

Eliane Gamas Fernandes
Fabrício Ricardo Lopes
Leila Gracieli da Silva
(Organizadores)



INSURGÊNCIAS AMAZÔNICAS:

Saberes e fazeres em Psicologia

Coleção Pós-Graduação da UNIR



INSURGÊNCIAS AMAZÔNICAS: saberes e fazeres em Psicologia

Eliane Gamas Fernandes

Fabício Ricardo Lopes

Leila Gracieli da Silva

(Organizadores)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora Marcele Regina Nogueira Pereira
Vice-Reitor José Juliano Cedaro

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Lou-Ann Kleppa
 Ariana Boaventura Pereira
 Carlos Alexandre Trubiliano
 Eliane Gemaque Gomes Barros
 Gean Carla Silva Sganderla
 Leandro Soares Moreira Dill
 Márcio Secco
 Marli Lúcia Tonatto Zibetti
 Pedro Ivo Silveira Andretta
 Ricardo Gilson da Costa Silva
 Xênia de Castro Barbosa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Patrícia Goulart Tondineli
Quesler Fagundes Camargos
Auxiliadora dos Santos Pinto



Editora Filiada



Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

BR 364, Km 9,5
Campus Unir
76801-059 - Porto Velho - RO
Tel.: (69) 2182-2175
www.edufro.unir.br
edufro@unir.br

INSURGÊNCIAS AMAZÔNICAS: saberes e fazeres em Psicologia

Eliane Gamas Fernandes
Fabrício Ricardo Lopes
Leila Gracieli da Silva
(Organizadores)

Coleção Pós-Graduação da UNIR



Porto Velho - RO

© 2021 by Eliane Gamas Fernandes , Fabrício Ricardo Lopes,
Leila Gracieli da Silva, (Organizadores)
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não
Comercial 4.0 Internacional.



Capa:
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Imagem da capa: Marcela Bonfim

Revisão:
Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Projeto gráfico:
Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Insurgências amazônicas: saberes e fazeres em Psicologia/ organização – Eliane Gamas Fernandes, Fabrício Ricardo Lopes, Leila Gracieli da Silva. - Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021.

224 p.; il.

ISBN: 978-65-87539-57-7 (digital)

DOI: 10.47209/978-65-87539-57-7

1. Psicologia. 2. Estudo de Gênero. 3. Psicologia Escolar. 4. Formação Profissional. I. Fernandes, Eliane Gamas. II. Fernandes, Fabrício Ricardo. III. Silva, Leila Gracieli da. IV. Título. V. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

CDU 159.92(811)

DEDICATÓRIA

Essa obra é um retrato maior que as ideias e convicções epistemológico-metodológico-ontológico a respeito da Psicologia na Amazônia, sua biodiversidade e humanidades. É a expressão imanente de vidas encarnadas na realidade de uma região marcada por grandes contrastes. A essas vidas fazemos reverência.

Dedicamos este livro aos homens e mulheres que nos antecederam; aos filhos das florestas que sempre resistiram; às vozes que nunca silenciaram; àqueles e àquelas que capilarizaram a força e o amor necessários para que a revolução contra as múltiplas formas de dominação e morte que tentam concluir, aqui, o projeto de subversão da vida, perseverasse.

Dedicamos também o *Insurgências Amazônicas* ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, que ofereceu a cada uma e cada um de nós os meios para que pudéssemos nos reconhecer como genuínos amazônidas, além de compreender a beleza e responsabilidade que isso implica em nossas vidas, profissões e comunidades. Aos muitos e muitas docentes que dedicaram a este Programa de Pós Graduação sua mente, corpo e espírito – legando-nos um vasto repertório de saberes, experiências e possibilidades de transformação – nossa gratidão.

Por fim, dedicamos esta obra à Profª. Dra. Ana. Maria de Lima Souza, *in memoriam*, retirada de nossa companhia pelas ingerências de um governo genocida que implicaram no fim precoce de centenas de milhares de vidas brasileiras interrompidas pela covid-19. Sua vida vive em nós! Em cada pulsão de nossa resistência, nas vozes que não admitem a afonia imposta pela dominação, na luta diária daqueles e daquelas que lutam pela vida, de todas as pessoas que aprenderam com ela o significado potente da partilha e da educação humana e emancipadora, Ana Maria vive.

Sumário

- 9 **APRESENTAÇÃO**
- 12 **PREFÁCIO**
Iolete Ribeiro da Silva
- 17 **1 - O SORRISO AINDA É A ÚNICA LÍNGUA QUE TODOS ENTENDEM? PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO ACOLHIMENTO A IMIGRANTES HAITIANOS**
Adrielle Joventina Ferreira Barroso
Weidila Nink Dias
Eliane Gamas Fernandes
- 33 **2 - DESCOLONIZANDO INSTITUIÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE GÊNERO À PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**
Fabrício Ricardo Lopes
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
- 53 **3 - A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL – ENTRE A DOMINAÇÃO HEGEMÔNICA E AS DESIGUALDADES – UMA ANÁLISE DAS GRADES CURRICULARES DE RONDÔNIA**
Daylan M. Denes
Fábio R. Carvalho
Iago B. Souza
Leandro F. Missiatto
Leila G. Silva
- 72 **4 - "AQUI TEM HOMOFOBIA!": UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR**
Bruna Angélica Borges
Maria Ivonete Barbosa Tamboril

- 98 5 - EDUCAÇÃO COMO DIREITO [?]: PENSANDO O DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**
Débora Ferreira da Silva Feitosa
Patrícia Ferreira Miranda
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
- 120 6 - POR UMA CLÍNICA PSICOLÓGICA DESCOLONIZADA E DESCOLONIZANTE: RELAÇÕES RACIAIS, DE GÊNERO E O BEM VIVER COMO HORIZONTE ÉTICO-POLÍTICO**
Eliane Gamas Fernandes
Leandro Fonseca Missiato
- 137 7 - RACIONALIDADES NORTEADORAS DOS TRATAMENTOS OFERTADOS EM COMUNIDADES TERAPÊUTICAS NA AMAZÔNIA OCIDENTAL E A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA**
Leila Gracieli da Silva
Roger Andrade Bressiani
Cristiane F. Silveira
Paulo Rogério Moraes
Daniela Ribeiro Schneider
Paulo Renato V. Calheiros
- 161 8 - MOTIVAÇÃO E REFLEXÕES DE USUÁRIOS DE DROGAS SOBRE O ENCAMINHAMENTO DA JUSTIÇA PARA TRATAMENTO EM RONDÔNIA**
Itamar José Félix Júnior
Paulo Renato V. Calheiros
- 180 9 - SEXUAÇÃO E PERFORMATIVIDADE FEMININA EM RELIGIÕES AYAHUASQUEIRAS TRADICIONAIS AMAZÔNICAS**
Natássia Daldegan

**200 10 - UNIVERSIDADE, PSICANÁLISE E PESQUISA:
UMA DEFORMAÇÃO DO ANALISTA EM FORMAÇÃO**

Lucélia Maria Gonçalves

José Juliano Cedaro

218 SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de um esforço coletivo de seu organizador e organizadoras em dar visibilidade às produções de estudantes, egressos, professores/as e colaboradores/as do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) vinculado ao Departamento de Psicologia (DEPSI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Sabemos que nenhuma obra será capaz de dimensionar todos os percursos individuais e coletivos que existiram no interior dos anos de vida desse programa, por isso, um recorte é estabelecido. Decidimos apresentar algumas das produções que incidem, diretamente, sobre o encontro entre a ciência psicológica e as insurgências que se relacionam, sobremaneira, ao nosso contexto amazônida.

Sabemos que o cenário atual em relação às universidades públicas não é animador. Diariamente, percebemos os ataques que tais instituições vêm sofrendo, mas, também, as suas múltiplas formas de agência e resistência a essas mesmas violências. Percebemos, portanto, que organizar esta obra é uma oportunidade de fazer coro às diferentes frentes de defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Isto, porque reunir e buscar visibilidade às produções de um programa da região Norte, que discute suas demandas – também relocalizadas – é, por um lado, uma experiência de comunicação, na medida que apresenta à sociedade, de maneira geral, o que tem sido produzido no interior de seus muros com financiamento público. Por outro, trata-se de um manifesto que, ao apresentar resultados e análises de pesquisas, se posiciona como agente de transformação da realidade e que, portanto, merece proteção e ampliação, nunca, desmonte.

Esta proposta de trabalho (in)surge, inclusive, em meio à crise sanitária da pandemia de covid-19, que tem afetado a forma como nos relacionamos conosco e com o mundo. A pandemia acentuou problemas sociais e a região amazônica é uma das mais afetadas por diferentes frentes, diretamente. No estado do Amazonas, tão próximo a nossa realidade, por exemplo, vimos eclodir momentos difíceis com a falta de oxigênio nos hospitais e altíssimos índices

de óbitos diários. Rondônia também precisou lançar mão da transferência de pacientes para outros estados em função da falta de leitos específicos para o tratamento da covid-19. Enquanto escrevemos esta apresentação, seguimos na tentativa de diminuir tais números e na esperança de que toda a população seja rapidamente imunizada.

Além dos efeitos ao campo da saúde, nesse período, também temos visto um recrudescimento de medidas ambientais. Mencionamos aqui uma delas: recentemente foi autorizado, pela União, o uso das forças armadas no combate a focos de incêndio e ao desmatamento ilegal na Amazônia, com especial atenção ao Estado de Rondônia. O que tem sido noticiado, no entanto, é que o uso dessas forças na região tem, na verdade, tido efeitos contrários. Segundo o INPE (2021), o Brasil segue no topo do ranking dos países com maior número de focos de incêndio.

Rondônia se destaca, internacionalmente, nos quesitos violência, impunidade, violação de direitos humanos e assassinatos no campo em conflitos territoriais, incluindo terras indígenas e comunidades quilombolas (JACARANDÁ; MATZEMBACHER, 2018; GLOBAL WITNESS, 2016). Esta “terra de muitos ninguéns” (LIMA; LOCATELLI, 2017) é atravessada por injustiças, desde o 1.º Ciclo da Borracha à construção da Ferrovia Madeira-Mamoré, até as usinas hidrelétricas e os conflitos agrários e ambientais atuais. Aqui impera a ótica capitalista que tudo vira mercadoria: a floresta, os rios, os animais, os minerais, a mão de obra do povo e o ensino.

Esta obra, composta por dez capítulos, busca explicitar as práxis da Psicologia enquanto ciência e profissão, se posicionando em defesa da vida humana e sua biodiversidade em suas múltiplas expressões. Trata-se de um registro da persistente preocupação teórica, epistemológica e política da Psicologia na região Norte, comprometida com as populações vulnerabilizadas e marginalizadas da sociedade, a saber: as pessoas transvestis e transsexuais, os imigrantes haitianos que encontraram possibilidades na região, as crianças que, sob o contexto da pandemia, tem seu direito à educação cada vez mais ameaçado, as mulheres de comunidades ayhwasqueiras e as pessoas em uso problemático de drogas envoltas nas precárias condições de tratamento moral-religioso. Além

do compromisso ético-político com a formação de psicólogas e psicólogos no estado de Rondônia e, portanto, na busca e na defesa de uma práxis eticamente direcionada à descolonização de corpos, territórios, subjetividades e dos modos de saber-fazer em Psicologia nas áreas da saúde e da educação.

Faz parte desse compromisso ético-político da Psicologia a constante vigilância das violências que cercam os territórios em que ela se faz presente. A atuação desta ciência deve levar a efeito que estruturas sociais produzem existências precarizadas e, por consequência, sofrimentos de todas as ordens. Nesse sentido, as pesquisas aqui apresentadas anunciam uma contribuição importante para compreender o cenário atual da Psicologia no norte do Brasil, particularmente no estado de Rondônia, e propõe reflexões na direção de pensar os desafios da educação em contexto de crise sanitária e o advento de modelos remotos no processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o resultado aqui apresentado é fruto do esforço coletivo de estudantes-pesquisadores egressos do PPGPSI/UNIR que, eticamente, preocupados com os rumos da práxis da Psicologia somam forças e convidam todos, todas e todes a insurgirem nesta causa em prol das vidas e dos saberes amazônicos.

Boa leitura a todes!
Organizadores

PREFÁCIO

Iolete Ribeiro da Silva¹

Produzir conhecimento crítico e libertador foi o caminho escolhido pelas/os autoras/es desta coletânea para construírem insurgências. Insurgir-se pressupõe posicionar-se frente a diversos assuntos que afetam os povos amazônicos, a partir de análises críticas e engajadas. Quando um programa de pós-graduação em psicologia acolhe temáticas insurgentes, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos que almejam contribuir para transformar a realidade, possibilita, também, que ela própria possa cada vez mais reconhecer que o trabalho profissional é, de igual modo, político, portanto, não é isento nem neutro.

Regimes de poder são produzidos e reproduzidos continuamente, nos convocando à resistência e insurgência diante da assunção de posicionamentos políticos, de defesa de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. A defesa dos direitos humanos dos povos amazônicos é parte dessa luta e se dá em um contexto de cristalização do racismo, machismo, LGBTfobia e de um governo de extrema direita que com seu discurso opressor tem produzido mortes e destruição de pessoas, dos rios e florestas e combatido modos de viver dissidentes.

A contínua transformação da vida em mercadoria, a pressão comercial sobre os modos de vida dos povos da Amazônia na esteira de um projeto genocida em curso no Brasil que, face à pandemia produziu números assombrosos de mortes evitáveis, trazem graves preocupações. Além das catástrofes políticas, na Amazônia as catástrofes ambientais têm sido recorrentes. A expansão das fronteiras agroindustrial e mineradora tem disseminado mercúrio nos rios da Amazônia. O loteamento das reservas minerais precariza a vida dos povos indígenas e ribeirinhos, além de relacionar-se ao assassinato de lideranças co-

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPs) e Educação (PPGE) da UFAM. Bolsista Produtividade CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Subjetividades, Povos Amazônicos e Processos de Desenvolvimento Humano. E-mail: iolete-ribeiro@ufam.edu.br.

munitárias e ambientalistas. A instalação de barragens e hidroelétricas também compõe esse cenário perverso de desarticulação na vida na região.

Paralelo a tudo isso, temos assistido à destruição das agências de fomento à pesquisa e aos ataques às universidades públicas. Recursos orçamentários destinados às políticas públicas têm sofrido cortes drásticos e na educação eles têm sido mais intensos, implicando na redução das bolsas de pós-graduação, nos programas que mais necessitam desse suporte. Editais de pesquisas têm sido cada vez mais raros e direcionados ao que o governo atual passou a chamar de áreas estratégicas, habilitadoras, de produção, para desenvolvimento sustentável e para qualidade de vida que explicitamente excluem as ciências humanas.

Diante de tudo isso, essa coletânea representa um espaço de reflexão possibilitado pela pesquisa com compromisso ético e político. Acima de tudo, aponta que mesmo diante de quem luta em meio às ruínas é possível identificar e dar visibilidade ao poder de agência dos que insurgem, lutam e resistem defendendo o viver, o habitar territórios amazônicos, o inventar novas perguntas que possibilitam ir além da indignação e reafirmar existências dissidentes.

Destaca-se a relevância de eleger como objeto de estudo, no âmbito da psicologia, temáticas como as políticas públicas sobre álcool e outras drogas, comunidades terapêuticas, comunidades ayahuasqueiras tradicionais da Amazônia, sexismo em escolas e universidades, a construção de uma clínica descolonizada, políticas de acolhimento a imigrantes e refugiados e a formação em psicologia e psicanálise em Rondônia. As pesquisas envolveram a participação de mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais, pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas, estudantes, profissionais de psicologia, imigrantes e refugiados haitianos permitindo reflexões sobre diferentes grupos que compõem a sociedade local.

Estudos como esses, realizados no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, contribuem para ampliar debates sobre as possibilidades de reinscrição de narrativas insurgentes que subvertam lógicas de opressão no contexto amazônico, que é marcado por violências, sujeições e silenciamentos. Dessa forma, não basta resistir, é necessário ir além. Insurgir-se aqui ganha o sentido de criar, construir, propor

reflexões que, a partir da psicologia, apontem outros caminhos de desconstrução de práticas hegemônicas.

Utilizando a linguagem de Fernando Pessoa, *insurgir-se é preciso* e sintetiza a criação estética, política e ética de quem tem muito a dizer, as gentes da Amazônia. “As insurgências são da ordem do desejo, apontam para uma vida desejável e são movidas por afetos que aumentam a força de existir diante da catástrofe, da pandemia, da destruição”, portanto, pesquisar, escrever, compartilhar saberes são estratégias significativas para “desviar-se da impotência e da paralisia do pensamento que tempo presente inspira” (Villela; Vieira, 2020, p. 23). Os capítulos dessa coletânea apontam para percursos que permitem explicitar posicionamentos políticos e conceituais e alimentar esperanças e novas invenções de uma vida possível.

A potencialidade das insurgências é a de criar tensões no movimento de contraposição e resistência que podem abrir espaço para novos arranjos institucionais, políticos e sociais. Estar ao lado dos grupos silenciados e, mais do que isso, reconhecer seu poder de agência e protagonismo, como expressa Silva (2017, p. 72): “[...] os pobres urbanos articulam essa demanda com maior força e originalidade... no cotidiano e na vida doméstica... são pessoas comuns que vivem uma vida precária e lutam por seus espaços residenciais e por outra forma de cidadania.”

As diferentes narrativas aqui apresentadas expressam na perspectiva de Fleury (2018), que as contradições da sociedade atual não demonstram uma completa estagnação ou a impossibilidade de transformação, mas uma nova correlação de forças que pode viabilizar propostas contra-hegemônicas. Para construir esse movimento é importante pensar o lugar da democracia e da cidadania frente ao capitalismo. E a psicologia, ao entender que uma sociedade desigual produz adoecimento, sofrimento e desequilibra a saúde mental deve estar ao lado daqueles que historicamente são oprimidos e apontar essas conexões.

Não podemos perder de vista que a Amazônia foi inventada (Gondim, 1994) e sofreu um processo de colonização sangrento que produz efeitos até hoje. O modelo colonial perdura em diferentes formas de exploração e domínio de uns grupos sobre outros, hierarquizados em razão da classe social, religião, cor da pele, grupo étnico de pertencimento, local de moradia, condição de saúde. A escravização de indígenas, negros/as naturalizada nas

diferentes narrativas foi um dos mecanismos mais violentos de subjugação e extermínio de nossa história (LACAZ, 2018). Superar esse passado escravista e o eurocentrismo a partir da pesquisa sobre as insurgências amazônicas é uma importante contribuição para a produção de subjetividades que rompam com a lógica colonial estabelecida e possam colocar coletivos em movimento.

Resgatamos a partir da psicologia da libertação de Martin Baró a necessidade de contextualização que viabilize uma análise da realidade e busque alternativas a ela:

A libertação é, por princípio, universalista, porque não concebe a possibilidade de uma liberdade individual em uma sociedade de opressão. A libertação não entende a fome, a violência, a miséria ou as situações das vítimas, como práticas discursivas, mas como realidades objetivas que devem ser destruídas (Lacerda Jr.; Guzzo, 2011, p. 18).

Então, a tarefa que se coloca à produção acadêmica na área da psicologia e de espaços de formação é que as pesquisas partam das condições objetivas de produção da e de produção subjetiva dos povos com os quais trabalhamos. À Psicologia cabe a reflexão constante de suas teorias, práticas e metodologias para que não reproduza a perspectiva colonial, mas fomente insurgências como possibilidade de produção da vida e de defesa do direito à diferença. Se queremos construir outros mundos, precisamos nos posicionar politicamente, eticamente e epistemologicamente reivindicando a necessidade de transformação social rumo à equidade e justiça social. Respeitar e valorizar as diferenças, combater as desigualdades, dar voz aos povos amazônicos é um começo. Podemos aprender com os povos indígenas os caminhos de promoção do bem viver atuando em prol da busca coletiva de soluções e do respeito à autonomia dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores do campo, populações periféricas que vivem nessa região.

Assim, convido à leitura desse rico material desejando que ele possa ser instrumento de mediação de reflexões sobre pesquisas, conceitos, práticas e intervenções libertadoras e emancipatórias.

REFERÊNCIAS

FLEURY, S. Capitalismo, democracia, cidadania - contradições e insurgências. ENSAIO, **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 108-124, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/ntGj7pCwDCdsS7spgym-PMQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

GONDIM, N. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo, Marco Zero, 1994.

LACAZ, A. S. Desafios da militância na esquerda: artefatos para a insurgência. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. esp., p. 59-74, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 Jul. 2021.

LACERDA JÚNIOR, F.; GUZZO, R. S. L. A realidade interpelante e o projeto de uma psicologia da libertação. *In*: GUZZO, R. S. L.; LACERDA JUNIOR, F. (Org.). **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

SILVA, M. M. Insurgência e conservadorismo: considerações sobre o paradoxo da cidadania no Brasil. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 39, v. 15, p. 70-84, 2017.

VILLELA, J. M.; VIEIRA, S. A. (Org.). **Insurgências, ecologias dissidentes e antropologia modal**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/insurgencias.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

O SORRISO AINDA É A ÚNICA LÍNGUA QUE TODOS ENTENDEM?

PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO ACOLHIMENTO A IMIGRANTES HAITIANOS

Adriele Joventina Ferreira Barroso

Weidila Nink Dias

Eliane Gamas Fernandes

O *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* define o verbete *acolher* como: 1. dar ou receber refúgio, abrigo ou proteção; 2. dar ou receber hospedagem; 3. receber junto de si; 4. concordar em receber ou em aceitar; 5. ter uma relação relativamente a; e 6. receber com alguma pompa ou deferência (Priberam, 2020). De todo modo, define o acolhimento como receber o outro com afeto e proteção. Neste sentido, no decorrer deste capítulo, abordaremos como se dá o acolhimento a indivíduos imigrantes quando este *Outro* é um Outro racializado, visualizando se há restrições no ato de acolher a partir de problemáticas estruturais, bem como, se essas possíveis restrições se dão de forma consciente.

Para tanto, partimos de um relato de experiência fruto de atividades continuadas de acolhimento e em grupos de escuta que, por sua vez, são sustentados em projetos que atendem imigrantes em território amazônico. Nosso olhar se volta, especificamente, para o acolhimento prestado a imigrantes haitianos, devido às maiores vivências terem ocorrido com o referido grupo, também para atravessamentos pessoais acarretados, sobretudo, pela identidade racializada desses sujeitos.

Logo, cabe comunicar ao leitor que o atravessamento também se dá pela nossa própria identidade de mulheres negras ancoradas e viventes na

Amazônia, que se mescla à identidade de pesquisadoras. Localizamos nosso território compreendendo como ele nos atravessa, e sobre como nos aproxima das narrativas acolhidas destes imigrantes que aqui chegam. Como evidencia Câmara (2017), o mito da morenidade, que remete ao discurso de valorização da miscigenação, interpela a negritude na Amazônia, evocando uma figura de homogeneidade quanto à raça-cor que constitui uma fonte de invalidação das vivências de sofrimento em decorrência do racismo. Por isso, é tão caro discutir sobre o acolhimento de sujeitos negros e as circunscrições desse acolhimento.

Conforme pontuam Andrade e Barbosa (2018), os imigrantes haitianos compõem o grupo de imigrantes que mais chegaram ao Brasil em 2015, pelo segundo ano consecutivo, evidenciando a grande participação deles no território nacional brasileiro. As razões desse movimento migratório são plurais. Para Cotinguiba (2014, p. 86), a emigração haitiana é motivada por “[...] um conjunto de fatores, dentre os quais a instabilidade política do país, uma economia nacional pouco desenvolvida, além das catástrofes naturais como tempestades e ciclones, causadores de destruições”. Uma dessas catástrofes foi o terremoto em Porto Príncipe no ano de 2010, que levou os sujeitos a buscarem países que pudessem ofertar melhores condições de vida, a fim de abandonar a tragédia que vitimou 200 mil pessoas, além de deixar 300 mil feridos e 1 milhão de desabrigados.

Em todo caso, cada experiência migratória tem suas razões e motivações particulares, condizentes a cada um e sua demanda pela mudança de país. “Na sua singularidade, cada indivíduo traz uma experiência ou vivência migratória singular e essa singularidade está interrelacionada com a migração enquanto um sistema” (Cotinguiba, 2019, p. 103). Ou seja, trata-se da composição do processo migratório como um todo, efetuada pelos sujeitos imigrantes, mas também a composição da história subjetiva.

Diante do cenário apresentado, as experiências vivenciadas permitem observar os percursos subjetivos pelos quais passam os sujeitos, em decorrência do lugar ocupado na trama social, sobretudo, pela nacionalidade e pela racialização desses sujeitos. Em última análise, propomos pensar em como esses aspectos estruturais podem incidir no acolhimento de imigrantes haitianos.

Para isso, por meio do presente relato, ativamos nossa própria trajetória, que reflete os caminhos pelos quais percorremos para compreender certas experiências. Inicialmente, abordaremos a representação imagética do sujeito haitiano e os efeitos que ela pode suscitar, incidindo em uma pluralidade de possibilidades de posicionamentos. Em seguida, discutiremos o mito da democracia racial, o qual extenua os debates a respeito de raça e das problemáticas estruturais que afetam a vida de pessoas negras. Por último, retomaremos as nossas vivências com imigrantes haitianos sob a luz das reflexões teóricas por meio do enlace da Teoria Social com a Psicanálise, evidenciando alguns movimentos que podem incorrer em restrições ou em (im)possibilidades no acolhimento a estes sujeitos.

A imagem do haitiano: revolução ou barbárie?

A chegada de haitianos em território brasileiro durante a onda migratória mais recente, intensificada a partir de 2010, evidenciou algumas características da relação Brasil-Haiti que sinalizam questões muito profundas. Aqui e no Haiti, brasileiros e haitianos têm experimentado um encontro – tanto conflituoso quanto potencializador – indicando ambivalências que merecem ser melhor abordadas. Nossa discussão, nesta seção, vai em direção a tais indicações, pensando se no processo de migração, tanto o ato de migrar quanto as subjetividades engajadas no processo são transformadas. Portanto, nossa hipótese é de que a chegada de haitianas e haitianos no Brasil rompe e atualiza tra(u)mas históricos.

O Haiti é um país insular, cuja história é marcada pelos processos de colonização, de exploração e de racismo, mas também pela resistência, força e união que geraram um episódio ímpar na história ocidental. Antes do episódio de colonização orquestrado pela Espanha e pela França, os indígenas das etnias Arawakos e Tainos moravam na ilha de São Domingos (Loudior, 2013). Com a chegada dos colonizadores, se iniciava uma fase em que tanto os recursos naturais passaram a ser explorados, quanto as pessoas que habitavam o território foram escravizadas. Quando esta população estava dizimada pelas

condições precárias a que eram submetidas, se passou a sequestrar pessoas do continente africano e trazê-las para a América para trabalharem em condições de escravidão.

Desses processos resultaram, por um lado, o genocídio de indígenas, o qual Louidor (2013) aponta ser confundido com o historicídio indígena e, por outro lado, a escravização de milhares de pessoas, constituindo a população do Haiti.

Somente no século XVIII, 864.000 escravos negros da África tinham chegado a *Saint-Domingue*, com uma média de 8.000 por ano, em 1720, e de 40.000, em 1787. A quantidade de escravos era tão numerosa que resultava menos caro para um plantador francês renovar seu estoque de escravos que alimentá-los e deixar que se reproduzissem. Os escravos negros foram muito maltratados: malnutridos, mal vestidos e mal dormidos; qualquer manifestação de rebelião era passível de mutilação corporal ou morte (Louidor, 2013, p. 17).

Com as condições terríveis descritas pelo autor, uma rebelião rapidamente aconteceria. Ele destaca que a resistência se iniciou com os cimarrones negros, que utilizavam os conhecimentos sobre ervas para envenenar e queimar as plantações dos senhores. Além dessa estratégia, os sujeitos escravizados adotaram outra muito importante. À noite, eles “[...] saíam das plantações para se reunirem, dançarem ao som dos tambores, celebrarem as cerimônias religiosas ritmadas pelo vodu, e organizarem a luta ideológica e armada contra os colonizadores franceses” (Louidor, 2013, p. 17). Assim, a revolução ia se construindo nesses movimentos singulares e coletivos, tendo como principais elementos os conhecimentos ancestrais sobre as ervas, o Vodou e o Ayisyen Krèyol, idioma haitiano.

Soares e Silva (2006) destacam que, na ilha, viviam sujeitos de diferentes lugares da África, compondo um quadro de culturas plurais, ainda que, no que pese, ser uma estratégia para fragmentar e impossibilitar rebeliões. Na América, esses sujeitos constituíram uma identidade que unia e fortalecia a comunidade, principalmente, por meio da religiosidade, que reúne elementos das diversas culturas que compõem o Haiti.

Este fato corrobora a ideia de que a cultura preservada da África no Haiti funcionou como um elemento homogeneizante, capaz de fornecer as bases de pertencimento e identificação orientadora da luta, o que pode ser percebido, também, através de trechos do Hino Nacional do Haiti, no qual o passado e os ancestrais, base da crença vuduísta, são evocados: “Pour le pays, pour les ancêtres, Marchons, marchons, marchons unis, Pour le pays, pour les ancêtres [...]. Notre passé nous crie” (Soares; Silva, 2006, p. 6).

Com a agência popular, a revolução resultou na Proclamação da República, em 1804, com a expulsão e morte dos franceses no território haitiano, episódio bastante singular, pois, como apontam Soares e Silva (2006), foi protagonizado pelos negros escravizados, diferentemente de outros movimentos pela América, cujos protagonistas eram majoritariamente a elite *crioulla*. Um acréscimo precisa ser feito, já que não se pode ignorar o protagonismo popular de outras mobilizações, em outros cenários, ainda que nenhuma delas tenha tomado as proporções da revolução haitiana.

Paralelamente à revolução, a representação social do haitiano, historicamente veiculada pela lógica do imperialismo cultural, foi associada à barbárie, à imagem de um sujeito destituído de cultura. Essa concepção distorcida do gentílico do Haiti serviu aos propósitos de justificar a colonização e o extermínio dos povos. Nesses moldes, tanto no continente Europeu quanto nos Estados Unidos, o haitiano era visto como um risco aos bons costumes, chegando ao extremo de proibir navios haitianos de ancorarem para que fosse evitada a *contaminação* por ideais revolucionários antiescravagistas (Scaramal, 2006).

No Brasil, uma política similar ganhou espaço. Evitava-se que as pessoas escravizadas tomassem conhecimento sobre o protagonismo do haitiano na luta pela emancipação, porque a praga do *haitianismo* – termo que designa o movimento quase fóbico contra os haitianos e as influências da revolução haitiana, que resultou em proibições de encontros entre pessoas escravizadas e pessoas haitianas (Sampaio, 2016) – representava um risco à dominação e manutenção do regime que empregava a mão de obra escrava.

Mas, conforme elucidada Sampaio (2016), mesmo com as represálias dos colonizadores, a rede de comunicação funcionava com toda força, visto que

informações entre escravizados brasileiros e negros de outros países (em situação de escravização ou não) se faziam circular tanto a nível estadual, quanto internacionalmente. Há de se observar, assim, como a influência da revolução Haitiana se fez presente no Brasil, embora tenham tido movimentos concomitantes e posteriores a ela, como a Conjuração Baiana (1788), o movimento emancipacionista em Pernambuco (1817), a Pedrosada (1823), dentre outros.

Contudo, não ficamos imunes às incidências das relações de dominação, incorrendo que a história contada chama de bárbaro o episódio no Haiti. Isso reflete, ainda hoje, a participação brasileira nas missões de *estabilização*, que mais atrapalham do que contribuem para a construção de uma autonomia dos sujeitos, atuando com violência disfarçada de missão de paz. E bem sabemos como *missões de paz* funcionam em território negro.

Há de se perceber que essa mobilização está intimamente ligada ao racismo, conforme pontua Thomaz (2011), quando exemplifica que tanto o ideal passado, há décadas ligando a imagem do haitiano ao indivíduo agressivo e perigoso pela mídia internacional, quanto a recusa em legitimar o ato revolucionário de São Domingos como o que é – uma conquista revolucionária orquestrada e protagonizada por indivíduos negros que na situação estavam em condição de escravizados – são tentativas de silenciar a narrativa destes, pois, afinal de contas, a quem interessa lembrar essa conquista?

Aqui nos recordamos de Rufino (2019), quando pontua que a história tecida pelas linhas dos colonizadores investe, igualmente, em esquecimento e universalização de existências muito específicas, como a do Haiti, posto que há mais interesse em renovar a figura de haitianos com a barbárie, no local de subalternização, porque “[...] *eles são assim*, no limite, porque são negros” (Thomaz, 2011, p. 276).

Nesse caminhar pela história temos a sensação de que há, ainda e sempre, um vulto que intervém nas relações entre brasileiros e haitianos, embora reconheça-se que ele não comparece, imediatamente, nas falas (a)colhidas nas nossas vivências. Ao contrário, isso se fez escutar nas entrelinhas do discurso das sujeitas e sujeitos, por meio das denúncias de racismo e xenofobia sofridas no território brasileiro, nas relações de trabalho, nos obstáculos em acessar os

equipamentos de saúde e serviço social, nos olhares que atravessam, nos silenciamentos, enfim, em variados contextos que emitem sinais de um sintoma brasileiro, tomado aqui tanto como forma de expressão quanto na concepção mais genérica de patologia¹: uma patologia social.

Mito da democracia racial e o Brasil que veio aí

Mãos brasileiras
brancas, morenas, pretas, pardas, roxas
tropicais/sindicais/fraternais.
Eu ouço as vozes/eu vejo as cores
eu sinto os passos/desse Brasil que vem aí.

Gilberto Freyre

O trecho acima foi retirado do poema *O Brasil que vem aí* (1926) que traz, com muito romantismo, a ideia de um país abençoado com a miscigenação, alcançada através de relações interracialis no contexto escravista e pós escravidão. Tal poema nos impõe à ideia difundida por Gilberto Freyre, também escritor do livro *Casa Grande e Senzala* (1933). O autor transmite, no poema e na obra, a semelhante ideia, quase que poética, acerca da miscigenação. Mas poética para quem?

O referido livro se consagrou como a prova científica – aos padrões da época – para os colonizadores, de que o Brasil se constitui no pós abolição como um país democraticamente racializado, visto que havia, aparentemente, absoluta confluência entre os negros, brancos, pardos e indígenas. Cabe, portanto, desmistificar o que, de fato, foi o processo de embranquecimento no Brasil, que resultou na miscigenação, testemunhada no grande número de indivíduos pardos, que serviram em muitos debates da época como prova viva da democracia racial.

Segundo Nascimento (2016,) a miscigenação foi difundida ainda no período escravista como um movimento necessário para os colonizadores, objetivando extirpar o sangue africano ao difundir a mistura do sangue ariano. O intento final era extinguir, futuramente, a população negra, ao mesmo tempo em que se limitava seu crescimento. A fim de alcançar esse meio, o estupro de

mulheres negras foi amplamente difundido, tanto para esse propósito quanto para controlar a *produção* de futuros escravos.

Outro mecanismo utilizado foi a criação de leis migratórias, sendo constituídas a fim de evitar que negros de outras nacionalidades migrassem para o Brasil em primeiro momento e, mais tarde, privilegiando um processo migratório para imigrantes brancos que, entre numerosas famílias e sujeitos europeus pobres de origem alemã, italiana, portuguesa etc., sujeitos que vinham com interesses econômicos e, ainda, aqueles que haviam cometido crimes em seus países de origem constituam um cenário bastante peculiar.

Conforme pontuado anteriormente, a intenção era extinguir descendentes futuros da raça-cor negra o que, ao que se percebe hoje, não foi alcançado. Ao invés disso, o país se viu, mesmo com todas as estratégias, com uma população constituída por pessoas negras, majoritariamente, mas com diferentes tonalidades, frutos da barbárie da miscigenação. Logo, havia a preocupação de revoltas na pós abolição e, para driblar isso, o país adotou as seguintes diretrizes: exotou os negros para as periferias no pós abolição, criou leis que proibiram a capoeira, as festividades de religiões de matriz africana, a compra de terras e dificultou ao máximo possível a escolarização das populações negras.

Além disso, adotou como verdade o mito da democracia racial, negando o racismo que criou raízes nos alicerces, recontando a história da miscigenação, apresentando-a não como uma violência utilizada como política pública a fim de erradicar povos que estavam sendo escravizados, mas como um romance digno de virar *best seller* – vide *Casa Grande & Senzala* – e ser televisionado como, por exemplo, a novela *Xica da Silva*.

Em um país como o Brasil, onde a construção de uma identidade racial ainda é relegada, pouco resolvida e potencialmente geradora de sofrimento, Chemama (2020) aponta que a construção do mito da miscigenação toma uma dimensão imaginária constitutiva da identidade, embora, ele tenha sido criado “[...] para ocultar as profundas diferenças sociais entre grupos raciais que não estariam tão misturados quanto se diz” (Chemama, 2020, p. 26). Seguindo essa linha, a criação de um mito de democracia racial ignora as nuances identitárias dos sujeitos que compõem o território do país.

Assim, temos uma população com dificuldades de se autodenominar, mas que aprende na literatura e no audiovisual, que o ideal e desejável é ser branco. Com o advento do mito veio o legado de que o negro, oriundo do Brasil ou não, é apenas tolerado, nunca aceito e, não obstante, a tolerância se dá maior ou menor de acordo com o quanto ele pode se *passar* como branco, seja na cor, na linguagem ou nos traços. Isso porque o aceite desse sujeito implica em mudanças de estruturas e o reconhecimento de todo o apagamento e violência com a população negra escravizada, algo que não é de interesse da população branca, uma vez que ela, ainda hoje, goza dos privilégios da colonização, se consagrando como detentora das esferas estatais de poder.

Logo, no próximo tópico, abordaremos como a tolerância a imigrantes haitianos que carregam a cor da negritude e a língua da resistência crioula tem se dado pelos brasileiros, aqui tendo foco naqueles residentes da Amazônia. Adotamos nossas próprias observações nos espaços em que participamos como fonte de dados, impressões e inquietudes. Com elas podemos tocar na questão racial, no acolhimento e nos efeitos dessa relação entre indivíduos brasileiros e haitianos.

Paridades e contradições: o outro, nosso semelhante

Nessa exposição, o desafio seguinte e, talvez, o maior até agora, é como escrever vivências tão profundas e tão difíceis de serem assimiladas ou simbolizadas, especialmente, pela nossa implicação no campo. Tudo aqui se passa em transferência, assim como a própria escrita presentificada nas próximas linhas. Para além de termos observados, participamos do trabalho nos referidos projetos e, desde aí, observamos algumas posturas nessas relações que sinalizam ressonâncias dos aspectos até aqui abordados. Nossa escrita refletirá sobre o porquê de essas situações estarem tão naturalmente imbricadas no cotidiano, de modo que apenas com muita dificuldade podem ser percebidas. Falaremos, enfim, da nossa própria afetação.

Um caso bastante noticiado no ano de 2020, a morte de um haitiano que tinha acabado de concluir a graduação aqui no Brasil, e cuja morte foi atribuída a um suicídio, ainda que aqueles que o conheciam dissessem o contrário,

foi escutado por nós em um dos grupos que sustentamos. O silêncio cortante da justiça brasileira, a falta de respostas e a sensação de desamparo evidenciam alguns aspectos dessa vivência da condição de migrante que aponta para a dimensão ético-política do sofrimento.

Muito recorrentemente lemos sobre o desamparo no campo das migrações (Benfica; Poli, 2018; Kehl; Fortes, 2019; Nüske; Macedo, 2019; Rosa; Estêvão; Braga, 2017). Alguns dos escritos tratam o desamparo a partir da questão psicanalítica, remetendo-se ao desamparo constitutivo ao qual todos estamos sujeitos e que é atualizado na vivência traumática, como é frequente em certos episódios na migração e chamando-o, por vezes, de desamparo discursivo, remetendo à face ético-política dessas situações (Rosa; Estêvão; Braga, 2017; Rosa, 2004; Sawaia, 2001). Outros ainda, sinalizam o desamparo como uma dimensão social, tomado como tributário da vulnerabilidade encontrada no país de destino. Em ambos os casos, o desamparo traduz esse excesso angustiante do encontro com o real, em que o sujeito se vê desprotegido por aqueles que deveriam guardá-lo: a sociedade, a filiação simbólica, a lei, a língua.

Situações que atualizam esse desamparo original promovem uma permanência das pessoas em condição errante, sem filiarem-se ou sentirem-se pertencentes, como no episódio acima mencionado, em que a exposição a uma injustiça, uma sensação de ser um corpo que se é autorizado matar sem que essa morte seja questionada por aquelas instituições que deveriam amparar, provocam um sentimento de estranheza, uma angústia da qual não se poderia esquecer, tamanha potência traumática do evento (Maldonado; Cardoso, 2009).

No mesmo sentido, uma das situações observadas e que também remete ao desamparo se deu quando, a fim de nos auxiliar no acolhimento aos haitianos, fora indicado a nós que falássemos de modo pausado, com as palavras espaçadas, utilizando de gritos caso houvesse conversas paralelas.

Tal indicação remete-nos aos escritos de Fanon (2008) quando aponta a infantilização com que os franceses se comunicam com os martinicos. Diz ele que “um branco, dirigindo-se a um negro comporta-se exatamente como um adulto com um menino”, deste modo, sinalizando uma inferioridade ou uma estrangeiridade dos sujeitos ali (a)colhidos (Fanon, 2008, p. 44).

Essas agressões veladas – ou inconscientes – frequentemente eram seguidas de explicações pejorativas como “eles são assim, tem que falar alto com eles”. Tais situações nos remetem à noção de *eles* ligados ao local do Outro, equivalente ao estranho, ao terceiro, de modo que a xenofobia estava tão fortemente imbricada nas relações de migração que isso sequer era percebido.

Não obstante, questionamos o quanto a herança cultural do processo de colonização que alguns colonos da região Centro-Sul do Brasil impingiram ao território rondoniense opera neste modo de se referir e relacionar com imigrantes uma vez que, sob o subterfúgio da Reforma Agrária, vieram para o estado e expropriaram terras de moradores indígenas, ribeirinhos e seringueiros, sujeitando-os à subalternização, pautando uma pretensa superioridade acerca do seu modo de viver acima das demais identidades culturais (Pereira, 2017).

Na esteira da análise de Fanon (2008) e Neusa Santos Souza (1983), evidencia-se que o ideal da brancura atravessa a experiência de negros e negras no Brasil, sobretudo, porque para serem aceitos e aceitas em alguns espaços, as pessoas precisariam renunciar à sua identidade, da sua forma de se expressar, de viver e de existir em prol de um padrão branco, o qual nunca é atingido, uma vez que ele é da ordem do impossível. Nas palavras dela:

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (Souza, 1983, p. 23).

Acreditamos que essa análise se estenda aos haitianos e haitianas negras residentes na Amazônia Ocidental, uma vez que querer que o outro aprenda a língua sem dar indícios de sua nacionalidade ou, no outro extremo, tratá-lo como um sujeito inferiorizado: mantê-lo em um labirinto em que para sair, em tese, ele deverá abdicar daquilo que o constitui psiquicamente, sua historicidade, sua ancestralidade e das comunidades pelas quais ele está envolto. É o pior de tudo, sem que isso signifique uma aceitação ou integração plena.

Isso nos lembra de alguns episódios em que colegas brasileiros demonstravam um grande estranhamento, por vezes seguido de incômodo, quando pedíamos aos haitianos e haitianas que nos ensinassem a falar algumas palavras, ou quando havia alguma demonstração de interesse, da nossa parte, por apreender aspectos da cultura do Haiti.

Era como se estivéssemos interessadas em aprender algo inferior, algo de menor valor, o que remete novamente à análise de Souza (1983, p. 29): “É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos.”

Junto a essa análise, recordamo-nos também de situações em que alguns palestrantes brasileiros convidados por haitianos em eventos e ações agiam de forma desrespeitosa, interrompendo a fala dos organizadores, silenciando as vivências e sujeitando-os a enormes tempos de espera para sua fala ou participação.

Em determinado dia, esperamos juntamente com os sujeitos migrantes quase uma hora em um compromisso marcado anteriormente, sendo que, na ocasião, não houve sequer um pedido de desculpas. A experiência remete-nos à tentativa de subalternização, denotando locais socialmente estáticos de poder.

Enquanto mulheres negras inseridas nesse percurso muitas coisas passaram pelos nossos olhos e marcaram-nos, às vezes por (nos) sentirmos na nossa própria pele. Tanto essa imagem de uma cultura bárbara, de uma inferioridade, de um estranho radical, quanto o mito da democracia racial que tantas vezes silencia e naturaliza o racismo, e a xenofobia no caso em tela, ressoam na nossa escuta como um pesar, um quase-impossível de superar.

Todavia, em várias situações observamos alguns movimentos na contramão como, por exemplo, na atividade feita por um dos projetos, da construção de um livro de memórias afetivas escritas por imigrantes a partir de aulas de português, devidamente publicizado, nos atendimentos realizados por alguns profissionais no *Krèyol Ayisyen*.

Essa atividade efetivou um acolhimento nítido nos sorrisos trocados com aqueles que atendiam, assim como no protagonismo de haitianos em um dos projetos que acompanhamos, em que eles se organizavam de forma autô-

noma, tecendo uma rede de acolhimento para os recém-chegados ao país. Para nós, tudo isso figura como uma caixinha de Pandora, de onde tudo sai. Porém, permanece a esperança.

Considerações: o vir-a-ser

Esforçamo-nos em refletir acerca do processo de acolhimento a indivíduos haitianos que constituem morada na Amazônia brasileira, abordando como a imagética social do haitiano, construída socialmente ao longo do tempo, de forma a soterrar seus percursos revolucionários e associar estereótipos racistas ao grupo, pode atravessar estes processos de acolher. Em decorrência disso, discutimos aqui tais percursos, compreendendo a importância destes tanto para as mobilizações de pessoas negras em território amazônico, quanto para o restante do país.

Abordamos, também, o mito da democracia racial, compreendendo que indivíduos negros em diáspora têm desafios inerentes ao preconceito racial e que, para a compreensão de tais desafios, se faz necessário a quebra desse mito. Por fim, compartilhamos nossas experiências no acolhimento a imigrantes haitianos de acordo com nosso corpo-território, pontuando as afetações presentes nos processos de acolhimentos, destacando alguns movimentos que acarretam sofrimento e impossibilidades de um acolhimento genuíno, efetivo e transforma(dor) a esses sujeitos.

Buscamos deixar em evidência nossa identidade racial e localização geopolítica por dois motivos: para sinalizar a você, que nos lê, de que local parte essa produção, tendo em vista que, por muito tempo, produções acerca de indivíduos racializados foram e são feitas por pessoas brancas que, para dizer de como nossa raça e nossa localização, enquanto corpo-território, inscrevem-se nas nossas individualidades, incidem olhares sobre nós e, portanto, sobre nossos trabalhos, modos de *saber-fazer* fincados com o pés onde pisamos.

Em nosso percurso, observamos grandes ações e muita vontade por parte das equipes em prestar acolhimento e assistência, mas os entraves de raça-cor, tão naturalizados socialmente, interferem no acolher. Para que ele

seja efetivo, de fato, é necessário desvincular os preconceitos e ideias que constituem os modos de subjetivação no nosso país e que são perpetuados até o presente momento.

Para tanto, observando, conversando, tecendo críticas aos efeitos desses discursos, visando subversões necessárias, é que poderemos avançar enquanto profissionais que buscam atuar de forma assertiva e livre de reproduzir violências sociais para com esses indivíduos, bem como cidadãs e cidadãos com que convivemos no dia a dia.

Ainda, observar que indivíduos haitianos têm agência própria, narrativa, história própria, portanto. Ouvi-los, aprender cosmovisões outras e trocar assistencialismo por coparticipação se figura como uma resolução possível, tendo no horizonte um compromisso ético-político com o bem comum.

Iniciamos essa narrativa com a provocação do rapper Emicida que afirma em uma de suas letras *o sorriso é a única língua que todos entendem*. Muito foi dito, vislumbrado sob a ótica crítica da profissão, acolhido junto às nossas identidades e essa afirmação ficou no ar, como pergunta. Reiteramos que concordamos com o rapper, complementando que, talvez, o que esteja em falta seja a disponibilidade de se fazer entender com sorrisos. Aqui, fica a expectativa de que tal relato tenha plantado mais sorrisos a estes que encontramos nas fronteiras geográficas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. A.; BARBOSA, M. A. Identidade, mercado e imigração de haitianos na cidade de Porto Velho, **Revista FOCO**, v.11, nº1, p. 78-94, nov./ fev. 2018. Disponível em: <http://revistafocoadm.org/index.php/foco/article/view/4966>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BEMFICA, A. G.; POLI, M. C. Travessia e deslocamentos: a adolescência como paradigma dos processos migratórios. **Psicanálise e Adolescência**: pesquisa, clínica e inovação, Rio de Janeiro, 2018.

CÂMARA, F. D. S. **Mulheres negras amazônicas frente à cidade morena**: o lugar da psicologia, os territórios de resistência. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CHEMAMA, R. Interrogações sobre o Brasil e suas repercussões para a psicanálise. In: Costa, A. M. M., Melman, C., Chemama, R. et al. **Imigração e fundações**. Porto Alegre: Arte e Ofícios. 2000, p. 21-30.

COTINGUIBA, G. C.. **Aletraje - a pertinência da família na ampliação do espaço social transnacional haitiano**: o Brasil como uma nova baz. Tese de Doutorado. Porto Velho, RO, 2019.

COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil**: a relação entre trabalho e processos migratórios. Dissertação de Mestrado. Porto Velho, RO, 2014.

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

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global Editora, 2019.

KEHL, M.; FORTES, M. I. De uma clínica do refúgio: violência, trauma e escrita. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 520-539, 2019.

LOUIDOR, W. E. Uma história paradoxal. In: Santiago, A. (Org.). **Haiti por si: a reconquista da independência roubada**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

MALDONADO, G.; CARDOSO, M. R. (2009). O trauma psíquico e o paradoxo das narrativas impossíveis, mas necessárias. **Psic. Clín.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 45-57, 2009.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PEREIRA, E. M. “A década da destruição” da Amazônia: José Lutzenberger e a contrarreforma agrária em Rondônia (Anos 1980). **História Unisinos**, n. 21, p. 26-37, 2017.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. 2019.

NÜSKE, A. G. G.; MACEDO, M. M. K. Migração haitiana: o sujeito frente ao (re)encontro com o excesso. **Psicologia USP**, v. 30, p. 1-11, 2019.

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online]. **Acolhimento**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/acolhimento>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

ROSA, M. D.; ESTÊVÃO, I. R.; BRAGA, A. P. M. Clínica psicanalítica implicada: conexões com a cultura, a sociedade e a política. **Psicol. Estud., Maringá**, v. 22, n. 3, p. 359-369, 2017.

ROSA, M. D. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). **Adolescência: um problema de fronteiras**. Porto Alegre: APPOA, 2004.

SAMPAIO, C. R. L. O haitianismo no Brasil e o medo de uma onda revolucionária. **Anais do X Colóquio de História da UNICAMP**, Escravidão, abolição e pós-abolição, 2016.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: Sawaia, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCARAMAL, E. S. T. **Haiti: fenomenologia de uma barbárie**. Goiânia: Cânone Editorial, 2006.

SOARES, A. L.; SILVA, E. B. A revolução do Haiti: um estudo de caso (1791-1804). **Ameríndia**, ano 1, v. 1. 2006.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

THOMAZ, O. R. Eles são assim: racismo e o terremoto de 12 de janeiro de 2010 no Haiti. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, p. 273-284, 2011.

DESCOLONIZANDO INSTITUIÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE GÊNERO À PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Fabício Ricardo Lopes

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

nós vamos destruir tudo que você ama
 e tudo que c chama “amor”
 nós vamos destruir
 porque c chama “amor à pátria”
 o que é racismo
 c chama “amor a deus”
 o que é fundamentalismo
 c chama “amor pela família”
 o que é sexismo homofóbico y
 c chama transfobia de “amor à natureza”
 c chama de “amor pela segurança”
 o que é militarismo
 y o capitalismo
 c chama de “amor pelo trabalho”
 o que c chama de “amor à humanidade”
 é especismo, y esse seu “amor pela Palavra”
 na real é só um caso histórico de má-tradução — que
 conveniente, chamar deus de “ele”, mas se
 liga: nós somos seu apocalipse
 cuier. y o que c chama de
 “amor pela liberdade”,
 “pela justiça”, toda
 essa sua ideia de “civilização” é

assassinato, é genocídio,
quer matar tudo
que ri, que goza, que dança,
quer matar a gente.
mas a gente vinga
que nem semente daninha:
a gente sobre
vive!
tá vendo? já começou!
sente a pulsação vibrando
o chão: é o beat do nosso coração!
porque a gente, que você amaldiçoa
em nome do seu amor doentio
normativo,
segregador,
a gente que é amante,
a gente é que vive y espalha
amor.

Tatiana Nascimento

Introdução

Talvez, leitores, vocês considerem incomum uma epígrafe longa como essa, mas, de todo modo, o intuito com este capítulo, assim como esta obra como um todo, seja mesmo provocar incômodos. Desestabilizar certezas. Estremecer hegemonias. Disputar as narrativas na direção de uma psicologia antipatologizante e descolonizada.

O exercício de um pensamento decolonial, no entanto, não é novo. Muitos e muitas pesquisadores brancos e brancas podem até acreditar que seja, contudo, as populações originárias vêm construindo esse debate desde o período do colonialismo propriamente dito, com seus corpos em resistência, mas também do ponto de vista da produção acadêmica, a partir de nomes como de Ailton Krenak, por exemplo.

O desconhecimento de produções acadêmicas e/ou ativistas das populações originárias, ou então perceber como recentes as discussões em perspectivas decoloniais que, felizmente, tem avançado, sobretudo no Brasil, são rastros de uma violência colonial que disputa hegemonias epistemológicas. Entre elas, aquelas relacionadas à ciência psicológica imprimem formas na forma como concebemos e interpretamos o mundo a partir deste lugar da Psicologia e, portanto, dos conhecidos fenômenos psicológicos.

Uma discussão bastante potente sobre a estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas, por exemplo, é feita por Grosfoguel (2016), importante teórico decolonial. Segundo ele, “o racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo” (Grosfoguel, 2016, p. 25). Esse privilégio acadêmico, branco e masculino, que se sustenta pela violência epistêmica, faz com que ocorram injustiças não apenas cognitivas, mas, também, a concentração de projetos imperiais, coloniais e patriarcais nas mãos dos produtores desse conhecimento (Grosfoguel, 2016).

Nesse sentido, é urgente descolonizar o pensamento psicológico. O fato de a base epistêmica nesta ciência ser, geralmente, atribuída à uma meia dúzia de homens brancos europeus, não significa que estejam neles concentrados todos os saberes psis, mas que existe um projeto colonial em curso, que se estende também à estruturação do conhecimento no interior das universidades, principalmente, nas instituições ocidentais, que ignora ou distorce contribuições outras como as latinas, africanas, indígenas sobre essas formas de produzir ciência.

Ditas essas palavras iniciais, um tanto catárticas, apresentamos, enfim, alguns dos caminhos da pesquisa. Afinal, este texto é baseado em materiais produzidos ao longo da caminhada durante o mestrado em Psicologia do primeiro autor, em que foram discutidas, no período entre 2015 e 2017, trajetórias escolares de pessoas que se reconheciam como trans e que vivem na Amazônia, especificamente, na cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

Faremos uma apresentação da pesquisa e das principais discussões teóricas que apresentamos naquele trabalho, bem como a apresentação de duas das cinco histórias com as quais nos aproximamos nesse percurso do trabalho. A ideia é finalizar este texto apontando contribuições, não feitas na pesquisa

original, dos estudos de gênero para a Psicologia Escolar e Educacional e que são, sobretudo, pautadas em epistemologias *queer* e decoloniais.

Estas discussões questionam não apenas as matrizes binárias sobre as quais se sustentam o gênero e a sexualidade, mas como o pacote colonial de violência em relação às dissidências sexuais vão produzindo subjetividades ao longo do tempo, e moldando a forma como as instituições lidam com os humanos. Afinal, a escola produz e é produzida, também, por normativas de gênero e sexualidade.

Sobre os caminhos da pesquisa

A pesquisa original que dá origem a este texto é uma das produções do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, e discute, diretamente, sexualidade e gênero. Ela é, no entanto, a primeira a focar nos processos de escolarização de pessoas trans na capital rondoniense, e concentrou-se na escuta das narrativas sobre processos de escolarização deste grupo, sendo orientada pelo objetivo geral de investigar as possíveis interferências das expressões sexuais e de gênero nas trajetórias escolares dessas pessoas. Elencamos, na época, os seguintes objetivos específicos: a) levantar as trajetórias escolares de pessoas trans na cidade de Porto Velho, Rondônia; e b) analisar as relações existentes entre as expressões de gênero e sexuais com o processo de escolarização das pessoas entrevistadas.

Seus pressupostos teóricos sustentaram-se na epistemologia *queer*, sobretudo estadunidense, a partir das contribuições de Butler (2015, 2016, 2019a, 2019b) e no referencial dos Direitos Humanos. A primeira problematiza, entre tantos aspectos, a naturalização do suposto alinhamento sexo/gênero/sexualidade; desestabiliza as categorias de identidades ao não as considerar como elementos fixos e imutáveis, mas, pelo contrário, apontando que essas categorias possuem uma função muito mais normativa que identitária, expondo, portanto, seus limites e a sua consequente produção desigual de reconhecimento aos diferentes grupos humanos.

O segundo repertório teórico com o qual a pesquisa dialogou, em todo seu percurso, o referencial dos Direitos Humanos, é fundamental quando se

trata dessa temática, uma vez que as múltiplas expressões de gênero e de sexualidade são interpeladas pelo desrespeito aos direitos fundamentais, e que, portanto, é preciso denunciar essas violações.

Assim, discutir gênero e sexualidade é discutir um ponto sensível da vida das pessoas, mas não só: é um ponto nodal, também, para as instituições. Nesse sentido, é sempre bom lembrar que, além de produções de subjetividades, normativas de gênero também se relacionam com o campo das garantias individuais, jurídicas e institucionais. Essas definições não podem ser perdidas de vista quando se trata de tal discussão, afinal, violação de direitos humanos tende a produzir sofrimento mental (Peres, 2012).

Nesta pesquisa, realizamos cinco entrevistas com pessoas que se reconheciam como pessoas trans, sendo elas: Serena 40 anos, estudante de graduação; Lauri, 30 anos, professora com mestrado em História e Estudos Culturais; Fran 19 anos, recém egressa do Ensino Médio; Renata, 49 anos, com Ensino Fundamental completo, artista, militante; Sofia, 31 anos, com Ensino Médio incompleto e cabeleireira. Atualmente, passados alguns anos desde a realização deste trabalho, não só as idades mudaram, mas seus caminhos também, como é o caso de Serena, que concluiu a graduação e, atualmente, cursa um mestrado, e Lauri, que está concluindo seu doutorado. São sobre as histórias dessas duas mulheres que optamos por fazer um recorte e tecer algumas reflexões.

As cinco participantes foram entrevistadas individualmente, em técnica nomeada como entrevistas semiestruturadas, que não preveem um roteiro fixo de perguntas, mas eixos norteadores para o diálogo (Lüdke; André, 1986). Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas.

Escutar suas histórias me fez perceber, entre outras coisas, que as trajetórias de escolarização e trajetórias de vida, como um todo, não se separam facilmente. Nesta relação, as pessoas trans em percurso escolar estão expostas aos efeitos subjetivos do contexto, sobretudo, das práticas reguladoras da escola sobre seus corpos inconformes às normativas hegemônicas do sistema sexo-gênero que é sempre político (Rubin, 2003).

Com vistas a assegurar os direitos das participantes, foram respeitadas as diretrizes e normas regulamentadoras referente às pesquisas com seres hu-

manos, conforme apresenta a Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade e recebeu parecer favorável para sua realização.

“Acho que a pergunta é outra, o momento foi outro, foi perceber não ser”: a história de Serena

As palavras deste subtítulo são de Serena, a primeira participante da pesquisa. No momento da entrevista ela tinha 40 anos de idade e estava em fase de conclusão do curso de Psicologia.

Serena procurou o pesquisador, espontaneamente, quando soube da realização das entrevistas e se dispôs a ser uma das participantes. Entendemos, inclusive, que este interesse tornou seu discurso ainda mais importante, não apenas pela necessidade de fala que ela apresentou naquele momento, mas com a fluidez do discurso que se apresentou, denunciando elementos importantes em sua trajetória de vida e escolar.

Ela nasceu em Guajará-Mirim, cidade na fronteira com a Bolívia no interior do Estado de Rondônia e migrou para a capital do Estado, Porto Velho, por volta dos cinco anos de idade. O momento ao que o título deste tópico se refere diz respeito a uma de suas falas sobre seu período na infância. Ela relatou que, repetidas vezes, pessoas lhe perguntavam e lhe perguntam, qual foi o momento em que se percebeu como mulher e, como resposta, ela afirma “[...] o momento foi outro, foi perceber não ser”.

Serena teve uma infância que se dividiu entre as cidades de Rio Branco, no Acre, Porto Velho e Guajará-Mirim, em Rondônia. Contou vários episódios da sua vida escolar que revelam a cisnormatividade presente naquele espaço. Mesmo assim, ela também contou alguns processos normativos em termos de gênero na sua casa desde a infância.

[...] pensa que meu pai ele é, altamente machista, preconceituoso. Ele tinha normas inacreditáveis. Para aquela época já eram normas inacreditáveis, por exemplo: nós não podíamos abrir a geladeira pra pegar um copo d’água, nós não poderíamos atender telefone [...]. Tínhamos que pedir para os nossos irmãos mais velhos dentro de casa.

Sobre cisnorma, significa dizer, com a ajuda de Vergueiro (2015), que se trata de uma normatividade de gênero constituída por colonialidades. Considerar, então, a cisnormatividade, deve ser feito atrelando-a “[...] a uma percepção crítica destes projetos coloniais como limitadores e desumanizadores de um amplo espectro de corpos, identificações e identidades de gênero não normativas, para muito além dos conceitos ocidentalizados de gênero” (Vergueiro, 2015, p. 48).

Além das suas experiências com a família, Serena possui uma longa jornada que teve como objetivo a realização da cirurgia de redesignação sexual. Ela buscou realizar o Processo Transexualizador – nome do programa/política do Sistema Único de Saúde (SUS) e não do processo em si – pelo SUS, mas encontrou resistências no próprio oferecimento do serviço, especialmente, pela época, pois se tratava da década de 1990: no Brasil, a cirurgia só acontecia em alguns lugares de forma ainda experimental. A negação desse direito em território nacional implicou em novos caminhos para Serena, por isso, ela deixou o país, com fim último de arrecadar investimentos suficientes para a realização da cirurgia na Tailândia e posterior retorno ao Brasil. Foi com sua volta que a retomada dos estudos aconteceu e, hoje, Serena é uma profissional em Psicologia.

Gênero tem cor? A história de Lauri

Lauri foi a segunda participante do trabalho. Ela se identifica como Lauri e fez questão de ser reconhecida dessa forma. Recebi a indicação do seu nome por meio de uma professora da Universidade. À época, Lauri tinha 30 anos de idade e, dentre as participantes da pesquisa, é a única professora e mestra. Hoje, enquanto escrevemos este capítulo, Lauri está em processo de conclusão de seu doutorado. Ela é também uma mulher lida socialmente como negra e assim se reconhece. Por isto, somam-se aos seus relatos sobre as experiências relacionadas ao gênero e sexualidade, outros envolvendo relações raciais, inclusive, no interior da escola.

Todo o seu processo de escolarização, desde o Ensino Fundamental até a pós-graduação foi cumprido em instituições públicas de ensino. A primeira

etapa desse processo, a educação básica, ocorreu em escolas de bairros periféricos na cidade de Porto Velho.

Assim como Serena, Lauri também apontou que, mesmo na infância, seu comportamento não era comum em relação às outras crianças com as quais convivia. Segundo ela, “[...] minha identidade ainda não era uma identidade de gênero que hoje eu sou, claro, era apenas um garotinho que estudava, mas já tinha um comportamento diferenciado.” E continua: “[...] não sofri discriminação por questões de gênero, mais de cor de pele.” Com isto, Lauri evidencia que a raça também é um marcador que influencia nas relações que se estabelecem na escola.

Nenhum desses marcadores, inclusive, deve ser analisado isoladamente, pois eles operam numa lógica interseccional que envolvem as subjetividades numa direção formativa e normativa, ou seja, os discursos que surgem e são produzidos a partir de determinados lugares de raça, de classe, sexuais, imprimem modos de subjetivar aos estudantes e as estudantes no interior da escola e nesse sentido, criam posições sociais às pessoas. Lauri é uma mulher trans, negra, que viveu a maior parte da vida em contextos periféricos. Hoje, sua posição no universo do conhecimento formal, como mestra, professora de história na educação básica, lhe permite o trânsito entre estes lugares em outra perspectiva.

Mantemos a questão: gênero tem cor? É a provocação que fazemos como título desta história. Assim como sexualidade e gênero estão presentes nos sujeitos porque simplesmente não se deslocam deles, raça também está. Gênero tem a cor das pessoas em sua multiplicidade de aparências. Sabemos, porém, que são marcadores que carregam consigo histórias, estigmas, as experiências de (re)existir sob a égide de estruturas sociais racistas e coloniais, especialmente, na América Latina.

Descolonizar para incluir: pensando os contributos dos estudos de gênero para a Psicologia Escolar e Educacional

No texto original, nos atemos a uma discussão que também articulou os contributos dos estudos de gênero para o debate sobre a Psicologia Es-

colar e Educacional, no entanto, um debate circunscrito às contribuições de estudos *queer* e do referencial dos direitos humanos, como já apontado na introdução deste capítulo.

A intenção, com este tópico, é apresentar essas contribuições iniciais feitas com a pesquisa, que problematiza o *queer* na relação com este campo de estudos e atuação da Psicologia, acrescentando novas análises, mas anunciar discussões antes não feitas na pesquisa original, que são as contribuições de perspectivas decoloniais dos estudos de gênero também para este campo.

É emergente uma Psicologia Escolar e Educacional queer?

Essa foi uma das perguntas que o campo incitou: é emergente uma Psicologia Escolar e Educacional *queer*? Buscando respondê-la, fizemos um diálogo com autores como Foucault (1987), Louro (2000; 2001; 2009; 2013; 2017), Peres (2012), Butler (2015; 2016) entre outros e outras. A princípio, apresentamos algumas contribuições sobre o que é, afinal, essa teoria *queer*. Grosso modo, ela busca desestabilizar as hegemonias arbitrárias no campo do gênero e sexualidade, mas, mais do que isto, expõe o limite das categorias de identidade que se sustentam no binarismo macho-fêmea que, geralmente, não comporta existências em trânsito entre elas e até mesmo fora de suas definições (Butler, 2016).

O que os trabalhos de Butler (2015, 2016, 2019a, 2019b) denunciam, portanto, é a expectativa sobre a qual todos os humanos estão sujeitos, pautadas num suposto alinhamento entre sexo, gênero e desejo. Assim, o modelo da heterossexualização compulsória se multidetermina, produzindo identidades e, portanto, subjetividades. Segundo Louro,

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à

semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado (Louro, 2009, p. 90).

Com Louro (2009) fica evidente o impacto das normativas de gênero e sexualidade nos espaços institucionais, inclusive, escolares. Opõe-se, portanto, a essa suposição de que sejamos todos heterossexuais e, aqui, acrescento também cisgêneros, a pluralidade de formas de ser e existir no mundo, sobretudo, ao tratarmos de crianças e adolescentes em idade escolar. “O que há é uma multiplicidade de infâncias, tecidas nas tramas singulares das experiências cotidianas, dos encontros, dos agenciamentos, das composições e das experimentações” (Silva; Paraíso, 2019, P. 3).

Podemos falar, com isso, sobre infâncias *queer*. Esse é um debate que não aparece na pesquisa original, mas acrescento neste texto como forma de continuidade daquela discussão. Trata-se de infâncias em desobediências de gênero. Infâncias em trânsito de si. Corpos inconformes às normativas de gênero e sexualidade dividindo os espaços institucionais com outras que correspondem às expectativas binárias e compulsórias. O plural, no entanto, não limita, expande. A forma como as instituições lidam com as desobediências, de modo geral, mas de gênero em particular, revelam uma violência com que estes corpos convivem enquanto percorrem por esses espaços. Um exemplo disso é o seguinte relato de Serena:

[...] o pior momento do meu percurso foi no Ensino Médio. Não com relação aos meus colegas, mas eu fui fazer o magistério e o magistério exigia uniforme feminino e uniforme masculino, no Colégio né? [...]. Eu me matriculei no Ensino Médio sozinha. [...] me matriculei, fui, comprei os uniformes femininos. Existe um termo que você assina quando você entra no curso do magistério. O primeiro ano transcorreu. Não vou dizer que foi maravilhoso porque muita coisa não é fácil, por exemplo, **a questão da chamada**, da chamada pelo nome. Eu conversava com os professores, a maioria dos professores, tudo bem, [...] eles anotavam a lápis o nome que era pra ser chamado e as coisas passavam. Teve um professor que eu não conversei, só que ele achou que o nome estava errado. [...] Então no primeiro ano, eu não

contei qual era o problema, é porque ele falou o nome completo e eu disse “Acho que sou eu” “Ah *está* errado aqui então eu acho” E assim transcorreu o ano todinho. No segundo ano, de novo a mesma situação. “Nossa, mas de novo digitaram esse nome errado” Aí ficou, aí já perto do final, já havia solicitado correção, mas acho que não tinha ido, em suma, aconteceu dele me chamar e falar bem assim “Olha, o seu nome não estava errado, seu nome...” Aí eu disse: “Mas eu nunca disse que meu nome estava errado, o senhor que deduziu que estivesse errado.” Acho que ele se chateou muito, não sei, alguma coisa lhe feriu e ele levou à diretora a situação que até então não era do conhecimento dela. [...] estávamos terminando já o segundo semestre e tudo. Já tinha estagiado, e aí quando eu fui me matricular no terceiro ano né? Tinha um bilhete pra comparecer com a diretora, “Fazer a matrícula somente após a autorização da diretora”, tinha um bilheteinho bem bonito lá, aí eu peguei e fui lá pra diretora. “Nós temos um regimento interno que você assina”. Explicou toda a situação. “O regimento interno que você assinou” Lá no termo tem a seguinte reflexão: entendemos que o professor [...] é espelho [...] Aí começou a colocar em xeque que tipo de professora seria eu né? E eu não havia tido nenhum problema em nenhum estágio, não havia tido. [...] E começou. Ela exigiu “Então nesse, você vai. O que você faz lá fora, é da porta pra fora, é, aqui tem que ser assim, assim, assado” Não exigiu que eu cortasse o cabelo, **exigiu que eu amarrasse e usasse o uniforme masculino, que era imoral, ainda usou essa palavra, eu comparecer às aulas usando o uniforme feminino.** Eu fiquei muito triste, mesmo assim eu fiz a matrícula no final. E assim, mas eu achei, bom ela não vai saber, já que eu usei até agora, nem vai me ver. (grifos do autor).

A escola produz e é produzida, também, por normativas de gênero. Com o relato de Serena fica evidente como as burocracias institucionais, por assim dizer, são determinadas por uma lógica específica de gênero. Os uniformes, em alguns casos, mas em tantos outros, a distribuição binária dos banheiros, os nomes nos diários, as filas, as atividades, o currículo etc.

Desde os seus corpos desviados da norma de gênero e sexualidade, essas crianças resistem e forjam saídas para que a vida passe em sua multiplicidade. Por meio da amizade *queer*, utilizada como uma estratégia de resis-

tência, é possível existir em um currículo que, não poucas vezes, é insensível e violento aos modos de vida que não correspondem às tradicionais modulações da heterocisnormatividade. Ser uma criança viada não é fácil (Silva, Paraíso, 2019, P. 17).

Esse paradoxo entre violência e agência é o que fundam as experiências dissidentes de gênero e sexualidade na escola. Por um lado, pode ser um espaço extremamente opressor, por outro, esse mesmo espaço é o que garante possibilidades novas de existências no mundo contemporâneo, não apenas do ponto de vista da escolarização formal, mas das alianças possíveis que se formam, daquelas amizades *queer*, como apontam Silva e Paraíso (2019). A escola também pode ser um espaço de descobertas, movimento e resistências.

Esta lógica heteronormativa curricular está assente em uma certa ideia de pedagogia da sexualidade (Louro, 2000), o que significa dizer que existe uma diretriz que confere inteligibilidade a determinados grupos em detrimento de outros no interior das escolas. Já Junqueira (2014) utiliza a expressão *pedagogia do armário* para evidenciar essas práticas de disciplinamento.

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não-nomeação que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, (des)legitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha (Junqueira, 2014, P. 71).

Segundo este autor, há uma relação direta entre esta pedagogia e a qualidade da educação oferecida. Para além de uma prática que apenas respeite as diferenças na escola, é preciso, segundo ele, “[...] questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização” Junqueira, 2014, p. 80).

Nesse sentido, compreender os processos de normalização no interior das instituições escolares, especialmente aqueles circunscritos numa ideia binária e excludente dos gêneros e sexualidades, é fundamental também à Psicologia que circula nesses espaços. Esta ciência não pode ignorar a pluralidade que existe no interior dessas instituições, mas ao contrário, é preciso tomá-las como potências e agentes de transformação daquele espaço, ao mesmo tempo em que deve se posicionar no lugar de acolhimento às dores e dúvidas que todas estejam enfrentando, em função da dinâmica institucional.

A atuação da Psicologia como ciência precisa criar caminhos de visibilidade aos grupos inconformes à cisheteronorma. Spivak (2010) nos ensina, com muita precisão, que a possibilidade da fala subalterna está, necessariamente, ligada a regimes muito seletivos de escuta. A Psicologia não deve dar voz a ninguém. As pessoas têm voz por si mesmas.

Contudo, não é porque dizem, falam, se expressam que são automaticamente ouvidas ou reconhecidas como sujeitos. Usando os próprios termos de Spivak (2010), a função do intelectual moderno, e aqui estamos incluindo os profissionais de Psicologia em atuação nas escolas, é justamente criar condições de possibilidade e emergências efetivas para o subalterno não apenas falar, mas ser, de fato, ouvido.

Sobre os efeitos da colonialidade na escola e as perspectivas de descolonização: pensando caminhos

Com nossa pesquisa inicial, algumas das contribuições dos estudos de gênero à Psicologia Escolar e Educacional estão postas a partir de análises *queer*. A discussão acima, sobre esse referencial, também é uma revisita. O debate sobre infâncias *queer* são muito potentes para a discussão sobre gênero e sexualidade na escola, podendo ser um ponto de partida muito importante para pensar o currículo e as dinâmicas escolares.

O que a perspectiva *queer* – sobretudo essa norte-americana mais exposta na pesquisa – não faz, ou o faz de forma bastante tímida, é a discussão em torno da colonialidade e seus efeitos perversos sobre o gênero e a sexualidade, também seus efeitos diretos no tocante às relações étnico-raciais.

Quijano (2005) é o autor geralmente acionado para a conceituação disso que tem sido debatido como colonialidade. Segundo ele, “[...] um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça [...]” (Quijano, 2005, p. 117).

Ele recupera a ideia do período do colonialismo propriamente dito, portanto, da invasão e invenção das Américas, para dizer que há rastros diretos daquela violência colonial contra as populações originárias e escravização do povo negro nas dinâmicas sociais da atualidade. Colonialidade, portanto, são esses rastros dramáticos fundados a partir de uma experiência de violência direta. A própria ideia de raça, segundo ele, não tem história conhecida antes da América (Quijano, 2005).

Lugones (2014) é uma das autoras que primeiro denunciou a violência da lógica categorial e hierárquica do gênero na era moderna, defendendo o que ela chama de feminismo decolonial (Lugones, 2014). Ela vai além das contribuições de Quijano (2005) sobre colonialidade ao apontar a ausência de discussões, na obra do autor, sobre a matriz de gênero fortemente presente na experiência colonial.

Uma de suas mais potentes contribuições neste debate é a sua denúncia sobre aquilo que ela entende como a dicotomia central da modernidade colonial: a categorização dos sujeitos colonizados em humanos e não-humanos e, além disso, as marcas de uma colonialidade do gênero que, segundo a autora, corresponde a uma dicotomia imposta “[...] a serviço do homem ocidental” (Lugones, 2014, p. 936).

Isto não significa dizer que o período de colonização inaugurou o cenário de violência contra esses grupos não hegemônicos, isentando os territórios colonizadores da violência em seu próprio contexto, tampouco inaugurou o próprio cenário de violência contra todos os grupos considerados minoritários. Mas significa pensar que a colonização não é apenas territorial. Colonizam-se também corpos, desejos, afetos. As relacionalidades, para citar Butler (2019a), são radicalmente expostas e afetadas pela lógica colonial moderna e passam a reproduzir sua dimensão normativa ao longo da história.

Em contextos de colonização como o da América Latina, os sujeitos colonizados eram divididos entre machos e fêmeas, animalizados. A violência colonial, nesse caso, incide também, diretamente, na forma como lidamos com as categorias de identidade, pois operamos, na modernidade, por via de categorias impostas colonialmente.

O masculino e o feminino, alinhados à anatomia, é um dos muitos elementos presentes no pacote normativo colonial na América Latina. Logo, denunciando a existência de uma colonialidade do gênero é necessária, geralmente, uma práxis de descolonização, o que significa, “[...] decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial, capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (Lugones, 2014, p. 940).

Todo o debate feito por meio das perspectivas *queer* norte-americanas é fundamental para a compreensão das expectativas de gênero sobre os corpos humanos, logo, sobre como a materialidade do corpo é produzida por meio de discursos. Mas é, sobretudo, importante dizer que esses conceitos não devem ser apenas importados de forma acrítica para o contexto latino. Pelo contrário, eles precisam ser torcidos, refeitos e sempre colocados em causa quando se trata de investigar outros contextos.

Quando Quijano (2005) afirma a criação da ideia de raça e Lugones (2014) denuncia a matriz de gênero também presente na situação colonial: significa dizer que as produções de desigualdade no tocante a essas categorias também precisam ser investigadas considerando as demandas geográficas e sua relação com os regimes de governo, daí a importância da análise interseccional conforme posta por Crenshaw (1989).

Lauri, uma das participantes apresentadas neste texto, foi uma das entrevistadas que mais enfaticamente denunciou o preconceito também racial na escola. Segundo ela: “[...] não sofri discriminação por questões de gênero, mas de cor de pele.” De certo modo, uma análise interseccional dessa frase permite pensar que não existe uma divisão fácil entre o preconceito racial e de gênero, uma vez que os episódios de transfobia também eram cotidianos. Ou seja, as matrizes raciais e de gênero, como efeitos diretos de uma colonialidade, percorrem os corredores escolares e estão totalmente imbricados nos modos em que operam essas instituições.

Para fechar: a contribuição dos estudos de gênero para a descolonização da Psicologia e suas áreas de atuação na América Latina

Bom, a essa altura do texto, entendo que esteja evidente que uma certa marca de gênero, operada colonialmente, reflete na vida cotidiana de diferentes grupos e certamente a população trans é um deles. Grupos que são interpelados o tempo todo pelas veias abertas racistas e transfóbicas na América-latina, para parafrasear Eduardo Galeano.

Uma autora que se dedicou a estudar as dimensões de gênero e raciais na relação com a sociedade brasileira, pensando a partir da psicanálise, inclusive, foi Lélia Gonzalez. A autora apresentou uma proposta de um feminismo afro-latino-americano, assim como a ideia de amefricanidade, em diálogo com o também psicanalista Md Magno (Gonzalez, 2020; 1988).

A autora afirma com essa categoria que o Brasil compõe uma América Africana e que pensar as relações raciais e de gênero, nesse caso, só pode acontecer tendo em vista essa formação histórica (Gonzalez, 1988).

Nesse sentido, vejo como muito potente a proposta de um feminismo afro-latino-americano pautado na ideia de amefricanidade, para compreender melhor as raízes profundas que sustentam a violência contra dissidências sexuais, na medida em que essa estrutura racista colonial também reifica normativas de gênero ocidentalizadas e europeias. Afinal, estão inclusas no pacote da colonização não apenas as dicotomias humanos/não humanos, mas essa cosmovisão eurocentrada estende seus binarismos a posições identitárias também no campo do gênero.

Finalizo em diálogo com a transfeminista decolonial Vergueiro, que aponta a importância de “[...] reconhecer que a colonização de corpos e gêneros inconformes à cisnormatividade remonta a processos genocidas e racistas” (Vergueiro, 2015, p. 34). Isto, porque, é preciso considerar e refletir sobre como os processos históricos que, a depender do contexto, produzem determinadas compreensões sobre as diversidades de gênero e corporais e, fazendo isto, compreender como essas propostas genocidas também incidem sobre esses corpos

a partir da violência (Vergueiro, 2015). Debater a violência contra os gêneros inconformes à norma exige, então, “[...] um reexame integral da situação colonial” (Fanon, 1968, p. 27). Nesse sentido, reexaminar a situação colonial exige reexaminar todo tecido social.

Em relação às experiências trans, é preciso levar em conta as implicações desta colonialidade, sobretudo a partir da ótica de uma normatividade cis-gênera que se refere a “[...] um conjunto de dispositivos de poder colonialistas sobre as diversidades corporais e de gênero, sendo tais dispositivos atravessados por outras formas de marginalização, inferiorização e colonização interseccionais” (Vergueiro, 2015, p. 72).

Existem, atualmente, muitos exemplos de normativas de gênero que, como visto, fazem parte de processos de normatividades que remontam a uma colonialidade de saber e poder e, portanto, de gênero, que agem nas escolas. Ou melhor, a ofensiva anti-gênero se tornou parte da política de Estado. O *Projeto Escola Sem Partido* é um desses exemplos.

Neste projeto há a suposta defesa de uma neutralidade dos docentes e, nesse bojo, é evidente que os discursos sobre sexualidade e gênero são as principais pautas de sua censura. Outro exemplo foi a extinção do *Projeto Escola sem Homofobia* que, pela característica fundamental desta ofensiva, as *fake News*, ficou nacionalmente conhecido como Kit Gay e propagado como uma ameaça às crianças e adolescentes nas escolas.

Dito isso, além das instituições escolares (re)produzirem normativas coloniais de gênero, vivemos num momento em que elas fazem parte de uma política de Estado que funda não apenas narrativas, mas políticas públicas. A Psicologia em atuação nas instituições precisa estar atenta a estas discussões, pois a política de modo geral também produz subjetividades.

Essa relação da ofensiva anti-gênero como política de Estado não será trabalhada nesse texto por condições de espaço, contudo, salientamos a importância desse debate seguir sendo feito, inclusive, na sua relação com a Psicologia Escolar e Educacional.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. **Quadros de guerra**. São Paulo: Civilização brasileira, 2015.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BUTLER, J. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.
- BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. São Paulo: N-1 Edições, 2019b.
- CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. **University of Chicago Legal Forum**, n. 1, 1989, p. 139-167.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun., 1988.
- GONZALEZ, L. A Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLANDA, H. B. **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGg-t/?lang=t>. Acesso em: 21 jul. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação**. n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>. Acesso em: 01 ago. 2017.

KRENAK, A. **Do tempo**. Disponível em <https://www.n-1edicoes.org/textos>. Acesso em: 30 ago. 2020.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista estudos feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935 - 952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. In **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 85-94.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico metodológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, p. 201-218, dez., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012/8865>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, . **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

PERES, W. S. O mal estar das sexualidades e dos gêneros contemporâneos e a emergência de uma psicologia *queer*. In: **Corpos, Gêneros e Ativismos**. SOUZA, L. L.; GALINDO, D.; BERTOLINE, V. (Org.). Cuiabá: UFMT, 2012. p. 39-56.

RUBIN, G. Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade. **Cadernos Pagu**, n. 21, p. 01-88, 2003.

SILVA, J. P.; PARAÍSO, M. A. Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 54, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18585>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO – Consejo Lationamericano de Ciencias Sociales, 2005.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL – ENTRE A DOMINAÇÃO HEGEMÔNICA E AS DESIGUALDADES – UMA ANÁLISE DAS GRADES CURRICULARES DE RONDÔNIA

Daylan M. Denes

Fábio R. Carvalho

Iago B. Souza

Leandro F. Missiatto

Leila G. Silva

Introdução

A Psicologia como ciência surge e desenvolve-se imersa em um terreno de contradições epistêmicas que, ao longo de sua história, limitaram o entendimento de seu objeto de estudo: a subjetividade humana. Seguindo as considerações de Lacerda Jr. (2010), o projeto de uma psicologia científica surge da necessidade de explicar uma dada subjetividade humana que legitimasse a concepção burguesa da sociedade.

Tal concepção tende a limitar o estudo autêntico da subjetividade, se afastando da totalidade e da complexidade dos fenômenos, produzindo, assim, conhecimentos recortados e isolados da realidade. Neste caso, se não temos um conhecimento adequado do fenômeno estudado tendemos a fetichizá-lo, apagando suas diversas determinações histórico-sociais.

Pela criação da Psicologia e de suas abordagens, segue-se interpretações pautadas entre um objetivismo mecanicista abstrato ou a um subjetivismo extremo que nega qualquer influência objetiva da realidade. Ambas as noções trouxeram desdobramentos distorcidos para o entendimento da subjetividade

humana: enquanto uma se pauta, totalmente, em um modelo legitimador de discursos dominantes através de uma pretensa *objetividade* científica, a outra tende a construir, teoricamente, um sujeito que supere toda e qualquer objetividade, em defesa de uma complexidade humana transcendente.

Dessa forma, o que predomina em Psicologia são concepções lógicas, epistemológicas e subjetivistas que não abarcam, de forma concreta, um determinado fenômeno real (Lacerda Jr, 2010). Nisso, temos uma interpretação falseada da realidade, ocultando a complexidade das contradições da realidade social que constroem, objetivamente, a subjetividade humana.

Bock (2015) aponta o caráter intrinsecamente burguês da construção histórica da Psicologia no Brasil já que, em seu desenvolvimento entre os anos de 1960 e 70, esteve intimamente vinculada aos interesses da burguesia nacional, predominando em suas epistemologias e práticas a necessidade de adaptação do indivíduo às diversas transformações sociais do período. Assim, a Psicologia no Brasil ajudou a categorizar, diferenciar e classificar pessoas, indicando aquelas com o perfil *certo* para o lugar *certo* e, nesse processo, muita gente ficou de fora: uma parte considerável da população mais vulnerável se viu apagada desses processos, sendo esquecida pela própria Psicologia.

Nessa perspectiva, tanto teorias objetivistas quanto subjetivistas tiveram seus instrumentos pouco adaptados para serem utilizados com uma população que pouco se tinha estudado. Diversos instrumentos nor-tecêntricos foram simplesmente reproduzidos em realidades totalmente distintas, sem nenhuma análise crítica. A própria construção de diretrizes curriculares, em sua maior parte tecnicistas¹ e reprodutoras de teorias estadunidenses e europeias, demonstram o caráter colonialista do desenvolvimento da psicologia no Brasil (Bock, 2015).

Podemos apontar, ainda, que os saberes psicológicos hegemônicos desde o século XIX, no período colonial brasileiro, foram usados como instrumentos de legitimação de ideias eurocêntricas e racistas, contribuindo para

¹ Saviani (2007) apresenta que o tecnicismo advoga pela reformulação do sistema de ensino, com base em pressupostos de *neutralidade científica*, eficiência e produtividade e, desse modo, como na fábrica, é o aluno e o professor quem devem se adequar a uma educação previamente planejada por supostos *especialistas*.

a dominação dos povos originários, africanos e amefricanos escravizados. A partir do desenvolvimento do capitalismo nacional, a Psicologia nacional, em sua forma embrionária, mostra-se como reprodutora de lógicas higienistas e eugênicas, marginalizando e segregando uma grande parte da população. Em suma, nesse contexto, a Psicologia serviu como um instrumento de dominação de classe (Costa; Mendes, 2021).

Diante disso, como aponta Bock (2009), o ideal de progresso capitalista foi o motor para a implementação das primeiras áreas em Psicologia no Brasil, principalmente, voltadas para os meios organizacionais e educacionais, servindo para a categorização e disciplinarização de indivíduos. É no horizonte de tais processos coloniais que, em 1962, a Psicologia foi reconhecida como profissão no Brasil, tendo em seu bojo – já muito bem cimentado – os interesses das elites nacionais.

É evidente que a formação da Psicologia, enquanto ciência e profissão, não diz respeito a processos homogêneos; pelo contrário, sua construção está marcada por disputas, avanços e retrocessos que em últimas instâncias refletem a dimensão sócio-histórica dos lugares em que se encontra e das pessoas que a edifica. Mas, para além dessa constatação, o que se mostra em termos de irrefutabilidade é que a Psicologia serviu e serve para aos poderes hegemônicos quando seu fazer prático se traduz na distância estabelecida com os povos e comunidades exploradas, sendo para os mais pobres, na maioria das vezes, de difícil alcance.

O Ministério da Educação, ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais, determina os requisitos básicos para a formação em Psicologia no Brasil e que os cursos assegurem uma formação científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica, embasada nos Direitos Humanos (Brasil, 2019), e fundamentada nos seguintes princípios e compromissos:

[...] III- compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos, sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos e ambientais; IV-compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais, territoriais e políticos do país, abrangendo sua diversidade regional e reconhecendo sua inserção na América Latina; V-compreensão de diferen-

tes contextos, considerando a desigualdade estrutural do Brasil (questões étnico-raciais, de classe, do patriarcado e de gênero), bem como as dimensões geracionais, da diversidade sexual, dos direitos das pessoas com deficiência, as necessidades sociais e os princípios da ética profissional, tendo em vista a defesa e a promoção da cidadania, assim como das condições de vida digna dos indivíduos, grupos, organizações, comunidades e movimentos sociais.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) direcionem o processo formativo na prática da profissão, observa-se maior concentração em consultórios particulares, evidenciando que a práxis da Psicologia ainda está distante das camadas mais vulneráveis da população. Também explicita que a Psicologia brasileira ainda se mostra conservadora e reprodutora do *status quo* de dominação (Bock, 2009). Mesmo que, de fato, a inserção do psicólogo junto às camadas populares locais seja maior atualmente, essa inserção ainda é mínima, vide o grande número de profissionais que se formam todos os anos no Brasil e a expressiva parcela da população em contexto de vulnerabilidade.

Calegare e Tamboril (2017) apontam que na Região Norte, assim como em outras regiões do país, é comum no domínio nos cursos de formação em Psicologia, grades curriculares que priorizam a formação clínica e, em segundo nível, para a atuação organizacional e escolar. Este modelo expõe uma Psicologia ainda elitizada, que pouco se aproxima de formações mais críticas, que possam se inserir de forma mais objetiva na realidade social. A própria Psicologia Social aparece nas grades como disciplina básica, abordando de forma generalista as diversas psicologias sociais existentes. Esse tipo de abordagem, muitas vezes, apaga um trabalho teórico-prático mais preciso, focado nas particularidades de cada região. Na Amazônia, por exemplo, a práxis psicológica deve ser voltada ao contexto amazônico, compreendendo as singularidades e diversidades próprias dos povos que vivem nesta região.

Outro ponto importante, que se evidencia pela formação pouco crítica desses profissionais em contexto amazônico, é o despreparo em lidar com certos fatores que são particulares e que permeiam a realidade das pessoas dessa região como, por exemplo, o desenvolvimento sustentável, as terras indígenas, a luta por território dos movimentos quilombolas, os conflitos agrários pela luta

da terra, a multiculturalidade, as migrações, e os movimentos sociais amazônicos. Estes fatores, integrados às problemáticas gerais de outras regiões como o acesso à saúde pública, desemprego, desigualdade social, racismo, machismo, lgbtfobia ganham particularidades muito específicas no contexto amazônico. É importante o reconhecimento dessas questões que atravessam essa realidade para, de fato, desenvolver outros olhares sobre as possibilidades da Psicologia na Amazônia (Calegare; Tamboril, 2017).

Nesse aspecto, é importante que a atuação profissional da Psicologia compreenda a transversalidade do contexto amazônico, com suas inúmeras diferenças e particularidades que, apesar das muitas similaridades, faz com que cada estado na Amazônia tenha uma ampla gama de diversidades e problemáticas muito próprias em seu território (Calegare; Tamboril, 2017).

Assim, toda e qualquer leitura global/local deve levar em conta os aspectos urbanos/rurais amazônicos, assim como os marcadores específicos de gênero, classe, etnia-raça, entre outros, nesses contextos. Diante disso, o profissional psicólogo não deve negar aquilo que a Amazônia é: este deve tentar superar certas concepções utilitaristas de progresso e desenvolvimento que veem na floresta e seus povos um obstáculo ao desenvolvimento da sociedade.

A necessidade de se elaborar outras formas de Psicologia na Amazônia passa, diretamente, por questionar as diretrizes tradicionais e muitas vezes dualistas do conhecimento, que negam os saberes tradicionais locais, colocando a ciência em uma posição de poder indiscutível. É importante questionar esses tipos de concepções que, como afirma Acosta (2019), são concepções antropocêntricas de mundo, focadas no domínio do homem sobre a natureza. Sob essa visão, a natureza é um objeto de uso indiscriminado e os povos da floresta seriam um entrave ao desenvolvimento econômico, que necessita explorar mais e mais áreas. Nesse sentido, é válido questionar o quanto a Psicologia feita na Amazônia ainda reproduz essa visão utilitarista e antropocêntrica de mundo?

Pensar a realidade amazônica é essencial para o desenvolvimento de uma Psicologia que realmente queira ser um instrumento de mudança social e não apenas um instrumento de dominação de uma elite, que apaga as contradições histórico-sociais da região amazônica. Assim, a formação em Psicologia

cumprir um papel muito importante sobre o tipo de profissional que, afinal, está sendo formado para atuar nesse cenário.

Diante deste panorama, este capítulo é fruto de uma pesquisa documental que objetivou analisar as grades curriculares e o perfil do egresso de 12 cursos de psicologia de diferentes IES no estado de Rondônia para, então, constatar se esses cursos trazem discussões específicas sobre questões locais, regionais e amazônicas, e o preparo do egresso (futuro profissional) para atuar como psicólogo(a) nesses contextos.

Percurso metodológico

Este capítulo configura-se como um estudo qualitativo de caráter documental. Os Projetos Político e Pedagógico (PPP) dos cursos de Psicologia de 12 Instituições de Ensino Superior do estado de Rondônia constituíram o *corpus* de análise. O levantamento dos documentos foi realizado no mês de junho de 2021 nos sites das instituições e através de e-mail às coordenações de cursos.

O principal objetivo deste estudo foi fazer um panorama geral dos cursos ofertados neste estado amazônico, tendo como critério de análise a própria realidade amazônica. Nesse sentido, buscou-se observar se os cursos em questão abarcam questões presentes na realidade, portanto, as questões étnico-raciais, ambientais, dos povos indígenas e de gênero, bem como se as habilidades para a atuação especificamente no contexto da região amazônica estão previstos nos perfis dos cursos.

Elaborou-se um protocolo para análise dos PPP no qual as análises se centraram em seis critérios; 1) Questões amazônicas e regionais no perfil do curso; 2) Habilidades e competências para intervir no contexto amazônico destacadas no perfil do egresso; 3) Componentes curriculares específicos voltados às questões étnico-raciais; 4) Componentes curriculares específicos voltados às questões ambientais em Rondônia ou no contexto geral amazônico; 5) Componentes curriculares específicos voltados às questões indígenas/povos originários; 6) Componentes curriculares específicos voltados às questões de gênero na Amazônia.

Resultados e discussão

O estado de Rondônia faz parte da Amazônia brasileira, localizado no sul ocidental dessa região, sendo considerado a porta de entrada da Região Norte do país. O Estado se destaca internacionalmente nos quesitos violência, impunidade e violação de direitos humanos (Jacarandá; Matzembacher, 2018). Esta *terra de muitos ninguéns* (Lima; Locatelli, 2017) é atravessada por injustiças, desde o 1.º Ciclo da Borracha à construção da Ferrovia Madeira-Mamoré, até os conflitos agrários e ambientais atuais. Em 2016, Rondônia liderou o ranking mundial de pessoas assassinadas no campo em conflitos territoriais (Global Witness, 2016).

O Estado possui cerca de 230.000 km² de extensão e uma população aproximada de 1.800 milhões de habitantes (IBGE, 2010). Tem cerca de 30 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 12 ofertam o curso de Bacharelado em Psicologia, que têm cargas-horárias entre 4.000 e 5.000 horas. Desses cursos, apenas um é ofertado por uma IES pública e os demais por instituições privadas. Quanto à localização por microrregiões, sete destes cursos se concentram no norte do estado, três no sul, um no centro, um na Zona da Mata e nenhum no extremo sul do estado.

Dentre os resultados encontrados na análise dos PPP destacaram-se três pontos centrais: 1) 60% dos cursos não apresentam em seus PPP menção às questões Amazônicas; 2) dois cursos atendem apenas 2 dos 6 critérios estabelecidos; 3) não foi possível acessar o PPP, nem as matrizes curriculares de três cursos, mesmo após contato com as coordenações e busca em seus sites; 4) apenas um curso apresentou 4 critérios, o máximo dentre todos os 12 analisados.

Quadro 01 – Perfil dos cursos de diferentes Instituições de ensino de Rondônia

IES	Situação com relação aos seis critérios de análise
A, C, F, G, H, I	Não contempla nenhum dos critérios investigados na pesquisa
E, K, L	Informações não disponíveis
B	Componentes curriculares específicos voltados às questões indígenas/povos originários (critério 05)
D	Questões amazônicas e regionais no perfil do curso (critério 01). Habilidades e competências para intervir no contexto amazônico destacadas no perfil do egresso (critério 02) Componentes curriculares específicos voltados às questões étnico-raciais (critério 03) e questões de gênero na Amazônia (critério 06)
J	Componentes curriculares específicos voltados às questões étnico-raciais (critério 03) e questões indígenas/povos originários (critério 05)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os cursos que não apresentaram nenhum dos critérios analisados referem-se àqueles que não abordam as questões amazônicas étnico-raciais, ambientais, indigenistas e de gênero em seus PPP. Caracterizam-se por cursos com perfil tecnicista e voltado às concepções mais formais da psicologia. Suas ementas demonstraram voltar-se, diretamente às psicologias clínicas e são bastante semelhantes entre si, focando-se secundariamente na psicologia organizacional e escolar e tratando de forma terciária perspectivas relacionadas a psicologia social e comunitária. O agravante nos achados deste capítulo é que 60% dos cursos encaixam-se neste perfil. Este dado destoa do preconizado nas DCNs e, como desdobramento, corrobora para a manutenção de uma Psicologia omissa às desigualdades sociais e locais regionais, míope e elitizada.

Já os cursos que atenderam parcialmente os critérios apresentaram em seu perfil e grade, matérias cujo tema diziam respeito a alguma questão espe-

cífica da realidade amazônica, como a IES B que, em seu curso apresentou uma disciplina intitulada *Aspectos subjetivos na Amazônia*, na qual contempla questões relativas à Amazônia. Contudo, isso não está delineado de forma criteriosa na ementa: o conteúdo é vago, sem caracterização objetiva dos temas tratados, nem bibliografias específicas, para falar que existe.

O curso da IES D contempla a maior parte dos critérios aqui analisados e, portanto, destaca-se com uma proposta formativa atenta às questões amazônicas, com foco em formar profissionais hábeis em identificar, compreender e intervir frente às problemáticas locais. No perfil do egresso da referida IES consta que este deverá ser capaz de atuar segundo as problemáticas regionais específicas da Amazônia, no entanto, não há componentes curriculares na grade que corroborem para a construção desse perfil. O curso aborda a problemática do gênero e questões raciais tangencialmente, totalizando, entre as duas disciplinas, 80 horas em toda a grade.

Já o curso da IES J, apesar de não apresentar, no perfil do curso, preocupação acerca das questões amazônicas e no perfil do egresso não apresentar habilidades ou competências para atuação no contexto local, possui uma disciplina *Organização, Sociedade e Relações Étnico-Raciais* que aborda a temática dos povos originários da região amazônica e aborda questões raciais, contudo, sem o enfoque para a região.

Embora a carga horária do curso seja de 4.000 horas, a disciplina em questão totaliza apenas 40 horas. Os cursos sem informações disponíveis (IES E, K, L) caracterizaram-se pela indisponibilidade dos PPP e matrizes curriculares em seus sites e, mesmo após os autores entrarem em contato por e-mail com as respectivas coordenações, não houve nenhum tipo de resposta, fato que impossibilitou a coleta das informações aqui investigadas. Esse é um fato de significativa relevância, uma vez que os obstáculos ao acesso a essas informações interdita toda comunidade civil a conhecer sob quais princípios essas IES formam psicólogos e psicólogas que, em últimas instâncias, servirão à sociedade.

Diante do todo até aqui exposto, problematiza-se que mesmo que alguns cursos tenham atendido parcialmente os critérios, os resultados explicitam um distanciamento do que seria ideal para os cursos no país e, ainda mais,

na região-alvo, tanto em termos de projeto de curso, quanto no tocante ao perfil do egresso e disciplinas com conteúdos atentos à realidade do estado e da Amazônia como um todo.

Chamamos atenção ao fato de que 11 dos 12 cursos existentes e aqui analisados são ofertados em instituições privadas, sendo que há uma única instituição pública em todo o Estado que oferece o curso de Psicologia e que se encontra na capital. Nos municípios interioranos, toda e qualquer oferta de curso em Psicologia é administrada por instituições privadas.

Outra característica dessas instituições, no caso das privadas, são os conglomerados educacionais de ensino superior, que formulam grades curriculares elementares para seus cursos, independentemente da região, do estado ou cidade em que ofertam suas formações. Em vez de considerarem as especificidades locorregionais, atentam-se à comercialização que a grade terá, independentemente de onde for aplicada, destoando do preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2019).

De modo geral, os dados revelam que a formação em Psicologia no Estado de Rondônia não contempla, efetivamente, as realidades amazônicas e as poucas ações registradas nos PPP quando consideram as questões regionais o fazem de modo superficial, funcionando mais como um tipo de adereço na formação do que como uma matriz norteadora. Há, portanto, uma evidente produção de lacunas nos cursos de Psicologia de Rondônia, tanto na compreensão quanto na oferta de intervenções frente a fenômenos psicossociais da ordem da racialização, generificação, divisão social de classes na Amazônia.

Na gênese desse problema, vários são os fatores associados e, um deles, é o predomínio da ótica mercadológica capitalista no sistema de ensino no país, que vem ganhando desenfreado espaço na região Norte e culminando na oferta de diversos cursos com propostas formativas rasas, com a finalidade explícita de compra-venda. Sobre o assunto, Dias Sobrinho (2016) argumenta que as instituições educativas estão atravessando um período de crise ética – tempos de *perda das referências valorativas da vida* –, onde predominam *verdades auto-evidentes* guiadas por viés economicista.

Às IES compete formar profissionais autônomos, críticos e socialmente responsáveis, profissionais-cidadãos (Dias Sobrinho, 2016). Logo, estas instituições não devem ensinar norteadas apenas em alocar os egressos em posições de destaque no mundo do trabalho, ou em clínicas glamurosas (no caso da Psicologia), mas visando o desenvolvimento de seres humanos engajados na construção de um futuro mais digno para a humanidade; hábeis em fazer para além do benefício próprio, fazer para o mundo, educar para a humanidade.

A desconsideração das questões aqui analisadas colabora para o desenvolvimento de uma Psicologia distante das realidades locais, firmada em epistemologias e metodologias que ainda refletem com veemência nossa experiência colonial. O que toma relevo nesse contexto é a admissibilidade de projetos que operam para reprodução de meios científicos e profissionais que atuem para o silenciamento das vozes que foram e são sufocadas pela opressão dos sistemas exploradores (Mignolo, 2010).

O fato é que uma Psicologia inserida em territórios amazônicos, mas que não se encontra encarnada na realidade dos povos das florestas, das vidas nutridas pelo chão verde que nos sustenta não é apenas descomprometida com a vida e causa dos explorados do Norte do país, mas aliada aos sistemas de subversão da vida, de devastação da Natureza e de aniquilamento dos povos e identidades subalternizadas.

Os PPP de Psicologia não apresentaram, com substancialidade, atenção crítica à realidade de devastação da qual a Amazônia e o estado de Rondônia estão sujeitos. Parecem tratar com desprestígio o preocupante ecocídio amazônico que se tornou a perturbadora realidade de todo o planeta. O que se observou nos documentos norteadores dos cursos é uma abissal diferença na proposição da formação voltada às realidades locais e o contexto material do estado de Rondônia.

Parece que os cursos de Psicologia, simplesmente, aboliram de suas estruturas a realidade material no qual estão inseridos. Rondônia faz parte do arco do desmatamento da Amazônia brasileira; é considerado a porta de entrada do Norte do país sendo, então, o estado amazônico com posição geopolítica de grande importância para o futuro de todo o território verde.

Entre os meses de julho e outubro de 2019, as cidades de Porto Velho e Nova Mamoré, compuseram o ranking das 26 cidades da Amazônia que mais tiveram focos de queimadas (IPAM, 2020). A combustão da floresta é um dos graves problemas ambientais e de saúde que a região enfrenta. A densa fumaça das queimadas utilizadas para limpeza das áreas de desmatamento – que servem ao agronegócio que se expande na Amazônia – emite gases e aerossóis que comprometem a qualidade do ar, significativamente (Oliveira *et al.*, 2017). Em agosto de 2019, mês com pior qualidade do ar na Amazônia, os 26 municípios com maiores focos de incêndio apresentaram 53% mais poluição por aerossóis que no ano anterior, sendo que a maior taxa de poluição de toda Amazônia (61%) foi registrada no município de Cujubim, em Rondônia (IPAM, 2020).

A ausência de componentes curriculares voltados às questões da depreciação da Amazônia, da precarização do Bem Viver dos povos originários, da vulnerabilização de ribeirinhos, quilombolas e mesmo das comunidades rurais e urbanas, implica em uma preocupante constatação: a Psicologia de Rondônia não se mostra, em termos mais evidentes, comprometida com as causas de seu próprio lócus de ação. Dar-se conta disso nos remete a outras questões: a quem serve a Psicologia construída em Rondônia? Para qual população esta Psicologia é pensada/formada? Quais as bases em que se sustentam a Psicologia de Rondônia? Qual a Psicologia que de fato necessitamos?

A análise dos documentos identificou que questões identitárias e suas intersecções, igualmente às de natureza ambiental, são marginalizadas na formação em Psicologia. A atenção dos cursos está em formação de caráter clínico, privilegiando o modelo tradicional e sua visão individualista do ser humano na graduação, que desconsidera o sujeito em sua totalidade mundana e as problemáticas oriundas das estruturas sociais e os sofrimentos psíquicos delas advindos (Espinha, 2017).

Nessa lógica, temas como as desigualdades raciais, gênero e de classe social são estudados esporadicamente, produzindo um evidente paradoxo na formação em Psicologia: enquanto o Código de Ética de Psicologia preconiza a equidade humana e a vida como maior bem como fundamentos da profissão (CFP, 2005), a formação dos novos profissionais, simplesmente, anula da arena de aprendizados as discussões em torno dos principais sistemas de iniquidade humana: racismo, machismo, homofobia, opressão de classes sociais.

O apagamento dessas questões implica, em termos mais radicais, na total desconsideração daqueles e daquelas que interseccionam em seus próprios corpos os marcadores das desigualdades, sendo elas mesmas, em sala de aula, a expressão tônica do paradoxo da formação em Psicologia que estão recebendo. A rarefeita expressão dessa agenda de discussões nos PPP sugere, enfim, que não apenas os elementos inteligíveis das questões identitárias são precarizados nos cursos de Psicologia, mas a vida real dos formandos, pois, ao extirpar dos currículos essas pautas os cursos invisibilizam e silenciam os corpos, memórias, saberes, experiências e culturas daqueles que emergem das margens. Essa é, não de outro modo, a mais absoluta expressão colonial que persiste pelo ocultamento das vidas que transitam nos espaços de desigualdade e desumanidade (Missiatto, 2020).

Ao subtrair os apelos negros, indígenas, LGBTQI+, femininos, entre outros, dos centros da formação em Psicologia, reduzindo-os a coadjuvantes na compreensão e intervenção nos processos saúde-doença, engendra-se uma formação embranquecida, eurocêntrica, nortecêntrica, atrelada ao Sudeste e Sul brasileiros e ao sistema capitalista, sendo tudo, menos, plural ou equitativa. Portanto, a Psicologia que está sendo oferecida pelas IES de Rondônia, em níveis mais elementares, não é uma Psicologia para os filhos das florestas, das águas, do Norte, do chão crioulo, uma vez que mantém nas minúcias e silêncios de seus programas de formação o apreço aos pensamento colonizador e as saberes da burguesia (Bock, 2009).

Esse é um processo dialético, pois, conforme os cursos periferizam os saberes dos subalternizados, colocam no centro aqueles que tradicionalmente foram privilegiados como narrativas da verdade, contribuindo de modo verossímil com a hegemonia de grupos brancos, cisheterossexuais, eurocêntricos e burgueses. Veja como isso é facilmente constatado. Nos cursos em que foram identificados componentes curriculares voltados aos povos originários, às questões étnico-raciais de gênero na Amazônia, as cargas horárias não superaram 80 horas. Considerando que o mínimo de horas totais dos cursos é de 4.000 horas, esses componentes curriculares representam menos de 2% do total de horas da formação em Psicologia.

É claro que tais temas podem e provavelmente sejam abordados por outros componentes curriculares, em atividades transversais, ou mesmo em eventos científicos produzidos pelas IES, mas o fato desses conteúdos não terem espaço próprio dentro das matrizes curriculares os tornam sujeitos à discricionariedade das coordenações de curso, dos professores, da gestão universitária, ou seja, a formação torna-se profundamente vulnerabilizada às intenções e percepções dos educadores.

É evidente que tal tensionamento das questões étnico-raciais, gênero, e outras pautas do Sul-Global aos limites da formação em Psicologia no estado de Rondônia é possível graças ao adensamento de temáticas de natureza e sentidos colonizadores. O que figura na formação é o pensamento nortecêntrico, eurocêntrico, burguês, cisheterossexual e masculino (Menezes; Lins; Sampaio, 2019). Ou seja, o que sustenta a Psicologia oferecida em Rondônia são os velhos padrões, saberes, valores e linguagens coloniais, sendo nesse sentido uma forma de colonialidade do saber².

Todavia, é preciso lembrar que, dentre as ciências que fizeram *vista grossa* para as desigualdades sociais estruturais do país, a Psicologia ocupou uma posição de destaque. Além de pouco se implicar, desvalidou o enfrentamento das desigualdades sociais através da omissão (Patto, 2015), uma postura deveras ideológica e, no mínimo, contraditória (Furtado; Pedroza; Alves, 2014; Bock, 2015), mas não inesperada para uma profissão que teve sua regulamentação consolidada durante anos de forte repressão intelectual na recente história brasileira (Soares, 2010). Destarte, é emergente pensarmos na Psicologia que precisamos e queremos não apenas para Rondônia, mas para toda a Amazônia e o Brasil.

Considerações finais

Entendemos que só é possível contribuir com a transformação da realidade vigente (desigual e excludente) quando, de fato, a enxergamos. Do pedestal que a Psicologia se acomoda é possível contemplar as questões ama-

² Colonialidade do saber é um conceito pertencente ao pensamento decolonial de Aníbal Quijano no que concerne à colonialidade. Para Quijano (2005), a colonialidade é perseverança dos valores e modos de relação, produção e desenvolvimento que se sustentam após a colonização do Sul-Global. Nesse sentido, a colonialidade do saber faz referência a essa colonialidade no campo das epistemologias e conhecimentos, segredando os saberes dos povos colonizados dos espaços de prestígio, ao mesmo tempo que opera em significá-las como inferiores e primitivas.

zônicas? Se nos currículos formadores de profissionais psicólogos e psicólogas não se contemplam questões étnico-raciais, dos povos originários indígenas, quilombolas, ribeirinhos, imigrantes, diversidade de gênero, meio ambiente, natureza e direitos humanos, em que momento esses conteúdos serão abordados? Se não estão sendo discutidas essas temáticas, o que tem sido ensinado?

A Psicologia – como aquela que estuda o ser humano, sua subjetividade e suas relações sociais – é incitada a irromper com o *eurocentrismo científico* (Nascimento, 2002), despir-se da roupagem colonizada e de processos formativos generalistas e insurgir-se através de processos críticos, reflexivos e éticos para assim oportunizar reflexões sobre o (re)conhecimento das diferenças, retirar máscaras (Fanon, 1967), ouvir e dar voz às versões negadas no contexto pós-colonial. Descolonizar a Psicologia é um dos caminhos possíveis para destituir a invisibilidade marginal alocada em todo o território brasileiro, incluindo a região da Amazônia Ocidental.

O generalismo que compõe a Psicologia tradicional diz respeito sempre a um lugar comum, de homens e mulheres ideais de uma sociedade ideal. Assim, é possível que o discurso psicológico tenha se concentrado durante todos esses anos em um esboço caricato de saúde mental, do qual a região norte do Brasil se torna refém. Ideologicamente, esse esboço distante de saúde mental discursa sobre valores e pressupostos tão específicos que não encontram respaldo na materialidade e na diversidade dos povos e classes trabalhadoras.

É preciso colocar em pauta, como defendeu Ignácio Martin-Baró durante sua vida, que a Psicologia popular seja a única psicologia possível aos condenados da terra de Frantz Fanon. Essa é a premissa da qual deve se fundamentar a construção de um trabalhador da saúde mental no contexto amazônico, ao contrário, continuaremos sendo uma imensa fábrica de vazios, sempre distantes da realidade dos 99% e imersos na abstração dos 1% da população. Existe na Psicologia brasileira um tremendo vazio de 5.000.000 km², que compreende o espaço cabal da Amazônia legal, e uma agitada diversidade de subjetividades esquecidas. Este capítulo insurge em defesa da formação profissional em Psicologia gerida e direcionada para todos os povos, com práxis que contemplem as especificidades locais e reverberem de forma global.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia**. Brasília. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2021.

BOCK, A. M. B. Psicologia e ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. Psicologia e compromisso social. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora; 2009. v. 1, p. 15-28.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Perspectivas para a formação em psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 114-122, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jun. 2021.

CALEGARE, M. G. A.; AMBORIL, M. I. B. Formação, atuação e produção do conhecimento em Psicologia Social na Amazônia brasileira: retalhos da nossa história. **Textos e debates**, v. 1, n. 31, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/4254>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CFP. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética do Psicólogo**. 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T. A miséria da psicologia brasileira: subordinação ao capital e colonização-dependência. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e4113. Acesso em: 02 jul. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300007>. Acesso em: 09 jul. 2021.

ESPINHA, T. G. **A temática racial na formação da psicologia a partir da análise de projetos políticos pedagógicos: silêncio e ocultação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 2 , n. 1, p. 106 -115, abr., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br:scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2021.

GLOBAL WITNESS. **Pelo 5º ano, Brasil é líder em mortes em conflitos de terra**; Rondônia é o Estado mais violento no campo. BBC, 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36580912>. Acesso em: 28 jul. 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 jul. 2021.

IPAM. INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA. **Nota Técnica n.º 04: Amazônia em chamas: desmatamento e fogo em tempos de covid-19**. Disponível em: <https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2020/06/NT4-pt-desmate-fogo-covid.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

JACARANDA, R.; MATZEMBACHER, P. Direitos humanos e o sistema de justiça dos conflitos de terra na Amazônia Ocidental. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 323-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/32714>. Acesso em: 09 jul. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

LACERDA, Jr., F. **Psicologia para fazer a crítica?:** Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi. 2010. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2010.

LIMA, T. O.; LOCATELLI, M. O sangue que escorre nas mãos da cúpula capitalista: conflitos agrários no estado de Rondônia. **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. GT 6 – Debatendo a(s) reforma(s) agrária(s) e os assentamentos rurais. 2017.

MENEZES, J. A.; LINS, S. S.; SAMPAIO, J. V. Provocações pós-coloniais à formação em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, n. 31, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31191231>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Edição Del Signo, 2010.

MISSIATTO, L. A. F. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. **Revista Memória em Rede**, v. 13, n. 24, p. 252-253, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/20210/12575>. Acesso em: 08 jul. 2020.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

OLIVEIRA, P. H. F et al. The effects of biomass burning aerosols and clouds on the CO₂ flux in Amazonia. *Tellus B: Chemical and Physical Meteorology*,

v. 59, v. 3, p. 338-349, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0889.2007.00270.x>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SOARES, A. R. A Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. v. 30, n. esp. 8-41, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500002>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

"AQUI TEM HOMOFOBIA!": UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Bruna Angélica Borges

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Introdução

A escola brasileira foi historicamente concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único componente: o adulto, masculino, branco, heterossexual. Esse espaço, atravessado pela heteronormatividade presente em nossa sociedade, torna-se um local inseguro para estudantes que não possuem tais características, conforme mostram os dados estatísticos alarmantes sobre homofobia no ambiente escolar, que denunciam a reprodução dessas mesmas lógicas nas instituições de ensino.

Uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e publicada em 2016 com 1.016 estudantes LGBT, com idade entre 13 e 21 anos, revelou que 60% se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual; 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero; 48% ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares; 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans.

Sobre agressão/violência, essa mesma pesquisa mostrou que 73% deles/as foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual; 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente

por causa de sua orientação sexual; 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero e 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola. No que diz respeito à resposta da escola e ao acolhimento de estudantes LGBT, 36% dos/das respondentes acreditaram que foi *inefcaz* a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões e segundo 64% dos/das estudantes não existia nenhuma disposição no regulamento da escola a este respeito, ou desconheciam tal existência (ABGLT, 2016).

Contudo, o último *Plano Nacional de Educação* (PNE) aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014 e os planos estaduais e municipais de Educação, que estabeleceram as metas educacionais para se alcançar nos próximos dez anos (2014–2024), sofreram forte pressão política de grupos conservadores refratários às agendas de gênero, raça, sexualidade e direitos humanos nas políticas educacionais, o que levou à exclusão de qualquer referência às questões de gênero do texto do PNE e em muitos planos de educação no país, como é o caso da cidade de Ariquemes, Rondônia, onde a pesquisa foi realizada.

Dessa forma, a versão sancionada do Plano Nacional de Educação apenas prevê, de forma genérica, o combate às desigualdades educacionais por meio da implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater *todas as formas de discriminação* existentes nas escolas. Assim, o que poderia ser instrumento fundamental para fortalecer as bases de uma política educacional como política de Estado e possibilitar o avanço em estratégias que contemplassem os desafios da promoção da igualdade de gênero nas políticas educacionais, transformou-se em um marco de conservadorismo que coloca em risco um longo processo de construção e consolidação de programas e políticas públicas de promoção e igualdade de gênero e ameaça o princípio da laicidade do Estado.

Para justificar essa exclusão, utilizam o pseudoconceito da *ideologia de gênero*, que ensinaria as crianças a não ter pertencimento identitário e extinguiria com o modelo tradicional – formada por pai e mãe heterossexuais, casados e com papéis bem definidos – de família brasileira, o que ocasionou uma rejeição em massa à temática. Contudo, gênero não é uma ideologia, mas um conceito que procura ampliar o debate sobre uma educação democrática e acolhedora de to-

dos e todas independente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero. Assim, a intenção não é ensinar como ser menino ou ser menina ou acabar com a instituição família, mas acolher todas as formas de ser menino ou menina ou qualquer modelo de organização familiar (Vianna; Unbehaum, 2016).

Diante disso, em meio a um contexto político bastante desafiante, marcado por vários retrocessos no campo das políticas públicas, ameaças a direitos conquistados, incertezas e forte pressão política de grupos religiosos fundamentalistas e da crescente censura em órgãos governamentais federais, estaduais e municipais como resposta a tais pressões, essa pesquisa tem o objetivo de investigar as representações sociais de gênero e diversidade sexual de estudantes e docentes, à luz da Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais

Para Jodelet (2002, p. 5), “[...] as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Essa forma de conhecimento, também denominado de senso comum, saber ingênuo ou natural, é tão legítimo quanto o conhecimento científico, devido a sua importância na vida social e pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais.

Segundo a autora, de uma maneira geral, as representações sociais designam uma forma de pensamento prático voltado para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Ela ainda enfatiza a importância de a representação social ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais, integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade sobre a qual elas vão intervir.

Na Teoria das Representações Sociais, “[...] o próprio conceito de representação possui um sentido mais dinâmico, referindo-se tanto ao processo pelo qual as representações são elaboradas como às estruturas de conhecimento que são estabelecidas.” (Duveen, 2015, p. 20). Nesse sentido, as representações so-

ciais surgem não apenas como uma forma de compreensão de determinado objeto, mas como um modo pelo qual o indivíduo ou grupo no qual ele está inserido adquire uma capacidade de definição e uma função de identidade, que é uma das formas das representações expressarem seu valor simbólico.

Nessa acepção, as representações sociais não são inventadas por somente uma pessoa. Elas são impostas sobre nós, são transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decorrer do tempo, isto é, são o resultado de sucessivas gerações. Elas se formam na sociedade, possuem repercussão direta em seu comportamento, atitudes e modos de agir, pois formam estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço. Por isso, ao possibilitar a elucidação dos sistemas de significação que são produzidos e partilhados por um grupo, a Teoria das Representações Sociais confere elevado potencial interpretativo ao objeto de estudo (Moscovici, 2015).

Assim, estudar as representações sociais é estudar os registros simbólicos sociais em níveis macro e micro de análise: as trocas simbólicas desenvolvidas nos ambientes sociais e nas relações interpessoais que influenciam na construção do conhecimento que é partilhado (Arruda, 2009).

Dessa forma, já que todos nossos discursos, crenças e representações procedem de muitas outras, elaboradas antes de nós e derivadas dela, essa Teoria se revela como um relevante método para aferir o pensamento e os registros simbólicos do grupo que se dispõe a pesquisar. Através dela é possível investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade.

Por reproduzir os pensamentos e comportamentos comuns a um grupo de indivíduos, este referencial ainda pode ser visto como uma forma de descrever e explicar os fenômenos sociais, uma vez as representações sociais contribuem para a construção da própria realidade, sustentando, assim, as práticas sociais do meio em que está inserido.

Relações de Gênero e Diversidade Sexual

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade é entendida como conjunto dos fenômenos que constituem a nossa vida sexual e é parte integrante da personalidade, no entanto, não se limita ao ato sexual ou à obtenção do prazer físico, mas representa uma energia que nos motiva a buscar o outro através do contato e da intimidade, afeta nossos sentimentos, nosso pensar e agir, e como qualquer outro aspecto da vida humana é marcada pelas relações sociais (Jesus et al., 2006).

Já a orientação sexual, segundo os Princípios de Yogyakarta¹, é compreendida como “[...] uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (Yogyakarta, 2007, p. 7). Preponderantemente, a orientação sexual pode ser heterossexual (desejo afetivo e erótico para o sexo/gênero oposto), homossexual (desejo afetivo e erótico por pessoas do mesmo sexo/gênero), bissexual (desejo afetivo e erótico por ambos os sexos/gêneros) ou assexual (ausência de desejo afetivo e erótico por qualquer sexo).

É importante enfatizar que a identidade de gênero corresponde ao sentir-se homem ou mulher ou, ainda, nenhum dos dois, e o modo de expressá-la socialmente não se confunde com a orientação sexual, por isso não é possível *deduzir* a orientação do desejo de alguém em função de traços de seu jeito de ser.

A noção de orientação sexual veio substituir o termo opção sexual, uma vez que o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, mas sim o resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, que engloba diversos fatores sociais que é vivenciado, interpretado e reproduzido por cada indivíduo conforme a sua inserção e trajetória social específica (Brasil, 2007).

Assim, ao englobar e reconhecer como legítimo um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais

¹ Os Princípios de Yogyakarta foram produzidos durante uma reunião com especialistas de 25 países diferentes, que ocorreu entre os dias 6 e 9 de novembro de 2006, na Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta, na Indonésia

e afetivas, o conceito de orientação sexual desestabiliza concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas acerca do desejo sexual.

Nesse sentido, entendendo que a homossexualidade não é doença, em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria excluiu-a de seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais. Da mesma forma, o Conselho Federal de Medicina, em 1985, reconheceu que a homossexualidade não era doença, distúrbio ou perversão. No entanto, o maior reconhecimento veio somente em 1990, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) também retirou a homossexualidade do Código Internacional de Doenças (CID). Por conseguinte, o Conselho Federal de Psicologia normatizou a atuação dos psicólogos em relação à questão da orientação sexual, por meio da Resolução n.º 1, de 1999.

Sendo assim, além do termo opção sexual, outro que ainda é muito utilizado, mas que é completamente inadequado e deve ser repudiado fortemente é o *homossexualismo*, uma vez que a desinênci*a* *ismo* o reveste de conotação negativa, atribuindo significado de doença, desvio, aberração. Já que não se fala em sexualismo ou heterossexualismo, os termos homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade e transexualidade requerem a mesma postura para que se transcendam os limites das concepções heteronormativas, polarizadas, reificantes, alienantes e desencadeadoras de opressão (Brasil, 2007).

Décadas após superar a criminalização e a patologização da homossexualidade, a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), ainda sofrem de um forte preconceito que se respalda no discurso religioso e moralista de parte da sociedade, resultando na restrição dos mais básicos direitos constitucionais, inclusive à educação, uma vez que segundo dados da Human Watch (2001) *apud* Brasil (2007), a violência homofóbica incide fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social dessa população.

Dessa forma, antes de falar em diversidade sexual na escola é preciso levantar questões relativas a gênero, orientação sexual e sexualidade a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade e promoção de uma cultura de respeito, a fim de evitar discursos patologizantes e acrícticos, frutos de processos históricos, sociais e culturais.

Método

Esse estudo teve o objetivo geral de investigar as representações sociais construídas acerca das relações de gênero e diversidade sexual entre estudantes e docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – *Campus* Ariquemes.

Para isso, a abordagem escolhida foi a pesquisa qualitativa, que além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias que permitem um profundo entendimento e compreensão da manifestação do objeto de estudo (Minayo, 2008).

Participaram da pesquisa 11 estudantes, sendo cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades entre 16 e 18 anos, dos 3.º anos dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Alimentos e Informática integrados ao ensino médio, regularmente matriculadas/os e sete docentes, sendo três do sexo feminino e quatro do sexo masculino, efetivas/os, ministrantes das disciplinas do currículo básico e técnico.

A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de grupo focal, que consiste na reunião de um grupo de pessoas que tem por objetivo discutir determinado tema, no caso, o objeto de pesquisa, conforme a sua experiência pessoal. Assim, por meio do grupo focal, é possível captar uma boa quantidade de informações que seriam mais difíceis de se manifestarem com outros métodos (Gatti, 2005).

Após o procedimento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento, no caso dos menores de idade, foram realizados três grupos focais, sendo dois com estudantes e um com docentes. Os grupos focais foram de um único encontro, com duração média entre 1h30m e 2h30m, gravados em áudio e, posteriormente, transcritos.

O primeiro grupo focal foi composto por cinco estudantes, o segundo foi por seis estudantes e o terceiro foi composto por sete docentes. A quantidade de participantes observou as orientações de Gatti (2005), pois devido à profundidade das questões abordadas, grupos grandes demais limitam a participação e as trocas de ideias e elaboração.

Como estratégia disparadora para a obtenção dos dados, foram utilizadas afirmações que emergem no senso comum acerca das relações de gênero e da diversidade sexual, sendo estimulado o debate entre as/os participantes. Ainda foram elaboradas perguntas abertas que objetivaram conhecer aspectos relacionados ao contexto escolar.

No que se refere à organização e sistematização dos dados obtidos nesta pesquisa, utilizou-se a Análise de Conteúdo, que é um instrumento de análise interpretativa utilizado para compreensão crítica do conteúdo das falas, reduzindo as informações obtidas a algumas características particulares (Bardin, 2009).

A Análise de Conteúdo possui diferentes técnicas, tais como: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras (Oliveira, 2008).

Considerando que não existe um único caminho para a análise de dados e a escolha da técnica depende da vertente teórica de cada pesquisador/a, nessa pesquisa foi utilizada a Análise Temática de Conteúdo, que é constituída por três fases distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos (inferência e interpretação), onde foram criadas, *a posteriori*, as categorias de análise.

Entendendo o que pensam sobre...

Gênero e diversidade sexual

Apesar de dizerem que não são preconceituosos, percebe-se que as representações dos grupos se contradizem e camuflam concepções, crenças, estranhamentos e estereótipos, expressas na concepção de que a diversidade sexual constitui uma escolha, opção ou condição, conforme denotam os excertos (com grifos nossos):

Núbia (G1): [...] essa questão de **opção** acontece dentro, desde criança [...] a **opção sexual** vem sendo afetada dentro do feto [...] Se foi dentro do feto ou se foi **aprendendo a conviver** com isso desde pequeno, não tem como evitar.

Heitor (G1): [...] isso influencia muito a partir da **criação**, entre mãe e pai e depende das **influências**.

Luis (G3): [...] **o meio determina o ser**. E eu vejo que o direcionamento pesa bastante na **escolha**. É a velha frase do ditado popular “*menino criado por vó*” [...] Acredito que, as vezes, o meio influencia sim, influencia nas escolhas.

É possível identificar nas representações sociais uma enfatização na ideia de que o sujeito nasce homossexual ou heterossexual, desculpabilizando-o do comportamento homossexual, já que não seria uma questão de escolha, mas de determinação:

Manuela (G1): Eu acho que você não pode escolher, é uma coisa que nasce dentro de você. Você não tem como evitar, porque você **nasce** já meio que **modificado**, então você vai se descobrindo quando vai crescendo, vai descobrindo que prefere uma coisa ao invés de outra [...] através das experiências vai se descobrindo, mas é uma coisa que já nasce meio que pré-determinado.

Pedro (G2): A pessoa ela **nasce** assim, nasce com esse desejo sexual pelo próprio sexo.

Amanda (G2): Não é uma condição de escolha [...] já é provado cientificamente que as pessoas já **nascem** assim [...] então é uma coisa natural.

Julio (G3): Eu creio que **nasce** com aquilo, mas depende muito do meio.

Otávio (G3): É **genética**.

Como vemos, o preconceito manifesto está sendo substituído por uma nova forma de preconceito sutil ou velado que encobre os reais sentimentos e crenças sobre a diversidade sexual, isto é, um discurso politicamente correto

baseado na ideia do respeito e do livre-arbítrio, mas que, de fato, não acolhe ou aceita determinadas diferenças.

Desse modo, é preciso desconstruir essa ideia de *opção sexual* e extinguir o uso desse termo, que frequentemente se repetiu nos discursos dos grupos focais, uma vez que desejo afetivo e sexual não é uma opção consciente, mas uma questão de sentimentos complexos e desejos inconscientes, a qual denominamos orientação sexual.

O discurso de tolerância e aceitação parece insuspeito, no entanto, impede a real inclusão, pois conforme questiona Louro (2012): quem tolera? E quem é tolerado? A noção de tolerância costuma ser ligada à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou por aquela que se vê como superior.

Em um dos grupos focais com estudantes (G1), um participante homossexual esperou todas/os exporem as suas opiniões, para somente depois se pronunciar através de um posicionamento informativo e empoderado:

Bento (G1): Eu **sou homossexual** [...] não gosto dessa questão de descobrir uma causa de homossexualidade porque eu vejo aí uma atitude preconceituosa. Se algum cientista descobrir a causa, então ela vai ter que ter a cura, então, é uma doença. E a OMS já quitou isso, na década de 90, então não é uma doença [...] É uma coisa que eu fui me construindo, fui me identificando ao longo da minha história, da minha vida. E coube a mim aceitar essa minha identidade maravilhosa, como todas as pessoas têm as suas identidades, sejam elas hétero, homossexual [...] Eu só não gosto também da palavra escolha, porque não é escolha, ninguém escolhe. E eu acredito que não tem possibilidade de alguém virar heterossexual, nem o heterossexual virar homossexual.

A diversidade sexual não constitui uma escolha, um desvio e nem advém de influências sociais, mas apenas novas possibilidades de vivenciar as sexualidades, tão legítimas quanto à heterossexualidade (Louro, 1997). Assim, é preciso entender que não existe uma única forma ou a maneira correta de expressão da sexualidade, mas uma pluralidade de identidades,

sentimentos e relacionamentos que compõem as múltiplas vivências e expressões da diversidade sexual.

Quando questionados sobre os modelos de família, a maioria das/os estudantes e docentes concordaram no sentido de que família é formada por pessoas que possuem vínculo de amor, não necessariamente apenas por pai e mãe:

Núbia (G1): Família não precisa ser necessariamente um pai ou uma mãe. Tendo **amor e respeito e educação** ali é o que basta [...].

Manuela (G1): Pra mim, família é quem **cria** independente do sangue ou não.

No entanto, no que diz respeito aos direitos civis das pessoas LGBT à adoção, em alguns discursos houve uma manifestação de preocupação com as *influências* dessa convivência e com as futuras situações de preconceito que uma criança viria a sofrer, entrando em controvérsia com a fala anterior e evidenciando, assim, que as representações sociais do grupo ainda estão pautadas no modelo heteronormativo de família e casamento.

Heitor (G1): [...] a partir do momento que você não tem a união da família, que é pai e mãe para te ajudar na vida e na criação, você terá uma certa **influência**.

Renata (G2): Minha prima é lésbica e ela foi criada dentro de uma família tradicional, uma família cristã, ela sabia o que era certo e errado. Então, é uma **decisão** da pessoa [...] gente tem que entender que as pessoas são livres para **decidir** e que elas tem o livre arbítrio.

Enoque (G3): [...] É uma novidade uma criança ser criada por dois homens ou duas mulheres, o que não significa, porém, que vai ser um menino libertino ou que vai tender para o **homossexualismo**. Agora, vai depender muito do comportamento dessas duas pessoas que estiverem criando essa criança, afinal de contas, um ser inocente vai ter a sua mente formada aos poucos, e o que for preenchido, o que for colocado em sua mente vai permanecer até ele ter condições de saber discernir.

Embora estudantes e docentes sejam unânimes em entender que não há cura para a homossexualidade, nos seus discursos emergem as representações sociais relacionadas à religiosidade:

Neiva (G1): Tá escrito que é **abominação** [...] Creio eu que seja **pecado**. Creio também que as pessoas que tão praticando tal ato sabem que aquilo não é certo.

Heitor (G1): A bíblia **abomina o homossexualismo**, tanto é que na criação do homem, **Deus criou o homem e a mulher** [...] Tá escrito na bíblia que Deus abomina o homossexualismo [...] Você era homossexual, tudo bem. Mas a partir do momento que você para de ser homossexual, para de pecar, e você é heterossexual e tem uma nova vida.

Pedro (G2): [...] A minha opinião é que é **pecado**. Tá na minha religião, eu tenho a minha religião, eu sigo a crença.

Antônia (G3): A gente não pode falar para os alunos, eu trato com respeito, mas a minha crença, minha religião diz que é **pecado**.

Luis (G3): Cada um tem sua religião, eu como pessoa entendo que é **pecado**, mas não vou misturar isso com meu trabalho. Não posso falar para meu aluno: "*Você está pecando!*", embora eu ache que está.

Assim, vemos que estudantes e docentes possuem representações sociais ancoradas em discursos religiosos que são, na verdade, utilizados para disfarçar a homofobia, o preconceito e o ódio pelos LGBT e justificar a não aceitação das diversas formas de expressão da sexualidade humana.

Além disso, o discurso religioso frente às questões da diversidade sexual fere o princípio da laicidade do Estado que, na prática, nunca foi efetivamente incorporado, haja vista as relações estabelecidas historicamente com diversos grupos e instituições religiosas e a sua influência significativa em processos eleitorais e na gestão governamental.

Atualmente, além da intolerância religiosa às questões da diversidade sexual e de gênero, vemos o retorno do discurso médico sobre a homossexuali-

dade que emergiu no século XIX, através de um projeto de lei que permitiria a *cura gay*. Assim, o profissional da Psicologia teria o direito de tratar homossexuais tendo em vista a sua cura.

Sob um falso discurso neutro que protege o profissional da Psicologia, tal projeto de lei derrubaria a Resolução n.º 001/99, que proíbe profissionais de Psicologia tratar pacientes homossexuais tendo como foco a cura da homossexualidade e de se pronunciar como forma de reforçar o preconceito contra homossexuais.

Contudo, cabe ressaltar que a intolerância em relação à diversidade sexual e de gênero por parte de determinados grupos religiosos e a inobservância do princípio da laicidade do Estado violam os direitos humanos fundamentais a todos os indivíduos e retorna o discurso patologizante da sexualidade e das relações afetivas.

Gênero e educação

A escola, enquanto instituição, com suas normas, rotinas, ambiências, produz e reitera concepções e lógicas homofóbicas sobre todos os sujeitos que a compõe (Junqueira, 2009). Isso corrobora com as representações sociais emergidas nessa pesquisa, pois quando questionadas/os se já haviam sofrido alguma forma de preconceito ou discriminação devido à sua orientação sexual dentro da escola ou se tinham visto, e como haviam reagido, as/os estudantes foram categóricos e unânimes em confirmar a existência da homofobia dentro da escola:

Neiva (G1): Ahh, muito! A gente vê **sempre** e a minha reação foi, eu não posso ir lá e esculachar a pessoa. Então eu **fiquei na minha olhando** [...] Já vi passando o menino e todo mundo “*olha lá a cacatua*”². Também, quando querem ofender um gay ou um homossexual, falam: “*olha, seu hétero virgem*” [...] E já aconteceu aqui na instituição de **atacaram pedras** na pessoa e já ameaçaram de **bater** [...] Eu saí de perto porque não tem como você mudar o pensamento da pessoa.

Manuela (G1): Você vê **toda hora**. Tipo assim, tá passando um gay e um cutuca o outro e diz “*oh você lá*”. É a coisa que você mais vê, cutuca e fala

² Cacatua é uma ave semelhante ao papagaio, mas que possui uma crista e plumagem de cores simples. A comparação se deu em virtude das características do cabelo do estudante ofendido.

“olha você, nossa você pintou o cabelo, tá bonito o seu cabelo assim” [...] Eu já **presenciei** agressão verbal, chamar de gay, coisa assim. Mas agressão física eu nunca vi na minha frente, mas eu fiquei sabendo.

Núbia (G1): O que eles me veem também vejo, chacotas, piadinhas [...] Eu já fiquei brava, quando eu vejo que tá muito intenso.

Heitor (G1): Vejo a mesma coisa, **muita** chacota, **muita** piadinha. Por exemplo, quando um gay está passando e aí diz *“eita pega, tá passando, olha o cabelo daquela lá”*. Aí tipo assim fica fazendo piadinha [...] **Eu já fiz**, por exemplo, falei: *“olha você lá de cabelo loiro”*.

Pedro (G2): Uma vez lá no meu quarto a gente encontrou um sutiã na cama de um amigo meu, só que a gente pensou, sei lá, foi um pensamento muito infantil na hora, foi bastante coisa que a gente pensou: *“Ah, ele é gay, ele tem fetiches pra cima de nós, ele coloca o sutiã e fica...”* [...] eu também reagi, **eu discriminei** um pouco ele porque eu também quis tirar ele do quarto, **não achei que seria muito legal ter um gay no quarto** [...] **fui preconceituoso** e me deixei levar na opinião dos outros, eu fui influenciado pelos outros [...] mas depois de um tempo isso se concertou, que a gente foi conversando entre si. Aí a gente conversou com ele. [...] Agi por discriminação, mas depois que bateu a consciência de verdade, eu aconselhei a não ter discriminação.

Karol (G2): [...] já vi amigos meus fazer esse tipo de **brincadeira**, só que também não fiz nada, não participei, mas também não fiz nada para que eles parassem.

Gustavo (G2): Eu participo de grupos de amigos que costumam **falar, difamar** esse tipo de gente, mas eles não falam isso em público [...]

Amanda (G2): Eu tive amigos que já estudaram aqui, já se formaram, e aconteciam muitos casos com eles de **bullying**. Por exemplo, um amigo meu que já se formou, picharam o nome dele no **banheiro** aqui da escola, difamando. O pessoal **olhava torto** por conta dele ser efeminado também, o pessoal **julgava**. Teve uma menina que até **falou coisas pesadas dele**, e depois ele foi tomar providências.

Essa realidade vai de encontro com os dados apontados pelo estudo *Revelando Tramas, Descobrendo Segredos: Violência e Convivência nas Escolas*, publicado em 2009, pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, que baseou-se em uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores/as do Distrito Federal, e revelou que 63,1% dos entrevistados alegaram já ter visto pessoas que são, ou são tidas como homossexuais, sofrerem preconceito; mais da metade das/dos professoras/es afirmaram já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; e 44,4% dos meninos e 15% das meninas afirmaram que não gostariam de ter colega homossexual na sala de aula (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009).

Conforme Louro (1999) aponta, a homofobia na escola está presente em diferentes graus e formas como, por exemplo, no livro didático, na queixa escolar, na chamada, nas brincadeiras e piadas aparentemente inofensivas e até usadas como instrumento didático, nos bilhetinhos, nas carteiras, na sala dos professores, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais, nas quadras e paredes dos banheiros:

Bento (G1): O meu colega mesmo, tem o nome dele lá no **banheiro**, escrito “*Paulo viado*” [...]

Bento (G1): Eu **já sofri**, eu **já vi** pessoa sofrendo. Meu colega mesmo, **ameaçaram** de **matar** ele a **paulada**. Ele denunciou. [...] **Aqui tem homofobia**³, tem muita homofobia pela escola. Eu vejo no banheiro várias coisas ridículas lá [...] Tã escrito: “*Mate, estupre um gay hoje e faça um bem à humanidade*” [...]

Heitor (G1): Aí complementaram essa frase assim: “*tã doído, ele vai gostar*”.

Contudo, a vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência é a masculina heterossexual, uma vez que o preconceito e a discriminação contra lésbicas parecem figurar entre as menos perceptíveis formas de heterossexismo e homofobia:

³ Essa fala deu origem ao título desse estudo.

Renata (G2): **Sou bissexual. Nunca** fui julgada pela minha orientação. Mas eu vejo muitas pessoas meio que olhando torto, é muito comum, ainda mais para garotos. Porque quando uma garota é lésbica ou bissexual é muito difícil você saber que ela é e a não ser que ela conte pra você, não é tão perceptível. Agora garotos gays eles são nítidos, quando ele tá passando as pessoas tem aquela mania de olhar estranho. Isso pra mim é uma forma de discriminação com as pessoas [...]

Para Junqueira (2012), a maior aceitação da lesbianidade nos remete aos processos sócio-históricos de interdição e silenciamento do feminino e da mulher, seu corpo e a sua sexualidade, uma vez que as normas de gênero e seus regimes de vigilância e controle não exigem que as mulheres exorcizem a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas, no entanto, os delitos femininos são outros, tais como o aborto, a prostituição e o adultério.

Outro processo de silenciamento que é possível identificar é o ocultamento da escola em relação aos LGBT, o que evidencia ainda mais a sua implicação no processo de construção das diferenças:

Bento (G1): [...] teve outros casos, que nem o primeiro caso do início do ano, foi pra comissão de ética, e a comissão **não resolveu**, simplesmente.

Neiva (G1): [...] Houve a denúncia, mas não vi **atitude nenhuma** da escola nessas ocorrências que foram feitas pela mesma pessoa. Nenhuma.

Ao invisibilizar as questões de gênero e diversidade sexual, a escola age com a intenção de *eliminar* esses estudantes que fogem à regra da heteronormatividade ou, pelo menos, evitar que os outros estudantes conheçam e despertem desejo para tal. Esse silenciamento é reflexo de um dos mitos que aceiram a cultura escolar:

[...] de que a heterossexualidade é “normal” e “natural” e que [...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes [...] Também faz parte desse complexo mito a

ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos (Britzman, 1996, p. 79-80).

A escola não é o único local em que estudantes aprendem sobre as questões relativas à sexualidade e gênero, contudo, deve ser o local onde os jovens possam expressar suas opiniões acerca da temática e terem oportunidades para confrontarem seus conhecimentos prévios com a literatura e a pesquisa científica disponível. O discurso escolar possui um caráter científico e daí a importância de manter um canal de diálogo aberto sobre esses temas na escola.

Sobre a importância da escola como um lugar para a discussão da diversidade sexual e de gênero, todas/os estudantes e docentes também foram unânimes em entender esse ambiente como um espaço para a promoção da igualdade de gênero:

Neiva (G1): Não basta só uma educação em casa. Tem que ter vindo de outras pessoas, outras opiniões. Eu acho que um professor tendo a opinião dele e mostrando que existe um vasto espaço para opiniões para o que você quer falar, **ajuda a construir o caráter da pessoa.**

Otávio (G3): Essa falácia de que *“A escola ensina, mas quem educa é a família”* não é verdade. A escola educa também, somos todos educadores e temos essa responsabilidade pela **formação crítica** do nosso aluno.

Dada às complexas obrigações da Educação, Delors (1999), elencou os quatro pilares de conhecimento em torno do qual a educação deve se organizar: aprender a conhecer, o que significa adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser, via essencial que integra as outras três aprendizagens.

Segundo essa perspectiva, não cabe à escola somente o papel da educação formal que privilegie o acesso ao conhecimento científico, mas sim outras

formas de aprendizagens que inspire e oriente os estudantes. Nesse sentido, as/os participantes também reconhecem a importância que a escola tem para a sua formação pessoal:

Núbia (G1): A escola não necessariamente precisa ser um ambiente de educação só com matérias de matemática, português ou matérias técnicas de ambos os cursos, mas também precisa fazer e ter uma **aceitação em relação ao gosto, à escolha, à opção sexual** de cada um. É um **ambiente de convívio**, e se a gente não aprende a conviver aqui que passamos tanto tempo, desde quando crianças na escola até agora terminando o ensino médio, depois vem a faculdade, onde é que a gente vai aprender a conviver!?

Manuela (G1): [...] a gente passa boa parte da nossa vida na escola e a gente também começa a conhecer outras opiniões, começa adquirir **conhecimento** na escola. A gente vem com conhecimento e educação de casa, mas a gente vai tendo o novo da escola, vai **descobrimo novas coisas**.

Pensar no processo educativo pressupõe um exercício constante de reflexão por parte dos atores escolares. De fato, a escola vai além da formação curricular: ela educa para a vida, constrói valores, forma cidadãos e prepara-os para o convívio em sociedade, contudo, ainda pouco se faz a favor de uma ação mais propositiva e coletiva:

Heitor (G1): É importante, é. Mas não é reconhecido. Por exemplo, você não vê no corredor alguém falando: *“ah, vamos debater sobre homossexual”*. Ninguém comenta sobre isso, ninguém quer. O pessoal respeita, mas **calado**, só que mesmo ocorre **chacota**, todo mundo fica **zoando** e ninguém para e pensa de vez em quando.

Esse silenciamento também é reflexo da dificuldade que educadores tem em lidar com a temática, seja pela ausência de conhecimentos específicos, pela dificuldade em lidar com a própria sexualidade, por questões religiosas e de valores morais. O equívoco na compreensão do que é educação em sexualidade evidencia a existência de representações sociais ancoradas na ideia de que há uma idade certa para iniciar uma conversa sobre gênero:

Pedro (G2): [...] tem que esperar pelo menos eles saberem o que são, porque se for ficar falando muito **influencia** [...] Tem que esperar a pessoa chegar no **ensino médio**, ter cabeça para saber lidar com as informações, ter uma mente mais adulta, mais forte para poder aguentar tudo.

Amanda (G2): Eu acho sim que tem que ser ensinado, mas a partir dos **12 anos** porque criança tem que ser criança e tudo tem a sua hora certa para se aprender.

Jéssica (G3): Eu acho que o **ensino médio** o lugar mais propício para essas discussões porque é onde todo mundo encontra o maior tipo de diversidade possível.

No entanto, é necessário desmistificar a existência de uma idade adequada para iniciar uma discussão sobre educação sexual informal, aquela que ocorre cotidianamente, sem um espaço sistematizado. O que há é uma linguagem mais adequada para cada fase do desenvolvimento humano que vai permitir responder as perguntas das crianças com simplicidade e naturalidade, sem eufemismos ou inibição:

Otávio (G3): Eu acho que **não** tem uma idade certa, tem que ter bom senso.

Antônia (G3): É bom já discutir **desde cedo** para abrir a mente e ver que existe diversidade. Então a escola tem um papel fundamental na concepção das pessoas.

Apesar de verem a escola como um lugar propício para as discussões, a maioria das/os docentes nunca estudaram as temáticas de gênero e sexualidade durante sua formação inicial e continuada, o que dificulta a inclusão e debate dessas temáticas no ambiente escolar, já que não foram preparadas/os para tal:

Enoque (G3): Na minha época a gente **nem ouvia falar dessas coisas**, era um **assunto proibido** em casa e na escola. A gente conversava com os amigos.

Luis (G3): A minha formação foi muito específica. **Nunca** fui preparado para falar sobre sexo, sexualidade, **homossexualismo** [...] A gente precisa

correr atrás, estudar, mas é tanta coisa pra fazer que nunca sobra tempo para essa formação.

Antônia (G3): Mesmo minha formação sendo na área de humanas, **nunca** estudei nada específico, foi tudo muito superficial.

Jéssica (G3): Na minha faculdade a gente viu sobre isso, mas sempre ligado ao **aspecto biológico** da coisa, as mudanças do corpo, hormônios, doenças

A carência de processos formativos acerca dessas temáticas reflete o uso constante de termos inadequados como *opção sexual, escolha e homossexualismo* repetido diversas vezes durante o grupo focal, além da reprodução de representações sociais ancoradas em padrões de heteronormatividade. Além disso, a ausência de uma formação específica faz com que, muitas vezes, as/os docentes se silenciem frente às situações de homofobia:

Julio (G3): Às vezes, a gente ouve um burburinho, mas não dá para parar toda a aula para falar daquilo, até porque pode surgir coisas que eu não sei ou posso falar algo que seja errado.

Antônia (G3): [...] eu tenho receio de falar algo e depois ser errado, ser processada, porque tudo é preconceito. Então, prefiro evitar essas discussões, a não ser se for algo muito na cara mesmo.

Sendo assim, é necessária e urgente a inclusão de temáticas de gênero e sexualidade no currículo dos cursos de licenciaturas em todas as áreas de conhecimento, pois a omissão e o não reconhecimento dessas múltiplas identidades sexuais e de gênero levam a um processo de invisibilização da diversidade sexual no ambiente escolar, permitindo a manifestação da homofobia que, dentre outras graves consequências, levam aquelas/es que não se enquadram no modelo heteronormativo a abandonarem os estudos (Souza, Silva, Santos, 2014). Essa necessidade é reforçada através dos apontamentos levantados nos discursos das/os docentes:

Julio (G3): Já que a faculdade não nos proporcionou isso, acho que a instituição agora poderia nos guiar, nos capacitar, porque, além das questões da

sexualidade, tem muitas outras questões típicas dessa fase da adolescência que a gente não sabe.

Otávio (G3): Eu vejo que a gente precisa passar por uma reestruturação das grades curriculares, todos os cursos deveriam falar sobre gênero, principalmente, das áreas de humanas.

Para Rios (2009), a criação de cursos de formação docente e a adoção de parâmetros curriculares que atentem para as diversas expressões da sexualidade no espaço escolar podem promover mudanças institucionais significativas. Além disso, a criação, o desenvolvimento e a manutenção de diretrizes que reconheçam a diversidade sexual na escola possibilitará a superação de preconceitos e discriminações historicamente consolidados e que são reforçados por organizações tradicionais associadas ao controle e à repressão de minorias.

Para que ocorra, de fato, uma efetiva inclusão da diversidade sexual, a escola precisa ser sensibilizada de que as consequências serão positivas tanto para o aprendizado e bem-estar das/os estudantes, quanto para ela mesma. Nesse sentido é imprescindível que a escola promova estratégias pedagógicas que possibilitem a real inclusão e reconhecimento da diversidade sexual e, assim, exerça seu papel democrático e pluralista.

Ainda sobre a interface entre gênero e educação é importante ressaltar o papel da linguagem como fator de exclusão, uma vez que as regras gramaticais tradicionais e pretensamente neutras obrigam a utilização da forma masculina como signo genérico referente tanto a homens como mulheres. Como afirma Diniz (2008), referir-se a mulheres e homens sempre na forma masculina, mesmo quando é superior o número de indivíduos femininos em um grupo, longe de ser um ato inofensivo, favorece uma construção que privilegia sempre um dos polos. Ao analisar a linguagem como forma de exclusão, Louro (1997, p. 66) aponta suas raízes nos primeiros anos de escolarização:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa

fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na plateia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino).

Nesse sentido, Barthes (1989, p. 14), defende que a principal função da linguagem não está sendo de comunicar, mas a de sujeitar-nos, obrigar-nos a dizer, e por isso ela: “[...] não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”.

Assim, como uma manifestação de resistência e tentativa de superação deste tipo de tratamento sexista na linguagem, o presente estudo optou pelo uso concomitante das formas feminina e masculina, respectivamente.

Considerações finais

Historicamente, a Psicologia foi chamada socialmente para responder essas questões relacionadas à sexualidade humana e foi uma das ciências que mais contribuiu para a reificação e perpetuação de discursos heteronormativos e que mantinham a homossexualidade no campo do desvio. Apesar da mudança de posicionamento da Psicologia, manifesta através da Resolução n.º 01/1999 do CFP, alguns profissionais não superaram os discursos e práticas heteronormativas, como pode ser observado nas posições de algumas/ns psicólogas/os que ganharam destaque na mídia por defenderem a possibilidade de *cura* da homossexualidade.

Em decorrência desses discursos inflamados que voltam a patologizar a homossexualidade, torna-se imprescindível a problematização da Psicologia como uma prática eminentemente política já que, atualmente, se apresenta como um saber necessário para a desconstrução de visões heteronormativas e naturalizantes das sexualidades e o enfrentamento dos discursos homofóbicos.

Diante disso, ao analisar as representações sociais emergidas pelas vivências estudantis e profissionais dentro da escola, vimos que essa pesquisa corrobora com os dados sobre violência homofóbica nas escolas brasileiras ABGLT (2016), ao constatar que o IFRO – *Campus* Ariquemes também é mais um ambiente de exclusão e perpetuação das diferenças de gênero.

Esses resultados nos colocam frente aos desafios que as relações de gênero e de diversidade sexual engendram no contexto escolar, pois, embora disfarçados por um discurso de aceitação, que aparentemente evidencia um progresso, permanecem camuflados em suas representações sociais o não (re)conhecimento e a marginalização da diversidade sexual sob a perspectiva da tolerância.

Todavia, se considerarmos a educação numa perspectiva crítica e emancipatória, pesquisar, investigar, conhecer e analisar essas representações sociais emergidas no contexto escolar é um dos passos imprescindíveis para a desconstrução de preconceitos, discriminações, estereótipos e superação de toda e qualquer prática homofóbica cometida contra aquelas/es que não se enquadram nos padrões heteronormativos da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A.; CALAF, P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ABGLT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. Soc. estado. Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). **Cadernos SECAD**. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

CFP. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº. 1/99 de 22 de março de 1999**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 115, p.139-154, mar. 2002.

DUVEEN, G. Introdução: O poder das ideias. *In: MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

JESUS, B. *et. al.* **Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 17-44.

JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. *In*: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 111-142.

JUNQUEIRA, R. D. **A pedagogia do armário**: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Educação*. n. 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, G. L. Uma epistemologia feminina. *In*: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 142 – 160.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2015.

OLIVEIRA, D.C., **Análise de Conteúdo Temático Categorical**: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 2008.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação *In*: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Diversidade sexual na escola: uma análise das representações sociais de educadores/as. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 24, 2014. p. 390-422.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In*: CARREIRA, D. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 56-120.

YOGYAKARTA. Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e identidade de Gênero. Yogyakarta, 2007.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO [?]: PENSANDO O DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Débora Ferreira da Silva Feitosa

Patrícia Ferreira Miranda

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Introdução

A educação, enquanto garantia fundamental dos brasileiros e dever do Estado e da família encontra-se preconizada em nossa Constituição Federal de 1988, no Art. 205, que determina sua promoção e incentivo “[...] com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Embora a Carta Magna balize o direito à educação – que é estruturado por processos formais de escolarização – reconhecemos que o Brasil possui sérios entraves para o pleno alcance e efetivação desse acesso para todos.

Tais problemáticas são perpassadas por questões econômicas e sociais, direta e indiretamente tangidas pelas peculiaridades de um país capitalista periférico, o que motiva pesquisadores ao entendimento da perpetuação da desigualdade social que – em tese e em parte considerável – poderia ser rompida com auxílio do efetivo papel social da escola.

Essa educação escolarizada oferecida em instituições próprias de ensino tem como função precípua dar possibilidades aos sujeitos de apropriar-se do conhecimento historicamente sistematizado. Desse modo, “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (Saviani, 2013, p. 84), que não é ofertada em nenhum outro

tipo de esfera social ou institucional, daí sua relevância, uma vez que pode representar, para muitos sujeitos, o exclusivo e derradeiro elo para sua plena inserção no mundo.

Ainda, há de se salientar que é por meio dos processos de ensino e de aprendizagem sistematizados pelas instituições escolares que o/a estudante acessa um arcabouço que condiciona o desenvolvimento de características especificamente humanas como, por exemplo, o desenvolvimento do psiquismo, conforme discutido por Vygotski¹, que só pode ocorrer a partir do elemento social, na produção e apropriação da cultura (MARTINS, 2016).

Sob o já complexo panorama do acesso à oferta de uma educação pública de qualidade no Brasil, em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia de covid-19 e os decretos municipais e estaduais preconizaram a adoção do distanciamento social como primeira e urgente medida de contenção do avanço de contaminação.

Diante de tal quadro e com níveis divergentes de adesão, instituições públicas e privadas tiveram suas aulas presenciais suspensas nos diversos níveis de ensino e modalidades. Após este primeiro momento, estratégias começaram a ser direcionadas para a continuação das atividades educacionais, tais como as Portarias 343, 356 e 473 (Brasil, 2020a; Brasil, 2020 B; Brasil, 2020c) que embasam a oferta do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), além da Medida Provisória n.º 943, de 1º de abril de 2020, que levou à suspensão das atividades escolares presenciais (Brasil, 2020d).

Todavia, o ERE, diferentemente da Educação a Distância (EaD), não possuía – nem possui, há quase um ano e meio depois do início da pandemia – uma estrutura e organização legal planejada e definida. Logo, a partir dos dispositivos legais acima citados, o Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC) regulamentou a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, por meio do Parecer n.º 05 de 2020 (Brasil, 2020e).

¹ No país, não há consenso quanto à grafia do nome do autor. As versões e edições americanas, principalmente, costumam utilizar Vygotsky ou Vigotski. Tendo por referência a forma grafada nas traduções do russo para o espanhol dos volumes de suas *Obras Escogidas*, utilizaremos a versão Vygotski, com exceção daquelas diferentes em trechos referenciados

Embora o referido parecer defenda a importância da educação escolar para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tomando como referência a Constituição Federal (Brasil, 1988) no que diz respeito ao direito à educação, ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e à sua qualificação para o trabalho, *a igualdade para o acesso e a permanência na escola* tornaram-se questões ainda mais preocupantes. Os entraves para que o ERE possa, efetivamente, funcionar como uma alternativa ao ensino presencial e contribuir para a humanização dos sujeitos representa, por conseguinte, uma pauta de urgente discussão.

Um dos primeiros elementos que tangenciam a questão é o acesso à internet de qualidade tanto para estudantes quanto para os professores, pois, “de acordo com a pesquisa Pnad Covid-19 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de seis milhões de estudantes de 6 a 29 anos, da educação básica ao ensino superior, não tiveram acesso a atividades escolares durante outubro de 2020” (Agência Senado, 2021). Se a via *remota* do ensino se dá, principalmente, pela internet, e os estudantes não conseguem acessar as atividades escolares, como fica o papel da educação escolar em sua condição de promotora do desenvolvimento humano?

Sob tal questionamento, a partir de fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, pretendemos aqui discutir a configuração do papel da educação no desenvolvimento humano de estudantes de séries iniciais do Ensino Fundamental, sob as perspectivas das diretrizes propostas, principalmente, pelo Parecer n.º 05/2020 do CNE-MEC, documento primário norteador das atividades escolares não presenciais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Para tanto, na sequência deste texto discutimos os motes da educação enquanto garantia de direitos dos brasileiros, sob os reflexos dos dispositivos legais do Ensino Remoto Emergencial e, ainda, as implicações dessa modalidade de ensino para os processos de desenvolvimento humano. Ambas as linhas de reflexão consideram as séries iniciais do ensino fundamental como recorte analítico.

Educação enquanto garantia de direitos: um breve panorama legal

A redemocratização ocorrida na década de 1980 trouxe avanços para a legislação educacional brasileira, como já dito, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Logo, seus desdobramentos e necessidade de adequação às recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) possibilitaram importantes marcos legais para a educação advindos da Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990, do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.304/96, publicada em 23 de dezembro de 1996.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – doravante Estatuto – garante a educação como um dos treze direitos alinéaveis do menor, reforçando a ideia de que o processo educativo também depende de familiares e da comunidade para sua plena consecução, como denota o Art. 53, que assegura:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, Art. 53).

Contudo, paralelamente à ampliação da oferta à escolarização, que atende a anseios de organismos internacionais dentro da lógica econômica neoliberal, evidencia-se que os avanços qualitativos e quantitativos educacionais não ocorrem de forma simétrica. Prova disso é o fato reiterado de que, em um quadro internacional, o Brasil esteja entre as piores posições em domínio de leitura, matemática e ciências, como demonstram os relatórios da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o PISA (OCDE, 2018).

Em que pesem a relevância dos dispositivos legais mencionados e o quadro geral da educação brasileira, por si só já seriam suficientes para tecermos uma boa discussão sobre sua efetivação e, sobretudo, acerca de suas implicações na atual

conjuntura pandêmica, que a cada dia evidencia as desigualdades sociais e os entraves imbricados no acesso à educação. Afinal, é a partir destas referências que são pensadas as vias para assegurar o direito, o acesso e a permanência à/na educação escolar, considerando as condições excepcionais causadas pela covid-19, em que a maioria das instituições públicas de ensino passou a adotar o ERE.

Nesse sentido, mesmo já passados meses desde o início da pandemia, as incertezas e inseguranças sobre como se desencadeará o futuro da educação brasileira intensificam-se cotidianamente, sobretudo, no que diz respeito ao estabelecimento de diretrizes que deem consistência e coerência ao ERE – que, por vezes, tem aproximações forçadas com a EAD – sem perder de vista os princípios constitucionais nem os direcionamentos da LDBEN.

Embora haja semelhanças entre a EAD e o ERE, a primeira possui uma estrutura bem específica, pois é uma oferta de educação planejada, de modo que “exige normas para produção, controle e avaliação e autorização para funcionamento, estando essa responsabilidade sob os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1994, s. p.). No caso do ERE, este é uma medida emergencial para a oferta da educação básica, uma vez que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). Assim, na esteira da necessidade de tipificar o modo de oferta da educação escolar na pandemia,

A expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Inevitavelmente, essa realidade alcançou não apenas o ensino fundamental, mas todos os níveis e modalidades de educação. Contudo, conforme já antecipado, o escopo desta escrita se detém sobre as implicações do desdobramento de atividades escolares no contexto da pandemia, dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

Pouco mais de um mês após a declaração da pandemia no país, em 28 de abril de 2020 foi aprovado o Parecer n.º 05 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo assunto versa sobre a *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*, apresentando um rol de possibilidades para a realização das atividades educacionais não presenciais para todos os níveis e modalidades de educação,

Na sequência dos fatos, também foi promulgada a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que *Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Em confluência com o Parecer n.º 5, as redes de ensino passaram a sistematizar a oferta de aulas, gerando uma série de adaptações e reorganizações que impactaram de forma severa a rotina de professores, estudantes e familiares.

Considerando que a função social da escola é estabelecida pela socialização do saber sistematizado (Saviani, 2011) e que o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento, fazendo-o avançar de forma gradativa e de modo a promover transformações qualitativas no indivíduo, também é sabido que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento (Martins, 2013).

Deste modo, o quadro legislativo que subsidia a oferta do ERE carece de algumas problematizações a que esse texto se presta a analisar na sequência, acerca de apontamentos que a legislação educacional vigente permite-nos fazer sobre o papel da educação e as relações estabelecidas entre o Ensino Remoto Emergencial e o desenvolvimento humano, a partir do chamado referencial vygotskiano.

O Ensino Remoto Emergencial e o desenvolvimento humano: o papel da educação escolar

Nesta escrita, temos por premissa sobre a escolarização, os marcos referenciais que a consideram como fundamental à hominização dos indivíduos, sobretudo, os princípios epistemológicos que têm Vigotski como seu mais conhecido expoente, mas que também são provenientes da produção intelec-

tual de Luria e Leontiev (Martins, 2013). Estes formam o escopo clássico da chamada Psicologia Histórico-Cultural (PHC), referencial teórico que tem colaborado de forma substancial para o entendimento dos processos de escolarização e de desenvolvimentos dos seres humanos.

De cunho materialista histórico-dialético, a PHC parte da “[...] necessidade de uma teoria que considerasse o sujeito em suas idiosincrasias, fruto das relações com a cultura e a natureza historicamente mediada da mente humana [...]” (Miranda, 2018, p. 40). Nesse sentido, para a PHC, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, mas relacionados e, de acordo com Vygotski (1991), uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento psíquico da criança. A partir desta premissa teórica, Martins (2013, p. 278), postula:

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionalidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, a mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino.

Assim, compreendemos que as implicações teóricas e práticas do ensino relacionam-se intimamente à aprendizagem e desenvolvimento. A partir do fechamento das escolas em decorrência do estado de calamidade pública causada pelo coronavírus, e do estabelecimento do ERE como alternativa ao ensino presencial, as orientações legais passaram a dar o ritmo da escolarização brasileira, desafiando uma estrutura organizacional que nem mesmo em contextos mais privilegiados estava preparada para tal.

É sabido que “[...] a educação escolar é de fundamental importância para a formação do indivíduo e seu desenvolvimento psíquico. Neste intuito, a escola é um lugar onde as máximas potencialidades de aprendizagem dos estudantes devem ser exploradas” (Feitosa, 2019, p. 28). Entretanto, se mesmo no cenário do ensino presencial os dilemas da escola pública brasileira já eram grandes, profundos e arraigados, como a educação se desdobra no contexto do

ERE, no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes? O docente tem condições de disponibilizar aos estudantes o acesso a um acervo cultural que não pode ser oferecido de outro modo, a não ser pelas instituições de ensino? Como o Parecer nº 05/2020 do CNE-MEC e a Lei nº 14.040/2020 concebem as questões que envolvem o direito à educação como um processo de humanização dos indivíduos e promotor de desenvolvimento?

Na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes ainda não desenvolveram o desejo estável de aprender, porém, esse aspecto desenvolve-se no decurso do processo de escolarização, sob a perspectiva de uma relação que é mediatizada, o que significa dizer que,

[...] o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar **na relação com o outro**. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Portanto, é por meio das ações orientadas de ensino do professor que o estudante desenvolve a necessidade consciente de assimilar os conhecimentos teóricos elementares, ou seja, a necessidade de aprender. O Parecer n.º 05/2020 admite que nesta fase do ensino “[...] existem dificuldades para acompanhar atividades *on-line* uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades” (Brasil, 2020e, p. 11). Ou seja, na ausência de um professor, outra pessoa precisará fazer esse acompanhamento.

Nessa realidade, cresce a responsabilidade das famílias sobre a garantia de efetivação da educação ofertada, pois, nos cenários mais frequentes, o professor passa a ser um coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem: um orientador da atividade educativa e, diga-se de passagem, um orientador distante. De forma esmagadora, ainda, as desigualdades sociais são mais evidenciadas: se a aula é remota, de que forma é executada? Majoritariamente, a ideia de efetivação do ERE remete ao uso da tecnologia – quando o mínimo é um computador com acesso à internet – porém, ainda conforme o Parecer n.º 5,

Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (Brasil, 2020a, p.11).

Embora o documento afirme que os “mediadores familiares” não devam substituir a atividade profissional do professor, é possível observar uma contradição nas linhas deste texto, posto que, a função docente é minimizada para um papel tecnicista, na qual “[...] o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termo de resultado de aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações” (Luckesi, 1994, p.62).

A ênfase no modelo do ERE, quando não problematizado pelos professores e suas equipes pedagógicas, tendem à execução de sequências de exercícios a serem cumpridos. Não dizemos que daí que não há nenhum desenvolvimento, que o estudante nada aprende, mas o questionamento reside na seguinte indagação: essa aprendizagem pode ser promotora de desenvolvimento? E a que desenvolvimento estamos nos referindo?

Uma vez que o desenvolvimento do psiquismo se consolida na apropriação do legado de produções culturais humanas (Vigotski, 2001), questionar é necessário, afinal, “[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...]. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (Leontiev, 1978, p. 267). Sob tal viés, é relevante destacar as sugestões expedidas como possibilidades de realização das atividades escolares no ERE para os Anos iniciais do Ensino Fundamental:

- Aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;

- Sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- Lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- Orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- Guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- Sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- Utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
- Elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- Distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas *on-line*, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- Realização de atividades *on-line* síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- Oferta de atividades *on-line* assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
- Estudos dirigidos com supervisão dos pais;
- Exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;
- Organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias; e
- Guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (Brasil, 2020e, p. 11-12).

Observa-se a existência de quase um *compêndio* de orientações para a realização das atividades. Mas cabe ressaltar que o Parecer atribui maior parte da responsabilidade das atividades sugeridas para o ERE estão sendo atribu-

ídas às famílias: das 15 (quinze) orientações, 10 (dez) estão intrinsecamente relacionadas e dependentes à atuação da família.

Dessa forma, nos parece que não foi levado em consideração que grande parte das famílias brasileiras possuem limitações quanto ao acesso à internet e aos recursos tecnológicos necessários para que os estudantes possam acompanhar as aulas e outras atividades de ensino de forma remota (Agência Brasil, 2020). Nessa direção, em entrevista ao jornal da USP, em fevereiro deste ano, o professor Ivan Claudio Siqueira afirmou que, “nós não temos, no Brasil, projetos que incluam todos os segmentos populacionais naquilo que é o básico. A educação é um elemento fundante para a própria sobrevivência, às oportunidades de trabalho e para seu entendimento enquanto pessoa” (Jornal da USP, 2021). Com isso, vemos a inexistência de ações mais propositivas por parte do governo.

Não obstante, “em março deste ano o governo vetou o projeto de Lei nº 3.477/2020, que buscava garantir acesso à internet com fins educacionais a alunos e professores da educação básica pública” (Senado notícias, 2021). A justificativa para o veto foi de que esse gasto não estava previsto no orçamento da União, portanto, geraria impacto orçamentário e financeiro, dificultando os limites impostos pela meta fiscal estabelecida. Além da responsabilidade sobre as famílias para a efetivação do ERE existe, do outro lado, a responsabilidade atribuída às escolas.

O ato contínuo à implementação do ERE trouxe à tona, para todos, problemas que *pareciam* cantigas reclamonas das escolas, de professores: evidenciou a realidade de instituições escolares que não possuem infraestrutura para atender situações próprias de seu cotidiano, quem dirá situações emergenciais como esta que estamos atravessando, a crise gerada pela Covid-19. O projeto de lei ao qual nos referirmos anteriormente, buscava garantir não apenas acesso à internet para os estudantes, bem como para os professores, pois estes também carecem de apoio para realizar sua prática pedagógica de forma que possibilite aos estudantes apropriar-se do que é essencial, o conhecimento científico, artístico e filosófico, isto é, o saber sistematizado que a escola deve ensinar.

Diante deste cenário, muito provavelmente o fracasso escolar resultante deste período pandêmico, poderá ser atribuído mais uma vez às famílias, ou mesmo, ao “[...] professor que é alvo de críticas e cobranças, pois não raramente é questionado sobre a qualidade de sua formação, sua prática docente e por vezes é culpado pela má qualidade de ensino” (Freitas; Pacífico, 2015, p. 1). Esta culpabilização, da família ou do professor já é uma realidade existente mesmo no contexto do ensino presencial.

Se as famílias não devem ser culpabilizadas pelo fracasso escolar, tampouco os professores deveriam ser, “não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora” (Saviani, 2011, p.28).

Imagina-se agora que a crise pós-pandemia intensificará as desigualdades sociais e, conseqüentemente, aquelas às quais se fazem necessários os esforços de docentes e pesquisadores, na intenção de garantir o direito à educação que colabore para dirimir os fossos sociais, indicando a necessidade de “[...] considerar os elementos históricos constitutivos do ambiente em que esta criança vive e as características de seu processo de desenvolvimento para promover processos de ensino exitosos” (Miranda; Zibetti, 2021, p. 134).

Esse direito reduzir-se-ia à elaboração de roteiros, guias, orientações, sugestões etc. às famílias para a realização do trabalho educativo? Neste caso, qual a função do professor? Afinal, “minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar (Saviani; Galvão, 2021, p.42).

Entendemos que a atividade pedagógica docente “[...] só é, de fato, mediadora, à medida que ela disponibiliza ao outro o acervo de significações correspondente à realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade dos seus alunos” (Martins, 2016, p. 59). Se o professor não consegue disponibilizar esse acervo, há de se refletir sobre qual desenvolvimento a educação escolar está promovendo e, mesmo, se está.

Na escolarização via ERE, nos defrontamos com a pobreza potencializada pelo lastro de destruição deixado pelas mais de 500 mil mortes causadas pelo covid-19 e, nessa situação que tem efeitos sem precedentes sobre a formação das crianças, “[...] a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento de uma sociedade brasileira plural [...] assentada sobre princípios e valores de promoção da cidadania” (Brasil, 2020f, p. 1) é algo cada vez mais difícil de se concretizar.

Ao analisarmos o rol de possibilidades elencadas para a realização das atividades escolares não presenciais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso enxergar alguns fatores que são determinantes à apropriação do conhecimento teórico que a escola oferece. Dentre eles, sobretudo, destacam-se as condições do modo de existência dos indivíduos. Assim como as riquezas materiais estão concentradas nas mãos de um minoria, a classe dominante, assim é com a cultura intelectual, concentrada nestas mesmas mãos (Leontiev, 1978).

As criações podem até parecer existir para todos, entretanto, só uma minoria tem a possibilidade de receber a formação necessária, de enriquecer seus conhecimentos de forma sistemática. Nesse sentido, considerando o inequívoco papel da escola e sua irrefutável função no enfrentamento das desigualdades sociais, principalmente, a seguir nos propomos a tecer algumas reflexões

Lições do ERE: a urgência do exercício crítico sobre a realidade

Sob o eco da Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 realizada em Jomtien, na Tailândia, os ideais de uma educação para todos pareceram trazer um pouco de esperança quanto ao arrefecimento das desigualdades e dos avanços na educação. Hoje, passados quase 21 anos, e em meio a uma crise que afetou o mundo inteiro, os esforços por alcançar a todos e garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho parecem ser etéreos e utópicos à luz da Constituição Federal (Brasil, 1988).

O ERE, nos moldes legais vigentes, mais do que antes, exige do docente a formação e capacitação docente para o uso de tecnologias digitais de informação

e comunicação com intencionalidade pedagógica. Esse fator, contudo, tende a ser acompanhado de uma perspectiva produtivista de educação ronda o fazer educativo (Saviani, 2011): do lado do profissional docente há sobrecarga, uso de sua infraestrutura pessoal e a adaptação célere ao novo formato de trabalho que induz a um grande cansaço, que anda de mãos dadas com o adoecimento.

Isso, porque mesmo os elementos basilares para uma *condução exitosa* do ERE não fazem parte da realidade de todas as famílias: o computador com acesso à internet, a presença de um adulto ou *pessoa mais experiente*, as condições infraestruturais familiares, ou mesmo a ponte dialogal entre os responsáveis pelas crianças e os docentes na retirada das atividades impressas na unidade escolar não são condições com as quais toda criança pode contar. Nossas condições materiais não nos permitem avançar, por vezes, nos aspectos quantitativos e qualitativos da educação.

O dever de educar evoca um “passado”, não muito distante, de que a educação é em grande parte responsabilidade da família, assim para o poder público o que está em voga agora não é mais o desenvolvimento pleno dos cidadãos, mas minimizar o prejuízo de aprendizagem. Trabalhar a partir dessa perspectiva, reverbera a ideia de educação assistencialista, capaz de promover pouco ou nenhum desenvolvimento.

Este intento, tem como consequência o afastamento das massas da cultura intelectual, há no mundo inteiro a manifestação da desigualdade do desenvolvimento cultural (Leontiev, 1978). Todavia, defendemos que a educação escolar deve estar a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos e, portanto, deve oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado (Martins, 2013).

O quadro analisado até aqui aponta uma problemática que poderia ter delineamentos teóricos, práticos e sociais diferentes caso houvesse, por exemplo, condições minimamente igualitárias dos entes públicos com relação aos meios para garantia de ensino a todos. Esse fato evoca a ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) – renunciado na Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 – que teria por função organizar as responsabilidades entre Municípios, Estados e União, como fruto do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2009).

Conforme Saviani (2010), ao contrário do que aparenta ser a ideia de *sistema*, este representa uma “[...] unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a sua própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades” (2010, p. 382). Mais do que elencar obrigações às instâncias, contudo, a efetivação desse sistema cancelaria a junção de esforços em prol da educação, de forma planejada, articulada e sensível às especificidades locais e regionais, de modo a permitir um sério planejamento de políticas públicas para a área. Há 11 anos do lançamento do PNE, contudo, a implantação de um SNE se faz necessária na mesma medida em que sua materialização se torna cada vez mais difícil, considerando aos fatos políticos decorridos a partir de 2016 e os constantes ataques à democracia brasileira, à educação e à ciência no governo atual.

Nesse sentido, a concepção legal dada à educação, no Brasil, tem sofrido os efeitos deletérios da ausência de ações, programas, políticas e mesmo da efetivação de direitos já garantidos legalmente, muitos deles, há mais de uma década. Problematizar as questões que tangenciam o desenvolvimento humano sob o viés das implicações do Ensino Remoto Emergencial implica contestar suas emanções políticas e suas repercussões sociais que, já a curto prazo, denotam a ameaça dos direitos de estudantes, sobretudo, daqueles em contexto socioeconômico mais vulnerável.

O ERE estará inexoravelmente vinculado aos efeitos de uma pandemia que intensificou uma crise que abateu inúmeras famílias e que, ainda, deixa meninos e meninas órfãos cujas realidades dependem ainda mais de uma educação escolar de qualidade, como meio de subverter uma ordem necropolítica vigente. O que vem na sequência disso tudo sobre a escola nos convoca, então, ao compromisso de resistência coletiva e, sobretudo, de defesa de conquistas tão elementares à nossa cidadania, individualidade e coletividade.

Considerações Finais

O início do ano de 2020 foi marcado pelo avassalador lastro de adoecimento provocado pela pandemia de covid-19 que, em um prazo de 18 meses, já havia ceifado a vida de mais de 500.000 brasileiros. Na busca por reduzir a ampla disseminação do vírus SARS-CoV-2 e suas variantes, o país inteiro aderiu a medidas de distanciamento social que, por conseguinte, resultaram no fechamento das instituições escolares. Nesse sentido, os princípios constitucionais de oferta da ampla educação e seus desdobramentos, no que diz respeito ao acesso e a permanência, foram reconfigurados sob a oferta do chamado Ensino Remoto Emergencial, o ERE.

Por meio do Parecer n.º 05 de 2020, antecedido pela publicação de vários outros dispositivos legais de ordem nacional, o CNE-MEC regulamentou a reorganização do Calendário Escolar e os formatos para cômputo de aulas, mote de análise deste capítulo, que buscou discutir a educação como garantia de direito de todos sob os reflexos do ERE, bem como suas implicações sobre os processos de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, mesmo diante dos esforços do poder público em buscar meios legais para garantir o direito à aprendizagem neste período pandêmico através do ERE, o desafio de se transmitir os conteúdos escolares é crescente e perpassado por elementos que se intensificam quando se trata do acesso à educação das camadas populares mais vulneráveis, as quais mesmo antes da pandemia já eram atingidas pelas mais diversas questões de cunho social: desemprego, a falta de moradia digna, as dificuldades em acessar serviços essenciais e, com frequência, até a alimentação.

Sob o lastro destrutivo do covid-19, então, ter um computador ou mesmo um aparelho celular com acesso à internet não faz parte da realidade de todas as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, e passou a representar um detalhe do conjunto de elementos necessários para a garantia do desenvolvimento humano por meio da educação. De ordem infraestrutural, a dificuldade de acesso a bens e recursos fez com que alunos de baixa renda estudassem, em média, cerca de duas horas diárias, quando

tiveram acesso ao ERE. (Brasil, 2021), apenas metade do tempo que passariam na escola se estivessem estudando de forma presencial, à luz do que postula a LDBEN (BRASIL, 1996).

Entretanto, barreiras outras, que não aquelas que se resolveriam com o amplo acesso a equipamentos ou à alternativa de uso de atividades impressas, e que há tempos ecoavam sobre a educação brasileira, agora gritam com muita força: expõem a necessidade de (re)discutir responsabilizações, a formação profissional docente, o papel da escola e sua função social, a busca por meios de garantir um processo de escolarização que seja, de fato, propulsor de mudanças de uma ordem socioeconômica neoliberal.

O enfrentamento ao cenário deixado pelo caos da covid-19, as impressões disso tudo sobre o psiquismo das crianças, os novos delineamentos sobre o perfil profissional docente, a reconfiguração das dinâmicas familiares para o suporte ao ERE já começam a se encontrar e se apresentar nos variados formatos de retorno presencial à escola. Mas a uma escola que não mais existe, porque não é possível, simplesmente, *voltar à normalidade*.

Enquanto meio de acesso ao conhecimento científico e à apropriação dos bens culturais da humanidade, a educação escolar, por meio de uma adequada organização da atividade pedagógica tem o desafio de se reconstituir sob os delineamentos das imposições apreendidas pelo surgimento da pandemia, sem perder de vista os seus princípios dialógicos, emancipatórios, críticos e conscientes do papel dos sujeitos nela inseridos. Passar do presencial ao remoto e, na sequência, a um formato híbrido de ensino passa a requerer proposições sérias e de longo prazo para a escola brasileira e que podem ser iniciadas, inclusive, pela efetivação de um Sistema Nacional de Educação, que se apegue aos anseios de viabilização das garantias constitucionais.

Mais do que sobreviver à pandemia, ao Ensino Remoto Emergencial, se trata, essencialmente, de reconstruir um país nos próximos anos. Tarefa hercúlea, que por vezes parece até utópica, mas não há alternativa senão enfrentar os retrocessos, perdas e ameaças aos nossos direitos duramente conquistados.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Da Redação. DataSenado. **Dia Nacional da Alfabetização: senadores lamentam situação da educação durante a pandemia.** 13/11/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/13/dia-nacional-da-alfabetizacao-senadores-lamentam-situacao-da-educacao-durante-a-pandemia>. Acesso em: 26 mar. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. S. L. **Seis milhões de estudantes não têm acesso à internet em casa.** 02/09/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2020-09/seis-milhoes-de-estudantes-nao-tem-acesso-internet-em-casa>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal [...]. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 04, de 13 de julho de 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356**, de 20 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso em: 11 jul. 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934**, de 1 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020d. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Sumula do Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Brasília, DF, 2020e. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de ati-

vidades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Parecer CNE/CP 11/2020. Brasília, DF, 2020f. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FEITOSA, D. F. S. **Tarefa de casa**: um estudo à luz da Teoria da Atividade. Porto Velho, 2019, 152 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: <http://www.mapsi.unir.br/uploads/25252525/dissertacoes%202019-2020/Deboira%20Feitosa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREITAS, S.L; PACÍFICO, J.M. Formação docente e saberes necessários à prática pedagógica. **EDUCA, Porto Velho (RO)**, v.2, n.4, pp. 1-17, 2015. LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico crítica. *In*: MESQUITA, A.M; FANTIN, F.C.B; ASBAHR, F.S.F (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79.

MIRANDA, P. F. **O ensino mediado por tecnologias na escola pública: processos pedagógicos potencializadores da aprendizagem.** 155f. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2021.

MIRANDA, P. F.; ZIBETTI, M. L. T. O uso de TDIC nos processos educativos: reflexões histórico-culturais a partir da escola pública. *In: BRASILEIRO, T. S. A.; PACÍFICO, J. M. (Org.). Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento.* Santarém – PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

NASCIMENTO, P. M. *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** Brasília: Ipea, 2020 (Nota Técnica Disoc n. 88/2020). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

OCDE. **Relatórios econômicos OCDE: Brasil.** Paris: OECD, 2018. Disponível em: . Acesso em: 11 jul. 2021.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *In: PATTO, M.H.S. Introdução à psicologia escolar.* 4 d. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 281-298.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. Revista Universidade e Sociedade - US*. Andes, nº 67, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4a-da_1609774477.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

SENADO NOTÍCIAS. **Vetado projeto que dava acesso à internet a alunos e professores da rede pública**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/19/vetado-projeto-que-dava-acesso-a-internet-a-alunos-e-professores-da-rede-publica>. Acesso em: 16 jul. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

POR UMA CLÍNICA PSICOLÓGICA DESCOLONIZADA E DESCOLONIZANTE: RELAÇÕES RACIAIS, DE GÊNERO E O BEM VIVER COMO HORIZONTE ÉTICO-POLÍTICO

Eliane Gamas Fernandes

Leandro Fonseca Missiato

Introdução

A escrita que aqui se faz está atarrafada na compreensão de que todo conhecimento e ação constituem-se a partir das afetações produzidas no e pelos encontros de corpos, territórios, ideias, desejos e subjetividades. Portanto, marcar este ponto de partida nos é caro, uma vez que anunciamos as encruzilhadas que constituem a proposta de refletir, escrever e caminhar, teórica e metodologicamente, tendo no horizonte uma clínica psicológica descolonizada e descolonizante, que pensa com os pés onde pisa, fazendo referência às preciosas considerações de Frei Betto (1997) ao refletir sobre a forma de ensinar proposta por Paulo Freire.

Vale destacar, ainda, que este capítulo, ao se fazer sob afetações, não se furtará do desejo de circular diálogos reflexivos enredados nos percursos fenomenológicos existenciais e psicanalíticos sociais que se inscrevem nas nossas trajetórias profissionais, acadêmicas e na nossa maneira de ver e existir no mundo. Sendo assim, buscamos (re)aproximações entre essas epistemes, além de sustentarmos os desencontros e os limites da tecitura do devir. Posto isso, firmamos nossa postura ética e política de descolonização dos afetos, desejos, corpos, territórios, mentalidades, epistemologias e da clínica psicológica.

Partimos, então, do encontro humano que acontece no clínica psicológica, pois entendemos que a experiência do sujeito na clínica se faz como

uma experiência estética da diferença, em que as relações nela estabelecidas transitam em territórios do desconhecido, do assombro e do (des)conhecimento. A pessoa usuária dos serviços psicológicos experimenta, mais que os movimentos de dor que a impelem à ação terapêutica, mas, sobretudo, as tensões de tornar-se ela mesma *corpus* de toda prática de descoberta de si.

De tal modo, ao adentrar o *setting* terapêutico, o sujeito lança-se ao desconforto, pois a situação em si mesma exige uma perturbadora relação com o desconhecido e isso pode assustar. Então, busca-se coragem e determinação para falar sobre aspectos íntimos, conhecidos, desconhecidos e até mesmo vergonhosos para si. Sente-se medo do julgamento, embora seja afirmado que se trata de um espaço seguro, mas sabe-se que não há domínio sobre os encontros entre a/o paciente/cliente com o espaço clínico, com o/a profissional e com tudo que está posto no laço, no vínculo, em última análise, na transferência.

Ali, no ambiente paradoxal do *setting* terapêutico, uma espécie de força poderosa revira tudo por dentro. Psicoterapeuta e paciente/cliente são convidados a um tipo de contato que demanda mais do que a presença, mas a uma abertura que possibilite um ao outro não apenas a compreensão das subjetividades: antes, uma conexão que os permita residir, mesmo que por apenas alguns minutos, na dimensão mais íntima um do outro (Buber, 2001).

E, nesse cenário de abertura, que o peito fica apertado e a garganta é embargada por alguma coisa estranha de natureza quase sobre-humana que parece consumir a pessoa de dentro para fora, fazendo com que lenta e viscosamente algo dentro dela comece a ganhar contornos. Coisas que embora não saiba nomear, mas que sempre estiveram ali com sua permanência inequívoca, simplesmente desabam, uma a uma. Então, quando a última fronteira da experiência interna é transposta, o sujeito explode em palavras.

Essa é uma descrição fenomenológica que apenas suscita em níveis mais elementares a dinâmica potente do contato psicoterapêutico no espaço clínico, entretanto, ainda assim, insuficiente para traduzir a grandeza que é este processo. As apostas que ali são feitas dizem respeito aos desejos que emergem da relação psicoterapeuta-sujeito/cliente, possibilitando abrir caminhos para conhecerem os aspectos mais nucleares da vida humana, que muitas vezes se

encontram soterrados pelo caos instaurado pelas violências as quais a existência humana está sujeita em um mundo como o nosso.

Nessa dinâmica, a/o psicoterapeuta é investido de autoridade constituída pela crença de que seus saberes e vida podem contribuir para que a pessoa seja capaz de estabelecer melhor relação com seus processos de dor. A autoridade investida no Outro instaura-se na transferência, sendo condição preliminar para que a prática clínica seja possível. Nos termos lacanianos, esta seria a posição de Sujeito Suposto Saber, uma atribuição ao Outro de algo que escamoteia a falta estrutural, uma vez que “[...] um sujeito não supõe nada, Ele é suposto. Suposto pelo significante que o representa para outro significante” (Lacan, 1967/2003. p. 253).

Acreditar que o Outro é, para si, uma alternativa de compreensão e até mesmo de cura ou transformação é, portanto, elemento indispensável para que a clínica psicológica seja eficiente em sua ação de promoção de saúde, contudo, embora tais fundamentos de esperança sejam notórias engrenagens para a eficiência do processo psicoterapêutico, a clínica psicológica não se manifesta incólume as possibilidades de equívocos e desencontros, podendo até mesmo reproduzir em suas práticas as assimetrias edificadas na sociedade.

Nesse contexto, microações psicoterapêuticas são, por vezes, reflexos de violações étnico-raciais, de gênero e de classe social, quando por omissão ou por voluntariosa pretensão, a/o psicoterapeuta considera a dor psicológica apenas em termos das individualidades. Esse tipo de posicionamento profissional não apenas limita drasticamente as possibilidades de mitigar os sofrimentos humanos, como também coopera para o ocultamento das violências sociais às quais estão expostos grupos, historicamente, marginalizados. Desse modo, a clínica em questão é aquela voltada à colonialidade do ser, saber e do poder, e não da emancipação humana.

Neste tipo de clínica, o que vigora são dicotomias epistemológicas que servem para segregar o sujeito de suas experiências concretas, levando-o a um centramento demasiado nas individualidades e cancelando do contexto clínico às possibilidades de pensar as intersecções das desigualdades em seu corpo e mente. Forja-se, com isso, uma clínica colonial e colonizante, radicada no pen-

samento hegemônico (eurocêntrico, cisheteronormativo e classista) e avessa às questões pertinentes à ontologia do ser social sendo, nesse sentido, mais uma ilusão clínica do que uma ação psicoterapêutica libertadora. Nesse contexto, o que se descortina é a inscrição da Psicologia hegemônica no projeto colonial, ou seja, não somente o fazer, mas a própria Psicologia hegemônica como uma estrutura de saúde colonizada e colonizante.

Desta forma, localizamos dois eixos norteadores na prática clínica hegemônica os quais acreditamos serem urgentes de análises com vistas a um processo de desconstrução-construção, cuja finalidade seja a de mitigar as vias de manifestação de violência social na clínica psicológica. São eles: a) o caráter colonial da formação do/a profissional de psicologia (epistemologias - o que se ensina e pra quem se ensina?; e b) a colonialidade na oferta dos serviços e nos modos de fazer saúde mental, em especial a clínica tradicional (o acesso à psicoterapia, os modos de produzir saúde e adoecimento e o sofrimento psíquico numa dimensão individualizante). Ao fazermos estas reflexões partimos para a proposição de um clínica psicológica descolonizada e descolonizante, tendo como horizonte ético-político o bem viver.

O imperativo das epistemologias e das metodologias coloniais: a colonialidade do saber-fazer em Psicologia

Partimos do pressuposto de que a Psicologia se apresenta como um dispositivo de saber-poder voltado às subjetividades, a partir de conhecimentos teóricos e práticos criticamente exercitados à luz científica. Esses conhecimentos flexionam a prática psicológica direcionando as/os profissionais à compreensão dos fenômenos psicossociais por eles considerados, determinando quais os que devem ser considerados ou desconsiderados e, quando considerados, de que modo devem ser abordados. Tais epistemes psicológicas refletem as convicções que sustentam o saber-fazer na Psicologia e, nesse contexto, é imprescindível se perguntar sob de que modo esses conhecimentos são legitimados na Psicologia e os possíveis impactos da promoção de tais privilégios epistemológicos na prática psicológica.

A princípio, importa considerar que o ponto inaugural da Psicologia no Brasil não é a própria realidade nacional. As ciências que emergiram em nossos territórios derivam de processos coloniais que, não apenas instituíram um modelo de subjugação dos corpos daqueles enunciados como sujeitos inferiores, mas também do saber. Nos estudos decoloniais essa *modalidade* colonização é chamada de colonialidade do saber, desdobramento direto dos estudos de Aníbal Quijano.

A colonialidade é um fenômeno histórico e cultural que possui gênese na colonização, mas, embora esse sistema político tenha sido liquidado com a independência das colônias, os sentidos coloniais se mantiveram ativos, estendendo modernidade a fora a lógica de assimetrias e exploração inauguradas no sistema colonial (Quijano, 2005).

A colonialidade do saber nos permite conhecer que, para além das desigualdades e profundas injustiças legadas pelo imperialismo e colonialismo, há a herança epistemológica eurocêntrica que inibe nossa capacidade de ver o mundo a partir de nossos próprios lugares e de considerar como válidas as múltiplas epistemes que lhe são próprias (Porto-Gonçalves, 2005). Essa colonialidade opera, portanto, na produção de assimetrias de conhecimentos, legitimando certos saberes, ao mesmo tempo em que pressiona outros tantos aos abismos do esquecimento, invisibilizando narrativas, práticas e conhecimentos dos povos subalternizados, sendo uma verdadeira engrenagem de monopolização do conhecimento.

Grosfoguel (2016) aponta dois aspectos importantes neste debate. O primeiro diz respeito ao fato de que o conhecimento manifesto, sobretudo, nas universidades ocidentais, ao se apresentar como soberano e universal, tem como centro-norma as experiências de cinco países: França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos da América e Itália.

O segundo aspecto diz sobre a produção de inferioridade epistêmica, uma vez que, neste campo de disputa, existem saberes, corpos, discursos e subjetividades que se beneficiam e outros que se tornam alvos desse sistema-mundo regido pelo racismo e pelo sexismo. Conforme Grosfoguel (2016), a pretensa superioridade europeia surge de processos violentos que desqualificaram os

saberes que não eram compatíveis com os valores epistemológicos vigentes, como foi o caso da inquisição que executou milhares de mulheres sob a premissa de que praticavam bruxaria. No imperativo dessa prática, tanto o gênero quanto os saberes medicinais não tradicionais foram traduzidos como de menor valor.

É nesse contexto que a Psicologia nasce no Sul-Global. Importada via Atlântico colonizador, chega ao Brasil embebida dos valores eurocêntricos que traduzem em epistemologias variadas as cosmovisões do sujeito-normativo: branco, cisheterossexual, masculino, cristão e europeu. Tais aspectos contribuem para que as produções da Psicologia sejam assinaladas pelas ausências de conhecimentos da ordem das relações étnico-raciais, bem como, no modo superficial com que as temáticas sobre raça-etnia foram e são abordadas na formação destas/es profissionais (Schucman; Nunes; Costa, 2015; Maia; Santos; Santos, 2017).

Similarmente às precárias discussões em torno da raça e da racialização, os debates sobre gênero foram, durante muito tempo, debilitados por perspectivas binaristas que limitaram e essencializaram tais temas a campos epistemológicos de origem colonial. Tais compreensões tornam evidente e, até mesmo, incontestável, a noção de que a Psicologia teve como referência o pensamento hegemônico do colonizador durante muito tempo, deslocando das matrizes coloniais, métodos, técnicas, saberes e linguagens que passaram a articular no campo das subjetividades um modelo de psicoterapia engendrado aos interesses do dominador.

No espírito dessa servidão da Psicologia aos valores coloniais, a vida dos mais pobres foi reconduzida pela clínica psicológica a lugares de invisibilidade e desconsideração. As desigualdades de raça, gênero e classe social, quando consideradas, foram abordadas sob a perspectiva do opressor, pois o que interessava à Psicologia, por exemplo, era alocar o *sujeito certo* no *lugar certo*, menosprezando a imprescindibilidade da discussão e da resistência dos proletarizados aos imperativos capitalistas que desde sua origem atua para entorpecer os sentidos essenciais da vida e extorquir os corpos e existência dos mais pobres.

O que importava era o desenvolvimento de um modelo de saúde centrado na burguesia, uma pequena elite capaz de financiar as sessões de psicoterapia, fator que rapidamente fez da Psicologia um nicho produtivo no mercado da saúde e esculpiu a saúde mental como privilégio de uns e não direito de todos.

A elaboração desses cenários de perturbável consideração só foi possível graças a intrincados processos educativos que, no âmbito da formação em Psicologia, revogam os sentidos, experiências, saberes e competências dos povos marginalizados enquanto promovem o adensamento dos pensamentos eurocêntricos e nortecêntricos como epistemes de prestígio nos currículos de Psicologia (Oliveira; Nascimento, 2018), fazendo com que questões importantes para a equidade daqueles que foram historicamente marginalizados continuassem a ser tensionadas para as periferias da formação acadêmica, sendo reduzidas a coadjuvantes na compreensão e intervenção nos processos de saúde-doença da população brasileira.

A força dessa natureza colonial na Psicologia produziu, em termos fundamentais, o epistemicídio negro, ameríndio e latino-americano na formação das novas e novos profissionais. Entendemos que o que está em discussão são processos de epistemicídio porque a recorrente desconsideração dos saberes daqueles que foram colonizados não é passível, com sensatez, de mínima concordância moral e intelectual.

A inexpressiva visibilidade desses grupos nos espaços de prestígio social não se deve à inexistência de conhecimentos ou de adequada proposição de discussões de interesse da Psicologia por parte dos sujeitos periferizados, pelo contrário, a ausência das narrativas, questões, temas, memórias, símbolos e culturas amefricanas e ameríndias resulta da intensa depreciação aos quais os produtos e as vidas subalternizadas foram se perfazendo pela opressão colonial.

Trata-se, portanto, de políticas de assassinato dos saberes não hegemônicos e não de meras casualidades no processo formativo em Psicologia. O fato é que o apagamento, dentro da Psicologia, das vozes emanadas no lado definido pelos sujeitos colonizadores como inferiores, teceu a estrutura de uma clínica insensível, desconectada e, por vezes, opressora, causando “[...] dispari-

dades na quantidade e qualidade do atendimento psicoterápico prestado a esta população” (Tavares; Kuratani, 2019, p. 10).

Típico efeito disso foi a tardia retirada de identidades sexuais e de gênero não heterossexuais dos mapas psicopatológicos que inscreviam a pluralidade sexual e de gênero nos domínios da doença, disfuncionalidade e transtornos. A alegoria infeliz dessa realidade contribuiu não apenas para a produção da marginalização das vidas LGBTQIAP+, mas, sobretudo, na naturalização da cisgeneridade e heterossexualidade, fazendo com que essas identidades operassem no campo da normatividade, pressionando, compulsoriamente, a todos e todas a esses territórios. Essa é uma prática colonial que María Lugones (2020), ao pensar a colonialidade dos gêneros, chamou de lado visível/iluminado e lado oculto.

A noção cindida dos gêneros abordada por Lugones (2020) em nada tem a ver com a fragmentação e essencialização dos estudos de gênero, longe disso, trata-se de uma proposição atenta ao modo com que os gêneros não normatizados pelo sistema colonial foram tratados. Enquanto a cisgeneridade e heterossexualidade foram naturalizadas pelo sujeito-referência, o colonizador, os dissidentes foram interditados de direitos e repelidos à invisibilidade e obscuridade. Ou seja, todas as identidades que escapavam ao limitado enquadre cis e heterossexual foram tratados como uma conspiração contra norma, o natural, normal, correto e bom, sendo transfigurados à inferioridade, tendo suas existências consentidas apenas no submundo civilizacional.

Nesse sentido, os longos discursos patologizantes traçados pela práxis psicológica serviram como instrumentos para conduzir os gêneros não normativos aos perímetros da invisibilidade e como invisíveis esses sujeitos foram preteridos em direitos sociais, políticos, filosóficos, epistemológicos e religiosos. Essa Psicologia hegemônica e colonial cooperou com a cisão do lado oculto e iluminado dos gêneros muito bem considerados por Lugones (2020).

Assim, se nos é de fácil acesso esse entendimento, também deve ser o de que o saber-fazer em Psicologia tem um dever/obrigação em reparar os danos que sua atuação colonialista implicou às populações LGBTQIAP+, e essa reparação não se satisfaz apenas com a despatologização das identidades não normatizadas.

No âmbito da clínica, por exemplo, é urgente que os modelos psicoterapêuticos afirmem a identidade sexual e de gênero como uma importante dimensão para compreender e intervir em saúde e adoecimento mental (Castañeda, 2007), recuperando a consciência primeira de que para estes sujeitos a identidade de gênero está, na maior parte das vezes, associada às violências sociais e existenciais que experimentaram ao longo de suas vidas.

Restituir os gêneros nas psicoterapias também significa transpor os discursos clínicos que reificam as identidades não-heterossexuais e não-cisgêneras nos perímetros do sofrimento, como se seus problemas fossem uma questão dada em si mesma. O sofrimento das pessoas LGBTQIAP+, sem dúvidas, não é um problema individual e localizado, mas um problema coletivo emanado das violências cisgêneras e heterossexuais que se pretende corporificar em todos os seres humanos. Logo, é de substancial importância colocar no centro das compreensões psicoterapêuticas as masculinidades hegemônicas, a cisgeneridade e heterossexualidade, buscando compreender como essas identidades operam para o duplo sofrimento humano, seja daqueles que são diretamente atingidos pela ruptura com essas normatividades ou dos que vivem às expensas das obrigações impostas por essas performances.

É certo que “[...] o hegemônico só se constrói em uma oposição necessária a algo inferiorizado e subordinado. Desta forma, a heterossexualidade só existe em oposição à homossexualidade, compreendida como seu negativo inferior e abjeto” (Miskolci, 2007, p.03). É justamente por essas razões que as sexualidades e gêneros hegemônizados devem figurar nos atendimentos psicoterapêuticos como importante elemento para compreensão das dinâmicas de sofrimento, prazer e saúde dos pacientes/clientela psicológica.

Centrar-se no sofrimento de pessoas LGBTQIAP+ seria uma forma de ainda performar, embora em outras condições e interesses, os não normatizados no campo da inferioridade, quebrar com essas designações necessita disponibilidades de trazer aos espaços clínicos a normatividade sexual e de gênero como fator psicopatológico, deixando assentido que não se trata de inquirir a cis e heterossexualidade, mas sim seu caráter normativo.

Butler (2010) já anuncia as noções de normatividade que circunscrevem

as relações e os espaços institucionais por meio de um ideal regulatório, evidenciando que a categoria gênero é, em si, uma norma. Estes apontamentos são constatados por Oliveira (2014) ao propor uma etnografia sobre o atendimento psicoterapêutico com pessoas transexuais. O autor constata que a clínica também é um campo no qual subjetividades estão sendo tecidas e aponta que no interior da clínica da transexualidade, este elemento surge atravessado pelo ideal regulatório destacada por Butler (2010).

Nesse estudo, Oliveira (2014) identificou movimentos de subversão da norma ao passo que as pessoas transexuais participantes do grupo terapêutico contestavam a eficácia das técnicas terapêuticas propostas pelo psicólogo responsável pela condução do grupo, além de muitas delas apenas participarem do grupo por exigência dos protocolos de acesso ao processo de redesignação sexual.

Entendemos, a partir das considerações aqui traçadas, que há uma dominação interseccionada (patriarcal, branca, eurocristã, cis-heterossexista e classista) e que, portanto, há uma discriminação interseccional como propõe Crenshaw (2002), que atravessa os saberes científicos e as práticas profissionais no campo da Psicologia. Como resultado, é preciso trazer tanto para a formação quanto para a atuação profissional a compreensão de que saúde mental é mais uma dimensão das relações entre pessoas e grupos do que um estado individual (Martín-Baró, 2017).

Portanto, a clínica psicológica deve residir com indiscreta atenção no lugar, coletivo, histórico, social e intersubjetivo em que toda vida se faz. Fazer isso implica em recuperar os saberes, experiências e cosmo percepções dos pacientes/clientes e isso nos exige dispor da importação e incorporação de epistemes psicológicas e psicanalíticas de ordem europeia, já que tais saberes desconsideram às singularidades e subjetividade dos colonizados e a eles impõem uma psicopatologia à semelhança da subjetividade do colonizador (Veiga, 2019).

Enfim, no horizonte desses postulados se descortina o movimento de transformação que reside na convicção maior de que é possível – e mais que possível, necessária – uma práxis psicológica enraizada nos saberes, prazeres, dores, memórias e histórias dos que foram historicamente negados como humanos e pessoas de direitos. Uma saber-fazer a partir de uma Psicologia

comprometida com o bem comum, com a equidade e com a pluralidade, que dilui as fronteiras que separam as margens dos centros e coloca em evidência a vida, em todas suas formas, tendo-a como o mais precioso bem. É nesse entendimento que apontamos a possibilidade de uma clínica disruptiva ao modelo hegemônico e centrada no Bem Viver.

Notas para pensar a descolonização da Psicologia Clínica

As discussões até aqui traçadas nos permitem compreender que a colonização dos povos do Sul não poupou nenhuma vida, instituições ou organizações, estendendo sobre todas e todos as forças de sua arrogância, injustiça e desigualdades, inoculando os venenos da opressão em tudo que pudesse. Somos, assim, herdeiros e herdeiras dos resilientes processos de dominação e exploração que inauguraram esse tempo ao qual chamamos de modernidade.

No limiar dessas constatações podemos, sem nenhum tipo de assombro, afirmar que a Psicologia, embora se estruture em nobres valores humanitários, não esteve e não está incólume aos deletérios sistemas de desigualdades do ser, saber e do poder produzidos pela colonialidade. Admitir a natureza dessa realidade nos permite avançar em linguagens, práticas e saberes de libertação permitindo que sejamos uma Psicologia da emancipação humana.

Portanto, é urgente descolonizar a Psicologia. Urgente, porque o tempo que temos é o agora. Urgente, porque necessitamos pensar o mundo a partir das pessoas que somos, dos lugares plurais de onde ecoam as vozes que fazem do mundo o que ele de fato é. Urgente, porque a gravidade das violências sociais que estão em vigor, bem como do avanço rápido e predatório dos projetos capitalistas contra a natureza, prenunciam que não podemos nem mais um segundo adiar-mos a superação dessas realidades de morte. Urgente, porque todas as formas de vida não podem mais esperar. Logo, é preciso uma revolução na Psicologia, descolonizando saberes, práticas, lugares, métodos, projetos, linguagens e discursos.

O que nossas realidades nos pedem é que sejamos capazes de anunciar, com convicção, que o que se encontra em jogo é o futuro de todos nós, nada menos que isso. A verdade é que não haverá Psicologia enquanto práxis

emancipatória em um mundo apocalíptico, assolado pelas desigualdades do trabalho e mergulhado em misérias e morte. O senso de inadequação dessa verdade é epistemológico porque também é moral e ético, de modo que o senso de urgência dessa revolução reside, justamente, na insustentável realidade que derrete os mais prodigiosos conceitos psicológicos que se tornam obsoletos em um mundo em que o sofrimento mental flui pelos infaustos eixos das desigualdades de raça, gênero e classe social.

O chamado para a decolonização da Psicologia é baseado em uma reivindicação de um bem comum, um *Vivir Bien*, pois não há a possibilidade de vida em uma realidade em que a morte de tantos e tantas seja diariamente consentida, não há a possibilidade de saúde, física, social e mental, em um mundo colapsado pela devastação da Natureza. Nesse sentido, a revolução decolonial da Psicologia se centra na possibilidade de uma Psicologia do Bem Viver.

O conceito Bem Viver, *sumak kawsay* em Kíchwa, *suma qamaña* em Aymara, ou ainda *nbandereko* em Guarani, diz respeito aos processos provenientes de matriz comunitárias de povos amazônicos e andinos que vivem em harmonia com a Natureza (Acosta, 2016). Trata-se da superação da histórica, da dicotomia estabelecida entre sujeito-meio ambiente, sujeito-natureza, pois na cosmovisão do Bem Viver tudo é Natureza: a ela tudo e todos pertencem. Uma pedra é Natureza, um peixe é Natureza, o ser humano é Natureza; nessa perspectiva, qualquer ofensa à Natureza é uma ofensa humana e qualquer ofensa humana é uma ofensa à Natureza. Somos todos parte de um único sistema composto de imensa pluralidade em que a mais sensata resposta de sobrevivência é por meio do respeito ao todo, ao coletivo. O Bem Viver é, enquanto filosofia de vida:

[...] um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas (ACOSTA, 2016, p. 29).

O que o Bem Viver propõe são modos diferentes em que a vida é posta em primeiro plano, não o capital; em que justiça é justiça quando todos pos-

suem pão na mesa, um lugar nas tomadas de decisões coletivas e são respeitados pelas diferenças, não pelo caráter normatizado de seus corpos e mentes. E nesse projeto libertador há lugar para a Psicologia que queremos, aquela que desde seu código de ética anuncia o compromisso com a dignidade humana, com o apreço às diferenças e tendo a vida como seu maior bem.

A Psicologia do Bem Viver é, desse modo, uma Psicologia que se coloca à serviço da vida, que luta contra as desigualdades, e que não é hegemônica porque emerge da pluralidade sendo, ela mesma, plural. Tal Psicologia está encarnada na realidade do povo e seus saberes vertem daqueles que possuem os conhecimentos ancestrais de convivência harmônica com a Natureza.

Para tanto, a Psicologia do Bem Viver promove um deslocamento epistemológico e metodológico saindo da hegemonia eurocêntrica e nortecêntrica para as margens do poder-saber, conectando-se com os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outras tantas comunidades das florestas, em uma atitude discipular que coloca em evidência as narrativas, saberes, culturas e gnosés que foram silenciadas pelo poder imperialista e colonial. É nesse sentido que podemos dizer que a Psicologia do Bem Viver é uma psicologia da Natureza, da vida, do equilíbrio, equidade, justiça, integralidade e da libertação.

Promover esse giro fundamental dentro da Psicologia nos exigirá impavidez em assumir os desafios que toda essa nova realidade nos demanda, pois não há protocolos, métodos e epistemologias universalizados: o que existe é a própria natureza polissêmica da vida. O que, em níveis mais concretos, nos lançará a uma clínica da integração em que o sujeito e Natureza se encontram emaranhados na vida simbólica e material do paciente/cliente. Em que as noções psicoterapêuticas de saúde e adoecimento mental passem, necessariamente, pela consideração do sujeito em sua integralidade, ou seja, gênero, raça, classe social, posição geopolítica e condições de produção e consumo se associam para o desenvolvimento das condições mentais da/do paciente/cliente.

A clínica do Bem Viver é radical, não há saúde mental em um sistema doente, não há bem-estar em um mundo que precariza a vida da Natureza. Pelo contrário, os processos de atendimento, cura e transformação estão intimamente conectados com o projeto de uma sociedade pautada no bem

comum, no respeito à vida em todas suas formas, no consumo responsável e ecologicamente comprometido.

Nesse sentido, o atendimento deve se orientar pelo sujeito concreto, uma pessoa que se fez pessoa enquanto participante ativa em uma sociedade marcada por exclusões, opressões e devastações. Seus argumentos se sustentam a partir das próprias interrogações da/do psicoterapeuta: qual o lugar que meu paciente/cliente ocupa neste mundo? Qual o lugar que eu, psicoterapeuta, ocupo neste mundo? Somente a partir daí poderá se perguntar: quais as percepções que meu paciente/cliente conservam a partir desse lugar? E quais as minhas possibilidades de potencializar este encontro tendo em vista uma transformação social?

Não se trata, portanto, de reforçar a clínica psicológica nas individualidades ou de retornar o centramento na pessoa humana, mas de que a clínica deve brotar do mundo, naquilo que ele é como realidade simbólica e material. Mundo e sujeito se confundem como presença íntima no *setting* terapêutico: o sujeito que se expressa no consultório é o mundo em si mesmo. Ela/Ele é a história de toda humanidade, seus retrocessos, suas assimetrias, seus valores, enfim, é o todo, configurado a partir de seus próprios lugares existenciais.

Portanto, sendo uma clínica que considera o mundo como ponto de partida para compreensão dos processos de saúde-doença, vida-morte, bem-estar-mal-estar, é preciso considerar que o mundo não é um lugar único e homogêneo, longe disso, é plural e diverso. Logo, o desafio é considerar o mundo em suas transformações, diferenças e pluralidade. Nesse sentido, a clínica do Bem Viver é contra-hegemônica, pois age em contraponto aos pensamentos e práticas universalizados e globalizantes. Suas perspectivas colocam em legitimidade as muitas experiências de mundo e os diversos atravessamentos humanos a partir das experiências não hegemônicas.

Por fim, a Psicologia do Bem Viver e a clínica psicológica do Bem Viver surgem no horizonte como uma demanda das populações periféricas contra o poder hegemônico sendo, elas mesmas, contra-hegemônicas. São, em sua natureza, forjadas nas vivências e saberes dos povos subalternizados, nas experiências que foram silenciadas pelas violências do sistema

modernidade-colonialidade-capitalismo. São, enfim, uma alternativa para a dicotomia pessoa-Natureza, ao considerar a noção de Bem Viver como eixo fundamental dos processos clínicos em psicoterapia.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. Tradução de Brigitte Hervot e Fernando Silva Teixeira Filho. São Paulo: A Girafa, 2007.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, ano 10, 2002. Disponível em: <http://gestao.nesp.unb.br/popnegra/index.php/biblioteca/2-genero-raca-e-saude/5-a-interseccionalidade-na-discriminacao-de-raca-e-genero>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. **Correio Riograndense**. Caxias do Sul, n. 4538, 23 jul. 1997.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVG-gt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola” *In*: LACAN, J. Outros escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003 [1967], p. 248-264.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In.: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2020.

MAIA, R. L. A.; SANTOS, M. J.; SANTOS, A. O. As relações étnico-raciais no cotidiano de psicólogos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) da cidade de São Paulo. In: **Atualidades na investigação em psicologia e psicanálise**. São Paulo: Blucher, 2017.

Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/02-2103>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a questão das diferenças. **XVI Congresso de Leitura do Brasil (COLE)** – No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas: ALB 1, 2007, p. 1-19. Disponível em:

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf. Acesso em: 10. jun. 2021.

OLIVEIRA, M. J. Uma etnografia sobre o atendimento psicoterapêutico a transexuais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 839-862, dez., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, R. M. S.; NASCIMENTO, M. C. A clínica e seus desafetos: pactos e omissões nos estudos sobre o negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. 24, p. 129-147, fev., 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/846b/f1d5cce-4f14690e367b4d495e44707df238b.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 1-2.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

SCHUCMAN, L. V.; NUNES, S. S.; COSTA, E. S. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 28, n. 1, p. 144-158, abr., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642017000100144&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2021.

TAVARES, J. S. C.; KURATANI, S. M. A. Manejo Clínico das Repercussões do Racismo entre Mulheres que se “Tornaram Negras”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003184764>. Acesso em: 22 jun. 2021.

VEIGA, L. M. Descolonizando uma psicologia: notas para uma psicologia preta. **Fractal**, Rev. Psicol. , Rio de Janeiro, v. 31, n. esp., p. 244-248, dez., 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922019000600244&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2021.

RACIONALIDADES NORTEADORAS DOS TRATAMENTOS OFERTADOS EM COMUNIDADES TERAPÊUTICAS NA AMAZÔNIA OCIDENTAL E A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA

Leila Gracieli da Silva

Roger Andrade Bressiani

Cristiane F. Silveira

Paulo Rogério Morais

Daniela Ribeiro Schneider

Paulo Renato V. Calheiros

Introdução

Dados do Relatório do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC, 2020) apontaram que entre os anos de 2009 e 2018 houve um aumento de 30% nos casos de uso problemático de drogas e, ainda, que cerca de 35 milhões de pessoas apresentam transtornos comórbidos ao referido abuso, no mundo. A pandemia de covid-19 agravou, ainda mais, este cenário, devido às restrições vivenciadas e seus desdobramentos como o desemprego, a dificuldade de comercialização de drogas, o aumento dos preços e a redução da pureza, além de ter favorecido o uso de substâncias mais acessíveis, como o álcool (UNODC, 2020).

É sabido que os transtornos decorrentes do uso de substâncias psicoativas são considerados um problema de saúde mental que afeta aspectos físicos, psicológicos, comportamentais e sociais (APA, 2013) e que, em virtude disso, o tratamento adequado implica em intervenções eficazes na redução e/ou interrupção do consumo, que visem a melhora na saúde do indivíduo, a redução de danos, a reinserção social e o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento do cotidiano pós-tratamento (Ribeiro, 2010).

Estes, por sua vez, devem ser sustentados em evidências científicas, como deve ser com qualquer outro problema de saúde (CFP, 2005). Mas, diferentemente do que acontece em outras condições de saúde, pessoas que fazem uso abusivo de drogas são estigmatizadas e reduzidas ao uso da própria droga, em um panorama resultante de elementos representacionais negativos que associam usuários a pessoas sem caráter e não confiáveis ou, ainda, como vítimas que não tem capacidade de avaliar sua condição, nem de enfrentar seu quadro (Melo; Maciel, 2016).

Esta percepção também emerge no itinerário das políticas de saúde pública brasileiras direcionadas aos usuários de drogas, que apontam mais ações no campo da segurança do que na saúde, mostrando que as políticas públicas, frequentemente, abordam os pacientes com transtorno por uso de substâncias mais como um *caso de polícia*, do que de saúde pública (COSTA, 2009).

Somente a partir da *Política Nacional de Atenção Integral aos Usuários de Drogas*, do Ministério da Saúde (Brasil, 2003), posteriormente reafirmada e ampliada pela portaria n.º 3.088 (Brasil, 2011) que instituiu a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), que observamos um real avanço na atenção pública às pessoas que vivenciam problemas na sua relação com o álcool ou outras substâncias psicoativas.

Atualmente, são reconhecidas no país as seguintes modalidades de acolhimento e cuidado na RAPS: os serviços da atenção básica, atenção de urgência e emergência, centros de atenção psicossocial, atenção residencial de caráter transitório, atenção hospitalar, estratégia de desinstitucionalização, estratégias de reabilitação psicossocial e comunidades terapêuticas, as CTs (Brasil, 2019b).

As CTs são identificadas como espaços que proporcionam cuidados à saúde, de forma continuada, às pessoas com uso problemático de drogas, em caráter residencial transitório, de forma especializada, com intuito de manter ou promover a abstinência em ambiente protegido se valendo de um programa de tratamento que visa à reinserção social (Fracasso, 2012). Mesmo que a comunidade científica, o governo e a população em geral tenham ciência da

existência das CTs, no Brasil, ainda há pouco conhecimento acerca de como elas funcionam, o que constituem os tratamentos ou terapêuticas ofertadas nestas instituições e qual racionalidade norteiam estes dispositivos (De Leon, 2003; Messina *et al*, 2001).

Toda organização de serviços, incluindo a área da saúde mental e a própria psicologia, possuem um substrato de racionalidade teórico-metodológico norteador (Schneider, 2010). Na realidade, existem diferentes sistemas de racionalidade que coexistem em determinado momento histórico, tais como a racionalidade moral ou religiosa, a racionalidade de senso-comum, marcadas pela influência do pensamento metafísico, a racionalidade política e a racionalidade científica. Estes diferentes sistemas de racionalidade são tomados pelos coletivos sociais e pelos sujeitos, individualmente, que acabam por realizar uma síntese dessa diversidade, conforme as condições do contexto inserido, e formam o seu saber-de-ser singular ou institucional, expressão de uma dado momento histórico, que marcam as práticas profissionais e os projetos terapêuticos dos serviços de saúde.

Deste modo, o sistema de racionalidade interfere, diretamente, na prática profissional, no engajamento dos pacientes nos tratamentos e na crença sobre a possibilidade de recuperação (Schneider, 2010). Essa interferência pode se mostrar mais danosa no tocante aos dispositivos de tratamento ao uso problemático de drogas, devido à presença forte de estereótipos e vieses moralistas que se misturam às evidências científicas disponíveis por parte das equipes técnicas (Gomide *et al.*, 2010), e que têm impactos na produção de estigmas e sua internalização por parte dos usuários (Ronzani; Noto; Silveira, 2014).

Capponi e Gomes (2011) argumentam que os debates em torno das questões ético-políticas sobre drogas envolvem posicionamentos e escolhas:

Faz-se uma escolha quando decide-se tratar o uso do crack com ações policiais violentas e tratamentos compulsórios e não proporcionar o cuidado do usuário no território. É também uma escolha de toda a sociedade aprovar esta escolha e ver o uso ou abuso do álcool como culturalmente aceito e visto de forma despreocupada e condescendente (Capponi; Gomes, 2011, p. 12).

Destacam-se, aqui, quatro grandes sistemas de racionalidade: o teológico ou religioso, o metafísico, o político e o científico, cada um com um modo específico de produção de seu conhecimento e *modus operandi*. A racionalidade teológica é constituída de coordenadas conceituais ou lógicas, revelações divinas, dogmas ou crenças, havendo especificidades conforme as comunidades de credo (católicos, protestantes, evangélicos etc.), colocadas como doutrinas morais.

Por sua vez, o sistema de racionalidade metafísica é constituído de coordenadas conceituais ou lógicas, sustentado em um ponto de partida logicamente necessário, sendo garantido pelo próprio sistema que a mantém. Forma-se, então, uma circularidade hermenêutica, um conjunto de crenças profanas, sustentando-se, com isso, em uma perspectiva dogmática, também havendo tipos diferentes de racionalismos, como é o caso dos idealismos, realismos, materialismos, espiritualismos, entre outros. Essa racionalidade também pode dialogar, de modo direito, com perspectivas moralizadoras (Bertolino, 2005; Schneider, 2010).

A racionalidade política é constituída por coordenadas conceituais ou lógicas, articulação de interesses práticos de organização da pólis, se organizando em diferentes sistemas político-ideológicos, tais como o conservadorismo, o liberalismo, o capitalismo, o socialismo etc. Já a racionalidade científica, ao contrário das anteriores, não é fruto de deduções lógicas, mas produzida com base em coordenadas teórico-metodológicas, garantida pela interdisciplinaridade, aplicando-se em fenômenos naturais e humanos, com rigor metodológico e controle de resultados (Bertolino, 2005; Schneider, 2010).

Conhecer a racionalidade norteadora de práticas é fundamental para a implementação de políticas públicas e protocolos sustentados em evidências científicas em saúde mental e basal para o saber-fazer da Psicologia, o que levanta os seguintes questionamentos: os tratamentos para uso problemático de drogas ofertados em CTs da Amazônia Ocidental são norteados por racionalidades religiosas, metafísicas ou científicas? Como a Psicologia atua e dialoga junto a estes dispositivos?

Problematiza-se, então, as racionalidades que subsidiam os tratamentos ofertados em CTs situadas na Amazônia Ocidental. O estado de Rondônia ocupa uma posição geopolítica que favorece o uso problemático de drogas, dada a extensa fronteira com a Bolívia e proximidade com Colômbia, Equador e Peru, tradicionais produtores e consumidores da planta de coca (*erythroxylum coca*) (Calheiros *et al*, 2014).

A estes fatores soma-se o agravante que a capital, Porto Velho, recebeu um enorme fluxo migratório nas últimas décadas, composto por indivíduos oriundos de diferentes regiões do Brasil, atraídos pela oferta de oportunidades de trabalho e motivados, principalmente, pelas construções das usinas hidrelétrica do Rio Madeira (Santo Antônio e Jirau). A maior parte desses indivíduos é formada por jovens adultos, com baixo nível de escolarização formal, engajados, majoritariamente, em atividades braçais. Este perfil populacional é o mesmo encontrado nos dispositivos que oferecem tratamento ao uso problemático de drogas na referida região (Silva; Tofoli; Calheiros, 2018).

Neste sentido, este capítulo é um recorte qualitativo da dissertação intitulada *Tratamentos ofertados em CTs de Rondônia: desvelando práticas*, aprovada pelo parecer n.º 1.128.527 (CEP/UNIR). Os dados que apresentam os tratamentos e discutem as práticas ofertadas nas instituições foram publicados na revista Estudos de Psicologia (Silva; Tofoli; Calheiros, 2018). Aqui objetiva-se analisar e discutir as racionalidades que norteiam os tratamentos oferecidos por estas instituições. Participaram deste estudo 18 CTs localizadas na cidade de Porto Velho, capital de Rondônia. Foram consideradas as variáveis: aspectos institucionais das CTs; composição da equipe técnica; clientela atendida e substâncias de abuso; como o tratamento é pensado e quais práticas empregadas; a identificação do que é ofertado como laborterapia; critérios de ingresso, elegibilidade, alta, índice de desistência do tratamento e, por fim, se há, e como ocorre o contato pós-alta.

A identificação das instituições ocorreu a partir do levantamento realizado pela Superintendência de Estado de Políticas sobre Drogas

(SEPAZ-RO) e, a partir das primeiras CTs foi empregado o método *bola de neve* (Biernacki; Waldorf, 1981) para identificar instituições que não foram identificadas no levantamento da SEPAZ ou que foram criadas posteriormente. Todas as instituições que fizeram parte deste estudo são de caráter filantrópico. Os dirigentes das instituições foram os sujeitos-participantes. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário estruturado adaptado, originalmente desenvolvido por Spohr, Leitão e Schneider (2006). A entrevista foi realizada nas próprias CTs.

As 18 instituições aqui acessadas foram divididas em perfis e classificadas como: em situação *regular* (em acordo com as normas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa e a Rede de Atenção Psicossocial), totalizando 3 entre as 18; *parcialmente regular* (em conformidade apenas com as normas da Anvisa), também com 3 entre as 18; em situação *irregular* (não apresentaram nenhum critério normativo, mas, mesmo assim, se autointitularam comunidades terapêuticas). Para atender aos objetivos deste capítulo, fez-se um recorte para as variáveis *Perfil das CTs* e *modalidades de tratamento*. Para organização dos resultados optou-se por apresentar as racionalidades encontradas nos perfis de CTs encontrados, vide grade analítica.

Quadro 1 – Perfil e racionalidades norteadoras das CTs de Porto-Velho/RO

Grade analítica 1. Racionalidades norteadoras em CTs do perfil em situação regular	
Total: 03 instituições	Racionalidades norteadoras identificadas
<p>Características principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprem as com as normas da Anvisa e da Rede de Atenção Psicossocial; - Pautadas em estudos e intervenções científicas; - Maior quadro técnico-profissional de áreas diversificadas, assim como suporte técnico terceirizado; - Controle de procedimentos e resultados; - Menor índice de desistência do tratamento; - Controle de oferta de vagas; - Atividades religiosas opcionais, com menor frequência. 	<p>Científica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenadas metodológicas; - Interdisciplinaridade; - Aplica-se em fenômenos naturais ou humanos; - Controle de resultados
Grade analítica 2. Racionalidades norteadoras em CTs em situação parcialmente regulares	
Total: 3 CTs	Racionalidades norteadoras identificadas
<p>Características principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em conformidade apenas com as normas da Anvisa; - Preconizam como meta terapêutica a criação de vínculos afetivos, o resgate da convivência e crescimento pessoal; - Pautadas em estudos e intervenções científicas; - Quadro técnico-profissional intermediário (em comparação às CTs regulares), com suporte técnico terceirizado; - Controle de procedimentos e resultados (com menor eficácia); - Índice de desistência do tratamento intermediário; - Maior oferta de vagas (em comparação às CTs regulares); - Atividades religiosas opcionais; - Tempo de existência intermediário; 	<p>Metafísica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepções subjetivistas; - Determinismo idealista; - Sustentado no mito de um psiquismo autossustentado (ser do sujeito são seus valores internos, seu “caráter” e a busca do autoco-nhecimento); - Noção de que todas as ações devem partir da valorização da personalidade (autossustentada) do sujeito; <p>Científica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenadas teóricas e metodológicas - Interdisciplinaridade - Controle de resultados
Grade analítica 3. Racionalidades norteadoras em CTs em situação irregular	

Total: 12 CTs	Racionalidades norteadoras identificadas
<p>Características principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não apresentaram nenhum critério normativo, mas, mesmo assim, se autointitularam comunidades terapêuticas; - Estratégias de cunho religioso como possibilidade exclusiva de tratamento; - Não possuem equipe técnica, nem contato com o CAPS AD, ou demais dispositivos de saúde; <ul style="list-style-type: none"> - Vinculadas a igrejas, mantidas por meio de doações; - Intervenções religiosas (devocional; cultos evangélicos; orações diárias; vigílias; e leitura/meditação individual da bíblia) e atividade de reflexão; - Participação nas atividades religiosas é sistematicamente requerida, com punição como alternativa; - Triagem cadastral própria (sem critérios de elegibilidade); <ul style="list-style-type: none"> - Maior oferta de atendimento; - Sem planejamento terapêutico, orçamentário e suporte técnico especializado. - 80% das pessoas internadas desistem do tratamento. 	<p>Religiosa / Teológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dogmas(crenças religiosas); - Comunidades de credo; <ul style="list-style-type: none"> - Doutrina moral;

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas CTs do perfil regular, as respostas dos participantes apontam que há concepções pautadas em estudos e intervenções científicas, sobretudo, de cunho psiquiátrico e neurológico, com intervenções de perspectiva comportamental. Tal metodologia técnica é ratificada no uso de critérios de admissão e efetividade, caracterizando-se, então, pela prevalência de uma racionalidade norteadora científica (Schneider, 2010). Apesar da presença de atividades religiosas, não há a obrigatoriedade de participação, nem mesmo são consideradas como atividade de intervenção com o intuito de recuperação dos usuários.

Nas CTs de perfil parcialmente regular identificou-se que as instituições não se enquadram nos critérios da Anvisa em comparação às CTs de perfil regular, em função das instalações não atenderem ao preconizado

e à oferta de vagas versus efetividade do tratamento. Embora sejam encontradas intervenções pautadas pela racionalidade científica em sua metodologia (Bertolino, 2005), também há presença de atividades religiosas, sem obrigatoriedade de participação. O perfil parcialmente regular também apresenta metodologia que condiz com a racionalidade metafísica, pautadas em concepções subjetivistas e determinismo idealista, sustentado no mito de um psiquismo autossustentado, definindo o ser do sujeito em seus valores internos, seu *caráter* e a busca do autoconhecimento, e expressam-se na noção de que todas as ações devem partir da valorização da personalidade (autossustentada) do sujeito (Schneider, 2010).

Já nas CTs de perfil irregular há, predominantemente, o emprego de estratégias de cunho religioso como alternativa de tratamento. Não possuem equipe técnica, nem contato com o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD) ou outros dispositivos de saúde, e são vinculadas a igrejas evangélicas, mantidas por meio de doações. A programação religiosa dessas instituições inclui: devocional; cultos evangélicos; orações diárias; vigílias; leitura/meditação individual da bíblia e atividade de reflexão. A participação nas atividades religiosas é sistematicamente requerida. No caso de a pessoa não participar, realizará atividades sem o grupo, principalmente, atividades domésticas, como lavar os banheiros ou a louça sem ajuda dos demais internos e/ou ficar isolado para reflexão. Apenas uma das instituições declarou que a participação em atividades religiosas é opcional.

Metade das comunidades do perfil irregular não solicitam exames físicos e mentais para internação, mas realizam triagem cadastral própria. Com exceção de uma CT, as referidas instituições também não possuem critérios de elegibilidade e recebem qualquer tipo de comorbidade. Além disso, há o receio em conectar-se à rede de Atenção Psicossocial, principalmente, ao CAPS AD. Nessas comunidades, a oferta de atendimento é maior e não possuem planejamento terapêutico, orçamentário e suporte técnico especializado.

O modelo de racionalidade predominante nas CTs de perfil irregular é a racionalidade teológica ou religiosa. Nessas instituições, os sintomas do transtorno por uso de substâncias são entendidos como um desvio dos valores

religiosos ou morais, a partir do que o sujeito – influenciado pelas *forças do mal* por ter abandonado sua espiritualidade – tem que se redimir de seus erros e pecados, seguindo a proposta dos *12 Passos dos Alcoólicos Anônimos*. A terapêutica consiste em o usuário assumir seus erros, voltar a viver uma vida regrada, de respeito ao seu semelhante, voltando-se para a espiritualidade.

Segundo Pacheco e Scisleski (2013), a política de abstinência, comumente adotada nas CTs brasileiras, é uma abordagem moralista e intolerante, na qual o sujeito deve erradicar o uso/abuso da substância através do esforço e da fé. Os referidos autores argumentam que o método da abstinência é hegemônico, haja vista que corrobora para a manutenção do estigma, culpabilizando e discriminando, uma vez que intervir apenas na proibição da vontade do sujeito não promove outras possibilidades e alternativas possíveis à construção de sua autonomia e de suas escolhas de vida.

A partir das grades de análise, pode-se observar que o modelo de racionalidade teológico/religioso é majoritariamente empregado na região investigada. Os achados desta pesquisa vão ao encontro do levantamento nacional realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017) que apontou que, no Brasil, as CTs de cunho religioso somam 83%; dessas 47% são evangélicas/protestantes e 27% são católicas. As CTs que não professam uma fé correspondem a 18% do percentual. Aquelas apresentam protocolos baseados, majoritariamente, em paradigmas religioso-espiritual e uma menor parcela sustenta-se em racionalidades técnico-científicas, indicando uma hibridez ao se tratar dos métodos empregados nas CTs do Brasil (Loeck, 2018; Santos, 2018).

No país, há um processo de adaptação às diretrizes legais instituídas pela *Política Nacional Sobre Álcool e outras Drogas* (PNAD) e a RDC 29/2011 da Anvisa para que as CTs possam ser integralizadas à rede de saúde (Brasil, 2019a), favorecendo o hibridismo entre práticas religiosas e científicas. Os tratamentos oferecidos para uso problemático de drogas no país caminham um passo na direção da saúde mental e atenção psicossocial e dois na racionalidade teológica.

Na verdade, esse hibridismo não é tão paradoxal quanto parece, pois a racionalidade científica trazida pela psiquiatria e pelo modelo biomédico, que entende os problemas de abuso de drogas como doença crônica e recorrente,

que da mesma forma pregam como meta de tratamento a abstinência, *a priori*, acabam sendo tão deterministas quanto os modelos moralizadores (Schneider, 2010; Tesser, Luz, 2008).

Por isso, há de se reforçar o modo psicossocial e a noção de integralidade para a compreensão dos problemas relacionados ao uso de drogas, a fim de mudar este cenário. Enquanto o investimento não for nos serviços públicos de atenção psicossocial, intersetoriais, distribuídos nos territórios, a rede será insuficiente para a demanda levantada pelas consequências do uso/abuso das drogas lícitas e ilícitas e a internação e o isolamento continuarão encontrando aceitação social (Delgado, 2011).

Além de apontar a virtual ausência de dispositivos de saúde especializados na atenção aos transtornos por uso de substâncias, o predomínio de instituições de cunho religioso na oferta de tratamentos para uso problemático de drogas reflete que o país ainda encara o uso problemático de álcool e outras drogas como uma questão de desvio de caráter e/ou falta de fé. Contrastando realidades, na Europa há avaliação constante dos programas por peritos com o intuito de assegurar a qualidade dos serviços ofertados, além de o governo possuir dados reais das CTs atuantes, algo que não acontece no Brasil (Vandersplasschen; Vandeveld; Broekart, 2014). Essa questão dos problemas relacionados ao uso de drogas, que é mundialmente vista como da ordem da saúde mental, relacionados às condições de vida da população, considerando a noção de determinação social em saúde, no Brasil, ainda é majoritariamente tomada pela ótica do pecado ou da possessão diabólica ou mesmo pela fraqueza moral.

Na Espanha, dentre os objetivos terapêuticos norteadores dos tratamentos ofertados em CTs destacam-se a singularidade no estabelecimento das metas de intervenção, o foco em problemas relacionados à saúde (patologias orgânicas e psiquiátricas comórbidas), a atenção especial à fase de desintoxicação e abstinência (intervenção medicamentosa quando necessário, exames de controle, prevenção à recaídas), o estabelecimento de rotinas (alimentação, sono, estilo de vida), trabalho como os aspectos psicológicos (autoestima, consciência do problema, motivação para mudança, habilidades sociais, demonstração de afeto e manejo das emoções, reestruturação cognitiva), e fatores sociais

(reconstrução das relações familiares, intervenções com a família do interno, problemas com a justiça, auxílio na reinserção ao mercado de trabalho e comunidade) (Arnau, 2006). Essa abordagem mostra as diferenças de perspectivas com o modelo de CTs predominante no Brasil.

O apoio e o financiamento do governo brasileiro às CTs, que existem já há muito tempo, mas que ganharam um lugar de centralidade nas políticas de atenção ao uso de drogas a partir de 2017, explicita que as medidas que vêm sendo tomadas constituem ações de caráter higienista e que a racionalidade que norteia a questão das drogas no Brasil oscila entre uma questão de polícia e de igreja, mas cada vez menos como uma questão da saúde, especialmente da saúde mental (Bolonheis-Ramos; Boarini, 2015).

Nesse sentido, o financiamento público centralmente voltado para leitos nas CTs enfraquece a rede de atenção psicossocial e ocasiona um sucateamento. Em contrapartida, quais são as evidências da eficácia dos tratamentos ofertados nas CTs? O incentivo às CTs com recursos públicos constitui um retrocesso com consequências muito sérias, uma vez que sinaliza a ideia de que deve existir um local específico para atender aos usuários de drogas, isolados de sua comunidade, o que contribui ainda mais para sua estigmatização (Bolonheis-Ramos; Boarini, 2015).

Ao analisar os dados das pessoas atendidas nas CTs investigadas, nos deparamos com uma população predominantemente composta por homens, solteiros, com idade entre 20 e 30 anos, com baixa escolaridade, que se autodeclararam negros e/ou pardos, reincidentes na busca por tratamentos, desempregados, com histórico familiar de consumo de drogas, poliuso de drogas sendo o álcool, o tabaco, a maconha, a cocaína e o crack as substâncias mais comumente elencada, sendo esta última é a que mais corrobora para internação. Este mesmo perfil foi ratificado em estudos em diferentes regiões do país (Souza; Júnior, 2017; Ruiz; Santos, 2018; Madalena; Sartes, 2018; Francisco; Fonseca; Jesus, 2018; Sezorte; Silva, 2019; Lemes *et al.*, 2020).

Este perfil de usuários das CTs demonstra a dimensão interseccional que atravessa os problemas relacionados ao uso de drogas em nosso país, envolvendo as questões de faixa etária e a exposição de jovens a esta situação de

vulneração. Por outro lado, passa pelas questões da masculinidade e seus imperativos categóricos sobre estilos de vida exigidos para eles. Da mesma forma, tem um atravessamento das questões de classe social, com maior vulnerabilidade de pessoas com baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade.

Por fim, traz a marca das iniquidades raciais, sendo muito mais atingidos de forma mais grave jovens pardos e pretos, tanto na condição de dependência, quanto no encarceramento (Granja *et al.*, 2015; Ferrugem, 2019). A internação em CTs, geralmente por longos períodos de meses, com um tratamento centralmente moralizador, como vimos acima, serve para consolidar estigmas e proporcionar, através da internalização deste pelos usuários, uma pacificação pela exclusão social.

É emergente que as intervenções junto ao perfil supracitado sejam técnica e eticamente sedimentadas em racionalidades científicas, haja vista o longo histórico do país no que tange às desigualdades, preconceitos e violação de Direitos Humanos. No Brasil, a Psicologia se coloca não só como um campo de conhecimento que estuda o comportamento e a subjetividade humana, mas como uma profissão incitada a se implicar na busca de evidências para manejo do uso problemático de drogas, bem como na luta contra práticas que violem os Direitos Humanos.

Todavia, faz-se pertinente lembrar que, dentre as ciências que fizeram *vista grossa* para as desigualdades sociais estruturais do país, a Psicologia ocupou uma posição de destaque. Além de pouco se implicar, desvalidou o enfrentamento das desigualdades sociais através da omissão (Patto, 2015), uma postura deveras ideológica e, no mínimo, contraditória (Furtado; Pedroza; Alves, 2014; Bock, 2015), mas não inesperada para uma profissão que teve sua regulamentação consolidada durante anos de forte repressão intelectual na recente história brasileira (Soares, 2010).

Também merecem atenção os serviços prestados por profissionais da Psicologia às CTs da Amazônia Ocidental, dada a presença destes profissionais em muitas das CTs aqui estudadas. Em síntese, as atividades desenvolvidas por estes profissionais nas CTs incluem atendimento psicoterápico, individual e em grupo, palestras, convivência entre os pares e prevenção

à recaída. Para além dos aspectos relacionados ao atendimento clínico oferecido é necessário avaliar, com critério, como se dá a prática psicológica nas CTs e até que ponto as/os psicólogas/os conseguem atuar nestes espaços preservando os princípios éticos da profissão e os Direitos Humanos (CFP, 2017). A psicologia precisa enxergar as desigualdades estruturais e não reincidir nas já referidas omissões/conivências, assim como é preciso cautela para não incidirmos em velhas práticas sob novas roupagens, afinal, na era dos manicômios, a submissão do paciente a um poder superior era o próprio centro do tratamento moral e o alienista ocupava, em nome da racionalidade, o papel de autoridade (Ferrazza *et al.*, 2017).

Os tensionamentos entre a qualidade dos serviços ofertados estendem-se desde as classes profissionais e processos formativos em saúde até a organização dos atuais dispositivos vinculados à RAPS, que organizam e concretizam os projetos políticos e horizontes éticos dos dispositivos de saúde mental no país a partir do modelo de atenção psicossocial (Vasconcelos; Paiva; Della Vecchia, 2018). As racionalidades implementam práticas que podem contribuir para a emancipação ou a manutenção das relações de exploração, opressão e dominação social e, por isso, pode-se questionar se uma mesma rede pode ter racionalidades (interventivas e políticas) distintas para responder aos desafios impostos pela questão das drogas na atualidade.

O *National Institute on Drug Abuse* (NIDA) destaca princípios para aumentar a eficácia dos serviços, a saber: não há um tratamento único, ideal para todas as pessoas, mas devem estar disponíveis o tempo todo; deve-se contemplar as várias necessidades dos indivíduos, não somente o seu uso de drogas, ou seja, o tratamento deve oferecer oportunidade para o desenvolvimento biopsicossocial do interno, não apenas de sua espiritualidade e/ou a abstinência; deve haver um plano de tratamento continuado, multidisciplinar e avaliado constantemente; a internação deve ter duração adequada e alinhada aos objetivos de cada indivíduo; a realização de psicoterapia individual e em grupo é essencial; a farmacoterapia deve ser utilizada quando – e somente se necessário – deve-se tratar as comorbidades e a desintoxicação é a primeira etapa do tratamento.

Ao se tratar das intervenções consideradas eficazes, automaticamente, se esbarra no ser humano que intervém, o profissional da saúde e, por isso, faz-se pertinente abordar a racionalidade que norteia a atuação dos profissionais que compõem a rede RAPS. Neste sentido, Tesser e Luz (2008) argumentam que na racionalidade médica ou no próprio modelo biomédico – que é o modelo mais bem aceito nos dispositivos de saúde – há uma fragmentação na atenção à saúde, que culminou em especialistas de partes específicas do corpo, com foco na patologia, mas que não consideram o ser humano como um todo, fazendo com que o indivíduo experiencie muitas intervenções desconectadas e descontinuadas, deixando de lado o conceito de integralidade, indispensável para a aplicação do modelo biopsicossocial.

Vasconcelos e colaboradores (2018) atribuem a conduta supracitada a possíveis lacunas na formação dos profissionais e argumentam que isso influencia as concepções e práticas adotadas quando inseridos nos dispositivos da rede RAPS, ou seja, há um descompasso entre a atuação na rede, situada na esfera da saúde pública, e a criação de ambientes reducionistas, proibitivos, estigmatizantes e individualizantes, ainda, que com uma roupagem de acolhimento, coletividade e autonomia.

É emergente a oferta de nivelamento aos profissionais por parte da RAPS e a regulação da forma como esses serviços têm sido ofertados, afinal, uma rede de atenção psicossocial precisa atuar no formato psicossocial. Parece redundante e óbvio dizer que a rede deve atuar no modelo psicossocial, sustentada em racionalidades compatíveis, mas quando nos deparamos com a realidade do que tem sido ofertado à sociedade entendemos que é necessário repensar e sugerimos algumas possibilidades: 1) melhorar a formação dos profissionais, desde a graduação até o nivelamento de ponta aos profissionais atuantes via treinamentos; 2) aumentar a fiscalização dos serviços ofertados, bem como o estabelecimento de critérios de abertura e regulação de serviços e 3) erradicar dispositivos não compatíveis com o modelo de saúde pública vigente e com as exigências de funcionamento da Anvisa.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) argumenta que a baixa eficácia dos referidos programas remete, diretamente, à carência de trata-

mentos psicossociais que sejam realmente eficazes. Todavia, as modalidades assistencialistas de acolhimento às pessoas com uso abusivo de drogas tanto se proliferam como se modificam rapidamente, acarretando num crescimento desenfreado destas instituições e, quando ocorre a definição estrutural dos serviços de atenção/tratamento e das exigências para mantê-los, despontam novos dispositivos, como um *jeitinho* de continuar ofertando velhas práticas, que caminham na contramão das políticas públicas de saúde vigentes, rumo a retrocessos e desmontes no campo da saúde mental.

Sendo a questão das drogas no Brasil, de fato, uma demanda social com forte impacto na saúde pública, o investimento e qualificação dos dispositivos da rede de atenção psicossocial é condição indispensável para melhor atender esses pacientes. Propomos uma metáfora com a área da construção civil: se um edifício tem rachaduras, as ações dos responsáveis devem caminhar rumo à qual sentido, considerando que há vidas humanas envolvidas?

Pois bem, com a oferta dos tratamentos para álcool e outras drogas ocorre o mesmo. Enquanto a resposta não vier através de intervenções sustentadas em racionalidades científicas, mas que superem os limites da visão científica reducionistas, ao serem tomadas em uma perspectiva da ciência contemporânea, pautada em uma visão sistêmica, interdisciplinar, intersetorial e interseccional, estaremos apenas ampliando lacunas.

Considerações finais

A partir das análises expostas, dentre as CTs pesquisadas predomina a racionalidade teológica-religiosa com estratégias terapêuticas sustentadas na internação e na abstinência. Essa racionalidade predominante pressupõe que a problemática das drogas ainda é entendida como um desvio moral. O agravante é que as políticas públicas brasileiras atuais tanto endossam quanto financiam e se beneficiam da internação e asilamento (exclusão) dos usuários em CTs, o que reflete além da racionalidade vigente o desmonte dos CAPS AD e demais serviços da rede RAPS/SUS.

Os resultados desta análise se revelam ainda mais preocupantes quando confrontamos a eficácia dos tratamentos ofertados com a crescente procura por intervenções decorrentes do uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas na região da

Amazônia Ocidental e no Brasil como um todo. É insurgente reivindicar que as intervenções no campo do álcool e outras drogas sejam calcadas em evidências científicas e que contemplem, majoritariamente, o modelo biopsicossocial e a defesa dos Direitos Humanos, incluindo o acesso aos serviços públicos, disponíveis em tempo integral, despidos de doutrina moral com foco na redução de danos e na reinserção social.

Reitera-se que o apoio e o financiamento do governo brasileiro às CTs constituem ações de caráter hegemônico-higienista e que a ideologia que norteia a questão das drogas no Brasil oscila entre guerra às drogas e moralismo, quando deveria focar a saúde integral, a partir do modo psicossocial (Bolonheis-Ramos; Boarini, 2015). Ambiciona-se que os apontamentos aqui abordados não apenas subsidiem reflexões quanto às racionalidades vigentes nos (des)serviços prestados no âmbito da saúde mental e uso problemático de drogas, mas alertar para que a implementação de políticas públicas no campo da atenção psicossocial garantam o avanço e não mais retrocessos camuflados de resposta à emergente questão das drogas e o sorrateiro desmonte do SUS.

À profissão Psicologia, independente do campo de atuação, relembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) determinam que os profissionais/egressos devem exercer a práxis de forma científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica, embasada nos Direitos Humanos (Brasil, 2019b), e fundamentada nos seguintes princípios e compromissos:

Art3º IV - compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais, territoriais e políticos do país, abrangendo sua diversidade regional e reconhecendo sua inserção na América Latina; V - compreensão de diferentes contextos, considerando a desigualdade estrutural do Brasil (questões étnico-raciais, de classe, do patriarcado e de gênero), bem como as dimensões geracionais, da diversidade sexual, dos direitos das pessoas com deficiência, as necessidades sociais e os princípios da ética profissional, tendo em vista a defesa e a promoção da cidadania, assim como das condições de vida digna dos indivíduos, grupos, organizações, comunidades e movimentos sociais.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2017) sinaliza preocupação com a atuação da categoria em CTs, especialmente, no que tange ao não cumprimento do Código de Ética que rege a profissão na defesa dos Direitos Humanos (CEF, 2005), sendo oportuno reiterar que aos Psicólogos é vedada a convivência com atos de negligência, discriminação, exploração, opressão, bem como, indução de convicções (políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou que gerem preconceito), quando no exercício de suas funções (CFP, 2005). Urge repensarmos o processo formativo na área da saúde, especificamente, na saúde mental, no intuito de primar por profissionais hábeis no domínio das competências e habilidades requeridas e cidadãos orientados eticamente, conscientes e atuantes na defesa dos Direitos Humanos como caminhos possíveis para garantir o fechamento de lacunas e sucateamentos.

Por fim, vale ressaltar que é insurgente garantir serviços que contemplem a pluralidade da pessoa em tratamento, com planejamento terapêutico desenvolvido por profissionais especializados, que não firam os direitos constitucionais e que sejam acessíveis, disponíveis, eficientes e humanizados.

REFERÊNCIAS

ARNAU, D. C. **Comunidades terapéuticas en España: situación actual y propuesta funcional**. Madri: Grupo GID, 2006.

ALVES, V. S. **Modelos de atenção à saúde de usuários de álcool e outras drogas: discursos políticos, saberes e práticas**. Cadernos de Saúde Pública, v.25, n.11, p.2309-2319. 2009.

BERTOLINO, P. **Sistema de racionalidades**. Núcleo Castor, 2005. Disponível em: <http://www.nuca.org.br>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BIERNARCKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, nov. 1981.

BOCK, A. M. B. Perspectivas para a formação em psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo , v. 6, n. 2, p. 114-122, 2016 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BOLONHEIS-RAMOS, R. C. M.; BOARINI M. L. Comunidades terapêuticas: “novas” perspectivas e propostas higienistas. **História, Ciência e Saúde**, v. 22, n. 4, p. 1231-1248, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcs-m/a/3sMBcMnM5JvLMjYJsTd6xTn/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **A política do Ministério da Saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília – DF: 2003. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_atencao_alcool_drogas.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria n.º 3.088**, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do SUS. Disponível em: bvsmms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Secretaria Nacional de Cuidados e Prevenção às Drogas**: capacitação de monitores e profissionais das comunidades terapêuticas. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2019a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Nota Técnica n.º 11/2019 CG-MAD/ DAPES/SAS/MS**. 2019b. Recuperado de: <http://pbpd.org.br/wp-content/uploads/2019/02/0656ad6e.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CALHEIROS, P. R. V. *et al.* Perfil Sociodemográfico dos usuários de Crack do Estado de Rondônia. *In*: URNAU, L. C.; PACÍFICO, J. M.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.). **Psicologia e Políticas Públicas na Amazônia**: pesquisa, formação e atuação. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 103-114.

CAPPONI, M.; GOMES, B. R. Álcool e outras drogas: novos olhares, outras percepções. *In*: Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região (Org.). São Paulo: Álcool e outras drogas, 2011. p. 9-13.

CFP. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relatório da inspeção nacional em comunidades terapêuticas** -2017, 2018.

CFP. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 010/2005. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**, XIII Plenário. Brasília, DF: CFP, 2005.

COSTA, S. F. **As políticas públicas e as comunidades terapêuticas nos atendimentos à dependência química**. Serviço Social em Revista, v. 11, n.2, p.1-14, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista>. Acesso em: 111 jul. 2021.

DE LEON, G. **A comunidade terapêutica: teoria, modelo e método**. São Paulo: Loyola. 2003.

DELGADO, P. G. G. **Democracia e reforma psiquiátrica no Brasil**. Ciência e Saúde Coletiva, v.16, n.12, p. 4701-4706, 2011.

FERRUGEM, D. **A guerra às drogas e a manutenção da hierarquia racial**. Belo Horizonte; Editora Letramento, 2019.

FRACASSO, L.; LANDRE, M. Comunidade terapêutica. *In*: RIBEIRO, M.; LARANJEIRA, R. (Org.). **O tratamento do usuário de crack**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 503-513.

FRANCISCO, A. FONSECA, G. L.; JESUS, W. A. O perfil sócio-histórico dos usuários de uma comunidade terapêutica do norte do Espírito Santo. **MULTIVIX**, Mundo Acadêmico/ Faculdade Norte Capixaba de São Mateus, São Mateus, v. 12, n.17, 2018.

GOMIDE, H. P. *et al.* Estereótipos dos profissionais de saúde em relação a alcoolistas em Juiz de Fora-MG, Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 1, p. 171–180, 2010.

GRANJA, E. *et al.* O (não) lugar do homem jovem nas políticas de saúde sobre drogas no Brasil: aproximações genealógicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3447-3455, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.19972014>. Acesso em: 11 jul. 2021.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Perfil das comunidades terapêuticas brasileiras**. Brasília: Ipea, 2017. (Nota Técnica Diest, n. 21). Disponível em: <https://goo.gl/LdeEcc>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LEMES, A.G. *et al.* Caracterização de usuários de drogas psicoativas residentes em comunidades terapêuticas no Brasil. **Enfermería Global**. v. 19, n. 2, p. 421-465, 2020.

LOECK, J. F. Comunidades terapêuticas e a transformação moral dos indivíduos: entre o religioso-espiritual e o técnico-científico. *In*: SANTOS, M. P. G. (Org.). **Comunidades terapêuticas: temas para reflexão**. Brasília: Ipea, 2018.

MADALENA, T. S.; SARTES, L. M. A. **Usuários de crack em tratamento em Comunidades Terapêuticas: perfil e prevalência**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 70, n. 1, p. 21-36, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809=52672018000100003-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2021.

MELO, J. R. F.; MACIEL, S. C. Representação social do usuário de drogas na perspectiva de dependentes químicos. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 76-87, 2016.

MESSINA, N. P. *et al.* Opening the black box: the impact of inpatient treatment services on client outcomes. **Journal of Substance Abuse Treatment**, v. 20, n. 2, p. 177-183, 2001.

OMS. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The World Health Report 2001**. Mental Health: New Understanding, New Hope. Versão brasileira, 2002. Disponível em: https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

PACHECO, A. L.; SCISLESKI, A. **Vivências em uma comunidade terapêutica**. Rev. Psicol. Saúde, Campo Grande , v. 5, n. 2, p. 165-173, dez. 2013 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2013000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

RIBEIRO, M. **Organização de serviços de tratamento para a dependência química**: parte I – o estrutural – enquadramento terapêutico. *In*: FIGLIE, N. B.; BORDIN, S.; LARANJEIRA, R. (Org.), Aconselhamento em dependência química. 2. Ed. São Paulo: Roca, 2010. [s.p.]

RONZANI, T. M., NOTO, A. R., SILVEIRA, P. S. **Reduzindo o estigma entre usuários de drogas : guia para profissionais e gestores**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

RUIZ, G. C. D. **Caracterização do perfil de dependentes químicos sensíveis ao acolhimento em comunidades terapêuticas**. 2018. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações de Saúde) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2018.

SCHNEIDER, D. R. Horizonte de racionalidade acerca da dependência de drogas nos serviços de saúde: implicações para o tratamento. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 687-698, 2010.

SEZORTE, F. O. F.; SILVA, J. V. Perfil dos usuários de substâncias psicoativas (SPA) acolhidos na comunidade terapêutica religiosa Shalom. **Revista Valore**,

v. 4, p. 426-439, jan. 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/382>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SILVA, L. G. D.; TÓFOLI, L. F.; CALHEIROS; P. R. V. Tratamentos ofertados em Comunidades Terapêuticas: Desvelando práticas na Amazônia Ocidental. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 3, p. 325-333, 2018.

SOARES, A. R. A Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. esp., p. 8-41, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500002>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUZA, M. C.; JÚNIOR, G. A. O perfil do atendido e dos profissionais que compõem o tratamento das drogas em comunidades terapêuticas. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 2, n. 2, 2017, p. 112-123. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/39>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SPOHR, B; LEITÃO, C; SCHNEIDER, D. R. Caracterização dos serviços de atenção à dependência de álcool e outras drogas na região da Grande Florianópolis. **Revista Ciências Humanas**, v. 39, p. 219-236, 2006.

TESSER, C. D.; LUZ, M. T. Racionalidades médicas e integralidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 13, n. 1, pp. 195-206, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000100024>. Acesso em: 08 jul. 2021.

UNODC. UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. **World Drugs Report. 2020**. Disponível em: https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2020/06/relatrio-mundial-sobre-drogas-2020_-consumo-global-de-drogas-aumenta--enquanto-covid-19-impacta-mercado.html. Acesso em: 13 abr. 2021.

VANDERSPLASSCHEN, W; VANDEVELDE, S.; BROEKART, E. **Therapeutic communities for treating addictions in Europe: Evidence, current**

practices, and future challenges. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. Lisboa: EMCDDA, 2014.

VASCONCELOS, M. P. N.; PAIVA, F. S.; VECCHIA, M. D. O cuidado aos usuários de drogas: entre normatização e negação da autonomia. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte , v. 11, n. 2, p. 363-381, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19832202018000200012&lng=pt&nrm=iso. acessos em 08 jul. 2021.

MOTIVAÇÃO E REFLEXÕES DE USUÁRIOS DE DROGAS SOBRE O ENCAMINHAMENTO DA JUSTIÇA PARA TRATAMENTO EM RONDÔNIA

Itamar José Félix Júnior

Paulo Renato V. Calheiros

Introdução

Os problemas judiciais que podem envolver os usuários de drogas têm sido objeto de interesse comum entre o judiciário, da área de saúde e da academia. Mesmo apresentando uma estabilidade dos casos de dependência, a procura por tratamento em Comunidades Terapêuticas, Unidades de Acolhimento e CAPS-AD constituíram os principais serviços procurados para tratamento, segundo o *III Levantamento Nacional* sobre o uso de drogas pela população brasileira (Bastos, 2017). Por conta disso, ferramentas para contribuir para o tratamento foram sendo implementadas constituindo, também, o que seriam consideradas como boas práticas (Rodrigues *et al.*, 2021). Neste campo, as abordagens motivacionais ganham destaque em estudos com intervenções ou de criação de modelos de intervenção (Szupszynski; Oliveira, 2008).

No Brasil, uma das políticas públicas envolvidas com essa população é a Justiça Terapêutica, que tem como uma de suas inspirações as *Drugs Courts* dos Estados Unidos. A Justiça Terapêutica nasceu na década de 1990, após uma iniciativa de promotores de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, e visa contribuir para uma melhor recuperação de quem cometia crimes e tinha problema com drogas, tendo reflexos diretamente nas taxas de reincidência e de superlotação de presídios.

A Justiça Terapêutica, contextualmente, não obriga o indivíduo a aceitar o encaminhamento ao tratamento. No programa, a pessoa tem a liberdade de escolher o tratamento que pode ser requisitado via defesa constituída, bem como pode ser uma opção ofertada pelo Juiz. Por conta disso, saber o que pensa o protagonista do programa sobre o processo de encaminhamento é fundamental (Farabee; Prendergast; Anglin, 1998). E, apesar de não ser uma regra, o encaminhamento de pessoas pela justiça para o tratamento, muitas vezes, se dá involuntariamente (Rodrigues, 2006), fator que gera dúvidas sobre a eficácia e sobre o qual se faz importante avaliar a motivação do indivíduo sobre os problemas com as drogas.

Em um estudo qualitativo com usuários de drogas encaminhados pela justiça num CAPS-AD, os participantes colocaram que além de ter seus direitos garantidos, houve benefício em entrar em um tratamento para seu problema com drogas a partir do encaminhamento judicial, contudo, também o viam como punição (Santos; Almeida, 2013), o que pode afastar as pessoas de uma motivação individual e fidedigna com a mudança em seu problema com as drogas.

Nesse sentido, para alavancar essa mudança de pensamento sobre o problema com drogas e o tratamento, entre diversos fatores, se inclui o trabalho com a motivação para a mudança. O Modelo Transteórico de Mudança de Comportamento (MTT) é uma importante ferramenta que trabalha com a motivação, integrando teorias para entender e atuar nesse processo e cuja intenção em mudar está associado a estágios de prontidão para mudança, além de processos comportamentais (Diclemente, 2018).

Os estágios de motivação são os conceitos mais famosos, sendo eles: a Pré-Contemplanção, a Contemplanção, a Preparação, a Ação e a Manutenção. Cada estágio se refere, particularmente, a respeito da consciência acerca do problema e sua atuação perante a isso, que vai desde a não percepção do problema (Pré-contemplanção e não fazer nada para resolver), até a consciência plena (Manutenção, onde os ganhos dos outros estágios se consolidam e se mantém um comportamento não problemático com as drogas).

Variados estudos avaliaram a motivação, como o de Anstiss, Polaschek e Wilson (2011) em que presos que receberam Entrevista Motivacional au-

mentaram, em média, um estágio de motivação e diminuindo a chance de reincidência criminal. Contudo, poucos estudos apresentam dados qualitativos acerca da motivação, da percepção dos problemas, principalmente, aqueles relacionados ao tratamento que envolve o encaminhamento judicial.

Assim, este estudo visou analisar a opinião de pessoas encaminhadas pelo projeto Justiça Terapêutica para tratamento por problema com substâncias psicoativas, sobre seu problema com estas substâncias e sua visão de tratamento, a intenção de mudar seu comportamento, bem como, acerca do que pensam a respeito do encaminhamento para se tratarem pelo transtorno por uso de substâncias.

Método

Este estudo possui delineamento qualitativo, com amostra intencional constituída por pessoas que estavam em tratamento para transtornos por uso de substâncias, encaminhadas pela Justiça. A análise qualitativa se deu pela Análise por Categorias Temáticas da Análise de Conteúdo, na qual as categorias temáticas foram postas a fim de permitir que o referencial teórico analise e organize o discurso, distanciando a simplicidade do processo de análise, como o parafraseamento daquilo que foi dito (Bardin, 1977; Caregnato; Mutti, 2006).

Os participantes do estudo estavam se tratando no modelo ambulatorial de tratamento (CAPS-AD) e em Comunidades Terapêuticas. No total, 17 pessoas foram entrevistadas, todos com idade acima de 18 anos e de ambos os sexos, sendo 15 homens e duas mulheres. Os critérios de participação do estudo foram: terem sido encaminhados pela Justiça para o tratamento e não ter feito uso de alguma substância psicoativa nas últimas 24 horas. Os critérios de exclusão foram: ter pontuado menos de 24 no Mini Exame do Estado Mental (Bertolucci *et al.*, 1994) e apresentar síndromes ou sintomas psicóticos.

O encaminhamento para tratamento do transtorno por uso de substâncias é realizado por uma equipe multidisciplinar da Vara de Penas e Medidas Alternativas (VEPEMA) do Tribunal de Justiça de Rondônia que, após a análise do processo criminal e a verificação da necessidade e disponibilidade do

tratamento, encaminha o parecer para o Juiz, que toma a decisão final. Outra forma de ser encaminhado é via requerimento por parte da defesa do indivíduo, antes mesmo do fim da análise processual.

O tamanho da amostra foi obtido a partir da análise dos perfis dos sujeitos encaminhados pela Justiça, sendo incluídas as entrevistas que abarcavam os critérios estabelecidos para avaliação e excluídas aquelas que os entrevistados chegaram à redundância 17. No projeto Justiça Terapêutica não há a obrigatoriedade de aceitar o encaminhamento, contudo, após o início do tratamento em casos de descumprimento ou desistência, a pessoa pode ter esse direito retirado, podendo voltar a cumprir a pena em regime fechado.

Acerca do local das entrevistas: os beneficiários do programa podem escolher o local de preferência para ser encaminhado, e a maioria opta por Comunidades de Acolhimento ou Comunidades Terapêuticas e somente alguns optam pelo modelo ambulatorial, o CAPS-AD. No total, seis instituições foram visitadas. Os participantes foram entrevistados no próprio local de tratamento, em ambientes limpos, sem ruídos, com o suporte de auxiliares de pesquisa treinados.

Os instrumentos utilizados foram uma entrevista estruturada com três perguntas e o questionário sociodemográfico que abarcava questões sobre escolaridade, emprego, uso de drogas, tratamentos anteriores e outras questões sociais, com a utilização de um aparelho gravador. A duração média das entrevistas foi de 20 minutos, tendo sido realizadas entre os meses de janeiro e março de 2016.

As respostas foram gravadas com consentimento dos participantes e transcritas em um programa de computador específico para inserção dos dados, onde foram tabuladas e organizadas por respostas, a fim de categorizá-las. As transcrições foram caracterizadas por códigos, compostos por F (feminino) e M (masculino), número correspondente à idade, e I (internação) e A (ambulatorio), a respeito do modelo de tratamento.

Todas as respostas foram avaliadas e divididas pelas categorias de respostas em três eixos, a partir do questionamento dado ao sujeito: O Eixo I, denominado *Motivação, percepção de problemas e do tratamento* foi organizado

com respostas que demonstraram a sua visão pregressa do uso de drogas e sua motivação. O Eixo II, intitulado *Intenção em efetuar uma mudança* é caracterizado pelas respostas do questionamento sobre sua intenção em mudar. Por fim, o Eixo III *Pensamento sobre o encaminhamento* traz as reflexões sobre o programa de encaminhamento da Justiça Terapêutica.

Dentro de cada eixo fez-se a divisão em subtemas, os quais foram definidos a partir das características que a narrativa impõe à problematização que o estudo sugere. Após essa fase, as respostas foram organizadas de tal modo que fossem destacadas as informações obtidas e subdivididos em subtemas, possibilitando fazer interpretações e inferências (Minayo, 1993).

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, sob o parecer n.º 1.205.918 (CAAE: 44845215.1.0000.5300). Todos os entrevistados concordaram em participar, tendo lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, redigido de acordo com as normas da Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, no qual trazia os objetivos e demais informações a respeito da responsabilidades e do sigilo dos participantes.

Resultados e discussão

O *crack* foi citado por dez das participantes como a droga que motivou a procura do tratamento; cinco pessoas atribuíram à cocaína e dois à maconha. Acerca dos locais de tratamento: treze participantes estavam em tratamento em Comunidades Terapêuticas; enquanto quatro indivíduos realizavam o tratamento em CAPS-AD. Em relação ao crime que motivou a intervenção judicial, nove indivíduos envolveram-se com tráfico de drogas, sete realizaram roubo e um cometeu violência doméstica. O uso de drogas constata uma problemática que se tornou um dos maiores problemas de saúde pública, devido ao fato de estar associado à violência e à criminalidade (Lopes; De Mello; Argimon, 2010) que, quando aliadas aos outros problemas sociais associados à dependência de substâncias, agravam e dificultam a reabilitação de indivíduos nessa condição.

A média de dias que os entrevistados passaram a perceber a necessidade de mudar o comportamento e que necessitavam de tratamento foi de 64,47 dias. Acerca do questionamento sobre a intenção de mudar, há considerações positivas sobre sua aplicabilidade clínica e em pesquisas, fazendo parte dos algoritmos que identificam o estágio motivacional e permitem a avaliação da motivação (Callaghan *et al.*, 2005; Diclemente; Schlundt; Gemmell, 2004).

Motivação e percepção de problemas e do tratamento

Nesta temática, são discutidas as respostas dos entrevistados sobre a motivação para mudança e diferentes aspectos relacionados à percepção sobre a dependência de substâncias psicoativas e o seu tratamento. O questionamento desse tema teve por objetivo oferecer condições para que o entrevistado pudesse discorrer sobre o seu posicionamento e avaliação da intervenção judicial. E dessa forma, também, avaliando a sua percepção anterior e atual sobre o encaminhamento.

Pré-contemplação: *“Eu não via problemas, o tratamento para mim era coisa de louco. Achava que não precisava. Ter que fazer tudo de novo. Sozinho não conseguiria sair delas, acho que porque as drogas me cegavam”*. M32I

- *“Achava que não era necessário. Que conseguiria parar por conta própria”*. M29I.

Ambivalência: *“Eu até queria me tratar, mas, na verdade, eu pensava só dar um tempo. Não estava disposta a parar, pois só queria engordar e sair fora, porque o crack me deixa muito magra. Hoje vejo que o melhor é parar com tudo”*. F28I.

Percepção dos prejuízos: *“Eu achava que não era necessário me tratar, até porque pensava que conseguiria parar por conta própria, mas fui vendo que na cadeia você fica pior, querendo mais droga e aí vir pra cá foi o melhor a se fazer.”* M28I.

“As drogas sempre foram um problema, mas não conseguia parar. Muitas vezes tive depressão ao lembrar do que perdi durante os anos usando drogas”. M31I.

Importância para a sociedade: *“Eu via que era necessário me tratar para voltar à sociedade e não sentir mais vergonha pelos atos que cometi.”* M27I.

Família: *“Eu tenho problemas sérios com as drogas, me via doente a ponto de*

dormir na rua. Perdi meu irmão aos 15 anos por causa do crack e quase perco minha filha. Ainda bem que estou melhor agora”. F24I.

“Eu me via como um cara normal que usava drogas para se divertir e vendia, mas, com o tempo, eu fui vendo que dessa forma eu só estava decepcionando minha mãe, minha família. Então, o certo foi eu me tratar”. M23I.

Sobre o tratamento: *“Eu nunca pensei que ia parar em um centro de recuperação. Tinha a ilusão na minha mente achando que também tinha drogas e álcool nesses lugares. Sempre escutei essas histórias, de que sempre entrava droga e, por isso, não acreditava no tratamento. Hoje vejo que é totalmente diferente”. M30I.*

“Tratamento, para mim, era coisa de louco. Achava que não precisava. Ter que fazer tudo de novo. Sozinho não conseguiria sair delas, acho que porque as drogas me cegavam”. M25I.

As respostas revelam certo desconhecimento acerca do tratamento, assim como demonstra que eles possuíam informações e consciência sobre o problema com drogas, de forma mais generalizada. O desconhecimento sobre o problema é uma das características do estágio de pré-contemplação, sendo que nesse estágio a pessoa necessita de informações e de *feedback* para a tomada de consciência do problema que, conseqüentemente, se reflete em diversas áreas da sua vida, tais como: condição de saúde e comorbidades, problemas sociais e familiares e familiares, e até referentes a direitos e deveres e que passe a visar a mudança (Miller; Rollnick, 2001).

Os relatos sobre a visão anterior ao ingresso no tratamento indicam que os entrevistados acreditavam não precisar de ajuda para o problema e que tinham a sensação de ter controle sobre o uso de substâncias. Entretanto, como alguns consideraram que o uso de substâncias lhes trazia prejuízos e que o tratamento era uma viabilidade futura, é plausível que estes fatores tenham contribuído para a aceitação do encaminhamento pela Justiça. Mesmo não pensando em se tratar, as pessoas vislumbram uma melhora. Sobre isso, mas trabalhando com o tratamento imposto, Longshore, Prendergast e Farabee (2004) afirmam que o tratamento involuntário pode ser benéfico, mesmo quando se tenha iniciado sem uma percepção clara dos problemas por parte do usuário de drogas infrator.

A importância de reconhecer o comportamento problema caracteriza o estágio de contemplação e, neste estágio, ocorre a ambivalência entre mudar e não mudar. A mudança de comportamento pode ser vista como um processo dinâmico em que coexistem distintas manifestações de diferentes estágios do processo de mudança de comportamento. Considera-se ingênuo afirmar que uma pessoa se enquadra em um estágio de motivação apenas ao relatar como ela enxerga seu problema com drogas, contudo, é de grande valia ressaltar que alguns entrevistados podem ser caracterizados como pré-contempladores ou contempladores.

A esse ponto, Prochaska, DiClemente e Norcross (1992) explicam que pessoas no início do tratamento podem pontuar mais no estágio de contemplação, podendo avançar para a ação durante o tratamento. Além do mais, pode-se perceber variados fatores que podem comprometer o avanço nos estágios, tais como fatores psicológicos.

O trabalho no reconhecimento do problema, até a mudança duradoura (estágio de manutenção) envolve vários fatores, entre eles, o tempo. Enquanto o tempo que uma pessoa pode ficar em cada etapa é variável, as tarefas necessárias para passar de um estágio para o outro não o são, e incluem dez processos constituídos por atividades encobertas ou declaradas que as pessoas realizam de acordo com sua evolução no processo motivacional, (Diclemente, 2018). Eles podem ser divididos em dois grupos: processos cognitivo-experienciais (aumento da consciência; reavaliação de si; ativação emocional e dramatização; reavaliação ambiental; liberação social) e processos que se referem, principalmente, a aspectos comportamentais (liberação; contracondicionamento; controle de estímulos; gerenciamento de recompensas; relações de ajuda) (Szupszynski, 2012).

Intenção em mudar

Esta temática trata dos relatos a respeito da intenção em se engajar num processo de mudança. E, nela, os entrevistados foram instigados a refletir sobre seu momento atual. Desse modo, os entrevistados mencionaram que o processo de mudança é mais que um fator que só envolve o tra-

tamento, podendo envolver família, sociedade, espiritualidade e contínuo trabalho para evitar a recaída.

Ambivalência: *“Eu estou aqui para me tratar e pagar o que devo a justiça. Estou mudando para melhor em muitos aspectos, mas acho que não vou conseguir parar de fumar cigarro”.* M31A.

“Se tenho intenção em mudar? Sim e não. Vou parar com a cocaína, mas a maconha tem um efeito diferente e ela me deixa calmo”. M18A.

Reconhecimento: *“Eu quero mudar mais: quero controlar os impulsos, a raiva, ter novas amizades, boas. Esquecer das velhas amizades e cuidar da minha filha. Entrar para alguma religião para me fortalecer espiritualmente e não usar mais”.* M27I.

“Vou continuar no tratamento e mudando, pois parei de roubar, de furtar, prostituir, enganar as pessoas, mentir. O crack faz a pessoa mentir e eu não faço mais isso, então acredito que posso mudar”. F28I.

Perspectiva de modelo social: *“Quero mudar para poder trabalhar, construir uma família. Voltar a sociedade de cabeça em pé. Conheço gente que se tratou e melhorou de vida, por que eu não posso também?”* M33I.

“Considero que devo continuar mudando, pois sem as drogas a gente conquista só coisas boas, na família, na sociedade. A minha vida social seria normal, não seria mais visto como bandido. Uma nova vida”. M25I.

Família: *“Eu quero mudar, mas não sabia como. Quando eu fico alguns dias sem fumar, tudo muda. Minha vida, a relação com a família. Então vou me engajar nesse tratamento para poder mudar mais”.* M22A.

“Tenho que mudar pela necessidade de reestabelecer os laços familiares. Me reestabelecer na sociedade”. M31I.

“Sim, mas meu problema maior é a bandidagem, eu usava drogas para poder ter coragem, às vezes. Também usava para desestressar. Mas hoje percebo que isso não é bom para mim e para minha família”. M29I.

Espiritualidade: *“Deus mudou meu comportamento. Parei de pensar na cadeia, em vender drogas e roubar. Parei de pensar que a melhor coisa do mundo era ser bandido após vir para cá”.* M19I.

Maternidade: *Sim, quero continuar mudando, pois agora não sou mais agressiva, tenho respeito pelos outros. Me sinto mais mãe e hoje consigo dizer não!* F24I.

Nesse tema, o destaque é dado às variadas respostas que apresentam muitas ideias sobre como a mudança no problema com as substâncias seriam o catalisador de uma mudança maior nas suas vidas. Contudo, ainda pode-se perceber o desconhecimento acerca do problema e do tratamento, demonstrado por uma fraca conscientização e uma superficialidade diante dos graves problemas associados ao uso de substâncias.

A consideração sobre mudança pode ser associada ao tratamento, posto que na primeira questão, alguns entrevistados relataram não pensar em realizá-lo. Investigando-se a intenção ou possibilidade de fazer mudança pode-se concluir que os entrevistados, além de afirmarem que gostariam de mudar o problema com drogas ou que já estavam atuando sobre a questão, também constituíram outros fatores, que se entrelaçam ao problema central com o uso de substâncias como a espiritualidade, a família, e os crimes cometidos.

A ambivalência também se mostra presente, e caracteriza o querer e o não querer mudar o comportamento. Na fala trazida do M18A fica a impressão de que para determinadas substâncias há um estágio de motivação, mas, para outros, não. Alguns entrevistados indicaram a necessidade de atenção a outros comportamentos que eles elegeram como deficitários ou desadaptativos, tais como, aspectos sobre emoções, controle dos impulsos, sentimento de maternidade, religiosidade, mentir e roubar.

Mesmo a intenção em mudar, o que também pode ser característico dos estágios de pré-contemplação e contemplação, é somente na ação que os passos para um maior comprometimento com a mudança são dados e as armadilhas ou situações de risco são avaliadas (Prochaska; Diclemente, 2005). Porém, apesar de ser um componente chave no processo de mudança, apenas falar sobre a intenção não se transforma em ação e muitos referem-se à mudança como algo a ser alcançado de forma fantasiosa ou milagrosa.

Evidenciam-se as afirmações de alguns entrevistados que a mudança no uso de drogas não era desejada antes de entrar em tratamento, demonstrando assim estarem no estágio de pré-contemplação ou contemplação, mas que com o tempo, eles passaram a perceber a necessidade de mudança e engajaram no tratamento. Vale ressaltar que os pré-contempladores podem usar a estratégia

da racionalização ao falar de seus problemas, além de incluir a externalização do problema, como no exemplo do esportista pego no doping e culpa o exame, e não o uso (Diclemente, 2001).

Por fim, destacam-se as falas que se inserem no tema sobre a família: a mudança desejada no problema com as drogas estaria associada positivamente a um melhor relacionamento com a família, indicando que esse fator é primordial para a motivação de pessoas em tratamento. O benefício que o cuidado terapêutico pode trazer ao indivíduo pode ser observado na motivação externa que a família, amigos e demais protagonistas da vida do sujeito podem influenciar na motivação em todas as fases do tratamento.

Vários fatores agem para a motivação para o tratamento e devem ser trabalhados de melhor forma pelos profissionais. D'Sylva *et al.* (2012) sugerem que se forem abordados aspectos cognitivos e comportamentais ou de personalidade para prontidão de tratamento de drogas poderão melhor intensificar os processos de avaliação e intervenção, além de aumentar a autoeficácia sobre os eventos eliciadores de fissura ou *craving*.

Pensamentos a respeito do encaminhamento para o tratamento

Nessa temática, o questionamento partiu do pressuposto que os entrevistados têm algo a dizer sobre o encaminhamento para o tratamento. Uma pergunta aberta foi utilizada para obter as respostas acerca dos beneficiários do encaminhamento: *Você foi encaminhado para o tratamento pelo seu problema com álcool ou drogas pela justiça. Me fale sobre o que você pensa a respeito desse encaminhamento.* Os trechos citados a seguir e outros não incluídos tiveram a mesma linha de raciocínio, a qual o encaminhamento foi uma boa iniciativa que os beneficiou.

Libertação: *“Foi muito bom. Fiquei 30 dias preso, já tinha sigo pego e aí foi determinada uma opção para buscar uma mudança. Melhor se tratar do que estar preso”.* M32I

Segunda chance: *“Eu vim porque precisava, porque antes eu não queria. Eu fui encaminhado uma vez e larguei após conseguir um habeas corpus, mas daí voltei a usar e retornei ao tratamento após ter uma overdose”.* M25I

“Foi bom, porque estou mudando, tive uma nova chance e se eu não viesse para cá eu iria continuar presa e eles me deram uma segunda chance”. F28I

Saúde: *“Gostei da iniciativa da justiça e acho ser de fundamental importância a elaboração de novas políticas assim, para os presos, já que fazemos parte de um grupo menos favorecido. Não conseguimos ver o problema sozinho e o tratamento para saúde sempre parece mais difícil, quando se está preso”. M31I*

Benefícios do tratamento: *“Foi a melhor coisa da minha vida, pois teve o maior discurso na mesa do juiz para ele me dar essa chance. E eu mudei, aprendi a ler, coisa que não fazia, aprendi também a perdoar e reconhecer o erro e pedir desculpas”. M30I*

“Vim porque fui encaminhado e eles viram que eu poderia me beneficiar, mas eu não viria caso o juiz não tivesse encaminhado. Até o momento estou gostando do atendimento”. M19A

Desconhecimento. *“Nunca imaginei que a justiça poderia fazer isso. Achei que era só prender e manter os caras lá. Achei que seria preso, mas aí eles viram que eu precisava de ajuda”. M28I2*

“Antes de entrar aqui queria ficar dois meses e sair, mas depois vi que o tratamento era o melhor pra mim e acabei me adaptando às regras. Vou terminar tudo”. M19I

“Achava uma besteira no começo. Agora entendo a importância. Não tinha vontade de vir porque acreditava que não iria conseguir”. M19A

Realidade prisional: *“Para mim foi uma ótima oportunidade. Porque nos presídios, as vezes, o cara entra sem usar, mas sai de lá viciado. O presídio é a maior “boca de fumo” de Rondônia. Pelo menos para mim, a justiça funcionou”. M33I*

“Foi bom demais. Aqui eu posso aprender coisas boas, coisa que preso eu iria aprender o contrário. Mais ações desse tipo deveriam ser feitas para quem está marginalizado. Muitas vezes a pessoa rouba ou trafica porque não teve muitas oportunidades”. M23A

Pena Alternativa: *“Era para mim cumprir Prestação de Serviços à Comunidade, mas aí estava bebendo demais e não estava cumprindo. Daí a solução foi eu me internar e só depois que comuniquei o Juiz. Eu não sabia dessa possibilidade. Foi bom para me limpar com a justiça e até para pensar antes de agir”. M27I*

Pode-se afirmar o fato de os entrevistados concordarem que o projeto Justiça Terapêutica tem se demonstrado como um benefício que atende às necessidades de tratamento de pessoas com problemas com a justiça e com as drogas. O programa de tratamento voltado para pessoas encaminhadas pela justiça é o mesmo que é ofertado para as demais pessoas, tanto nas comunidades terapêuticas quanto no CAPS-AD. Talvez isso se revele como um possível fator que contribui na adesão ao tratamento, onde os encaminhados não se sintam como “diferenciados”, sendo mais fácil se agregar ao coletivo de pessoas que estão em tratamento.

Os relatos nesse tema do estudo sugerem que as pessoas reconhecem o problema, mesmo que de forma não aprofundada, e que veem o programa como algo útil nas suas vidas. Pessoas no estágio de pré-contemplação quando entram em tratamento geralmente se comportam com hostilidade, surpresa, negação e descrença (Samhsa, 1999), o que não ocorreu. A literatura ressalta a importância de se trabalhar os aspectos cognitivos juntamente com os mecanismos de mudança, com essa população dentro de programas de tratamento, para motivar mais ainda o sujeito à mudança.

Assim como o Modelo Transteórico, outras teorias explicam o comportamento individual relacionado à saúde, como a Teoria da Ação Racional e da Ação Planejada (*The Theory of Reasoned Action/Planned Behavior*), que afirma que os indivíduos são racionais e usam a informação para agirem, tendo a intenção como ponto fundamental. Os determinantes da intenção seriam: atitudes, inerentes ao indivíduo que seleciona e dá valor aos comportamentos, e normas subjetivas, que se refere a influência social. Há ainda a influência da avaliação do comportamento e suas consequências, das crenças, e da motivação (Moutinho; Roazzi, 2010; Redding *et al.*, 2000). Dessa forma, pode-se dizer que uma vez em tratamento, o indivíduo encaminhado pode receber informações sobre seu quadro de saúde e aliado ao fato de estar também “cumprindo a pena” decide pela continuação do tratamento, obtendo assim benefícios secundários.

O benefício do encaminhamento foi colocado por alguns entrevistados como um programa de caráter ressocializador, cujo só o cumprimento da pena

na prisão não resolveria, e que somente após o início do tratamento puderam perceber as demais lacunas a serem resolvidas. Casos como o relatado por um dos encaminhados, que estava foragido e se apresentou à justiça, sendo preso e posteriormente encaminhado para o tratamento chamam a atenção. Porém pessoas que cumprem penas mais pesadas não são encaminhadas para tratamento, tais como penas de tráfico por grandes quantidades, homicídios e estupro.

Todos os entrevistados relataram ter problemas com substâncias, ainda que com variações na gravidade do problema. Nenhum entrevistado relatou que o tratamento estava sendo um problema. Outro fato que chama a atenção é o desconhecimento sobre o projeto Justiça Terapêutica, assim como a surpresa ao conhecer o benefício, apontando ser uma ajuda ou oportunidade.

Nenhum entrevistado relatou ter sido pressionado ou imposto pela justiça a entrar em tratamento, diferente da maioria da literatura sobre esse tema, que aborda a pressão legal. Nesse sentido, diferentes autores colocam que pequenas mudanças podem ser esperadas por um paciente que entrou no tratamento coagido no início, e que a ameaça de sanções pode manter a pessoa em tratamento por tempo suficiente para reconhecer o seu problema e se engajar no programa de tratamento (Prendergast *et al.*, 2009). Acerca disso, apesar do encaminhamento, neste contexto, não ser feito por meio da coerção, as pessoas que se apresentam mais desconfiadas de certa maneira, com o encaminhamento, são as que reconhecem menos o problema com drogas (Wild; Newton-Taylor; Alleto, 1998). E vale salientar que, conforme coloca Rodrigues (2006), mesmo tendo um caráter “humanista” e “alternativa”, o encaminhamento para o tratamento representa, um reforço da estrutura que mantém políticas públicas criminalizantes do usuário, mantendo a face autoritária da justiça sobre os olhares que merecem atenção da saúde.

Como ressaltado, o projeto não trabalha coagindo para aceitar o tratamento, assim, não é possível afirmar que houve percepção de pressão externa e que isso possa ter influenciado na motivação interna. Portanto, considera-se esta relação como uma variável ainda a ser estudada mais profundamente, no âmbito do modelo de não coerção. Prendergast *et al.* (2009) colocam que em determinado ponto do tratamento, a percepção da pressão externa e a motivação interna

podem inter-relacionar, influenciando no sucesso do tratamento. Também pode ocorrer quando a pressão externa é internalizado ou transformada pelo cliente em um motivo interno, que não necessariamente precisa ser associado ao uso de drogas. Todos esses pontos devem ser sempre discutidos sob os olhares interdisciplinares, com foco nos direitos humanos e promoção da saúde, que antes de tudo não deveria ser feita somente após a prisão ou em juízo.

Conclusões

Foi possível observar que os entrevistados compartilham opiniões semelhantes e positivas acerca do encaminhamento pela justiça para o tratamento: configura-se como uma ótima opção no processo de ressocialização, diferente do que esperavam. Desse modo, as afirmações dos participantes não incluem críticas mais contundentes ao programa de encaminhamento, embora tenha sido alertado para falarem tudo o que pensassem, sem julgamentos.

Ressalta-se que diferentemente de outros sistemas de justiça de outros países, o encaminhamento é feito com o consentimento da pessoa, sem coerção. Portanto, é dada a oportunidade, que uma vez abraçada pelo indivíduo, pode ser trabalhada a motivação para mudança no tratamento, caminhando nos estágios até a manutenção. A postura dessas pessoas em aceitar o desafio do tratamento, após terem cometido crimes e terem sido presos, demonstra por si só o desejo de mudança, sem nenhum trabalho prévio motivacional, o que se fosse feito, poderia diminuir as taxas de abandono e aumentar as de engajamento no tratamento. Os resultados poderiam ser menores taxas de reincidência criminal ou de recaída no uso de substâncias.

Conhecida as opiniões dos entrevistados nas temáticas levantadas - onde se demonstrou a diversidade de pensamentos -, com respostas difusas, é possível afirmar que o crédito ou garantia do tratamento deve ser aumentado. Contudo, isso deve ser feito com o devido acompanhamento por órgãos da justiça, saúde e os órgãos de direitos humanos, uma vez que essas três áreas têm responsabilidades fundamentais na recuperação do indivíduo. A percepção dos entrevistados pode ter o sentido que coloca

o encaminhamento como uma ajuda à vida deles, e não somente à saúde. Representou para eles uma segunda chance.

O estudo demonstrado neste capítulo se refere à uma política pública implementada por diversos profissionais do estado de Rondônia da área do direito e da saúde, trabalhando em rede, entre eles psicólogos, para uma população em vulnerabilidade, que no lugar de ficarem presos, escolhem o caminho da saúde. Conhecer o estágio de motivação, bem como suas reflexões sobre o encaminhamento é só o início do aprofundamento dessa política pública que deve ser mais bem explorada no contexto do pré e pós-tratamento.

Sugere-se a realização de novos estudos de acompanhamento longitudinal com a população alvo, e ainda que as instituições de tratamento para transtornos por uso de substâncias e o sistema judiciário dialoguem mais, visando os beneficiados, de tal forma que todos os esforços sejam somados no processo de ressocialização, além de que o acompanhamento das instituições que recebem esses encaminhados seja intensificado, buscando resguardar os direitos humanos e o acesso a um tratamento que os beneficie integralmente, não se tornando apenas um cumprimento de pena.

REFERÊNCIAS

ANSTISS, B; POLASCHEK, D. L.L.; WILSON, M.. A brief motivational interviewing intervention with prisoners: When you lead a horse to water, can it drink for itself?. **Psychology, Crime & Law**, v. 17, n. 8, p. 689-710, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, F. I. P. M. *et al.* (Org.). **III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017.

BERTOLUCCI, P. H. F. *et al.* O mini-exame do estado mental em uma população geral: impacto da escolaridade. **Arquivos de Neuro-psiquiatria**, v. 52, n. 1, p. 01-07, 1994.

CALLAGHAN, R. C. *et al.* Does stage-of-change predict dropout in a culturally diverse sample of adolescents admitted to inpatient substance-abuse

treatment? A test of the Transtheoretical Model. **Addictive behaviors**, v. 30, n. 9, p. 1834-1847, 2005.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

DICLEMENTE, C. C. **Addiction and change**: How addictions develop and addicted people recover. Guilford Publications, 2018.

DICLEMENTE, C. C. Entrevista Motivacional e os Estágios da Mudança. *In*: MILLER, W. R, Rollnick, S. **Entrevista Motivacional**: preparando as pessoas para a mudança de comportamentos aditivos. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 171-180.

DICLEMENTE, C. C. Conceptual models and applied research: The ongoing contribution of the transtheoretical model. **Journal of Addictions Nursing**, v. 16, n. 1-2, p. 5-12, 2005.

DICLEMENTE, C. C. et al. In search of how people change: Applications to addictive behaviors. **American Psychologist**, v. 47, n. 9, p. 1102-1114, 1992.

DICLEMENTE, C. C.; SCHLUNDT, D.; GEMMELL, L. Readiness and stages of change in addiction treatment. **American journal on addictions**, v. 13, n. 2, p. 103-119, 2004.

PROCHASKA, J. O.; DICLEMENTE, C. C. The transtheoretical approach. **Handbook of psychotherapy integration**, v. 2, p. 147-171, 2005.

D'SYLVA, F. *et al.* Analysis of the stages of change model of drug and alcohol treatment readiness among prisoners. **International journal of offender therapy and comparative criminology**, v. 56, n. 2, p. 265-280, 2012.

FARABEE, D.; PRENDERGAST, M.; ANGLIN, M. D. The effectiveness of coerced treatment for drug-abusing offenders. **Fed. Probation**, v. 62, p. 3, 1998.

LOPES, R. M. F.; DE MELO, D. C.; ARGIMON, I. Mulheres encarceradas e fatores associados a drogas e crimes. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, 2010.

MILLER, W. R.; ROLLNICK, S. **Entrevista motivacional: preparando as pessoas para a mudança de comportamentos adictivos**. Tradução de A. Caleffi e C. Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2001

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOUTINHO, K.; ROAZZI, A. As teorias da ação racional e da ação planejada: relações entre intenções e comportamentos. **Avaliação psicológica**, v. 9, n. 2, p. 279-287, 2010.

NORCROSS, J. C.; KREBS, P. M.; PROCHASKA, J. O. Stages of change. **Journal of clinical psychology**, v. 67, n. 2, p. 143-154, 2011.

PRENDERGAST, M. *et al.* Influence of perceived coercion and motivation on treatment completion and re-arrest among substance-abusing offenders. **The journal of behavioral health services & research**, v. 36, n. 2, p. 159-176, 2009.

REDDING, C. A. *et al.* Health behavior models. **International Electronic Journal of Health Education**, v 3 (Special Issue), p. 180-193, 2000.

RODRIGUES, C. G. S. *et al.* Good care practices for people who use drugs in the context of psychosocial care. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16419>. Acesso em: 03 jul. 2021.

RODRIGUES, L. B. F. **Controle penal sobre as drogas ilícitas**: o impacto do proibicionismo no sistema penal e na sociedade. São Paulo: Faculdade de Direito, 2006.

SAMHSA. SUBSTANCE ABUSE AND MENTAL HEALTH SERVICES ADMINISTRATION. From Precontemplation to Contemplation:

Building Readiness. *In: Enhancing Motivation for Change in Substance Abuse Treatment*. v. 35. TIP Treatment improvement protocol series, 1999, p. 57-82. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK64967/pdf/Bookshelf_NBK64967.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

SANTOS, J. E.; ALMEIDA, T. M. M. Interface do discurso da Saúde e Justiça: Uma Experiência no Centro de Atenção Psicossocial-Álcool e outras Drogas. *Saúde & Transformação Social*, v. 4, n. 4, p. 22-29, 2013.

SZUPSZYNSKI, K. P. D. R. **Estudo dos processos de mudança em usuários de substâncias psicoativas ilícitas**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SZUPSZYNSKI, K. P. D. R.; OLIVEIRA, M. S. Adaptação brasileira da University of Rhode Island Change Assessment (URICA) para usuários de substâncias ilícitas. *Psico-USF*, v. 13, p. 31-39, 2008.

WILD, T. C.; NEWTON-TAYLOR, B.; ALLETTO, R. Perceived coercion among clients entering substance abuse treatment: Structural and psychological determinants. *Addictive Behaviors*, v. 23, n. 1, p. 81-95, 1998.

SEXUAÇÃO E PERFORMATIVIDADE FEMININA EM RELIGIÕES AYAHUASQUEIRAS TRADICIONAIS AMAZÔNICAS

Natássia Daldegan

Introdução

A Ayahuasca consiste na infusão de duas ervas: o cipó Jagube (*Banisteriopsis caapi*) e a folha Rainha (*Psychotria viridis*). Ela possui diversos nomes a depender do contexto religioso em que está inserida: Daime, Vegetal, Hoasca, Yage etc. Seu potencial alucinógeno é liberado a partir da *dimetiltriptamina* (DMT), alcaloide contido nas folhas de *Psychotria viridi* que é ativado ao ser colocado em contato com o cipó. Esse composto é considerado enteógeno, ou seja, substância que, por provocar Estados Alterados de Consciência (EAC), induz ao estado xamânico de êxtase, proporcionando o contato com o sagrado. Sua ingestão leva ao transe, produzindo alterações na sensopercepção.

A história da ayahuasca remete aos povos amazônico tradicionais, tanto na região do Peru como no Brasil, sempre relacionada a contextos místicos e extáticos. As religiões ayahuasqueiras atuais são compostas de sincretismos e mitos de criação próprios, em uma mistura de rituais indígenas, africanos, cultura do seringal e cultura ribeirinha, entre xamanismo e medicina da floresta. Seu uso ritualístico, como entidade religiosamente institucionalizada, surge no interior da Amazônia ocidental, e faz parte da história rondoniense há muitas décadas. Embora sua história remonte aos povos andinos tradicionais, foi apenas em 2010, com a intervenção do Centro Espiritual Beneficente União do Vegetal (UDV), que seu consumo foi legalizado para fins religiosos (Brasil, 2010). A partir do desenvolvimento de diversos núcleos ayahuasqueiros em Porto Velho, Rondônia, houve, por fim, a regulamentação de consumo e a legalização da ingestão dessa substância em todo território brasileiro.

Atualmente a ayahuasca é consumida em diversas regiões do globo, existindo comunidades internacionais que defendem a legalização do DMT e lutam pelo direito ao seu consumo (Iceers, 2021), uma vez que esta substância não é legalizada nem descriminalizada em diversos países. As religiões ayahuasqueiras advindas da Amazônia ocidental, ou seja, da região norte do Brasil, mais especificamente Acre e Rondônia, ganharam grande visibilidade internacional, sendo difundidas por todo país, por boa parte da Europa e, até mesmo, no Japão (Santos; Moraes; Holanda, 2006). O Santo Daime e a UDV, religiões pautadas na ingestão da ayahuasca, são os maiores exemplos dessa expansão ayahuasqueira pelo mundo.

É instigante pensar que a ritualística dessas religiões tradicionalmente amazônicas seja preservada em qualquer instituição no mundo. Independentemente da distância do núcleo-sede inicial e do avanço tecnológico, as religiões ayahuasqueiras mantêm os ritos originais para o consumo da ayahuasca. O Santo Daime, por exemplo, foi criado na região do Acre, na década de 1930, pelo migrante maranhense Raimundo Irineu Serra (Cemin, 2002) que elaborou a liturgia desenvolvida com a ayahuasca perpetuada até os dias atuais. Em seu legado encontram-se alguns elementos-chave: o altar, a obediência, o hinário, o bailado e os papéis de gênero.

As religiões ayahuasqueiras tradicionais, sejam a Barquinha, o Santo Daime ou a UDV, atribuem funções distintas a homens e mulheres durante os rituais de consagração da ayahuasca. Percebe-se que as atribuições dos papéis de gênero nestas instituições são permeadas por signos inscritos em uma diferenciação anatômica do corpo. Sobre isso, Butler (2003 [1990], p. 186) reconhece que a construção dos corpos masculino e feminino são baseadas em concepções cristãs cartesianas que “[...] compreendiam ‘o corpo’ como matéria inerte que nada significa ou, mais especificamente, significa o vazio profano, a condição de decaída: engodo e pecado, metáforas premonitórias do inferno eterno feminino”.

A formulação religiosa da noção de corpo se pauta na concepção biológica dos sexos, onde a posição social do sujeito se determinaria a partir da marca cromossômica XX/XY ou, ainda, macho/fêmea. A falta de significação de corpos abjetos, ou seja, o vazio de significado dos corpos não binários, *decairia*, então, no

vazio profano apontado por Butler (2003), visto que esses corpos se constituiriam através do laço social discursivo, para além da anatomia sexual. Isso nos leva a questionar a posição feminina concebida como aquela que se contrapõe ao masculino, pensada a partir de uma ótica binária de oposição dos sexos.

A diferença sexual anatômica é palco para o estabelecimento da diferença simbólica, que, por sua vez, é permeada pela lógica fálica. Sobre isso, Soler (2005 [2003], p.16-17, grifo meu) afirma que “[...] a diferença anatômica é transformada em significante e reduzida à problemática do *ter* fálico”. A lógica fálica é a dialética que situa o falo em relação à falta, entre *ser* e *ter* na dinâmica do desejo. Nessa dialética, a falta se situaria no cerne da questão do sujeito como constituinte dos signos sociais, justamente, por não existirem (ou por ex-sistirem) significantes que consigam nomeá-la. Nesse sentido, a autora reitera que as concepções sobre o feminino “[...] definem a mulher como relativa ao homem e não dizem nada sobre seu possível ser **em si**” (Soler, 2005, p. 29, grifos da autora).

A mulher é palco das discussões psicanalíticas mais remotas, desde quando Freud se debruça a compreender *o que querem as mulheres?*, no início dos estudos sobre a histeria, até a célebre afirmativa lacaniana de que *A mulher não existe*. Afirmar que *A mulher não existe* é afirmar que não há nada que se possa apreender de tudo que se diz sobre ela, afinal, esse lugar é essencialmente vazio de significante. Interrogar o lugar da mulher é abrir um leque de questionamentos que convergem na concepção do feminino como contraponto ao masculino e, conseqüentemente, na concepção de identidade de gênero dentro do laço social.

A teoria da sexuação proposta por Lacan (1972-73) sugere um modo de sexualidade não estático, singular a cada sujeito. Isso significa dizer que a sexualidade não é estanque e sim transitória, o que possibilita a assunção de diversos gêneros, bem como a encenação de diversos papéis. A diferença do sexo em si não é suficiente para determinar as diferenças sexuais que são significadas a partir da linguagem na cultura. Enquanto à concepção e à construção do gênero estão atrelados discurso, a sexuação vai além, possibilitando jogar com a atribuição de posições sexuadas que habitam o mesmo corpo.

Os signos atribuídos ao masculino e ao feminino compreendem construções sociais discursivas que são reiteradas pela linguagem a partir de signi-

ficantes que determinam ideais de gênero. Por este motivo “[...] o que se deve fazer, como homem ou como mulher, o ser humano tem sempre que aprender, peça por peça, do Outro” (Lacan, 1996 [1964] p. 194), visto que é nessa inter-relação que o gênero se traduz. O gênero só é depreendido na relação que se estabelece a partir da diferença sexual entre os corpos, uma vez que essa mesma diferença impõe os atributos sociais de macho ou de fêmea, produzidos como efeito de linguagem.

As diferenças de atividades atribuídas aos homens e às mulheres na ritualística de preparo e de consumo da ayahuasca demonstram a performatividade de gênero implicada no seio das religiões ayahuasqueiras, nas quais os papéis assumidos por ambos dizem respeito a uma construção sustentada por signos discursivos sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Essa “[...] ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (Butler, 2003, p. 26).

Isto posto, este trabalho surge como um desdobramento da dissertação de mestrado intitulada *O sagrado e o feminino: as mulheres e suas vicissitudes no consumo da ayahuasca*, que se pautou em compreender os diversos papéis desempenhados pelas mulheres nas cerimônias religiosas, à luz da concepção psicanalítica sobre o feminino encenado na religião do Santo Daime. Assim, este recorte se propõe a articular algumas consonâncias entre a teoria da sexualização lacaniana e os estudos de gênero de Judith Butler na ritualística própria das religiões ayahuasqueiras.

Método

Trata-se de um recorte qualitativo da pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado em Psicologia (MAPSI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) que deu origem à dissertação intitulada *O sagrado e o feminino: as mulheres e suas vicissitudes no consumo da ayahuasca*. A pesquisa, realizada ao longo do ano de 2016, teve como método a psicanálise em extensão e a

discussão e os resultados encontrados podem ser conferidos integralmente no trabalho supracitado (Bueno, 2017). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR e focou na compreensão dos signos atribuídos às mulheres inseridas na ritualística de consumo da ayahuasca.

A psicanálise em extensão, por sua vez, diz respeito à compreensão dos fenômenos subjetivos que incidem no laço social, fora do *setting* terapêutico da clínica psicanalítica. A pesquisa em psicanálise é também conhecida como psicanálise extramuros e seria, de acordo com Laplanche (1992 [1987], p. 12), “[...] a psicanálise se dirigindo para fora-do-tratamento, não de maneira acessória, como um ao-lado-de, mas fundamentalmente, dirigindo-se adiante dos fenômenos culturais”. Tendo em vista que estes fenômenos surgem como reflexos dos aspectos do real que dirige as ações humanas, o autor afirma:

Por aspecto real entendo que a psicanálise, não apenas como pensamento e como doutrina, nas obras de psicanálise dita extramuros, mas como modo de ser, invade o cultural. A psicanálise é um imenso movimento cultural e, neste sentido, é o conjunto da psicanálise que se dirige para fora-dos-muros (Laplanche, 1992, p. 12).

A psicanálise dirigida para fora-dos-muros da clínica incide, justamente, nos fenômenos ordenadores do laço social. Compreender esses fenômenos possibilita o afrouxamento dos nós amarrados no discurso e o surgimento de todos nós, seres falantes, um a um, que se implicam no tecido social que chamamos de cultura.

A comunidade ayahuasqueira

A pesquisa foi realizada em um núcleo daimista não institucionalizado, na região rural de Porto Velho-RO. Essa comunidade ayahuasqueira de base daimista reproduz toda a ritualística contida nas cerimônias de consumo e de preparo do chá de acordo com a doutrina do Santo Daime e constitui uma comunidade alternativa com alta rotatividade de moradores. Normalmente, se estabelecem em torno de vinte pessoas, incluindo crian-

ças e adolescentes. Nos dias de consagração da ayahuasca a comunidade recebe moradores da cidade, formando um grupo entre trinta e quarenta participantes. Esses sujeitos dividem o espaço comum de um sítio, banham-se no lago e dormem em chalés, redes ou acampados em cabanas. Cultivam sua própria comida e fazem artesanato para vender na cidade. Todos se consideram uma grande família e cuidam uns dos outros.

A ritualística

Por se tratar de uma comunidade daimista, a ritualística de preparo e consumo da ayahuasca segue a linha do padrinho Sebastião Mota, aquele que trouxe a religião para Rondônia. De modo geral, existem dois tipos de *trabalhos* – nome utilizado para designar os rituais na doutrina do Santo Daime – nesta religião: de concentração e de bailado. Eles ocorrem todo dia 15 e 30 do mês. Os trabalhos de concentração são aqueles que, após a ingestão da ayahuasca, os participantes sentam-se em torno da mesa principal e prestam atenção nos hinos, de modo a internalizar a doutrina subjacente nas letras contidas nesses cânticos deixados pelo mestre Irineu. O bailado consiste em danças consagradas aos hinos, que se assemelham a valsas e marchas, guiadas pelo ritmo do maracá.

Seja em trabalho de concentração ou em dia de bailado, os homens recebem a ayahuasca primeiro, sendo seguido das mulheres. O arranjo ocorre por meio de filas e, apenas depois de todos os homens terem bebido o Daime, é que as mulheres se apresentam para bebê-lo também. A organização por sexo sempre se faz presente. Em ambos os tipos de trabalho, homens se posicionam à esquerda e mulheres à direita, para que as energias masculinas e femininas “[...] não se choquem” (Bueno, 2017).

Além dos *trabalhos* supracitados, existe também o *feitio*, que corresponde às cerimônias endereçadas para a produção da ayahuasca, onde os participantes colhem o Jagube (cipó *Banisteriopsis caapi*) e a Rainha (folha *Psychotria viridi*) e preparam o chá com a infusão dessas duas ervas. Essa ritualística é realizada sempre na última lua nova do mês e dura o fim de semana inteiro. Ela se divide em quatro partes: coleta, limpeza, *bateção* e cozimento (Cemin, 2001).

Na coleta – que equivale à ida para a floresta em busca das plantas de poder – e na *bateção* – que corresponde a maceração do cipó – são permitidos apenas homens, enquanto a limpeza das folhas é realizada apenas por mulheres. Já o cozimento, onde ocorre o processo de infusão das duas plantas, é restrito ao mestre da instituição, uma vez que “ele é o responsável pela alquimia. É ele que faz a mágica acontecer” (Bueno, 2017, p. 72).

Para consagrar a ayahuasca é necessário um preparo corpóreo realizado a partir de uma série de continências: abstenção sexual, restrição alimentar e privação de álcool e outras drogas. Às mulheres recaem uma série de cuidados. Nos dias de cerimônia religiosa elas devem usar saias longas ou vestidos, de modo a encobrir todas as partes dos membros inferiores. É necessário cobrir o corpo feminino, em especial o colo. Muitas utilizam mantos a fim de esconder os cabelos e os braços. Ainda, existem fortes ressalvas para o manuseio e consumo da ayahuasca durante o período menstrual, sendo vetada a entrada no salão daquelas que estiverem menstruadas.

Rainha Universal: o mito da criação

A religião do Santo Daime profere um mito originário de criação relacionado à Nossa senhora da Conceição, atribuindo-lhe o título de Rainha da Floresta. A lenda narra o primeiro contato do mestre Irineu com o sagrado poder da ayahuasca onde, ao observar a lua cheia, Raimundo Irineu Serra tem uma visão de Nossa Senhora da Conceição que lhe revela os mistérios do Daime. A partir de então, essa santa lhe instrui a preparar a ayahuasca e lhe entrega a Doutrina através dos hinos que Irineu recebe diretamente do *alto*, representando os mistérios divinos.

Em diversas passagens do Daime, Nossa Senhora da Conceição aparece com outros nomes: Clara, Virgem Maria, Rainha da Floresta, Mãe Universal; e, por este motivo, ela também é conhecida como Rainha Universal. Ela se faz presente em todas as cerimônias, uma vez que o hino de abertura de todos os trabalhos, chamado *Lua Branca*, faz alusão a essa figura feminina incutida no cerne da doutrina daimista. Assim, a figura de Nossa Senhora é representada

pela lua e pelo véu, branco tal qual a lua. Além disso, em setembro ocorre uma cerimônia exclusivamente dedicada à Rainha da Floresta, realizado dentro da floresta ao som de instrumentos musicais, luz de velas e hinos específicos. que remonta ao mito originário de quando Irineu recebeu a doutrina.

É importante ressaltar que o presente estudo é um desdobramento da pesquisa supracitada e não contempla novos achados, apenas articula-os a uma outra perspectiva que inclui a Teoria de Gênero, de Judith Butler, em interface com a teoria da sexuação proposta por Lacan. Portanto, não cabe aqui uma extensa explanação acerca do método da psicanálise em extensão ou uma exegese sobre a ritualística do Santo Daime, apenas uma breve explicação sobre os principais pontos abordados neste capítulo. Mais informações podem ser conferidas no trabalho de Bueno (2017).

Sexuação e performatividade

A alienação na linguagem torna impossível a apreensão do sujeito, senão, barrado pelo inconsciente (§). Lá, onde ele é, torna-se vazio de significantes, visto que ele não é concebido senão no campo da fala. Essa equação, que jamais será exata, resulta sempre em um resto, inteligível, concebido apenas na dimensão do real. Eis, pois, a dimensão que se faz mister na relação com a sexualidade. Abordar a sexualidade significa, necessariamente, adentrar a dimensão do real da relação do sujeito com seu objeto de amor, com o ser e com a falta-a-ser.

O conceito de sexualidade, em psicanálise, compreende a constituição do sujeito a partir da dialética fálica, na hiância mesma da própria constituição do desejo. A lógica fálica é aquela responsável pela diferença simbólica cujo significante instaura a falta-a-ser. Nos lapsos da linguagem, o sujeito pode advir, fazendo cair os semblantes de gênero que se encontram perpetrados pelo discurso no ser falante.

Neste sentido, a castração corresponde ao corte na linguagem proporcionando, assim, inauguração do sujeito (§). De acordo com Lacan (1996, p. 196) “tudo surge da estrutura do significante. Essa estrutura se funda no que primeiro chamei a função do corte”. A partir de então, o

sujeito está subsumido à dimensão do significante, que organiza os laços sociais dentro da lógica fálica entre aquilo que se tem e aquilo que não se tem. Isso significa dizer que a diferença anatômica estabelece, também, uma diferença simbólica.

A fim de introduzir a dimensão do real na constituição do ser falante (falasser) habitado pelo discurso social, Lacan (1972-73) desenvolve a teoria da sexuação designando, por meio dela, a maneira singular com que cada sujeito se relaciona com a sexualidade. Essa teoria comporta não apenas a ênfase simbólica na teoria da significação do falo proposta por Lacan nos anos 50, primeiramente, mas também a dimensão do real sexual a partir do gozo, desenvolvida nos anos 1970 (Figueiredo, 2019).

A castração é responsável pela significação fálica, situando o sujeito em uma posição relativa ao ideal do sexo numa tentativa de atender à necessidade do outro. Conforme Lacan (1998 [1966], p. 692), a castração seria, então, responsável pela “[...] instalação, no sujeito, de uma posição inconsciente sem a qual ele não poderia identificar-se com o tipo ideal de seu sexo, nem tampouco responder, sem graves incidentes, às necessidades de seu parceiro na relação sexual”. A significação fálica é justamente o significante que se estabelece em no meio discursivo, no cerne do laço social.

Desta forma, a sexuação abrange a significação fálica e, mais ainda... (*encore...*) inscreve o real do sexo na relação com a sexualidade, permitindo a designação de posições sexuadas. A posição sexuada só se torna possível a partir de um referencial que, por sua vez, compreende a dialética sexual por meio dos significantes de gênero, afinal, um significante representa um sujeito para outro significante.

A sexuação corresponde, assim, à maneira singular com que cada um se relaciona com a falta, permitindo o deslocamento da dialética fálica (falo/falta) em um mesmo sujeito. A possibilidade de transitar entre as posições sexuadas viabiliza a existência da diversidade de gêneros, visto que estas não se trata de categorias rígidas. Pelo contrário, são semblantes. “Daí a ideia de trabalho, de trânsito e deslocamento encrustados na palavra sexuação, bem distante da aparente neutralidade ou estabilidade dos termos sexo e sexualidade” (Simões, 2019, p. 216).

A sexuação não concebe a sexualidade de maneira estanque, dado que ela implica em posições que permitem uma alternância de gozo (sujeito/objeto; todo/não-todo). O que ocorre, geralmente, é uma eleição inconsciente do sujeito frente à castração que designa uma *predileção* frente uma ou outra posição. Os signos dessas relações só podem ser apreendidos na linguagem, daí a polarização dos gêneros: macho/fêmea; falo/falta. Mas, também há a possibilidade de deslizamento de significantes justamente por estarem circunscritos na linguagem.

O ser falante, inscrito na pólis, é referenciado na significação fálica por meio dos significantes instituídos na cultura. Assim como a linguagem, a eleição dos significantes pode alternar de acordo com o contexto. “A posição sexuada ocorre a partir de uma eleição sexual inconsciente e os significantes ‘homem’ e ‘mulher’ nada falam desse arrolamento, pois há, neles, uma referência ao significante fálico” (Figueiredo, 2019, p. 211).

A referência fálica se inscreve no simbólico, lugar êtimo de significação do sujeito, mas não podemos esquecer o que fazer com o resto da equação. Conceber a sexuação é incluir a dimensão do real na equação simbólica que se opera na linguagem. O inconsciente não possui gênero. “No psiquismo não há nada pelo que o sujeito se pudesse situar como ser de macho ou ser de fêmea” (Lacan, 1996, p. 194). A pulsão é acéfala e não erige seu objeto a partir do sexo. A predileção por posições *masculinas* ou *femininas* é inteiramente construídas pela linguagem. É apenas a partir dos significantes *homem* e *mulher* constituídos no discurso social, que o sujeito simboliza esses lugares.

A partir da teoria da sexuação torna-se possível considerar o gênero como uma construção social, onde o sujeito se posiciona frente ao Outro da castração. A sexualidade não pode ser concebida senão na declaração. A fala comporta um valor de endereçamento. Quando falamos nos dirigimos ao Outro. Uma vez que o real dos corpos não implica na posição sexuada – embora ambos possam coincidir – é apenas a partir desse endereçamento do ser falante que se estabelece o gênero.

A diferença sexual não é suficiente para dar conta das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas seus significantes são ideologicamente investi-

dos de valores culturais que, por sua vez, convertem a diferença anatômica em diferença simbólica. Neste sentido, o gênero corresponde à marca da ideologia social inserida no sujeito, que performa com estes valores presentes nos significantes masculinos e femininos. Sobre isso, Butler (2003, p. 48, grifos da autora) aponta que “o gênero mostra ser **performativo** no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é”. O sujeito, ao identificar-se com os signos sociais, acaba por introjetá-los e, supondo sê-lo, acaba tornando-se.

O conceito de performatividade descrito por Butler compreende uma crítica ao binarismo dos jogos de verdade circunscritos na noção de poder, uma vez que não existe uma identidade masculina ou feminina anterior às expressões de ato. A anatomia do sexo não é suficiente para a designação dos gêneros, mesmo que os corpos já sejam previamente constituídos com os valores dos signos linguísticos. De fato, isso só reforça ainda mais a crítica da construção social do gênero como papéis discursivos.

A gênese da diferença sexual encontra-se muito mais atrelada aos jogos de controle e de poder do que à constituição da identidade a partir da designação dos sexos. “Não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é **performativamente** construída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (Butler, 2003, p. 48, grifos da autora).

O sexo não define o sujeito, da mesma forma que ele não é definido pelo gênero. Na realidade, a própria constituição do sujeito (\$) se encontra na negativa: onde ele não é, na falta-a-ser. Mais uma vez é necessário recorrer ao real para compreendê-lo. Já o sujeito do enunciado, este sim é apreendido na linguagem. Ele só existe em relação a outro significante e é constituído a partir de conjuntos de imagens idealizadas.

A noção da concepção de identidade a partir do gênero compreende uma estrutura social baseada no sentido religioso do sexo, cuja finalidade genital seria a procriação. Essa reprodução discursiva do pensamento acerca da identidade do gênero é o que mantém estáticos os semblantes sociais de *homem* e *mulher*. De acordo com Figueiredo (2019, p. 209), “a construção de uma identidade de gênero e de uma noção de sexo baseia-se em uma matriz

heterossexual, e pensar o sexo como pré-discursivo é manter uma estrutura de poder binária com uma sintomatização da identidade de gênero”.

Conforme a autora, a identidade de gênero compreenderia a somatização social da estrutura binária da sexualidade. Ao fazer furo nos signos e ao jogar com as diversas formas de se situar frente aos significantes sexuais, a performatividade surge, então, como ato no interior da linguagem. A performance de gênero evidencia que sexualidade nada tem a ver com o real do corpo.

A diferença sexual, pressuposta pela generalização da substância, aparece sempre na relação binária dos corpos. Estes, por sua vez, são significados em uma inscrição cultural que lhes é exterior, por meio da identidade contida nos signos dos meios discursivos. De acordo com Butler (2003, p. 194):

Em outras palavras, atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos”.

Os atos e gestos produzidos *na superfície* do corpo são organizações externas que não levam em consideração as singularidades dos sujeitos. Estas expressões, sustentadas por signos discursivos, são geralmente performadas a partir do corpo. As manifestações identitárias de gênero nada mais são do que confecções de signos que têm efeitos de sintomatização social. Elas exprimem a dinâmica encenada na pólis, geralmente, atreladas a designações religiosas dos signos sexuais.

Os jogos de ausências significantes remetem à dialética fálica onde ocorre o posicionamento diante da ausência e da presença do significante fálico frente à economia do desejo. A plasticidade deste significante permite, igualmente, a maleabilidade das posições sexuadas. Contudo, se o significante se encontra acoplado ao corpo temos, então, o enrijecimento da cadeia de significantes, que acaba por encerrar em si os signos corpóreos.

Isto posto, compreender o gênero como performatividade é depreender o semblante pelo qual ele é concebido. Eis aí a convergência teórica entre performatividade e sexuação. O ser falante encarna os signos corpóreos, assumindo semblantes masculinos e femininos performados pelos significantes de gênero inseridos na linguagem. O que ocorre na sexuação é o posicionamento a partir do falo e da falta, que se desdobra em duas modalidades de gozo que podem transpassar diversos gêneros (Simões, 2019).

Performatividade na ritualística ayahuasqueira

A ritualística religiosa nas comunidades ayahuasqueiras tradicionais amazônicas, de modo geral, delimitam papéis de gênero bem definidos, onde homens e mulheres possuem atribuições distintas. Cada atividade é designada a partir do sexo. Ainda, durante a cerimônia daimista ocorre a separação dos corpos masculinos e femininos, a esquerda e à direita do salão, respectivamente, visto que a aproximação entre ambos pode levar a *coisas carnis* e há grande zelo para que se evite uma atração indevida entre homens e mulheres, bem como, para não favorecer as infidelidades conjugais (Cemin, 2001).

Essa concepção da sexualidade remete à construção religiosa dos corpos, apontado por Butler como substância inerte, significando o vazio profano. Butler (2003, p. 193 – grifos da autora) entende que “a figura da alma interior, compreendida como ‘dentro’ do corpo, é significada por meio de sua inscrição **sobre** o corpo, mesmo que seu modo primário de significação seja por sua própria ausência”.

Cemin (2001) afirma que o Santo Daime está pautado em dois eixos: sagrado/profano e masculino/feminino. Foi possível perceber a indissociabilidade desses eixos. Os *cuidados* com a sexualidade expressam a profanidade do sexo, marcado pelo corpo feminino. Neste sentido, o pudor surge como signo sagrado em contraponto ao profano da carne, seguindo a lógica do preceito cristão que separa corpo e alma. Sobre a alma interior, Butler afirma que “o efeito de um espaço interno estruturante é produzido por via da significação do corpo como recinto vital e sagrado. A alma é precisamente o que falta ao

corpo [...] essa falta, que o corpo é, significa a alma como o que não pode ser mostrado” (Butler, 2003, p.193).

Para participar das cerimônias é necessária a prévia preparação do corpo, que implica em uma série de continências: abstenção sexual, restrição alimentar, privação de álcool e outras drogas, entre outros. Esse processo ocorre sempre durante os três dias que antecedem o consumo da ayahuasca. A organização das ritualísticas ayahuasqueiras se inscreve, primeiramente, *sobre o corpo*, para então alcançar o *corpo astral*. A noção cristã de divisão do sujeito entre corpo e alma ratifica a manutenção dos semblantes fálicos, cujos significantes *homem e mulher* se atrelam aos efeitos de ações *ativas e passivas*, respectivamente.

A atribuição de funções nos rituais ayahuasqueiros é distribuída conforme o grau de atividade/passividade das atividades a serem desenvolvidas. Macerar o Jagube, por exemplo, é um trabalho que exige força física, sendo, portanto, designado aos homens, enquanto limpar as folhas de Rainha é considerada uma ocupação passiva, sendo atribuída às mulheres. Nestas comunidades tradicionais é possível perceber que as relações entre homens e mulheres se desenvolvem a partir do referencial fálico atribuído ao homem, uma vez que ele compreende os efeitos do significante *ativo*. Conforme Lacan (1996, p. 194, grifos do autor) “a polaridade do ser do macho e do fêmeo só é representada pela polaridade da atividade, a qual se manifesta através das **Triebe**, e da passividade, que só é passividade face ao exterior”.

Sobre isso, Soler (2005, p. 28) afirma que “a aparência fálica é o significante-mestre da relação com o sexo, e ordena, no nível simbólico, a diferença entre homens e mulheres, assim como suas relações”. Enquanto o masculino compõe, significante, o ordenamento fálico das ritualísticas dessas comunidades tradicionais, o feminino aparece como falta de significante, balizando a relação binária existente na diferença das atribuições de atividades durante suas cerimônias. Ainda, conforme a autora: “o falo, significante da falta, efetivamente se presta para representar, além da diferença sexual, a falta-a-ser gerada pela linguagem para todo e qualquer sujeito” (Soler, 2005, p.28).

As mulheres ayahuasqueiras encarnam no corpo a insígnia do discurso da feminilidade. Esta posição é significada como falta, em contraponto ao

significante fálico assumido pelos homens. Neste sentido, estas mulheres ocupam o lugar de falta no conjunto que representa o masculino. O que ocorre, então, nestas comunidades tradicionais, é a polarização fixada da posição sexuada, entre todo e não-toda, a partir da significação do corpo.

O feminino compreende a posição não-toda na sexuação, dada a ausência de significantes que representem *O* conjunto das mulheres. “Uma vez que a mulher é não-toda submetida à castração, não há um significante que represente o feminino enquanto tal” (Patrasso; Grant, 2007, p. 136). Não há conjunto que defina as mulheres ayahuasqueiras, visto que elas se encontram significadas como falta-a-ser a partir do referencial masculino. Neste sentido, Lacan (1985 [1972-73], p. 100) assevera que “não é porque ela [a mulher] é não-toda na função fálica que ela deixe de estar nela de todo”.

Equivaler à falta representa simbolizar o significante fálico. No contexto da concepção sexual cristã, que estabelece posições sexuadas rígidas, a significação fálica não existe senão em relação à falta. Isso quer dizer que as posições ocupas dentro destas comunidades só possuem valor a partir da interrelação que assumem uma com a outra. A ausência do significante fálico no signo dos corpos femininos alude para o lugar de vazio, designado às mulheres ayahuasqueiras. Esta posição encarnada pelas mulheres frente à equivalência fálica as situa em um lugar que permanece essencialmente vazio.

No contexto ayahuasqueiro, a dialética fálica se faz patente, posto que “a diferença anatômica é transformada em significante e reduzida à problemática do ter fálico” (Soler, 2005, p. 16-17). Por intermédio dos meios discursivos se estabelecem posições sexuadas pré-fixadas, onde as ritualísticas reproduzem expressões de gênero atreladas às identidades de macho e fêmea, assim, “as vias do que se deve fazer como homem ou como mulher são inteiramente abandonadas ao drama, ao roteiro, que se coloca no campo do Outro” (Lacan, 1996, p. 194).

A atuação das mulheres na encenação ritualística em comunidades ayahuasqueiras aponta para a performatividade do feminino, pautado no real do corpo feminil. Desta forma, faz-se possível a manutenção dos signos de gênero estabelecidos na mítica religiosa que vivifica os usuários tradicionais da ayahuasca. Isso só se torna viável na medida em que estas mulheres encarnam o lugar vazio de significantes a elas destinado.

As continências exigidas previamente à realização das cerimônias recaem, principalmente, sobre o corpo feminino. As mulheres não podem participar dos ritos durante o período menstrual, bem como devem usar saia e cobrir o corpo, em especial o colo. Elas também optam por utilizar adereços que escondem os cabelos, como guirlandas, lenços e mantos. Esses signos designam a posição da mulher nas ritualísticas religiosas, onde elas encarnam o semblante do feminino ayahuasqueiro.

O véu portado por essas mulheres é o signo que representa o pudor e a castidade, remetendo-as ao lugar do sagrado. De acordo com Miller “o véu do pudor pode efetivamente dar valor de falo, como diria Freud, a qualquer parte do corpo, o que demonstra que o manejo do véu faliciza” (Miller, 2010, p.3). Deste modo, o véu é o significante que se inscreve no não-todo feminino, correspondendo ao signo fálico contido na superfície do corpo.

Nesse contexto, o véu reproduz o lugar vazio de significantes encarnado pelas mulheres ayahuasqueiras. De acordo com Miller (2010, p.2) a posição feminina contém em si uma proximidade com o semblante, e afirmar que “a mulher não existe não significa que o lugar da mulher não exista, mas que esse lugar permanece essencialmente vazio. [...] Nesse lugar se encontram somente máscaras; máscaras do nada, suficientes para justificar a conexão entre mulheres e semblantes”.

O semblante performado por essas mulheres, de acordo com Bueno (2017, p. 66) remete ao “[...] mito originário de criação das comunidades ayahuasqueiras daimistas, cuja representação principal se pauta em Nossa Senhora da Conceição”. Conforme a autora, o semblante do véu funciona como instrumento que viabiliza a dramatização do mito originário, aproximando-as das expressões de pureza e castidade contempladas na insígnia da Rainha Universal.

A performatividade do feminino ayahuasqueiro daimista se constrói no semblante da Nossa Senhora e consiste na dramatização de atos e gestos atribuídos a este signo, possibilitando, com isso, o desenvolvimento de identidades de gênero dentro da comunidade. “Em outras palavras, os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade” (Butler, 2003, p. 195).

Conforme já apontado, o cuidado com o corpo e com a sexualidade são preceitos bem estabelecidos nas religiões ayahuasqueiras, dada a concepção de sujeito que desassocia corpo e alma. Desta forma, as continências corpóreas exigidas para as cerimônias de consumo da ayahuasca apontam para a performance desta crença, onde o contato com o sagrado só se faz possível por meio de intenso trabalho da matéria como receptáculo espiritual. Cabe às mulheres a incumbência de performar o elo entre o sagrado e o profano, assentado no enodamento entre o simbólico e o real do corpo.

Os gestos e atos destas mulheres são apreendidos do Outro, por meio da dialética fálica que se estabelece na liturgia ayahuasqueira. Nas mulheres, a instância do semblante é tal que as obriga a se vestirem com as cores ostensivas do desejo do Outro (Soler, 2005). Para atender à dinâmica estipulada, estas mulheres assumem a identidade de gênero do corpo feminino que é transmitida pelos meios discursivos destas comunidades tradicionais amazônicas.

A performatividade, construída por signos femininos, se distingue da posição sexuada apontada por Lacan, justamente por não permitir a transitoriedade de posições, visto que se trata de significantes produzidos *sobre* o corpo. Desta maneira, a performatividade ayahuasqueira se aproxima mais do semblante do que da posição sexuada do feminino. Encarnar o a identidade de gênero reproduzida no seio dessas comunidades significa performar o semblante de sacralidade da mulher retratada pela figura da Rainha Universal.

Assim, os papéis de gênero encenados nas ritualísticas com a ayahuascas são responsáveis pelo ordenamento das relações entre os ayahuasqueiros, uma vez que estes signos se encontram subsumidos à dialética fálica. “O recalca-mento do falo, que ordena a relação entre o homem e a mulher, cava o lugar em que o ‘parecer’ é mestre [...] a dialética fálica obriga cada um dos parceiros a ‘banciar o homem’ ou ‘banciar a mulher’” (Soler, 2005, p. 31).

Os semblantes performados nas religiões ayahuasqueiras assinalam o binarismo o entre sagrado e o profano, que ressoa como ecos de gênero. Na realidade, o gênero não existe. “O que existe são ‘semblantes sexuais’ que comportam um inapreensível e uma inacessibilidade do real do sexo” (Figueiredo, 2019, p. 211), fazendo os sujeitos bancarem homens e mulheres. Neste contex-

to, performar o gênero significa nomear o inteligível concernente ao sagrado inacessível da substância, transcrito nos significantes dos corpos femininos.

Considerações finais

O sentido religioso atribuído aos signos femininos, pautado na concepção anatômica dos corpos, permite compreender a diferença sexual intrínseca às religiões ayahuasqueiras tradicionais amazônicas. Esses signos funcionam como efeito de linguagem e reproduzem significantes que perpetuam a feminilidade através de gestos e expressões contidos na superfície do corpo. Os meios discursivos sustentam o lugar sagrado designado às mulheres, fato que pode ser elucidado no pudor com o corpo feminino.

A concepção cristã do sagrado e do profano deixa sua marca nas continências corpóreas exigidas para que as mulheres participem das cerimônias de ingestão da ayahuasca. Essa mesma concepção segrega as atividades de preparo e consumo desta planta, provocando a polarização do gênero entre trabalho *de homem* e *de mulher*. O sentido binário atribuído aos papéis de gênero só se faz possível a partir do referencial fálico conferido aos homens. É apenas na perspectiva da interrelação entre os gêneros que se faz possível a fixação da posição masculina e feminina, visto que significação fálica não existe senão em relação à falta.

Nesse contexto, a falta é exprimida no lugar vazio de significantes encarnado pelas mulheres. Isso significa que, ao portar o véu da diferença sexual, as mulheres ayahuasqueiras encenam o mito da sacralidade, protagonizando o lugar da Rainha da Floresta. O semblante feminino é performado de maneira a viabilizar o contato com o sagrado, evidenciando o enodamento entre o simbólico do signo e o real do corpo.

A partir do semblante encarnado pelas mulheres ayahuasqueiras é possível traçar uma articulação entre a performatividade apontada por Butler e a teoria da sexuação lacaniana, uma vez que os discursos sobre gênero são sempre performativos. Ambas as concepções são concebidas como efeitos de linguagem perpetuados pelos meios discursivos. Ao encarnarem o lugar da mulher, essas sujeitas performam o semblante de gênero e portam a máscara da feminilidade, numa espécie de ato no interior da linguagem cuja marca se evi-

dencia no gozo não-todo de seus corpos. O véu que encobre o real do sexo não se faz suficiente a ponto de encobrir por completo o vazio da posição feminina ayahuasqueira que transborda em todo período menstrual, fazendo lembrar a todos a falta-a-ser existente na consagração das cerimônias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de políticas sobre drogas (CONAD). **Resolução nº 1, de 25 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a observância, pelos órgãos da Administração Pública, das decisões do Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas - CONAD sobre normas e procedimentos compatíveis com o uso religioso da Ayahuasca e dos princípios deontológicos que o informam. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-1-2010_113527.html. Acesso em 27. jul. 2021.

BUENO, N. H. D. **O sagrado e o feminino**: as mulheres e suas vicissitudes no consumo da ayahuasca. 2017, 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1538>. Acesso em: 29. jul. 2021.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

CEMIN, A. B. **O poder do santo daime**: ordem, xamanismo e dádiva. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

CEMIN, A. B. Os rituais do Santo Daime: “sistemas de montagens simbólicas”. In: LABATE, B.C.; ARAÚJO, W. S. **O uso Ritual da Ayahuasca**. Mercado das Letras FAPESP: São Paulo, 2002.

FIGUEIREDO, I. Da performatividade ao gozo não-todo. In: QUINET, A; ALBERTI, S. **Sexuação e identidades**. Rio de Janeiro: Ato e Divãs, 2019.

ICEERS. **International Center for Ethnobotanical Education, Research, and Service**. 2021. Disponível em: <https://www.iceers.org/adf/>. Acesso em 27. jul. 2021.

LACAN, J. O Seminário, Livro 11: **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996 [1964].

LACAN, J. A significação do falo. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998 [1966]. p. 692-703.

LACAN, J (1972-73). O Seminário, livro 20: **mais, ainda**. 2ªEd., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985 [1972-73].

LAPLANCHE, J. **Novos fundamentos para a psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1987].

MILLER, J. A. Mulheres e semblantes II. **Opção Lacaniana**, ano 1, n.1, p.1-25, mar. 2010. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_1/Mulheres_e_semlantes_II.pdf. Acesso

em: 26. jun. 2021.

PATRASSO, R.; GRANT, W. H. O feminino, a literatura e sexuação. **Psicologia clínica**, Rio

de Janeiro, v.19, n. 2, p. 133-151, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v19n2/a10v19n2.pdf>. Acesso em: 27. jun. 2021.

SANTOS, R.; MORAES, C.; HOLANDA, A. Ayahuasca e redução do uso abusivo de psicoativos: eficácia terapêutica?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 363-370, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n3/14.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SIMÕES, A. Sexuação e gozo: psicanálise e queer – consonâncias e dissonâncias. *In*: QUINET, A; ALBERTI, S. **Sexuação e identidades**. Rio de Janeiro: Ato e Divãs, 2019.

SOLER, C. **O que Lacan dizia das mulheres**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 [2003].

UNIVERSIDADE, PSICANÁLISE E PESQUISA: UMA DEFORMAÇÃO DO ANALISTA EM FORMAÇÃO

Lucélia Maria Gonçalves

José Juliano Cedaro

Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo.
Eu só trabalho com achados e perdidos.
(Lispector, 1999, p. 478).

Introdução

A psicanálise tem por definição uma ética que decorre da experiência clínica, fundamentada por sua técnica e método próprio, não sendo fruto de especulações (Freud, 2010 [1923]). O esforço de Freud em construir o método psicanalítico de pesquisa passou pela elaboração de conceitos fundamentais e condições para o ofício do psicanalista. A psicanálise é uma experiência ética de um trabalho engenhoso com o inconsciente; sendo o psicanalista, primordialmente, fruto de uma travessia, da passagem de uma posição subjetiva à outra, em análise pessoal.

Lacan, em seu retorno ao sentido freudiano, destaca a psicanálise em intensão e extensão, propondo a experiência articulada à práxis, ao lugar da ética da psicanálise no mundo, e aos efeitos da análise pessoal como operador da passagem de uma posição à outra. A Universidade não forma o psicanalista, contudo, favorece a formalização das consequências teórico-clínicas junto a outros campos do saber, uma vez que possibilita circunscrever o lugar da psicanálise no laço social, produzindo efeitos no pesquisador-analisante e reinventando a psicanálise, alinhavada a seus fundamentos.

Partimos da ideia de que a elaboração de uma pesquisa em psicanálise, quando ancorada às condições para a formação do analista, bem como, a travessia de análise pessoal, supervisões e um percurso de estudos teóricos, propicia a (de)formação do analista. Isto é, este trabalho se insere no campo da formação do analista, como testemunho em que o sujeito atravessado pelo discurso do analista se serve do espaço fecundo da Universidade para formalizar o trabalho extraído da prática clínica e de um percurso na psicanálise, de modo que se faz operar os efeitos de uma passagem subjetiva.

Desse modo, o artigo pretende abordar a temática da psicanálise na Universidade, tendo, a partir desse espaço, um lugar que se demarca que a psicanálise e a ciência, ditas humanas, encontram um ponto de articulação e, além disso, produz as ressonâncias no laço social e na formação do analista. Mas, antes, de adentrar nessa temática, é imprescindível destacar, ainda que brevemente, a história do movimento psicanalítico no Estado de Rondônia.

O Estado de Rondônia compõe uma das regiões da Amazônia Ocidental, sendo a porta de entrada para a região Norte do país. Com cerca de 230.000 km², tem uma população aproximada de 1.800 milhões de habitantes. Com uma história conhecida, internacionalmente, pela violação de direitos humanos, impunidades, violência e injustiças, carrega as marcas de conflitos agrários, ambientais e territoriais (IBGE, 2012; Jacarandá; Matzembacher, 2018).

No que se refere ao Ensino Superior no Estado, em média, existem 30 instituições de ensino sendo, majoritariamente, particulares, e nas quais 12 delas, contemplam a oferta do bacharelado em Psicologia, dentre diversos cursos. No entanto, há apenas uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que além de ofertar o curso de graduação em Psicologia, oferece o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Psicologia.

A UNIR completa seus 39 anos em 2021, tendo formado diversos profissionais da Psicologia que seguem atuantes em instituições de saúde, nas organizações, no judiciário, na clínica, como também, os egressos de seu Programa de Pós-Graduação se ocupam da docência em grande parte das faculdades privadas.

Na região Norte, assim como em outras regiões, a grade curricular da graduação em Psicologia prevalece assentada na clínica, seguida da prática organizacional e escolar, respectivamente, de modo que a psicanálise tem sido apresentada como uma teoria e ofertada como uma das abordagens para a atuação. São frequentes os profissionais da psicologia que ofertam a prática da psicologia orientada pela psicanálise.

No ano de 2012, recém chegada do Sul – onde havia iniciado a formação em 2007 – como docente de uma faculdade privada, verificava que ainda que houvessem ofertas, por instituições particulares, de cursos de especialização *latu sensu* fundamentados na teoria e clínica psicanalítica, havia um desconhecimento do que se tratava, a rigor, a formação do analista em Escola – conforme a orientação lacaniana – do que consistia na prática do psicanalista e, ainda, do que se tratava uma transmissão da psicanálise.

Em meados de 2017, com a entrada no Mestrado e a partir de um curso de especialização em Psicanálise num município localizado no centro do Estado, encontramos um movimento de formação a partir dos estudos teóricos. O movimento surgido por ex-alunos da primeira turma dessa especialização ganhou lugar através do acolhimento de uma das professoras do curso, psicanalista membro da Laço Analítico | Escola de Psicanálise. Tal movimento, em direção à Escola, se fortaleceu durante a segunda turma, em que alguns alunos passaram a integrar o grupo de estudantes da psicanálise.

Nos primórdios da invenção freudiana, a prática da psicanálise estava sedimentada e restrita aos médicos. Freud (2019 [1926]), enfatizava que a psicanálise era algo novo no mundo, e que a grande maioria das pessoas estava pouco informada a seu respeito. Por sua vez, considerava que a posição da ciência era oscilante, a ponto de, à época, parecer prematuro intervir em prescrições de seu desenvolvimento. Acontece que a psicanálise é leiga, por se constituir como uma experiência, em que o psicanalista é fruto de sua análise pessoal com um psicanalista; não decorre da formação acadêmica específica em determinada área.

Jacques Lacan, psicanalista francês, inconformado com a ortodoxia e o domínio de um grupo que se colocava como instituição de controle e normatização da prática psicanalítica, passou a tecer críticas aos pós-freudianos,

apenas e justamente, pelo movimento de institucionalização e os desvios dos fundamentos psicanalíticos. Ao ser excomungado da Associação Internacional de Psicanálise (IPA), a formação do analista tomou um novo rumo com o ensino lacaniano e seu retorno aos fundamentos de Freud.

Aqui, brevemente, destacamos a proposta de Lacan com a Escola, pois se configura como um espaço coletivo, de troca com os pares para a formação do analista sustentada em um tripé: análise, supervisão e estudos. Estes operadores são condições éticas necessárias para o ofício do analista. Foi a partir disso que, com a chegada de outros integrantes no espaço de estudos, o movimento se ampliou e, em 2019, foi fundado o Núcleo do Laço Analítico | Escola de Psicanálise na cidade de Cacoal, onde passou a acontecer as transmissões e estudos.

Esse breve comentário é necessário para destacar que o espaço de formação produziu deslocamentos em direção à pesquisa em psicanálise que confluíram para as consequências teórico-clínicas e efeitos subjetivos recolhidos na travessia do trabalho. Na própria Universidade havia professores atravessados pela psicanálise, advertidos de sua ética, com passagens por escolas e associações psicanalíticas no Estado de São Paulo.

Para ilustrar o que esse trabalho propõe, destaco a experiência na pesquisa de mestrado em Psicologia realizada no Laboratório de Genética Humana da Universidade Federal de Rondônia (LGH-UNIR), no qual a proposta foi oferecer, a partir do dispositivo psicanalítico, a escuta de mulheres-mães marcadas por uma doença rara ou com o risco genético para desenvolvê-la.

O LGH é uma unidade de pesquisa científica vinculado ao Núcleo de Saúde da Universidade Federal de Rondônia, composto por professores, pesquisadores e acadêmicos de graduação de iniciação científica e da pós-graduação *stricto sensu*, tendo como área de pesquisa a Genética Humana. Além de se debruçarem no mapeamento das doenças neurodegenerativas raras (DNR) no estado de Rondônia, são oferecidos serviços especializados para a realização de testes preditivos a fim de obter o diagnóstico, acompanhamento pelo serviço social e atendimento psicológico às famílias com diagnóstico da Doença de Huntington (DH), Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA), Alzheimer Precoce (AP) e Ataxias Espinocerebelares (AE) (Gonçalves, 2021).

A direção do tratamento das doenças raras se apoia nas medidas paliativas cujos objetivos consistem em amenizar os sintomas dessas enfermidades, a fim de oferecer melhor qualidade de vida para os pacientes e cuidadores, portanto, envolve o uso de medicamentos somados ao aconselhamento genético e o emprego de técnicas específicas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, entre outras.

Acontece que as mulheres atendidas pelo LGH, em razão do diagnóstico e a prevalência de um número expressivo de familiares que manifestaram as doenças neurodegenerativas raras, eram orientadas pela via do aconselhamento genético aos cuidados contraceptivos, devido ao risco de 50% de chances de transmissão na gestação. As doenças de Huntington (DH) e Ataxia Espinocerebelar (AEC) são incuráveis e incapacitantes, causando consequências devastadoras com perdas gradativas da cognição e da capacidade corporal. Respectivamente, no primeiro caso, o paciente apresenta perdas persistentes da coordenação motora, alterações psiquiátricas e cognitivas, progredindo ao estado de demência. A segunda, a degeneração cerebelar, acarreta distúrbios oculares, alterações na marcha e perda do equilíbrio, provocam quedas que induzem à imobilidade e à dependência da cadeira de rodas (Martins; Rodrigues; Oliveira, 2013; Gil-Mohapel; Rego, 2011).

Apesar das vicissitudes dessas doenças, as mulheres acompanhadas pelo LGH engravidaram. Seja porque *esqueceram* do uso do anticoncepcional ou ao receberem o diagnóstico da doença, a gravidez e a maternidade foram escolhas e soluções encontradas para construir um sentido em vida ao sem sentido da morte, pagando, assim, o preço de conviver com o risco de seu bebê herdar a doença.

Essas mulheres-mães, ao serem convocadas ao trabalho de uma escuta orientada pela psicanálise puderam compreender sobre o autorizar-se a ser uma mãe, sabendo fazer algo com o que restava da marca mortífera. Afinal, a escolha e decisão por ter filhos e tecer um lugar enquanto mãe, foi uma resposta à um desejo para cada sujeito. A discussão sobre tal pesquisa foi apresentada no livro *Maternidade e Feminilidade na Psicanálise: impasses do feminino nas doenças raras* (Gonçalves, 2021), lançado pela Editora Juruá.

É, então, nesse campo de ambiguidades, que se localiza as possibilidades do fazer pesquisa em psicanálise. Quando Freud, em sua obra *A psicopatologia da vida cotidiana* (2016 [1901], p. 291), sustenta a hipótese de que “não há nada no psíquico que seja produto de um livre arbítrio, que não obedeça a um determinismo”, aponta para as incidências do inconsciente, segundo o qual, os atos e manifestações do sujeito são determinadas por sua lógica. Enfim, “a descoberta freudiana do inconsciente é a de que ele tem leis e comporta o desejo, sobre o qual nem sempre o sujeito quer saber” (Quinet, 2000, p. 21).

Interessa-me destacar que o inconsciente é o campo de pesquisa em psicanálise, pelo qual o sujeito afetado pela linguagem não pode ser confundido com a noção de indivíduo, biopsicossocial. Este é o ponto que marca o fundamento inaugural do método de pesquisa em psicanálise como o método clínico. Acontece que a experiência clínica psicanalítica reintroduz a dimensão do sujeito de desejo, ali, onde a ciência o havia excluído (Caldas; Alto é, 2011).

O campo e o método psicanalítico de pesquisa

Desde a sua invenção, a relação entre a psicanálise, seu método, provas empíricas e a ciência, são controversas. Embora a psicanálise tenha nascido do berço da ciência galileana, quando Freud (2010 [1923]) a definiu como uma disciplina singular que não é fruto de especulações, mas da experiência, propôs que diferentemente de outras abordagens, a psicanálise se fundamenta como uma técnica para direção de tratamento das neuroses, como uma teoria a respeito da constituição e funcionamento do psiquismo, além de ser um método de investigação do inconsciente. É, portanto, com a descoberta do inconsciente que a psicanálise se apresenta de modo subversivo em relação à ciência positivista (Freud, 2010; Elia, 2012).

Na história do movimento psicanalítico, sabemos que de início, a pretensão de Freud era a de eleger a psicanálise no rol da ciência moderna. Tal pretensão perdeu força, na medida em que o método psicanalítico ganhou outro estatuto por incluir o objeto que estava fora do saber da ciência, ou seja, as manifestações do inconsciente.

Ao introduzir o conceito de inconsciente, Freud subverte a concepção de subjetividade dominante no século XVII e XVIII, calcada nas construções da psicologia clássica. Ele atribuiu à abrangência do conceito de inconsciente que as inclinações humanas são regidas pela ação dessa instância psíquica (Freud, 2010). Apenas e justamente por isso, a psicanálise se difere de outras formas de investigação da vida psíquica.

O inconsciente é um saber não-sabido que está na superfície e se revela por meio de sonhos, chistes, atos falhos e sintoma, demandando uma decifração, porém, não se pode encontrar em registros biotecnológicos. Nesse aspecto, Lacan, em seu retorno ao sentido freudiano, resgata os fundamentos epistêmicos e apresenta a noção de sujeito dividido entre a linguagem e o corpo, entre real e simbólico; assim, lança mão do aforisma lacaniano *o inconsciente estruturado como linguagem* para demarcar que o sujeito do inconsciente se engendra pela linguagem e a fala, as quais tecem as tramas, histórias e suas ficções em termos de discurso, deixando marcas e traços que constituem uma rede de significantes.

A este propósito, desde o início, Lacan destacou a originalidade freudiana a partir dos textos *A interpretação dos sonhos (1900)*, *A psicopatologia da vida cotidiana (1901)* e *Os chistes e sua relação com o inconsciente (1905)* e situou o modo como opera o inconsciente ao considerar que os processos psíquicos são submetidos à dimensão psíquica da linguagem. Assim, ao recorrer à linguística de Roman Jakobson e Ferdinand Saussure, propôs as leis do inconsciente a partir da metáfora e da metonímia para designar o que Freud já havia formulado sobre os mecanismos da condensação e deslocamento como operações que regem o inconsciente.

No seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* propõe que “o inconsciente é a soma dos efeitos da fala, sobre um sujeito, nesse nível que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante” (Lacan, 2008 [1964], p. 126). E, ao final de seu ensino, especificamente n’*O Seminário, Livro 20: mais, ainda*, sublinha que “a linguagem é aquilo como o que o inconsciente é estruturado, é mesmo porque, a linguagem, de começo, ela não existe” (Lacan, 2008 [1975] p. 189) advertindo que antes do domínio da instância simbólica há um saber que antecede as veredas da constituição do sujeito do inconsciente;

e, com a entrada na linguagem, se instaura a divisão do sujeito operada pela ordem significante. Assim, portanto, conclui o conceito de inconsciente como “[...] testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante” (Lacan, 2008 [1972-73], p. 149).

Acerca disso, Quinet (2000, p. 45) esclarece que “o conceito de inconsciente indica que não só habitamos a linguagem, mas que ao mesmo tempo somos habitados por ela”. Nesse sentido, interessa destacar que o campo da pesquisa em psicanálise se passa pelo campo do inconsciente, universo da linguagem, uma vez que esta produz efeito e é a causa introduzida no sujeito.

Portanto, consideramos que a apreensão desse ponto de articulação entre corpo, psiquismo e linguagem se manifesta no ato de falar, sem juízo prévio, de modo que a lógica dos efeitos discursivos incide nas formações do inconsciente. Partindo desses pressupostos, fica evidente na obra freudiana e com o ensino lacaniano que os mecanismos do inconsciente não se restringem aos sonhos: encontram-se em funcionamento em todas as suas formações manifestas nas várias características da linguagem.

No campo psicanalítico e entre os psicanalistas permanece a certeza de que a psicanálise deve estar no mundo como forma de resistência, insistência e politicamente incorreta, por contrariar os significantes-mestres que determinam a civilização e a ciência à um compilado de normativas (Brousse, 2003). É fato que a psicanálise se orienta pela instância do inconsciente, o que, por sua vez, tem de saída uma posição subversiva.

O debate sobre a psicanálise ser ou não uma ciência é antigo. Mas, se por um lado, o discurso da ciência nos moldes empíricos, positivistas, é insuficiente para dar conta da experiência psicanalítica, isto não quer dizer que uma se sobrepõe à outra. Uma vez que o inconsciente não se prova pelo conjunto de montagens biotecnológicas, antes, se testemunha por seus efeitos numa experiência de linguagem, engendrando consequências no laço social, a psicanálise encontra um terreno fértil de articulações e interlocuções com outros campos de saber. Com isso, os outros discursos se beneficiam, ainda que sejam para discordar.

Jeferson Machado Pinto (2018, p. 63) destaca que grande parte da resistência do meio acadêmico aos achados psicanalíticos decorre de uma *atitude*

closed mind – mente fechada – o que é incompatível com uma postura científica. Assim, uma característica frequente no meio acadêmico corresponde à resistência à especificidade da psicanálise e ao desconhecimento dos fundamentos epistemológicos o que, aliás, me parece um não querer saber sobre sua presença na Universidade como um ponto de articulação aos outros campos de saber.

Interrogar o lugar da psicanálise na universidade consiste na possibilidade de colocar em evidência o que a sociedade restitui acerca da presença dela em seu seio. “Ou seja, na medida em que o significante privilegiado no âmbito de uma pós-graduação é a pesquisa, em que medida fazer pesquisa na universidade pode se articular com a pesquisa em psicanálise? Trata-se de um viés que inclui, precisamente, aquilo que Freud nos indica” (Lopes, 2009, p. 137).

Se – o que pode parecer fantástico hoje em dia – alguém tivesse de fundar uma faculdade de psicanálise, nesta teria de ser ensinado muito do que já é lecionado pela escola da medicina [...] Por outro lado, a instrução analítica abrangeria ramos de conhecimento distantes da medicina e que o médico não encontra em sua clínica: a história da civilização, a mitologia, a psicologia da religião e a ciência da literatura. A menos que esteja familiarizado nessas matérias, um analista nada pode fazer de uma grande massa de seu material. (Freud, 2010 [1926], p. 278-279).

A clínica pela qual os psicanalistas se dedicam não se restringe ao espaço do consultório, mas trata-se de um dispositivo de estrutura discursiva que requer a presença de alguém que ocupe a função de analista e um outro que se coloque no lugar de analisante. Assim, a partir de um espaço orientado pela escuta flutuante, sustentada no operador clínico, bem como, a transferência; a rigor, a psicanálise pode ser praticada em diversos espaços, considerando os seus fundamentos epistêmicos.

Por fim, ao contrário da pesquisa psicanalítica em que o pesquisador se ocupa como teórico, primordialmente, a compreender os conceitos psicanalíticos pela via de uma produção, sem estar numa formação psicanalítica permanente, a pesquisa com o método psicanalítico, de modo, incontornável, requer a presença do psicanalista, pois, além de ser um trabalho que retorna

à própria psicanálise, gera efeitos ao praticante da psicanálise que também, orientado por seu desejo decidido, que está no lugar de analisante. Até aqui, concluímos que o campo da pesquisa e o objeto em psicanálise é, primordialmente, o inconsciente e o objeto *a*. Mas, afinal, o que quer dizer fazer pesquisa em psicanálise? Quais os efeitos na formação do analista?

Assim, na seção a seguir, abordo as ressonâncias da pesquisa em psicanálise na Universidade e seus efeitos na formação do analista.

A pesquisa em Psicanálise e os efeitos na (de)formação do analista em formação: testemunho de uma experiência.

Como vimos, a Universidade tem um papel fundamental na transmissão, no ensino e na pesquisa em psicanálise, o que acontece em função da presença de diversos professores que se ocupam da causa analítica. É, portanto, a partir disso, dos diversos lugares que os psicanalistas se ocupam em transmitir o desejo pela causa analítica, inclusive, além das paredes das escolas de formação, que a psicanálise pode avançar.

A Universidade é um espaço que favorece a formalização do lugar da psicanálise no laço social e, apesar de o título acadêmico não formar o analista, certamente, realizar uma pesquisa nos moldes e parâmetros acadêmicos produz efeitos que se delineiam numa deformação do analista.

Como vimos, a pesquisa em psicanálise é, fundamentalmente, uma pesquisa clínica, pois requer a presença do psicanalista, o qual, atravessado pelo desejo do analista, se ocupa da função definida no dispositivo psicanalítico, e formula suas indagações a partir do que extrai de sua prática e dos impasses no manejo da transferência, transformando-as em fonte de escavação para construir as consequências teórico-clínicas. É, portanto, nesse ponto, que se pode ver a transferência com a ética da psicanálise, uma vez que se estabelece uma relação com a episteme para produzir as elaborações e as interpretações de sua leitura teórica.

Aqui, vale destacar o conceito de transferência e como ele opera no campo da pesquisa. Na obra freudiana, o termo transferência aparece em seus primeiros textos; em *Estudos sobre a histeria (1895)* e *Interpretação dos sonhos*

(1900), sem ser exatamente formulado em seu devido fundamento. Freud formulou-a como uma falsa ligação que interferia no processo analítico e, por sua vez, ao observar os impasses de Breuer no tratamento de Anna O. percebeu os afetos suscitados na relação da paciente com seu médico como o fenômeno da transferência e a sua complexidade.

O conceito de transferência foi, especificamente, introduzido no texto *Análise fragmentária de uma histeria* (2016), como fenômeno fundamental no processo de análise e um elemento central na teoria psicanalítica. Nesse texto, Freud a define como um investimento afetivo do paciente endereçado à pessoa do analista, por meio da qual são atuadas as experiências do tempo infantil que se articulam com o romance familiar. Assim, se descortina um ponto de resistência, sendo a transferência propriamente dita.

Nesse caldo, Freud instituiu o nascimento da psicanálise como método a partir do abandono da hipnose; com isso, a descoberta da transferência adquiriu um valor conceitual, sobretudo, por se tratar da condição necessária para que a pesquisa e o tratamento psicanalítico se estabeleçam. Por sua vez, a transferência preexiste à psicanálise, pois frequentemente, se manifesta na vida e de maneira privilegiada no amor, e é inclusive utilizada, manejada, por educadores, professores etc. (Jorge; Maurano; Neri, 2011; Jorge, 2017; Maurano, 2006).

Nessa esteira, a transferência é uma condição para se operar com o método psicanalítico, e a partir da advertência freudiana (Freud, 2010 [1913]), de que a pesquisa e tratamento coincidem, consideramos, afinal, que a prática psicanalítica sugere ao psicanalista atravessar em seu percurso de análise, sua própria pesquisa com o inconsciente. Isso, porque, operar no campo da psicanálise implica em atravessar os efeitos da linguagem, as amarrações neuróticas para sustentar uma função que requer o esvaziamento das identificações imaginárias, para escutar o sujeito de desejo, dito, analisante.

Interessou-me trazer essa passagem, inclusive, para salientar que além do inconsciente ser atemporal, a transferência está presente em todas as relações, sobretudo, é uma condição primordial para que a pesquisa se desenvolva. No campo da pesquisa acadêmica, a relação transferencial opera, desde a escolha pela instituição, a qual o pesquisador endereça sua demanda, passando

pela escolha do orientador, como também, no que diz respeito à relação com os fundamentos epistêmicos.

Em Lacan (2003 [1967]), a proposição da psicanálise em intensão e extensão oferece balizas teóricas que designam uma operação *entre* a experiência psicanalítica que engendra os efeitos de uma análise pessoal, partindo de um giro discursivo do analisante que possibilita fazer uma passagem à outra posição. Tal passagem corresponde ao atravessamento das ficções neuróticas que permite esvaziar-se de si para ocupar uma função, orientado pelo desejo em que o saber não informa.

O discurso do analista considera o outro como sujeito e opera a partir do *não-saber*, ou seja, de um saber inconsciente, considerando a particularidade do sujeito, e da contingência de cada caso. Trata-se de um discurso que, incluindo a castração, a impossibilidade de tudo saber, pode acolher as contingências de cada caso. (Dupim; Espinoza, Besset, 2011, p. 271).

A psicanálise se sustenta enquanto práxis, muito mais partir de seus efeitos, do que uma ciência ou uma teoria do conhecimento, pois não pretende preencher o furo do saber. Isto é, sustentar o método psicanalítico, na função de analista, é um trabalho que requer a própria pesquisa com o inconsciente, para sustentar em ato o desejo decidido pela ética da psicanálise (Caldas, 2011). Ou seja, há uma passagem *entre* o dentro (intensão) e o fora (extensão) que possibilita articular a clínica com as demais ciências, pois, trata-se de incluir algo do impossível de dizer.

Na experiência de um mestrado, a leitura dos textos, a resistência frente à escrita acadêmica aparece, tendo como pano de fundo, muitas vezes, questões a serem trabalhadas em análise. Trabalhar com o que se lê por meio da letra, dos estudos teóricos, transformando numa construção teórica de própria autoria, implica em atravessar a relação com o saber e com o nome próprio, além, de um assentimento com o furo no saber. Aliás, é nesse sentido que se traduz em uma experiência de deformação por meio das viradas subjetivas do pesquisador-analista-analisante.

De acordo com o *Dicionário Aurélio*, a palavra *deformação* tem por significado, “alteração na forma, no aspecto original”, “mudança” (Ferreira, 2008). Por tal razão, este vocábulo parece propício para relatar a experiência que aqui se desdobra, pois faz confluência com os efeitos recolhidos num percurso de análise e na psicanálise, uma vez que se trata de um trabalho de elaborações, compreensões e conclusões que ocorrem em um tempo específico para cada sujeito.

A clínica e a escrita da clínica se alinhavam a uma experiência que produz um saber que escorre das ressonâncias do inconsciente, sendo esse o campo de investigação que inclui o sujeito. Isto significa que a clínica psicanalítica coloca o psicanalista em permanente trabalho pelos enigmas e indagações que suscita, e o leva a seguir na direção de uma formação em psicanálise.

A formação do analista acontece, primordialmente, com a análise pessoal, somando-se à supervisão e estudo teórico que compõem as condições para a sustentação da práxis psicanalítica. A experiência psicanalítica permite as diversas possibilidades clínicas desde que se reconheçam as dimensões epistemológicas e éticas para “[...] a construção do espaço psicanalítico” ancorado na fala, na escuta e direcionada pela transferência (Birman, 1994, p. 27).

Desse modo, entre a extensão e a intensão, há uma dobradiça em que ambas se articulam e se relacionam na formação do analista, pois operar por meio da psicanálise implica a experiência de cada um com a técnica e ética, além do saber-fazer com a dimensão de um impossível de dizer. O fazer psicanalítico se sedimenta nos elementos fundantes no que se refere à pesquisa, pois o espaço que acontece a experiência não depende de estrutura física, mas que se estabeleçam as condições para operar com o método psicanalítico sustentado e regido pelos fundamentos primordiais da psicanálise, bem como, um dispositivo de estrutura discursiva.

Lacan afirma que as únicas formações são aquelas do inconsciente, o que significa que uma pesquisa em psicanálise, por incluir o sujeito, se inscreve numa dobradiça entre o pesquisador-analista e o pesquisador-analisante, em um trabalho engenhoso de elaborações, retificações e deslocamentos, inclusive, em relação à escrita. Afinal, “a passagem de psicanalisante a psicanalista tem uma porta cuja dobradiça é o resto que constitui a divisão entre eles, porque essa divisão não é outra senão a do sujeito, da qual esse resto é a causa” (Lacan, 2003).

Ora, se o campo de pesquisa é o inconsciente e o objeto da psicanálise é o objeto *a*, isto significa que ao formular uma demanda ao saber universitário, o que está em jogo é o desejo de cada sujeito em relação ao saber, pois as questões que orientam um trabalho de pesquisa podem seguir trilhamentos distintos em consonância com a posição do sujeito.

Desse modo, a demanda pode estar na direção de obturar o furo no saber; no saber como ficção inconsciente ou o saber como falta, no lugar da verdade. Esse último é o que interessa a psicanálise, isto é, uma pesquisa em psicanálise gira em torno do real da clínica, mas, o pesquisador – não mais na função de analista – desliza à posição de analisante movido pelo desejo de saber, pois é somente enquanto analisante que se pesquisa.

Por outro lado, a escrita de um trabalho de pesquisa é um ofício que marca a escrita do analista, o qual escreve, a partir do não-sabido, mas pelo ato de escrever engendra um saber que se transmuta em um saber psicanalítico, cujos efeitos retornam ao pesquisador-analisante.

Lacan (2003, p. 485), em *O aturrito*, introduz a noção de topologia estrutural, afirmando que “a topologia não foi ‘feita para nos guiar’ na estrutura. Ela é a estrutura”. Tal referência topológica permite propor que a fronteira entre teoria e clínica abre o espaço para um saber que emerge do real, colocado em ato. É, nesse vão, nesse espaço, *entre* o deslizar de uma posição à outra que o pesquisador se coloca em ato de elaboração, produção e, porque não dizer de sua tecitura em nome próprio e de um percurso, uma vez que se trata de tecer em torno das construções teórico-clínicas e da autoria.

O que é importante destacar é que no processo de escrever, o que se faz texto se alinha com as construções que também dizem respeito à relação do sujeito com a leitura e escrita, inclusive, dos pontos de resistências a serem tratados nas supervisões, orientações e, muitas vezes, em análise pessoal. Portanto, a pesquisa em psicanálise, em seu método próprio, tem um campo de investigação que se aplica aos fenômenos humanos, individuais ou coletivos, porém, não sem incluir a experiência do pesquisador enquanto analisante. Isto significa que, por incluir o sujeito, a pesquisa se configura como um trabalho ancorado na ética em que se dá a ver o testemunho das operações de (de)for-

mação, como respostas dos efeitos da experiência psicanalítica, da prática da pesquisa endereçada à Universidade.

A pesquisa em Psicanálise, apesar de, muitas vezes, estar submetida aos discursos da mestria universitária e das burocracias acadêmicas, tem um trabalho que se desdobra e descortina a posição subversiva da psicanálise que, aliás, acontece pela presença do discurso do analista. Assim, a técnica, a teoria e o método se articulam e regem a experiência analítica como uma confluência entre pesquisa e clínica. E, portanto, significa que a investigação das manifestações humanas interessa à pesquisa em psicanálise, ou seja, os efeitos das relações e suas repercussões na subjetividade. Por outro lado, formalizar a pesquisa em psicanálise se inscreve numa abertura em que os efeitos retornam ao psicanalista, na psicanálise e em outros saberes.

Por fim, o lugar da invenção freudiana no laço social tem sido testemunhado em diversos trabalhos nas Universidades, em que pesquisadores dedicados à prática psicanalítica nos dispositivos públicos de atenção em saúde, em serviço social e nas ruas, têm marcado a vivacidade da ética da psicanálise em nossos tempos. Isto é, há uma prova viva de que a pesquisa em psicanálise na Universidade é um campo aberto à (de)formação do analista em formação, aliás, uma formação contínua.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, J. **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

BROUSSE, M. H. **O inconsciente é a política**. São Paulo: Editora EBP, 2003.

CALDAS, H. Psicanálise, saber e transmissão do objeto *a*. In: CALDAS, H.; ALTOÉ, S. (Org.). **Psicanálise, Universidade e Sociedade**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2011.

CALDAS, H.; ALTOÉ, S. (Org.). **Psicanálise, Universidade e Sociedade**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2011.

DUPIM, G.; ESPINOZA, M.; BESSET, V. Discurso do analista em uma prática social. *In*: CALDAS, H.; ALTOÉ, S. (Org.). **Psicanálise, Universidade e Sociedade**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2009.

ELIA, L. Autismo e segregação. **A peste**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FREUD, S. Princípios básicos da Psicanálise. *In*: **Obras completas**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1913]. p. 268- 276. v. 10.

FREUD, S. Psicanálise e teoria da libido. *In*: **Obras completas**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1923]. p. 273-308.v. 15.

FREUD, S. Análise fragmentária de uma histeria. *In*: **Obras Completas**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016 [1901]. p. 173- 320. v. 06.

FREUD, S. A questão da análise leiga. Conversas com uma pessoa imparcial. *In*: **Obras incompletas**. Tradução de Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 [1926]. p. 205- 314.

GIL-MOHAPEL, J. M.; REGO, A. C. Doença de Huntington: Uma revisão dos aspectos fisiopatológicos, **Rev. Neurocienc.**, São Paulo, v. 19, n,4 , p.724-734, 2011.

GONÇALVES, L. M. **Maternidade e Feminilidade na psicanálise**: impasses do feminino nas doenças raras. Curitiba: Editora Juruá, 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JACARANDA, R.; MATZEMBACHER, P. Direitos humanos e o sistema de justiça dos conflitos de terra da Amazônia Ocidental. **Rev. Direito e Práx.**, v. 9, n. 1, 2018.

JORGE, M.A.C; MAURANO, D., NERI, H. **Dimensões do despertar na psicanálise e na cultura**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan, v. 3:** as bases conceituais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.

LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. *In: Outros Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003 [1967]. p. 248-264.

LACAN, J. O aturdido. *In: Outros Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003 [1972].

LACAN, J. **O Seminário, livro 11:** Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008 [1964].

LACAN, J. **O Seminário, livro 20:** mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008 [1975].

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, A. Psicanálise e universidade: conexões possíveis. *In: CALDAS, H.; ALTOÉ, S. (Org.). Psicanálise, Universidade e Sociedade*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2009. p. 133-142.

MARTINS, C. P.; RODRIGUES, E. C.; OLIVEIRA, L. A, S. Abordagem fisioterapêutica da ataxia espinocerebelar: uma revisão sistemática. *Fisioter. Pesqui.* São Paulo, v. 20, n. 3, p. 293-298, set. 2013.

MAURANO, D. Um estranho no ninho ou a psicanálise na universidade. *In: Lacan e a formação do psicanalista*. Rio de Janeiro, 2006. p. 209-227.

PINTO, J. M. O lugar da contingência na clínica e na pesquisa em psicanálise: mais ainda sobre o problema do método. *In*: FERREIRA, T.; VORCARO, A. (Org.). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. Minas Gerais: Autêntica Editora, 2018.

QUINET, A. **Teoria e clínica da psicose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adrielle Joventina Ferreira Barroso: Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Aparício Carvalho - Fimca (2020). Pós-graduanda em Gestalt-Terapia pelo Instituto de Gestalt-Terapia de Roraima. Cofundadora do Grupo de Estudos Feministas (GEFEM-Marielle Franco). Estudiosa nos campos de migração, gênero e raça. Atualmente é psicóloga clínica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4383-4366>.

Bruna Angélica Borges: Graduada em Psicologia (UNESC). Mestra em Psicologia. Doutoranda em Educação (UFMS). Psicóloga Escolar e Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) - Campus de Ariquemes. Membro do Grupo Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia na Amazônia Ocidental (IFRO) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Gênero e Educação (GEPDGE/UFMS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4803-6347>.

Cristiane F. Silveira: Possui graduação em Enfermagem pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (2012). Pós-graduada em Saúde Pública com Ênfase em Saúde da Família pela UNINTER. Atualmente é enfermeira responsável - Comunidade Terapêutica Monsenhor Gabriel Mercol - PIA União. Enfermeira do Centro de Atenção Psicossocial de Presidente Médici-RO. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: política de saúde mental, dependência química, políticas públicas, inclusão social, emancipação econômica, política de assistência social e vulnerabilidade social. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3382-7701>.

Daylan Maykiele Denes: Graduada de Psicologia no Centro Universitário UNIFACIMED. Atualmente é vice-presidente da LATEP (Liga de Temas Emergentes em Psicologia). Pesquisa temas relacionados à região amazônica. Tem interesse em: Psicologia Social Crítica, Psicologia Comunitária, Psicologia Social do Trabalho. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8108-0548>.

Daniela Ribeiro Schneider: Prof^á. Titular do Depto de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (mestrado e doutorado) e Mestrado profissionalizante em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Tem graduação em Psicologia (UFSC, 1987), Mestrado em Educação (UFSC, 1993), doutorado em Psicologia (PUC/SP, 2002), pós-Doutorado em Ciência da Prevenção (Universidad de Valencia - España, 2012 e University of Miami - USA, 2019). Atividades de Pesquisa e Extensão estão na ênfase de Tratamento e Prevenção Psicológica, voltando-se para estudos dos problemas relacionados ao uso de álcool e outras drogas, desenvolvimento e avaliação de estratégias, programas e sistemas de prevenção e promoção da saúde. Estudos sobre a Clínica e a Rede de Atenção Psicossocial. É especialista na obra do filósofo Jean-Paul Sartre, com vários estudos sobre psicologia e clínica existencialista. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPQ “Clínica da Atenção Psicossocial e Uso de Álcool e Outras Drogas”. Coordenadora do PSICLIN/UFSC. Coordenadora do GT Drogas e Sociedade da ANPPEP. É do conselho consultivo e fiscal da Associação Brasileira de Pesquisa em Prevenção e Promoção de Saúde (BRAPEP). Bolsista produtividade em pesquisa 2 pelo CNPQ. É coordenadora do Ponto de Cultura da Associação Cultural Baiacu de Alguém, que desenvolve projetos socioculturais e de promoção de saúde em Florianópolis. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2936-6503>.

Débora Ferreira da Silva Feitosa: Doutoranda em Educação Escolar pelo Programa de Doutorado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestra em Psicologia e Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa CEPEFOP (UNIR) e Grupo Amazônico de Estudos em Psicologia e Educação (GAEPPE/UNIR). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5902-8153>.

Eliane Gamas Fernandes: Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo - IPUSP. Mestra (2018) e graduada (2015) em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Porto/FGV (2016). Atualmente é psicóloga clínica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0495-5819>.

Fábio Rodrigues Carvalho: Atualmente é presidente - Liga acadêmica temas emergentes em Psicologia. Graduando em Psicologia e Filosofia. Tem pesquisa em; Intolerância religiosa contra religiões de Matriz Africana no interior da Amazônia Ocidental. E pesquisa sobre; Percepções de estagiários de Psicologia sobre questões étnico-raciais e de classe social em Cacoal/RO. Interesses: Psicologia social crítica, Psicologia comunitária, Filosofia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6397-7925>.

Fabício Ricardo Lopes: Psicólogo pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Mestre em Psicologia pela mesma instituição. Atualmente doutorando em Psicologia na área de concentração em Psicologia Social e Cultura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e membro do Núcleo de Pesquisa MARGENS - Modos de vida, família e relações de gênero, vinculado ao departamento de Psicologia da UFSC e certificado pelo CNPQ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3356-8175>.

Iago Brilhante Souza: Graduando em Psicologia no Centro Universitário UNIFACIMED. Atualmente é Coordenador de pesquisa e extensão da LA-TEP (Liga de Temas Emergentes em Psicologia). Pesquisa temas relacionados à região amazônica. Tem interesse em: Psicologia Social Crítica, Psicologia Comunitária, Psicologia Social da saúde. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9019-4248>.

Itamar José Félix Junior: Psicólogo, graduado pela Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Saúde e Processos Psicossociais. Doutorando em Psicobiologia, na Linha de Pesquisa de Medicina e Sociologia do Abuso de Drogas (MESAD). Membro do Núcleo de Pesquisas em Saúde e Uso de Substâncias (NEPSIS) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Possui experiência em pesquisa, extensão e atendimento clínico referente ao uso problemático de álcool e outras drogas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6350-5194>.

José Juliano Cedaro: Psicólogo e Professor. Formado pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Fez estágio de pós-doutoramento no Instituto de Psicologia da USP. Docente da UNIR desde 1996, ministrando aulas e orientando estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação da área da saúde. Exerceu várias funções administrativas na UNIR, destacando a Direção da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (2006-2007); implantação e primeiro coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (2008-2011), Direção do Núcleo de Saúde (2014-2019) e a Vice-Reitoria (2020-2024). Presidente do Comitê Científico para o Enfrentamento da Covid-19 no âmbito da UNIR e Autoridade de Monitoramento da Lei de Acesso à Informação da UNIR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7479-6556>.

Leandro Aparecido Fonseca Missiatto: Doutorando em Psicologia Clínica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2017). Graduado em Psicologia pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (2012). Vice-líder do LARIS, Laboratório de Relações Interpessoais e Saúde do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é Analista Processual na Especialidade de Psicologia - Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia. Docente da Pós-Graduação, lato sensu, em Direito para Carreira da Magistratura da Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (Emeron). Docente do curso de Psicologia da Faculdade Estácio de Pimenta Bueno. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6532-735X>.

Leila Gracieli da Silva: Doutoranda em psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha Atenção Psicossocial: Clínica, Prevenção e Promoção da Saúde. Psicóloga, graduada pela UNESC (2012). Mestre em Saúde e Processos Psicossociais pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2016). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1002-8045>.

Lucélia Maria Gonçalves: Psicanalista. Membro do Laço Analítico | Escola de Psicanálise (RJ/MT) – Núcleo de Cacoal/RO. Pesquisadora do Laboratório de Genética Humana da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Autora do livro “Maternidade e Feminilidade na Psicanálise: impasses do feminino nas doenças raras”. Editora Juruá. Curitiba, 2021. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5312-6844>.

Maria Ivonete Barbosa Tamboril: Graduada em Pedagogia (UNIR). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Pós-doutorado pela UFOPA. Atualmente é Associada - Nível 4 da Universidade Federal de Rondônia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Atuando principalmente nos seguintes temas: Formação docente, Grupo focal, Política educacional, Projeto político pedagógico, Reformas educacionais e Desenvolvimento profissional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9891-9004>.

Marli Lúcia Tonatto Zibetti: mestra e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2000/2005), com pós-doutorado em Educação (USP/2013). Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo amazônico de estudos e pesquisas em psicologia e educação (GAEPPE), filiada à ABRAPEE e membro do GT Psicologia e Políticas Educacionais da ANPEPP. E-mail: marlizibetti@unir.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3939-5663>.

Natássia Henriques Daldegan Bueno: Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Psicanálise clínica de Freud à Lacan pela PUC/PR. Graduada em psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atua como psicanalista e como professora de psicanálise na Universidade Federal de Rondonópolis-MT (UFR). Coordena o Centro de Práticas em Psicologia da UFR. Áreas de pesquisa e interesse: psicanálise lacaniana, gênero e feminino, linguística, arte e cultura, toxicomania, ciência psicodélica e ayahuasca. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5350-9087>.

Patrícia Ferreira Miranda: Doutoranda em Educação Escolar pelo Programa de Doutorado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestra em Psicologia pela mesma universidade. Licenciada em Letras – Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Alumna da Arizona State University e do International Leaders in Education Program. Membro do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE-UNIR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8143-8850>.

Paulo Renato Vitória Calheiros: Graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (1980), Mestre em Saúde e Comportamento pela Universidade Católica de Pelotas (1999) e Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Professor Associado da Universidade Federal de Rondônia. Coordenador do Centro Regional de Referência para Formação Permanente de Profissionais que Lidam com Usuários de Crack e outras Drogas. Pesquisador atuando com ênfase em Tratamento e Prevenção Psicológica nos seguintes temas: Psicologia Cognitivo-Comportamental e Comportamentos Dependentes. Orcid: <https://orcid.org/10.22491/1678-4669.20180010>.

Paulo Rogério Moraes: Bacharel e Licenciado em Psicologia pela Universidade de Braz Cubas (1996), mestre em Psicobiologia (1998) e doutor em Psiquiatria e Psicologia Médica (2019) pela Universidade Federal de São Paulo. Atua no magistério superior desde 1997 e foi coordenador de pesquisa e extensão do Centro Regional de Referência em Álcool e outras Drogas - CRR-SENAD/UNIR - entre os anos de 2011 e 2015. Atualmente é professor de Psicofarmacologia, Psicobiologia e Neurociências no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), membro do Grupo Observatório de Violência, Saúde e Trabalho (UNIR) e tem como principais temas de interesse: Substâncias psicodélicas; Usos terapêuticos e sociais da cannabis e de seus derivados; Psicologia positiva e Promoção de saúde. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0336-3793>.

Roger Andrade Bressiani: Possui graduação em Psicologia - Faculdades Integradas de Cacoal (2012). Atualmente cursa o mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Atua como analista judiciário/psicólogo no Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Forense e Clínica, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia forense, análise do comportamento e psicoterapia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1819-6588>.

Weidila Nink Dias: graduada em Psicologia pela Faculdade São Lucas (2019), mestranda em Psicanálise: Clínica e Cultura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Movimento Psicanalítico Rondônia e Acre e integrante do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: linguagem e inserção social em Porto Velho. Estuda raça, gênero e migração pela perspectiva da Psicanálise Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9183-5334>.

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é uma instituição pública de ensino superior criada em 1982. Ao longo de aproximados 40 anos, as ações de ensino, pesquisa e extensão formaram profissionais qualificados para atuação em todas as esferas da sociedade e do mercado de trabalho. A partir do ano 2000, com o início da oferta de cursos de Pós-Graduação, essa ação foi sendo ampliada, sendo ofertados, atualmente, 24 mestrados e 04 doutorados, abrangendo diversas áreas do conhecimento e priorizando pesquisas atinentes às questões ambientais, sociais, educacionais, culturais, econômicas e geográficas da Amazônia e especialmente de Rondônia. Como política de apoio e fortalecimento à Pós-Graduação e à pesquisa na Universidade, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ) instituiu a publicação de livros elaborados pelos programas de Pós-Graduação, como atividade de divulgação e compartilhamento dos resultados das pesquisas produzidas por pesquisadores desta Instituição, tendo a Editora da Universidade Federal de Rondônia (EDUFRO), como unidade sistematizadora de todas as produções. Dessa forma, a coleção é resultado dos trabalhos elaborados pelos PPG da UNIR, com temas e abordagens disciplinares e transdisciplinares que visa a divulgação dos resultados das pesquisas elaboradas nessa Instituição e aproximação da UNIR das Instituições Estaduais, Municipais e de toda a Sociedade.

Maria Madalena de Aguiar Cavalcante – Diretora de Pós-Graduação
Artur de Souza Moret – Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

O desafio da Fundação Universidade Federal de Rondônia no ensino de graduação e de Pós-Graduação nunca foi tão grande, principalmente a partir dos recursos cada vez menores. Nesta pandemia por covid-19, o desafio foi não parar e a Pós-Graduação da UNIR não parou: defesas de dissertações e teses tornaram-se on-line e as produções acadêmicas-científicas não cessaram. A Coleção Pós-Graduação é a demonstração de que o esforço para o crescimento e a consolidação se mantém firme e constante. O futuro da Pós-Graduação na UNIR é o resultado das ações articuladas entre todos os atores, com maior abertura para a sociedade e para os setores públicos e com um grande objetivo que nos motiva, o de contribuir na formação em excelência de professores e pesquisadores nos países limítrofes. Os resultados nos colocam em papel de destaque na Amazônia e é isso o que desejamos: ser uma Instituição pública e gratuita, com forte apoio da sociedade para a oferta de cursos e formações que promovam o Desenvolvimento Regional e Sustentável do Estado de Rondônia.

Marcele Regina Nogueira Pereira – Reitora