dinâmica causal histórica que produziu o desenvolvimento psíquico como ele se expressa em determinado momento; c) Apresentar possíveis hipóteses explicativas ou causas que explicam desenvolvimento atual, eminente ou próximo.

Assim, todos os embasamentos descritos até aqui e os que serão mencionados nas seções dedicadas a cada componente da abordagem avaliativa proposta – a) instituição escolar b) sala de aula; c) unidade do-

méstica e família; d) avaliação da criança – deram suporte ao desenvolvimento da mesma, como se verá na objetivação a seguir.

Avaliação Institucional

De acordo, com Martín-Baró (1997), o psicólogo deve se preocupar em buscar uma atuação de acordo com as especificidades sociais e culturais de sua sociedade e realidade. Nesse sentido, o estagiário de psicologia ou o psicólogo ao entrar na escola, precisa, inicialmente, conhecer o contexto escolar. A avaliação institucional escolar constitui-se como etapa básica do processo de intervenção escolar, uma vez que, cria inicialmente subsídios para a compreensão dessa realidade. Ela é elaborada a partir de documentos e observação de aspectos como espaço físico, a rotina, os profissionais e as relações sociais estabelecidas na escola. Portanto, é de extrema importância, o mapeamento, a caracterização e a compreensão global da realidade institucional, pois coloca em evidência o projeto político pedagógico institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas do corpo docente. A avaliação institucional escolar tem como propósito identificar, compreender e avaliar todos os processos produzidos na escola e realizar as devidas intervenções. O roteiro de apoio à avaliação institucional elaborado pelas autoras (Quadro 1), levou em conta, também, materiais técnicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2008, 2016).

A caracterização institucional deve ser desenvolvida a partir da análise documental do projeto político pedagógico da instituição, dados cadastrais, fichas de matrícula dos alunos e das turmas, onde constam os dados de identificação, cor/etnia, sexo, data de nascimento, constituição familiar, profissão dos pais, nível socioeconômico e, também, estão anexadas ocorrências escolares e relatórios médicos dos alunos. Juntam-se a isso, as observações e o levantamento de informações a partir de diálogos com direção, coordenação pedagógica, secretaria e outros setores que se façam necessários.

É a análise institucional que permitirá ao profissional psicólogo e/ou estagiário planejar medidas de intervenção mais próximas do contexto e da necessidade escolar.

Para tanto, a ênfase do trabalho do psicólogo escolar deve-se voltar para investigar e analisar a instituição escolar de forma ampla, contínua ao longo de todo o processo, evidenciando as contradições entre as práticas educativas e as efetivas demandas dos sujeitos nesse contexto (MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Quadro 1. Roteiro de apoio para a avaliação institucional

AValiação Institucional	
I.	Identificação da Instituição: Endereço; Telefone; Data de implantação do atendimento; Perfil social da comunidade atendida; Tipos e Horário de Atendimento; Equipe Administrativa; Total de alunos matriculados, etc.
II.	Caracterização da Instituição em relação à Educação Infantil: Considera-se que todos os espaços internos e externos: pátio, cozinha, banheiro, sala de professores, coordenação, enfim, todas as áreas precisam ser adequadas às necessidades das crianças, ou seja, possibilitar o desenvolvimento integral. Observar a estrutura arquitetônica e as condições do espaço físico, área externa, localização, área coberta, qualidade e quantidade da construção e dependências, acervo bibliográfico (se tiver), como é utilizado, e material pedagógico disponível e não disponível etc.
III.	Contexto sociocultural da escola: Descrição das principais características socioeconômicas e socioculturais da comunidade, bairro, em que está situada a escola.

- IV. Caracterização do corpo técnico-administrativo:** formação, quantidade e tempo de experiência nas funções.
- V. Caracterização do(a) professor(a) da turma:** formação, experiência profissional, relacionamento/interação com os alunos, repertórios de criatividade, planejamento, comunicação, etc.
- VI. Planejamento:** Ocorre? Como é realizado (diariamente, semanalmente, anualmente)? Em âmbito da instituição/unidade, Municipal/Secretarias/Ministério da Educação ou somente no âmbito do(a) professor(a)? Qual é o referencial que o embasa? Qual sua articulação com o Projeto Político-Pedagógico? Qual a importância atribuída, e efetivada, do planejamento para a Educação Infantil?
- VII. Caracterização da turma:** Número de alunos, faixa etária, especificidades e generalidades de saúde, lazer, condições de moradia, número de adultos e crianças, constituição familiar e rede pessoal de suporte, nível socioeconômico, quantos componentes da família trabalham e em que tipo de atividade e que nível de escolaridade possuem. Observação: organizar descritivamente esses dados na forma de médias.
- VIII. Como está organizado e estruturado o espaço físico dos alunos na sala de aula:** Qual o material didático-pedagógico existente para os alunos, tamanho e disposição da sala.
- IX. Alternativas:** Quais são as alternativas que os professores buscam para resolver as questões de comportamento/indisciplina, dificuldades de ensino-aprendizagem, de limites em relação a espaço físico, à falta de material pedagógico, número excessivo de alunos e outras dificuldades particulares ao local?

Fonte: Elaborado pelos autores

Avaliação em Sala de Aula

A avaliação em sala de aula compõe-se de dois momentos com objetivos distintos. O primeiro é a observação da sala de aula cujo roteiro de apoio corresponde ao Quadro 2, destinada a analisar as interações e mediações pedagógicas que são construídas entre o professor, os estudantes e os conteúdos trabalhados; e a organização do espaço/tempo da sala de aula. A ênfase volta-se para as condições de desenvolvimento criadas em sala e para a análise da relação professor-aluno, compreendendo a importância dessa relação como núcleo do processo ensino-aprendizagem. Trata-se do momento de aproximação da realidade do educador para vir a contribuir com necessidades identificadas.

O primeiro passo é explicar aos professores o objetivo e a necessidade da observação, como as informações coletadas serão compartilhadas e que tipo de utilidade terão para seu trabalho. Esclarecer que de maneira alguma ele será julgado e criticado, e que se trata de um meio de se aproximar de sua realidade a fim de contribuir com o exercício pedagógico e na lida com algumas crianças que estejam apresentando necessidades particulares. É importante combinar com o professor, antecipadamente, as datas e horários para as observações pelo profissional de psicologia. É fundamental que ele se apresente e converse com as crianças, esclarecendo brevemente o motivo da sua presença.

Quadro 2. Roteiro de Observação de Sala de Aula

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA
Nome do(a) professor(a) _____
Eixo _____
Conteúdo da aula _____

Atividade da aula _____

Data da observação _____

I. A interação entre os alunos e o conteúdo

- O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
- As atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos os alunos ou para alguns foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
- Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas tratam do que já é conhecido pela turma?
- Os recursos utilizados são produtivos e adequados ao conteúdo? Que recursos o professor utiliza para motivar os alunos?
- Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem a atividade, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?
- Na dinâmica da sala de aula existe “indisciplina”? Como se manifesta? Como o professor lida com ela?

II. A interação entre o professor e os alunos

- Como o professor aborda o assunto, no período de aula observado? Que atividades propõe? Os alunos demonstram ou não interesse? Como é a participação da classe? A participação é incentivada? Como? Os alunos se dirigem ao professor?

- As propostas de atividades foram entendidas por todos? Seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas por ele são suficientes para promover o avanço do grupo?

- As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletir? O professor estabelece comparações entre o assunto tratado e as situações vividas pelos alunos? Os conteúdos são generalizados para outras situações?

- O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?

- As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas?

- As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma? Qual a reação do professor ao ser solicitado pelos alunos? Os alunos seguem a aula?

Observar o nível de atenção do professor para com os alunos: a atenção é direcionada para todo o grupo ou a alguns alunos especificamente.

III. A interação dos alunos com os colegas

- Os alunos se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão?

- Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos?

- Com que critérios a classe é organizada? Quais são as situações em que os alunos interagem entre si?
- Os alunos escutam uns aos outros? Que tipo de linguagem empregam?

Fonte: Elaborado pelos autores

Avaliação Sociofamiliar

Para a abordagem das famílias elaborou-se, também, um roteiro de apoio correspondente ao Quadro 3, que pode ser utilizado a partir de diferentes demandas e necessidades tais como: - avaliação do contexto familiar de determinada criança por iniciativa do psicólogo, por solicitação do professor ou de outros profissionais/serviços da rede municipal intersetorial; - avaliação dos contextos familiares de um grupo de crianças da mesma sala, para tomada de decisões pedagógicas ou elaboração de projetos de intervenção que visem atender o conjunto de famílias de determinada turma. É necessário que a família seja contatada antes e permita a ida de profissionais da escola/rede ao domicílio em momento mais conveniente, e deve ser esclarecida dos motivos. Recomenda-se uma abordagem empática, horizontal, dialogada e de envolvimento genuíno com as demandas da/s criança/s ou da família que se coloquem durante a ida à casa, dando os devidos encaminhamentos posteriores. Deve-se evitar restringir a participação na conversa às mães ou cuidadoras femininas, somente, e, tampouco, de pessoas que visivelmente façam parte da rede pessoal familiar, mas não possuam laços consanguíneos. É importante incentivar e valorizar a presença dos homens cuidadores, conduzir o diálogo de modo a acolher pontos de vistas diferentes, possíveis divergências e as expressões de cada um, e de todos, oferecendo orientações e esclarecimentos necessários. O roteiro pode ser utilizado em suas partes e não de modo completo, a depender das necessidades de cada situação.

Quadro 3. Roteiro para avaliação das condições de vida na Unidade Doméstica e relação família-criança-escola

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE VIDA NA UNIDADE DOMÉSTICA E RELAÇÃO FAMÍLIA-CRIANÇA-ESCOLA							
<p>Objetivo: orientar o processo observacional e o registro de informações que sirvam à caracterização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da estrutura familiar, laços, meios de sustento e provisão, vulnerabilidade social; - dos padrões de interação educativa entre cuidadores adultos e as crianças, - das expectativas, concepções e interações sobre a relação família-criança-escola; 							
<p>I. Identificação e Dados Sociodemográficos</p>							
Nome	idade	escolaridade	ocupação	condição¹ ocupacional			
				F () I () S () C ()			
				F () I () S () C ()			
				F () I () S () C ()			
<p>II. Aspectos sociofamiliares</p>							
Vulnerabilidade Social	SIM	NÃO	NS²		SIM	NÃO	NS
³ Condições habitacionais precárias				Presença de idosos com limitações e doenças			

¹ F= formal; I=informal (relativo ao registro em carteira); S=seguridade social (auxílios, aposentadorias e benefícios sociais); C (na criminalidade-tráfico).

² Usar o NS (não sabido) quando não se tem certeza do “NÃO” por não ter tido acesso a dados visíveis e nem ter podido conversar a respeito.

³ Diferenciar habitações simples de precárias. Não se refere à simplicidade e sim à precarização em nível significativo: materiais substitutos tipo papelão e madeira, ausência de esgoto e água, insalubridade, temperatura elevada, número muito inferior de cômodos para o número de moradores, entulhos e sujeira.

Pobreza extrema, renda insuficiente/ faltam gêneros alimentícios				Presença de pessoas com limitações, doenças graves			
Detenção de algum membro				Conselho Tutelar monitora			
Predomínio de conflitos interpessoais				Hostilidade, negligência, inadequações no trato das C&A			
Assimetria grave nas relações de gênero ⁴				Violências contra C&A			
Violência contra mulher				Abuso de álcool e drogas pelos adultos ou adolescentes			
Hostilidade, recusa de aproximação/ contato				Conflito entre conjugalidade e parentalidade			
Tratamento psiquiátrico							
Destaque a algum suporte social: igreja, vizinhos, parentes, serviços públicos, outros.							

Os itens a seguir servem para auxiliar as conversas exploratórias informais e o olhar na direção dos elementos/fatos/circunstâncias. Pode-se optar por solicitar à família, permissão para produzir registros durante a conversa, ou mesmo para gravá-la em áudio, com a justificativa de que desse modo, a conversa pode ser mais tranquila sem a necessidade de anotações. Conforme a maior experiência e apropriação do instrumento pelo profissional que o utiliza, este pode optar por fazer os registros escritos somente após a saída do domicílio.

III. Com relação à/às Criança/as foco/s da avaliação, dialogar:

1. Sobre a história parental-familiar da criança: questões de guarda, adoção, tipo de vínculo entre os progenitores, afeto-rejeição, presença-ausência de mãe-pai, outros cuidadores, se morou/conviveu em residências/com cuidadores diferentes desde o nascimento.

⁴ Submissão, obediência, acuação, falta de autonomia da/s mulher/es.

2. Sobre como a criança é descrita em termos de personalidade, características gerais, seus desenvolvimento-aprendizagem (se destacam queixas de atraso/problemas?), vínculos frágeis ou sólidos com quem, se há dificuldades (quais?) no trato com ela, etc.
3. Sobre rotina geral da criança: casa-escola-outros, principais cuidadores envolvidos, se frequente residências diferentes caso os pais/responsáveis não coabitem, e quem são os adultos com participação importante na rotina nestes casos.
4. Investigar em específico o grau de consciência da importância e da participação efetiva dos adultos em brincadeiras, convivência, e atividades escolares com a criança.
5. Em caso de queixas relevantes que apontem problemas de desenvolvimento e saúde mental, colher informações sobre como estão sendo as formas ou padrões de agir com a criança.

IV. Criança-família-escola

6. Avaliações, opiniões, impressões dos diferentes cuidadores/adultos sobre a instituição educacional, professoras atuais e anteriores, outros profissionais.
7. O que se recorda de como foi o processo de entrada da criança na instituição: acesso/dificuldade; humanização/mecanização; acolhimento; manejo de dificuldades; como adultos e crianças se sentiram no geral.
8. Manifestações passadas e atuais, volitivo-emocionais, da criança, favoráveis ou desfavoráveis em relação à escola, professoras, monitoras, outras crianças.
9. Pedir para relatarem situações que se lembrem de ter necessitado de algo por parte da escola e explorar densamente do que se trata, como se deram os processos e desfechos.
10. Pedir para relatar se escola tem chamado/já chamou a mãe/pai/família/outros por algum motivo. Explorar episódios emblemáticos.
11. Pedir para relatar alguma atividade social/coletiva na escola que participou por convite/convocação da escola para a família. Explorar densamente a avaliação, produções emocionais-reflexivas a respeito, e tipos de atividades.
12. O que pensam e como participam de atividades-tarefas que escola envia e/ou que solicita a interação ou algum tipo de atividade pelos adultos.

V. Sentidos e significados sobre o desenvolvimento infantil geral e papel dos adultos.

13. Explorar contrastes entre reflexões gerais em comparação especificamente com a/s criança/s foco da avaliação.
14. Como vocês acham que as crianças em geral se desenvolvem? Explorar consciência/alienação sobre papel fundamental do meio social, atividades, adultos, escola, família.
15. Quais as diferenças/necessidades das crianças conforme crescem, em cada fase? Como vocês percebem que seu filho “vai mudando de fase”?
16. Nesta fase que seu filho/a está, o que vocês acham que ele/ela mais precisa para se desenvolver/crescer? Explorar se entendem desenvolvimento como crescer/maturação fisiológica ou como ser social e especificidades do psiquismo.
17. Como vocês educam seus filhos? Explorar crenças sobre castigos, diálogo, negociação, regras, valorização do brincar, afeto, de atividades cognitivas, motoras; valor que atribuem ao acompanhamento/presença/afeto/mediação dos adultos.
18. O que, na sua vida, está facilitando ou dificultando cuidar dos filhos?
19. Como deve ser a relação da família com a escola? Os papéis de cada um. Como vocês gostariam que fosse com a escola?
20. Como vocês imagina a vida do seu filho daqui 05 anos, 10, anos e 20 anos?

Conversas de encerramento, agradecimento, futuros contatos...

Fonte: Elaborado pelos autores

Avaliação de desenvolvimento das crianças

Na busca e obtenção de informações sobre o desenvolvimento atual ou real e desenvolvimento potencial ou eminente das crianças, podem ser realizadas avaliações coletivas e individuais. Vale lembrar, como salienta Rojas e Solovieva (2013, p. 11), que a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente,

Vigotski não negou o valor das avaliações psicológicas, mas questionou o seu limite quando avaliam só o desenvolvimento individualmente já consolidado e não o desenvolvimento emergente da relação da criança com os desafios que estão além dos seus limites individuais – desafios podem ser vencidos com ajuda em colaboração com pessoas mais experientes que ela. (ROJAS; SOLOVIEVA, 2013, p. 11),

Segundo esses autores, fica claro que o que importa na avaliação é que ela seja prospectiva, portanto, com vista ao futuro, às possibilidades da criança e não para rotulações ou classificações. Em todas as avaliações (coletiva e individual), deve-se pontuar se a criança realiza as atividades com ajuda ou de forma independente e explicitar o tipo de ajuda. Para tanto, foram adaptados os seguintes materiais/instrumentos⁵, destacando-se que os autores do primeiro e do terceiro sinalizam que estes instrumentos podem ser utilizados, inclusive, com crianças com algum tipo de atraso de desenvolvimento já identificado, com vias ao trabalho de inclusão:

1) *Un futuro sin barreras* (LEAL, 2006): serve à avaliação coletiva de um grupo de crianças em ambiente comum de sala de aula. O objetivo avaliar o desenvolvimento atual e possíveis indicadores de atraso

⁵ Para futuras realizações de avaliações com utilização desses instrumentos, recomenda-se a leitura prévia dessas fontes bibliográficas.

do desenvolvimento infantil nas áreas sensório-motoras, áreas motoras, áreas cognitivas, áreas de comunicação e linguagem e áreas volitivo-emocionais – assinalando a capacidade atual da criança, e se ela realiza a atividade com ajuda do adulto, do colega, ou de forma independente.

2) *Educa a tu hijo* (CUBA, 1992): serve também à avaliação coletiva, para observar e analisar o que determinada/s criança/s realiza/m de acordo com a idade, para instruir e orientar as famílias das crianças com relação aos cuidados e mediações adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem cotidianos. E também, orientar o planejamento de atividades que devem ser mais estimuladas e trabalhadas pela equipe profissional.

3) *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar* (ROJAS; SOLOVIEVA, 2013): serve a uma avaliação realizada individualmente (psicólogo e a criança). Tem por objetivo avaliar qualitativamente o desenvolvimento psicológico geral da criança pré-escolar, para apoiar o trabalho escolar e psicopedagógico. O material é dividido em três protocolos, cada um voltado a uma especificidade do desenvolvimento. Os três protocolos estão dirigidos a uma idade psicológica concreta: idade pré-escolar que se caracteriza pela atividade do jogo. De acordo com Rojas e Solovieva (2013, p. 10), “[...] a teoria histórico-cultural não se propõe a descrever e a explicar, mas a projetar a transformação dos processos que obstaculizam a aprendizagem e o desenvolvimento.”

Buscando compreender o psiquismo infantil em desenvolvimento, a avaliação ora proposta, fundamenta-se no conceito de atividade-guia, atividade principal, dominante ou atividade produtiva, (ELKONIN. 1998; LEONTIEV, 2001). A atividade principal ou dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Assim, em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico. Segundo Leontiev (2001), a atividade produtiva ou

a atividade-guia é a atividade responsável pelas principais mudanças no psiquismo e também na personalidade da criança, além de proporcionar o surgimento de outras atividades que se tornarão guia no próximo período. Ou seja, cada período de desenvolvimento humano é marcado por mudanças psíquicas responsáveis por neoformações psíquicas específicas. Isto significa que, são estas neoformações, em unidade dialética com as atividades-guia que promovem as mudanças. No entanto, convém ressaltar o caráter histórico dos períodos do desenvolvimento e as características da situação social de desenvolvimento, pois este não constitui um processo meramente evolutivo, linear.

Assim, a avaliação das neoformações psicológicas da criança parte da concepção acerca da atividade guia na idade pré-escolar, isto é, da atividade lúdica, do jogo temático de papéis sociais, uma vez que o jogo cumpre a função de mediar as apropriações da criança sobre a realidade social. É, também, por meio do jogo que ocorre o desenvolvimento da voluntariedade e da autonomia da conduta como neoformação psíquica e permite ao indivíduo alcançar um determinado fim conscientemente e intencionalmente colocado por ele. Compreendendo a atividade como unidade, na avaliação das neoformações ora proposta, utilizam-se três protocolos (com um conjunto de provas/tarefas) correspondentes a esferas e áreas diferentes do desenvolvimento, mas se analisa as informações por unidade sistêmica e não por elementos soltos.

Por fim, em face o exposto, com os três protocolos, a seguir, o objetivo é avaliar qualitativamente o desenvolvimento das neoformações psíquicas de criança pré-escolar, cujas informações poderão orientar o trabalho do psicólogo/estagiário.

O primeiro protocolo: *A Preparação da Criança para a Escola*, volta-se para a avaliação da preparação da criança para sua inserção no ensino fundamental. Para isto, parte da atividade guia dos jogos de papéis para avaliar as funções de imaginação, reflexão, atividade voluntária, hierar-

quia das motivações e o sentido da atividade própria. Também avalia as funções da linguagem, personalidade e habilidades matemáticas prévias.

De acordo com os autores (ROJAS; SOLOVIEVA, 2013), as atividades desse protocolo examinam o nível da aquisição das neoformações essenciais da pré-escola, como os aspectos voluntários da atividade, as funções (reguladora e mediadora) da linguagem, a reflexão, a aquisição de conceitos empíricos e habilidades matemática. Examina também, a capacidade perceptiva de semelhança e diferença a partir do desenho e a capacidade lógica por meio da correspondência de objetos e seriação. As esferas e áreas do desenvolvimento da criança avaliada pelo protocolo *A Preparação da Criança para a Escola*, estão representadas no Quadro 4:

Quadro 4. Protocolo 1

O PRIMEIRO PROTOCOLO: A PREPARAÇÃO DA CRIANÇA PARA A ESCOLA	
I. Recordo mediado	Memória, lembrança mediada por um significado social partilhado entre o mediador e a criança
II. Esfera Voluntária	Linguagem voluntária; ações voluntárias, movimentos voluntários
III. Linguagem oral produtiva	Função reguladora, função generalizadora, função mediadora
IV. Personalidade	Características psíquicas de pensar, sentir e agir da criança e o reconhecimento dessas características nos outros
V. Habilidades Matemáticas prévias	Correspondência e Igualação, Seriação
VI. Pensamento (formação de conceitos empíricos)	Desenho, Semelhança e diferença entre palavras. Desenho, Semelhança e diferença entre palavras

Fonte: Adaptado de Rojas e Solovieva (2013).

Com o segundo protocolo, *Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária*, busca-se avaliar a capacidade da criança em orientar a sua atividade e, principalmente, em atentar-se voluntariamente à atividade e, conseqüentemente, memorizar aspectos do ambiente. As tarefas desse protocolo investigam o aspecto voluntário em diferentes atividades da esfera auditiva, motora e lúdica com jogos livres e dirigidos, e atividades gráficas voluntárias por meio de desenhos e figuras. As esferas avaliadas pelo protocolo *Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária* estão representadas no Quadro 5.

Quadro 5. Protocolo 2

O SEGUNDO PROTOCOLO: AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA	
I. Atividade Lúdica	Jogos livre; jogos dirigidos
II. Atividade Voluntária da esfera motora	Marcha livre, Marcha (palmeio), Marcha (linguagem); Ações (ordens)
III. Atividade voluntária da esfera auditiva	Identificação de sons
IV. Atividade voluntária no plano gráfico	Tabela de números (de Schultz); desenhos incompletos; Tabelas com figuras (carinhas)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o terceiro e último protocolo, *Avaliação Neuropsicológica da Atividade Gráfica e da Formação da Imagem Objetal*, busca-se avaliar as funções de abstração da realidade através de imagens associada a palavras e do desenho. A formação das imagens é o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Esta prova tem por objetivo “estabelecer o nível de conformação das imagens objetais na

modalidade visual, que normalmente é adquirida durante a atividade de desenho, que é avaliada a partir da análise das características qualitativas da produção gráfica da criança” (ROJAS; SOLOVIEVA, 2013, p. 13). As provas desse protocolo estão representadas no Quadro 6.

Quadro 6. Protocolo 3

O TERCEIRO E ÚLTIMO PROTOCOLO: AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DA ATIVIDADE GRÁFICA E DA FORMAÇÃO DA IMAGEM OBJETAL
I. Desenho espontâneo
II. Desenho por consignação
III. Associação livre (plano verbal)
IV. Desenho por cópia
V. Completar um desenho
VI. Desenhos estilizados
III. Associação livre (plano verbal)
VI. Associação livre (plano perceptivo)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo em vista os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – do desenvolvimento humano como desenvolvimento cultural que se dará na relação com o meio social pelas mediações materiais e ideativas –, a avaliação do desenvolvimento psíquico da criança não pode se restringir a um conjunto fragmentado, descontextualizado, de atividades realizadas pela criança individualmente, mas deve ampliar-se para uma análise do complexo de suas relações sociais, familiares e escolares,

buscando apreender o indivíduo em sua concreticidade, com os atores envolvidos na situação social de seu desenvolvimento.

Com base nisso é que se propõe a abordagem avaliativa descrita até aqui. Todos os roteiros apresentados e diretrizes dos materiais de apoio citados, acima podem ser utilizados ajustando-os aos objetivos e particularidades dos contextos e situações em que venham a ser realizadas as avaliações pretendidas. Podem servir, principalmente no caso do roteiro de avaliação institucional, para monitoramento de informações para a gestão escolar, planejamentos pedagógicos periódicos, atividades com família e comunidade e/ou para a atuação da equipe/do profissional de Psicologia Educacional/Escolar junto a determinadas crianças, salas, professores. Obviamente, não se trata de “aplicá-los”, todos, a cada vez que se identifique a necessidade de avaliar determinada criança ou grupo de crianças; às vezes será o caso de utilizá-los para atualizações periódicas ou confirmações de informações.

Uma vez utilizados esses instrumentos e materiais de apoio na condução das avaliações, o profissional de Psicologia Escolar/Educacional deve reunir todas essas informações em sínteses reflexivas – ou seja, os principais aspectos sobre o desenvolvimento atual de uma ou mais crianças, conforme exposto acima devem ser colocados em perspectiva com a totalidade (possível) composta pelos subconjuntos de informações obtidas nos contextos/fontes de aprendizagem e desenvolvimento elencados (instituição geral, sala de aula, família e demais adensamentos sobre a realidade social que abrange tais contextos), a fim de caracterizar as situações sociais de desenvolvimento em determinado momento.

Compreendendo a escola como um lugar privilegiado a serviço do aprendizado e do desenvolvimento, entende-se que o processo de avaliação deve estar voltado, prioritariamente ao trabalho com os professores e com a equipe escolar, visando construir espaços de interlocução e orientação das práticas pedagógicas, criar procedimentos

para acompanhamento pedagógico conforme a necessidade das crianças e famílias. As avaliações devem dar suporte, também, ao trabalho com as famílias, que deve se voltar para o incremento de seu conhecimento, da compreensão do desenvolvimento humano e apropriação de bens simbólicos e materiais que venham a auxiliar nas transformações das situações sociais de desenvolvimento.

Considerações finais

Muito embora se caminhe na direção da universalização do acesso à Educação Infantil no Brasil – com a mudança de seu enfoque tutelar, assistencial, para a promoção do desenvolvimento a partir de intencionalidades do planejamento pedagógico – e da reconfiguração do modelo de atuação da Psicologia Educacional/Escolar, há, ainda, muitos desafios nos contextos da formação e do exercício profissional em Psicologia para atuar em uma realidade complexa.

São muitos os processos relacionados à pobreza, às desigualdades sociais, à medicalização e à psicologização, à precarização da política educacional sob a condução do Estado Burguês, entre outras mazelas, que por diversos meandros recaem sobre a vida, o desenvolvimento e a escolarização das crianças brasileiras da classe trabalhadora e, ao se somarem a situações singulares potencialmente prejudiciais, fazem com que alguma delas se tornem “crianças-difíceis”, “que não aprendem”, “com transtornos”, “com atrasos”. Essas adjetivações necessitam serem redimensionadas sob o prisma da totalidade das relações que estão se produzindo entre as crianças e seu meio social, o seja, no âmbito das situações sociais de desenvolvimento, em termos de novas necessidades, atividades, mediações e neoformações psíquicas, cuja participação das pessoas e instituições formadoras é determinante.

A título de finalização, é preciso retomar uma pontuação feita na Introdução do presente trabalho, mas que em seu desenvolvimento até aqui, possa ter ficado no subtexto. Trata-se da problemática da questão social que se aprofunda com o processo de desregulamentação estatal, cujos efeitos se notam na precarização das políticas públicas educacionais e que “tem, na relação capital-trabalho, a sua gênese” (CARDOSO; TEIXEIRA, 2017, p. 31). É preciso ao menos destacar que a questão social também se expressa na forma do enfraquecimento da capacidade protetiva e educacional das famílias trabalhadoras para com as novas gerações. De serem fonte de mediações culturais, educacionais e materiais aos seus integrantes mais frágeis, não devendo ser culpabilizadas por suas “crianças-díficeis”, “que não aprendem”, “com transtornos”, “atrasadas”. É preciso, portanto, ter clareza de que as múltiplas expressões da questão social no capitalismo

decorrem não somente das desigualdades dessa relação (capital-trabalho), que geram pobreza, desemprego, desigualdade social, fome, mas de outras desigualdades que se agudizam na ordem do capital como as desigualdades de gênero, raça, étnica, geracional, regional, dentre outras [...]. As expressões da questão social afetam o público infante-juvenil e suas famílias, especialmente por conta das desigualdades sociais existentes e devido à ineficiência de proteção social dada aos seus membros. Ao longo da história, crianças e adolescentes são as vítimas que mais sofrem com os efeitos perversos do sistema capitalista, estando, as próprias, suscetíveis às situações de vulnerabilidade social e algumas delas à situação de risco social, sendo muitas vezes, por isso, retiradas do seio familiar (CARDOSO; TEIXEIRA, 2017, p. 31).

Isso posto, gostaríamos de salientar que foram cruciais à prática realizada e à abordagem avaliada desenvolvida, e apresentada no trabalho em tela, as contribuições específicas sobre avaliação psicológica e avaliação psicoeducacional, de Arias Beatón (2002) e Facci, Eidt e Tuleski

(2006), respectivamente, no marco da Teoria Histórico-Cultural – além das contribuições mais diretas dos materiais adaptados, todos citados nas devidas seções anteriores. Buscou-se a todas essas somar uma contribuição própria, na forma de uma incorporação mais robusta, a nosso ver bastante necessária, dos elementos sociofamiliares que reunimos em um roteiro específico. Essa foi impulsionada pelo debate da questão social e suas expressões sobre a infância no Brasil.

Longe de esperarmos que a Educação ou a Psicologia possam, por ações técnicas, enfrentarem àquilo que para ser superado necessita da superação da ordem do Capital, entendemos que é necessária maior aproximação de ambas com o que se passa com as crianças considerando a totalidade que envolve a elas e suas famílias.

A fim de superar uma leitura parcial, aparente, da realidade (quando a avaliação se restringe à criança, a uma leitura solipsista e patologizante), esse ensaio pretendeu contribuir com reflexões e ferramentas práticas subsidiadas pela Teoria Histórico-Cultural, e pelo curso histórico da Educação Infantil e da Psicologia Educacional/Escolar no Brasil. Como os instrumentos elaborados pelas autoras foram originalmente pensados para dar apoio ao processo formativo na graduação e, ao mesmo tempo, serem “testadas” em sua factibilidade, o que se confirmou, entendemos que uma vez socializados poderiam ser úteis em outras realidades e, inclusive, aprimorados. É preciso incluir no raciocínio avaliativo a compreensão das múltiplas condições dos contextos escolar e sociofamiliar que se expressam nas situações sociais de desenvolvimento infantil, bem como nas intervenções que decorram das avaliações. Intervenções devem ocorrer na direção de novas mediações que auxiliem na desintegração da situação social dada, dando lugar à reestruturação de uma nova. Vigotski alerta que não devemos nos esquecer que

[...] la situación social del desarrollo no es mas que el sistema de relaciones del niño de una edad dada a

y la realidad social; si el niño ha cambiado de manera radical, es inevitable que esas relaciones se reestructuren. La anterior situación del desarrollo se desintegra a medida que el niño se desarrolla y se configura en rasgos generales y proporcionalmente a su desarrollo, la nueva situación del desarrollo pasa a convertirse en el punto de partida para la edad siguiente. La investigación demuestra que esa reestructuración de la situación social del desarrollo constituye el contenido principal de las edades críticas (VIGOTSKI, 1996, p. 265).

Na presente reflexão, buscou-se aportar contribuições teórico-conceituais e práticas que apontassem pelo menos caminhos iniciais para responder as perguntas colocadas na Introdução desse texto. Se o destino mais adequado à maioria das crianças que desafia a Educação seriam os consultórios médicos ou psicológicos? E como a Psicologia Educacional/Escolar poderia se fazer atuante junto à tríade criança-escola-família, a começar pelo modelo avaliativo que adota e ações subsequentes. Assumimos, com tranquilidade, as limitações do presente trabalho ao não discorrer sobre as possíveis intervenções nos períodos posteriores e entremeios às avaliações, considerando a multiplicidade de informações potencialmente obtidas com os instrumentos propostos. E, tampouco, por não refletir profundamente sobre como as sínteses elaboráveis ajudariam, conforme recomenda Arias Beatón (2002), a explicar a dinâmica causal histórica que produziu o desenvolvimento psíquico como ele se expressa em determinado momento. Ou, ainda, não discorrer como as sínteses ajudariam a formular possíveis hipóteses explicativas ou causas do desenvolvimento atual, eminente ou próximo, de uma ou mais crianças sob avaliação, considerando todos os elementos em jogo investigados segundo essa proposta avaliativa.

Restringimo-nos ao debate “mais técnico” da avaliação, buscando evidenciar que avaliar uma criança, com base na perspectiva Histórico-

-Cultural, implica, também, avaliar e analisar as condições objetivas e subjetivas das situações sociais de desenvolvimento. Contudo, essas limitações do trabalho não podem fazer parecer, equivocadamente, que uma avaliação classificatória ou descritiva basta; um processo avaliativo ampliado deve buscar, sim, um alcance explicativo. E, principalmente, articulador e propositivo, comprometido com a promoção do desenvolvimento e com a superação da individualização, da patologização dos problemas educacionais e desenvolvimentais na infância, e da culpabilização das famílias, aproximando-se destas, genuinamente, para entender, e atender, suas necessidades sociais, informativas, psicológicas, culturais, etc. E, junto com elas, lutar por transformações que tensionem ao máximo os limites impostos pelo Capital. É para isso que devem servir os “resultados” das avaliações, na prática do psicólogo Educacional/Escolar em parceria com o corpo pedagógico, inclusive em articulações extraescolares, comunitárias, intersetoriais e políticas. Deve-se dinamizar reflexões e medidas pertinentes às crianças, à comunidade escolar e ao entorno sociofamiliar; medidas, essas, capazes de produzir efeitos objetivos sobre as problemáticas que atravessam a vida dos pequenos e de seus familiares. As informações e conhecimentos produzidos pelas avaliações devem ter a função de produzir novas e qualificadas mediações para a consolidação de uma educação desenvolvimental de responsabilização ampliada.

Segundo a LDB/1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as escolas devem se articular com as famílias; e os cuidadores têm direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais. Porém, nem sempre esse princípio é considerado. É preciso orientar os pais e subsidiá-los com informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, colocá-los a par dos objetivos da escola, dos projetos desenvolvidos, e criar momentos em que essa colaboração possa se efetivar. É preciso fortalecer junto às famílias o princípio de que a escola pública pertence ao público, aos cidadãos, e que o direito à participação das famílias em processos de gestão democrática

deve ser reconhecido e respeitado, o que poderá contribuir para sua participação mais ampliada, politicamente, nos espaços que a luta de classe se faz mais presente.

Para isso é preciso inovar nas abordagens e nas práticas, de modo a efetivar as diretrizes técnicas para a profissão de psicólogos na Educação Básica, tais como a “compreensão dos elementos constituintes dos processos ensino e aprendizagem em suas dimensões subjetivas, coletivas e singulares”, com vias ao “enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores” (CREPOP, 2019, p. 45-46) e valorizando a coletividade no desenvolvimento do trabalho no contexto educativo (CREPOP, 2013, 2019).

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2 p. 196-199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf> . Acesso em: 12 mar. 2020.

ARIAS BEATÓN, G. **Evaluacion y diagnóstico em la educacion y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Editor Independente, 2002.

BRASIL. **Caderneta de Saúde da Criança**: Passaporte da Cidadania. Secretaria de Atenção à Saúde e Ministério da Saúde. Brasília/DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm .Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Bases Nacionais Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. 470 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Base Curricular para ensino infantil e fundamental**. Brasília: MEC, 2016.

CARDOSO, A. V. M.; TEIXEIRA, S. M. Desafios da Reintegração Familiar de Crianças e Adolescentes: reflexões mediante as expressões da questão social. In: SILVA, M. R. F.; FERREIRA, M. D. M.; GUIMARÃES, S. (orgs.). **Questão social e políticas públicas na atualidade**. Teresina: EDUFPI, 2017. 334 p.

CARVALHO, M. C. B. A priorização da família na agenda da política social. In: CARVALHO, M. C. B (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997. p. 11-21.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013. 58 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2019. 67 p.

CUBA. **Educa a tu hijo**: Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. Ministerio de Educación, Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de La Habana, 1992.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processo de Avaliação Psicoeducacional. **Revista Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psup/v17n1/v17n1a08.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do Psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. (org.) **Psicologia escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005. p. 17-29.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre Currículo na Educação Infantil. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 165-175.

LEAL, E. T. **Un futuro sinbarreras**. Manual de orientación a los especialistas que trabajan com niños con retraso mental de 0 a 6 años. Ciudad de La Habana, 2006.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, Alínea, 2010.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. 736p.

PIMENTEL, Edlene. **Uma “Nova questão social”?** Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y.; **Avaliação das neoformações psicológicas do desenvolvimento da idade pré-escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2013

SOUZA, M. P. R. **Atuação do Psicólogo na rede pública de educação: concepções práticas e desafios**. Tese de livre docência. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

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

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

CAPÍTULO 6

A HEGEMONIA DO MODELO BIOMÉDICO NA PSICOPATOLOGIA E SUA FUNCIONALIDADE NO CAPITALISMO

Renata Bellenzani
Larissa Silva Souza

Situando o problema

O surgimento da psicopatologia como disciplina se deu no início do século XX, em 1913, a partir da publicação da obra *Psicopatologia Geral* de Karls Jaspers que defendia a sistematização e descrição rigorosa das doenças mentais. Contudo, o termo psicopatologia já era utilizado anteriormente, com seu primeiro registro datado de 1878, na Alemanha, como equivalente à prática da psiquiatria clínica diante das afecções mentais, na Europa, no século XIX (MOREIRA, 2011). É preciso pontuar que até o final do século XIX e meados de XX não existia um saber considerado tão específico no interior da medicina sobre as doenças mentais; e a discussão se pautava mais na descrição das sintomatologias e formas de classificação dessas afecções (CECCARELLI, 2005).

Progressivamente, o termo psicopatologia, oriundo de três palavras gregas: *psychê*, *pathos* e *logos*, foi se consolidando como campo de estudo das causas, ou da natureza, das doenças mentais. Atualmente, a psicopatologia abrange disciplinas que se propõem a estudar o adoecimento psíquico, bem como diferentes correntes teórico-práticas engajadas nessa discussão e, por vezes, o confronto entre elas. Isto “evidencia que o fenômeno psíquico não é redutível a uma única forma discursiva” (CECCARELLI, 2005, p.473).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que já se encontra em sua quinta edição, é a principal referência para esse campo atualmente. A produção desse Manual pela *American Psychiatric Association* (APA) se configura como “uma classificação de transtornos mentais e critérios associados e elaborados para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos” (DSM-5, p. XLI). O DSM está dentre os instrumentos mais emblemáticos do mundo contemporâneo da hegemonia do enfoque/modelo biomédico na concepção etiológica do adoecimento psíquico. Esse enfoque orienta os diagnósticos e as principais terapêuticas: prescrição de psicofármacos e, conforme a “gravidade” de determinados diagnósticos, o encaminhamento para internações psiquiátricas em situações muito variadas e complexas, mas que são simplificadas sob a denominação de “crises” ou “surtos”.

Todos os diagnósticos das patologias psíquicas embasam-se na identificação de sintomas clínicos no paciente e abrangem um conjunto de expressões emocionais, comportamentais e cognitivas, em várias categorias nosográficas. Certa tendência de multiplicação no número de diagnósticos já se colocava desde a penúltima edição do Manual (DSM-IV). Nota-se, também, a tendência de “alargamento” dos padrões limites, afetando os critérios diagnósticos de modo que novos elementos comportamentais e afetivos anteriormente não considerados como sintomas, passam a ser assim considerados; ou, ainda, uma tendência à redução dos limites de intensidade, frequência e duração dos sintomas em relação à padrões anteriores na história do Manual, o que vai configurando a possibilidade de que mais pessoas preencham os critérios para as diferentes psicopatologias.

Outro aspecto é que a lógica diagnóstica privilegia a definição das psicopatologias conforme tipos de sintomas identificados, ante a uma definição que privilegiasse a investigação de processos (biopsíquicos e

sociais) a partir de relatos pelas pessoas de suas histórias de vida (CAPONI, 2014). As definições levam pouco em consideração no raciocínio diagnóstico, aspectos relevantes da vida social e psicológica daqueles que apresentam tais sintomas.

Essas tendências apontadas acima, que permanecem e se intensificam da quarta para a quinta edição do DSM, são objeto de crítica não somente de setores externos à medicina, ou de leigos no assunto, e sim de figuras renomadas no próprio campo psiquiátrico, engajadas no modelo biomédico, tais como Thomas Insel, diretor do National Institute of Mental Health (NIMH). Segundo Caponi (2014), Insel anunciou que o Instituto abandonaria o uso do Manual em suas pesquisas científicas, argumentando que a lista de sintomas não se sustentava em achados científicos consistentes; isso alimentou as expectativas dos críticos ao Manual de que essa declaração sugestionaria o fim da hegemonia classificatória a partir da submissão acrítica da comunidade profissional e científica ao DSM. Isso não ocorreu, e a área da saúde segue tendo o DSM como a “Bíblia da Psiquiatria” (CAPONI, 2014, p.746), porém, diferentemente de outras patologias como a AIDS, por exemplo, para os transtornos psiquiátricos não existem marcadores e explicações biológicas precisas, apenas suposições e algum grau de consenso entre os profissionais. Em virtude disso a autora reafirma a crítica de Insel sobre a debilidade do DSM por falta de validação científica.

Consideramos bastante contundente a crítica sobre as limitações do DSM e o papel destas no aumento das categorias diagnósticas que passam a abarcar expressões emocionais e comportamentais até então consideradas “normais”. Essa questão pode ser situada dentro de um debate mais abrangente que tem sido denominado de medicalização da vida humana e da sociedade (medicalização social). Esse fenômeno não se refere apenas ao uso excessivo de remédios, mas à apropriação da experiência da vida humana, em que a origem de nossos sentimen-

tos, dificuldades, pensamentos e condutas são desconstituídas em seus nexos com a totalidade da vida social e reduzida a características individuais (VIÉGAS, 2015).

“É provável que a expressão mais acabada das distorções e consequências concretas do modelo biomédico, reducionista, de abordagem da saúde e da doença na vida dos indivíduos resida no que se convencionou designar como “medicalização” (BARROS, 2002, p.76). Estamos denominando como modelo biomédico, conforme recupera esse autor, aquele cujas raízes históricas datam do contexto do Renascimento, quando principalmente a partir das influências das teorizações e estudos de Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton, incorpora-se ao campo médico, ao estudo das doenças, da estrutura e do funcionamento do corpo, o paradigma racionalista mecanicista empirista de investigação e explicação dos fenômenos da natureza, em particular da física, consolidando a metáfora do mundo e do corpo como máquinas. Daí, já a partir do século XVII, avançando para o período da Revolução Industrial, o “alvo do interesse médico passou da história da doença para uma descrição clínica dos achados propiciados pela patologia, ‘isto é, como diz Bennet (1987), de uma abordagem biográfica para uma outra, nosográfica” (BARROS, 2002, p.73-74). O autor aponta que o advento do capitalismo, com avanços tecnológico-industriais na área médica intensifica a hegemonia desse modelo.

Uma das expressões da medicalização social é a intensidade com que o modelo biomédico tem se tornado imperante no debate em saúde mental, quando se tende a enquadrar várias experiências/manifestações psicológicas/comportamentais, conforme os requisitos do DSM, em alguma categoria nosográfica patológica. Em sua maioria, é elencado algum aspecto anátomo-fisiológico como principal causa dessa experiência/manifestação, de forma que a explicação acaba restrita ao nível orgânico. E, se a causa é orgânica, o meio social nem é considerado. Trata-se,

segundo Viégas (2015) de uma “maneira perversa” de desconsiderar o que é histórico, econômico e político, posto que entendemos que o meio social não se iguala a todas as pessoas. A medicalização social se configura como o processo de uma crescente produção de respostas, segundo o modelo biomédico, para as manifestações das contradições sociais que se expressam em nível psíquico/comportamental, em especial daqueles que vivem mais intensamente, em seu cotidiano, tais contradições.

Em que pese a medicalização da vida e da sociedade, não desconsideramos que seja uma expressão da nossa realidade o fato de que as pessoas têm experienciado cada vez mais o sofrimento psíquico e buscado a psiquiatria para lidar com isso. O relatório publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2017 sobre as estimativas globais de saúde, da depressão e de outros distúrbios mentais comuns, aponta que o número de pessoas depressivas aumentou 18% entre 2005 e 2015, com aproximadamente 322 milhões de pessoas diagnosticadas. Já os transtornos de ansiedade tiveram um aumento de 14,9% no mesmo período, com aproximadamente 264 milhões de pessoas diagnosticadas. Mas, independentemente de ser classificado como doença ou não, a depender das mudanças de critérios de frequência, intensidade e duração, como já discutidas acima, tais experiências emocionais e comportamentais de angústia, aflição, desesperança, agitação, hipervigilância e entre outras, têm se mostrado mais frequentes em um maior contingente da população. Indaga-se: o que está na raiz desse cenário?

Algumas considerações são necessárias sobre a categoria trabalho. Na filosofia de Marx, é categoria ontológica fundamental da existência humana, o trabalho como elemento fundante do ser social, o que manifesta a superioridade humana ante os demais seres vivos, produtor de identidade e consciência do sujeito. Como ilustra Lukács (1978), a história humana é objetivada mediante o ato de produção da existência material, a qual é realizada pelo trabalho. É “o carecimento material, enquanto

motor do processo de reprodução individual ou social” que coloca “efetivamente em movimento o complexo do trabalho” (LUKÁCS, 1978, p. 5). No entanto, relembremos que o trabalho enquanto início do processo de humanização se dá, a partir do advento da sociedade burguesa, como uma atividade essencialmente de subsistência e sobrevivência da classe que vende sua força de trabalho à outra classe social.

Quando se fala da dimensão do trabalho como fundante do ser social, considera-se o trabalho concreto – que produz objetos úteis –, que se difere do trabalho abstrato – o qual se define por um trabalho estranhado e fetichizado que cria valor-de-troca. Em uma sociedade produtora de mercadorias, o caráter útil das mercadorias (seu valor para a vida humana) está subordinado ao valor de troca. Tais condições da sociedade capitalista (orientada para a produção de mais valor) incorporam ao trabalho em geral, novas determinações, pois o sujeito passa a produzir coisas úteis para atender as necessidades do capital e não as dos trabalhadores. Dessa forma, o produto aparece no final do processo como algo alheio ao trabalhador, como se não o pertencesse (NAVARRO; PADILHA, 2007).

A centralidade do trabalho no capitalismo contemporâneo se dá tanto na esfera econômica – pois é fonte de renda da população – como também na esfera psíquica, de modo paradoxal. Ao mesmo tempo que pesquisas apontam seu papel para a saúde psíquica - “fonte de identificação e de autoestima, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar sentimento de participação nos objetivos da sociedade” (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 14) – também apontam os nexos inegáveis entre trabalho e adoecimentos físicos e mentais, bem como mortes relacionadas às atividades ocupacionais, pelo seu potencial alienador e estranhado. “O estranhamento é o afastamento do homem de sua essência humana, é a sua conversão em coisa, sua reificação. Uma sociedade estranhada é uma sociedade que cria, por sua lógica estrutural, barreiras sociais para o livre desenvolvimento das potencialidades humanas” (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 15).

Portanto, retornando às colocações sobre o aumento no número de indivíduos diagnosticados ou diagnosticáveis a que falávamos, levantamos a hipótese de que a lógica biomédica que sustenta diagnósticos e terapêuticas, e suas consequências, se apresentam como expressão parcial de um fenômeno bastante complexo histórico e socialmente produzido. Ao que nos parece, essa lógica tem, ao mesmo tempo, tanto uma relação direta com o processo de medicalização da vida, como com as determinações sócio-históricas que recaem sobre o exercício do trabalho na ordem do capital; e que *de fato* implicam em sofrimentos crescentes.

Mas afinal, o que culmina com a produção crescente de sofrimento psíquico coletivizado entre as populações das sociedades industrializadas capitalistas contemporâneas? O que fez, e ainda faz, com que a forma predominante de responder a esse sofrimento baseie-se em explicá-lo, principalmente, em seus mecanismos orgânicos, nos limites da anatomia e da fisiologia cerebral, e mais recentemente da genética? O que faz com que os comportamentos humanos, profundamente complexos, sejam tomados como correspondentes diretos desses mecanismos cerebrais? Uma vez agrupados esses comportamentos, cognições ou emoções, segundo determinados critérios mutáveis (como se vê nas versões do DSM), estes são convertidos em uma vastidão de sinais e sintomas. O que faz com que, por um processo intenso de abstração e generalização, as bases supostamente biológicas dessa sintomatologia tendam a ser vistas como tratáveis em si, apartadamente das experiências sociais daqueles que a apresentam, ou das particularidades histórico-sociais das condições de vida dos grupos ou populações a que integram. Como isso começou e por quais transformações têm se expressado?

Elenquemos o período da segunda metade da década de 70 do século XX desde a publicação da obra seminal de Ivan Illich, *Nêmesis da Medicina*, principal fonte do debate acadêmico sobre medicalização social no Brasil (ILLICH, 1975). Articuladamente a esse tema, olhemos para

as profundas transformações mundiais dos processos produtivos e de gestão do trabalho, e seus impactos para a saúde dos trabalhadores, no cenário mais amplo da crise estrutural do capital e do capitalismo no plano internacional (ABRAMIDES; CABRAL, 2003). Temos, então, uma base sólida para discutir o papel funcional da psiquiatria e, por extensão, das profissões de saúde que em alguma medida a ela se curvam, como a psicologia, na consolidação de um enfoque biomédico na abordagem da Loucura – contemporaneamente, mais referida, no meio acadêmico-científico, como psicopatologia, e nos campos técnico-assistencial e militante como sofrimento psíquico, aludindo à área da Saúde Mental.

O que este trabalho se propõe a fazer é contribuir na elucidação de alguns processos históricos de conjunturas progressas às mais recentes, nos âmbitos da medicina/psiquiatria, bem como do cenário do trabalho para que, postos em perspectiva e com algumas mediações, possa se tornar mais visível como o enfoque biomédico surgiu e veio se consolidando no trato às questões da Loucura¹. Nota-se que, desde a preparação das condições que culminam na Revolução Industrial, acelera-se a produção coletivizada de padecimentos da classe trabalhadora, assim como de contingentes de pobres e sem trabalho, com destaque a partir da década de 70 do século XX, na esteira da chamada Terceira Revolução Industrial. Busca-se, principalmente, lançar luzes sobre como se delineia no curso histórico a funcionalidade do modelo biomédico na reprodução da ordem capitalista, ao explicar e dar respostas práticas bastante individualizantes e naturalizantes a esses padecimentos, em particular aos “mentais”, consolidando uma das facetas mais expressivas da medicalização social.

¹ Assumimos desde já a limitação de nos centrarmos em aspectos mais gerais desses processos, sem a pretensão de esgotá-los, que se iniciaram no contexto Europeu e em alguma medida se expressaram não exatamente iguais, e nem nos mesmos períodos, no contexto Latino-Americano e no Brasil, sem negar a importância de uma investigação específica dos elementos de nosso país.

Configurado como subprojeto de um projeto de pesquisa mais amplo², o presente estudo de cunho teórico-conceitual se desenvolveu a partir dos desafios de articular os aportes das disciplinas teóricas, psicopatologia e psicologia e saúde, aos desafios práticos durante o estágio em saúde mental do curso de psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba (UFMS/CPAR).^{3,4} A realização do estágio em saúde mental na atenção primária, proporcionou o contato direto com pacientes cujos diagnósticos se embasavam no DSM, quando se notava a força com que os processos de medicalização social vêm operando sobre as demandas de saúde mental da classe trabalhadora mais pobre. As inquietações experimentadas nessa vivência de formação no território, em contato muito direto com os domicílios, com a vida social dos usuários do SUS, tiveram a ver com a tomada de consciência da força com que o modelo biomédico informa tanto a formulação dos pedidos de ajuda pela população, como as práticas de saúde. Reflexões adicionais a partir dessa realidade serão retomadas na quarta seção desse trabalho.

² Intitulado “Aportes teórico-metodológicos para uma Psicologia Histórico-Cultural em Saúde (Mental) Coletiva” Edital PROPP n. 55/2018, é desenvolvido de modo a aglutinar pesquisas do Programa de Mestrado em Psicologia e de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, da UFMS, como foi o caso do estudo que sistematizou parte das ideias do presente capítulo.

³ Psicopatologia I e II, Psicologia e Saúde I e II e Estágios em Psicologia e Processos de Saúde IA e IIA, cujas ementas estão disponíveis em: https://cpar.ufms.br/files/2017/09/Resolucao-COGRAD-369.2017-psico.cpar_.pdf. Acesso em 22 jun. 2019.

⁴ Destaca-se o importante diferencial da formação em Psicopatologia do Curso de Psicologia da UFMS/CPAR. Quando pesquisadas as ementas dessa disciplina nos três melhores cursos do país, segundo o censo do Índice Geral de Cursos (IGC), de 2017, do Ministério da Educação (MEC), constatou-se sua restrição aos enfoques psiquiátricos e psicodinâmico, além da ausência de conteúdos importantes por sua vez contemplados na instituição das autoras: a historicidade na abordagem da Loucura/Psicopatologia e as funções da psiquiatria na reprodução social capitalista.

Parte da Psicologia – e aqui se discute mais a Psicologia brasileira – contribuiu com a manutenção de diversas ideologias⁵, dentre elas da biologização/medicalização do sofrimento psíquico, pela disseminação de correntes teóricas que não tomam o objeto de estudo “indivíduo” em uma unidade indivíduo-sociedade, mas sim segundo pressupostos individualistas, universalistas, sem pressupor a historicidade do psiquismo humano.

Nos anos 80 do século passado já se produzia esse tipo de crítica acerca da Psicologia “oficial” cumprir função reguladora e adaptativa – portanto ideológica – principalmente nas áreas clínicas, escolares e industriais (YAMAMOTO, 1987). De lá para cá, ela passa a ser mais convocada a rever suas bases e instrumentos, principalmente quando na Saúde Mental os movimentos de reforma psiquiátrica no Brasil se organizam sob forte inspiração daqueles iniciados em países da Europa que, mesmo com diferenças importantes na radicalidade da crítica, abalam a legitimidade social da instituição mais representativa do modelo biomédico na Psicopatologia: os manicômios.

No Brasil, o movimento da “Psicologia crítica”, portanto, se dá num cenário social marcado por movimentos reivindicatórios por direitos e

⁵ O conceito *ideologia* nas ciências humanas é de longe, um dos conceitos mais complicados das ciências humanas, segundo Abercrombie; Hill e Turner (*apud* CODATO, 2016, p. 311) “é amplamente aceito que a noção de ‘ideologia’ deu origem a mais dificuldades conceituais e analíticas do que provavelmente qualquer outro termo nas ciências sociais”. Embora também consideramos a dificuldade em definir tal termo, é importante situar que o conceito de ideologia que trabalhamos aqui é o do materialismo histórico dialético. Na obra *Ideologia Alemã*, Marx e Engels definem condições para o nascimento da ideologia, este que é fruto das forças produtivas e da divisão do trabalho manual e intelectual da então crescente sociedade capitalista, e a partir dessa concepção a ideologia passa a ter uma função social em que a caracteriza como os motivos falsos e aparentes que ocultam as contradições existentes na sociedade capitalista, ou como aponta Jacob Gorender (na introdução da edição de 1998), a ideologia é a “consciência falsa, equivocada, da realidade”, e só a partir dessa análise de formação da ideologia, Marx e Engels vinculam a relação do Estado e de sua função ao atender apenas interesses da classe dominante.

contra a piora das condições socioeconômicas, desde a década de 1970, quando o Brasil passava por intensos movimentos grevistas e de resistência à ditadura empresarial-militar. Assim, os debates da “Psicologia crítica” perpassarão vários problemas da sociedade de então, incluindo os que se expressavam na saúde da população, e que mobilizaram a luta pelo direito universal à saúde via implantação efetiva do Sistema Único de Saúde (SUS).

Em particular, o movimento em defesa do fortalecimento da Saúde Mental no SUS, com reivindicações por mudanças das relações sociais e práticas sanitárias junto às pessoas que padeciam de psicopatologias, pauta o tema: “Por uma sociedade sem manicômios”, no cenário mais amplo de luta pelo reestabelecimento do regime democrático no país (AMARANTE, 2001). São denunciadas as violações de direitos cometidas nos manicômios, sejam estas em função do abandono gritante de qualquer compromisso terapêutico, ou decorrentes de uma suposta assistência médica prestada aos apartados da vida social pelo enclausuramento.

Voltando à psicologia, ela então passará por movimentos de (re) elaboração mais sistemática de suas teorias, terapêuticas e posicionamentos, com o advento dos dois movimentos em questão, da reforma sanitária e da reforma psiquiátrica. Ao final do século XX uma explosão de perspectivas contra hegemônicas em Psicologia, incluindo aquelas concernentes ao campo da clínica e da saúde, circundará o meio acadêmico e novas correntes se produzirão no cerne da psicologia crítica. Lacerda (2013) ilustra o movimento, especialmente entre 1970 e 1980, de estudos que combinam autores distintos como Foucault, Freud e Marx. Mas, ao que nos importa, é que a entrada desse discurso mais crítico produzirá novas tendências na Psicologia e permitirá a problematização dos processos sociais na constituição do sujeito. A própria Psicologia-Histórico-Cultural (PHC) – orientada por autores soviéticos – nesse campo da psicologia crítica, passa a ser evocada na defesa de uma nova concepção do desenvolvimento humano em geral e em particular do desenvolvimento psíquico.

Os estudos inaugurados pela troika – Vygotsky, Leontiev e Luria – da psicologia soviética foram especialmente influentes no Brasil, especialmente entre estudiosos que buscavam articular o marxismo com a psicologia sem recorrer à psicanálise. O pensamento de Vygotsky, foi especialmente importante na psicologia brasileira ao possibilitar o surgimento de análises dialéticas e não-reducionistas sobre a constituição social, política e histórica do sujeito [...] (LACERDA, 2013, p. 238).

Vale destacar que os estudos dessa psicologia soviética tiveram importantes desdobramentos para uma psicologia crítica nas pesquisas do processo saúde-doença, bem como na forma de se olhar para a gênese do sofrimento psíquico e na forma de tratá-lo (processo saúde-doença mental). Contudo, essas contribuições extremamente potentes adentram ainda timidamente as instituições formadoras de Psicologia.

Felizmente, no campo da pesquisa, principalmente em nível de pós-graduação, mas também da graduação, como os próprios trabalhos dessa obra expressam, tem surgido uma produção bastante interessante em saúde mental/psicopatologia ou temas de interface como a medicalização, articulando contribuições das teorias: social de Marx, psicologia histórico-cultural e determinação social do processo saúde-doença (SCHUHLI, 2020; ALMEIDA, 2018; MORAES, 2018; PENTEADO, 2018; CASTRO, 2018) para citar alguns trabalhos, aos quais o presente se soma, além de nestes buscar aportes.

Particularmente por tocar em pontos de contato com nossa questão de estudo, destacamos as contribuições de Almeida (2018) e Schuhli (2020)⁶. O trabalho da primeira, sobre a formação social dos transtornos de humor, tensiona a medicalização social que se abate particularmente

⁶ Atentamos para a presença de dois capítulos nessa obra de autoria desses pesquisadores.

no trato das questões envolvendo o sofrimento psíquico, quando esse é concebido sobre o enfoque biomédico. Almeida (2018) toma como base as importantes formulações de Laurell e Noriega (1989, p. 99-100): “[...] a necessidade de entender a saúde-doença não somente como processo biopsíquico, mas antes de tudo como processo social” [e] a “historicidade do nexu biopsíquico humano [...] como a expressão concreta na corporeidade humana do processo histórico num momento determinado.”

A autora avança, então, no debate sobre o sofrimento psíquico ao investigar como relações sociais/estruturais que compõe a vida das pessoas irão regular as leis da biologia envolvidas no funcionamento da unidade biopsíquica. “As várias formas de manifestação do sofrimento psíquico não são exclusividade de um grupo de pessoas predispostas por características biológicas ou psíquicas, senão produzidas no movimento da vida e determinadas socialmente” (ALMEIDA, 2018, p. 64).

Já Schuhli (2020), ao estudar a grupalidade do trabalho em equipe e as tendências das práticas grupais como meios de cuidado nos processos de trabalho de profissionais junto a usuários de um centro de atenção psicossocial, encontrou como contratendência

o risco de apropriação e refuncionalização dos conceitos e práticas do modelo psicossocial em favor de práticas biomédicas, influenciados pelas atuais formas de gestão e organização do trabalho (em geral e do trabalho em saúde, em particular, ambos sob a ordem do modo de produção capitalista) contribuindo para o reforço do modelo biomédico de atenção e para o desmonte da política de atenção psicossocial. Essas determinações mostraram-se fundamentais nas formas de operacionalização do trabalho com grupos, que revelou potências e obstruções no atual processo de trabalho, sendo tensionado em favor de práticas biomédicas (SCHUHLI, 2020, p.34).

O autor afirma que “as práticas em saúde, embora tenham sofrido expressivas modificações desde o século XIX continuam hegemônicas pelo modelo biomédico”, cujas tendências contraproducentes estão entre outras “a homogeneização, individualização e normatização” (SCHUHLLI, 2020, p. 92) das práticas de saúde.

Para finalizar essas notas que situam o problema de pesquisa e suas motivações, além de alguns elementos históricos e do debate atual no cenário teórico-prático em Psicologia, saúde mental e na vida social, em que a questão do estudo em tela se coloca – do modelo biomédico em Psicopatologia e sua funcionalidade no capitalismo – remetemos, por fim, a algumas teorizações seminais sobre as especificidades do papel da medicina na sociedade de classe, ao contribuir com sua manutenção e reprodução, com destaque às de Donnangelo e Pereira (1976). Segundo esses autores, esse papel se dá pela: a) normatização, b) reprodução da força de trabalho, c) contenção social, d) consumo de mercadorias do complexo médico-hospitalar, e) realização da mais-valia diretamente através da exploração do trabalho médico.

Revisitamos essas categorias e as destacamos nestas notas que abrem nosso trabalho, uma vez que embora tenham sido propostas para analisar as funções sociais da medicina na sua generalidade, elas se mostram bastante apropriadas, em nossa visão, para os objetivos de nosso estudo, que se centra nas particularidades do papel da psiquiatria num primeiro momento, ampliando-o para os profissionais de saúde mental na atualidade, aonde a Psicologia se insere. Assim, ao longo das seções que se seguem dialogaremos principalmente com as três primeiras funções, já assumindo de antemão que o presente trabalho não tem a pretensão, de esgotar o tratamento da questão particular do modelo biomédico em psicopatologia sob o capitalismo, mas sim de contribuir com o debate e com as transformações almejadas.

Por fim, diante de todo o exposto, gostaríamos de sintetizar com mais objetividade a premissa que orienta nossa pesquisa de cunho teórico-conceitual: a de que no âmbito do modo de produção, e acumulação, capitalista – considerando suas particularidades históricas que serão exploradas no decorrer deste trabalho – existe uma relação de necessidade funcional entre a reprodução social do capitalismo e a prática médica/psiquiátrica calcada numa concepção biomédica das psicopatologias. Os efeitos das técnicas e modelos produtivos no mundo do trabalho, a cada momento, vão se manifestando sobre a subjetividade, o processo saúde-doença dos trabalhadores, e na pauperização e precarização geral do trabalho e da vida dos trabalhadores, reunida por alguns autores sob a noção de questão social. Percorrer como a concepção organicista se origina ainda na Antiguidade e segue se consolidando na sociedade moderna capitalista, em seus diferentes períodos até o momento atual, orienta os rumos do presente trabalho. Assim, ele se justifica na tentativa de fortalecer esse debate na Psicologia, da relação da psicopatologia com o capitalismo, ainda pouco apropriado pelos profissionais que atuam na saúde mental, em particular os psicólogos.

A origem da Loucura: do místico à sua medicalização

A etiologia da loucura na Antiguidade tem sua gênese na mitologia e na religiosidade, como expressão de forças sobrenaturais; os comportamentos e formas de agir que remetiam à loucura eram compreendidos como vontades dos deuses. Na obra de Homero (séc. VIII a.C) se caracteriza uma primeira concepção da loucura: no poema *Iliada*, Agamênon se desculpa por ter roubado a mulher de Aquiles alegando que em seu entendimento Zeus havia levado a cometer tal erro. Esse descontrole temperamental é influência dos próprios deuses, representados na mitologia como seres furiosos e vingativos; com poder sobre os homens, eles interferem em suas ações e pensamentos. As decisões dos

homens seriam então instrumentalizadas pelos deuses. Pessotti (1994) se concentrará em delimitar o que Homero trazia dos dois conceitos mais clássicos de loucura da época: *mania* e *melancholia*, respectivamente para designar a falta de controle emocional e a forma triste da loucura, do isolamento e da não comunicação do sujeito. Tais estados de loucura, de *até*, que se apresentam na *Iliada*, de Homero, se expressam, por caprichos dos deuses, em comportamentos “transitórios”, de perda da razão e do controle de si. Segundo Pessotti (1994), o primeiro modelo teórico da loucura, de Homero, esboçará reflexos duradouros na compreensão das psicopatologias em suas diferentes épocas, não apenas como mitológicas, mas principalmente religiosas; os homens “não enlouquecem, são tomados loucos, por decisões da divindade” (p.21).

Esses elementos que fundamentaram a concepção da loucura por Homero serão transformados por poetas gregos, séculos mais tarde. No entanto, um elemento importante modifica também o cenário histórico-político da Grécia Antiga, no qual se daria o início da aristocracia. Os escritos de Homero e seus trágicos romances datam do período final dos ideais da monarquia; surgirão, após esse período, as comunidades que logo se transformarão em uma aristocracia que dominará as cidades. Certamente os deuses “estarão do lado” daqueles que estão no poder, da ordem social estabelecida. Com a imposição política, alguns mitos e heróis da mitologia começam a perder prestígio; a irracionalidade do mito perderá espaço para a visão racional da realidade (PESSOTTI, 1994).

Inicia-se um processo em que a loucura é “humanizada”. Os poemas trágicos do então cenário político da Grécia não teorizam ou discutem a causalidade da loucura, porém os personagens loucos desses poemas não são homens sob influências cósmicas e teológicas, e sim homens cujas frustrações, desejos, vontades e sentimentos têm origem no próprio ser humano. Sua fonte deixa de ser os deuses, cujos rompantes se expressavam nos humanos pela perda da razão e descontrole dos próprios atos, com seus sintomas e efeitos originando-se da própria vida humana.

Segundo Pessotti (1994) as características dos personagens dos antigos poemas dessa época retratam emoções e condutas que a psiquiatria viria a incorporar em seus quadros sintomatológicos. “É principalmente nas obras de Eurípides [um dos expoentes dos poemas trágicos] que a loucura se psicologiza, tanto na etiologia como nos quadros clínicos, na sintomatologia e nos efeitos sobre as emoções e a vida dos homens” (PESSOTTI, 1994, p. 46).

Com Hipócrates (séc. V a.C), ocorre uma inflexão de particular importância ao tema da loucura o distanciamento tanto da origem mística quanto psicológica/humana da loucura e sua aproximação a uma origem organicista. Conhecido como o pai da medicina, Hipócrates discutiu a loucura como uma desordem em que os comportamentos e ações do indivíduo louco são resultados de processos do organismo humano. A teoria hipocrática exclui qualquer relação entre os deuses e a conduta humana; advoga a necessidade do conhecimento da fisiologia humana geral para entender tal fenômeno. A loucura, nessa forma de compreensão e pelos postulados dessa teoria, é resultado da crise do sistema de humores. Pessotti (1994) ilustra, segundo a teoria de Hipócrates, que o sistema está em seu funcionamento normal quando os quatro humores – *pituíta, sangue, bílis amarela e bílis verde* – estão em harmonia com o ambiente externo, e seria o cérebro, o órgão afetado pelo desequilíbrio dos humores.

É certo dizer que para Hipócrates a saúde mental é sinônimo de saúde do cérebro e que tal órgão em sua normalidade garante todas as funções comportamentais do indivíduo, não estando este órgão sob influência mística, como narrado nas obras de Homero. Ainda, outro aspecto fundamental citado pelo autor é que tal enlouquecimento dar-se-ia pela umidade do encéfalo, que quanto maior, maior seu movimento, o que resultaria perda do perfeito estado da visão e da audição.

Embora se atribua a Hipócrates a responsabilidade com o rompimento da concepção etiológica mística da loucura, as limitações do co-

nhecimento em anatomia e fisiologia humanas de então levam Pessotti (1994) afirmar que a teoria de Hipócrates tem por base um “organicismo primitivo” (p. 48) na forma de compreensão do organismo humano. A loucura seria fruto, então, das alterações que correspondem a determinados humores e que afetam o cérebro (em seu aspecto úmido ou não), podendo o sujeito ser acometido pela síndrome da *mania* ou *melancolia*.

Os pressupostos mitológicos de Homero que sustentavam a concepção sobre esses dois quadros de loucura foram, portanto, descartados a partir da visão hipocrática que inaugura a noção de loucura como doença, estabelecendo os quadros clínicos e seus respectivos sintomas, ampliando assim as possibilidades de classificações diagnósticas e respectivos tratamentos. Tais concepções serão reavivadas pela medicina psiquiátrica muito adiante, no século XIX, no contexto da França, com Philippe Pinel (PESSOTTI, 1994), sobre o que abordaremos mais adiante.

Até a medicina apossar-se da loucura e passar a tutelá-la, um período de latência se abre para a concepção demonista que imperou na Idade Média, quando a visão religiosa se sobrepujará na concepção etiológica da loucura, a partir da noção de possessão. Período marcado pelo pouco desenvolvimento das forças produtivas, vigora na Idade Média o dogmatismo do catolicismo que fez regredir e até mesmo estagnar o processo da produção do conhecimento científico. Pessotti (1994) assinala sobre a dificuldade de encontrar obras que situem historicamente a trajetória da concepção demonista da loucura. Comportamentos do indivíduo (imorais e estranhos) ocorreriam por obra do diabo; “não se afirma algo como ‘posseço, portanto louco’ mas ‘louco, portanto posseço’” (p. 90). Qualquer comportamento “aberrante” tinha origem no diabo.

A mania e melancolia, antes tidas como obras dos deuses, depois como umidade do cérebro, a partir da Idade Média, sugerem que o indivíduo estaria sob possessão demoníaca. Sendo o “satanás” capaz de

incitar alteração das percepções e dos humores⁷ interiores, de provocar mudanças nas ações e nas faculdades físicas, mentais e emocionais, operando através de qualquer órgão físico” (MALLEUS⁸ *apud* PESSOTTI, 1994, p. 95).

A loucura nesse período está, portanto, sob tutela da religião e dos princípios cristãos. Antes, sob tutela da ira dos deuses, passará, no século XIX, à tutela dos médicos. Do período que compreende o final da Idade Média, com o início do processo do aprisionamento e tratamento da loucura aos moldes psiquiátricos, sob tutela da medicina, tratará Foucault, em *A história da Loucura*. Ele explica a ocupação dos antigos leprosários, criados antes pelo aumento do contágio em função das Cruzadas⁹, que a partir do século XVII, período referido como *A grande Internação*, servirão à dominação, pela segregação, da loucura (FOUCAULT, 2010, p.8). Na Renascença, o destino dos loucos era a *nau de loucos*, barcos cuja função era distanciar os loucos de suas próprias cidades, numa viagem sem retorno, em que ao louco associa-se a fraqueza humana, e sua incapacidade de integração na sociedade enquanto força de trabalho. Adiante, retomaremos a esse tema do aprisionamento dos “ociosos”, que na verdade é o aprisionamento da força de trabalho que barateia seu valor.

A internação é uma criação institucional própria ao século XVII [...] [que] designa um evento decisivo: o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento

⁷ Tais humores corresponde/assemelha-se a ideia da teoria dos humores de Hipócrates.

⁸ *Malleus Maleficarum* (1669) corresponde a um manual destinado a exorcistas com informações sobre a natureza demoníaca das formas de loucura.

⁹ As Cruzadas consistem no movimento da tomada de poder da Terra Santa (Jerusalém) pelas tropas cristãs em guerra contra os Muçumanos, é datado que as primeiras cruzadas tenham se iniciado no século XI (WILLIAMS, 2007).

em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade. As novas significações atribuídas à pobreza, a importância dada à obrigação do trabalho e todos os valores éticos a ele ligados determinam a experiência que se faz da loucura e modificam-lhe o sentido (FOUCAULT, 2010, p. 78).

Não se tratará, portanto, somente de recolher em instituições aqueles que não possuem valor – os sem trabalho – mas de dar trabalho àqueles foram aprisionados. A repressão da loucura sendo revestida de significado a partir de uma nova utilidade, para melhor esboçar isso, retomaremos dois períodos centrais usando de aporte a obra de Foucault.

Foucault (2010) demarca, portanto, o período entre dois séculos, XVII e XVIII, como chave na compreensão do processo de medicalização da loucura, reconhecida no cenário da pobreza e do trabalho nas cidades. Entre o período de *A grande internação* no século XVII e o *Nascimento do asilo* no século XVIII com destaque à Revolução Francesa, um novo olhar para loucura emerge amparado no discurso do filósofo Rene Descartes, sobre a razão e a desrazão, e no mecanicismo empirista racionalista, já mencionado no início desse texto, emergente desde o século XV, cuja extrapolação de seu raciocínio do mundo físico, do universo, para o mundo dos seres vivos e da medicina, configurará, e tornará hegemônico, o modelo biomédico (BARROS, 2002).

Sendo o louco um ser destituído de qualquer possibilidade de pensamento/razão – esta que distingue sonho da realidade – e de convivência social, um elemento central que se instaurar nesse período é a criação de locais de regime de internamento de loucos na Europa. Em que pese, não só um lugar para a loucura, mas um depósito daqueles que se desviavam da moral e da “razão” das cidades, Foucault (2010) aponta para o fato de que os loucos, nesses espaços, se misturavam aos “pobres, desempregados” (p. 48). Esses Hospitais Gerais – nome dado às casas de internamento – não se constituem, nesse momento, como espaços da

medicina e sim como um local, instrumento – de manutenção da ordem, vigorando sob decreto¹⁰ do Rei, “em que a burguesia (nascente) e monarquia disputam e dividem o poder político (notadamente, na França) – e cuja função era a de retirar da cena pública toda desordem” (CARVALHO; PIZA, 2016, p. 25).

Loucura, pobreza e ociosidade se misturavam, aqueles que as encarnavam e adentravam aos hospitais gerais se deparariam com a combinação de assistência e trabalho, este último, defendido pelo catolicismo como forma de ocupação: “reunir todos os pobres em lugares próprios para sua manutenção, instruí-los e dar-lhes uma ocupação”¹¹. A internação seria um instrumento condenatório dos ociosos, a quem era preciso atribuir alguma utilidade. A internação seria utilizada não como meio para a cura no sentido médico, mas “como um imperativo de trabalho por meio da compulsoriedade” do ato de trabalhar (CARVALHO; PIZA, 2016, p. 26). Aqui podemos demarcar o prenúncio das funções sociais de normatização e disciplinarização, que serão assumidas mais adiante pela medicina, com a industrialização, mas eram ainda exercidas pelos poderes então responsáveis para limpar o espaço urbano dos tipos sociais problemáticos que emergiam e perturbavam a ordem pública, entre esses os loucos: o poder real, o poder judiciário e o poder familiar (CASTEL, 1978).

O século XVIII, destacado por Foucault (2010) como o período de nascimento do asilo, é o momento em que a loucura se tornará propriamente objeto da medicina, a luz do modelo biomédico. Sob a ótica da doença mental, do tratamento e da cura pela hospitalização (nos asilos), estreitam-se os laços entre a psiquiatria e o louco. Foucault (2010), ainda, remete ao fato de as primeiras casas de internamento surgirem nas regi-

¹⁰ Art. VI. em Foucault (2010, p. 50).

¹¹ Vicente de Paula apud Foucault (2010, p. 60).

ões mais industrializadas da Inglaterra. Como apontam Carvalho e Piza (2016, p. 26), este momento é aquele “em que a operação da razão será a de destacar a loucura do conjunto dos miseráveis”.

Essa transformação da casa de internamento em asilo não se deu pela introdução progressiva da medicina, mas através de uma reestruturação interna desse espaço antes caracterizado pela exclusão e pela correção. É somente porque o internamento assumiu um valor terapêutico através do reajustamento político, social e moral da relação entre loucura e desatino que a medicina poderá apossar-se do asilo e de todas as experiências da loucura (VIEIRA, 2007, p. 19).

Uma nova significação da loucura – representar perigo para a sociedade – ajudará a tornar necessário um espaço social para o desatino. E, também, que esse espaço ganhe um novo *status*, substituir o valor da exclusão “por uma significação positiva” de cura (FOUCAULT, 2010, p. 428). Nesse processo, o caráter organicista da loucura inaugurado na Antiguidade, com Hipócrates, será revisitado conforme avança a medicalização da Loucura *pari passu* o avanço do capitalismo industrial.

Indagamos, aqui, se nesses autores clássicos na teorização da história da loucura, Foucault e Pessotti, encontramos todos os elementos para desvelar a funcionalidade da psiquiatria na vida social de então, na transição para a sociedade industrial moderna. Buscamos outras obras que nos dessem mais elemento dessa transição. As contribuições de Robert Castel sobre a história do alienismo à luz da problemática da questão social e da leitura marxiana a respeito da acumulação primitiva na intenção de “colocar em perspectiva os fundamentos históricos e econômicos que se encontram na base das transformações apresentadas por Foucault” no trato da loucura nos séculos XVII e XVIII (CARVALHO, PIZA, 2016, p. 18). Esses aportes nos auxiliarão a percorrer os caminhos pelos quais ganha impulso inédito, a funcionalidade do mo-

delo biomédico em psicopatologia, inaugurado na Antiguidade com o “organicismo primitivo” de Hipócrates, como denominou Pessotti. Um de seus marcos está nessa transição dos Hospitais Gerais para os Asilos/Manicômios, com a valorização do papel médico em estudar, categorizar e tratar as manifestações da Loucura distinguindo-a do contingente de ociosos e miseráveis, no ambiente asséptico e resguardado dessa nova instituição.

É preciso, assim, olhar mais detidamente para os processos ligados ao nascimento do capitalismo que produziam tais perfis sociais, para entender a função social normativa e disciplinar que passou a ter a medicina, revelando a funcionalidade de seu modelo organicista na acumulação capitalista, funcionalidade que, por sua vez, perdura até a atualidade. Ingressemos, assim, nos primórdios do capitalismo antes, e a partir, da Revolução Industrial, para então, retomarmos o tema da loucura à luz da problemática da questão social no século XIX, como propõe Robert Castel (1978). Para, então, chegarmos às mais recentes expressões da mesma, agora, já na transição do século XX para o XXI, determinada pelos efeitos sociais das profundas transformações na organização do trabalho na passagem do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro.

Emergência do capitalismo e seus impactos socioexistenciais: a loucura à luz da questão social no século XIX

Nessa seção abordaremos o desenvolvimento histórico do capitalismo, com suas transformações na organização do trabalho e seus impactos sobre a classe trabalhadora. Nos concentraremos em traçar, respectivamente aos seus estágios de desenvolvimento, a emergência das formas de apropriação da subjetividade do trabalhador pelo capital, cote-

jando possíveis relações dessa apropriação com as formas manifestas dos padecimentos psíquicos¹².

Elegemos uma obra de apoio para essa tarefa: A Evolução do Capitalismo, do britânico Maurice Dobb, que divide esse processo em estágios: o pré-capitalista ou “capitalismo adolescente” (antes do século XVII) e o do período demarcado pela Revolução Industrial, entre o final do século XVIII e início do XIX, referida como o “parto do capitalismo moderno”, momento mais importante de desenvolvimento econômico desde a Idade Média (DOBB, 2012, p. 28). E na sequência, passaremos à fase mais recente denominada por um conjunto de autores como capitalismo contemporâneo ou capitalismo financeiro.

O autor esclarece sobre algumas divergências quanto à origem e uso variado do termo capitalismo, sem concordância plena entre autores economistas e historiadores e suas teorias. Aponta que o padrão dos acontecimentos históricos deve nortear o uso do termo capitalismo, e que sua definição seja paralela à forma real de seu desenvolvimento histórico.

O sistema capitalista significou: a transformação nos instrumentos de produção que triplicaram a produtividade do trabalho, a divisão entre o produtor, terras e os meios de produção, e por fim, o surgimento dessa classe a serviço de outra – o proletário.

O primeiro estágio inicia-se, para Dobb, a partir das mudanças no modo de produção, com a subordinação do trabalhador a um capitalista; isso porque alguns autores determinam o início do capitalismo com o

¹² Optamos por não utilizar a noção de *sofrimento psíquico* para referir-se às manifestações psíquicas dilacerantes nas fases nascentes do capitalismo, e sim a de *padecimentos*, por ser uma noção mais genérica. Datada na contemporaneidade, a primeira noção passa a ser disseminada somente a partir da segunda metade do século XX, no caso do Brasil, pelo movimento da reforma psiquiátrica, para propor outro enfoque ético-teórico-epistemológico às experiências psicológicas referidas como doença ou transtorno mental.

aparecimento do comércio em grande escala que não corresponde, necessariamente, à configuração econômica da sociedade a partir da composição de grandes fortunas dos capitalistas em decorrência do trabalho assalariado no processo industrial. Essa configuração se dá no início do século XVII, quando o capital penetra na produção em uma escala considerável, com profundas transformações políticas e sociais. Já com a Revolução Industrial, entre o final do século XVIII e início do XIX¹³ se dá

[...] a transição de um estágio inicial e ainda imaturo do capitalismo, em que o modo de produção pré-capitalista fora penetrado pela influência do capital, subordinado ao mesmo, despido de independência como forma econômica, mas ainda não inteiramente transformado, para um estágio em que o capitalismo, com base na transformação técnica, atingirá seu próprio processo específico de produção apoiado na unidade de produção em grande escala e coletiva da fábrica, efetuando assim um divórcio final do produtor quanto à participação de que ainda dispunha nos meios de produção e estabelecendo uma relação simples e direta entre capitalista e assalariado (DOBB, 2012, p. 28).

A partir dos primeiros sistemas industriais configura-se o período em que as posses feudais, no século XVII, foram abolidas do plano socioeconômico. Apenas uma parcela pequena das famílias monarquistas conseguia se manter com suas terras. O restante dessas foi adquirido por compradores, emergentes entre os senhores feudais que conseguiram lucros a partir do trabalho assalariado da classe empobrecida dos servos. Essa nova burguesia (ou nova aristocracia) se configurava como “essencialmente pa-

¹³ Dobb (2012) alerta que essa transformação econômica não acontece no mesmo período e tempo de duração em todos os países, apesar de semelhanças dos acontecimentos, o que o leva a afirmar que a história do capitalismo pode ser melhor chamada de “coleções de história” (p. 30).

rasitas da antiga ordem econômica” (DOBB, 2012, p. 128). Esse movimento vai acelerar a acumulação de capital e se tornará solo fértil para a Revolução Industrial/Burguesa do século seguinte. Foi, portanto, de grande importância o declínio do feudalismo e o nascimento dessa burguesia, que inicia sua acumulação na forma de bens e propriedades, o que lhe dará condições de revertê-las em compra dos meios de produção e da força de trabalho, barata, pois abundante, representando a conversão dessa em mercadoria.

A acumulação acima descrita é elemento importante para o amadurecimento do capitalismo enquanto sistema de produção. O fenômeno da acumulação é a chave que concebe o divórcio dos produtos com os meios de produção. Nessa nova sociedade que estava emergindo, aqueles que se tornavam donos dos meios de produção necessitariam de trabalhadores, no caso homens sem outros meios para se sustentarem que não a venda diária do próprio trabalho (DOBB, 2012). Portanto, impõem-se por aqueles que desejavam o sucesso das relações capitalistas de produção, a restrição de propriedade de terras para poucos e a exclusão da maioria de qualquer possibilidade de adquirir propriedade, reduzindo a independência dos camponeses que migrariam para o meio urbano, e dos artesãos sem posses, aumentando, assim, a força de trabalho disponível para as fábricas.

Os fatores que determinam esse crescente exército de força de trabalho disponível, gerando à época grandes proporções de possíveis assalariados, são a expulsão das pessoas de suas propriedades, tanto pela violência quanto pela imposição de multas. Também, muitos pequenos proprietários estavam sobrecarregados por dívidas ou afetados pela concorrência crescente, e acabavam entregando suas terras a senhores que estavam em melhor situação. Constituiu-se, portanto, uma nova parcela populacional que não tinha recursos para instalar fábricas; a ela restava o trabalhado assalariado.

É preciso lembrar também que nos séculos que preparam as bases para o nascimento da indústria capitalista, além de certo crescimento populacional Europeu, produzia-se em meio ao crescente exército de força

de trabalho reserva, a “praga dos mendigos”, o que contribuirá para torná-la uma mercadoria mais barata aos capitalistas.

Vejamos como isso é mais bem ilustrado pelo autor:

A França possuía tão grande “praga de mendigos” no século XVI quanto a Inglaterra, e talvez maior ainda. No final do século XV, dizia-se haver 80.000 mendigos só em Paris, e, no início do século XVII, um contemporâneo estimou que uma quarta parte da população daquela cidade se compunha de pessoas completamente pobres. [...] a população da França em 1700 provavelmente continuava bem próxima da mesma cifra referente aos séculos XVI e XIV, e o século assinalado por sua “praga de mendigos” pode até ter sido aquele em que a população total do país se achava em declínio. O que se discute aqui, primordialmente, são influências que afetam a proporção da população nas diferentes classes sociais em vez de influências que afetam a dimensão da população total (DOBB, 2012, p. 226-227).

Portanto, a produção de desocupados e de contingentes de mendigos, cujas origens estamos buscando detalhar agora, é um elemento central nas análises de Foucault e Castel sobre a história da loucura, como descrevemos anteriormente. E, o que estamos destacando agora é que tal produção é central na preparação das condições que culminarão na força de trabalho à disposição para o trabalho industrial mecanizado que virá adiante.

Para o autor de referência, são as transformações na estrutura da indústria que vão conferir o título de Revolução Industrial¹⁴, possibi-

¹⁴ Segundo Dobb (2012), o primeiro uso do termo muitas vezes foi atribuído a Arnold Toynbee em 1887, mas em 1845, Engels usou o termo em *Condition of the Working Class in England* no qual fala da Revolução Industrial como tendo “a mesma importância para Inglaterra quanto a revolução política para a França e a revolução filosófica para a Alemanha”, e a origem do termo foi creditada a ele (p.260).

litando o comércio em grande escala, a subordinação do trabalhador a um capitalista e a adaptação da ferramenta, antes empenhada por uma mão humana, agora função de um mecanismo. Esse mecanismo, quando acionado, executava as mesmas funções que antes eram executadas por um trabalhador com suas ferramentas.

O que queremos apontar aqui é que a passagem da ferramenta da mão humana para o funcionamento de um mecanismo transformou radicalmente todo o processo de produção, com profundos impactos: tanto o aumento dos desocupados como os impactos socioexistenciais aos que trabalhavam. Fixou-se o trabalhador a um lugar específico de trabalho¹⁵ (dentro da fábrica) e imprimiu-se ao processo de produção um caráter coletivo. Esse trabalho coletivo intensificou a divisão do trabalho a um grau de complexidade que até então não havia sido relatado na história, e ainda, acelerou o ritmo do trabalhador que no ato de trabalhar, deveria se ajustar ao funcionamento do processo mecânico.

Enquanto na situação antiga o pequeno mestre independente, incorporando em si a unidade de instrumentos de produção humanos e não humanos, só conseguira sobreviver porque estes últimos continuavam modestos e nada mais eram do que um apêndice da mão humana, na situação nova, não conseguia mais sustentar-se, tanto porque o tamanho mínimo de um processo de produção unitário se tornara grande demais para ele controlar como porque a relação entre os instrumentos humanos e mecânicos de produção se transformara. Era agora necessário capital para financiar o equipamento complexo requerido pelo novo tipo de unidade de produção; e criara-se um papel para um tipo novo de capitalista, não mais apenas como usuário ou comerciante em sua loja ou

¹⁵ Isso já havia acontecido em um período anterior ao qual Marx chamou de manufatura (DOBB, 2012).

armazém, mas como capitão de indústria, organizador e planejador das operações da unidade de produção, corporificação de uma disciplina autoritária sobre um exército de trabalhadores que, destituídos de sua cidadania econômica, tinham de ser coagidos ao cumprimento de seus deveres onerosos a serviço alheio pelo açoite alternado da fome e do supervisor do patrão (DOBB, 2012, p. 262).

Na Revolução Industrial, esse exército de trabalhadores se viu exponencialmente mais a mercê dos capitalistas, pois se reduzia a quantidade de trabalhadores nas fábricas proporcionalmente ao aumento do lucro. Por exemplo, com a máquina de fiar um dono de fábrica reduzia em um terço a quantidade de trabalhadores necessária à fiação; dessa forma, “o capitalismo, à medida que se expandia, conseguia economizar na expansão paralela de seu exército proletário: a acumulação de capital, com isso, podia prosseguir em velocidade bem maior do que crescia a oferta de trabalho” (DOBB, 2012, p.279). Neste cenário, observamos duas coisas importantes: enquanto uma parcela da classe trabalhadora era penalizada com a falta de trabalho, outra parcela sofria com a intensificação do trabalho e com os prejuízos à sua saúde decorrentes dessa.

Assim, o advento da sociedade capitalista trouxe consigo uma nova organização da vida social, e as características centrais dessa reorganização se consolidam entre a passagem do século XVIII para o século XIX. O modo de produção capitalista cria, com a inquietação da burguesia em tornar-se classe dominante, um mundo com relações sociais especificamente novas.

É no fortalecimento da classe burguesa, na intensificação da exploração, no aumento da força de trabalho reserva, com seu contingente de mendigos, que se encontrará o fenômeno do crescente pauperismo da classe trabalhadora. Nesse movimento surge a expressão questão social utilizada “para dar conta do fenômeno mais evidente da história da Eu-

ropa Ocidental que experimentava os impactos da primeira onda industrializante, iniciada na Inglaterra no último quartel século XVIII: trata-se do fenômeno do pauperismo” (NETTO, 2001, p. 42).

Carvalho e Piza (2016, p. 32.) destacam a “feição conservadora” do uso da expressão questão social para referir-se à pauperização da classe trabalhadora, ao minimizar um problema que se mostra muito mais complexo. Nessa perspectiva, a questão social é indissociável ao processo da acumulação capitalista. Apoiamo-nos na teoria de Marx sobre a “Lei Geral da Acumulação Capitalista”, de *O Capital*, no qual ele ilustra como se dá o processo de acumulação do capital e as leis que o determinam, bem como as suas implicações, dentre elas a miséria. Ao frisar a influência que o aumento do capital tem sobre a vida dos trabalhadores, afirma que a pauperização da classe trabalhadora cresce pari passu ao desenvolvimento das forças produtivas.

Em síntese, Marx elucida um movimento de formação que denomina de superpopulação relativa.

Mas, se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, mesmo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2011, p. 735).

Todavia, o aumento desse contingente reserva se relaciona intrinsecamente à sobrecarga do trabalho da força de trabalho empregada, ou seja, é combustível para o aumento de riquezas do capitalista. Força-se à

ociosidade uma parcela dos trabalhadores e à sobrecarga, outra parcela. Esse movimento de expandir a população desempregada e contratá-la regula as leis que regem o salário, o valor da força de trabalho.

O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, enquanto, inversamente, a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital. A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada, em virtude do trabalho excessivo da outra parte, torna-se fonte de enriquecimento individual dos capitalistas e acelera ao mesmo tempo a produção do exército industrial de reserva, numa escala correspondente ao progresso da acumulação social (MARX, 2011, p. 739-740).

Essa contextualização do pauperismo e do aumento de exército reserva como fenômenos por trás da questão social faz-se necessária para que a história da loucura seja vista não somente a partir da elucidação sobre como se deu a emergência de novas concepções científicas ou de uma nova ciência, a psiquiatria, como exposto por Foucault. As raízes dessa nova ciência remontam, portanto, às condições socioeconômicas objetivas que fizeram surgir tanto os espaços para destinação dos loucos em mendicância, como as nem tão novas concepções organicistas da loucura.

“A pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas” (NETTO, 2001, p. 42). Assim, o pauperismo se relaciona com os próprios desdobramentos sociais e políticos, desde o século XVII e que se intensificam entre o fim do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, quando sobre a classe operária recaem com mais força os impactos do trabalho industrial.

Robert Castel, na obra *A ordem psiquiátrica – a idade de ouro do alienismo* ilustra que o surgimento dos manicômios como espaços de

confinamento da loucura se deu como resultado da emergente questão social. Como apontam Carvalho e Piza (2016, p. 29) na obra de Castel (1978) “encontra-se uma série de elementos que situam a passagem de uma compreensão a outra sobre a loucura a partir da consolidação dos Estados-nação (Estado burguês) e da reconfiguração do panorama da Assistência na Europa.” “É para a contenção do ‘exército de pobres’ e, portanto, da própria ‘questão social’ que se organiza o novo panorama da assistência na Europa desenhado por Castel” (p. 31).

Desde o século XVI a medicina é alçada a responsabilizar-se pelo tratamento de tudo aquilo que se desviasse da normalidade ou dos princípios cristãos. É chamada a intervir, já na passagem do século XVIII para XIX, nos espaços prisionais, destinando os loucos que lá estavam “aos depósitos de mendigos¹⁶”, reunindo assim a loucura no conjunto pertencente à chamada questão social, e passando a intervir sobre a mesma. Assim, Castel situa ao final do século XVIII o cenário no qual a medicina começa a se apropriar da loucura, pela via de uma nova forma de assistir tal parcela da população, propondo a criação de um lugar específico para os loucos, diferenciando-os dos mendigos e outros tipos sociais “não loucos”, o que marcará o nascimento de uma nova forma de assistência, denominada Alienismo. A figura do médico se consolida como o detentor do máximo poder dentro do asilo, dando-lhe permissão e legitimidade de “intervir nas questões sociais colocadas pela loucura” (CASTEL, 1978, p. 41), para controlar essa parcela da população que apresentasse uma “doença mental”.

Na história do Alienismo, destaque é dado à Philippe Pinel (1745-1826), considerado criador da clínica psiquiátrica moderna, figura cen-

¹⁶ O depósito de mendigos foi criado por mandado real em 1767 “Sua verdadeira destinação é a de conter todos aqueles que os hospitais rejeitam e que as prisões não podem conter” (DE MONTLINOT, 1778 apud CASTEL, 1978, p. 42).

tral no processo que elege o enclausuramento da loucura/dos loucos como instrumento de cura. Em 1793, ele é nomeado como diretor do principal hospital de Paris, o *Bicêtre*, durante a Revolução Francesa, mas que fora criado pelo poder real ainda no século XVII, quando iniciado o processo de enclausuramento da massa de desocupados.

Pessotti (1996) explica a concepção de Pinel para a loucura: o conceito da loucura, agora, não estará mais amparado em Descartes no discurso da desrazão, da absoluta e permanente perda da racionalidade. Ao contrário, a loucura seria apenas um desequilíbrio da razão (e não mais a falta dela) ou dos afetos, sendo função da psicopatologia de Pinel assegurar o retorno ao seu equilíbrio. Tal desequilíbrio revela uma lesão na atividade intelectual e/ou nas vontades, e manifestar-se-á nos comportamentos e na emergência de sintomas que devem ser objeto de uma observação meticulosa e periódica, elencando o asilo/manicômio como local por excelência para tal prática.

A base do trabalho nosográfico de Pinel é que a partir da observação detalhada da loucura é possível sua classificação, noção que sustentará as sistematizações dos manuais diagnósticos, entre eles o DSM, já mencionado no início. Do exposto, Pinel, ancorando-se em classificações produzidas ainda na Antiguidade, com destaque à Hipócrates, estabelecerá quatro grandes categorias da alienação mental – mania, melancolia, demência e idiotia – que serão hegemônicas no pensamento psiquiátrico nos primeiros anos do século XIX (PESSOTTI, 1999). As causas da loucura são expostas na obra *Traité médicale-philosophique sur l'aliénation mentale ou la manie* de Pinel, ampliando a noção de que a loucura é, sem exclusão de nenhuma de suas manifestações, o déficit das faculdades mentais.

Nas primeiras décadas do século XIX, os asilos – lugares destinados aos loucos – passam a ser intitulados como manicômios, conso-

lidando-se nestes a figura central do médico que antes, nos Hospitais Gerais, era secundária. Ele torna-se, agora, o “responsável” pelos loucos. É com a reforma de Pinel que os manicômios assumirão seu caráter psiquiátrico, mas é preciso sinalizar que ainda assim, mesmo a partir de então, as condições de vida dos internos nesses manicômios eram deploráveis. Como afirma Basaglia (1979, p. 13) “Pinel libertou os loucos das prisões, mas, infelizmente, depois de tê-los libertado, colocou-os em outra prisão que se chama manicômio”. Embora Pinel defendesse que o tratamento a ser ministrado fosse o tratamento moral, o que abriria espaço para uma atuação mais em âmbito psicológico e social, inaugura-se a era dos manicômios. Esses, progressivamente, não se efetivam como espaços verdadeiramente terapêuticos no decorrer dos séculos XIX e XX, pois práticas violentadoras se constituem mesmo que sob a falsa roupagem de técnicas e terapêuticas, como os eletrochoques, lobotomias e contenções.

Pessotti (1996) ressalta que o século XIX poderia se chamar “O século dos manicômios”, da constituição da loucura enquanto doença mental e desse tipo de instituição como o seu lugar social. Pois, é no decorrer desse século que se dá a proliferação dos manicômios em números significativamente crescentes na Europa.

Portanto, é no movimento de avanço da sociedade burguesa que se dá o progressivo processo de reconhecimento específico das manifestações da loucura, em meio às outras facetas da questão social, e sua medicalização. Dialogando com Donnangelo e Pereira (1976), vão ficando claras as funções de disciplinarização, normatização e contenção social que a medicina, no caso o Alienismo/Psiquiatria, vai adquirindo. Ela vai se “especializando” como ciência/profissão atuante na regulação dos antagonismos e problemas sociais emergentes do capitalismo industrial – auxiliando, assim, em sua manutenção e reprodução. É possível pensar que dentre as funções sociais básicas pelas quais a medicina atua

na reprodução da sociedade capitalista, segundo os dois autores mencionados, a função de contenção social é a mais expressiva no Alienismo, pois, para isso, proliferaram instituições muito “eficientes”, os manicômios que são “gestados” por pelo menos dois séculos, como buscamos descrever, e se disseminaram como tal, durante o século XIX, o “século dos manicômios”.

Contudo, indagamos, seria no “século dos manicômios” o ápice do enfoque organicista/biomédico no entendimento das psicopatologias? Ou, no período atual, século XXI, esse enfoque está ainda mais fortalecido? Se por um lado, a partir da segunda metade do século XX instaurou-se a mitigação dos manicômios aos moldes de antigamente¹⁷, fortaleceu-se uma demanda social assustadora por outros recursos psiquiátricos tais como: consultas psiquiátricas, exames de imagens cerebrais, psicofármacos (com a vertiginosa expansão da forma mercadoria em sua produção e consumo), leitos e hospitais psiquiátricos. A psiquiatria moderna, com seu enfoque cada vez mais organicista, parece, inclusive, ser bastante funcional às novas dinâmicas do Capital, mesmo que seu modelo manicomial esteja em corrosão. Agora, ganha mais visibilidade sua função de recompor/recuperar a força de trabalho, uma vez que uma parcela (talvez, a irrecuperável?) ainda se abata um movimento de contenção social por processos de marginalização e exclusão em instituições psiquiátricas “modernizadas”.

¹⁷ Aqui é preciso pontuar que fazemos menção aos movimentos de Reformas Psiquiátricas que eclodiram na segunda metade do século XX nos países Europeus e se disseminaram pelo mundo, incluindo América-Latina e Brasil, como é sabido, sobre o que mencionamos nas notas introdutórias do presente trabalho. Entre as principais experiências de Reformas Psiquiátricas, se destacam: a Psicoterapia Institucional e as Comunidades Terapêuticas (França e Inglaterra, respectivamente), a Psiquiatria de Setor e a Psiquiatria Preventiva (França e Estados Unidos, respectivamente); a Antipsiquiatria (Inglaterra) e Psiquiatria Democrática (Itália).

Os séculos XX e XXI: os modelos adoeedores de controle do trabalho, as facetas contemporâneas da questão social e a Psiquiatria na recuperação da força de trabalho

Decca (1988 *apud* NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 16) afirma que “dentre todas as utopias criadas a partir do século XVI, nenhuma se realizou tão desgraçadamente como a da sociedade do trabalho” que perdura até o século XXI. Contudo, não perdura sem profundos impactos do conflito capital-trabalho que vão desde: a intensificação de mecanismos de redução do valor da força de trabalho e de maior extração de mais-valia/exploração dos trabalhadores; a criação de novas técnicas/modelos de organização e controle da produção na indústria que impactam a força de trabalho pelo aumento de seu desgaste físico e mental, com cada vez mais limitações nos horizontes de preservação de sua integridade biopsíquica.

Retomemos aqui, somente a título de apoio à argumentação que se seguirá, a experiência de estágio em saúde mental de onde emergiram as preocupações que mobilizaram o presente estudo.

Ao tentar produzir ações de cuidados primários em saúde mental, a partir do território, foi possível reconhecer um conjunto de problemas socioeconômicos, relacionais, familiares, comunitários e institucionais (seja na esfera do trabalho ou de outras como justiça, segurança, educação, previdência social, etc.), portanto, problemas sociais. Estes problemas mostravam-se determinantes dos estados psicológicos de sofrimento e adoecimento, ou seja, do “funcionamento alterado” das pessoas que demandavam atenção dos serviços. Daí pergunta-se: mesmo que por mediações muito complexas, difíceis de serem apreendidas, qual a relação entre essa realidade particular de um território/muni-

cípio brasileiro¹⁸ e os impactos, elencados acima, da sociedade do trabalho, em que o conflito capital-trabalho se agudiza mundialmente na ordem capitalista na passagem do século XX para o XXI?

Historicamente, a integridade biopsíquica dos trabalhadores e as mais diversas esferas de suas vidas cotidianas vêm sendo impactadas pelo conflito capital-trabalho ao longo da reprodução social do capitalismo, desde o século XVII, como descrevemos nas seções anteriores. Como aponta Batista (2008), em cada momento de desenvolvimento das forças produtivas as relações de trabalho correspondentes criam e recriam o campo de batalha dos detentores dos meios de produção e vendedores de força de trabalho, com novas formas de opressão e resistência.

Com o surgimento da fábrica mecanizada deu-se a noção de que não havia limites para a produção humana. Nessa concepção, as divisões do trabalho criadas para o funcionamento da fábrica intensificaram o domínio sobre os trabalhadores, tornando a própria tecnologia uma forma de controle social.

[...] a origem e o sucesso da fábrica não se explicam por uma superioridade tecnológica, mas pelo fato dela despojar o operário de qualquer controle e de dar ao capitalista o poder de prescrever a natureza do trabalho e a quantidade a produzir. A partir disso, o operário não é livre para decidir como e quanto quer trabalhar para produzir o que lhe é necessário; mas é preciso que ele escolha trabalhar nas condições do padrão ou não trabalhar, o que não lhe deixa nenhuma escolha (MARGLIN, 1989, p. 41). (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 16).

¹⁸ Do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, que combina, como boa parte dos municípios brasileiros, baixa atividade econômica, altas taxas de subemprego, informalidade e desemprego, altos índices de pobreza e desigualdade social, com frágeis políticas de desenvolvimento e bem-estar social.

Ao se falar das expressões contemporâneas do controle da produção capitalista, é preciso revisitar suas técnicas e modelos que se disseminaram nas indústrias pelo mundo, no século XX: o taylorismo, fordismo e toyotismo (BRAVERMAN, 1987). Estes modelos de controle da produção e do trabalhador ilustram a intensificação das formas de exploração pelo Capital. Cada modelo guarda especificidades quanto à função do trabalhador, o ritmo de trabalho e os objetivos da empresa.

Para Braverman (1987), antes do taylorismo, apenas um funcionário era necessário para a produção do início ao fim (usando um sapato de exemplo, o funcionário produzia desde o molde à costura final) e, mesmo que já se admitisse que o patrão tinha o direito de controlar o trabalho, isso significava apenas a determinação das tarefas na fábrica. Com o taylorismo, o tempo passou a ser cronometrado, sob a gerência da fábrica, e se deu a fragmentação do trabalho. Cada trabalhador, ou grupo de trabalhadores, é responsabilizado pela realização de alguma parte do processo de produção dos produtos.

Já o fordismo, manteve o padrão do taylorismo e adicionou ao mecanismo de funcionamento da fábrica, a esteira de linha de montagem, o que acelerou o processo de produção. A indústria automobilística fordista transformou a produção de carros, tornando-a em série, o que abasteceu o consumo em massa (BATISTA, 2008). “Antes da introdução de linha contínua, Ford já tinha reduzido o ciclo de tarefa de 514 para 2 minutos; a linha contínua diminuiu este número a metade” (WOOD, 1992, p. 9).

O tempo cronometrado no fordismo se assimilava à concepção de Taylor para a execução das tarefas,

Se você é operário classificado deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você

senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama (TAYLOR, 1990 apud BATISTA, 2008, p.6).

O Fordismo perdurou no período imediato ao pós-guerra até meados da década de 70 do século XX, durante o qual o capitalismo atingiu altas taxas de expansão mundial, um momento histórico considerado “a era de ouro” por Eric Hobsbawm (2010). Durante esse processo de expansão do capitalismo, o Estado desenvolveu políticas sociais e de emprego afinadas com as exigências de produtividade e de lucratividade das empresas sob controle do grande capital – o denominado keynesianismo, consubstanciado no Estado de Bem-Estar Social – Welfare State – que ocorreu nos países centrais do capitalismo. Trata-se de uma intervenção regulacionista (Estado de Regulação), voltada unilateralmente para a força de trabalho economicamente ativa e inserida no sistema produtivo (ABRAMIDES; CABRAL, 2003; NETTO, 1994).

A partir da década de 1970, produz-se uma das “crises mais intensas do capital” e a tendência de haver cada vez menos, e mais curtos, períodos de expansão econômica, intermediários às crises cíclicas do capital, cada vez mais frequentes e longas (LESSA, 2014, p.19-20). Mészáros (2011, p. 18) vai denominar como estrutural a crise do “sistema do capital como um todo [...] destinada a piorar consideravelmente”. A crise vai “se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o domínio das finanças globais [...], mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural”. Na forma de “uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente” os mecanismos de “administração das crises” seriam cada vez mais recorrentes – e também cada vez mais insuficientes” (ANTUNES, 2011, p. 12).

Muitas são as transformações econômicas e sociais associadas a esses mecanismos de administração das crises do capital em que se acir-

ram a concorrência mundial capitalista e o emprego de novas tecnologias. Tais transformações

[...] “contribuíram para afirmar e moldar um novo processo de acumulação de tipo flexível. A acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Envolve, também, rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (Harvey, 1995:140). A acumulação flexível, com o toyotismo, torna-se para o capital tanto uma forma de maior exploração quanto de maior controle sobre a força de trabalho (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p. 4).

Assim, quando a partir da década de 1970, o padrão fordista-taylorista dá sinais de esgotamento, o que dá lugar à emergência do regime da acumulação flexível, que com o Toyotismo, um modelo mais flexível responde à globalização da sociedade capitalista; e vem implicando em mudanças tecnológicas e organizacionais que impactam ainda mais negativamente as condições e relações do trabalho (NAVARRO; PADILHA, 2007). O toyotismo caracteriza-se como um conjunto de métodos para a produção a baixo custo e em pequenas séries de produtos variados; parte do princípio da eliminação de tudo aquilo que for considerado supérfluo, ou seja, tudo aquilo que seja possível de ser dispensado de uma fábrica. A centralidade está em uma “fábrica mínima” que trabalha pela lógica do *just in time*, que opera na dinâmica de uma organização que produza a quantidade certa no momento da escoação do produto, o que prevê um estoque mínimo e um número muito menor de funcionários. Um elemento importante é a concepção que se expande sobre a necessidade da

capacitação do operário. No taylorismo-fordismo o trabalho era mecânico, seguindo o funcionamento da esteira; no toyotismo o trabalhador precisa se tornar multiprofissional. Na prática, o toyotismo mantém e amplia as formas de exploração, na medida em que o trabalho agora tem um caráter pluriespecializado (NAVARRO; PADILHA, 2007).

Assim, na esfera da produção, o toyotismo representa o processo de reestruturação do capitalismo, contudo necessita-se, também, de outro mecanismo de ajuste estrutural, mas na esfera política do Estado. É nesse momento que se instaura o modelo do Neoliberalismo. Trata-se de uma reação, na Europa e na América do Norte, contra o Estado de Regulação de Bem-Estar Social, do modelo keynesiano (ABRAMIDES; CABRAL, 2003). O Estado neoliberal é um complemento imprescindível para o aumento da extração de maior valor e para o declínio do Estado do Bem-Estar Social, pois implica no desmonte das políticas sociais, mercantilização dos serviços, contratos de emprego temporário, a terceirização do trabalhador, ou seja, a flexibilização da legislação trabalhista e a imposição das políticas de austeridade fiscal (CAMPOS; VIANA; SOARES, 2015).

Nesse cenário de “flexibilização” e maior incorporação tecnológica, cresce o desemprego e volatilidade do mercado de trabalho. Aumenta, por sua vez, a precarização das relações de trabalho, com imposição de regimes e contratos mais flexíveis e, nesse caso, a flexibilidade inaugurada com o Toyotismo nunca está a favor do operário. A população desempregada, que depende dos salários para o próprio sustento, passa a aceitar qualquer trabalho em quaisquer condições, sejam elas cada vez mais precarizadas.

Nesse contexto aumenta vertiginosamente o quantitativo de “ansiosos” e “deprimidos” entre os trabalhadores, de tal forma que os impactos físicos e psicológicos dessa conjuntura estrutural passam a ser banalizados e encarados como se fossem parte de uma normalidade de se trabalhar e viver (MERLO; LAPIS, 2007).

Assim, o que se identifica na história das transformações na organização do trabalho a serviço da lógica do capitalismo, favorecendo a acumulação, é que ao mesmo tempo, essa história, é também, a história do adoecimento psíquico da classe trabalhadora. A falta de dinheiro para suprir as necessidades básicas e a falta de reconhecimento social força o trabalhador a enfrentar filas para tentar uma vaga no mercado de trabalho, mesmo que este seja um trabalho alienado e estranhado. Esse trabalho, na maioria das vezes, compromete não só a saúde física do trabalhador, mas também a saúde psíquica. Tragicamente, na maioria das vezes, esse (miserável) trabalho passa a ser objeto de desejo do trabalhador (NAVARRO; PADILHA, 2007).

A produção teórica do Serviço Social no Brasil tem sistematizado, muito mais que a Psicologia, reflexões que integram os elementos explicativos sobre os nexos entre capitalismo e adoecimento mental.

Marx demonstrou com lucidez, que sob o capitalismo, o trabalhador ‘é **aviltado** ao nível de mercadorias, e de mercadoria miserável, na medida em que a miséria do trabalhador encontra-se na razão inversa da pujança e da grandeza de sua produção’. A gênese deste processo reside na violência concreta inerente às relações sociais de produção determinadas pela acumulação capitalista, que apartam o trabalhador da compreensão e da fruição reais do produto que produz – e produto entendido na acepção ampla do termo, ou seja, o conjunto de sua produção material e simbólica. Neste sentido, a **alienação** produzida pelo trabalho realizado sob o capitalismo torna os trabalhadores estranhos a si mesmos, ‘condenados a viver humanamente a condição de coisas materiais,
[...]

em termos emocionais, a humilhação, a incerteza, a angústia do dia-a-dia começam seu longo e obstinado processo de erosão [...] Na verdade, o capitalismo produz, igualmente, aqueles que expressam na ‘ilogi-

cidade' de seus discursos e de sua prática uma ruptura com a 'normalidade' demandada pela vida cotidiana, com 'o nosso espantoso estado de alienação chamado normalidade' [...], (frente as exigências do capitalismo) de conformismo e conformidade às linhas de produção da alienação [...] A "normalidade" exigida pela produção e circulação capitalistas opõe-se terminalmente à verdadeira sanidade [...] aquela que estimule o florescimento [...] [das] potencialidades humanas. (GONÇALVES, 1983, p. 11-14),

Também no marco do Serviço Social de orientação marxista, outros autores discutem sobre a questão social na atualidade, sem perder de vista o "terreno histórico-teórico que lhe dá sentido" (PANIAGO, 2012, p. 9). Conforme discorremos nas seções anteriores desse trabalho, os processos histórico-econômicos por trás da expressão questão social eram a formação da classe operária, seu pauperismo e suas precárias condições de vida a partir da revolução industrial, gestadas algum tempo antes. Buscou-se evidenciar, com apoio de outros trabalhos, a relação entre a questão social e a progressiva medicalização da loucura – evidenciando como vão se dando os primeiros enclausuramentos dos loucos. Ou seja, a medicalização tem um papel de contenção social das contradições emergentes nessa sociedade para que a mesma pudesse prosperar, exercido pelos poderes da época, aos quais a medicina vai se somar.

Agora, como estamos refletindo acerca da atualidade, pautando o tema da loucura, mais especificamente a partir do sofrimento psíquico da classe trabalhadora sob a ordem do capitalismo e dos mecanismos de gestão de suas crises, precisamos atualizar o debate em torno da questão social, para daí, verificarmos com mais clareza a funcionalidade do modelo biomédico em Psicopatologia.

Netto (2001, p. 45) afirma que "o desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a questão social" e que "diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da 'questão social'". Nesta pers-

pectiva, o autor aponta que há uma tendência no capitalismo monopolista de que as sequelas da questão social sejam recortadas, na ação Estatal¹⁹ e na percepção da sociedade, como problemáticas particulares a ser enfrentadas no nível dos indivíduos. Ele elenca dentre as problemáticas abordadas de modo fragmentado: o desemprego, a fome, a carência habitacional, a violência, entre outras. O que gostaríamos de pautar, por certa analogia, é que nesse rol das sequelas da questão social é possível incluir o desgaste psíquico e seu agravamento nas formas de adoecimento mental dos trabalhadores, sejam estes os empregados, sob os mecanismos de maior controle e exploração que produzem alienação, sejam os desocupados em desalento.

Diante da complexidade do tema tratado, buscamos suporte em literatura de diferentes áreas, cientes dos riscos de cometimento de simplificações excessivas ao fazer essas sínteses. Contudo, a nosso ver, as mesmas se fazem necessárias para avançarmos na reflexão sobre como a medicina, especificamente a psiquiatria, tem atuado no século XXI. Se antes destacamos sua função de contenção da questão social pelo uso das práticas de enclausuramento, e atribuição compulsória de trabalho, agora destacamos sua função de regulação no conflito capital-trabalho a partir da atuação na reprodução da força de trabalho, cada vez mais exposta ao sofrimento e adoecimento. No caso a psiquiatria atua para sua recuperação, mesmo que no limite mínimo necessário, para que, quem trabalhou hoje, esteja também, amanhã, em condições de trabalhar. Ou, ainda, agindo sobre os que não trabalham para que possam vir a ocupar os postos abertos por aqueles que se incapacitarem permanentemente, morrerem ou se aposentarem. O modelo biomédico psiquiátrico que impera na abordagem da psicopatologia, possibilita – com diagnóstico, prescrição dos psicofármacos, atestados para afastamentos do trabalho e internações em clínicas ou hospitais –, algum alívio e amenização dos so-

¹⁹ Sua produção tem por base pensar o papel da profissão Estatal do serviço social.

frimentos, mesmo que temporariamente, para que se dê a recuperação da condição psíquica mínima de retorno ao trabalho. Desse modo, uma das expressões da funcionalidade da modelo biomédico está em diagnosticar um transtorno “na pessoa”, que na verdade não é “da pessoa” – embora nela se expressa enquanto unidade biopsíquica em desgaste sob os efeitos inerentes ao Capital, às suas crises e aos mecanismos de administrá-las.

O sofrimento psíquico da classe trabalhadora na sociedade capitalista, o que estamos discutindo ao longo desse trabalho, vem sendo naturalizado, patologizado e medicalizado crescentemente. Embora sejam várias as categoriais nosográficas do DSM segundo as quais esse sofrimento psíquico é classificado, a depender dos sintomas, fato é que principalmente os transtornos relacionados à depressão e ansiedade parecem ser as formas predominantes pelas quais a psiquiatria classifica essas angústias e sofrimentos relacionados à vida social em geral, mas em particular com as condições de trabalho e com a falta de trabalho.

Para conceber essas experiências de adoecimento dissociadas da totalidade social, a fim de ocultar suas raízes fincadas no modo de produção, é preciso tratá-las como uma questão individual ou individualizável, como se faz com boa parte das sequelas da questão social, conforme aponta Netto (2001). No caso particular da saúde mental, é preciso reforçar que na causalidade desses adoecimentos estaria um fator genético, uma disfunção neuroquímica, ou uma lesão anatomofisiológica, tomando os possíveis efeitos como causas. A alteração na unidade biopsíquica dos trabalhadores é efeito, mas no processo de medicalização social “aparece” como causa.

Considerações Finais

Nesse trabalho, partindo do debate sobre a patologização e a medicalização social dos fenômenos do campo de Psicopatologia, que se apoiam no saber sistematizado no DSM; e, também, da expectativa de

que a Psicologia supere uma atuação pautada nesse referencial que simboliza o modelo biomédico, fizemos uma incursão na história. A nosso ver, tal incursão serviu para explicitar em diferentes períodos, desde a Antiguidade, como tem sido forjada a funcionalidade desse modelo. Buscou-se alinhar o que na literatura acadêmica em geral é tratado separadamente: ou os trabalhos se dedicam à história da loucura, de sua medicalização, e, portanto, do nascimento da psiquiatria de um lado; ou os estudos se dedicam à história do trabalho, da gestação das condições para a ascensão da sociedade burguesa, calcada na conversão da classe trabalhadora em mercadoria, ou na emergência da questão social. Nenhum dos dois grupos de produções, em geral, abordam em detalhes o adoecimento psíquico dos trabalhadores em decorrência do trabalho alienado, das estratégias de controle sobre o trabalho, das formas de violência e maior exploração dos trabalhadores. Nem tampouco abordam o papel da medicina/psiquiatria, com seu enfoque biomédico da psicopatologia, na reprodução contínua dessa sociedade, regulando os efeitos do conflito capital-trabalho, ora pela contenção social nos asilos/manicômios dos desocupados, ociosos, mendigos e loucos, ora pela oferta de alguma analgesia ou controle de sintomas, para que o trabalhador possa continuar trabalhando ou voltar ao trabalho. Em comum, quase sempre, cumprindo por meio desses papéis, está uma função social mais ampla da Medicina/Psiquiatria, de ocultamento das contradições desse modo de produzir a vida. À articulação dessas duas histórias com suas expressões na atualidade, da loucura e do capitalismo, foi o que buscamos lançar mais luzes, mesmo cientes de pontos pouco aclarados, não abordados²⁰, ou mesmo de outros que as vezes foram por demais destacados.

²⁰ Como é o caso, particularmente da atuação da Medicina/Psiquiatria na reprodução do capital pelas práticas de incentivo ao consumo de mercadorias do complexo médico-hospitalar, com destaque à indústria dos fármacos, e de realização da mais-valia diretamente através da exploração do trabalho médico (DONNANGELO; PEREIRA, 1976), que encontram no modelo biomédico seu impulso.

Como pesquisadoras e psicólogas nos motiva contribuir para que os profissionais de Saúde Mental tenham o conhecimento da articulação desses processos históricos, do passado à atualidade. E esperamos que isso os possibilite trabalhar mais na direção da superação de uma prática individualizante que reproduz o organicismo como uma ideologia funcional ao capitalismo; funcional na medida que “protege” esse modo de produção de sua deslegitimação social, ao ajudar a “esconder” as mazelas que ele cria ou as sequelas que aprofunda. O modelo biomédico, amplia os limites do que pode ser considerado patológico, sustentando a medicalização da vida ao pressupor uma determinação direta da biologia sobre o psiquismo e o comportamento humano, sem dar visibilidade à mediação do processo histórico e social na produção desse sofrimento psíquico. É preciso aclarar cada vez mais como, na estrutura social, ocorrem as “mediações patogênicas das relações sociais contraditórias”, para a compreensão da produção do “fato psiquiátrico em sua totalidade” (LOYELLO, 1983, p. 55). Deseja-se que a Psicologia atue de modo a contribuir nessa direção agindo contra a funcionalidade descrita, contra o apaziguamento das contradições sociais que os adoecimentos tendem a revelar e ao mesmo tempo encobrir.

A tese desse estudo de cunho teórico-conceitual, da funcionalidade do modelo biomédico no trato das psicopatologias para a reprodução do modo de produção capitalista, carece, contudo, além de aprofundamento teórico, de mais estudos empíricos – assentados em análises de dados epidemiológicos e de procedimentos assistenciais a fim de avaliar, também, o papel mais amplo das políticas de saúde mental no conflito capital-trabalho, à luz dessas reflexões.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, M. B. C; CABRAL, M. S. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 3-10, Mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielophp?script=sci_arttext&pid=S010288392003000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020.
- ALMEIDA, M. **A formação social dos transtornos de humor**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Univeridade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Botucatu. São Paulo. 2018.
- ANTUNES, R. Introdução. In: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 9-16.
- AMARANTE, P. **Loucos pela vida: a trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil**. 2a ed. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2001.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARROS, J. A. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 67-84, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902002000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020
- BASAGLIA, F. **A psiquiatria alternativa**. Contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. Conferências no Brasil. 2a ed. São Paulo: Brasil Debates, 1979.
- BATISTA, E. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidade. In: **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**. Londrina, PR, 2008. Disponível em http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.
- BENNET, G. **The wound and the doctor: healing, technology and power in modern medicine**. London: Martin Seeker and Warburg, 1987. 313p.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1987.
- CAMPOS, C. M. S; VIANA, N; SOARES, C. B. Mudanças no capitalismo contemporâneo e seu impacto sobre as políticas estatais: o SUS em debate. **Saúde**

e **Sociedade**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 82-91, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v24s1/0104-1290-sausoc-24-s1-00082.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CAPONI, S. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 741-763. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312014000300741&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2018.

CARVALHO, B.; PIZA, H. A história da loucura numa perspectiva marxista. **Dialektiké**, v. 1, n. 3, p. 18-35, 2016.

CASTEL, R. **A Ordem Psiquiátrica: A idade do ouro do alienismo**. Rio de Janeiro: Graal. 1978.

CASTRO, L. **A Redução de Danos à luz do materialismo histórico**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018.

CECCARELLI, P. O sofrimento psíquico na perspectiva da psicopatologia fundamental. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 3, p. 471-477, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a14.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2018.

CODATO, A. O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação. **Revista Política & Sociedade**, v. 15, n. 32, 2016.

DOBB, M. **A evolução do capitalismo**. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

DONNANGELO, M. C. F.; PEREIRA, L. P. **Saúde e Sociedade**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

FOUCAULT, M. **História da Loucura: na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva. 2010.

GONÇALVES, L. M. S. **Saúde Mental e Trabalho Social**. São Paulo: Cortez, 1983

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra. 2010.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: nêmesis da Medicina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

ÍNDICE GERAL DOS CURSOS. 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->. Acesso em: 18 jan. 2019.

LACERDA, F. Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. **Teoría y Crítica de la Psicología**, v. 3, p. 216-263, 2013. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/documents/3LACERDA.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. *In: Temas de Ciências Humanas*. n. 4. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas. 1978. p. 1-18.

LAURELL A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde**: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989.

LESSA, S. **O revolucionário e o estudo**. Por que não estudamos? Maceió: Instituto Lukács, 2014.

LOYELLO, W. **Para uma Psiquiatria da Libertação**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011.

MERLO, A.; LAPIS, N. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 61-68, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 maio 2019.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, R. J. S. **Determinação social do consumo de drogas**: estudo de histórias de vida em uma perspectiva marxista. 2018. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu.

MOREIRA, V. A contribuição de Jaspers, Binswanger, Boss e Tatossian. **Revista da Abordagem Gestáltica**. v. 17, n. 2, 135-156, 2011.

NAVARRO, V.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**. v. 19. n. especial. p. 14-20, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea04.pdf>. Acesso em 12 out. 2018.

NETTO, J.P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1994.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da questão social. **Temporalis**, Brasília, v. 2, n. 3. 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 15 out. 2018.

PANIAGO, M. Apresentação. In: PIMENTEL, E, **Uma “Nova Questão Social”?** Raízes Materiais e Humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. São Paulo: Instituto Luckács. 2012. p. 12-16.

PENTEADO, V. O. B. **Origem e formação das hipóteses etiológicas da esquizofrenia: uma reflexão à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PESSOTTI, I. **A Loucura e as épocas**. São Paulo: Editora 34, 1994.

PESSOTTI, I. **Os séculos dos Manicômios**. São Paulo: Editora 34, 1996.

PESSOTTI, I. **Os nomes da Loucura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA. Disponível em: <https://cpar.ufms.br/files/2019/04/PPP-psicologia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

SCHUHLLI, V. **Tendências e contratendências do trabalho com grupos no contexto de disputa dos modelos de atenção em saúde mental: uma análise a partir de dois CAPS do município de Curitiba (PR)**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu.

VIEIRA, P. Reflexões sobre a história da loucura de Michel Foucault. **Revista Aulas**. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/24.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

VIÉGAS, L. Lygia Viégas: por uma vida desmedicalizada. **Jornal o Correio**. [online] Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/lygia-viegas-por-uma-vida-desmedicalizada/> Acesso em: 13 nov. 2019.

WILLIAMS, P. **O guia completo das cruzadas**. São Paulo: Madras, 2007.

WOOD, T. Fordismo, Toyotismo e Volvismo: Os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**. São Paulo, v. 32, n. 4, p. 6-18, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v32n4/a02v32n4.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

YAMAMOTO, O. H. **A crise e as alternativas da psicologia**. São Paulo: Edicon. 1987.

CAPÍTULO 7

OS FENÔMENOS DA PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO DA SAÚDE MENTAL: APROXIMAÇÕES DESDE O MARXISMO

Carolina de Oliveira Fernandes

Nilson Berenchtein Netto

Nathânia Vaz Santiago

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os fenômenos da patologização e da medicalização na saúde mental, em seus aspectos histórico-sociais, econômicos e culturais, tal como se expressam hodier-namente. Esses conceitos, de modo geral, fazem parte daquilo que Ellen Wood (1999) denominou como “agenda pós-moderna”, muito mais próximos de autores como Ivan Illich, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guatarri, entre tantos outros que pertencem a esse terreno escorregadio¹, do que de autores que buscam compreender a realidade a partir de uma perspectiva marxista. Pensamos ser importante mencionar isso, mesmo que não seja possível desenvolvermos aqui as necessárias reflexões sobre essa questão, para manifestarmos nossa ciência desse fato, para alertarmos em relação a ela e para expressarmos os limites que nos foram impostos, entre outras coisas, pelo caráter inicial e provisório do texto ora apresentado. Nesse sentido, tentaremos no decorrer do texto avançar aos limites próprios às “epistemologias pós-mo-

¹ Ivan Illich, apesar de possuir pontos de contato com o pós-modernismo, especialmente no que se refere ao irracionalismo e às fortes influências românticas, não pode ser identificado imediatamente sob essa nomenclatura, entretanto, tal como Foucault, adianta diversos temas caros à agenda pós-moderna.

ernas” e suas críticas à modernidade, em especial ao próprio marxismo, visando relacionar esses fenômenos às suas causas, localizadas no modo de produção e reprodução da vida e nas relações sociais de produção sobre ele erigidas, para podermos entender melhor esses que são sintomas e como tais, não podem e nem devem ser separados de suas raízes profundas. É comum às críticas frequentes à medicalização e à patologização, que se abandone a ciência, a técnica e diversas outras conquistas da modernidade, bem como se indique saídas românticas, com vistas ao passado, à tradição, ao místico, ao natural. Portanto, a tarefa que se nos impõe é a de uma dupla crítica, por um lado aos limites do cientificismo burguês e à razão miserável que está na base de sua racionalidade instrumental; por outro, ao abandono das conquistas e avanços da razão, que precisa ser liberta de suas amarras burguesas e não abandonada.

De maneira geral, o processo de patologização transparece quando nos deparamos com hábitos, comportamentos e processos de sofrimento – que refletem o momento histórico e a forma como nos socializamos – sendo apropriados pela medicina e transformados em manifestações (sintomas) de transtornos psíquicos, relacionados a uma falha no organismo, na cognição e/ou nos processos físico-químicos ou psíquicos do corpo². É possível ilustrar esse fenômeno com as últimas edições do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders³ (DSM-V) e da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) onde encontramos um número incomensurável de transtornos, com critérios diagnósticos flexíveis e ambíguos (DSM-V, 2014).

Já a medicalização refere-se a uma crescente apropriação e incorporação dos aspectos e expressões da vida humana, decorrentes de fato-

² Expressão do dualismo psicofísico próprio aos métodos comuns ao cientificismo burguês.

³ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

res econômicos, sociais, culturais ou existenciais, pelo campo das ciências (particularmente da saúde e especialmente a medicina), em seu caráter marcadamente utilitarista, pragmático e instrumental, utilizando-se para essa apropriação do processo de patologização via diagnóstico, especialmente médico e psiquiátrico, sucedido pela condução ao uso de medicamentos como recurso terapêutico (TESSE; POLI NETO; CAMPOS, 2010). Podemos dizer que ele ocorre através da utilização das ciências (especialmente médicas) para descrever e justificar⁴, por meio de teorias reducionistas⁵ (especialmente biológicas, organicistas e fisicalistas), os comportamentos e hábitos sociais ou individuais que são tidos como fora do padrão social, como para justificar as expressões de sofrimentos de ordens diversas e características distintas, como a angústia, dor etc.

No processo de gênese, desenvolvimento e consolidação da sociedade capitalista, a medicina passou, cada vez mais, a influenciar e ter domínio sobre áreas que até então não estavam sob sua alçada, passou a ditar normas e regras de conduta para as pessoas, a favor do controle e da normalização social, com vistas a produzir e manter a ordem burguesa, ou seja, o modo capitalista de produção e reprodução da vida. Se, a princípio (e supostamente, como veremos adiante), os hospícios e manicômios serviam de lugar para os ditos loucos, anormais e degenerados, hoje temos os manuais diagnósticos e a indústria farmacêutica para identificar e “tratar” aqueles que sofrem de transtornos, distúrbios, patolo-

⁴ Não é o objetivo da ciência burguesa, que se expressa na produção hegemônica de conhecimento, explicar a realidade, mas apenas justificá-la, fazendo com que, em seus aspectos essenciais (determinantes), as relações sociais de produção permaneçam intactas ou com alterações mínimas.

⁵ Outras formas frequentes de reducionismo são o reducionismo psicológico e o reducionismo sociológico. O primeiro se expressa no deslocamento de questões de ordem econômica, social e/ou política para a esfera do indivíduo, transformando-as em questões de caráter ou personalidade. O segundo, apesar de reconhecer o social, trata-o como coisa e naturaliza suas manifestações.

gias psíquicas e/ou neurológicas. Os modos de expressão do sofrimento psíquico são vistos como algo inato, próprio dos indivíduos, desligado do ambiente, da cultura e da organização econômico-política (PAULA; PINTO, 2005).

As classificações psiquiátricas puseram-se como uma necessidade social quando os veteranos da Primeira e Segunda Guerra retornaram com “questões psicológicas” e traumáticas que precisavam ser investigadas e tratadas. O Estado norte-americano precisava responder a essa demanda social, afinal, os cidadãos que defenderam a sua nação precisavam de cuidados para conseguirem superar os traumas psíquicos ocasionados pela guerra, e posteriormente conseguirem retomar as suas vidas normalmente. Nesse sentido, a década de 50 foi importante tanto para o campo da psicofarmacologia, como da psiquiatria, pelo lançamento da primeira edição do DSM, e pela comercialização dos primeiros antipsicóticos: a clorpromazina e o haldol.

Medicamentos lançados para tratar psicose, ansiedade e depressão, não foram desenvolvidos, a princípio, para tratarem tais transtornos, mas para combaterem infecções orgânicas. Foi devido aos seus efeitos colaterais que passaram a ocupar tal função. Entre esses efeitos era comum a alteração de estados mentais, suprimindo os sintomas negativos e perturbadores dos mencionados transtornos. Ao perceberem que essas drogas encobriam a maior parte dos sintomas, descobriram que elas também alteravam o nível de certos neurotransmissores e outras substâncias químicas no cérebro. Com base nessa observação, médicos e especialistas criaram a teoria de que os transtornos mentais seriam causados pela falta ou excesso dessas substâncias no cérebro. A falácia do desequilíbrio químico, que até hoje é contada para pacientes e médicos em formação, nunca foi comprovada, não há documentação empírica, exames, ou testes biológicos, que provem que os transtornos mentais são causados por um problema químico ou alguma falha na rede neuronal (ANGELL, 2016).

A patologização do cotidiano expressa a função social da psiquiatria e sua contribuição ao conjunto de estratégias de controle social, manutenção da moral e da ordem pública burguesa, ao lado de outros instrumentos de dominação e opressão a serviço do patronato, com vistas a incrementar a exploração, como a polícia e a justiça. Para além do controle, frequentemente abordado nas definições de patologização e medicalização, é essencial destacar o papel desses fenômenos na manutenção e reprodução da força de trabalho. Esses conceitos aparecem no momento em que profissionais das mais diversas áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, pedagogos, médicos e juizes, são subordinados a uma perspectiva biologista e reducionista para justificar questões como, por exemplo, o fracasso escolar e o ato infracional de jovens.

Na medida em que esses fenômenos reduzem determinados comportamentos, vivências subjetivas, e hábitos a transtornos orgânicos, negam a correlação dessas manifestações com seu sentido histórico e social. Dessa forma, as interpretações e intervenções ocorrem sempre dentro do campo individual como, por exemplo, o diagnóstico médico e a terapia medicamentosa. É importante situar que esses processos também se fundamentam e são possíveis devido à estrutura socioeconômica atual, e para que possamos criticar e alterar a forma como compreendemos o mundo, o sofrimento humano e como cuidamos da nossa saúde mental, é preciso identificar os aspectos fundantes que permitem que esses fenômenos se mantenham e se propaguem.

Desenvolvimento Histórico

Com a Revolução Industrial, diversos países na Europa iniciaram um movimento de revisão sobre como os processos de saúde e doença poderiam refletir na organização da população e nas suas condições de vida. O Estado, preocupado com a necessidade de reprodução da força de trabalho buscou alterar o espaço urbano através de ações como as

práticas higienistas e morais, ambas voltadas para o controle da vida familiar, do comportamento, da educação, da infância, da sexualidade, etc. (ALMEIDA; GOMES, 2014).

A partir de 1830, em meio à crescente pobreza, miséria e necessidade da classe operária – produzida pela ordem burguesa – emergiram levantes operários que colocavam em perigo os interesses da burguesia na manutenção da ordem vigente. É nesta época que surge a expressão “questão social”. Castel (1995/2012) caracteriza essa expressão como uma inquietação quando a capacidade de manter a coesão da sociedade é abalada por uma ameaça de ruptura causada por determinados grupos. Também como resposta aos movimentos de classe e às “questões sociais” surgem os hospitais gerais e outras instituições similares sendo esse o cenário em que se organizou o modelo de assistência europeu (CARVALHO; PIZA, 2016).

As “questões sociais” que deveriam ser tratadas, eram desvinculadas de qualquer questionamento sobre a ordem socioeconômica estabelecida. Concomitantemente, a pobreza e a miséria dos trabalhadores livres – destituídos dos meios de produção e proprietários exclusivamente de sua força de trabalho – cresciam em maior proporção que a capacidade da indústria de absorver esses trabalhadores. Essa superpopulação relativa⁶ capaz de trabalhar, muitas vezes se encontrava desajustada perante as novas condições sociais e de trabalho. Grande parte dela se encontrava na rua e na mendicância. Os asilos foram respectivamente respostas ao pauperismo dessa superpopulação, utilizando-se do saber e do poder jurídico e médico, a fim de evitar qualquer tipo de revolução social contra o sistema estabelecido, sendo a loucura uma das faces desse processo, e a psiquiatria a depositária das “questões sociais”. Dessa forma, a burguesia poderia prosseguir a concretização de seu projeto de sociedade (CARVALHO; PIZA, 2016).

⁶ Exército industrial de reserva.

Acreditava-se que, pelo bem da moral pública e segurança da sociedade, os “doidos” deveriam ser internados em hospícios, sob os cuidados do poder público e entidades religiosas. No Brasil, o primeiro hospício foi fundado pelo imperador Pedro II, que decretou sua construção em 1841, com inauguração em 1852, como um anexo do Hospital Santa Casa de Misericórdia da Corte. Neste período, o contexto político era marcado por revoltas, rebeliões de escravos, instabilidade e choques de grupos locais com a elite dirigente. Além disso, o Brasil buscava ser reconhecido no cenário internacional e, para tanto, deveria cumprir certas exigências, entre as quais, estabelecer parâmetros culturais e institucionais semelhantes aos europeus. Estes “hospícios”, “hospitais” ou “asilos” permaneceram sob gerência das Santas Casas e outras ordens religiosas até o início do século XX (CARVALHO; PIZA, 2016).

No século XIX percebem-se as consequências do processo de industrialização como, por exemplo, o excesso de população nas cidades; a exploração da força de trabalho infantil, jovem e feminina (para além dos trabalhadores homens adultos); as penosas condições de trabalho; a falta de recursos mínimos para a manutenção da vida; o surgimento de epidemias e novas doenças, etc. Fatores como esses, ajudaram a desencadear os processos de extensão da normatização e a interferência médica sobre a vida, ambos apoiados pelo Estado, que antes agia sobre o corpo social e coletivo e agora passará paulatinamente a agir no plano individual. Contudo, o objetivo principal não era garantir o cuidado sobre a saúde da população, mas garantir a manutenção das relações sociais de produção e a reprodução da força de trabalho, condições necessárias para o trabalho industrial e a manutenção do funcionamento da sociedade capitalista (ALMEIDA; GOMES, 2014)

A Europa foi tomada como o modelo de saúde e educação por outros países, como o Brasil, que nela se espelharam e passaram a buscar o mesmo nível de desenvolvimento por ela alcançado. Para isso, o Estado implantou um conjunto de políticas higienistas e eugenistas, encontran-

do na biologia e na medicina os fundamentos metodológicos e científicos necessários para legitimar o projeto burguês de uma sociedade capitalista e industrializada. Para tanto, o Estado passa a combater as doenças e epidemias sociais, comprometendo-se também a dissipar os maus hábitos higiênicos, fossem eles físicos ou morais (ZUCOLOTO, 2007).

Como consequência do processo de urbanização e manutenção da ordem nas cidades, a fim de se estabelecer os novos padrões de controle social, começam a ocorrer maiores restrições à livre circulação dos chamados alienados. No Brasil do século XIX, principalmente nas capitais, era requisitado ao poder público que tirasse de circulação, tanto de ambientes públicos quanto de ambientes privados aqueles conhecidos como desocupados, desordeiros, loucos, ao estilo das leis da vagabundagem europeias. Entre estes se enquadravam criminosos, pedintes, uma ou outra pessoa com certo tipo de desarranjo mental, prostitutas, radicais políticos ou qualquer cidadão que fosse em direção oposta aos valores e normas sociais burgueses. Esse processo ocorreu concomitantemente com a urbanização e reestruturação das cidades. A prisão era destino comum dessas pessoas, seguida de enfermarias de hospitais geridas por organizações filantrópicas religiosas, que não representavam nenhum tipo de tratamento. Restavam apenas o confinamento, a contenção ou a morte (MACHADO *et al.*, 1978).

Já em seus primeiros escritos, a SMRJ (Sociedade Brasileira dos Médicos do Rio de Janeiro), criada em 1829, expunha as posições da primeira sociedade médica brasileira “[...] se ocupar de todos os objetos que podem contribuir para o progresso dos diferentes ramos das Artes de Curar; para comunicar às autoridades competentes pareceres sobre a Higiene Pública; para responder às questões do governo sobre tudo que respeita à Saúde Pública” (SOCIEDADE, 1831 *apud* ODA; DALGALAR-RONDO, 2004, p. 132).

“Todos os objetos” se referiam a todas as produções sociais que pudessem ser ligadas ou associadas a uma questão de higiene pública. Além da fiscalização das instituições assistenciais para pobres e órfãos, entendiam como necessário: disseminar o conhecimento médico sobre a educação física das crianças; controlar casamentos extemporâneos e maternidades precoces; controlar os registros civis de nascimento e óbito; regulamentar cemitérios e as formas de sepultamento; propor medidas higiênicas para ruas, praias, matadouros, mercados, etc. A intervenção da corporação médica sobre os “alienados” inseriu-se dentro deste projeto mais central de intervenção (ODA; DALGALARRONDO, 2004).

A sociedade brasileira passava por alterações políticas e econômicas com a instauração da República. O sistema de governo e a ideologia predominante se compunham ao mesmo tempo em que era delimitado o lugar de ação pertencente aos indivíduos de cada classe social na organização do país. Nesse momento histórico podemos apreender as raízes da psiquiatria. No Hospital Nacional de Alienados, inaugurado em 1852, abrigava-se todos os indivíduos considerados degenerados e doentes mentais que abrangiam todos aqueles que de alguma forma estavam inadaptados na sociedade ou se recusavam a se adaptar (PINTO; PAULA, 2005)

Defendia-se que a gênese da loucura, da criminalidade e da degeneração moral era de natureza biológica, ignorando-se toda violência daquele processo denominado por Marx (1867/2011) como a “assim chamada” acumulação produtiva, pelo qual os camponeses foram expulsos do campo e expropriados de todos os meios de produção e reprodução de suas vidas. Restava-lhes somente a capacidade de trabalho para ser vendida, as severas leis (entre as quais a da vagabundagem), que de maneira brutal e explícita adequaram muitos desses sujeitos às novas formas de trabalhar, à exploração sem disfarces da indústria, para aqueles que conseguiam vender sua força de trabalho, mas eram constantemente acoçados pelo pauperismo e suas consequências miseráveis como a fome, a desnutrição, a doença e a

morte. Ou seja, o reducionismo ignorou todo o violento processo que acompanhou a gênese do novo modo de produção e que segue acompanhando o processo de seu desenvolvimento. Entre 1880 e 1930, com a importação de novas ideias europeias e com a consolidação da psiquiatria como especialidade médica, médicos psiquiatras e legistas passam a estabelecer os parâmetros de “doença mental” e “anormalidade”, partindo, a princípio, de teorias racistas, que relacionavam características anatomofisiológicas (que compreendem a estrutura e fisiologia do aparelho locomotor e do sistema nervoso) e fenotípicas (cor dos olhos, pele, cabelo) hereditárias, para defender a gênese das doenças. Como exemplo disto, o Hospital Nacional de Alienados trabalhava com o serviço de Antropometria, que consistia em recolher dados de características físicas dos “degenerados” para relacioná-las com “a loucura e anormalidade” (MACHADO *et al.*, 1978)

O maior leque de ‘degenerados’, ‘loucos’, ‘doentes mentais’, somados a supostas comprovações científicas e ao discurso biologizante e organicista da biomedicina, fortaleceram (e seguem fortalecendo), a intervenção médica em todos os aspectos da vida dos sujeitos. Era tido como função médica e como uma forma de prevenir doenças, conscientizar escolas e famílias sobre os perigos da hereditariedade, orientações psicosssexuais, princípios de higiene e profilaxia mental. Medidas como essas faziam parte da normalização, controle e medicalização social, que a partir de concepções organicistas, biológicas e racistas, correspondiam ao projeto da nação capitalista em curso (PAULA; PINTO, 2005).

A disciplina psiquiátrica e os manuais diagnósticos

No século XIX a ciência se estabelecia como forma privilegiada de compreensão do mundo e seus fenômenos, consolidando o método

científico moderno (cientificismo burguês), tal como ainda o conhecemos⁷. Com ele a compreensão de que o mundo possui uma ordenação própria, e por isso, até mesmo “doenças” mentais teriam uma ordem e poderiam ser classificadas. O diagnóstico clínico psiquiátrico é fruto deste pensamento (CÂMARA, 2007).

A psiquiatria clássica era norteadada por dois grandes paradigmas: o clínico descritivo presente na nosografia de Pinel⁸ e Esquirol⁹, e o etiológico-anatômico presente nos trabalhos de Morel¹⁰, Kahlbau¹¹ e Griesinger¹². A primeira classificação psiquiátrica ocorreu nos EUA em 1840. Eram duas categorias: a idiotia e a insanidade. Em 1880, a classificação oficial era composta por sete categorias: mania, melancolia, monomania, paresia, demência, dipsomania e epilepsia. Em 1917 foi feita a primeira produção voltada para estatísticas hospitalares, sua necessidade,

⁷ O desenvolvimento da ciência moderna precisa ser compreendido em seu processo. A burguesia, enquanto foi uma classe revolucionária, precisava e se esforçava por conhecer a realidade. Nesse período a filosofia e a ciência, travando relações profícuas entre si, produziram um importante desenvolvimento sobre a compreensão da realidade. Todavia, ao abandonar o legado revolucionário, a ciência burguesa adquire cada vez mais um caráter instrumental, voltado para o desenvolvimento da indústria e o controle, manipulação e adequação da natureza, das pessoas e da sociedade, inclusive, reduzindo as duas últimas às características da primeira.

⁸ Phillipe Pinel (1745-1826) foi médico e chefe do asilo Bicêtrê e La Salpêtrière na França. Buscava um tratamento mais humanitário, questionando algumas práticas da época.

⁹ Jean-Etienne Dominique Esquirol (1772 – 1840) era médico e discípulo de Pinel, reformador de asilos e hospícios franceses. Seu trabalho influenciou a formação do Hospício Dom Pedro II.

¹⁰ Bénédicte Augustin Morel (1809 – 1873) foi médico psiquiatra e o primeiro a usar o termo demência precoce, que hoje se refere a esquizofrenia.

¹¹ Karl Ludwig Kahlbaum (1828-1899) foi médico psiquiatra; trabalhou para desenvolver um sistema de classificação das doenças mentais de acordo com seu curso e resultado.

¹² Wilhelm Griesinger (1817-1868) foi neurologista e psiquiatra, considerado o “pai da psiquiatria biológica” acreditava que as doenças mentais eram doenças do cérebro.

em partes, deveu-se ao grande número de veteranos que voltavam da Primeira Guerra Mundial com traumas e dificuldades de se reinserir na sociedade. No fim da Segunda Guerra Mundial, o Estado americano ainda precisava responder a essa problemática. Os problemas de cunho emocional e traumáticos que retornavam com os veteranos da Segunda Guerra Mundial necessitavam de atenção e precisavam ser solucionados, até porque eram vistos como a principal causa de ineficácia e perda de pessoal nos exércitos americanos. A preocupação era o desempenho na guerra, atrelado à disputa política, não o sofrimento dos sujeitos. Parte da burocratização que compunha essa resposta resultou na formulação de um primeiro manual desenvolvido pela APA (American Psychiatry Association) que continha 106 diagnósticos psiquiátricos. O intuito do manual era homogeneizar a classificação psiquiátrica, que até então vinha sendo esparsa, pouco descritiva e minuciosa. Sua construção aconteceu de forma independente e tecnicamente diferente dos instrumentos até então utilizados pela OMS no seu manual de Classificação Internacional de Doenças – CID, com seis edições publicadas até aquele momento (BEZERRA, 2014).

A psiquiatria, nesse momento, foi obtendo grande espaço para pesquisas, buscando causas biológicas para os transtornos mentais, com o intuito de instituir um trabalho que se assemelhasse o máximo possível à prática médica e cirúrgica. Concomitantemente à produção das classificações psiquiátricas e, posteriormente os manuais, pesquisadores e médicos manifestavam uma forte ideia de que seria possível criar “pílulas mágicas” para combater doenças infecciosas. Paul Ehrlich, pesquisador alemão, em 1909 obteve êxito e criou a droga que ficou conhecida como Salvarsan que erradicava o micróbio da sífilis. Em seguida, em 1928, o médico e biólogo Alexander Fleming descobriu a penicilina - que teve sua melhor versão produzida em 1944, patrocinada pela Merc, Pfizer e Squibb (empresas farmacêuticas estadunidenses). Em 1950, a medicina, aliada a indústria farmacêutica, já havia conseguido produzir melhores anestésicos, sedati-

vos, anti-histamínicos e anticonvulsivantes que reagem de forma mais proveitosa e eficaz sobre o sistema nervoso central (WHITAKER, 2016).

Com grandes influências da psicopatologia psicanalítica nascia, em 1952, a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), o que implicou mudanças no campo psiquiátrico. A Psiquiatria Moderna, é marcada pela ascensão de um modelo psicodinâmico, que considerava a história de vida e as experiências vividas pelos sujeitos, para compreender a origem dos transtornos mentais, se distanciando de uma concepção puramente biológica. No DSM-I os transtornos mentais eram considerados como respostas ativas frente às situações existenciais, e os seus sintomas considerados dotados de uma forte dimensão simbólica e relacional, eram entendidos como expressão dos conflitos internos e inconscientes dos sujeitos, que desorganizavam sua vida cotidiana e causavam sofrimento psíquico. A publicação do DSM-II em 1968, manteve grande parte da influência psicanalítica. Ainda se encontravam presentes conceitos que contemplavam a teoria (como neurose, psicose e histeria), que quando utilizados para realizar um diagnóstico clínico, demandavam maior investigação sobre questões relacionadas aos sofrimentos dos sujeitos. Nessa segunda edição o número de diagnósticos aumentou para 180 e foram inauguradas duas novas sessões: uma para transtornos comportamentais da infância e da adolescência, outra para desvios de natureza sexuais, que contemplava, por exemplo, a homossexualidade (BEZERRA, 2014).

Para compreendermos parte das transformações que se seguiram na produção do DSM, é importante situarmos outros processos que ocorriam concomitantemente. No começo do século XX, Emil Kraepelin¹³

¹³ Emil Kraepelin foi médico psiquiatra, conhecido como criador da psiquiatria moderna e da genética psiquiátrica. Desenvolveu um sistema classificatório para diagnósticos que desencadeou no que conhecemos hoje como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

(1856-1926) reformulou a psiquiatria ao observar como os sintomas dos sujeitos em sofrimento se organizavam em características e padrões observáveis, o que permitiria um diagnóstico preciso, inaugurando um método clínico psiquiátrico. Ele introduziu estudos genéticos, epidemiológicos e antropológicos para justificar sua teoria e método. Contudo, Kraepelin, não acreditava em uma interpretação dinâmica e psicogênica dos transtornos mentais – como a psicanálise e outras teorias propunham – argumentando serem teorias inverificáveis. A psicanálise, ao introduzir um modelo dinâmico e etiológico para os transtornos, dando a eles um caráter psicopatológico e psicodinâmico, influenciou muitos psiquiatras e a própria construção das duas primeiras edições do DSM. Contudo, a utilização do método kraepeliniano influenciou diretamente a separação entre a psicanálise e os manuais diagnósticos, e norteou a construção do DSM-III e da CID-10, bem como a prática clínica psiquiátrica contemporânea (CÂMARA, 2007).

O DSM-III representou uma reviravolta (usualmente chamada de revolução) na estrutura do manual e na compreensão das categorias diagnósticas. As mudanças ocorreram em três pontos específicos: 1) a adoção de descrições a-teóricas, descritivas, supostamente sem nenhum comprometimento epistemológico; 2) a descrição de critérios particulares para cada categoria diagnóstica; 3) a introdução de um sistema multiaxial (composto por cinco eixos de avaliação). O pressuposto empirista não poderia considerar interpretações e inferências para analisar os sintomas, a análise deveria ser feita a partir de uma observação sobre os comportamentos e atitudes visíveis para que fosse realizado o diagnóstico. Por trás dessas mudanças ocorria a crescente valorização dos parâmetros biológicos para justificar a experiência do sofrimento, a influência dos novos estudos sobre neuroplasticidade, epigenética e os métodos de imagem cerebral, como também o sucesso das intervenções psicofarmacológicas nos últimos anos (BEZERRA, 2014).

Levou-se adiante o projeto de transformar a classificação de doenças em uma organização científica que identificasse síndromes que pudessem revelar outras doenças latentes. Para tanto, reivindicaram o retorno ao sistema nosológico de Kraepelin, característico da psiquiatria clássica, abdicando, contudo, de uma etapa muito importante desse sistema. Kraepelin agrupava e delimitava os diferentes quadros sintomatológicos de acordo com as hipóteses etiológicas que elaborava sobre eles, ou seja, pretendia conhecer e explicar esses sintomas em sua causa ou origem, considerando também a forma e evolução clínica dos quadros. Já o DSM-III recusa também o fundamento etiológico, e se atem à observação e descrição das variações sintomáticas e comportamentais para a compreensão do quadro clínico. Isto refletiu diretamente na descrição dos critérios diagnósticos e consequentemente na própria noção de doença mental.

Deixou-se de lado a noção que vinha sendo construída, de uma tênue linha entre a normalidade e as diversas psicopatologias, abrindo mão de ultrapassar a superfície do discurso e do comportamento, limitando o diagnóstico e a compreensão da “doença” a critérios de inclusão e exclusão, duração temporal dos comportamentos observáveis e suas respectivas qualidades. Não era mais necessário que o profissional da saúde mental interpretasse ou considerasse contextos sociais, culturais, econômicos e as particularidades relacionadas à vida e à subjetividade de cada pessoa para estabelecer um diagnóstico. Isso desestabilizou a compreensão e o fazer diagnóstico, como também fez surgir a noção de comorbidade (vários sintomas que corresponderiam a outras patologias e que seriam decorrentes de uma patologia central). O DSM-III aumentou o número de categorias diagnósticas para 295 (BEZERRA, 2014).

Allen Frances, médico psiquiatra que participou ativamente da produção do DSM-IV, argumentou não haverem reais avanços ou mudanças de paradigmas desde o DSM-III, que estabeleceu uma fronteira

entre o normal e o patológico e teve grande importância histórica, social e cultural. O autor argumentou que o DSM- IV apresentava “um número obscuro” de 297 classificações diagnósticas, desencadeando falsas epidemias de transtornos mentais, e projetou (acertadamente) que o DSM-V, com seus mais de 300 diagnósticos, seguiria o mesmo caminho. Apesar, de atualmente existirem dois sistemas diagnósticos usados simultaneamente no mundo: o DSM-V, traduzido para mais de 20 idiomas, e a CID-11, desenvolvida pela OMS e traduzida para mais de 42 idiomas, ambos são muito similares, suas edições foram preparadas quase simultaneamente e com os esforços institucionais necessários para que divergissem o mínimo possível. Contudo, os DSM ainda são mais influentes internacionalmente (FRANCES, 2016).

Como mencionado, 1952 foi o ano de criação do DSM pela Associação Americana de Psiquiatria, e um marco para o campo da psicofarmacologia. Nesse ano foi testado o primeiro antipsicótico, a clorpromazina, em seguida, em 1955, o meprobomato, um tranquilizante que fora comercializado sob os nomes Equanil ou Miltown. Em 1957 foi lançado o primeiro antidepressivo tricíclico, a imipramina. Em 1960, quando os antidepressivos já eram plenamente aceitos e receitados nos Estados Unidos, foi apresentado o primeiro benzodiazepínico (tranquilizante e ansiolítico), comercializado como Librium. Três anos mais tarde, o diazepam, comercializado como Valium. Em 1970, uma mulher em cada cinco e um homem em cada treze tomavam benzodiazepínicos (RUSSO; VENÂNCIO, 2006).

A partir das transformações na terceira edição DSM, com sua lógica de classificação a partir de uma nomenclatura única, a-teórica e fiscalista, a produção de diagnósticos se alinhou com as pesquisas clínicas randomizadas (delineamento de pesquisa em que os sujeitos são divididos em grupos e cada grupo recebe um diferente tipo de intervenção), experimentais, patrocinadas pela indústria farmacêutica, que estava

interessada em testar a validade dos seus medicamentos (RUSSO; VENÂNCIO, 2016).

Uma importante diferença entre o DSM-IV e o DSM-V está no seu sistema de avaliação diagnóstica. O DSM-IV possuía um sistema axial, ou seja, a avaliação e o diagnóstico deveriam ser realizados a partir de eixos: I – desordens clínicas, principais doenças mentais e desordens de desenvolvimento ou aprendizado; II – transtornos de personalidade e retardo mental; III – doenças mentais agudas e doenças físicas; IV – problemas psicossociais e ambientais; V – avaliação global do funcionamento (em escalas de 0 a 100). Conceitualmente não existe fundamentação que justifique a divisão dos diagnósticos em eixos, porém, essa divisão era feita para estimular uma avaliação mais completa do paciente, ressaltando a heterogeneidade dos indivíduos que possuíam um mesmo diagnóstico, ajudar na coleta de dados estatísticos e principalmente fazer valer o modelo biopsicossocial (DSM V, 2014).

Contudo, o DSM-V rompe com o modelo axial (as condições clínicas deixam de ser divididas em eixos). Nesta edição são indicados separadamente os diagnósticos dos fatores sociais e ambientais, justificando que uma avaliação multiaxial não seria necessária para diagnosticar um transtorno mental. Essa abordagem está em conformidade com a orientação feita pela OMS e pela CID, que separam o estado de funcionamento do indivíduo do seu diagnóstico, ou do estado de seu sintoma. A força tarefa do DSM-V entendeu que seria melhor se abster de criar ou pensar uma classificação para problemas psicossociais e ambientais, preferindo utilizar notações (sistema de código) da CID em sua nona e décima edição, para indicar em quais transtornos mentais esses problemas teriam relevância. Essas últimas mudanças retratam a adoção de uma compreensão biológica e cerebral como causa primária ou única dos transtornos mentais, e um distanciamento dos fatores históricos e sociais intrínsecos às expressões sintomáticas dos transtornos.

Segundo Frances (2016), a responsabilidade para elaborar, organizar e definir condições psiquiátricas deveria ser retirada das mãos da APA (American Psychiatric Association). A associação obrigou os profissionais da força tarefa do DSM-V a assinarem um acordo de confidencialidade sobre o processo de trabalho. Até mesmo Robert Spitzer, o principal criador do DSM-III, acredita ser um absurdo o manual, como instrumento de uso direto de profissionais da saúde, ter sua elaboração e produção mantida em confidencialidade. Um manual como o DSM deveria, no mínimo, ser um trabalho realizado por inúmeros profissionais dentre os quais por exemplo, clínicos, epidemiologistas, economistas da saúde, criminalistas, agentes de políticas públicas, psicólogos, etc., especialmente considerando que não há testes biológicos ou definições exatas para definir o que sejam os transtornos mentais. O mínimo esperado seria uma revisão baseada em literatura científica e pesquisas comprovadas, com métodos e técnicas eficazes e profissionais que não fossem suscetíveis a influências externas – muitos dos especialistas que trabalharam no DSM possuíam ligação financeira com fabricantes de remédios.

Segundo o autor, o projeto de estudo e produção do DSM-V foi criado a portas fechadas e nunca foi submetido a nenhuma revisão. Expõem sérias falhas sobre a produção do manual, em todas as etapas de sua elaboração, ou seja: no trabalho de pesquisa (trabalho de campo, revisão de literatura), no controle de qualidade (testagem e retestagem sobre dados obtidos), e na imparcialidade, dotada de interesses pessoais, dos profissionais envolvidos na construção do material. Ele conclui que não existe um real avanço no sistema diagnóstico desde o DSM III (FRANCES, 2016)

A conceituação de ‘Transtorno Mental’ pelos DSM é pouco clara e objetiva. Na quarta edição podemos observar:

Uma síndrome ou padrão comportamental ou psicológico clinicamente significativo que ocorre em

um indivíduo e que está associado com a presença de sofrimento (p. ex, um sintoma doloroso) ou incapacidade (isto é, deficiência em uma ou mais áreas importantes de funcionamento) ou com um risco significativamente aumentado de sofrer morte, dor, incapacidade ou uma perda de liberdade importante. Além disso, essa síndrome ou padrão não deve ser apenas uma resposta esperada e culturalmente sancionada a determinado evento, como a morte de uma pessoa amada. Independentemente de sua causa original, deve ser considerada como a manifestação de uma disfunção comportamental, psicológica ou biológica no indivíduo. Nem comportamento desviante nem conflitos que ocorram fundamentalmente entre o indivíduo e a sociedade são transtornos mentais, a menos que o desvio ou o conflito seja um sintoma de uma disfunção do indivíduo” (DSM-IV, p. xxi, 1994).

Em sua quinta edição, essa conceituação continua vaga:

Embora nenhuma definição seja capaz de capturar todos os aspectos de todos os transtornos inseridos no DSM-5, exigem-se os seguintes elementos: Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (p. ex., de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou

conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo, conforme descrito” (DSM-V, 2014, p. 20).

Segundo Gøtzsche (2016), a definição de transtorno mental é subjetiva, ambígua e, sendo o DSM um documento de consenso, isto o tornaria não científico. Essa vulnerabilidade também aparece na formulação de vários diagnósticos para diversos transtornos, fazendo com que as definições sejam vagas e facilmente manipuláveis. A exemplo disso, em 1985, a APA tentou introduzir o transtorno de personalidade masoquista, que caberia a mulheres que eram agredidas fisicamente por seus maridos. Um desacordo de opiniões resultou em uma contraproposta: transtorno de personalidade dominadora paranoide, para homens machistas, violentos, sendo o primeiro critério diagnóstico “incapacidade de estabelecer e manter relacionamentos interpessoais significativos” (APA, 1985 *apud* GØTZSCHE, 2016, p. 373). O então presidente da comissão, Allen Frances, concluiu que não havia documentação empírica suficiente para esse transtorno.

Entre os motivos para a inflação de diagnósticos, de acordo com Frances (2016), estão: um “frisson” da medicina preventiva, que disponibiliza inúmeros testes e procedimentos que podem ser feitos para detectar possíveis transtornos; os “modismos psiquiátricos”, que alavancaram o número de pacientes diagnosticados, como o autismo, o TDAH, o transtorno bipolar e a depressão; condutas profissionais inadequadas – profissionais da saúde que concentrados em suas especialidades não conseguem captar o quadro geral dos problemas e sofrimentos trazidos aos seus consultórios pelos pacientes; uma enorme demanda social para que os sintomas sejam suprimidos, com vistas aos sujeitos continuarem exercendo suas funções.

Segundo relatório da Organização Mundial da Saúde – OMS (2017), estima-se que em 2015, 322 milhões de pessoas no mundo sofrem de transtornos depressivos (4,4% da população mundial) e 264

milhões de pessoas sofrem com transtornos de ansiedade (3,6% da população mundial). A revista científica de medicina, *The Lancet*, lançou em 2017 uma análise sistemática sobre a carga de doenças globais para aquele ano: *The Global Burden of Diseases, Injuries, and Risk Factors Study 2017* (GBD, 2017). Nele foi realizado uma avaliação abrangendo incidência, prevalência e anos de incapacidade para 354 doenças e lesões diversas, nestas incluídas alguns transtornos mentais, com dados de 195 países e territórios, de 1990 a 2017. O estudo apontou que globalmente, no ano de 2017, houve a prevalência de 970 milhões de pessoas diagnosticadas com algum transtorno mental. Deste total, correspondem especificamente ao transtorno depressivo maior – 264 milhões, aos transtornos de ansiedade – 284 milhões, ao transtorno afetivo bipolar – 45 milhões, a esquizofrenia – 19 milhões, ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – 73 milhões e ao transtorno de conduta – 53 milhões (GBD 2017 DISEASE AND INJURY INCIDENCE AND PREVALENCE COLLABORATORS).

A depressão é o transtorno que mais incapacita as pessoas, sendo um dos fatores frequentemente associados às mortes por suicídio. Os riscos que podem aumentar os índices de depressão, não surpreendentemente são: a pobreza, o desemprego, eventos da vida que incluem mortes, término de relacionamentos, doenças físicas sérias que causam desgastes e prejuízos na vida social/pessoal e abuso de drogas. Em 2015, o número estimado de suicídios foi de 788 000 mil pessoas. Dos suicídios no mundo todo, 78% ocorre nos países de baixa e média renda (OMS, 2017). Não parece ser possível tratar as causas desses fenômenos com o uso de psicotrópicos.

A substituição das terapias e psicoterapias pelo uso de drogas psicotrópicas, coincide com o surgimento, nas últimas décadas, da teoria de que os transtornos mentais são causados por desequilíbrios químicos, corrigidos apenas com o uso de medicações. Essa teoria passou a ser

aceita principalmente depois da chegada do Prozac, em 1987 (ANGELL, 2016). A falácia do “desequilíbrio químico” é utilizada como justificativa para tratar expressões sintomáticas, realizar diagnósticos e medicalizar. Por exemplo, é comum escutarmos ou lermos que pacientes deprimidos possuíam deficiência de serotonina. Contudo, nunca foi comprovado ou documentado que doenças psiquiátricas ocorrem por alguma deficiência química (aqui nos deparamos com uma hipótese). Da mesma forma, nenhum teste biológico ou exame de neuroimagem, consegue determinar ou localizar que um sujeito possua qualquer transtorno psiquiátrico (GØTZSCHE, 2016).

O neurocientista Steven Hyman, diretor do instituto de saúde mental National Institute of Mental Health (NIMH) explica que as drogas psiquiátricas criam perturbações nas funções dos neurotransmissores e em resposta a isso o cérebro tenta se adaptar. Os antidepressivos, por exemplo, bloqueiam a recaptção da serotonina, e para se ajustar a esse obstáculo da função normal (recaptar serotonina), o cérebro passa a liberar menos serotonina e, conseqüentemente, o número de receptores decai. Depois de algumas semanas, o cérebro do paciente realmente estará funcionando de forma qualitativa e quantitativamente diferente do estado anterior e naturalmente normal. As drogas psicotrópicas alteram a transmissão sináptica normal e qualquer mudança comportamental no sujeito corresponde em realidade a um funcionamento anormal do cérebro (WHITAKER, 2005). Ao mesmo tempo, um uso generalizado e a longo prazo desses medicamentos aumentaria a probabilidade de uma pessoa se tornar cronicamente doente, como também de desenvolver outros novos transtornos.

Os inibidores seletivos de recaptção de serotonina (ISRS's) foram inventados pela SmithLine Beecham (atualmente, GlaxoSmithKline). Em 2003, no Reino Unido, se propagou a informação de que a falta de serotonina era a causa da depressão. Antes dos ISRS's chegarem ao

mercado em 1987, poucas crianças eram diagnosticadas com transtorno mentais. Vinte anos depois, mais de 500 mil crianças eram diagnosticadas, 35 vezes mais (WHITAKER, 2016).

Toda classificação supõe um autor, um princípio classificador, um eixo que antecipa a criação das categorias. Toda classificação visa a um objetivo, ocorre em um contexto de criação, possui uma história e surge como um conjunto de exigências de um determinado momento histórico. As classificações psiquiátricas ocupam um lugar e cumprem uma função social importante, pois refletem, em sua lógica, aspectos constitutivos da cultura e do lugar que ocupam na sociedade e em cada tempo histórico, sendo capazes de agenciar a vida, a organização social e econômica da sociedade.

Iatrogênese

Iatrogênese é a composição das palavras gregas *iatros* (médico) e *genesis* (origem) e corresponde ao termo técnico que qualifica as epidemias, doenças ou transtornos causados pela intervenção médica, muitas vezes no intuito de curar outra doença ou de sanar problemas indesejados. Uma doença iatrogênica é aquela que não existiria caso o procedimento médico não tivesse sido realizado ou fosse de outra ordem, ocorrendo após uma ação médica qualquer ou depois da administração (prolongada ou não) de um medicamento (ILLICH, 1975).

Os efeitos colaterais dos medicamentos podem causar tantos ou mais problemas quanto o seu não uso. Vale dizer que as substâncias causam efeitos, adjetivá-los como colaterais apenas indica o fato de serem indesejáveis, mas não deixa de produzi-los. Cabe lembrar também que, por vezes, o complexo farmacêutico se fez valer justamente desses efeitos colaterais, lançando produtos em que esses efeitos foram a condição de principais epidemias de novos diagnósticos – que reduzem todo tipo

de sofrimento ou condição psíquica a problemas orgânicos – também podem trazer danos como, a exclusão da vida social, ansiedade, depressão, angústia, invalidez e até mesmo suicídio. Os profissionais da saúde são formados e conduzidos a seguir as técnicas e valores da profissão sem maiores questionamentos, apenas reproduzindo padrões comportamentais e de conduta que somente contribuem para a manutenção do estado atual de coisas que já vinham produzindo sofrimento nos usuários dos serviços.

Entre 1930 e 1940, a psiquiatria já fazia uso de alguns tratamentos físicos para cuidar de pessoas com transtornos mentais, por exemplo, o coma induzido insulínico, as terapias convulsivas, e a lobotomia frontal. Contudo, na década de 40, pesquisadores de uma companhia farmacêutica francesa começaram a realizar testes com uma classe de compostos chamada de fenotiazinas. Eles sabiam que uma das fenotiazinas, a prometazina tinha propriedades anti-histamínicas que causavam nos pacientes uma “serenidade eufórica”, certa calma e sonolência. Depois de usada como componente anestésico em cirurgias, pesquisadores trabalharam no que seria uma versão melhorada deste composto. Em 1952 era lançada a Clorpromazina. Nos testes com ratos observou-se que ela os conduzia a certa letargia, diminuição das atividades motoras e das respostas emocionais. O produto passou a ser vendido como Thorazine, e prescrito para pacientes psicóticos, pois os acalmava, facilitando o manejo (WHITAKER, 2016).

O Librium, por sua vez, foi descoberto em uma tentativa de achar um composto que pudesse matar micróbios que causavam doenças respiratórias, urinárias e gastrintestinais. Descobriram, em experiências com ratos e macacos, um composto que servia como um poderoso relaxante muscular e tranquilizante, que deixava os animais dóceis, podendo ser usado em humanos para crises de ansiedade. A Hoffman La Roche introduziu esse composto (clordiazepóxido) no mercado sob o nome de

Librium em 1960. De forma parecida, a iproniazida foi “descoberta”. Em conjunto com outros dois compostos, ela era utilizada no fim da Segunda Guerra para tratar a tuberculose. Como efeito colateral, descobriram que os pacientes se sentiam revigorados, com ânimo e energia, os médicos relatavam que seus pacientes chegavam a dançar e cantar nas alas hospitalares. Ao considerarem que a iproniazida era o composto que tinha o maior potencial para causar esses efeitos, acreditaram que ela poderia ser usada como um estimulante. Comercializada como Marsilid, começou a ser utilizada em pacientes deprimidos.

No fim dos anos 60, já havia sido produzido um antipsicótico, um ansiolítico e um antidepressivo para tratar os sintomas dos transtornos do momento: psicose, ansiedade e depressão. É importante notar que nenhuma dessas drogas foi produzida após a descoberta de algum processo patológico, ou uma anomalia neural, cerebral, ao contrário, por um acaso descobriram que os efeitos colaterais destes compostos, de alguma forma, afetavam o sistema nervoso central causando uma série de alterações comportamentais, que inibiam os sintomas indesejáveis de determinados transtornos mentais. Esses agentes neurofarmacológicos passaram a ser fabricados e comercializados exclusivamente para produzir um efeito comportamental nos indivíduos, aplacando o sintoma indesejável (WHITAKER, 2016).

Após descobrirem que essas drogas ocultavam uma diversidade de sintomas, descobriram também que elas podiam alterar o nível de certos neurotransmissores (e outras substâncias químicas no cérebro), embasando teorias de que os transtornos mentais seriam causados pela falta ou excesso dessas substâncias no cérebro. Contudo, seria completamente possível que as drogas afetassem os níveis de neurotransmissores sem que estes fossem, de fato, a causa dos transtornos. Mesmo que não existam estudos confiáveis ou testes que comprovem a localização cerebral dessas patologias e que elas sejam descritas apenas como hipóteses

etiológicas, a produção de psicofármacos se multiplica, pois, o objetivo da indústria farmacêutica não é compreender e atuar na causa do sofrimento mental, mas sim aplacar sintomas.

Nos EUA, em 1955, pessoas que sofriam de transtornos mentais eram primordialmente “tratadas” em manicômios. Nesta época, 1 em cada 468 estadunidenses era hospitalizado por transtornos mentais. Atualmente é normal que parte desses pacientes recebam um pagamento mensal ou uma renda complementar por invalidez. Em 1987, 1 em cada 187 estadunidenses recebiam pensões ou mensalidades por invalidez. Em 2007, duas décadas depois do lançamento do Prozac (antidepressivo) e dos remédios de segunda geração, 1 a cada 76 estadunidenses recebiam esse tipo benefício. Segundo dados do Seguro da Previdência Social por Invalidez, nos Estados Unidos, entre 1987 e 2007 o número de crianças incapacitadas por transtornos mentais subiu de 16.200 para 561.569. Esse dado contrasta com o fato de que crianças com doenças que também causam invalidez ou alguma outra incapacitação, como câncer, deficiências cognitivas etc, diminuiu de 728.110 para 559.448 (WHITAKER, 2016). No Brasil, o 1º Boletim Quadrimestral sobre invalidez, elaborado pela Previdência Social a partir da análise de dados entre 2012 e 2016, mostrou que os transtornos mentais e comportamentais são a terceira maior causa de incapacidade para o trabalho, sendo os principais transtornos psíquicos o estresse grave, devido ao trabalho, e depressão. No total, 668.927 pessoas, ou 9% daqueles que recebem benefícios, o recebem por incapacidade relacionada a transtornos mentais e comportamentais (ADOCIMENTO MENTAL E TRABALHO, 2017)

Nos últimos 40 anos, foram levantadas diversas vezes, hipóteses de que os medicamentos produziram a própria doença que eles pretendiam curar, atuando assim de forma iatrogênica. Contudo, independente da força das evidências, profissionais da saúde, especialistas e principalmente as empresas farmacêuticas abafaram muitas das pesquisas. Entre

2004 e 2009 foi realizada uma análise dos medicamentos submetidos à Food And Drug Administration¹⁴ (FDA) e as suas reações adversas. Foram identificados 1.937 casos de violência e dentre estes, 387 eram de homicídios. Os relatos eram mais frequentes quando se tratava de psicotrópicos (antidepressivos, sedativos/hipnóticos, medicamentos para TDAH). De forma perversa a indústria responsabiliza a doença, o paciente, mas de forma nenhuma, o uso indiscriminado do medicamento, e isto é o que acontece quando os pacientes relatam os efeitos negativos do remédio, a falta de efetividade do mesmo, ou quando sofrem de sintomas de abstinência (GØTZSCHE, 2016).

Whitaker (2005, 2016) apresenta em seu trabalho diversos estudos longitudinais, realizados nas décadas de 60,70 e 80, que buscavam compreender a atuação e eficácia do uso de antipsicóticos em pacientes esquizofrênicos, e do uso de antidepressivos em pacientes deprimidos. Em relação aos antipsicóticos, alguns estudos concluíram que quanto maior a dosagem da medicação e o seu uso prolongado, maior a probabilidade de ocorrência de novas crises. Outros demonstraram que pacientes tratados com pouco ou nenhum medicamento, mas, utilizando outras formas de cuidado em saúde mental, como por exemplo, psicoterapias, tinham tido menos crises ao longo do estudo, se recuperaram e se estabeleceram melhor em sociedade, em detrimento dos grupos de pacientes tratados apenas com medicamentos. Outros estudos, concluíram que os neurolépticos (antipsicóticos atípicos), a longo prazo, acentuavam às crises, que ocorriam mais vezes e de forma mais severa ao longo do tra-

¹⁴ A Food and Drug Administration (FDA) é uma agência federal do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos responsável pela proteção e promoção da saúde pública. Ela controla e supervisiona a segurança alimentar, suplementos dietéticos, produtos de tabaco, prescrições, medicamentos farmacêuticos, homeopáticos, vacinas, transfusões de sangue, dispositivos médicos, radiação eletromagnética, cosméticos, produtos veterinários, alimento para animais.

tamento. Segundo o autor, todos os resultados sugerem que os neurolépticos aumentam a vulnerabilidade biológica e as crises psicóticas.

Em relação aos estudos com antidepressivos, os resultados encontrados foram similares aos citados acima. Os resultados demonstraram que não havia diferença significativa entre medicamentos e seus placebos ativos (placebos que produzem efeitos colaterais semelhantes aos medicamentos originais); que pacientes que utilizavam de outros recursos de cuidado em saúde como psicoterapias e outras terapias, mostravam melhores taxas de bem-estar e supressão dos sintomas. Uma revisão com 27 estudos concluiu que quanto maior o tempo de administração de antidepressivos, maior a probabilidade de reincidir os sintomas e em suas formas mais graves. De forma geral, os resultados apontam para a ineficácia, a longo prazo, do tratamento medicamentoso.

O primeiro inibidor seletivo da recaptação da serotonina (ISRS)¹⁵ introduzido no mercado foi a fluoxetina, em 1988, vendida pelo nome de Prozac, fabricado pela Eli Lilly. Em 2004, o *British Medical Journal* recebeu, de uma fonte anônima, documentos de estudos internos da Lilly sobre o Prozac que demonstravam que os funcionários da empresa estavam cientes dos efeitos preocupantes em relação ao aumento de violência e tentativas de suicídio, relacionado ao uso deste medicamento, mas que buscaram minimizar ou ocultar isto na prescrição da droga, como por exemplo, cortando a palavra suicídio de seus registros sobre efeitos colaterais e dizendo que possíveis ideações suicidas eram meros efeitos da depressão e não do medicamento. Em 1999 a FDA recebeu um relatório com mais de 2 mil suicídios relacionados ao Prozac. A European Medicines Agency, em 2006, recomendou que pais e médicos deveriam monitorar as crianças e jovens tratados com fluoxetina e observar tendências suicidas, ao invés de não concordar com o uso do medicamento.

¹⁵ Inibidor seletivo da recaptação da serotonina

Também deixou oculto suicídios que aconteceram durante os ensaios clínicos usando de uma justificativa legal sobre os ensaios serem comercialmente protegidos (GØTZSCHE, 2016).

Gøtzsche (2016) expõe diversos estudos que relatam manipulações em pesquisas e ensaios com psicotrópicos, no intuito de esconder os efeitos negativos dos psicotrópicos como também falsear os seus reais benefícios. Grande parte destes estudos eram conduzidos pelos mesmos autores e com financiamento de empresas fabricantes de medicamentos. Em muitos estudos, antes do início do ensaio randomizado, eram excluídos participantes que melhoravam com o placebo. Em outros casos, parte dos participantes abandonavam o estudo devido aos efeitos adversos do medicamento e, mesmo assim, na análise final, essas reações não eram consideradas graves o suficiente. Considerando benefícios e danos, o autor conclui que isso demonstra que os medicamentos muitas vezes não são úteis como divulgado. Na maioria das vezes, só surtem efeitos consideráveis e positivos naquelas pessoas que estão extremamente debilitadas, e fazem parte de uma porcentagem pequena em comparação com o grupo de pessoas total tratadas clinicamente com estes remédios.

Um fenômeno relacionado ao uso de medicamentos e à medicalização é a automedicação. As drogas legalizadas nem sempre são benéficas e o seu uso inadequado pode ser tão prejudicial quanto não as utilizar. Em 2015 foi realizado um estudo com 1000 adolescentes estadunidenses, de 40 estados, que responderam a uma pesquisa online sobre o uso de álcool, tabaco, drogas legais e drogas ilegais. A pesquisa demonstrou que o uso de medicamentos tem uma relação linear com a ansiedade e outros tipos de estresses psicológicos vivenciados pelos adolescentes. De acordo com o National Institute on Drug Abuse (NIDA), 20% dos adolescentes, em 2014, relatou ter experimentado medicamentos prescritos como OxyContin, Vicodin, Xanax, Valium, Adderall e Ritalin. Muitas vezes os adolescentes adquirem esses medicamentos através de amigos e parentes

que possuem prescrições médicas, com o intuito de corresponderem a demandas sociais e escolares (THUNDER, 2015).

Robert Whitaker (2016) revisou a literatura científica sobre os benefícios, a longo prazo, do uso de antipsicóticos. Ele indica que muitos estudos comparativos sobre recaídas com uso ou não de antipsicóticos possuem pouca investigação e discussão sobre questões importantes relativas à saúde mental e bem-estar dos pacientes como, por exemplo, se os pacientes tratados com medicamentos conseguiram abandonar o uso contínuo ou diminuí-lo, se um dia conseguiram se estabelecer em um trabalho ou se possuem uma vida social, individual e ativa. Ao mesmo tempo, faltam estudos que identifiquem o curso natural dos transtornos, e como seria a vida destes pacientes se estivessem sendo cuidados com outras formas de tratamento como, psicoterapias e outras intervenções psicossociais.

Indústria farmacêutica: um modelo de negócio

A médica estadunidense, Marcia Angell (2007), indica um problema imprescindível na produção de novos medicamentos pela indústria farmacêutica. A fundamental importância do momento de pesquisa e desenvolvimento (P&D). A primeira parte da P&D se refere à pesquisa, e é a mais difícil, longa e complexa, em que se adquire conhecimento sobre a doença e busca-se descobrir de que forma essa condição clínica pode ser combatida, curada ou refreada com sucesso por um agente farmacológico. Essa etapa é quase sempre realizada em universidades ou laboratórios do governo, com investimento público. No momento em que existe uma boa compreensão da doença e boas hipóteses sobre os meios para curá-la, se inicia a segunda etapa, referente ao desenvolvimento. Nela são feitos os ensaios pré-clínicos, ensaios clínicos (com e sem voluntários) para a testagem daquele fármaco e, apenas aqui, os laboratórios farmacêuticos e a FDA interferem, respectivamente, com o patrocínio e a fiscalização do processo de pesquisa e resultados.

Todavia, há um déficit na fiscalização e examinação de ensaios clínicos, testes e dados científicos pela FDA. Para provar que um medicamento é minimamente seguro e eficaz e pode ser vendido no mercado, são necessárias 3 fases de ensaios clínicos com voluntários: na fase 1, o medicamento é fornecido para voluntários com saúde, com o intuito de testar a dosagem e os efeitos colaterais; na fase 2, o medicamento é fornecido a grupos de pacientes com condição clínica pertinente à pesquisa, grupos de pacientes saudáveis e grupos de pacientes que não recebem o medicamento, com objetivo de comparar a ação e o efeito da droga; na fase 3, o medicamento é testado em um número bem maior de pacientes para avaliar eficácia e segurança. Contudo, muitos medicamentos não realizam as 3 fases, sendo os testes realizados em apenas 1 ou 2 ensaios. Outro problema é que, a partir de 2002, a FDA passou a inspecionar os testes clínicos dentro de um período limitado de 16 meses, porém do início dos testes até o lançamento do fármaco, podem ser necessários de 6 a 10 anos entre pesquisa, desenvolvimento e testagem e não apenas 16 meses, ou seja, as inspeções não ocorrem durante toda a pesquisa.

Ainda sobre a confiabilidade e eficácia dos testes, eles podem ser tendenciosos quando: a população escolhida para participar do teste não for adequada; o efeito placebo e o curso natural da evolução dos transtornos não forem analisados corretamente; o tempo de realização dos testes clínicos não for adequado para analisar todas as variáveis possíveis. Muitas vezes, em análises mais minuciosas, descobre-se que os testes falharam nesses aspectos. Segundo Angell (2016) e Gøtzsche (2016), ainda é comum na apresentação dos resultados finais, descartarem as partes desvantajosas, suprimindo o que não agrada aos financiadores e à FDA.

A maioria dos laboratórios farmacêuticos adquire a patente (direitos exclusivos de comercialização) de uma nova droga antes mesmo das etapas de pesquisas clínicas, pois, ao começarem os ensaios clínicos as informações sobre eles dificilmente ficariam em sigilo. Sendo assim, as

próprias empresas que irão fabricar e deter os direitos mercadológicos, caso a droga passe nos testes clínicos e nas inspeções necessárias, patrocinam previamente os ensaios clínicos. Muitos laboratórios farmacêuticos, na ânsia de agilizarem o processo de produção – pois, uma patente dura em média 20 anos, tempo que já começa a ser contado a partir dos ensaios clínicos – transferem o trabalho de desenvolvimento (ensaios e testagem) para empresas privadas, mais preocupadas com as demandas do que com a saúde e a vida dos consumidores (ANGELL, 2007).

Em relação à precificação dos medicamentos, que muitas vezes dificulta o acesso de várias pessoas a essa mercadoria, a indústria farmacêutica como um todo, justifica o alto custo dos seus remédios pelos gastos necessários em pesquisa e desenvolvimento (P&D). Porém, não existe total transparência sobre quanto custa para a indústria disponibilizar uma nova droga no mercado e não se sabe todas as atividades que são computadas em P&D. Por exemplo, marketing e administração apesar de não serem processos fundamentais na pesquisa e desenvolvimento, são computados como P&D. Angell (2007) relata que apesar disto, é possível calcular aproximadamente os custos da indústria a partir dos números que ela fornece em relação a gastos, isenção de impostos e créditos tributários disponíveis para esse setor, dividindo-os pela quantidade de medicamentos lançados, chegando a uma média geral. Com isso, é possível concluir que os gastos com P&D não são grandes como dizem, na verdade chegam a se equipar aos gastos com marketing e propaganda. Os preços dos medicamentos são calculados a partir de quanto o mercado consegue suportar, e não pelo seu valor real, e a indústria farmacêutica continua sendo uma das que mais lucra e cresce ao longo dos anos.

A indústria farmacêutica é também extremamente protegida de qualquer risco pelo governo. Com o respaldo de leis, se ela eventualmente não conseguir lucrar com determinado medicamento o governo pode ajudá-la. Como já dito, a produção de medicamentos é um dos segmentos

que mais cresce dentro do setor da saúde, e as drogas psiquiátricas são uma importante fonte de lucro para as empresas fabricantes. De acordo com os dados do Anuário Estatístico do Mercado Farmacêutico (2019), em 2018 o mercado industrial farmacêutico brasileiro movimentou mais de 76,3 bilhões de reais. O Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC) e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), realizou um levantamento sobre as vendas dos 8 princípios ativos de ansiolíticos e hipnóticos, mais prescritos pelos médicos (alprazolam, bromazepam, clonazepam, diazepam, lorazepam, flunitrazepam, midazolam e zolpidem), e concluiu que entre 2011 e 2018, e foram vendidos mais de 505 milhões de caixas de medicamentos (Mellis, 2019).

No fim das contas, poucos medicamentos são inovadores. Das drogas anualmente aprovadas, apenas uma minoria é feita com moléculas recentemente descobertas e sintetizadas, o restante são apenas novas versões dos medicamentos que já constam no mercado. Além disso, a maior parte das drogas novas não é desenvolvida nos laboratórios farmacêuticos, mas nos laboratórios universitários ou em empresas de biotecnologia, financiados com recursos públicos, pois, é mais barato para as grandes empresas adquirir uma licença sobre um medicamento novo ou então criar uma versão de um medicamento mais velho, do que desenvolver uma nova droga. Além disso, sabe-se que a partir do momento que a patente de um medicamento expira, o remédio pode ser comercializado por outras empresas. Nesse interim, mesmo quando genéricos e similares possuem princípios ativos diferentes, por serem considerados tão similares aos originais, não precisam realizar novos ensaios clínicos, pois, tecnicamente, as empresas detentoras da patente já realizaram essa parte do trabalho (ANGELL, 2007).

O médico dinamarquês, Peter Gøtzsche (2016) faz críticas ferrenhas à indústria farmacêutica, comparando-a ao crime organizado. Em suas pesquisas, conseguiu produzir evidências de que essa indústria se engaja em atividades ilegais, incluindo extorsão, fraude, obstrução do

cumprimento da lei, crimes relacionados a drogas, suborno, manipulação de testemunhas e corrupção política. Nos últimos anos 10 anos houveram casos seríssimos de improbidade de pesquisa, distorção de resultados, ocultação de dados sobre danos, fraude e comercialização ilegal, conduzidos pelas 10 maiores empresas farmacêuticas do mundo. Os crimes são comuns e repetitivos.

Considerações finais

Entender que as noções conceituais e as práticas de cuidado sobre saúde e doença, normal e patológico, são produtos históricos e não são neutras, é um ato importante para compreendermos outros processos como: a medicalização, a patologização e a iatrogênese. No presente trabalho procuramos evidenciar alguns aspectos fundamentais para o surgimento destes fenômenos, discorrendo sobre os aspectos históricos, sociais e econômicos, que são indispensáveis para a sua manutenção.

O pensador austríaco, Ivan Illitch (1975), está na origem da criação dos conceitos de patologização e medicalização social, recorrendo a discussões sobre a dor e o adoecimento para pensá-los. Entende que, para a biomedicina, a dor é apenas um sintoma reflexo neurológico de uma enfermidade corpórea. No entanto, para os sujeitos que sofrem, seja essa dor física ou psíquica, ela conta sobre a história de suas vidas. O sofrimento que atinge cada um ultrapassa o saber técnico do médico e não cabe em uma entrevista diagnóstica. Afirma ainda, que a cultura dá significado para a dor, o adoecimento e o sofrimento dos sujeitos. Nos tempos atuais, por exemplo, a redução e eliminação desses fenômenos representa o avanço da civilização. Contudo, esse avanço é apontado pelo autor, como algo negativo, visto que desresponsabiliza o homem pela sua própria dor e conseqüentemente faz com que ele perca também a sua autonomia frente ela – seja sofrendo ou encontrando cura.

As mudanças econômicas, históricas, sociais e culturais, não poderiam deixar de influenciar diretamente na construção científica, acadêmica e no desenvolvimento psicológico e comportamental dos indivíduos. Nas primeiras décadas do século XX, os ideais médico-higienistas começaram a se fundir nas práticas de organizações da vida social, no cuidado e na compreensão da produção da vida humana. O discurso do campo médico e psiquiátrico afirma que tudo que pode se expressar como estranho, anormal e disfuncional, tem como base um déficit, uma disfunção, ou seja, uma explicação neurológica (Guarido, 2011). O estudo sobre a medicalização e a patologização se justifica na medida em que se torna necessário nos aproximarmos de suas determinações reais, para que possamos compreender as origens e causas do sofrimento humano, a fim de finalmente criarmos práticas mais humanas, científicas, eficazes e coerentes para se pensar e direcionar o trabalho no cuidado com a saúde mental.

Gøtzsche (2016) e Illich (1975) concordam que os tratamentos medicamentosos, geralmente são tão prolongados, que a retirada dos medicamentos se torna difícil e muitas vezes por isto, os sintomas se cronicizam e os tratamentos se tornam para a vida toda. Isso pode se tornar um fardo para a vida dos pacientes, além de transformar condições agudas em crônicas. Sabemos que muitos medicamentos psiquiátricos, usados a longo prazo e/ou em altas dosagens, podem causar mudanças na personalidade, na cognição, no sistema nervoso entre outras consequências físicas, agravando o quadro do paciente de forma iatrogênica.

Illich (1975) entende a biomedicina como um paradigma correspondente à instituição industrial. A patologização e medicalização da saúde, do cotidiano e da existência, refletem aspectos de fenômenos econômicos, políticos e sociais: a industrialização e a produção capitalista. Da mesma forma que expropriaram a terra e os meios de produção dos homens, expropriam a sua saúde, em detrimento do enriquecimento pessoal de uma classe social, que só pode ser gerado a partir do controle

sobre as relações sociais de produção e suas expressões nas condutas e normas gerais da vida cotidiana, elaborando e definindo os modos como o ser humano pode e deve ser sadio, gozar, sofrer e morrer. A medicalização da vida sustenta a ‘máscara sanitária’ de uma sociedade que produz os seus próprios sintomas e, ao mesmo tempo, reduz a capacidade dos sujeitos – concomitantemente no campo individual como no campo social – de se afirmarem e assumirem a responsabilidade sobre a transformação daquilo que não se sustenta e gera sofrimento. Essa capacidade está ligada a um estado de saúde.

O mundo psicológico é uma das aquisições da humanidade, derivado do processo de produção do mundo material que também é acompanhado do desenvolvimento da cultura, do conhecimento, da ciência e da arte. Ignorar a dinâmica de produção e reprodução social necessárias ao sistema capitalista, na gênese dos transtornos mentais, é corroborar com aquilo que a medicina faz e que viemos criticar: a naturalização dos chamados transtornos mentais, e do sofrimento dos sujeitos, como algo de origem orgânica, genética, cabendo apenas ao saber médico apontar, estudar, classificar, conhecer, tratar e curar (CARVALHO; PIZA, 2016).

Assim, retomamos algo mencionado anteriormente, a necessidade de superar as aparências que se expressam, por um lado, no cientificismo reducionista e vulgar da ciência hegemônica, por outro, na crítica romântica, anticientífica, que tem sido a mais comum diante da frieza mecanicista da primeira. É preciso avançar no conhecimento das causas, no que subjaz às expressões cotidianas e produz o sofrimento, mesmo sem ser imediatamente percebido.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Anuário Estatístico do Mercado Farmacêutico**. Brasília – DF, 2019. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/374947/3413536/Anu%C3%A1rio+Estat%C3%ADstico+do+Mercado+Farmac%C3%AAutico+-+2018/c24aacbf-4d0c-46a7-bb86-b92c170c83e1>. Acesso em: 7 jun. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.

ANGELL, M. **A verdade sobre os laboratórios farmacêuticos**. 1.ed. Rio de Janeiro – RJ: Record, 2007.

ANGELL, M. A epidemia de doença mental: Por que cresce assombrosamente o número de pessoas com transtornos mentais e de pacientes tratados com antidepressivos e outros medicamentos psicoativos. **Revista Piauí**. 59. ed. São Paulo – SP, ago. 2011. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/a-epidemia-de-doenca-mental/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 155-175, 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2728>. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2728>.

BEZERRA JR., B. Introdução – A psiquiatria contemporânea e seus desafios. In: ZORZANELLI, R.; BEZERRA JR., B.; COSTA, J. F. **A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 9-34.

CÂMARA, F. P. A construção do diagnóstico psiquiátrico. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v.10, n. 4, p. 677-684. Dez. 2007. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142007000400009> Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141547142007000400009&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 6 fev. 2018.

CARVALHO, B. P.; PIZA, H. C. T. A história da loucura numa perspectiva marxista. **Dialektiké**, v.1, p. 18-35. jun./ jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/dialektike.2016.5549> Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/5549> Acesso em: 10 maio 2017.

FRANCES, A. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

GBD 2017 DISEASE AND INJURY INCIDENCE AND PREVALENCE COLLABORATORS. **Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 354 diseases and injuries for 195 countries and territories, 1990–2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017**. The Lancet: Elsevier Ltd., v. 392. p. 1789-1858, 2018. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lan-cet/article/PIIS0140-6736\(18\)32279-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lan-cet/article/PIIS0140-6736(18)32279-7/fulltext) Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32279-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32279-7). Acesso em: 20 maio 2020.

GÖTZSCHE, P. C. **Medicamentos mortais e o crime organizado**. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2016. 298 p.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011. p. 29-39.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde, nêmeses da medicina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora nova fronteira, S.A, 1975. 164 p.

MARX, K. **O Capital [Livro I]**. Crítica da economia política. [1867]. O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 894 p.

MACHADO, R.; LOUREIRO, A.; LUZ, R.; MURICY, K. **Danação da norma**. A medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Biblioteca de Estudos humanos: Serie Saber e Sociedade, n 3. Rio de Janeiro: Editora Graal Ltda, 1978. 485p.

MELLIS, F. Brasil consome 56,6 milhões de caixas de calmantes e soníferos. **Notícias R7**, Brasil, 3 jul. 2019. Saúde. Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/brasil-consome-566-milhoes-de-caixas-de-calmantes-e-soniferos-03072019> Acesso em: 10 maio 2020.

ODA, A. M. G. R.; DALGALARRONDO, P. O início da assistência aos alienados no Brasil ou importância e necessidade de estudar a história da psiquiatria. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 128-141, mar. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/1415-47142004001012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142004000100128&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 12 fev. 2017.

PAULA, R. N.; PINTO, G. S. O pensamento nacionalista dos médicos: a questão da montagem da saúde mental no Brasil da Primeira República (1900-1930). *In*: XI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 23., Rio de Janeiro-RJ. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

RUSSO, J.; VENÂNCIO, A. T. A. Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM III. cia aos alienados no Brasil ou importância e necessidade de estudar a história da psiquiatria. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 460-483, set. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/1415-47142006003007..> Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142006000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2017

SECRETARIA DE PREVIDÊNCIA DO MINISTÉRIO DA FAZENDA. 1º Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade de 2017, Adoecimento Mental e Trabalho: a concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016. Brasília – DF: Secretaria de Previdência, 2017. Disponível em <http://www.previdencia.gov.br/2017/04/saude-e-seguranca-estudo-apresenta-analise-sobre-beneficios-por-incapacidade/>. Acesso em: 13 abr. 2017.

TESSER, C. D.; POLI NETO, P.; CAMPOS, G. W. S. Acolhimento e (des)medicalização social: um desafio para as equipes de saúde da família. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 3615-3624, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000900036> Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s3/v15s3a36.pdf> Acesso em: 17 abr. 2017.

THUNDER, M. Pharmaceuticals Kill More Teens Than Illegal Substances In The US. **Reset.me**. 26 mar. 2015, Studies. Disponível em: <http://reset.me/study/study-pharmaceuticals-kill-more-teens-than-illegal-substances-in-the-us/> Acesso em: 19 jun. 2018.

WHITAKER, R. Anatomy of na epidemic: Psychiatric drugs and the astonishing rise of mental illness in America. **Ethical Human Psychology and Psychiatry**, v. 7, n. 1, p. 23-35, ago. 2005. Disponível em: <http://ahrp.org/anatomy-of-an-epidemic-psychiatric-drugs-and-the-astonishing-rise-of-mental-illness-in-america-whitaker/> . Acesso em: 5 dez. 2017.

WHITAKER, R. **Anatomia de uma epidemia**. Rio de Janeiro: Editora Fio-cruz, 2017. 423 p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Depression and Other Common Mental Disorders**. Global Health Estimates. Geneva: World Health Organization; 2017. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/management/depression/prevalence_global_health_estimates/en/. Acesso em: 10 jul. 2017.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, abr. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10 jan. 2017.

CAPÍTULO 8

PSICOTERAPIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISE DE TRÊS PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Jean Paulo Bom Ferreira
Renata Bellenzani

Atualmente, no Brasil, nota-se um reconhecimento crescente das perspectivas Histórico-Cultural (PHC) e Sócio-Histórica¹ (PSH) no campo científico, formativo e profissional da Psicologia que se expressa, por exemplo, através do número de publicações, eventos científicos e projetos de ensino, pesquisa e extensão em que tal perspectiva se coloca. Contudo, tais expressões deixam evidente a maior vinculação da perspectiva Histórico-Cultural no país com determinadas áreas, como do Desenvolvimento Humano e da Psicologia da Educação e Escolar e menor vinculação com as áreas da Psicologia em Saúde e em Clínica, particularmente, no debate sobre práticas psicoterapêuticas.

¹ Segundo Furtado (2009) “o termo ‘sócio-histórico’ foi a denominação pela qual o grupo orientado por Sílvia Lane definiu o campo crítico da Psicologia produzida no Brasil a partir da leitura dos autores russos e da produção crítica elaborada por Sílvia Lane no Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC-SP e que Maria Auxiliadora Banchs chamou de Escola de São Paulo” (FURTADO, 2009, p. 75). Pela expressão histórico-cultural, reúnem-se aqueles autores que se vinculam mais às formulações de Vigotski, seus colaboradores e continuadores do que à tradição da Escola de São Paulo. Neste trabalho, analisamos alternativas de ambas tradições e usamos o rótulo Psicologia histórico-cultural (ou PHC) de forma genérica.

A observação de tal escassez foi feita pelo autor cubano que residiu e trabalhou no Brasil por muitos anos, González Rey (2007)², aponta o incipiente desenvolvimento da clínica psicológica, e do que é chamado atualmente de psicoterapia, no projeto de Psicologia Geral soviética empreendido por L. S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979).

Delari Jr. reflete sobre essa questão da limitação em pesquisa e prática em psicoterapia pela PHC apontando alguns aspectos mais gerais: o caráter proscrito da obra de Vigotski na então União Soviética; dificuldades de caráter editorial de acesso às obras dos autores russos e especificamente de Vigotski em português; e as poucas décadas da recepção de tais obras no Brasil em comparação com outras teorias psicológicas que há muito haviam chegado ao país (DELARI JR, 2012).

Outro aspecto importante elencado por Delari Jr. (2012) é em relação ao próprio tema da psicoterapia na PHC. No Brasil, as pesquisas e práticas fundamentadas no referencial marxista têm sido mais voltadas à área educacional, do desenvolvimento humano, escolar ou ações “preventivas em saúde mental que, supostamente viessem a evitar ou a abolir situações traumáticas” (DELARI JR. A. 2012, p. 2) que muitas vezes necessitam do espaço psicoterapêutico geralmente circunscrito no modelo clínico liberal-privatista.

Sem a intenção de aprofundar a reflexão sobre os fatores históricos e concretos envolvidos na limitada produção de práticas clínicas na PHC, apontadas por Rey (2007) e Delari Jr. (2012), é possível identificar a escassez de pesquisas empíricas e teórico-bibliográficas sobre o desenvolvimento, a sistematização e avaliação de práticas clínicas em sentido

² Fernando Luís González Rey (1949 – 2019) faleceu, no Brasil, em março de 2019, em atuação como professor titular e pesquisador do Centro Universitário de Brasília, e como pesquisador colaborador sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Para mais informações sobre sua biografia consultar seu site em: <https://www.fernandogonzalezrey.com/index.php/trajectoria-academica/2015-09-04-05-41-31>

mais abrangente e, em particular, psicoterapêuticas, ao buscar trabalhos a respeito nos principais periódicos do Brasil indexados às bases Periódicos CAPES e BVS-Psi Brasil.

O objetivo do estudo, portanto, consistiu em sistematizar os principais constructos teóricos e metodológicos da perspectiva Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica em Psicologia que têm sido evocados na escassa literatura especializada, ao tematizar o atendimento psicoterápico. Para cumpri-lo, fez-se necessário identificar e apresentar os autores/pesquisadores que apresentam suas propostas de psicoterapia nesses referenciais. Buscou-se identificar particularidades de cada uma e possíveis divergências, assim como os princípios, pressupostos e ou categorias convergentes. Suas contribuições esquadrihadas podem oferecer subsídios para avanços nas pesquisas sobre o tema, para a formação de futuros profissionais em Psicologia, assim como para o aprimoramento da prática de psicoterapeutas em atuação que se orientam, ou pretendam, por essas perspectivas.

Pelo reconhecimento de González Rey, de maior acúmulo de produção sobre o tema, fizemos a escolha desse autor como o primeiro a ter sua produção descrita. Primeiramente, apresenta-se uma síntese da biografia dos autores e na sequência os principais constructos teóricos e metodológicos utilizados por eles ao tematizarem o atendimento clínico. Em seguida, são apresentadas as reflexões do psicólogo Achilles Delari Jr³

³ Esclarecemos que embora esse pesquisador tenha importantes produções, dentre elas sua dissertação de mestrado, além de outros capítulos de livros, que ofereçam aportes ao tema da psicoterapia na perspectiva histórico-cultural, como por exemplo sobre a questão da subjetividade e da personalidade, vários desses materiais não puderam ser analisados no âmbito do presente e estudo. Por questões de viabilidade, do vasto e contundente material desse ilustre pesquisador, restringimo-nos a analisar os materiais que tocavam direta e centralmente no tema dos atendimentos psicológicos e/ou psicoterapia, mesmo que os mesmos não tenham sido prospectados, todos, pelas buscas nos bancos de dados previamente definidos para a pesquisa. Sabendo da existência de tais materiais, os buscamos no site do autor e os incluímos no estudo.

e, por último, dos autores vinculados ao Instituto de Psicologia Aplicada e Formação (IPAF) Lev Vygotsky. Constatada a escassez de trabalhos sobre o tema, optamos por um enquadre mais detalhado e expositivo de cada proposta – como se notará pelo uso de citações diretas, com a reprodução de trechos por vezes mais longos –, ao invés de analítico; ambas as coisas demandariam mais espaço.

Por fim, é apresentado um quadro para facilitar a apropriação e a comparabilidade sobre seis categorias analisadas da psicoterapia sob este marco teórico: 1) o conceito de sujeito e do desenvolvimento do psiquismo; 2) conceitos adicionais desenvolvidos pela proposta ou trazidos de outros campos de saber; 3) o objetivo do processo psicoterapêutico; 4) o foco do processo psicoterapêutico; 5) as limitações ou desafios para a realização de práticas psicoterapêuticas; e 6) os procedimentos operacionais e técnicas que são ou podem ser utilizadas.

Psicoterapia no enfoque histórico-cultural segundo Fernando González Rey

Influências e bases teóricas

Fernando Luis González Rey⁴ (1949-2019), cubano, graduado pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana em 1973, concluiu o doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou em 1979 e o pós-doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências de Moscou em 1987. Foi professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana entre 1973-1999 e Vice-reitor da mesma Universidade entre 1990-1995. Ao falecer, em 26 de março de 2019, era professor titular

⁴ As informações citadas podem ser encontradas no Currículo Lattes do autor.

do Centro Universitário de Brasília e durante sua carreira foi professor visitante em 20 universidades situadas entre a América Latina, América Central e Europa.

Para Rey o enfoque histórico-cultural, como é chamado por ele, é associado, principalmente, ao desenvolvimento da Psicologia Soviética, especificamente no que se refere à formulação de uma Psicologia Geral em bases marxistas, desenvolvida principalmente pelo psicólogo Vigotski e por seus colaboradores, aos quais inclui S. L. Rubinstein (1889-1960) por este ter se dedicado aos temas das emoções e da personalidade.

Apesar das diferenças entre Vigotski e Rubinstein e, para além de expressarem tentativas de formulação de uma Psicologia Geral com bases marxistas, em “ambos os autores se encontra a questão da relação entre a consciência e a atividade, e a forma pela qual são determinados os processos psíquicos nas relações sociais” (REY, 2007, p. 94-95).

Considerando o curto período de tempo em que a obra de Vigotski foi produzida, os períodos de tal desenvolvimento e as diversas pesquisas e trabalhos realizados sobre temas às vezes distintos, inclusive sobre distintos “princípios teóricos e epistemológicos” (REY, 2007, p. 95), Rey destaca as principais contribuições da obra de Vigotski: a importância da relação do signo como função mediadora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a própria definição conceitual de funções psíquicas superiores; o problema do desenvolvimento da “personalidade e da relação unitária entre a dimensão cognitiva e a afetiva” (REY, 2007, p. 96) e a aproximação de Vigotski e Rubinstein em relação à forma com que tais autores abordam essa unidade; e no desenvolvimento conceitual da categoria sentido como “um passo importante na representação da personalidade como sistema subjetivo gerador” (REY, 2007, p. 96). A psicóloga B. W. Zeigarnik (1900-1988) é apontada por Rey como uma de suas influências epistemológicas da Psicologia Soviética. Zeigarnik foi discípula de K. Lewin

(1890-1947) na Alemanha, tornando-se residente na União Soviética após a ameaça nazista ter provocado a dissolução do grupo de cientistas ao qual fazia parte. O campo de pesquisa desenvolvido por Zeigarnik, apesar de ser o da psicologia clínica “dentro da Teoria da Atividade” (REY, 2007, p. 108) de Leontiev, era nomeado por ela como Patopsicologia. Esta denominação teve o objetivo entre outros, de marcar uma diferenciação em relação ao campo então denominado tradicionalmente de Psicopatologia, orientado pelo pensamento médico psiquiátrico (REY, 2007).

Embora num primeiro momento Zeigarnik se concentre nos aspectos psicológicos de patologias essencialmente associadas a lesões cerebrais, posteriormente, ela dedicou seus estudos aos aspectos psicológicos de doenças que não possuíam evidências de influências de fatores orgânicos, como por exemplo, o estudo de pacientes alcoólatras. A partir de uma posição crítica às tendências da época, em seu segundo momento de pesquisa, Zeigarnik passa a desenvolver uma linha experimental qualitativa de maneira peculiar e criativa (REY, 2007). É justamente esta maneira de Zeigarnik analisar qualitativamente os aspectos dos fenômenos psicológicos pesquisados que interessa a Rey. Para Rey (2007), além da tentativa de Zeigarnik de superar o caráter hegemônico objetivista da Teoria da Atividade no campo clínico da Psicologia, por meio do desenvolvimento de uma epistemologia qualitativa, Vigotski e Rubinstein propõem uma nova concepção ontológica de psique.

Em outras palavras, a importância da concepção ontológica de psique no enfoque histórico-cultural, proporcionada principalmente por Vigotski e Rubinstein, está em compreender a constituição do psiquismo humano como expressão da cultura, ou seja, o processo de humanização e o desenvolvimento do psiquismo humano através das relações sociais (REY, 2007).

A categoria sentido subjetivo e o caminho de Rey para além das influências epistemológicas originárias

Para além da definição ontológica de psique no enfoque histórico-cultural, estabelecida por Vigotski e Rubinstein, um passo importante para a aproximação da questão da subjetividade foi o desenvolvimento da categoria de sentido, ocorrido progressivamente em diversos momentos da obra de Vigotski. Isto contribuiu para a abertura de uma “outra via pela qual a Psicologia Soviética se aproxima do estudo da subjetividade” (REY, 2007, p. 121).

O Valor dessa categoria [sentido] é representar uma alternativa para uma definição ontológica do subjetivo envolvida na cultura. É por essa razão que em meus trabalhos tenho retomado e desenvolvido essa categoria como fundamental para o desenvolvimento de uma teoria sobre a subjetividade de carácter histórico-cultural, algo que considero essencial para a extensão de tal teoria para áreas nas quais ela não tem tido uma expressão forte, como, por exemplo, a psicologia clínica e a psicologia da saúde (REY, 2007, p. 121-122).

Ainda sobre a importância da categoria de sentido elaborada por Vigotski, destaca-se a relação unitária estabelecida entre os aspectos cognitivos e emocionais e, não apenas, a mera distinção ou adição de tais aspectos psicológicos, como ocorre nas concepções tradicionais em psicologia.

O conceito de sentido em Vigotski é um esforço por definir um tipo de unidade psicológica que está implicada de forma ativa com o sistema psíquico como um todo. Essa unidade integra o cognitivo e o afetivo em um novo nível, não como uma adição, mas em unidades psicológicas em que a integração desses processos marca uma nova forma de funcionamento psicológico. As funções tradicionais, analisadas pela psicologia como processos independentes passam a ser analisadas dentro do sistema da consciência, no qual seu funcionamento é inseparável das

emoções que surgem nesse processo, assim como de novos conjuntos de funções que emergem à medida que essas emoções se desdobram e se relacionam com outras funções psíquicas (REY, 2007).

Apesar do reconhecimento da categoria de sentido como um elemento importante da obra de Vigotski, que foi desenvolvida do primeiro ao terceiro momento de sua obra e em um curto período de tempo, Rey não considera tal categoria como plenamente acabada, por isso, como dito acima, ele não apenas retoma tal categoria, mas também busca desenvolvê-la.

A categoria de sentido, a partir do nosso ponto de vista, permite não apenas a representação de uma unidade diferente de psique, mas também compreendê-la como momento de um sistema que forma parte de cada uma de suas expressões particulares, momento ao que Vigotsky não chegou na sua obra. Não existem sentidos isolados, todo sentido expressa o sistema da subjetividade individual e, por sua vez, integra nessa expressão o impacto subjetivo de uma história e de vários contextos atuais, que aparecem não como cópia das experiências vividas, mas como consequências delas, as quais, por sua vez, adquiriram seu valor subjetivo em função das características do próprio sistema subjetivo no momento em que foram vivenciadas pelo sujeito. Em virtude dessa relação inseparável do sentido com o sistema subjetivo que tenho definido em meus trabalhos e que leva a compreender o sentido como subjetivamente produzido, é que decidi definir esse conceito como sentido subjetivo (REY, 2007, p. 125-126).

Conservando o caráter analítico da relação unitária que a categoria de sentido proporciona entre duas dimensões do psiquismo humano, que para Vigotski seria a relação unitária entre a dimensão do cognitivo e a dimensão emocional, a categoria de sentido é desenvolvida posteriormente por Rey como sentido subjetivo. Isso por conta da relação

intrínseca que todo sentido possui com a subjetividade do sujeito, ou, como dito acima, por não existirem “sentidos isolados, pois todo sentido expressa o sistema da subjetividade individual” (REY, 2007, p. 126).

O desenvolvimento que Rey realiza sobre a categoria de sentido subjetivo vai além de esclarecer a relação que esta categoria mantém com o sistema subjetivo do sujeito: a relação unitária entre as dimensões cognitiva e emocional que a categoria de sentido revelava (em Vigotski), se mostra insuficiente para Rey. Ele resolve tal limitação conservando a relação unitária que a categoria de sentido subjetivo pode revelar, mas modificando os polos ou as dimensões do psiquismo humano que se integram em tal relação:

O sentido subjetivo representa uma integração, não dos processos cognitivos e emocionais, conforme destacado por Vigotsky na sua categoria de sentido, mas entre os processos emocionais e simbólicos, e representa a categoria ontológica que nos permite analisar de uma forma completamente diferente as categorias psicológicas, que, de modo geral, têm tido um tratamento analítico na psicologia. Os sentidos específicos que se integram e são produzidos em diferentes zonas da experiência, e que são definidos por meio de categorias psicológicas concretas, como auto-estima, personalidade ou identidade, são sentidos inseparáveis da organização subjetiva individual, que se perpassam de várias formas nesses diversos campos de subjetivação, aos quais as categorias já citadas fazem referência, aparecendo simultaneamente nas três, mas por meio de integrações distintas de sentido subjetivo, geradoras de alternativas emocionais e simbólicas diferenciadas, percebidas e vivenciadas pelo sujeito de modo também diferente (REY, 2007, p. 126).

Segundo o autor analisado, o valor da categoria de sentido subjetivo se potencializa quando entendida como uma produção intrínseca à subjetividade de um indivíduo singular. Para esclarecer tal importân-

cia, Rey exemplifica refletindo sobre como a categoria agressividade é definida pelas diferentes abordagens psicológicas. Em algumas, como indicação de um comportamento e em outras como uma característica que, ao ser atribuída a indivíduos distintos, impossibilita a expressão de suas diferenças qualitativas ou singulares. A utilização indiscriminada da categoria agressividade, segundo o autor, impossibilita a compreensão de comportamentos aparentemente agressivos como sentidos subjetivos que se desenvolveram a partir das vivências de um determinado sujeito e segundo a constituição de seu sistema subjetivo, ou seja,

[...] a consideração da agressividade como um sentido subjetivo nos orienta na direção do conhecimento diferenciado dos sentidos subjetivos que nela surgem e nos permite definir, por trás dos comportamentos aparentemente semelhantes, sentidos subjetivos distintos de acordo com a organização subjetiva da pessoa e com os contextos nos quais a agressividade apareceu (REY, 2007, p. 127).

Portanto, a categoria de sentido desenvolvida por Vigotski no marco teórico histórico-cultural e revisitada por Rey (como sentido subjetivo), representa uma abertura para a análise da singularidade do sujeito. Segundo Rey (2007, p. 128), “os autores soviéticos evitaram o uso do termo subjetividade em virtude de sua conotação ideológica”, e que tal singularidade só é possível de ser concebida como intrínseca ao sistema subjetivo do sujeito. Sobre o sentido subjetivo:

[...] é precisamente esta categoria o fundamento ontológico do ressurgimento da questão da subjetividade que temos proposto há alguns anos dentro do referente histórico-cultural. O conceito de sentido subjetivo nos faz compreender a psique como sistema complexo e recursivo, destacando-a como sistema para a explicação da organização propriamente psíquica [...] (REY, 2007, p. 128).

Mesmo com a identificação de Rey da aproximação precoce ao tema da subjetividade nos primeiros períodos do desenvolvimento da Psicologia Soviética, proporcionada pelas obras de Vigotski e Rubinshtein, como possíveis alternativas para a reflexão da dimensão subjetiva do psiquismo humano, houve também dificuldades para o desenvolvimento teórico da questão da subjetividade (REY, 2007).

Diante dessa limitação, o caminho escolhido pelo autor para trilhar sua proposta de psicoterapia é uma revisão crítica a respeito do tema da subjetividade e que inclua aquelas teorias psicológicas que não o enfoque histórico-cultural. O resultado de tal busca foi o tratamento do tema da subjetividade, pelo autor, em bases teórico-filosóficas distintas entre si, e também do materialismo dialético em que se assenta a produção Vigotskiana.

O desenvolvimento do tema da subjetividade, na perspectiva aqui apresentada, possui na sua base outro conjunto de teorias que também marcam uma trajetória crítica na filosofia ocidental e que se articulam entre si em diferentes momentos históricos, no que chamo de giro complexo do pensamento ocidental, que tem integrado, em uma relação inseparável às ciências e à filosofia no desenvolvimento de uma nova visão de mundo e de ciência. As filosofias que mais contribuem nesse sentido, e com as quais venho dialogando de forma crescente no curso de meu trabalho sobre a subjetividade, têm sido o marxismo, o pragmatismo, a hermenêutica, a filosofia da ciência e a teoria da complexidade (REY, 2007, p. 130-131).

Rey justifica sua postura epistemológica (REY, 2007) como uma escolha para lidar com as limitações históricas no estudo da dimensão subjetiva do psiquismo humano nos autores clássicos da PHC.

Nos nossos trabalhos, temos acompanhado a construção teórica de um modelo de subjetividade hu-

mana com uma posição epistemológica diferenciada à qual temos chamado de Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1997), e que, entre seus princípios fundadores, defende a natureza construtiva do conhecimento, entrando, por conseguinte, em contradição com a ênfase que, tanto no positivismo quanto na fenomenologia, por meio de construções e princípios diferentes, atribuem à descrição e à indução (REY, 2007, p. 133).

A problemática da utilização, implícita ou explícita, de reflexões teóricas de origens filosóficas distintas sobre um determinado tema ou fenômeno, é uma preocupação presente no trabalho de Rey. O autor em outras passagens da obra analisada expõe a problemática metodológica do uso indiscriminado “de determinadas categorias que têm como base princípios ontológicos diferentes” (REY, 2007, p. 126) e que tradicionalmente ocorre na Psicologia.

Mesmo com a questão dessa problemática em relação ao uso indiscriminado de categorias fundamentadas em princípios filosóficos distintos, Rey afirma ter escolhido tomar como apoio as contribuições de distintas filosofias acerca da subjetividade para o desenvolvimento teórico deste tema. Considerando Rey (2007, p. 142) que “o tema da subjetividade não pode ser objeto de uma única leitura, e que sua abertura explícita em uma perspectiva histórico-cultural pode criar novas opções teóricas para seu desenvolvimento”.

O problema da leitura aberta sobre o tema da subjetividade no enfoque histórico-cultural é estendido pelo autor para o campo clínico ou das práticas psicoterapêuticas. Ao discutir a psicoterapia, Rey abre sua reflexão perguntando: qual o papel do enfoque histórico-cultural na clínica? Para respondê-la define a clínica como um campo de atuação do psicólogo, que como qualquer outro campo de atuação profissional, não deve ser de domínio de uma única teoria psicológica (REY, 2007).

Uma determinada teoria ou referencial deve servir ao profissional como “ferramentas para gerar inteligibilidade nas práticas” (REY, 2007, p. 195) psicoterapêuticas. O profissional no campo clínico se depara com um determinado problema ou patologia apresentada por um determinado sujeito e precisa utilizar os referenciais teóricos para que o problema ou sofrimento psíquico seja possível de ser visualizado e compreendido (REY, 2007).

No entanto, Rey (2007) aponta um paradoxo que se deriva dessa afirmação: se a clínica, como um campo de atuação profissional, não deve ser submetida à uma determinada teoria, por outro lado, é necessário a cada profissional que atua na clínica fundamentar suas práticas em algum referencial teórico. A psicoterapia, no entanto, não deve ser considerada apenas como uma aplicação de tais referenciais teóricos, “mas sim como um diálogo no qual os conhecimentos marcam as formas de participação do terapeuta” (REY, 2007, p. 195). Ou seja, é necessário que os profissionais se apoiem em referenciais teóricos, mas que também tomem distância dos mesmos, no esforço de compreender o sujeito em sua singularidade, “não correndo o risco de terminar impondo sua narrativa teórica ao sujeito” (REY, 2007, p. 195). A reflexão desde as obras de Vigotski e Rubinstein, até a apropriação das contribuições de outras filosofias e ciências sobre a questão da subjetividade, possibilitou a Rey concluir que o desenvolvimento do sentido subjetivo ocorre em uma processualidade relacional à organização subjetiva. As organizações subjetivas, por sua vez, ganham contornos de configuração devido à conformação sistêmica em que estão envolvidas. Assim, há

[...] a necessidade de compreender o desenvolvimento dos sentidos subjetivos em uma processualidade que não é apenas intrapsíquica, mas também integra a ação e os diferentes sistemas de relações do sujeito, assim como a organização da vida social; por outro lado, [há a necessidade de] compreender os aspectos organizativos das produções de sentido subjetivo, às

quais temos denominado em nossos trabalhos como configurações subjetivas. Esse aspecto organizativo não está associado a um funcionamento determinista causal, tampouco a uma ordem linear, mas compromete os limites e as possibilidades da produção de sentido subjetivo em cada pessoa (REY, 2007, p. 129).

Neste ponto, a categoria de sentido subjetivo tem seu valor bastante destacado para o autor, uma vez que expressaria a relação unitária entre as dimensões emocionais e simbólicas do sistema subjetivo. Além de revelar, também, a relação unitária entre “organização e processualidade que caracteriza o desenvolvimento” (REY, 2007, p. 135) do sistema subjetivo individual. Ou seja, a categoria de sentido subjetivo revela o aspecto organizativo deste sistema.

A concepção de Rey (2007), de que a organização da subjetividade individual é sistêmica, constituindo-se em uma processualidade integradora dos processos intrapsíquicos e dos processos interpessoais, possibilita, segundo o autor, um caminho divergente das concepções tradicionais em Psicologia que em geral, concebem os fenômenos psicológicos como entidades inatas e a-históricas. Consequentemente, tais fenômenos, segundo as compreensões tradicionais em psicologia, são tidos como imutáveis ou passíveis de uma “padronização, que surgiu como expressão da quantificação do fenômeno psíquico” (REY, 2007, p. 135). Portanto, a categoria de sentido subjetivo revela a integralidade da relação unitária entre: a) a dimensão emocional e simbólica do psiquismo; b) o caráter organizativo e processual de tal psiquismo; e c) entre as dimensões interpessoais e intrapsíquicas.

A análise do caráter processual e sistêmico dos sentidos subjetivos, segundo Rey (2007), possibilita a identificação de uma contradição, ou “tensão”, como é chamado por ele. O caráter processual dos sentidos subjetivos possibilita o surgimento de diversas alternativas de produção de sentidos subjetivos. Os limites de tais alternativas, ou até a impossibi-

lidade de realização de tais alternativas, são definidos pelas configurações subjetivas que se tornaram dominantes durante o desenvolvimento da subjetividade de um sujeito.

A contradição ou tensão identificada na função das configurações subjetivas revela os limites que são postos diante da produção de sentidos subjetivos, e seu caráter contraditório é justamente que “o limite não é barreira absoluta; é um estado de tensão que pode tomar novas formas” (REY, 2007, p. 136). “As configurações subjetivas têm um caráter gerador, definindo o surgimento de processos subjetivos que, na aparência, não se justificam pela experiência vivida. As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam uns aos outros, gerando contradições e tensões causadoras de mudanças” (REY, 2007, p. 136).

Apesar do caráter gerador das configurações subjetivas, que emerge da tensão destas configurações subjetivas com os sentidos subjetivos, tais configurações não são em si mesmas as causas do comportamento humano, mas sim “uma fonte de sentido subjetivo para qualquer atividade humana” (REY, 2007, p. 137). Portanto, há outras fontes constantes de sentidos subjetivos que são produzidos pelas vivências de um determinado sujeito em determinados contextos sociais. “A ação e a comunicação são fontes permanentes de sentidos subjetivos, que nem sempre são compatíveis com os sentidos subjetivos dominantes nas configurações subjetivas que caracterizam a personalidade do sujeito antes de uma atividade ou evento concreto de sua vida” (REY, 2007, p. 137).

A interação das configurações subjetivas dominantes em um determinado sujeito, desde os sentidos subjetivos oferecidos de antemão por essas configurações, mais os sentidos subjetivos produzidos através das novas vivências desse sujeito, todos eles seriam resultado do próprio caráter organizativo e processual do sistema subjetivo (REY, 2007).

Por meio da ação e comunicação de um indivíduo, novos sentidos subjetivos são produzidos como expressões da subjetividade do sujeito. Esses novos sentidos subjetivos entram em relação com as configurações subjetivas dominantes no sujeito, ou seja, com aquelas que já se encontram constituídas como resultado de vivências anteriores. Portanto,

[...] uma pessoa que assiste a uma entrevista de emprego ou uma criança que assiste a uma nova aula na escola não chega a essas experiências de forma neutra. Nelas se expressam um conjunto de expectativas e estados subjetivos relacionados às configurações subjetivas da personalidade; contudo, os processos de subjetivação que surgem nessas experiências não estarão definidos por essa produção subjetiva inicial, mas sim pelo desenvolvimento que tome a expressão diferenciada dessas pessoas dentro da atividade que realizam [...] (REY, 2007, p. 138).

O caminho traçado por Rey (2007) ao desenvolver o tema da subjetividade no enfoque Histórico-Cultural, possibilitou, segundo ele, a superação da compreensão da subjetividade como uma dimensão essencialmente intrapsíquica e individual, tradicionalmente hegemônica na Psicologia. Toda a atividade humana é realizada em um contexto ou espaço propriamente humano e, portanto, tais contextos e espaços também são produções humanas. As produções humanas, seja a machadinha produzida da maneira mais rudimentar, seja a produção do fogo através da dominação da técnica mais simples a mais complexa, sejam as diversas instituições sociais e os espaços criados para os tipos e objetivos mais diversos necessárias para a organização da vida social e cotidiana, não são produções que existem apenas na dimensão objetiva da realidade concreta. Ou seja, “toda produção humana é uma produção subjetiva, o que não significa ‘não real’, mas, sim, a emergência de um novo tipo de realidade” (REY, 2007, p. 142), uma realidade propriamente humana.

O caráter criador da atividade humana não é criador apenas porque produz algo propriamente humano, mas porque quem cria é um sujeito; e esse sujeito é constituído socialmente.

As categorias: sujeito e subjetividade social

O conceito de sujeito aparece, acima, como mais uma categoria aprofundada por Rey. Um indivíduo só pode tornar-se um sujeito ao passo que tenha os recursos psicológicos suficientes para desempenhar sua capacidade criadora de uma dimensão subjetiva própria a si mesmo, ou seja, “o sujeito como a pessoa capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação em suas diferentes atividades humanas” (REY, 2007, p. 144).

Portanto, o ser e o agir como sujeito não é uma condição dada ou inata ao indivíduo: a condição de sujeito, mesmo quando alcançada, ainda permanece como uma condição em desenvolvimento, podendo haver saltos e retrocessos (REY, 2007).

Para Rey (2007) a diversidade das atividades humanas não se realiza em um vácuo, ou ainda, sem um direcionamento ou modelo oferecido socialmente. Os contextos e os diversos espaços sociais e instituições em que o sujeito está inserido, se relaciona e realiza suas atividades, são evocadas por Rey para formular o que ele considera uma nova e necessária categoria teórica para a compreensão da subjetividade individual: tal categoria é a subjetividade social, que por sua vez se relaciona com a constituição da subjetividade individual.

A subjetividade social, em uma relação contraditória à subjetividade individual do sujeito, não possui um caráter criador propriamente dito. A subjetividade social é o produto das diversas subjetividades individuais que se realizaram através da ação de diversos sujeitos, ou seja, “representa a organização subjetiva dos diversos espaços sociais, os

quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções” (REY, 2007, p. 146-147).

Embora a subjetividade social seja resultado ou produto da ação coletiva, ela “traz, por seu próprio caráter, opções relativamente reduzidas à pessoa” (REY, 2007, p. 144). Esse caráter próprio e contraditório da subjetividade social é exatamente o que possibilita ao sujeito exercer sua capacidade criadora de subjetivação.

A psicoterapia e alguns princípios para a sua realização

A essa altura da exposição das principais categorias teóricas utilizadas e desenvolvidas por Rey, é possível depreender a sua concepção do processo psicoterapêutico noção central da psicoterapia para o autor: o contexto da psicoterapia constitui-se como um espaço diferenciado de subjetividade social. Consequentemente, para que a psicoterapia seja de fato um espaço de subjetividade social, na mesma medida em que também não deixe de ser um espaço psicoterapêutico, pressupõe-se que neste espaço seja estabelecida uma relação recíproca entre, pelo menos, dois indivíduos. Um indivíduo busca tal espaço por um determinado motivo ou sofrimento psíquico, portanto, alguém que por alguma razão não tem tido condições de assumir sua posição de sujeito; e outro indivíduo que, ao oferecer um espaço psicoterapêutico, tem, por necessidade, que assumir uma posição de sujeito crítico e comprometido com tal situação e com o indivíduo que busca por tal espaço (Rey, 2007).

Portanto, é importante considerar que “o psicoterapeuta deve se posicionar sempre como sujeito e não como um simples reproduzidor de saberes e ‘rituais’” (REY, 2007, p. 145-156). Nessa medida, “a psicoterapia é uma via para que a pessoa se torne sujeito de sua experiência, em relação à qual perdeu a capacidade de produzir sentidos subjetivos alternativos aqueles comprometidos com seu sofrimento” (REY, 2007,

p. 146). Em outras palavras, a psicoterapia é uma via para compreender e superar o estreitamento da capacidade geradora de sentidos subjetivos pelo sofrimento e adoecimento psíquico.

A psicoterapia no enfoque histórico-cultural ocorre através da criação de um espaço de subjetividade social que possibilite a um indivíduo as condições necessárias para ele assumir sua posição de sujeito (REY, 2007).

A psicoterapia pode ser então considerada como um espaço de subjetivação, ou seja, como um espaço de subjetividade social que possibilita a produção de novos sentidos subjetivos. Esses novos sentidos subjetivos devem se integrar às configurações subjetivas que são dominantes em uma subjetividade individual.

Para fundamentar suas reflexões sobre o desenvolvimento de uma perspectiva histórico-cultural no campo clínico e da saúde, o autor sistematiza um conjunto de princípios que em seu entendimento são princípios do enfoque histórico-cultural:

A) A compreensão de “um sujeito historicamente constituído em sua subjetividade, em suas ações sociais, dentro de um contexto histórico e culturalmente determinado” (REY, 2007, p. 195). Assim, se diferencia de outras perspectivas em Psicologia que se assentam no dualismo indivíduo/sociedade, reconhecendo a singularidade desse sujeito e a subjetividade não como atributos “do indivíduo”, pensado isoladamente dos processos histórico-sociais que o constituem.

B) A atribuição de “uma capacidade de subjetivação geradora de sentidos e significados em seus diferentes sistemas de relação, os quais podem ter um caráter transformador sobre a configuração de seus processos patológicos atuais” (REY, 2007 p. 195) ao sujeito. Todas as relações dialógicas, nos diferentes sistemas de relação, são consideradas substanciais aos processos de configuração subjetiva do sujeito.

C) O psicoterapeuta não assume e nem parte de uma posição de superioridade ou neutralidade. Ambos os sujeitos envolvidos no processo psicoterapêutico, entendido como diálogo, sofrem as influências deste, e ao mesmo tempo é no decorrer destes diálogos que se produzem os “processos de mudanças” desenvolvidos na psicoterapia (REY, 2007).

D) O reconhecimento do “caráter histórico e constituído da configuração patológica” (REY, 2007, p. 196), considerando a patologia como expressão da “organização dos processos vitais do sujeito” (REY, 2007, p. 196) em um determinado contexto e com a possibilidade de “infinitas formas de organização e mudança” (REY, 2007, p. 196). Neste ponto, Rey reconhece “uma aproximação com a compreensão do patológico definida por Guatari e Deleuze” (REY, 2007, p. 196): a patologia como “portadora de um valor contextual de tipo ideológico” (REY, 2007, p. 196), em que os aspectos ideológicos de determinadas épocas históricas fornecem elementos de sentido e significação, “constituintes da gênese da patologia nesses contextos” (REY, 2007, p. 196).

E) Sobre os processos envolvidos na psicoterapia:

A psicoterapia é um processo de diálogo no qual emergem os sujeitos do processo constituídos em suas histórias e diferenças, as quais representam um momento constitutivo das diferentes produções co-construídas que possam aparecer neste processo, como narrativas, interpretações e os diferentes repertórios discursivos e de linguagem que nele se constituam. Todos estes recursos, que são parte da relação terapêutica, indicam novos espaços de subjetivação, geradores de processos de sentido e significação que podem se transformar em momentos importantes da mudança terapêutica. Porém, este não será linear com nenhuma destas produções, e sim um processo de sentido subjetivo que será configurado de forma única no sujeito que transita por este processo. A terapia atravessa processos de sentido e significação as-

sociados a diferentes espaços da subjetividade social, o que pode implicar a integração de diversos protagonistas desses espaços no curso do processo terapêutico, ou também o deslocamento do terapeuta a esses espaços, o que pode ocorrer tanto numa dinâmica institucional como familiar (REY, 2007, p. 212-213).

F) Sobre o princípio de mudança terapêutica:

A mudança terapêutica está comprometida num processo essencialmente dialógico, no qual a qualidade do diálogo na trajetória única de cada relação terapêutica irá determinando os processos de sentido e significação dentro dos quais se irão inscrevendo as novas produções do sujeito no espaço terapêutico. Neste processo, o sujeito gera novos espaços de subjetivação que lhe permitem ‘reposicionar-se’ na relação original que tinha com os conflitos que o afetavam e também é neste âmbito que a configuração patológica pode passar a vir integrar novos elementos subjetivos que a modificam ou, simplesmente, contribuem para o surgimento de configurações novas (REY, 2007, p. 213).

G) Sobre o fazer teórico e prático na psicoterapia:

O terapeuta não segue esquemas concebidos rigidamente a priori, ele está comprometido com a descoberta de configurações instaladas no sujeito e em seu sistema de subjetividade social, sobre os quais vai agir seguindo hipóteses diversas que só terão sentido através da abertura de zonas de diálogo com o “paciente”, que, assim como na terapia construcionista, é colocado no lugar da construção de suas histórias, embora estas não sejam vistas como um fim em si mesmo, mas como um meio de trabalho com um sujeito que, para este enfoque, é mais que suas histórias narradas (REY, 2007, p. 213).

Portanto, segundo Rey (2007, p. 198) “[...] a clínica, quando parte da concepção de sujeito que se prende à concepção marxista do homem, que está na base do enfoque histórico-cultural, transforma-se numa via reveladora dos problemas sociais que se configuram no desenvolvimento das patologias psíquicas

Com a superação da compreensão de organização única, padronizada e de desenvolvimento linear dos fenômenos subjetivos pelo reconhecimento da configuração subjetiva dos mesmos, abre-se a possibilidade de reconhecimento dos novos elementos subjetivos que surgem ao iniciar o processo psicoterapêutico, ou seja, esses novos elementos subjetivos são considerados “[...] não como resultado de trazer à nova relação [psicoterapêutica] experiências prévias ou atuais, procedentes de outras esferas de nossa vida pessoal, mas como uma expressão da qualidade da relação iniciada, como expressão dos sentidos subjetivos produzidos na situação dialógica do processo psicoterapêutico” (REY, 2007, p. 202).

Portanto, “a terapia representa um cenário dialógico no qual se produzem processos novos de significação e sentido que geram novos espaços de subjetivação nos sujeitos implicados nela” (REY, 2007, p. 202). O surgimento de novos processos de significação e sentido, através do contexto psicoterapêutico, é possível por conta da característica dialógica do espaço terapêutico, assim como o papel gerador da ação e comunicação na constituição das configurações subjetivas e, consequentemente, dos sentidos subjetivos.

Apesar de Rey atribuir uma relativa importância à relação dialógica estabelecida no processo psicoterapêutico, divergindo dos autores do construcionismo social e construtivismo radical/crítico, em determinados aspectos. Afirma que, diferente da reificação do simbólico pela dimensão discursiva que ocorre em tais perspectivas, ou seja, diferente da ênfase no diálogo “como operação universal comprometida com a mudança”, as mudanças realizadas no processo terapêutico dependem

também “do tipo de problema apresentado pelo sujeito, da própria constituição subjetiva daquele, do contexto e das especificidades da relação terapêutica”. Portanto, “a narrativa não é uma expressão de linguagem comprometida somente com o contexto relacional, ela é uma expressão dos sujeitos que as constroem, na medida em que é uma expressão dos interlocutores desse sujeito dentro do espaço social em que a narrativa aparece” (REY, 2007, p. 207).

O reconhecimento da subjetividade na perspectiva histórico-cultural por Rey demarca seu comprometimento com a singularidade do sujeito no processo terapêutico, assim como resgatar a dimensão de sentido, especificamente a dimensão de “sentido subjetivo” (REY, 2007, p. 207). Ou seja

[...] a definição de subjetividade com a qual trabalhamos nos últimos anos, e que se estende à compreensão da configuração subjetiva não só dos sujeitos individuais, mas dos cenários sociais nos quais aquele atua, nos permitiu definir a simultaneidade constitutiva da subjetividade social e individual no sujeito pessoal, singular, para quem a subjetivação dos espaços sociais atuais nos quais se desenvolve, é inseparável do sentido subjetivo de sua história, sintetizada e organizada nas configurações de sua personalidade (REY, 2007, p. 209).

Nesta discussão sobre o tema da subjetividade, Rey (2007) aponta a necessidade de se desenvolver também o tema das “patologias” no enfoque histórico-cultural. Para ele é necessário tomar uma direção neste tema que seja divergente das posições hegemônicas sobre as patologias: as posições concebidas pelo modelo biomédico, ou seja, de caráter biologizante, que naturaliza a patologia em relação ao indivíduo, que desconsidera os fatores sociais que contribuem para a produção de um determinado estado patológico, assim como também desconsidera o próprio indivíduo e sua constituição singular.

Nesta concepção hegemônica sobre a patologia que fundamenta as práticas de atendimento na área da Psiquiatria “é buscado o anormal, aquilo que permita explicar o caráter inumano do ato, e não a condição subjetiva da pessoa que o faz possível” (REY, 2007, p. 156).

A alternativa de Rey para não assumir a posição hegemônica que há em considerar certos tipos de “processos psíquicos como patológicos” (REY, 2007, p. 154) foi considerar que o psiquismo de uma pessoa, a depender dos sentidos subjetivos que são produzidos segundo às influências das configurações subjetivas dominantes, pode ser considerado como um psiquismo “gerador de danos” a essa pessoa.

Penso que uma das primeiras questões que devemos discutir nas implicações dessa teoria para a clínica e para a psicoterapia é o desenvolvimento de um conceito que nos permita diferenciar uma psique saudável de uma psique geradora de danos. Utilizo o termo geradora de danos evitando a conotação do termo patologia, que coisifica e naturaliza um conteúdo como patológico e anormal, o que leva à definição de um “objeto” separado do sujeito e do contexto histórico-cultural dessa produção (REY, 2007, p. 154).

Outra questão importante para Rey a ser considerada no processo psicoterapêutico é a forma de organização do cotidiano das pessoas que apresentam algum tipo de sofrimento psíquico. Especificamente, tal questão é representada pela categoria “modo de vida”: categoria utilizada, segundo Rey (2011, p. 39) mais pela “sociologia da saúde que pela psicologia clínica”.

As abordagens psicológicas hegemônicas no campo da clínica possuem concepções individualizantes, para as quais os problemas de saúde, ou doenças, apresentados pelos indivíduos são identificados sob a tríade agente-hospedeiro-ambiente e em uma suposta relação integradora entre as dimensões biológica, psicológica e social do indivíduo. A

categoria modo de vida permite superar o reducionismo individualizante presente nas concepções hegemônicas em saúde.

No modo de vida como em toda configuração subjetiva da pessoa, a subjetividade individual e social aparecem nos sentidos subjetivos das configurações dos atos e processos que definem o nosso modo de vida, entre eles os sentidos subjetivos associados ao gênero, à raça, aos costumes locais e nacionais, bem como às múltiplas consequências do modelo socioeconômico hegemônico da sociedade, que aparecem através dos múltiplos sentidos subjetivos configurados nos modos de vida individuais (REY, 2011, p. 42).

Diante do exposto sobre a primeira proposta de psicoterapia em PHC do autor Gonzáles Rey seguiremos para a próxima proposta escolhida.

A prática psicoterapêutica na perspectiva de Vigotski segundo Achilles Delari Jr.

Esta seção será destinada a apresentar as contribuições de Achilles Delari Jr. para a reflexão e diálogo sobre o tema da prática psicoterapêutica sob a perspectiva Histórico-Cultural. Achilles Delari Jr. possui graduação em Psicologia pela UFPR, desde 1993, e mestrado em Educação pela Unicamp, desde 2000. Atualmente realiza inúmeras atividades como pesquisador, tradutor e disseminador da obra de Vigotski⁵.

De forma didática, Delari Jr. (2012) em seu texto *Notas para a prática social psicoterapêutica mediante contribuições de Vigotski*, busca respon-

⁵ Delari Jr. costuma ressaltar em seus manuscritos e apresentações em eventos o compromisso com o caráter coletivo, de socialização e de livre circulação tanto dos materiais de sua autoria quanto das traduções que realiza. Para mais informações acesse Achilles Delari Junior, ver a página on line do pesquisador. Disponível em: <http://www.estmir.net/delari/index.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

der a três questões pertinentes ao tema da psicoterapia: pode a psicologia histórico-cultural servir de base para a prática clínica e em saúde mental, de um modo geral; qual conceito de sujeito está em jogo na psicologia histórico-cultural; e quais os principais desafios para desenvolver a teoria da clínica histórico-cultural?

No esforço de responder essas questões que o autor apresenta, serão incluídas outras tão importantes que se encontram no texto *Questões sobre práticas sociais psicoterapêuticas mediadas por contribuições de Vigotski* (DELARI JR., 2015), quais sejam: qual o objetivo e o foco de atenção do processo psicoterapêutico?

É importante ressaltar que a preocupação do autor em responder tais perguntas não se deu apenas como uma solicitação feita a ele por outros, ou como alguém que realizou uma palestra ou produziu um texto encomendado.

[...] Toda minha trajetória teórica desde a graduação e durante a docência no ensino médio e ensino superior, veio se pautando numa busca permanente de montar um quadro teórico geral em psicologia histórico-cultural, uma vez que ele nos chega em forma de umas poucas peças de um grande quebra-cabeças, sem a figura na caixa. Contudo, aconteceu-me de vir a trabalhar em clínica com crianças, primeiro num CAPS, depois num Programa Federal de combate à violência sexual contra crianças e adolescentes - sim, eu estava em terapia e tinha supervisão. O fato é que se havia institucionalizado nesses espaços que o atendimento clínico/psicoterapêutico individual era o modo prioritário de se trabalhar - e assim eu devia me perguntar: como fechar a porta do consultório e deixar de fora minha visão de mundo, visão de homem, e concepção sobre a gênese social da consciência e dos processos psíquicos superiores? Não havia como. As crianças demandavam atendimento. Algo era preciso se produzir. E neste trajeto o trabalho com a brin-

cadeira e os jogos tornou-se a forma material mais tangível de relação simbólica, sob a luz, digamos, de uma hermenêutica, uma ciência da interpretação, histórico-cultural. Então falarei como um profissional mais experiente no campo da “psicologia geral” e da “docência”, e iniciante nas práticas clínicas, sobretudo com crianças [...] (DELARI JR. 2012, p. 5-6)

É no mínimo interessante a maneira como Delari Jr. enfrenta a falsa dicotomia entre teoria e prática, quando se vê inserido em um campo de atuação profissional que o interpela em suas convicções sociais, políticas e científicas. O autor parte de suas inquietações “práticas” e busca a teoria para superá-las e avançar no atendimento às necessidades das crianças e da instituição em que atua.

Diretrizes iniciais para uma psicoterapia Histórico-Cultural

Ao iniciar o diálogo sobre a primeira questão colocada, Delari Jr. (2012) enfatiza o fato de o próprio Vigotski, principal expoente da teoria Histórico-Cultural, ter exercido uma prática clínica no campo da pedologia, contrapondo-se a afirmações de que Vigotski não teria exercido uma prática clínica.

Outro fato que atesta o trabalho de Vigotski no campo clínico é o que dizem alguns historiadores da psicologia russa e soviética:

Ele [Vigotski] não era um psicólogo infantil, mas um psicólogo que se tornou cada vez mais interessado no problema teórico do desenvolvimento, o qual o levou a estudar a diversidade cultural, patologia cerebral e

⁶ Pedologia era como uma ciência geral para o entendimento do desenvolvimento da criança (DELARI JR., 2012, p. 8).

outras disciplinas. Por inclinação ele era um psicólogo teórico. Na prática, seu trabalho aplicado dava-se mais em settings clínicos (VALSINER E VAN DER VEER, 2000 *apud* DELARI JR., 2012, p. 7).

Na prática clínica no campo da pedologia⁶, Vigotski recebia também os pais das crianças atendidas, realizando com crianças e adultos os procedimentos de entrevistas, como também a elaboração de diagnósticos e um modo de realizá-los através de uma posição crítica pouco usual à época, em relação ao processo diagnóstico (DELARI JR., 2012). Há também “registros de que Vigotski realizou estudos com pacientes históricas, parkinsonianas, afásicas, esquizofrênicas e pessoas com doença de Pick (uma demência)” (DELARI JR., 2012, p. 8).

Corroborando a ideia de que de fato Vigotski teve experiências no campo da clínica, Delari Jr. destaca:

[...] que não se trata de um autor de gabinete que nenhum contato teve com o sofrimento humano. Nem alguém que advogasse que a única e exclusiva saída para tal sofrimento fosse a prevenção, sem que nada se pudesse fazer uma vez que a dor já estivesse instalada. Evidentemente, sua franca aposta na educação intencionalmente organizada para a formação integral de uma personalidade saudável para todos era fundamental e programática no interior de sua visão socialista sobre a formação do “novo ser humano” (VYGOTSKY, 1930/1994). Mas quem busca entender como se forma o ser humano de forma integral, se for um pesquisador honesto, também se aproximará das situações limite em que ocorrem “desintegrações” (ou “dissoluções”, conforme a tradução), das funções psíquicas superiores, da consciência e da personalidade como um todo. Até porque, parafraseando Vigotski, “nenhum edifício desaba senão de acordo com as próprias leis pelas quais foi construído” (DELARI JR., 2012, p. 8-9).

Outra colocação de Delari Jr. (2015) neste debate sobre a possibilidade, ou não, de uma prática psicoterapêutica em Histórico-Cultural, é que por vezes ocorre uma compreensão equivocada sobre Vigotski, de que sua teoria não contemplaria o psiquismo humano em sua dimensão individual, devido à ênfase que o mesmo atribui às relações sociais como fonte de desenvolvimento humano. Devido à tese da gênese social do psiquismo individual, o que ocorre de fato em Vigotski é uma diferenciação entre uma “psicologia individual” e uma “psicologia coletiva”. Não há na concepção do autor uma dicotomia entre o social e o individual ou um reducionismo da dimensão individual do psiquismo humano em detrimento da dimensão social (DELARI JR., 2012). A Psicologia da Arte, de Vigotski, pode ajudar a dirimir essa compreensão equivocada de uma suposta dicotomia entre o individual e o social.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual a sua ação é uma ação social. A questão não se dá de maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento

científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1925/1999 *apud* DELARI JR., 2012, p. 9-10).

Dirimido o equívoco, segundo Delari Jr. (2012), uma prática psicoterapêutica pautada na PHC não só é possível, tomando suas bases originais no próprio Vigotski, como já vem sendo realizada por alguns grupos de psicólogos e pesquisadores, caracterizando a formação de propostas distintas de pensamento sobre a psicoterapia Histórico-Cultural que não podem ser reunidas como se constituíssem um campo homogêneo, ou uma única proposta, por possuírem, inclusive, divergências entre si. As propostas identificadas pelo autor, seriam, além da sua, a de Fernando González Rey, autor já abordado na seção anterior deste trabalho, a proposta portuguesa do IPAF – de Joaquim Maria Quintino Aires e Maria Rita Leal –, a proposta norte-americana de Lois Hozmman e a russa de Fiodor Vasiliuk.

Partindo da premissa histórico-cultural das relações sociais como fonte para o desenvolvimento do psiquismo humano, há que se identificar em quais condições concretas, ou em quais particularidades, tais relações sociais são forjadas em uma determinada sociedade. Assim, Delari Jr. (2012; 2015) apresenta no mínimo “cinco particularidades” do atual modo capitalista de produzir e reproduzir a vida que se relacionam com a

⁷ Delari Jr. reconhece “que os campos que mais estão a descoberto nas obras de Vigotski, às quais tivemos acesso` até o momento, são os “grupos” e as “instituições” (DELARI JR., 2012, p. 10).

concepção de psiquismo humano presente na psicologia histórico-cultural: 1) a luta de classes no seio das relações de produção; 2) as instituições; 3) os grupos; 4) a intersubjetividade; e 5) o indivíduo como ser social⁷. Para concluir a importância de se considerar tais particularidades que atravessam as relações sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento do psiquismo humano, é imprescindível ter clareza de que:

[...] a existência social de um ser humano concreto é sempre atravessada por estes cinco modos de articulação, aos quais poderíamos complexificar com eixos igualmente importantes como gênero e etnia, entre outras formas culturais de relação entre as pessoas que lhes confirmam algum tipo de identidade e/ou distinção com relação aos demais seres humanos. Qualquer prática clínica histórico-cultural que desconsidere a integração dessas diferentes dimensões tende ao fracasso, tanto quanto qualquer prática psicológica coletiva que desconsidere o ser humano individual como ser social também ficará desfalcada, sem o homem (pessoa - *tchelovek*) como unidade viva para a sua intervenção, visto que diádes, grupos, instituições e classes são conjuntos dinâmicos não antropomórficos, não têm “consciência própria”, como é mostrado por Vigotski no primeiro capítulo de sua *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1925/1999). Ao intervir no movimento destes planos diferenciados, tendo potência para fazê-lo, se atingirá o diálogo com alguém singular, com sua história, suas lutas, seus limites e suas potencialidades (DELARI JR., 2012, p. 10-11).

Mas para atingir o diálogo com um sujeito singular, há também de se conceituar o sujeito nos termos da concepção histórico-cultural, ou seja, compreender as determinações universais de um sujeito, o qual se constitui num processo singular em que atuam as mediações particulares (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Então, “qual conceito de sujeito está em jogo na psicologia histórico-cultural segundo o autor em análise?”.

Para responder tal questão, é necessário considerar que o sujeito que estamos nos referindo é: um ser monista, constituído historicamente em meio a determinadas relações sociais, que se apropria de suas relações interpíquicas, tornando-as intrapsíquicas, ou seja, a consciência deste ser possui um “caráter social e duplicado”, e que essa “duplicação” da consciência trata-se de um processo de caráter cognitivo e afetivo (DELARI JR., 2011, 2012, 2015).

Não é próprio da concepção de sujeito aqui referida algum tipo de atribuição cartesiana ou racionalista, somente pelo “fato de Vigotski dar ênfase à consciência como objeto da psicologia” (DELARI JR., 2012, p. 12). A consciência é o modo distinto de funcionamento do psiquismo humano em relação às outras espécies de animais. Considerar isso

[...] não implica em que o sujeito de Vigotski seja “cartesiano”, ou seja, aquele que se garante enquanto tal, tão somente pelo fato de que não pode negar que pensa (*cogito ergo sum*). Não se trata de um sujeito cartesiano, porque esta consciência não é uma descoberta individual pelas leis da razão auto exercidas mediante a dúvida metódica. Esta consciência é um processo que não nasce conosco e se constitui historicamente ao longo do nosso processo de desenvolvimento. Sou consciente de mim mesmo porque passo a atuar com relação a mim, tal como antes atuava com relação ao outro, torno-me consciente de quem sou, sendo um outro para mim mesmo. (DELARI JR., 2012, p. 12).

Delari Jr. ilustra a ideia do caráter duplicado da consciência com algumas passagens da obra de Vigotski e no seu percurso de desenvolvimento, quando ele ainda utiliza termos próprios ao período da velha psicologia subjetivista e ao período da psicologia reflexológica.

Existe uma relação duplicada na definição de “consciência” por Vigotski: “a ideia do duplo é a mais pró-

xima da ideia de real da consciência” (VIGOTSKI, 1925/1991, p. 57). Desde os seus primeiros trabalhos em linguagem reflexológica: a consciência não aparece como um simples reflexo condicional, nem mesmo apenas como um sistema de reflexos, mas como um “mecanismo de transmissão entre sistemas de reflexos” (VYGOTSKI, 1924/1991, p. 11), ou, para abreviar, como “reflexo de reflexos” (VYGOTSKI, 1925/1991, p. 18; 1925/1991, p. 59). Outra “duplicação” aparece, na linguagem da velha psicologia, propondo que a consciência é: “vivência de vivências” (VYGOTSKI, 1925/1991, p. 50). E também, segundo relato de Leontiev (1982/1991), Vigotski não tem uma visão racionalista da consciência, trata-se de um processo ao mesmo tempo cognitivo e afetivo, que reflete a realidade objetiva, mas também a refrata, em função das necessidades e motivos do sujeito. Ou seja, a consciência aqui não é apenas consciência de algo (aspecto cognitivo), mas sempre consciência de alguém com relação a algo (aspecto afetivo) (DELARI JR., 2012, p. 12).

Na direção de conceituar o que é o sujeito na definição Histórico-Cultural, Delari Jr. (2011, 2012, 2015) ressalta a importância de se considerar também o papel ativo deste sujeito. Um sujeito que emerge de suas múltiplas relações sociais e, que, conseqüentemente, só se torna sujeito ao se posicionar ativamente como sujeito entre essas relações. Esse processo ocorre permeado de conflitos e dramas, advindos da colisão entre os papéis sociais que o sujeito assume diante de suas relações sociais.

O melhor modo que até hoje encontrei para definir o “sujeito” em Vigotski, embora ele mesmo não o tenha definido como tal termo, é aquele enunciado pelo estudioso de sua obra, professor Angel Pino Sirgado (1996). Para este pensador, o sujeito em Vigotski é “sujeito de relações sociais” [...] um sujeito emergente nas relações nas quais a pessoa concreta necessita colocar-se como tal, assumindo um determinado papel

social, o sujeito como pai na relação com seu filho, o sujeito filho na relação com seu pai, o sujeito como aluno na relação com seu professor, o sujeito como professor na relação com seus alunos. Então, não se trata de uma postura relativista, de que somos totalmente outros conforme as condições que se apresentam, a saída conceitual para isto está em que se trata de uma mesma pessoa (homem - tchelovek), de um mesmo ser humano, que vive diferentes situações, e estas diferentes situações deixam suas marcas, têm sua história e sua memória para cada um, não desaparecem no mesmo instante em que as circunstâncias mudam. Ao mesmo tempo a pessoa, o ser humano, vive o choque de assumir seus diferentes papéis sociais alguns nem sempre conciliáveis com os outros. Como pai desejo estar próximo ao meu filho, como pesquisador preciso concluir meu próximo livro; como filho desejo estar perto dos meus pais e cuidar deles, como enamorado desejo mudar-me para longe deles e estar mais perto dela. O conflito entre papéis coloca o sujeito diante de uma situação de escolha, que é tensa, conflitiva, à qual Vigotski chamou de “drama” (DELARI JR., 2012, p. 13).

O papel ativo do sujeito ocorre necessariamente pela possibilidade de escolher agir de uma maneira e não de outra diante de uma determinada situação, ou seja, no comportamento de autocontrole da conduta, ou no que Vigotski chamou de ato volitivo (DELARI JR., 2012). Um ato volitivo é a tomada de uma escolha por um sujeito em meio uma situação de colisão entre esses papéis sociais que o sujeito encarna, ou vivência conflituosa, onde essa relação de conflito não se esgota inteiramente posterior à finalização do ato volitivo. Exemplos desse “sujeito de relações sociais” e “dramáticas” são apontados por Delari Jr. (2011, 2015) na literatura de distintos períodos da história da humanidade, da Grécia Antiga à Era Moderna:

Nosso “sujeito de relações sociais” é um sujeito de relações “dramáticas”, não cômicas (como quando a mimese é de animais e seres inferiores), não trágicas (como quando a mimese é de heróis e deuses), mas uma mistura das duas coisas (a vida humana, como ela é). Pois o que une a tragédia e a comédia para Aristóteles é que são ambas ação, diferentemente da epopeia e da lírica [...] todo ato de vontade é um ato de escolha, e toda escolha envolve uma perda, nisso a tensão a qual como tal é necessária, constitutiva da personalidade humana, é tanto limite como potência. O exemplo fictício dado por Vigotski é o do juiz que deve julgar a própria esposa: como juiz deve condená-la, como marido fiel a perdoa: o que vencerá? Exemplos da literatura podem ser dados, como quando Orestes deve matar sua mãe Clitemnestra, para vingar a morte de Agamemnon, mas não deve fazê-lo, pois sentirá a fúria das Eríneas. Ou o próprio Agamemnon que fica entre sacrificar sua filha Efigênia, ou perder a oportunidade de ir guerrear contra Tróia, como comandante supremo das forças gregas. E ainda Hamlet, que hesita entre dar fim a tudo com um punhal, já que a morte é apenas um sono, e continuar vivendo já que não se sabe os sonhos que pode trazer o sono da morte. Posso dizer, com base em Rubinshtein (1946/1967): que toda escolha envolve um ganho e uma perda; contudo essa perda pode ficar ainda na memória como maior ou menor intensidade, o ato volitivo, o ato de escolher, não necessariamente esgota de todo o conflito, a tensão (DELARI JR., 2012, p. 13-14).

Além dos exemplos literários de drama apresentados por Delari Jr. (2011, 2012) também há um exemplo real de uma mulher do Movimento Sem Terra que relata uma escolha que realizou ainda quando criança: acompanhar ou não os seus pais na luta por terra. Tal mulher se viu diante de uma situação em que qualquer uma das duas escolhas estava envolvida abrir mão de algo importante para ela: mudar-se para

a zona rural com seus pais ou ficar na cidade com outros familiares. “Ela é consultada sobre a adesão e cogita não concordar, mas não suporta não acompanhar a família, então adere” (MELO, 2001, p. 141-142 apud DELARI JR., 2012, p. 9).

Minha hipótese é a de que a dor da ausência daquilo que não foi escolhido continua marcando os sentidos sociais do que foi escolhido, assim como o que calamos compõe o sentido do que pronunciamos. Não se trata de uma escolha totalmente “livre”, no sentido de que o homem está “condenado a ser livre”, mas também não se trata exatamente de uma imposição convencional, como se estivéssemos “condenados a nos submeter”. Para Vigotski a liberdade é uma meta do desenvolvimento humano, não um pressuposto. Por isso ele diz que “uma grande imagem do desenvolvimento da personalidade: [é] um caminho para a liberdade. Renascimento do espinosismo na psicologia marxista” (1932/2010, p. 92). Um caminho para uma vida mais saudável, mais autônoma, em meio à contradição envolvida no ato volitivo, contradição dialética entre ser e não ser, que, no meu entendimento, é imanente ao “salto para adiante, do reino da necessidade para esfera da liberdade, como descrito por Engels” (VIGOTSKI, 1930/1994, p. 182) - o que se faz necessário tanto para “toda a sociedade quanto para a personalidade individual” (DELARI JR., 2012, p. 14-15).

Delari Jr. (2011) realizou um estudo teórico-conceitual sobre os significados do termo “drama” presentes nas obras de Vigotski, em momentos distintos de seu percurso intelectual e científico.

Tais sentidos de drama são: a) sinônimo de peça teatral ou jogo de papéis, remetendo à analogia do desenvolvimento da personalidade humana ou da história da ciência para destacar o movimento sucessivo de que novos personagens entram em cena a cada novo ato (DELARI

JR., 2011); e b) movimento interno, ou a dinâmica do desenvolvimento da personalidade humana, “vista como conflito e luta interior” de um sujeito, um conflito que “se estabelece num só e mesmo ato” ou na vivência deste sujeito que é o “ator” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 35 *apud* DELARI JR., 2011, p. 185).

Antes de prosseguir para a terceira questão, sobre os desafios da prática clínica segundo a teoria histórico-cultural, é necessário esclarecer qual seria o objetivo de uma prática psicoterapêutica e sua relação com o conceito de sujeito assumido por esse referencial.

O objetivo da prática deve ser coerente com os princípios basilares da teoria: contribuir para a potencialização do desenvolvimento da personalidade da pessoa que procura por atendimento psicoterapêutico (DELARI JR., 2015). É possível perceber a influência de Espinosa e da tradição marxista em Vigotski, que é reafirmada por Delari Jr. (2015) ao discutir o objetivo do processo psicoterapêutico: a busca pela superação de nossas limitações pelo caminho da liberdade e, esse caminho não é possível de ser realizado individualmente, mas coletivamente.

Por certo, tende a ser visto como ser humano mais saudável aquele que, ao lado dos demais, caminha para a conquista de maior liberdade, ao longo de seu desenvolvimento, movido pelas diferentes relações sociais das quais participa ativamente e não só das quais apenas recebe ou não “influências”. O que não se fecha ao conceito liberal de liberdade, que se esgota em “ser livre para concorrer no mercado”. Mas, em Vigotski, se amplia ao conceito comunista de liberdade que implica “sermos livres, portanto aptos, para cooperar com nossos semelhantes na constituição de uma coletividade mais avançada”. O que supõe, ao mesmo tempo, a ampliação de nossa autonomia: nossa capacidade de irmos além dos nossos limites atuais com a contribuição de alguém; e de contribuirmos para que a liberdade de todos seja ampliada (DELARI JR., 2015, p. 13-14).

Partindo, assim, desses pressupostos da psicologia histórico-cultural, o objetivo a ser atingido com o processo psicoterapêutico, na direção da superação de nossas limitações para a ampliação de nossa liberdade, mas não a liberdade ideológica na aceção do liberalismo burguês e, sim, a liberdade em bases solidárias, que se associa ao desenvolvimento humano.

Certamente, no plano concreto (i.e. multideterminado) isso [o objetivo] não pode ser uma “exigência” a ser atendida apenas pelo esforço de um terapeuta e da pessoa que conta com seu trabalho... Porém o objetivo não deixa de ser o de nos tornarmos e auxiliar as pessoas a que se tornem tão mais livres quanto possível dentro dos limites históricos dados. O que vai implicar atitudes não apenas da pessoa para consigo mesma mas para com todas as relações sociais das quais participa ativamente ou das quais possa descobrir, no processo terapêutico, que pode vir a participar e dar sua contribuição para que sejam mais saudáveis, mais densas, mais para além do corriqueiro que por vezes nos massacra por não termos como passar a ser o que ainda não fomos. O objetivo da terapia, na perspectiva do legado teórico de Vigotski, só pode ser contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade rumo à conquista da maior liberdade possível, no sentido comunista do termo (DELARI JR., 2015, p. 14).

Destaca-se, mais uma vez, que a multiplicidade de relações sociais que o sujeito exerce e exerceu devem ser o foco da atenção, ou a “atenção principal” do terapeuta (DELARI JR., 2015, p. 6), o que sugere uma mudança de foco, do “mundo interior” para o mundo objetivo das relações sociais das quais participa ativamente, e que convergem em aspectos dinâmicos de sua personalidade.

[...] aquilo a que damos atenção principal (ou “foco” se preferirem) não é o seu “mundo interior”, mas para as relações sociais que a pessoa vive, que se conver-

tem em formas internas da dinâmica de sua personalidade. Mesmo que, por assim dizer o que seja representado, ou melhor, significado pela pessoa (e dito no set terapêutico) nunca possa ser idêntico ao que se passa no cenário de cada relação como tal, cabe considerar que existe um mundo objetivo de relações sociais concretas do qual a pessoa faz parte ativamente. O qual no espaço que se dá o atendimento vem para a relação social terapêutica (na qual o terapeuta não é um ser neutro, muito menos superior) como significação a ser desenvolvida. Ou seja: não apenas explicitada e “decifrada”, mas reorganizada, posta à prova da prática dialógica terapêutica, refeita, reinterpretada, direcionada em parceria para tomada de atitude nas relações com os demais e não apenas atitudes da pessoa para consigo mesma, para “suportar” a vida com os demais. Pois partimos do princípio vigotskiano que as relações intersíquicas são a força motriz para a reorientação dos sistemas intrapsíquicos. Sempre lembrando que o social não [é] o “externo” à pessoa, mas algo de que ela faz parte em relação desde muito cedo (DELARI JR., 2015, p. 14-15).

O foco, ou atenção principal, torna-se, assim, “multifocal” (DELARI JR., 2015) por sua natureza ontológica. Isso mostra a necessidade de não apenas considerar os discursos e narrativas dos sujeitos em sua aparência fenomenológica, mas também a necessidade de buscar a apropriação e aprofundamento teórico do modo, ou de como, realizar a interpretação das “representações” dos sujeitos, melhor dizendo, das significações, conceito que o autor utiliza.

Processos de significação que não só refletem a realidade, como também a refratam. Mas tendo esse aspecto refratário não são tomadas apenas como “projeções fantasmáticas” de um mundo interno que distorce a realidade ao bel prazer. Toda a significação verbalizada, gesticulada, desenhada, escrita, silenciada, trará algum lastro de objetividade sem o qual ela

sequer poderia se constituir como processo de significação... E assim o “foco” é “multifocal” – mas não é aleatório, ou seja, não é desprovido de organização mental por parte do terapeuta. Pois esse se pauta numa teoria do desenvolvimento da personalidade humana mais genérica que lhe dá suporte ao diagnóstico. E domina uma teoria da gênese e da função da linguagem que lhe permite não tratar os diferentes modos de significação de modo apenas conteudista, ou seja, “a qual realidade objetiva esta fala se refere”. Mas também e fundamentalmente à dialética conteúdo-forma – ou seja “de que maneira esta fala se refere à realidade objetiva”, mantendo-a e transformando-a. (DELARI JR., 2015, p. 15-16).

Para responder a terceira questão: “Quais os principais desafios para desenvolver a teoria da clínica histórico-cultural?”, Delari Jr. (2012) discute dois pontos: o primeiro, é que um arcabouço teórico e técnico que sirva de fundamento para práticas psicoterapêuticas seja coerente aos pressupostos da PHC; e o segundo é que, para consolidar o primeiro, faz-se necessário a assunção desta tarefa como um empreendimento coletivo, de avançar no estudo aprofundado de tais pressupostos teóricos, não somente pelos pesquisadores, mas, e sobretudo, pelos profissionais que exercem a prática psicoterapêutica cotidianamente.

Para esclarecer o primeiro ponto sobre um arcabouço teórico e técnico de práticas psicoterapêuticas em coerência com a PHC, Delari Jr. (2012) considera quatro princípios epistemológicos imprescindíveis: 1) a consciência, em sua unidade psicofísica, como objeto de estudo da psicologia Histórico-Cultural; 2) a relação funcional entre consciência e as relações sociais, visto que, “a consciência para Vigotski, não explica a si mesma, ela demanda um princípio explicativo, um “estrato da realidade” do qual a consciência é função” (DELARI JR., 2012, p. 10); 3) a definição de unidades de análise da consciência que tenham conexão com a própria consciência e com a realidade concreta, sendo ao menos duas, as

unidades de análise para a consciência em Vigotski: “[...] o significado da palavra” (como unidade pensamento e fala); e a “vivência” [perejivanie] (como unidade personalidade e meio) (cf. VYGOTSKI, 1933-34/2006)” (DELARI JR., 2012, p. 17).

O quarto princípio epistemológico, e também o mais importante, segundo Delari Jr. (2012), incorpora os três primeiros: “[...] o “método genético ou histórico”. Isto é, a consciência como função das relações sociais se desenvolve, evolui, involui, revoluciona-se, não é dada a priori, assim como se desenvolvem as unidades que permitem estudá-la: a vivência, e o significado da palavra ou palavra significativa” (DELARI JR., 2012, p. 17).

Para esclarecer o segundo ponto que leve a compreender com mais profundidade tais pressupostos teóricos, há ao menos “cinco desafios de pesquisa” (DELARI JR., 2012, p. 17):

1) A sistematização da periodização do desenvolvimento humano em todos os períodos, “desde o período pós-natal à vida adulta”.

[...] Neste desenvolvimento entrelaçam-se dialeticamente as linhas biológica e cultural, os recursos sociais e a dinâmica neuro-funcional, pelo princípio da “unidade psicofísica” (cf. RUBINSHTEIN, 1946/1972, p. 40). Vigotski (1932-34/2006) fala de “idades psicológicas”, não “cronológicas”, definidas por neoformações dominantes ou “guia”, as quais, por sua vez emergem de específicas situações de desenvolvimento, em momentos críticos na ontogênese. O que é válido inclusive para a idade adulta, porém, por não ser seu objetivo, no campo da pedologia (estudo da criança) não se coloca a tarefa de detalhá-la. Tais “idades”, evidentemente, serão histórica e culturalmente contextualizadas – irão variar em função de tempo e espaço, mas, ao mesmo tempo, sem seguir à deriva, em total aleatoriedade. Ou seja,

para pensar o sofrimento humano e a lida intencional para diminuí-lo, é preciso ter uma base sólida sobre o desenvolvimento da personalidade tal como pudera se dar da forma mais saudável possível (DELARI JR., 2012, p. 17-18).

2) A consolidação de uma concepção de diagnóstico que seja coerente com a psicologia Histórico-Cultural. Tal concepção de diagnóstico

[...] se encontra já desenhada de modo programático no livro “Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da criança difícil” (VYGOTSKI, 1931/1997), publicado na íntegra no Tomo V de suas “Obras escolhidas” (ou reunidas). Não poderei detalhar aqui, mas ali o autor traça uma discussão crítica sobre o processo de diagnóstico, orientando-nos sobre como (não) proceder, num esquema que contém as seguintes etapas: (a) “queixas dos pais, da própria criança e da instituição educacional”; (b) “história do desenvolvimento da criança”; (c) “sintomatologia do desenvolvimento”; (d) “diagnóstico pedológico”; (e) “descobrimto das causas”; (f) “prognóstico”; e (g) “prescrição pedagógica e pedagógico-terapêutica” (DELARI JR., 2012, p. 18).

Embora Delari Jr. dê apenas uma indicação para a elaboração de uma concepção de diagnóstico coerente com a psicologia histórico-cultural, é interessante a maneira como neste exemplo o diagnóstico é elaborado como um processo que pressupõe a obtenção de um conjunto de informações em diferentes dimensões e contextos. Mesmo que o exemplo seja referente a diagnósticos com crianças em dificuldades no processo de aprendizagem, é possível perceber que o foco do processo diagnóstico vai além do contexto imediato e individual, ou seja, o olhar ou análise a ser realizada no processo diagnóstico deve ser multifocal.

3) O aprofundamento do estudo sobre a Patopsicologia, produzida no contexto soviético por Zeigarnik.

[...] uma vez que tal ciência se configura num paradigma distinto daquele da psicopatologia ocidental, por ser: (a) uma proposta científica que toma as características qualitativas como prioritárias com relação às quantitativas; (b) uma proposta científica prioritariamente explicativa e não apenas descritiva; (c) uma proposta científica pautada na metodologia da experimentação e não apenas na observação e coleta de material introspectivo; e (d) uma proposta científica não pautada prioritariamente em classificações de quadros patológicos tipificados, mas antes no caráter disfuncional de sistemas psicológicos integrais e dinâmicos, focando não apenas em “doenças” específicas, mas nas funções psíquicas superiores que, por algum motivo, entram em colapso. Nada disso será suficiente se não lembrarmos a máxima de Tomas Mann, citada por Puzirei ao explicar a postura de Vigotski: “Mais importante do que a doença que a pessoa tem é a pessoa que tem a doença” - paráfrase nossa (cf. VIGOTSKI, 1929/2000) (DELARI JR., 2012, p. 19).

4) O aprofundamento e avanço da teoria das emoções de Vigotski. As questões de dimensão filosófica e metodológica a respeito da teoria das emoções

[...] devem ser preservadas, para os caminhos indicados por ele [Vigotski] mesmo quando elogia Chabrier. Convidando-nos a construir uma teoria dos sentimentos humanos que tenha como algumas de suas categorias principais: a consciência, a cultura, a ideologia, a história e a personalidade humana, em suas relações inter-constitutivas. Teoria que complemente as críticas ao dualismo, com o conteúdo sensível de episódios em que nos apresentem as emoções de seres humanos reais, amando, indignando-se, entristecendo-se, lutando por sua própria emancipação (DELARI JR., 2012, p. 19).

5) O problema dos processos inconscientes ou não conscientes. Tal questão é colocada como “um problema metodológico para a psicologia histórico-cultural” (VYGOTSKI, 1930/1991a *apud* DELARI JR., 2012, p. 19), sendo necessária a busca “por uma resposta consistente ao problema dos processos psíquicos inconscientes e não conscientes em sua dialética com a consciência humana” (DELARI JR., 2012, p. 19).

A consciência não é um processo absoluto, ela tem caráter sistêmico e construção semântica, relativa ao sentido do que dizemos/pensamos. Tal sentido não é definido só por nós, mas por nossas relações com outras pessoas. Lembre-se que o foco da consciência nunca pode abarcar toda a realidade num só ato, mas, como diz Vigotski: “a atividade da consciência pode seguir rumos diferentes” (1934/1989, p. 78). Mudanças de rumos nem sempre são planejadas. E podemos agir conscientemente sem ter consciência de nossos motivos para agir assim. Não se estabelecerá uma consciência paralela no interior da consciência, “império dentro do império”, como critica Espinosa. Mas temos um problema de investigação, já levantado na história da psicologia, para o qual não há respostas sociais satisfatórias, sob os critérios do materialismo histórico e dialético, embora Uznadze (1961/1966) e Bassin (1968/1981) tenham lançado bases importantes (DELARI JR., 2012, p. 19-20).

Diante de “diretrizes iniciais” e dos desafios para consolidar práticas psicoterapêuticas fundamentadas nos pressupostos da PHC, há, também, algumas recomendações sobre a prática profissional do/a psicoterapeuta: “duas orientações de base irredutíveis; e três momentos (psico)operacionais necessários, interligados de modo flexível” (DELARI JR., 2012, p. 21). Em relação às duas orientações básicas e irredutíveis, estas

[...] advieram de dois pensadores de tempos muito diferentes. O primeiro o grego Hipócrates: “Aliviar

sempre, curar se possível, ao menos não danar”; pois há tratamentos que causam mais doença do que curam, é o que se denomina dentre os fatores patogênicos de: “iatrogenia” (problemas gerados pelo próprio tratamento). Assim se não se sabe por onde chegar, tenha-se a honestidade de não forçar situações de intervenção que não sejam seguras. O segundo, o alemão Adorno, de quem meu amigo Luiz Lastória extrai a máxima “Se ainda não há cura, aprofunda o diagnóstico”. O que complementa a primeira orientação, tanto mais quando se trata de crianças supostamente vítimas de abusos físicos, morais, sexuais, ou negligência, às quais um programa público federal e um conselho tutelar se dirigem equivocadamente como que a testemunhas a serem policialmente interrogadas. (DELARI JR., 2012, p. 21).

Sobre os três momentos (psico)operacionais, o autor evoca pontos já consensuados no campo de conhecimento de “práticas terapêuticas em geral, que não pertencem a uma abordagem ou outra” (2012, p. 22), que seriam: o acolhimento, o diagnóstico e a intervenção, contudo, tomados articuladamente.

É preciso uma boa acolhida, é preciso diagnóstico mais possível, e é preciso intervir. Eis que de um ponto de vista histórico-cultural, já acolher é uma intervenção, já diagnosticar é intervir, e intervir mais agudamente exige que não se perca ainda a acolhida, e que não se deixe de retomar seguidamente o próprio diagnóstico. Pois somos o que somos em relação social, e em relação nos potencializamos, nos tornamos outros no próprio processo (DELARI JR., 2012, p. 22).

Para realizarmos tais momentos, não podemos esquecer do principal instrumento de trabalho que possuímos – o patrimônio histórico da humanidade e a imprescindível fonte de potencialização de nossas relações: a “arte do diálogo”.

Que recursos simbólicos, semânticos podiam ser utilizados, já que a consciência se constrói semanticamente? A brincadeira era um deles, mas a palavra seguia sendo central, escutando a brincadeira, lendo a brincadeira, conversando com ela, pedindo para participar, aceitando participar quando pedido... Como diz o próprio Vigotski: “a palavra [significativa] é o microcosmo da consciência humana” (1934/2001, p. 486), e ao terapeuta cabe tanto pronunciá-la em sua modalidade dialógica quanto interpretá-la nesta mesma modalidade. A arte do diálogo não foi criada por nenhuma psicologia. É uma prática milenar que remonta aos “diálogos socráticos de rua”, analisados por Bakhtin (1963/1997), e ainda antes quando os antigos sábios gregos se desafiavam constantemente por enigmas que deviam proferir e decifrar (COLLI, 1988). A fala não é de nenhuma corrente psicológica, a fala é o que nos faz humanos, e dentro da psicologia histórico-cultural temos nossa própria interpretação sobre como ela funciona no campo interpsicológico e intrapsicológico. Sendo assim, não nos cabe reinventar a roda, mas pensar em que direção deve ir a carruagem, tomar as suas rédeas e sermos, juntamente com as pessoas a quem atendemos, atores de nossa própria história (DELARI JR., 2012, p. 22).

Destaca-se acima, a importância que deve ser dada para a palavra, à comunicação e ao diálogo nas suas relações com o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico, e mais amplamente com o desenvolvimento da consciência rumo a um processo de maior liberdade e autonomia.

Em relação às técnicas para a condução do processo psicoterapêutico na PHC, como utilizá-las? Delari Jr. (2015) adverte ser necessário “o discernimento intelectual e pensamento criativo do terapeuta”, pois alerta que nessa perspectiva não há um conjunto de técnicas padronizadas, nem “procedimentos que se deva seguir para algumas situações estritamente pré-estabelecidas e outros que se deva seguir para outras situações” (p. 17).

O autor ainda esclarece que “existem procedimentos simples que podem migrar de uma orientação teórica para outra e ganhar outra conotação” (DELARI JR., 2012, p. 18). Existindo também técnicas mais específicas que talvez sejam dispensáveis para algumas vertentes “histórico-culturais” e aceitáveis para outra (DELARI JR., 2015, p. 18). Por fim, a prática psicoterapêutica segundo pressupostos da PHC deve ser uma prática profissional pautada em uma formação científica sólida assentada “em determinados princípios teóricos num sistema conceitual dinâmico, flexível, aberto, mas coerente, estruturado, com uma orientação política e teleológica definida, sem que isso se converta em proselitismo (DELARI JR., 2015, p. 18).

Práticas psicoterapêuticas na perspectiva Sócio-Histórica segundo o IPAF Lev Vygotsky

O Instituto de Psicologia Aplicada e Formação (IPAF) Lev Vygotsky foi criado no ano de 1996 em Portugal, com o objetivo de promover a formação e profissionalização de psicólogos clínicos sob a perspectiva Sócio-Histórica em psicologia. A constituição do IPAF ocorreu por meio de um grupo de psicólogos que atuavam como psicoterapeutas, porém utilizando outras abordagens psicológicas tais como a psicanálise, a terapia cognitivo-comportamental, a terapia sistêmica e a fenomenologia (QUINTINO-AIRES, 2006)⁸. Embora outras abordagens psicológicas fossem utilizadas por esses psicólogos, tinham o interesse comum em se apropriar da perspectiva Sócio-Histórica para fundamentar suas práticas psicoterapêuticas. Consolidado em Portugal, o IPAF Lev Vygotsky surgiu no Brasil em 2003, sediado desde 2012 no Rio

⁸ Joaquim Maria Quintino Aires possui licenciatura (1990) e mestrado (1998) em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Lisboa e doutorado (2007) em Psicolinguística pela Universidade Nova de Lisboa.

Grande do Sul e São Paulo⁹. Além de Quintino-Aires identificamos Maria Helena Soares Souza Marques Dias¹⁰ como outra autora representante desta proposta de psicoterapia.

Quintino-Aires (2006) defende que toda e qualquer prática psicoterapêutica deve ser fundamentada em uma determinada concepção de psiquismo humano, assim como de seu desenvolvimento e Dias (2012) a necessidade de uma revisão dos conceitos teóricos que classicamente fundamentam o campo da Psicoterapia. Ambos os autores avaliam que autores já mencionados nas seções anteriores como Vigotski, Luria, Leontiev, Zeigarnik, entre outros, podem oferecer contribuições para essa tarefa.

A proposta em psicoterapia do IPAF apresenta um tripé, denominado como os “três pilares” de sustentação da prática psicoterapêutica que seriam: o “saber pensar” – entendido como a dimensão do sujeito onde ocorre o processo cognitivo acerca do real; o “saber fazer” como a dimensão onde são identificados os comportamentos de defesa do sujeito e o seu modo de se relacionar socialmente; e o “saber estar” como a dimensão perceptiva de si e dos outros. Tal proposta exige do psicote-

⁹ O site do IPAF Lev Vygotsky do Brasil, do qual foram extraídas estas informações, consultadas em 2016, encontra-se, atualmente, indisponível. Consultar: <http://www.ipaf.com.br>. Sobre a sede do IPAF localizada no Rio Grande do Sul, consulte: <http://www.vitrinebage.com.br/9541/> ou buscar por “Instituto de Psicologia Aplicada e Formação Lev Vygotsky do Rio Grande do Sul”. Sobre a sede do IPAF localizada em São Paulo não foi encontrado um site ou página própria da instituição.

¹⁰ Maria Helena Soares Souza Marques Dias possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (1980) e mestrado em Psicologia Social e da Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995). Possui especialização em Psicopedagogia (1982), especialização em Psicossomática (2002), especialização em Consulta Psicológica e Psicoterapia (2006), Especialização em Neuropsicologia (2008) e Aperfeiçoamento em Psicoterapia Focal (1998). É especialista em Psicologia Hospitalar pelo Conselho Federal de Psicologia. Atua como psicóloga hospitalar e da saúde, desde 1981. É coordenadora do Serviço de Psicologia do Hospital Universitário - URCAMP e Coordenadora do Grupo de Trabalho de Humanização Hospitalar desde 2000. Diretora do IPAF/RS - Instituto de Psicologia Aplicada e Formação do Rio Grande do Sul.

rapeuta “uma postura ética e profissional centrada no desenvolvimento dessas competências” (QUINTINO-AIRES, 2001 *apud* DIAS, 2012, p. 3).

Quintino-Aires descreve o Modelo Relacional Dialógico de Leal (1999 *apud* QUINTINO-AIRES, 2006), cujos estudos resultaram, segundo ele em “uma teoria de mudança que deriva da relação entre terapeuta e paciente” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 1). Objetivando o desenvolvimento de “competências” do sujeito, o Modelo Relacional Dialógico apresenta-se como proposta de uma “genética desenvolvimental para a compreensão do ‘EU’, estabelecendo uma ligação entre os passos do desenvolvimento e as estruturas da personalidade” do sujeito (LEAL, 1999; RIO 2001 *apud* DIAS, 2012). A processualidade e o desenvolvimento da dinâmica relacional que ocorrem na psicoterapia possuem como o seu cerne as “emoções e seus significados” (DIAS, 2012, p. 4). “Desse modo, (o modelo em questão) procura “definir” a emoção e compreendê-la como fenômeno mental, como gerador e organizador de todos os outros eventos mentais, incluindo o pensar, a linguagem e a atividade simbólica” (LEAL, 1995 *apud* DIAS, 2012, p. 4).

A partir da articulação entre os conceitos dos autores soviéticos e a proposta do Modelo Relacional Dialógico de Maria Rita Mendes Leal, a psicoterapia é compreendida por este conjunto de autores como “[...] uma forma recorrente de interação social (relação social) e seu espaço de ocorrência são os espaços psicológicos, lugar da realidade de cada um, podendo-se dizer, portanto, que ocorre duas vezes, uma em cada um destes espaços psicológicos envolvidos, ou seja, o espaço do psicoterapeuta e do cliente” (DIAS, 2012, p. 3).

A concepção de ser humano de Quintino-Aires (2006) toma o indivíduo inicialmente como ser biológico que, ao nascer e ser introduzido nas relações sociais, inicia o seu processo de humanização pela apropriação dos recursos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Esse processo de apropriação, inerente às relações sociais, ocorre para

além disto, por uma necessidade inerente ao sujeito, a de realizar uma “atividade efetiva” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 2) em relação aos objetos concretos que o cercam e sobre os objetos criados “idealmente” pela sociedade, “como a linguagem, os conceitos e ideias”.

Através das relações sociais e da realização de uma atividade efetiva da criança com os recursos culturais necessários para agir em relação ao mundo e aos outros, os processos interpsicológicos que medeiam a relação da criança com o mundo e com os outros, são apropriados por ela, tornando-se intrapsicológicos. A apropriação dos recursos culturais pela criança permite que ela os utilize na dimensão intrapsicológica, median-do, assim, sua relação consigo mesma. Quintino-Aires (2006) também considera a mudança dos processos interpsicológicos em intrapsicológicos como necessária para o sujeito realizar o autocontrole da conduta.

Esta concepção de constituição do ser humano, em que o sujeito através das relações sociais se apropria dos processos interpsicológicos tornando-os intrapsicológicos, é transferida para o contexto terapêutico. Assim, os processos interpsicológicos da relação entre psicoterapeuta e sujeito, desenvolvidos no espaço relacional e dialógico do setting terapêutico, são apropriados pelo sujeito, ou seja, tais processos tornam-se intrapsicológicos (QUINTINO-AIRES, 2006). Em consequência desta concepção de sujeito, faz-se necessário para a realização da psicoterapia na perspectiva Sócio-Histórica do IPAF compreender os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal que em “Vigotski (1988) corresponde àquelas atividades que o sujeito ainda não consegue realizar sozinho, mas consegue com a ajuda de outra pessoa” (DIAS, 2012, p. 5).

No desenvolvimento do processo psicoterapêutico, cabe ao psicoterapeuta identificar no sujeito as competências que ele efetivamente já desenvolveu, e aquelas que estão em processo ou ausentes, nos âmbitos dos pilares do saber fazer, saber pensar e saber estar. Deve-se levar em consideração, também, a história do desenvolvimento do sujeito e os

objetivos que ele busca atingir com a psicoterapia. Segundo Dias, para identificar o seu desenvolvimento real, o psicoterapeuta deve trabalhar como o “mediador, um companheiro dinâmico, que guia, regula, seleciona, compara, analisa e registra” (2012, p. 5) os comportamentos do sujeito no contexto psicoterapêutico para possibilitar a continuação do de seu desenvolvimento.

A partir da articulação da concepção de Maria Rita Mendes Leal – acerca do processo terapêutico como um espaço relacional de mudança – com os pressupostos de Vigotski, Quintino Aires considera que assim:

[...] a psicoterapia [sócio-histórica] é reconhecida como uma construção mútua. Tal como escrito em relação à Psicologia do Desenvolvimento, Educacional, Social, também em contexto clínico e psicoterapêutico [ou setting], a zona de próximo desenvolvimento é um “local mágico onde as mentes se encontram, onde as coisas não são iguais para todos os que as veem, onde os significados são fluidos, e onde a construção de um indivíduo pode preencher a de outro...” (ROBBINS, 2003 *apud* QUINTINO-AIRES, 2006, p. 2-3).

A intervenção do psicoterapeuta nas zonas de desenvolvimento proximal do sujeito será a maneira como a sua queixa, ou “doença”, será tratada. Ambas são concebidas como fruto de um processo de aprendizagem limitado, cujas limitações se expressam em um desenvolvimento “imperfeito”. A imperfeição deste desenvolvimento, segundo a compreensão dos autores em questão, tem como origem as emoções¹¹, aqui consideradas como o fenômeno mental “gerador e organizador de todos os outros eventos mentais”. Ou seja:

Intervir em zona de desenvolvimento proximal, significa, portanto “ministrar a cura conforme a evo-

¹¹ Aqui há uma aproximação com a compreensão de González Rey (2007) sobre a centralidade das emoções como origem ou sustentação para o desenvolvimento do psiquismo humano.

lução da doença” e, segundo Antunes (2002) esta “doença” da aprendizagem imperfeita subordina-se a fatores emocionais diversos que exige habilidade para manter o curso quando necessário [...] Assim, destacamos o êxito da cura ao clima afetivo que integra o cliente àquele que o trata, posto que o vínculo emocional será sempre um suporte aos aspectos essenciais do trabalho cognoscitivo (DIAS, 2012, p. 5-6).

No contexto relacional e de mudança terapêutica o sujeito terapeuta é considerado um “agente externo que medeia a relação do paciente com o mundo” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 2). A mudança do sujeito que busca por psicoterapia ocorre quando ele se apropria dos processos interpsicológicos que ocorrem no contexto psicoterápico, ou seja, quando tais processos se tornam intrapsicológicos.

Consequentemente, a interiorização desses processos altera a consciência desse sujeito em relação a esses processos e os significados atribuídos a eles. Ou seja, “a interação externa dos humanos com outros humanos se for alterada, alterar-se-á a consciência, atitude do humano com o meio, consigo próprio e com os outros” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 3).

Tal consideração não faz da alteração da consciência a finalidade da psicoterapia nesta perspectiva Sócio-Histórica, mas como um “problema que é apresentado à psicoterapia” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 3). Mas tal problema parece ter sido solucionado pelo próprio Vigotski e também por Luria, como é apontado por Quintino-Aires.

Certamente não me refiro que o paciente é uma criança. Mas alguns aspectos do seu Eu, a sua consciência dos Outros e a sua consciência das relações com os eventos da vida não estão ainda na sua consciência e não permitem que ele tome a sua vida nas suas mãos, o que significa que a resposta reflexiva não é ainda uma atitude. O desenvolvimento de si próprio pode ser indicador da maturidade, da personalidade. Como aparece nos trabalhos de Vygotsky e Luria é através do discurso, que uma função interpsicológica partilhada por

duas pessoas, mais tarde se transforma num processo intrapsicológico de organização da atividade humana e, o humano controla a resposta impulsiva à estimulação externa e o seu comportamento passa a ser determinado por uma “rede semântica interna” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 221) e que reflete, geralmente, a situação envolvente, reformula os motivos que estão na base do comportamento e dá carácter consciente à atividade humana (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 3).

O destaque dado por Vigotski e Luria à dimensão “discursiva”, aponta a linguagem como o recurso ou “elemento mais importante para a sistematização da percepção” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 2) da realidade, de si mesmo e dos outros. O desenvolvimento da linguagem e a sua complexificação, como um produto histórico da humanidade, auxiliam a atividade cognitiva, pois, os recursos linguísticos “tornam-se instrumentos para a formação de abstrações e generalizações” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 2). A apropriação da linguagem pelo sujeito permite uma “reorganização da atividade cognitiva”, cujos recursos culturais são utilizados como instrumentos simbólicos para mediar relações anteriormente mais imediatas. Ou seja, a apropriação da linguagem permite a ampliação e complexificação das relações do sujeito com o mundo, com os outros e com ele mesmo

Luria (1976) refere que nós podemos realmente acreditar que a autoconsciência é um produto do desenvolvimento sócio-histórico. Primeiro o comportamento é um reflexo da realidade externa natural e social; mais tarde, através da influência mediadora da linguagem, podemos encontrar a autoconsciência nas suas formas complexas. Desta forma, temos que olhar para a autoconsciência como um produto da consciência do mundo externo, do Eu e dos Outros (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 2).

Portanto, o papel principal do psicoterapeuta é de desempenhar a função “do Outro - exterior” (QUINTINO-AIRES, 2006) que se mostra necessário ao sujeito que busca por psicoterapia por meio de um “con-

texto social/relacional” que a clínica oferece. Neste contexto social/relacional o psicoterapeuta contribui para a construção de conceitos mais complexos, ou “superiores”, que o sujeito possui sobre a vida e sobre si. A complexificação dos significados permite ao sujeito a criação de um novo sentido sobre determinados fenômenos de sua vida.

Por vezes o humano tem conceitos contraditórios sobre os seus acontecimentos de vida, como por exemplo, na neurose. Durante a relação terapêutica, tal como no desenvolvimento, a contradição é compreendida quando ambos os conceitos, sobre os quais foi feito um julgamento contraditório, se transformam numa estrutura única e superior de um conceito que está para além dos outros dois. É nesta altura que nós percebemos que produzimos dois julgamentos opostos e que criamos um novo sentido. Não porque alguém nos falou dele, mas porque elaboramos os dois. E para isto nós precisamos de os verbalizar. E para isto precisamos de um Outro disponível em relação dialógica conosco. É este o conceito de mudança no desenvolvimento, e também na psicoterapia (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 4).

Para o psicoterapeuta realizar sua função é necessário o diálogo constante com o sujeito que busca por psicoterapia. A ênfase ao diálogo se dá também pela atenção e cuidado que o psicoterapeuta deve ter com os relatos introspectivos do sujeito, ou como são chamados por Quintino-Aires (2006), os “monólogos”, que são importantes, mas a finalidade deve ser o diálogo entre sujeito e psicoterapeuta. Ou seja,

Para a compreensão do processo psicoterapêutico, é muito útil a distinção entre monólogo e diálogo, ou seja, no monólogo, a proximidade com o discurso interno permite um discurso predicativo com uma forte diferença entre a representação absoluta na linguagem interna e a representação parcial na linguagem falada. O diálogo com o psicoterapeuta requer uma representação absoluta na linguagem falada, que

promove os conceitos na consciência, o processo de ressignificação e a criação de sentido. Como escreveu Vygotsky (1934), “da linguagem interna para a linguagem externa ocorre uma transformação dinâmica complexa - uma transformação de uma linguagem predicativa a idiomática para uma linguagem sintaticamente decomposta, compreensível para todos” (p. 474). É isto o que ocorre na psicoterapia, e o que é suposto e proposto que seja produzido na psicoterapia (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 4-5).

Assim, segundo Quintino-Aires (2006), através desta proposta, cabe ao psicoterapeuta “aguardar” o surgimento de mudanças na conduta regular do sujeito:

[...] o psicoterapeuta aguarda por uma mudança na atitude de seu paciente para consigo próprio e para com o mundo que o rodeia, no pressuposto de B. V. Zeigarnik (1976) de que um método que metaboliza a atividade cognitiva produz uma atualização dos componentes pessoais (motivações e atitudes) (p. 32). As atitudes da pessoa estão em relação com sua estrutura de personalidade, as suas necessidades e as suas particularidades emocionais e a sua vontade/volição (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 5).

Segundo a proposta do IPAF, há um elemento de validação do processo terapêutico por conta da ênfase na linguagem posta na obra de Vigotski¹² e também de Mikhail Bakhtin¹³ (QUINTINO-AIRES, 2012).

¹² Delari Jr. (2012, 2015) também reconhece que há na obra de Vigotski uma interpretação da linguagem no plano intrapsicológico e interpsicológico.

¹³ Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo soviético contemporâneo de Vigotski, sendo ele um dos principais marxistas que se debruçaram sob o tema da linguagem humana. Embora não seja considerado um autor nos marcos da perspectiva Histórico-Cultural, possui proximidades com as reflexões de Vigotski acerca da linguagem, talvez por se tratarem de reflexões de autores que partem de um mesmo método científico, o materialismo histórico-dialético.

Tal validação é a própria interpretação oferecida por Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem na dimensão interpsicológica e intrapsicológica. Ao passo que o sujeito verbaliza ou expressa sentidos, mesmo que tais sentidos ainda sejam expressos sob a forma de conceitos espontâneos e não abstratos¹⁴, o trabalho do psicoterapeuta é atuar nas zonas de desenvolvimento proximal deste sujeito e contribuir para o desenvolvimento de seus conceitos espontâneos em conceitos abstratos ou científicos no plano intrapsicológico e, conseqüentemente, verbalizá-los no plano interpsicológico. Ou seja,

[...] os conceitos espontâneos necessitam de um sistema que lhes permita tornarem-se conscientes e se transformarem em conceitos científicos (ou artificiais), o trabalho psicoterapêutico permite criar esse sistema [...] Como sabem, o significado de uma palavra é uma generalização que separa o significado da palavra em si. O mesmo acontece com o sentido. E o sentido com muito maior independência da palavra, como apresentado por Vygotsky e Mikhail Bakhtin. O significado, enquanto forma dinâmica, é o instrumento para o trabalho do psicoterapeuta. A linguagem não é um produto acabado do pensamento. Quando é transformado em linguagem, o pensamento é reestruturado e altera-se. É isto que valida a psicoterapia (QUINTINO-AIRES, 2012, p. 5).

Segundo Quintino-Aires (2006), a dimensão operacional de realização de novos sentidos durante o processo psicoterapêutico tem como ponto de partida o “assunto”, ou queixa, que o sujeito apresenta ao psicoterapeuta, em geral de maneira abstrata ou na forma de “conceitos espontâneos”. Assim, tendem a limitar a percepção do sujeito e, em determinados casos, a própria verbalização de sua percepção. Porém, o psicoterapeuta deve identificar as “zonas de próximo desenvolvimento” que serão utilizadas para o planejamento e condução do processo terapêutico que, por sua vez, propiciará o surgimento de novos sentidos.

Os aspectos necessários para a realização da dimensão operacional e técnica do processo psicoterapêutico podem variar segundo a patologia que o sujeito apresenta. Segundo Quintino-Aires (2006), há particularidades nas formas de “percepção e uso da palavra, do significado e do sentido” (p. 4), segundo grupos de sujeitos com uma mesma patologia.

Claro que nós temos diferentes tipos de trabalho com diferentes grupos de paciente. Até porque diferentes grupos têm diferentes usos da palavra, do significado e do sentido e, diferentes histórias, que produzem diferentes culturas. Nós podemos reconhecer um enorme trabalho [de] utilização de signos na psicose, particularmente signos das próprias emoções: de construção de significados na psicopatia, particularmente sobre os outros, e de sentidos na neurose, particularmente sobre eventos da própria vida, mas a atitude é semelhante em ambos os grupos (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 4).

Por meio do diálogo entre terapeuta e “paciente”, o terapeuta busca identificar os objetos, ou instrumentos, referidos pelo segundo, que a depender da função mediadora atribuída a eles, podem ser desde pessoas com quem o sujeito se relaciona, contextos ou até diversos eventos que ocorrem na vida do sujeito. Segundo Quintino-Aires (2006) é importante identificar os objetos do sujeito, pois os mesmos serão utilizados como instrumentos do processo psicoterapêutico com o propósito de contribuir para a relação dialógica e a tomada de atitude do sujeito. Ou seja, “[...] modelos concretos de trocas recíprocas e alternantes entre eventos/coisas/indivíduos são indicadores de atenção alocada, gerando tensão e sugerindo uma busca partilhada para a compreensão do significado da ocorrência de eventos em vai-e-vem” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 2).

Sobre o conjunto de técnicas que esta proposta utiliza, estas são organizadas em dois grupos: técnicas gerais e técnicas específicas. As técnicas gerais devem ser utilizadas durante todo o processo psicoterapêutico.

tico, com o propósito de contribuir para “uma certa atitude relacional (social) entre o psicoterapeuta e o paciente” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 5). São elas: o Intercurso Mutuamente Contingente (técnica fundamentada nas pesquisas de Rita Leal sobre o “padrão” da relação social estabelecida no setting terapêutico), a Compreensão Empática através da qual é reconhecida a subjetividade do sujeito e o Pôr Verbo¹⁵.

As técnicas específicas são utilizadas segundo as etapas ou momentos do processo psicoterapêutico e do que acontece em cada momento. São elas: Repetição, Marcação, Focagem, Generalização, Eco Emocional e Re-expressão. A repetição é utilizada para incentivar o sujeito a verbalizar ou dialogar sobre um determinado assunto ou objeto. Com a Marcação o psicoterapeuta pode realizar comentários durante o diálogo sem a intenção de interromper o sujeito, mas de “apoiar” o diálogo. A Focagem é utilizada para “aumentar a ansiedade, promovendo maior atividade” (QUINTINO-AIRES, 2006, p. 5). A Generalização é utilizada para a diminuição da ansiedade. O Eco Emocional é utilizado para o psicoterapeuta poder nomear certas emoções que o sujeito não possui condições de verbalizar. A Re-expressão serve para a descrição de um objeto, acontecimento ou pessoa de maneira racional e objetiva¹⁶.

A guisa de conclusão e sucintas comparações

Apesar das poucas décadas de receptibilidade da PHC no Brasil e das limitações do desenvolvimento do tema da psicoterapia nesse referencial teórico, encontram-se no país pelo menos três propostas em curso. Apesar de certas convergências, é possível também reconhecer divergências entre elas. No Quadro 1, buscamos alguma comparabilidade

¹⁵ Não há no artigo mais explicações sobre a técnica geral de Pôr Verbo.

¹⁶ Não há no artigo mais explicações sobre as técnicas específicas citadas.

de em questões-chaves e concluímos com algumas breves considerações. Ressalta-se aqui, que as categorias pelas quais as propostas foram analisadas reproduzem boa parte das questões elencadas por Delari Jr. (2015), o que se justifica pela didática e pertinência, a nosso ver, da abordagem desse autor.

O que se identifica como convergente entre as três propostas são: a concepção de sujeito e de desenvolvimento do psiquismo no marco da PHC; do processo de humanização pelo qual o indivíduo torna-se sujeito e do psiquismo humano enquanto sistema psicológico – embora alguns adensamentos particulares a cada uma também se façam presentes, conforme se vê no Quadro 1.

De modo geral a concepção psicoterapêutica de Dellari e Gonzalez-Rey guardam um enfoque mais terapêutico-desenvolvimental enquanto o do IPAF mostra-se mais “educativa”, uma espécie de “psicoterapia-pedagógica”. Isso se depreende principalmente dos objetivos do processo psicoterapêutico, distintos para cada proposta. Para Rey a psicoterapia deve ser uma via para a pessoa a se tornar sujeito das próprias experiências; para o IPAF a psicoterapia deve desenvolver competências ligadas à saberes; para Delari Jr. deve visar potencialização do desenvolvimento da personalidade, que sofre limitações das condições históricas e concretas impostas pelo modo de produção. Em alguma medida essas dimensões podem ser integradas? É a que futuros estudos teóricos e aplicados podem se direcionar.

Por meios distintos, Rey e Delari Jr. abarcam aspectos imprescindíveis que não são tocadas pelos autores do IPAF quanto à constituição do sujeito ou do ser social, mesmo que cada um a seu modo, seja através da categoria modo de vida, pelo primeiro, ou pelo movimento dialético do singular-particular-universal, no caso do segundo.

Quadro 1. Comparação das três perspectivas

	NAS TRÊS PROPOSTAS	
CONCEITO/CONCEPÇÃO DE SUJEITO CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO	Monista (unidade psicofísica); pessoa concreta se constituirá como ser social nas relações; caráter ativo Desenvolvimento é sistêmico (sistemas psicológicos); é processo de humanização do sujeito, que ocorre através das relações e instrumentos mediadores; se expressa em desenvolvimento das funções psicológicas superiores, personalidade e autocontrole da conduta do interpsicológico ao intrapsicológico; não é inato e nem linear, se dá em saltos e retrocesso	
GONZALEZ	DELLARI JR.	IPAF
Psiquismo humano como sistema subjetivo que se desenvolve e se organiza por configurações subjetivas Desenvolvimento pressupõe integração dos processos emocionais e simbólicos a partir das vivências Aspecto conflitivo: entre os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas Emoções adquirem posição hierárquica superior no desenvolvimento - são geradoras do psiquismo	Do ser humano concreto emergirá o ser social (segundo as particularidades da luta de classes no seio das relações de produção, as instituições, os grupos, a intersubjetividade, gênero, cor/etnia etc.); Unidade dialética afetivo-cognitiva do psiquismo; Assume papéis sociais que podem conflitar, exigir escolhas (“drama”);	Não são mencionados: classe social, gênero e cor/etnia; condições de vida sob o capitalismo
CONCEITOS ADICIONAIS DESENVOLVIDOS PELA PROPOSTA OU TRAZIDOS DE OUTROS CAMPOS DE SABER		
Sentidos subjetivos Configurações subjetivas Subjetividade social Modos de vida	Não realiza	Não realiza
O/S OBJETIVO/S PSICOTERAPÊUTICO/S		
Tornar-se sujeito da própria experiência Recuperar a capacidade de produzir sentidos subjetivos novos e alternativos aqueles comprometidos com o sofrimento em curso Que os novos sentidos subjetivos produzidos se integrem às configurações subjetivas dominantes Modificar a subjetividade individual	Potencializar o desenvolvimento integral da personalidade Superação de nossas limitações pelo caminho da liberdade (no sentido comunista) mesmo que dentro dos limites históricos	Desenvolver competências: “saber fazer”, “saber pensar” e “saber estar” Psicoterapeuta intervir como mediador em desempenhos, nas zonas de desenvolvimento próximas Psicoterapeuta contribuir para mudanças de sentidos, complexificação dos conceitos e significados

O FOCO DO PROCESSO PSICOTERAPÊUTICO		
Na singularidade do sujeito e de seus sentidos subjetivos, foco nas emoções	Processo é “multifocal” Não é o ‘mundo interior’ em si, mas nas relações sociais que se convertem em dinâmicas de personalidade Significações do sujeito; podem ser reorganizadas para orientar tomadas de atitudes nas relações com os demais	Nas emoções e nos significados Na queixa ou doença, produto do desenvolvimento imperfeito decorrente de aprendizagens limitadas e da subordinação à determinadas emoções.
LIMITAÇÕES E/OU DESAFIOS PARA A PRÁTICA PSICOTERAPÊUTICA		
A questão da subjetividade pouco desenvolvida no enfoque Histórico-Cultural Autor formula sua Epistemologia Qualitativa para superar essa lacuna e para isso faz uma abertura epistemológica a outras correntes psicológicas e áreas de conhecimento Desenvolver o tema das “patologias” no enfoque Histórico-Cultural é uma tarefa	Tarefas: aprofundamento e consolidação dos princípios da PHC. Ao menos quatro: 1) a consciência, em sua unidade psicofísica; 2) a relação funcional entre a consciência e as relações sociais; 3) as unidades de análise da consciência: significado da palavra (unidade pensamento e fala) e vivência [perejivanie] (unidade personalidade e meio); 4) o método genético ou histórico Desenvolvimento teórico sobre: personalidade; diagnóstico; Patopsicologia; teoria das emoções de Vigotski; processos psíquicos inconscientes e não conscientes em sua dialética com a consciência	Não aborda
OS PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADOS		
Duas técnicas: o complemento de frases e os sistemas conversacionais	Nenhuma técnica específica Admite utilização de técnicas advindas de outras abordagens desde que aplicadas e avaliadas segundo a PHC Atenção aos momentos (psico) operacionais: acolhimento, diagnóstico e intervenção	Momentos: Início: foco na queixa Seguimento: investigação do desenvolvimento das competências do sujeito Intervenções nas zonas de desenvolvimento próximas do sujeito. Técnicas gerais (intercurso mutuamente contingente, compreensão empática e pôr verbo) Técnicas específicas (repetição, marcação, focagem, generalização, eco emocional e re-expressão)

Fonte: Elaborado pelos autores

Ambos, Gonzalez e Dellari Jr. levam em consideração as questões que se colocam na vida social: relações sociais de gênero, cor/etnia e de classe social, destacadas mais por Delari Jr. e não abordadas pelo IPAF. Em nenhum dos artigos desse grupo há qualquer menção a respeito, nem tampouco às condições atuais da sociedade capitalista de produzir e reproduzir a vida, ou às particularidades, conforme explicadas por Pasqualini e Martins (2015), que estão envolvidas no desenvolvimento singular do sujeito. A referência que a proposta do IPAF faz às condições concretas parece restrita ao modo singular pelo qual o sujeito atribui significado e sentido a tais condições a que estão circunscritas à percepção do campo empírico de ação do sujeito (QUINTINO-AIRES, 2006; DIAS, 2012). Portanto, isso nos faz pensar sobre qual seria a postura de um psicoterapeuta nesse marco, diante de um sujeito em sofrimento, vivenciando um “drama” que, contudo, “não percebe” as opressões de classe, gênero, cor/etnia, ou orientação sexual no marco constituinte de suas vivências. Parece apropriado que processos histórico-sociais como machismo, sexismo, as LGBTfobias ou o racismo estrutural que ceifa vidas da juventude negra pobre, sejam materiais do trabalho psicoterapêutico somente se o sujeito os perceber em suas vivências e relações, e ainda os significá-los como opressões?

Ainda sobre o conceito de sujeito e a constituição do psiquismo humano, é importante demarcar uma divergência central entre a proposta de Delari Jr. e as outras duas. Enquanto a proposta do primeiro (DELARI JR., 2009, 2012, 2015) resgata de Vigotski mais especificamente, a unidade dialética das funções psicológicas – das emoções/afeto e do pensamento/cognição – no psiquismo humano, assim como as transformações pelas quais a primeira passa ao subordinar-se à segunda no decorrer do desenvolvimento humano, nas outras duas propostas, é enfatizado muito mais a função emocional/afetiva no psiquismo humano. As emoções são referidas como o fenômeno mental gerador do psiquismo e, conseqüentemente, os aspectos cognitivos como um re-

sultado da dimensão afetiva ou subordinados a esta (REY, 2011; DIAS, 2012), o que redundaria num afastamento, quiçá numa ruptura, em relação aos pressupostos da PHC.¹⁷ Isso fica muito evidente ao negligenciarem que na produção do psiquismo ocorre a complexificação das funções e relações interfuncionais envolvendo, entre outras, emoção e cognição que, segundo Vigotski, implicará na constituição da consciência, como uma unidade dialética entre cognição e afetividade. Afirmar que a gênese do psiquismo humano ocorre sob a proeminência quase exclusiva das emoções e que os processos cognitivos são subordinados a elas, nega teorizações originais da PHC.

Também observamos que, mesmo que os autores na proposta do IPAF (QUINTINO-AIRES, 2006; DIAS, 2012), reconheçam a dimensão volitiva ou motivacional do sujeito, como foi apontado por Vigotski, os mesmos não fazem referências ao caráter conflitivo que o autor original atribuiu a essa dimensão, que se expressa como “drama” na personalidade.

Sobre essa questão do caráter conflitivo da dimensão volitiva ou motivacional do sujeito, Delari Jr. mantém-se fiel às reflexões vigotskianas¹⁸ acerca deste tema, enquanto Rey também a considera, mesmo que

¹⁷ Por este trabalho ser apenas uma análise comparativa entre as três propostas em psicoterapia na perspectiva Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica que identificamos e selecionamos, infelizmente não podemos responder tal questão sobre esse possível rompimento de modo responsável e honestamente coerente. Para responder essa questão, faz-se necessário, como uma próxima etapa deste trabalho, a realização de uma análise crítica sobre essa questão. Um estudo sistemático das formulações originárias às obras dos autores das propostas analisadas, ou seja, uma análise crítica das propostas identificadas em comparação às obras dos principais autores Histórico-Culturais, dentre eles, Leontiev, Luria e, principalmente, Vigotski.

¹⁸ Um exemplo da fidelidade de Delari Jr. às reflexões de Vigotski acerca da dimensão conflitiva ou motivacional do sujeito, ou acerca do que Vigotski nomeou como drama, é o seu texto “Sentidos do ‘drama’ na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia” (DELARI JR., 2001).

por um caminho distinto. No caso de Rey (2007, 2007a, 2011), o autor considera o aspecto conflitivo da dimensão subjetiva, mas como uma tensão contraditória que surge entre os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas que, ao se tornarem dominantes no sistema subjetivo do sujeito, podem tanto possibilitar a produção de novos sentidos subjetivos como também limitá-la.

Apesar de as três propostas analisadas divergirem em relação ao modo como estabelecem o objetivo psicoterapêutico e, também, como alcançá-lo, percebe-se que no caso de Rey e dos/as autores/as do IPAF, ambas as propostas chegam a um ponto similar: no caso de Rey é a **produção** de novos sentidos subjetivos, e no caso do IPAF é a **mudança** de sentidos.

Caminhando para o encerramento, as análises ensaísticas até aqui nos levam a ponderar o seguinte. Poder-se-ia atribuir à proposta de Delari Jr., uma divergência cabal em relação às outras, a de ser uma proposta ortodoxa, no sentido daquela que se mantém fiel à concepção ontológica de ser humano e ao método científico aportados da Teoria Social de Marx e do materialismo histórico-dialético (MHD), que servem de base para a PHC de Vigotski, Luria e Leontiev.

Já quanto às outras duas propostas levantamos algumas questões. Rey assume claramente que, em sua visão, o conceito de sentido em Vigotski não é trabalhado suficientemente de modo a dar respaldo a uma teoria da subjetividade, o que para ele é essencial ao debate acerca das possibilidades de uma psicoterapia no marco da PHC. Isso o leva a propor um sistema conceitual adicional – sentido subjetivo, configurações subjetivas, subjetividade individual e subjetividade social. Ele busca respaldo para isso em outros referenciais que não a PHC ou o MHD, principalmente no construcionismo social. Como exemplo, tem-se sua obra intitulada *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural* (REY, 2007). No caso da proposta do IPAF, isso também é notado por meio da abertura ao Modelo Relacional Dialógico

de Leal. Assim, as duas propostas tendem a expressar uma postura filiada ao ecletismo. Portanto, indagamos: se a proposta de psicoterapia autointitulada de enfoque histórico-cultural de Gonzales-Rey é de fato uma proposta da PHC, ou se dela abdica como fundamento central, que passa ao status de mais um referencial entre outros que oferecem, inclusive, concepções díspares em torno das categorias 'histórico' e 'cultural'.

Por fim, embora este capítulo seja fruto de uma pesquisa sobre a psicoterapia com base na PHC, remetendo ao campo da Psicologia Clínica que costuma evocar no imaginário social sua circunscrição ao modelo profissional liberal-privatista, nossas motivações com o presente estudo de longe estavam circunscritas a isso. Entendia-se na ocasião do início do estudo, e isso se mantém, que suas contribuições poderiam se dirigir sim, ao exercício da psicoterapia como serviço privado. Mas, principalmente, era isso que se buscava, pudesse se dirigir também para a atuação dentro do que tem sido denominado como clínica-ampliada, em que a psicologia é um dos saberes/fazeres participantes dos processos de produção de saúde (BRASIL, 2009). Ou, até mesmo, no exercício de psicoterapia devidamente ajustada ao contexto das políticas de saúde e saúde mental do SUS. As práticas em psicologia não se restringem à técnica da psicoterapia, mas mantêm com esta, pontos de contato inegáveis: pressupõem relações sociais de cuidado baseadas na escuta e diálogo, no acolher expressões de sofrimento e dificuldades no âmbito da unidade indivíduo-sociedade, e serem ambos, fatalmente, quem cuida e quem é cuidado, historicamente constituídos. Nesse sentido, boa parte das bases conceituais e metodológicas aqui analisadas no âmbito das três propostas não se aplicam exclusivamente ao exercício da psicoterapia, mas dão base, sem abdicar da necessidade de outros aportes, para o exercício do cuidado psicológico em diferentes contextos de exercício de uma clínica-ampliada. Nessa, a psicoterapia é reinterpretada quanto a suas finalidades e limites, contudo, e isso é o grande diferencial, é utilizada não isoladamente como ferramenta a serviço da psicologização de necessidades, mas sim como mais um espa-

ção possível de desenvolvimento e humanização no sentido vigotskiano. Desse modo a psicologia, e a psicoterapia, podem ser partícipes de alianças com outras categorias profissionais, com usuários do SUS ou clientes de seus consultórios, para o enfrentamento da intensificação da exploração e precarização das condições concretas de trabalho e de vida que se abatem sobre as pessoas atendidas, enquanto classe trabalhadora. Afinal, de longe as “saídas” para os nossos problemas são individuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS**. Humaniza SUS: clínica ampliada e compartilhada. Brasília, DF, 2009. 64 p.

DELARI JR., A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre a arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá-PR, v. 16, nº 2, p. 181-197, 2011.

DELARI JR., A. **Notas para a prática social psicoterapêutica mediante contribuições de Vigotski**. In: “Estação Mir” Arquivos digitais, 2012. Disponível em: http://www.estmir.net/delari_2012_prt-soc-pst.pdf . Acesso em: 15 jun. 2020.

DELARI JR. A. **Questões sobre práticas sociais psicoterapêuticas mediadas por contribuições de Vigotski**. In: “Estação Mir” Arquivos digitais, 2015. Disponível em: http://www.estmir.net/delari_2015_qst-prt-pst.pdf . Acesso em: 15 jun. 2020.

DIAS, M. H. S. S. M. **A Psicologia Sócio-Histórica na Clínica: uma concepção atual em psicoterapia**. 2012. Disponível em: http://www.ipaf.com.br/arquivos/artigos/artigo_m_helena.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

FURTADO, O. Trabalho e Alienação In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. Editora Cortez. São Paulo, 2009.

PASQUALINI, J. C., MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia e Sociedade*. vol. 27, n. 2. p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

QUINTINO-AIRES, J. A Abordagem Sócio-Histórica na Psicoterapia com Adultos. **Psicologia para América Latina**, México, n. 5, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1870-350X2006000100009. Acesso em: 02 maiO 2020.

REY, F. L. G. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thompson, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo

Psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, onde foi bolsista de Iniciação Científica na pesquisa “A Crise da Psicologia na década de 1920: uma análise comparativa”. Na UFMS, fez parte do Grupo de Pesquisas Marxismo e Psicologia e de grupo de estudos com o mesmo título. Atualmente, é mestranda em psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Seus temas de interesse atuais incluem: Gênero e sexualidade; homofobia no contexto escolar; psicologia histórico-cultural. Contato: anaflaviatoledo39@gmail.com

Bárbara Caroline Celestino Palhuzi

Graduada em psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba, Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Durante a graduação estagiou nas áreas de Psicologia Escolar e Psicologia da Saúde na rede do SUS. Participou, como aluna de Iniciação Científica, da pesquisa “A crise da psicologia na década de 1920 por Vigotski e Politzer: uma análise comparativa”. Atualmente, é membra da equipe editorial da Revista Psicologia da Educação. Contato: babipalhuzi@hotmail.com

Carolina de Oliveira Fernandes

Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atualmente é pós-graduanda no Programa de Residência Multiprofissional em Área Profissional da Saúde (PRAPSFAMED-UFU). Membro co-criadora da Casa Aroeira (Casa ARO). Principais áreas de atuação: Saúde Mental, Saúde Coletiva, Saúde da Criança e do Adolescente, Psicologia Clínica, Acompanhamento Terapêutico. Temas de pesquisa e estudo: Psicopatologias; Patologização e Medicalização em Saúde Mental; Redução de Danos; Psicologia e Arte; Psicanálise; Psicologia Histórico-Cultural. Contato: carolinafernandespsi@gmail.com

Giovana Durat Milani

Graduada em psicologia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Pesquisadora e militante da questão de gênero. Trabalha na Rede de Atenção Psicossocial de Curitiba (RAPS), em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS III). Ênfase nos temas de pesquisa: gênero e violência de gênero, saúde mental e saúde coletiva, atuação com crianças com deficiência e orientação à queixa escolar. Contato: giovanadmilani@gmail.com

Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Graduada em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialista em Teoria Histórico-Cultural pela UEM, mestre em Fundamentos da Educação pela UEM e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como professora do Departamento de Psicologia da UFPR. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar/Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural, Formação Escolar do Trabalhador, Aprendizagem e Desenvolvimento Humanos, Migração e Infância. Contato: grazielaluc@hotmail.com

Jassonia Lima Vasconcelos Pacini

Licenciada e graduada em psicologia (FFCLI), pedagogia (FINAV) e direito (USF), especialista em educação especial (UFMS), mestre e doutora em Educação (UCDB). Professora do Curso de Psicologia (UFMS/CPAR). Áreas de trabalho: Psicologia da Educação, Psicologia Histórico-Cultural, Educação Especial e Políticas Públicas da Educação. Grupos de Pesquisa: 1. Planejamento e Avaliação em Educação e Psicologia (UFMS/CPAR). 2. Políticas Públicas e Gestão da Educação, (UCDB/MS). 3. Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (UEMS). Contato: jassonia.paccini@ufms.br

Jean Paulo Bom Ferreira

Graduado em psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba. Atualmente é psicólogo residente pelo Programa de Residência Multiprofissional em Cuidados Continuados Integrados – Área de concentração: Atenção à Saúde do Idoso (FAMED/UFMS/ESP) em Campo Grande – MS no Hospital São Julião. Áreas de atuação: Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar e Psicologia Histórico-Cultural. Contato: jeanpbferreira@gmail.com

Larissa Souza

Psicóloga pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Paranaíba. Atuou nas áreas: Psicologia em Saúde no SUS, em saúde mental na Estratégia Saúde da Família; Psicologia Escolar, em Orientação à Queixa Escolar. Atualmente é pós-graduanda em neuropsicologia pela Faculdade UniFacidWyden em Teresina-PI. Atua como psicóloga em Bom Jesus-PI nos seguintes locais: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Cooperativa Educacional Lourdinha Gomes (COOPELG) e Policlínica, além do Programa Busca Ativa do Governo do Estado do Piauí. Contato: larissasvsouza@gmail.com

Melissa Rodrigues de Almeida

Graduada em psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Botucatu). Atua como professora do Departamento de Psicologia da UFPR, com experiência na área de docência e Psicologia com ênfase nos temas da Saúde Pública e Saúde Coletiva, Saúde Mental, Psicopatologia, Reforma psiquiátrica e luta antimanicomial, Psicologia Histórico-Cultural. Contato: melissa.r.almeida@gmail.com

Nataly Batista de Jesus

Psicóloga pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAR), onde participou, como aluna de Iniciação Científica do projeto “A crise da psicologia na década de 1920 por Vigotski e Politzer: uma análise comparativa”. É mestranda na Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculada ao Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC) e do Grupo de Estudos dos Clássicos. Seus temas de interesse são: Psicologia e Marxismo; Mulheres na Revolução Russa; Teoria da Reprodução Social; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia Histórico-Cultural. Contato: nataly.bj@hotmail.com

Nathânia Vaz Santiago

Graduada em psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com ênfase em Psicologia Clínica e Social e Psicologia Escolar. Pós-graduada em Saúde Coletiva na modalidade Residência Multiprofissional pela Universidade Federal de Uberlândia (PRAPS/FAMED/UFU). Atua como psicóloga clínica em Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) na cidade de Uberlândia-MG. Contato: nathaniasantiago@hotmail.com

Nilson Berenchtein Netto

Psicólogo, doutor em Psicologia da Educação e mestre em Psicologia Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas em Psicologia, Educação e Saúde. Áreas de atuação: Epistemologia e História da Psicologia, Psicologia Escolar, Social e do Desenvolvimento, Psicologia Histórico-Cultural. Atua nos temas: epistemologia e história da Psicologia, formação de professores, desenvolvimento violência e suicídio. Contato: nettoberenchtein@gmail.com

Sueli Terezinha Ferrero Martin

Graduada em psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Docente aposentada do Departamento de Neurologia, Psicologia e Psiquiatria e do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina, UNESP-Botucatu. Vice-presidente do Núcleo Cuesta da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), vinculado à Regional São Paulo. Contato: suelitfmartin@gmail.com

Vinícius do Prado Manoel

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Paranaíba. Participou do Grupo de Pesquisas Marxismo e Psicologia e da ABRAPSO (Núcleo de Paranaíba). Durante a graduação estagiou nas áreas de Psicologia Escolar em Orientação à Queixa Escolar e Psicologia da Saúde em Psicoterapia Clínica. É aluno do Mestrado em Psicologia Desenvolvimento Humano e Processos Educativos na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e membro da equipe editorial da revista Psicologia em Estudo. Contato: viniciuspradomanoel.psi@gmail.com

Vitor Marcel Schühli

Graduado e mestre em psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Saúde Mental pela PUC-PR e doutor em Saúde Coletiva pela UNESP, campus de Botucatu. Professor adjunto do Departamento de Psicologia da UFPR na área de Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pesquisa e supervisão. Contato: vitorschuhli@yahoo.com.br

SOBRE OS ORGANIZADORES E UM POUCO DA HISTÓRIA DE NOSSAS APROXIMAÇÕES COMO DOCENTES E PROFISSIONAIS

Renata Bellenzani

Psicologia pela UFSCar, especialista em Psicologia Clínica (UNICAMP), mestre em Psicologia Social e doutora em Saúde Coletiva (IP/USP e FM/USP). Trabalhadora do SUS (2005 a 2009). Professora do Curso de Psicologia (UFMS/CPAR), do Mestrado em Psicologia (PPGPSICO/FACH) e do Mestrado Profissional em Gestão da Clínica (PPGGC/UFSCar). Coordena a pesquisa “Aportes teórico-metodológicos para uma Psicologia Histórico-Cultural em Saúde (Mental) Coletiva”. Áreas: Psicologia Social em Saúde, Psicologia Histórico-Cultural, Saúde Coletiva. Contato: renata.bellenzani@ufms.br

Bruno Peixoto Carvalho

Psicólogo. Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP. Atualmente, é professor adjunto na Universidade Federal do Paraná, onde participa do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural. Seus temas de interesse incluem: Psicologia Geral, Psicologia Concreta, História da Psicologia, Crítica da Razão Psicométrica, Psicopatologia, as relações entre a Psicologia e o Marxismo e Psicologia Escolar. Contato: pcarvalho@bruno@gmail.com

Os organizadores da obra atuaram juntos como docentes no Curso de Psicologia do campus de Paranaíba da UFMS (CPAR), entre os anos 2014 e 2018, até a ida de Bruno para a UFPR. Como colegas de trabalho, organizaram juntamente com Jassonia e outros docentes do UFMS e UEMS, três eventos técnico-científicos no âmbito do Núcleo Paranaíba da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)¹, que foram

marcos loco-regionais na disseminação da Teoria Histórico-Cultural. Também desenvolveram interlocuções importantes para o aprimoramento didático-pedagógico e curricular das disciplinas do curso sob responsabilidade de ambos - em particular Psicologia e Saúde, Psicopatologia e Avaliação Psicológica. Isso porque esse conjunto de disciplinas em particular articulam elementos teórico-práticos complementares em seus planos de ensino, em torno, principalmente, do processo saúde-doença, sua relação com o trabalho e a vida social, desenvolvimento humano e da personalidade, sofrimento psíquico, psicopatologia, história da loucura, reformas psiquiátricas no Brasil e outros países, saúde mental, psicodiagnóstico, acolhimento e práticas psicológicas. Renata e Bruno, responsabilizam-se como autores, por cinco dos oito capítulos dessa obra, juntamente com a também docente da UFMS/CPAR Jassonia e com ex-alunos, atualmente profissionais e pós-graduandos – Bárbara, Ana Flávia, Nataly, Larissa, Vinicius e Jean. Estas produções refletem o trabalho de ambos nos projetos de pesquisa que desenvolveram durante esse período na mesma instituição, aos quais foram articulados subprojetos de iniciação científica e de conclusão de curso. Em boa parte das vezes, contribuíram mutuamente, assim como Jassonia, como membros de bancas e interlocutores nas produções em curso, sob o marco da Psicologia Histórico-cultural e/ou da Teoria Social de Marx. Institucionalmente, essas atividades foram organizadas no âmbito de dois grupos de pesquisa da UFMS/CNPQ coordenados por Renata e Bruno, respectivamente: Políticas, Programas e Processos Comportamentais e Psicossociais em Saúde; e Grupo de Pesquisa Marxismo e Psicologia. Com a mudança de Bruno para a UFPR, além da amizade, os docentes

¹ II Encontro Local do Núcleo ABRAPSO Paranaíba/MS com o tema Psicologia e Luta de Classes, em 2016; o III Encontro do mesmo núcleo e o IV Encontro de Psicologia e Educação na Perspectiva Histórico-Cultural, ambos com o tema Psicologia, Educação e Políticas Sociais, em 2018.

seguem com parcerias de trabalhos, principalmente em contribuições do professor aos estudos orientados pela docente no âmbito do Programa de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da UFMS/Campo Grande. Os docentes Vitor e Melissa, também da UFPR – que assinam dois capítulos da obra, juntamente com outras colegas (as docentes Sueli e Graziela e a profissional egressa da UFPR, Giovana) – de longa data contribuem com a formação da graduação do mestrado em Psicologia da UFMS, ao se fazerem presentes como palestrantes nos eventos do CPAR já citados, como membros de bancas e também pesquisadores. Mais recentemente, ambos desenvolvem juntamente com Renata uma pesquisa interinstitucional (UFMS/UFPR) sobre Saúde Mental e Psicologia Histórico-Cultural. Vale ressaltar que Nilson B. Netto, atualmente na UFU, autor de um dos capítulos juntamente com as profissionais e pós-graduandas Nathânia e Carolina, foi o articulador inaugural desta rede afetuosa de trabalho, tendo ingressado como professor no CPAR antes dos organizadores, contribuindo de várias formas para as aproximações e as parcerias mais recentes de trabalho. Melissa e Vitor foram orientados no doutorado pela querida Sueli que partilha a autoria de um capítulo com Vitor, fruto da tese do mesmo. Configura-se, assim, a presente obra como produto de intercâmbios técnico-científicos mais diretamente entre duas Instituições de Ensino Superior, UFMS e UFPR, e por extensão, envolvendo também outras duas: UFU e UNESP-Botucatu, sem desconsiderar a capilaridade mais ampla, envolvendo os profissionais e pós-graduandos de outros serviços e instituições a que estão filiados o conjunto dos autores.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Roboto.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-86943-70-2



9 786586 943702

