



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**O TRABALHO DO PSICÓLOGO EM UM *CAMPUS* DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA
PRÁTICA**

MILENA BERTOLLO-NARDI

VITÓRIA

2014

MILENA BERTOLLO-NARDI

**O TRABALHO DO PSICÓLOGO EM UM *CAMPUS* DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA
PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo,
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Psicologia, sob orientação da Prof^a. Dr^a.
Luziane Zacché Avellar.

UFES

Vitória, dezembro de 2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B546t Bertollo-Nardi, Milena, 1983-
O trabalho do psicólogo em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo : possibilidades e desafios de uma prática / Milena Bertollo-Nardi. – 2014.
199 f.

Orientador: Luziane Zacché Avellar.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Psicólogos - Prática. 2. Adolescentes. 3. Jovens. I. Avellar, Luziane Zacché. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

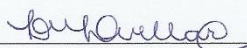
CDU: 159.9

**O TRABALHO DO PSICÓLOGO EM UM *CAMPUS* DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA
PRÁTICA**

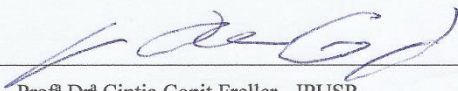
MILENA BERTOLLO-NARDI

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

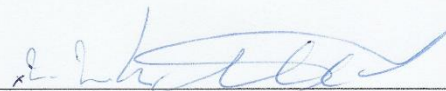
Aprovada em 18 de dezembro de 2014, por:



Profª Drª Luziane Zacché Avellar – Orientadora, UFES



Profª Drª Cintia Copit Freller - IPUSP



Profª Drª Maria Mercedes Samudio Santos – PUC-SP



Profª Drª Célia Regina Rangel Nascimento – UFES



Profª Drª Maria Cristina Smith Menandro – UFES

Para Julio e Felipe

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho tem uma história. E toda história tem personagens que foram essenciais para que ela pudesse ser contada. Meu sincero agradecimento a essas pessoas.

Agradeço e dedico esta tese a todos os adolescentes que dela participaram, que confiaram no meu trabalho e se dispuseram a contribuir com ele. E também aos professores e técnicos administrativos do Instituto Federal do Espírito Santo, que cumprem com tanto empenho e dedicação a sua tarefa de formar profissionais e cidadãos. Tenho muito orgulho de fazer parte desta equipe!

À minha orientadora Luziane Zacché Avellar, que acompanha e inspira minha trajetória acadêmica e profissional desde os tempos da graduação. Obrigada por todo o cuidado, dedicação e aprendizado destes anos. Com competência, acolhimento e entusiasmo, você me orientou ao longo deste trabalho, respeitando o meu tempo e me possibilitando viver cada etapa do processo até chegar ao percurso de uma experiência completa. Muito obrigada!

Às professoras Maria Cristina Smith Menandro, minha orientadora no Mestrado, e Célia Regina Rangel Nascimento, minha supervisora de estágio na graduação, por tudo o que aprendi com vocês durante o meu percurso profissional. Foi com a professora Célia que desenvolvi o primeiro trabalho com adolescentes e aprendi muito sobre eles! Com a professora Cristina continuei o interesse em estudar e pesquisar sobre jovens e sua participação no mundo social e político. Meu sincero agradecimento a vocês!

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES por tantos ensinamentos, em especial ao professor Lídio de Souza que ficará para sempre em nossa lembrança e em nossos corações.

Aos colegas do Grupo de Orientação em Saúde, Pedro, Alexandra, Fabiana, Kelly, Marcela, Ingrid, Carolina, Priscila, Yushiara, Karine, Luciana, Natália e Abigail por tantos momentos compartilhados, pela leitura cuidadosa dos meus trabalhos, pelas críticas e sugestões sempre tão pertinentes e bem vindas, enfim, por todo o apoio durante esses anos!

Aos demais colegas do PPGP, em especial Renata, Mariane, Paula, Beatriz e Mariana (agora professora do PPGP) pela presença e amizade nessa trajetória!

À Maria Lúcia Ribeiro Fajóli pela atenção, disponibilidade e dedicação que nos facilitam a jornada!

Aos colegas psicólogos do Instituto Federal do Espírito Santo, que têm se empenhado no desenvolvimento de um trabalho de cuidado aos estudantes da instituição.

À amiga de sempre Rafaela Kerckhoff Rölke, que, mesmo diante de tantas funções que desempenha, conseguiu um tempinho para ler o meu trabalho e contribuir com suas valiosas sugestões. Sua amizade é muito importante para mim!

Às amigas Aline Schultz, Bianca Izoton, Cynthia Krüger e Julia Carvalho pela amizade iniciada no CRAS e que já dura tantos anos... Obrigada pelo apoio e presença sempre tão importantes na minha vida!

À amiga querida Talita Prada, pelo carinho e presença constante, mesmo com a distância física.

À amiga Juliana Peterle Ronche, pelas constantes trocas de experiência e pelo apoio nos momentos de dúvidas e incertezas.

À amiga Nailane Rosa pelos momentos de descontração, companhia e apoio.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante uma parte da realização deste trabalho.

E, claro, à minha família:

Aos meus pais, Antônio e Marlene, sempre tão presentes e incentivadores!

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos. Nossa família cresceu tão rápido e com tanto amor! Sinto-me muito feliz!

E, especialmente, ao Julio. Meu marido, namorado e companheiro de tantos anos, com quem dividi tantas experiências importantes, desde a minha adolescência. Essa tese é mais uma etapa que concluímos juntos. E a maior de todas as experiências estamos vivendo agora: gestando, esperando e preparando a chegada do nosso pequeno Felipe! Muito obrigada por tudo!

E no final das brincadeiras o melhor é a certeza de que a gente brincou.

Pelo prazer de estar vivo, pela honra de desfrutar de cheiros,

tatos, barulhos e afetos.

Que a gente ande por aí orgulhosos dos nossos privilégios e alegrias.

Conta pra mim o que vê e eu andarei por nós.

Olha pra mim, olha por mim e eu te levo.

O mundo todo é assim. Que seja assim!!

Que quem não canta dance a voz do outro!

Quem não toca, que dance pousado nos acordes de quem toca!

Porque perfeito, só tudo junto.

Só uma das mãos não faz o aplauso, só uma boca jamais fará o beijo.

*Todos juntos, sim, podem formar a imensa risada, que quando for
realmente enorme, Deus vai ouvir e nunca mais vai se sentir sozinho*

Oswaldo Montenegro

SUMÁRIO

Apresentação.....	15
Capítulo 1. O contexto da pesquisa e a busca por um referencial teórico.....	21
A busca por um referencial teórico.....	31
Capítulo 2. A entrada no campo, o encontro com profissionais e estudantes do IFES e aportes teóricos da tese.....	36
O encontro com os profissionais.....	40
O encontro com os estudantes.....	50
O que os adolescentes esperam do trabalho do psicólogo e que representações possuem sobre esse profissional?	53
Capítulo 3: A construção do trabalho no IFES e o “lugar” das intervenções.....	64
O “lugar” das intervenções	67
Capítulo 4. O trabalho com os adolescentes.....	75
4.1 As Rodas de Conversa.....	76
Relato e análise de uma experiência.....	81
Encontro para avaliação das Rodas.....	102
As Rodas de Conversa como superposição das áreas do brincar do psicólogo e dos adolescentes.....	104
O lugar da experiência cultural no grupo.....	108
4.2 Os Grupos de Orientação Profissional.....	110
Relato e análise de um grupo.....	115
Encontro para avaliação do Grupo de OP.....	128
Capítulo 5: De volta ao começo: vivência e análise de uma experiência completa.....	130
Referências.....	138

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em projeto de pesquisa.....	149
Apêndice B: Artigo Representações sociais de psicólogo para jovens estudantes.....	150
Apêndice C: Resumo expandido <i>Clinical Psychology and Social Psychology: possible interfaces</i>	169
Apêndice D: Artigo A interface teórica entre psicologia clínica e psicologia social...	175
Anexo: Parecer Consubstanciado do CEP – Goiabeiras.....	198

LISTA DE SIGLAS

IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NGP	Núcleo de Gestão Pedagógica
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
SAE	Setor de Assistência Estudantil

RESUMO

Bertollo-Nardi, M. (2014). O trabalho do psicólogo em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo: possibilidades e desafios de uma prática. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

Nesta tese de doutorado coloquei em análise o meu processo de inserção como psicóloga de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) que ainda não havia contado com um profissional da área. O objetivo geral foi o de relatar e analisar o processo de planejamento, constituição e realização das intervenções, desde a entrada no campo, passando pelo processo de busca de um referencial teórico e aproximação com os estudantes, até a proposição e análise das intervenções realizadas. Com relação ao delineamento metodológico, tratou-se de uma pesquisa com inspiração tanto nas metodologias participativas das ciências sociais (pesquisa participante, pesquisa intervenção e pesquisa-ação), quanto no método da pesquisa clínica. Os participantes foram: a psicóloga de um dos *campi* do IFES e também pesquisadora desta tese; estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *campus*, com idades entre 15 e 19 anos. Como métodos de coleta das informações, utilizei a observação participante, o registro em diários de campo, questionários e grupos focais com os adolescentes e registros das intervenções realizadas. A análise dos dados ocorreu de acordo com a seguinte sequência: organização das informações coletadas; leitura flutuante e repetida das informações; recorte e seleção dos elementos mais relevantes, de acordo com os objetivos da pesquisa; redação do texto. Teoricamente, a articulação entre duas teorias embasou a realização do trabalho: a teoria das representações sociais, conforme discussões propostas por Jovchelovitch, e a teoria do amadurecimento humano, de D. W. Winnicott. A tese defendida é a de que existe uma interface possível entre essas teorias que se localiza exatamente no fazer profissional do psicólogo. As intervenções realizadas basearam-se na crença do espaço escolar como favorecedor do desenvolvimento dos adolescentes e no trabalho do psicólogo, não como diagnosticador dos problemas ou avaliador da inteligência do aluno, mas como parceiro na promoção do cuidado e no desenvolvimento de adolescentes vivendo em sociedade e fazendo parte de uma herança cultural e de uma história compartilhada. Os encontros em grupo proporcionaram trocas intersubjetivas, a partir das quais as experiências de cada um se mesclavam para formar a realidade compartilhada. Como aspectos do trabalho realizado, destaca-se: possibilidades de intervenções baseadas no cuidado a cada adolescente, sem perder o social e o coletivo como orientação; revitalização do espaço escolar como sendo de cuidado e sustentação aos adolescentes; ampliação das noções de *setting* e enquadre para outras situações nas quais é possível oferecer sustentação e continência às experiências vividas; importância de se analisar o contexto social e histórico dos indivíduos, a fim de evitar intervenções estigmatizantes e psicologizantes.

Palavras-chave: Atuação do Psicólogo; Adolescentes; Jovens.

ABSTRACT

Bertollo-Nardi, M. (2014). The work of the psychologist on a *campus* of the Federal Institute of Espírito Santo: possibilities and challenges of a professional practice. Doctoral Thesis. Postgraduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

In this doctoral thesis, I analyze the process of my insertion as a psychologist on a campus of the Federal Institute of Espírito Santo (IFES). This *campus* had never had before a psychologist in its staff. The overall purpose is to report and analyze the process of planning, setting up and performing interventions, from entering the field, through the search of a theoretical framework and proximity to the students, to the proposition and analysis of the interventions performed. Regarding the methodological aspects, this research was inspired by both: (i) the participatory methodologies of social sciences (participant research, intervention research, and action-research), and clinical research methodology. The participants in the study are: a psychologist in one of the IFES *campi* (which is also the researcher in this thesis), and students in secondary education technical courses given on such *campus*. The students are aged between 15 and 19 years. Concerning to the methods of data collection, it is used participant observation, field diaries, questionnaires and focal groups with the students and records of interventions. The data analysis takes place in the following sequence: (i) organization of the information collected; (ii) fluctuating and repeatedly reading the information; (iii) cutting and selection of the most relevant elements according to the research objectives; and (iv) wording of the text. From the theoretical point of view, the articulation between two theories establishes the theoretical foundation based on which this work is conducted: the theory of social representations, as in the discussions proposed by Jovchelovitch, and the theory of human maturation by D.W. Winnicott. The argument put forward is that there is a possible interface between these theories. This interface presents in the professional practice of the psychologist. The performed interventions are based on the belief that the school promotes the development of students and the work of the psychologist. As such, the school is not a diagnostician of problems or an evaluator of the student's intelligence, but a partner in promoting the care and development of students, which lives in society and are part of a cultural heritage and a shared history. The group meetings provides intersubjective exchanges, from which the experiences of each person mingled to form a shared reality. As the main aspects of this research work, I highlight: possible interventions based on the care of every student (without losing the social and the collective aspects as guidance); revitalization of the school space to better provide care and support to adolescents; expansion of the notion of setting and framing other situations in which it is possible to provide support and continence to experiences; importance of analyzing the historical and social context of the individuals in order to prevent stigmatizing and psychological interventions.

Keywords: Professional Practice of the Psychologist; Adolescents; Young Individuals.

RÉSUMÉ

Bertollo-Nardi, M. (2014). Le travail du psychologue dans un *campus* de l'Institut Fédéral d'Espírito Santo: possibilités et défis d'une pratique. Thèse de Doctorat. Programme Post-universitaire en Psychologie, Université Fédérale d'Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

Dans cette thèse de doctorat, j'ai soumis à l'analyse mon processus d'insertion comme psychologue d'un *campus* de l'Institut Fédéral d'Espírito Santo (IFES) qui ne comptait pas encore un professionnel de ce domaine. L'objectif général fut celui de relater et analyser le processus de planning, constitution et réalisation des interventions, allant de l'entrée dans le *campus*, passant par le processus de recherche d'un référentiel théorique et rapprochement avec les étudiants, jusqu'à la proposition et analyse des interventions réalisées. En ce qui concerne le plan méthodologique, il s'est agi d'une recherche inspirée aussi bien par les méthodologies participatives des sciences sociales (recherche participante, recherche-intervention et recherche-action), que par la méthode de la recherche clinique. Les participants ont été: la psychologue d'un des *campi* de l'IFES ainsi que chercheuse de cette thèse; étudiants des cours techniques intégrés à l'enseignement secondaire (2nd cycle) du *campus*, de l'âge de 15 à 19 ans.

Comme méthodes de recueil des informations, j'ai eu recours à l'observation participante, à l'enregistrement dans des journaux de bord, à des questionnaires et aux groupes focaux avec les adolescents ainsi qu'aux enregistrements des interventions réalisées. L'analyse des données a eu lieu selon la suivante séquence: organisation des informations collectées; lecture flottante et répétée des informations; coupure et sélection des éléments plus pertinents, en fonction des objectifs de la recherche; rédaction du texte. Théoriquement, l'articulation entre deux théories a été la base de la réalisation du travail: la théorie des représentations sociales, selon des discussions proposées par Jovchelovitch, et la théorie de la croissance humaine, de D. W. Winnicott. La thèse défendue est qu'il existe une interface possible entre ces théories, qui se situe exactement dans le faire professionnel du psychologue. Les interventions réalisées ont reposé sur la croyance en l'espace scolaire comme élément favorisant le développement des adolescents et sur le travail du psychologue, non pas comme diagnostiqueur des problèmes ou évaluateur de l'intelligence de l'élève, mais comme partenaire dans la promotion du soin et dans le développement d'adolescents vivant en société et faisant partie d'un héritage culturel et d'une histoire partagée. Les réunions en groupe procuraient des échanges intersubjectifs, à partir desquels les expériences de chacun se mélangeaient pour former la réalité partagée. Comme aspects du travail réalisé, se distingue: possibilités d'interventions fondées sur l'attention donnée à chaque adolescent sans perdre de vue le social et le collectif comme orientation; revitalisation de l'espace scolaire comme étant un espace d'attention et de soutien pour les adolescents; élargissement des notions de *setting* et des encadrements pour d'autres situations dans lesquelles il est possible d'offrir soutien et contenance aux expériences vécues; l'importance d'analyser le contexte social et historique des individus, afin d'éviter des interventions susceptibles de stigmatiser et tendant au psychologisme.

Mots-clés: Travail du Psychologue; Adolescents; Jeunes gens.

APRESENTAÇÃO

A chegada de um profissional de psicologia em um novo campo de atuação, no qual ainda não havia atuado um profissional dessa área, remete a vários desafios, questionamentos e hesitações. O que pode um psicólogo neste espaço? Que concepções são compartilhadas sobre ele e que expectativas são colocadas para o seu trabalho? Como se aproximar e conhecer o campo de atuação? E, finalmente, quais práticas propor?

É justamente esse processo que foi colocado em análise nesta tese de doutorado, que se desenvolveu de modo concomitante ao meu processo de me tornar psicóloga de um dos *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo. O objetivo da tese é relatar e analisar o meu processo de inserção no IFES, desde a entrada e aproximação com o campo, a busca por um referencial teórico, até a proposição e análise das intervenções realizadas.

Dessa forma, tornei-me também, além de pesquisadora, participante ativa da pesquisa que se desenvolveu. Por isso, talvez, tenha sido tão difícil escrever a tese, já que o tempo todo eu necessitava fazer um duplo movimento: o de aproximação e o de distanciamento (Avellar, 2009). Metodologicamente, o primeiro acontecia durante o trabalho, as conversas, as reuniões, as intervenções. O segundo, logo após cada dia de trabalho, quando eram registrados em um diário de campo, os acontecimentos, as observações e os diálogos traçados naquele dia, assim como os meus sentimentos e minhas percepções com relação ao ocorrido. Essas anotações serviram de base para a posterior reflexão.

Logo de início, surgiu o desafio de procurar um embasamento teórico para subsidiar a prática profissional que eu começava a desenvolver naquele espaço. Algumas pesquisas realizadas com psicólogos apontam a falta de clareza, por parte dos profissionais, sobre qual orientação teórica é a mais apropriada ou qual fundamenta efetivamente a prática relatada por eles (Gondim, Bastos & Peixoto, 2010). Ao longo de minha trajetória profissional, essa sempre foi uma preocupação: em que me baseio para propor minhas

intervenções? Que concepções de homem e de mundo fundamentam minha prática profissional? Assim, sempre procurei um arcabouço teórico que desse conta da multiplicidade da condição humana e que compreendesse o indivíduo em sua relação com o mundo e com o ambiente, não de forma dicotômica, mas de maneira complementar, indivíduo e ambiente se constituindo mutuamente. Eu procurava uma teoria que me ajudasse a entender os adolescentes em sua relação com o mundo e com a cultura e que, ao mesmo tempo, me oferecesse subsídios para intervir e propor uma prática psicológica a partir dessa visão.

Desde o início, eu tinha clara a ideia de que não se trataria, necessariamente, de uma teoria única. Considerando a complexidade dos fenômenos sociais e dos contextos e instituições nos quais o psicólogo é chamado a intervir, percebe-se, cada vez mais, que a abordagem unidisciplinar é insuficiente, já que reducionista e não apreende os fenômenos sociais em sua complexidade (Trassi & Malvasi, 2010). Além disso, abordagens teóricas que colocam em oposição questões como objetividade e subjetividade, interno e externo, sujeito e objeto mostram-se insuficientes para embasar a atuação profissional.

Acredito que a superação de tais dicotomias implica no diálogo crítico e fundamentado entre diferentes áreas de conhecimento. Uma das tarefas desta tese foi a de sistematizar e fundamentar o que vinha chamando de “interface entre psicologia clínica e psicologia social”, com base na articulação e no diálogo entre duas teorias: a Teoria do Amadurecimento Humano, de D. W. Winnicott, e a Teoria das Representações Sociais, de S. Moscovici, principalmente as discussões propostas por Jovchelovitch (1995, 2004, 2008). Minha tese é a de que o ponto em que podem interagir e constituir uma interface teórica é justamente o da prática profissional do psicólogo comprometida com uma atuação ética e de cuidado.

Um estudo sobre a interface teórica foi apresentado na *International Psychological Applications Conference and Trends (InPact)*, que aconteceu na cidade de Madri, em abril de 2013. Foi também discutida em um artigo teórico, submetido para a avaliação de um periódico, e que se encontra na íntegra em anexo a esta tese, juntamente com o trabalho enviado à InPact.

Procurando não cair em um ecletismo teórico acrítico, propus um diálogo entre essas teorias, baseada em seus pontos de aproximação. Em ambas, o enfoque é dado ao estudo dos fenômenos contraditórios e paradoxais e ambas conciliam as noções de interno e externo, subjetividade e objetividade. Para essa discussão, me baseei em análises anteriormente realizadas por Jovchelovitch (1995, 2004, 2008) e Pombo-de-Barros e Arruda (2010).

Ao mesmo tempo, eu começava a me aproximar do campo e a conhecer sua organização, sua estrutura, as pessoas que faziam parte dele – professores, técnicos administrativos, direção, estudantes, familiares dos estudantes. Fui conhecendo também suas demandas, suas expectativas com relação ao meu trabalho. No entanto, logo percebi que somente essa aproximação não seria suficiente para me oferecer elementos mais estruturados a fim de planejar minhas futuras intervenções. Eu precisava de algo mais sistematizado, embasado. Por isso, propus um estudo para conhecer as representações sociais de psicólogo para os jovens estudantes e também suas demandas com relação ao trabalho desse profissional. O artigo referente a esse estudo (Bertollo-Nardi, Avellar, Silva, Trindade & Menandro, 2014) também encontra-se em anexo.

Entendendo que, por meio de suas representações sociais, indivíduos e grupos revelam também sobre si mesmos, ao conhecer as representações dos adolescentes sobre o psicólogo, eu poderia conhecer também um pouco mais sobre eles mesmos, o que pensavam, o que consideravam importante e o que esperavam do psicólogo. Todas essas

informações foram importantes para estabelecer uma relação de proximidade com o campo que, simultaneamente, eu investigava e intervia.

Após esses momentos iniciais, de aproximação e hesitação, iniciei o trabalho com os adolescentes, por meio de projetos que foram sendo desenvolvidos. Para essa tese, escolhi dois projetos que foram realizados em grupo e que se configuraram como uma demanda dos adolescentes desde o início do contato com eles: as Rodas de Conversa e os Grupos de Orientação Profissional. Essas intervenções foram planejadas e, posteriormente, analisadas sob a luz da interface teórica proposta. Procurei, com essa análise, responder a uma das questões que nortearam esta tese: a interface entre as teorias do amadurecimento humano e das representações sociais pode oferecer subsídio teórico-prático para se pensar uma atuação com adolescentes no contexto do IFES?

São exatamente essas etapas – colocadas em análise desde o seu início – que constituem o trabalho desta tese, que está vinculada à linha de pesquisa Psicologia Social e Saúde, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP/UFES. Também está vinculada ao Grupo de Pesquisa Processos Psicológicos e Saúde, do CNPq, na Linha de Pesquisa Prevenção e Intervenção em Psicologia e Saúde.

A organização dos capítulos foi pensada de forma a contemplar as etapas desenvolvidas na construção do trabalho de campo. Metaforicamente, eles contemplam os três momentos do Jogo da Espátula (Winnicott, 2000a): aproximação/hesitação, envolvimento e finalização. Em um artigo de 1941, Winnicott (2000a) observou como os bebês se comportavam em uma situação pré-estabelecida, na qual uma espátula era colocada diante deles. Os bebês passavam por três estágios: hesitação e dilema diante da espátula; envolvimento e manipulação da espátula; finalização do jogo, quando deixava a espátula e passava a se interessar por outros objetos. Nesse jogo, o bebê tinha a

possibilidade de vivenciar o desenvolvimento completo de uma experiência, de acordo com o seu próprio ritmo.

A analogia que se faz entre o Jogo da Espátula e a experiência deste trabalho se deve ao fato de ele ter acontecido de acordo com esses três momentos, com início, meio e fim. A tese contém cinco capítulos, além dessa apresentação. Os capítulos iniciais correspondem ao estágio de aproximação/hesitação. Foi o momento da entrada no campo, juntamente com todas as questões, indagações, reflexões que surgiram nesse período. Tratou-se do meu encontro com o espaço profissional de atuação no IFES, o qual eu criava e desenvolvia, ao mesmo tempo em que ia experimentando. A esse estágio, correspondem os **capítulos de 01 a 03** desta tese.

Após esses momentos iniciais de aproximação, hesitação e questionamentos, ocorreu o envolvimento, a manipulação, o brincar propriamente dito. É o momento em que, metaforicamente, me aproprio da espátula que, aqui, é ser psicóloga do IFES: nesse momento eu proponho as intervenções, experimento as situações e me faço circular livremente pelas possibilidades de trabalho que passo a desenvolver. A esse estágio corresponde o **capítulo 4** desta tese.

Há, ainda, o terceiro estágio, em que começa a se deixar a espátula e a procurar outros objetos de interesse. Nesse caso, chega-se a um curso completo de experiência. Na tese, ao escrever o **capítulo 5: “De volta ao começo”** e articular toda a experiência de construção do trabalho no IFES e de elaboração da tese, me foi possível fazer exatamente esse movimento de vivenciar e relatar uma experiência completa.

Não tenho como deixar de destacar o papel do orientador nesse processo, que, metaforicamente, não oferece de forma bruta a espátula para o orientando, mas consegue esperar e entender os momentos de hesitação, de dilema, de curiosidade, até chegar ao momento do jogo, da manipulação e, por fim, da vivência de uma experiência completa.

No final, foi possível caracterizar esta tese como espaço de *encontro*: encontro entre psicologia clínica e psicologia social; encontro entre teoria das representações sociais e psicanálise winnicottiana; encontro entre pesquisa acadêmica e intervenção profissional; encontro entre psicólogo e adolescentes; encontro entre psicólogo e demais profissionais da escola; encontros que esta tese ainda poderá proporcionar com aqueles que a lerem.

Capítulo 1. O Contexto da Pesquisa e a busca por um referencial

teórico

*Mas eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais
Longe o profeta do terror
Que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais
(Belchior)*

Logo que cheguei ao IFES não pude deixar de perceber a fertilidade daquele campo para a pesquisa e intervenção com adolescentes e jovens¹. Diversas adolescências se encontravam ali: alguns estudantes vivendo o seu tempo de adolescência; outros que lá procuravam se afirmar como adultos, construindo seu futuro profissional em um mundo cheio de cobranças e de expectativas; a adolescência dos professores e demais servidores da instituição, já vivenciada, mas que ainda deixava de herança sentimentos, pensamentos, atitudes; a minha própria adolescência, vivenciada uma parte naquela mesma instituição, como aluna do ensino médio. Ali se encontravam, claramente, a variedade e, ao mesmo tempo, a singularidade de ser adolescente.

Ao mesmo tempo, aquele campo trazia uma série de desafios colocados para o trabalho do psicólogo, desde o seu lugar e o seu papel na instituição até as possibilidades de intervenção profissional com adolescentes e jovens em processo de formação escolar e profissional. O IFES é uma instituição de ensino singular, que se diferencia tanto de uma escola de nível básico quanto de uma universidade, já que oferece modalidades de ensino variadas, desde a formação básica até cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No Espírito Santo, o IFES surgiu em 2008 a partir da junção do Centro Federal de Educação

¹ Os termos adolescência / juventude serão utilizados como sinônimos, sem entrar na discussão do sentido de cada termo específico dentro da literatura produzida.

Tecnológica (CEFETES) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, Colatina e Santa Teresa, sendo que essas antigas unidades passaram a se constituir em *campi* do IFES.

O *campus* em que me inseri como psicóloga e onde a pesquisa foi desenvolvida já possui uma história dentro da educação profissional e tecnológica no Espírito Santo. Ele está localizado em uma cidade do interior do estado e se configura como instituição de ensino de referência no município, pela sua história e pela qualidade da educação que é oferecida. Com relação às modalidades de ensino, o *campus* oferece: cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes (para alunos que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio), cursos superiores e de pós-graduação, cursos de formação inicial e cursos à distância. Há, portanto, uma grande variedade de público atendido, desde adolescentes cursando o ensino médio até adultos trabalhadores que retomaram os estudos após alguns anos afastados da sala de aula.

A partir da criação dos Institutos Federais, a Rede de Educação Profissional e Tecnológica é expandida em todo o país. Se inicialmente a educação profissional tinha um forte viés assistencialista e de manutenção de classe, assume, a partir de então, um compromisso como política pública para a transformação social (Prediger, 2010). Existe, de acordo com a autora, uma preocupação em ter como público as pessoas que estiveram afastadas da educação formal, como as pessoas com necessidades específicas, negros, indígenas, jovens e adultos que por diversos motivos tiveram que se afastar da escola anteriormente. A expansão da educação profissional assume, portanto, “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (MEC, 2010, p. 14).

A expansão da rede federal garantiu também a interiorização da educação profissional, a partir da proliferação de *campi* dos institutos federais em cidades afastadas das capitais e dos grandes centros urbanos. No IFES, em 2014, há 20 *campi* em

funcionamento distribuídos entre os 78 municípios do estado, sendo que apenas um *campus* não conta ainda com o profissional de psicologia em seu quadro de servidores. Quando comecei a atuar, no início de 2012, havia apenas cinco psicólogas atuando em quatro diferentes *campi*. Em pouco mais de dois anos, 15 novos profissionais passaram a compor o quadro efetivo de servidores. Esses números mostram que a instituição abriu espaço para o profissional de psicologia, o que aumenta a relevância do nosso questionamento de pesquisa: o que pode um psicólogo no IFES?

Surgiu, então, a questão sobre como pesquisar um campo, que inicialmente é de intervenção, garantindo o rigor e a técnica necessária aos procedimentos de pesquisa. A articulação entre atuação profissional, intervenção do psicólogo e pesquisa científica se apresenta como uma realidade complexa, que comporta diferentes saberes, e exige do profissional-pesquisador novas formas de atuar e de se fazer pesquisa.

A tese teve como Objetivo Geral relatar e analisar o processo de inserção de um psicólogo em um campo novo de atuação profissional, desde a entrada e aproximação com o campo, a busca por um referencial teórico, até a proposição e análise das intervenções realizadas.

Os Objetivos Específicos foram:

- 1) Conhecer as demandas e representações sociais de jovens estudantes com relação ao trabalho do psicólogo;
- 2) Articular elementos da psicologia clínica e da psicologia social com o objetivo de desenvolver um enfoque de “cooperação disciplinar” na intervenção com jovens;
- 3) Descrever e analisar o processo de construção do trabalho do psicólogo/pesquisador com adolescentes alunos do IFES;
- 4) Planejar, desenvolver e analisar intervenções com os adolescentes;

- 5) Analisar as impressões e as avaliações realizadas pelos jovens a respeito das intervenções da qual participaram.

Pesquisar os fenômenos em seus contextos naturais, e, acrescentamos, com o pesquisador sendo parte desse contexto, já que servidor da instituição onde a pesquisa foi realizada, exige um processo de criação e adequação de uma metodologia de pesquisa apropriada (Szymanski & Cury, 2004). Entendemos metodologia como “(...) o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade” (Minayo, 2004, p. 22). Aí estão incluídas as concepções teóricas, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e, ainda, o potencial criativo do pesquisador. Tão indispensável quanto as teorias e técnicas está a capacidade criadora e a experiência do pesquisador. “Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte” (Minayo, 2004, p. 23).

Quanto à atividade criadora, é ela quem sustenta a capacidade do pesquisador de participar livremente do jogo (nesse caso da relação intersubjetiva que caracteriza o processo de pesquisa) e de surpreender-se, de manter-se aberto à atividade de investigação e de construção do conhecimento (Avellar, 2009).

Com relação ao delineamento metodológico, tratou-se de uma pesquisa com inspiração tanto nas metodologias participativas das ciências sociais (pesquisa participante, pesquisa intervenção e pesquisa-ação), quanto no método da pesquisa clínica. Optei por não escolher um ou outro método específico, mas me deixar influenciar por eles, e, a partir do ato criativo, próprio do pesquisador, propor uma abordagem que englobasse aspectos de cada um e que, ao mesmo tempo, servisse aos propósitos da pesquisa. Considerando que, teoricamente, me subsidio na interface entre psicologia clínica e psicologia social, seria incoerente optar por um ou outro método unicamente. Assim, construí uma metodologia que também poderia ser posicionada na zona do “entre” a pesquisa em psicologia clínica e a pesquisa em psicologia social.

Da pesquisa-participante tomei o sentido de que os sujeitos são participantes ativos da pesquisa. Schmidt (2006) afirma que esse tipo de pesquisa não está circunscrita apenas à antropologia, mas perpassa várias áreas das ciências sociais e humanas, dentre elas as psicologias social e clínica. O termo participante, de acordo com o autor, relaciona-se com a inserção de um pesquisador em um campo de investigação constituído pela vida social e cultural de um outro, que é convocado a também participar da pesquisa. É preciso considerar que o pesquisador é aqui neste trabalho incluído também como sujeito participante, já que inserido diretamente no campo de investigação e foco de interesse da pesquisa. Assim, uma visão positivista que separasse sujeito e objeto e que esperasse uma atuação neutra do pesquisador não caberia nessa proposta.

Consideradas como vertentes da pesquisa-participante, a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção também me inspiraram no delineamento do método. Da pesquisa-ação me baseei na ideia de que ela se situa no cruzamento entre a prática rotineira e a pesquisa científica tradicional. Conceber um método que transita igualmente pela prática rotineira e pela pesquisa científica não o faz menos científico, mas o aproxima mais intimamente da realidade investigada. De acordo com Freller (2001), o objeto de estudo na pesquisa-ação é a própria relação pesquisador-campo, assim como os encontros e desencontros entre eles.

Da pesquisa-intervenção, me baseei em seu duplo objetivo que são, conforme Szymanski e Cury (2004), os de contribuir para o conhecimento científico e oferecer um trabalho de cuidado psicológico. Na pesquisa-intervenção, a palavra ou ação do pesquisador vai se realizar, de acordo com Coutinho (2013), na interlocução entre os sujeitos, quando constroem sentido para as situações vivenciadas: “assim, o sujeito que pretendemos investigar e conhecer é efetivamente constituído ao longo do processo de

pesquisa por meio da interlocução com o pesquisador ou com outros que também se incluem na forma como essa experiência se produz” (p. 217).

Com relação à pesquisa em psicologia clínica, ela também possui a prerrogativa de uma dupla fundamentação, tanto no campo do conhecimento quanto no da prática. De acordo com Giami (2004), se trata de tomar as práticas, seus processos e efeitos, como objeto de pesquisa, para, em um tempo posterior, transformar essas práticas a partir dos resultados da pesquisa. Os objetivos da investigação retornam à prática, visando a uma espécie de aperfeiçoamento e reformulação dos meios de atuação.

De acordo com Nery e Costa (2008), a psicologia clínica ampliou seu escopo de investigação para além do aspecto individual, pois, de acordo com as autoras, “já não se entende o ser humano sem considerá-lo como parte dos contextos em que está inserido” (p. 241). Conforme Pinto (2004), a pesquisa qualitativa em psicologia clínica é sempre uma pesquisa-ação, “pois conforme a ação vai sendo construída, ela é também investigada e interpretada, e com isso o próprio processo vai sendo modificado” (p. 75).

Os participantes da pesquisa foram: a psicóloga de um dos *campi* do IFES e também pesquisadora desta tese; estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *campus*, com idades entre 15 e 19 anos. A escolha pelos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio deveu-se ao fato de serem adolescentes e jovens. Os demais cursos da instituição possuem também estudantes adultos. Como meu interesse era o de estudar a intervenção do psicólogo com adolescentes, optei por analisar as intervenções realizadas com os alunos dos cursos técnicos integrados. Vale ressaltar que os estudantes dos demais cursos também foram acompanhados, de acordo com suas necessidades, mas essas intervenções não foram foco de análise desta tese.

A etapa de pesquisa de campo e coleta de dados durou cerca de dois anos, desde minha inserção como psicóloga do IFES, e, metodologicamente, pode ser dividida em

dois momentos: 1) momento de aproximação com o campo, coleta de informações, levantamento de demandas e planejamento do trabalho a ser realizado; 2) momento das intervenções propriamente ditas. É importante destacar que esta é uma divisão apenas para facilitar o entendimento por parte do leitor já que estes momentos não foram realizados de maneira tão separada e estanque. O momento de aproximação com o campo e levantamento de demandas para o trabalho do psicólogo já se constituiu, em minha opinião, em um momento também interventivo. O processo de busca por um aprofundamento e refinamento teóricos perpassou esses dois momentos.

No primeiro momento, utilizei como métodos de coleta das informações a observação participante, o registro em diários de campo, questionários e grupos focais com os adolescentes.

A observação participante, de acordo com Cruz Neto (2004), é o processo por meio do qual o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre os contextos e atores sociais envolvidos. O principal instrumento de trabalho da observação é o diário de campo. À medida em que ia me inserindo como psicóloga do *campus*, eu ia observando e registrando, em um diário de campo, as situações vivenciadas, as observações realizadas, os diálogos estabelecidos, as demandas levantadas, assim como as impressões e os sentimentos que surgiam nesse processo. O registro era realizado sempre ao final do dia de trabalho.

A fim de conhecer as demandas e representações sociais de psicólogo para os adolescentes, utilizei um questionário, aplicado a 61 adolescentes (42 meninas e 19 meninos), com as seguintes questões: “O psicólogo no Ifes vai ser bom para...”; “Eu procuraria o psicólogo do IFES para...” e uma questão solicitando que os participantes respondessem que ações e atividades esperavam que o psicólogo desenvolvesse na instituição.

Realizei também dois grupos focais com 09 alunos (08 meninas e 01 menino). Os grupos focais permitem a emergência de diferentes pontos de vista dos participantes a partir da criação de um contexto de interação (Gatti, 2012). Entendendo que as RS são produzidas e compartilhadas nas relações sociais, os grupos focais apresentam-se como técnica privilegiada, já que, nela, o diálogo e o contato entre participantes permite a captação de significados que poderiam ser difíceis de se manifestar por outros meios. Para a condução dos grupos focais, foram utilizados os seguintes tópicos-guia: evocações com o termo psicólogo; contato que possuem com psicólogos; o que faz um psicólogo; motivos pelos quais procurariam um psicólogo; sugestões de ações ou atividades para o psicólogo do IFES. Cada grupo focal durou cerca de uma hora e vinte minutos.

Os questionários foram aplicados nos corredores e demais espaços coletivos da instituição. Também foi uma forma de me tornar mais próxima dos adolescentes, pois, para entregar os questionários, eu chegava até eles, me apresentava, conversava, falava dos objetivos do estudo, e escutava o que eles tinham para me dizer. Desse grupo de adolescentes, convidei alguns para participar dos grupos focais. Os grupos aconteceram na sala de atendimento do Setor de Assistência ao Educando. Foi uma forma de também abrir minha sala aos estudantes e contribuir para que eles se apropriassem dela como um espaço onde pudessem recorrer, caso necessitassem.

Os dados foram analisados pela técnica da análise temática (Minayo, 2004). A análise temática é uma técnica que “consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (Minayo, 2004, p. 209). A autora propõe quatro etapas da análise temática: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O segundo momento metodológico da tese refere-se às intervenções com os adolescentes. Como método de coleta de dados, utilizei novamente o registro das informações no diário de campo. Após a finalização de cada encontro das Rodas de Conversa e dos Grupos de Orientação Profissional, era realizada a transcrição dos acontecimentos daquele dia. Após a transcrição, havia o momento da leitura do material registrado e da supervisão com a orientadora de doutorado. As intervenções aconteciam, portanto, a partir da seguinte sequência: realização do encontro, transcrição, leitura da transcrição, discussão, planejamento do encontro seguinte.

Para a análise das informações registradas durante as intervenções, utilizei a proposta de refinamento da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Turato (2003), de acordo com a seguinte sequência:

- (i) Organização das informações coletadas. Ao escrever o diário de campo e fazer a transcrição das intervenções, o material registrado ia sendo organizado. Nesse momento, eu procurava também fazer o movimento de distanciamento do campo, necessário ao pesquisador;
- (ii) Leitura flutuante e repetida dos diários de campo e dos relatos das intervenções, a fim de me familiarizar com os dados como um todo;
- (iii) Recorte e seleção dos elementos mais relevantes, de acordo com meus objetivos, e análise dos recortes - *bricoleur*;
- (iv) Redação do texto.

De acordo com Avellar (2009), a seleção do material de análise impõe:

(...) uma certa descontinuidade, certos recortes e espaços vazios que, certamente, possuem seus significados, pelos quais, muitas vezes, passa-se por cima, a fim de realizar uma redução dos elementos apresentados.

Em alguns casos, há perdas difíceis de serem reparadas. É um risco que se corre (p. 06).

D'Allones (2004b) cita Levi-Strauss e se remete à figura do *bricoleur*, pela qual se pode reunir recortes diferentes, sem rigidez, e que possa produzir um novo objeto de forma livre. O pesquisador como *bricoleur*, de acordo com Turato (2003), refere-se ao fato de o investigador poder construir suas ideias a partir de fragmentos encontrados em campo, sem que os passos estejam rigidamente atrelados ao projeto inicial.

Com relação às questões éticas, a pesquisa desenvolvida seguiu os padrões da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, e, no momento das intervenções, seguiu também os princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

O projeto de pesquisa foi apresentado à direção do *campus* do IFES onde foi realizado, a fim de informá-los sobre os objetivos da investigação e de obter o consentimento para a sua realização. O projeto obteve também a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o parecer número 373.561.

Os participantes da pesquisa, assim como os seus responsáveis no caso de adolescentes menores de 18 anos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

Quanto aos benefícios que puderam ser obtidos a partir da pesquisa, destacamos: a) a produção de conhecimento a respeito da atuação do psicólogo; b) a possibilidade de divulgação de formas de intervenções junto a jovens; c) a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área da adolescência e juventude; d) a divulgação do diálogo entre duas diferentes teorias e de sua aplicação para a prática profissional do psicólogo.

A busca por um referencial teórico

Concomitantemente à minha entrada no campo de pesquisa/atuação, começo a refletir também sobre os aportes teóricos que poderiam subsidiar o meu trabalho. Assim, parto em busca de um referencial teórico que: (i) me possibilitasse pensar a relação do homem com o mundo e com a cultura, superando dicotomias e reducionismos; (ii) me fornecesse um embasamento teórico-prático, mas que, ao mesmo tempo, não se transformasse em técnica rígida de disciplina, controle e dogmatismo; (iii) não fosse necessariamente reduzido a uma única área ou teoria, mas que possibilitasse o diálogo entre abordagens diferentes.

Chego, então, ao que tenho chamado de “interface entre psicologia clínica e psicologia social”, justificada por três motivos que permitem pensar essa articulação: (i) a minha trajetória acadêmica e profissional nas duas áreas; (ii) o interesse em investigar e refletir sobre as questões relacionadas à formação e atuação profissional do psicólogo; (iii) a superação de dicotomias e reducionismos que colocam, de um lado, o subjetivo e o psíquico e, de outro, o objetivo e o social.

A história da psicologia, e também de outras ciências, tem sido marcada por uma luta constante contra a noção do espaço do “entre” e pela manutenção da lógica do “ou”: ou indivíduo ou social, ou psicológico ou sociológico, ou interno ou externo. Essas questões têm sido frequentemente debatidas nos últimos anos e têm resultado em saberes que se fundam na separação entre um “sujeito plenamente subjetivo (pura atividade) e um objeto puramente objetivo (pura passividade)” (Figueiredo, 2011, p. 44). A superação de tais dicotomias invoca o desafio de promover o diálogo entre diferentes áreas teóricas, apesar de suas diferenças.

A minha escolha de trabalhar no que chamo de interface entre psicologia clínica e psicologia social não me dispensa da necessidade de refletir, entender e justificar tal escolha, ao contrário, chama para a responsabilidade de cumprir tal tarefa.

Então, apresento nesta tese algumas sistematizações sobre essa questão, visando contribuir para a reflexão sobre a atuação profissional do psicólogo em diferentes contextos (apesar de o foco do trabalho ser a atuação com adolescentes estudantes de um Instituto Federal) tendo como pano de fundo a complexidade do fenômeno humano, o incentivo ao diálogo entre duas áreas da psicologia, evitando cair na armadilha do reducionismo, mas procurando conhecer aspectos convergentes entre elas. Dizendo de outra maneira: investir na produção de conhecimento partindo dos recursos disponíveis nas teorias e nas possibilidades de encontro destes com os desafios da prática profissional, fazendo, o que poderíamos chamar de “cooperações disciplinares” (Carreteiro, 2010).

De acordo com Carreteiro (2010), cooperar significa postular que todos os saberes envolvidos em uma questão têm algo a dizer. “Poder ouvir a diferença requer criar pequenos deslocamentos no que estamos habituados a ver e a ouvir, assim como elaborar de que maneiras esses novos olhares, associados ao nosso próprio, implicam criar referências originais” (p. 22). Mas a quais psicologias clínica e social estou me referindo? Considerando que as teorias não são produtos acabados e imutáveis, tanto a psicologia clínica quanto a psicologia social passaram por diversas transformações ao longo de sua história. Além disso, os contextos histórico, geográfico e político influenciaram e continuam influenciando diretamente no seu desenvolvimento.

Com relação à psicologia clínica, trabalho com o que tem sido chamado de práticas emergentes (Dutra, 2004, Féres-Carneiro & Lo Bianco, 2003), que se distanciam do modelo médico, diádico e do olhar orientado principalmente para o indivíduo e suas questões intrapsíquicas. Ao contrário, as práticas emergentes se caracterizam pela atuação

em espaços diversos do consultório privado, como em instituições, órgãos públicos e projetos sociais, pelo atendimento a uma clientela originária das camadas populares que, até a década de 1980, não tinha acesso aos serviços da psicologia, e pela maior consideração dos aspectos sociais, econômicos e políticos na constituição do ser humano (Dutra, 2004, Ferreira-Neto, 2008). Não se trata de pensar o contexto social apenas como influenciador do sujeito que busca o atendimento psicológico, mas como parte constituinte dele.

De acordo com D'Allones (2004a), a dimensão social é inerente à psicologia clínica, já que “quanto mais se vai em direção ao subjetivo, mais se encontra ou reencontra o social” (p. 30). Seguindo essa discussão, Sévigny (2001) afirma que a complexidade dos problemas não recai apenas sobre sujeitos, mas também sobre grupos, organizações, acontecimentos e situações sociais particulares. Não há, portanto, como pensar o indivíduo fora do seu contexto social, assim como não é possível desconsiderar os efeitos que as transformações sociais provocam nos sujeitos.

Quanto à psicologia social, esta viu-se diante da necessidade de superar alguns reducionismos que fizeram parte da sua história. De acordo com Jodelet (2008), durante um momento histórico, a psicologia social rechaçou a noção de sujeito como forma de permitir que a dimensão social fosse reintroduzida no enfoque dado aos fenômenos estudados por ela. No entanto, ao mesmo tempo, esse rechaço excluiu tudo o que se relacionava com a dinâmica psíquica presente na produção do pensamento e da ação. Na tentativa de superar esses reducionismos, passa-se a trabalhar com a ideia de sujeito não isolado em seu mundo de vida, mas como um indivíduo autenticamente social, um sujeito que interioriza e se apropria das representações socialmente compartilhadas, mas que intervém ao mesmo tempo em sua construção (Jodelet, 2008).

Segundo Jovchelovitch (2004), o lugar privilegiado de estudo dos fenômenos psicossociais não é nem o indivíduo nem a sociedade, mas a zona híbrida que comporta as relações entre os dois. Ao propor um enfoque psicossocial para o estudo dos saberes, a autora analisa a conexão entre mundos pessoais, interpessoais e socioculturais, discutindo o que ela chama de ‘psicologia social do encontro entre saberes’. O que está em jogo nesse encontro são as relações intersubjetivas entre o Eu e Outro e a dinâmica comunicativa entre eles. O lugar desse encontro não é nem interno nem externo aos indivíduos, mas se encontra no espaço intermediário entre eles.

Assim, uma das teorias da psicologia social, mais especificamente a Teoria das Representações Sociais, passa a compor um modelo ou uma possibilidade que entende o social como relação, algo que não pode ser entendido sem Outros:

Possui, pode-se dizer, um direcionamento intrínseco, do próprio ser, em direção a outro(s). É singular e, ao mesmo tempo, múltiplo. É esse o social que constitui o processo de mediação na complexidade entre o mundo interno e externo, entre o individual e o coletivo, entre o psíquico individual e a realidade psíquica social externa (Guareschi, 2007, pp. 48-49).

Baseando-me nessas questões, elegi duas teorias, uma da psicologia clínica e uma da psicologia social, que me ajudaram a preencher o espaço que chamo de interface entre essas áreas: a Teoria do Amadurecimento Humano, de D. W. Winnicott, e a Teoria das Representações Sociais, conforme as discussões propostas por Jovchelovitch (1995, 2004, 2008), pelos seguintes motivos:

- Em ambas o enfoque é dado ao estudo dos fenômenos relacionais, intermediários, contraditórios e paradoxais (Pombo-de-Barros e Arruda, 2010);
- Ambas conciliam as noções de interno e externo, subjetividade e objetividade, e recolocam o homem em sua relação com a cultura e com o ambiente;

- A zona do *entre* é a zona das mediações e relações intersubjetivas; é onde reside o fenômeno psicossocial. Não está nem dentro, nem fora, é uma área intermediária a ser preenchida. Nesta tese, defendo a ideia de que é nessa área que o psicólogo é convocado a construir sua atuação.

O fato de construírem uma interface não significa que elas se misturam completamente, mas que se aproximam em alguns momentos e se distanciam em outros. Em alguns momentos, utilizo uma ou outra teoria e, em outros, é a interface entre elas, ou os pontos de aproximação, que fornecem o referencial para a condução das intervenções e análises realizadas.

Capítulo 2. A entrada no campo, o encontro com profissionais e estudantes do IFES e aportes teóricos da tese

Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar.

E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.

(Rubem Alves)

No processo de aproximação com o campo de pesquisa e intervenção, eu lidava ao mesmo tempo com dois tipos de questões: (i) as minhas próprias, fundamentadas em minhas trajetórias anteriores de estudo, pesquisa e atuação profissional; (ii) aquelas que surgiam a partir das demandas e expectativas pré-existentes das pessoas que faziam parte daquele campo.

Mesmo que ainda não soubesse o que era ser psicóloga do IFES, eu tinha experiências anteriores como psicóloga em outros espaços profissionais, inclusive com adolescentes (Avellar & Bertollo, 2008, Nascimento, Bertollo-Nardi, Tesche, Rolke & Scárdua, 2009). Tinha também uma trajetória de leituras e estudos sobre a atuação do psicólogo, à qual eu recorreria para planejar o trabalho. Entrei, portanto, com minhas próprias expectativas, experiências e concepções sobre o que é ser psicólogo. Ao mesmo tempo, eu me encontrei com expectativas, demandas e concepções de profissionais que ali atuavam sobre essas mesmas questões. Foi desse encontro entre diferentes saberes sobre o que é ser psicólogo, mais especificamente, sobre o que é ser psicólogo no IFES que o trabalho foi sendo construído.

Atentar-me para a maneira como os profissionais pensavam e concebiam o trabalho do psicólogo me ajudou a conhecer melhor o próprio campo em que me inseria e me deu pistas sobre como construir o trabalho no IFES. Em seguida, senti também a

necessidade de conhecer as concepções de psicólogo para os adolescentes do *campus* e suas expectativas com relação ao trabalho desse profissional. Essa necessidade surgiu a partir de dois pontos principais: (i) as concepções dos profissionais muito tradicionais sobre o psicólogo, ligada principalmente ao atendimento clínico-terapêutico e curativo, o que mostrava que eu precisaria de mais informações para planejar o trabalho; (ii) o indicativo de que eu trabalharia com os adolescentes, já que estava lotada no Setor de Assistência ao Educando, um setor que acompanhava e atendia de maneira prioritária o estudante.

Tendo em vista essas questões, lancei mão da Teoria das Representações Sociais para conhecer e compreender as expectativas e demandas dos adolescentes. As representações sociais, de acordo com Jovchelovitch (2008), compreendem os saberes produzidos na vida cotidiana e por meio dela. Esses saberes são sempre plurais e estão relacionados ao mundo da vida e às experiências vividas por uma determinada comunidade (Jovchelovitch, 2008). Conforme definição clássica apresentada por Jodelet (2001), a representação social “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). Ainda de acordo com Jodelet (2001), criamos representações sociais devido à necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta, sobre como devemos nos comportar diante dele e sobre como identificar e resolver os problemas que se apresentam.

O conhecimento cotidiano, do senso comum, captado pela pesquisa em representações sociais, me aproximou dos adolescentes e de suas necessidades. Ao produzir, expressar e reelaborar RS, os indivíduos constroem representações sobre si mesmos, se definem, expressam identidades. De acordo com Duveen (2010),

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico (...) (Duveen, 2010, p. 20-21).

Também nesse sentido, Jovchelovitch (2008) afirma que por meio da representação, indivíduos e grupos representam um determinado objeto, mas, mais do que isso, revelam também sobre quem são e o que consideram importante. Por isso, entender e considerar as representações sociais em um projeto de intervenção tem uma grande importância, pois, por meio da compreensão do que os indivíduos e grupos pensam sobre determinados assuntos, estamos também conhecendo quem são e o que é importante para eles. Tudo isso nos aproxima das pessoas que demandam nosso cuidado e nos prepara para construir/propor um trabalho que vá ao encontro de suas necessidades.

Ao falar sobre o psicólogo e o que esperam dele, os adolescentes falavam também sobre si mesmos e sobre uma busca por algo que desejavam e necessitavam. Como as representações sinalizam para a prática, elas me ajudaram a propiciar uma adaptação criativa e sensível às necessidades dos adolescentes, aqui um aspecto da teoria de Winnicott que considerei durante todo o trabalho de campo: como me adaptar às necessidades dos adolescentes? Como oferecer um ambiente de cuidado a eles, como parte das minhas funções como psicóloga do IFES? Assim, além da TRS, fui me apropriando também da teoria do psicanalista inglês D. W. Winnicott.

De acordo com a teoria winnicottiana, o ambiente tem um papel fundamental no amadurecimento e na constituição psíquica do sujeito. São as relações interpessoais que caracterizam o existir humano, desde os momentos mais primitivos. Jovchelovitch (2008) afirma que o movimento em direção ao Outro não é uma escolha, mas um imperativo de

nossa constituição biológica e social. A criança em desenvolvimento necessitará de alguém que a segure e que cuide dela, mas também de alguém com quem ela poderá brincar com a tarefa de se tornar ela mesma. É na relação com outros entes significativos que encontramos, de acordo com a autora, os recursos ontológicos e sociais para sermos o que somos. O processo de formação do indivíduo é, portanto, de acordo com a teoria winnicottiana, “uma tarefa tanto do Eu quanto do Outro: ambos, bebê e prestador-de-cuidados, devem renunciar à fantasia da unidade e gradualmente devem reconhecer-se como seres independentes” (Jovchelovitch, 2008, p. 224).

São as condições ambientais que favorecem a constituição do ser humano e, portanto, o sujeito se humaniza frente ao outro: “quando o indivíduo vivencia a sua acolhida pelo outro no mundo, experiencia a proteção e sente que tem um lugar na vida do outro, isso emerge das experiências pessoais do encontro” (Santos, 2005). Para Winnicott (2000b) um ambiente suficientemente bom proporcionado pela adaptação sensível de um cuidador promove, portanto, o contexto, o cuidado e o manejo necessários para que o indivíduo se desenvolva.

Essa adaptação sensível é inicialmente fornecida pelo *holding*, função pela qual o cuidador fornece ao bebê o segurar, o suporte. No início da vida, o suporte inclui o segurar físico, que protege contra danos fisiológicos e inclui a rotina completa de cuidados por todo o dia e a noite (Winnicott, 1983). No entanto, tanto o *holding* psicológico quanto o físico continuam essenciais ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo e nunca perde a sua importância (Abram, 2000). De acordo com Figueiredo (2009), é a função de *holding* que nos garante a experiência de continuidade, tão necessária para que possamos existir e conquistar algum senso de realidade.

Diante dos percalços da vida – das necessidades e desejos, e das relações com os outros – a continuidade não está assegurada e precisa ir sendo construída e

reconstruída a cada passo, tarefa do agente de cuidados que dá sustentação: ele, para usar uma linguagem coloquial, ‘segura a barra’ (Figueiredo, 2009, p. 136).

Esses cuidados iniciais auxiliarão na posse de autonomia da criança e do adolescente que continuam necessitando de contar com a segurança dos cuidados rotineiros propiciados pelos círculos maiores, distantes do ambiente familiar (Santos, 2005). Entre esses círculos maiores, proponho a escola e em especial o trabalho e as intervenções relatadas nesta tese, como um dos espaços intermediários entre a família e a sociedade em geral, espaço e ambiente que devem continuar provendo os cuidados necessários para que as crianças e os adolescentes sintam-se seguros rumo ao seu desenvolvimento emocional, desde que elas encontrem, ali, um ambiente acolhedor, seguro e confiável, o que sabemos que, infelizmente, nem sempre acontece.

O encontro com os profissionais

O encontro com os profissionais que faziam parte do *campus* se deu inicialmente por meio das conversas, dos bate-papos informais, das trocas de informações, das reuniões das quais passei a participar. Minha observação era a de uma psicóloga interessada em conhecer o campo em que se inseria como profissional e o tipo de ambiente que era oferecido aos adolescentes estudantes da instituição. Tinha como objetivo prático o de compreender o campo de maneira que pudesse iniciar um trabalho de intervenção naquele ambiente. As observações, as conversas, as impressões e os sentimentos iam sendo registrados no meu diário de campo.

Quando assumi como membro efetivo do quadro de servidores, passei a ser a primeira psicóloga a compor a equipe técnica do *campus*, que já contava com alguns anos de funcionamento. Fui recebida pelos servidores da instituição, principalmente por professores e pedagogos, que enfatizaram o quanto esperaram pela chegada desse

profissional e demonstraram suas expectativas, relacionadas, principalmente, à possibilidade de resolução dos problemas enfrentados, como dificuldades de aprendizagem dos alunos, indisciplina, questões emocionais e familiares que os adolescentes apresentavam, entre outros.

Diferentes saberes a respeito do psicólogo e de sua atuação já existiam e certamente já circulavam entre servidores e estudantes, já que, conforme relato dos próprios funcionários, *o psicólogo era esperado na instituição desde a sua inauguração*. A partir de minha chegada, a discussão sobre o que faz um psicólogo, como atua, as expectativas pessoais e coletivas ganharam ainda mais consistência. O psicólogo, portanto, fazia e continuou a fazer parte das conversas, dos diálogos, do dia-a-dia e das expectativas de servidores e alunos do IFES.

Tanto os profissionais quanto os alunos me olhavam de maneira curiosa. Eu procurava transitar por todos os espaços da escola, principalmente nos intervalos e recreio. Eu circulava pelos corredores quando, algumas pessoas, vinham me abordar e perguntavam como poderiam conversar comigo. Logo no início propus à assistente social e às duas técnicas em enfermagem (que também faziam parte do Setor de Assistência ao Educando, no qual eu estava lotada) que passássemos nas salas de aula para nos apresentar aos estudantes e também para começar a conhecê-los. Foi interessante observar a reação dos alunos quando eu me apresentava como psicóloga. Alguns riam, brincando com a ideia de alguém procurar a psicóloga da escola, outros arregalavam os olhos, no sentido de “olha que legal”, outros ficavam pensativos, e os murmurinhos eram constantes.

Em uma reunião de coordenadores de cursos para a qual fui convidada a participar, a então diretora de ensino falou: *nas duas últimas semanas você têm sido a servidora mais comentada da escola, todo mundo só fala da psicóloga*. Ela perguntou, então, como seriam agendados os atendimentos aos servidores, já que muitos estavam esperando

ansiosos pela chegada do psicólogo. Expliquei, assim como em outros momentos, sobre o trabalho do psicólogo, que, apesar de ser conhecido majoritariamente pelo atendimento clínico individual, possuía outras funções e que a proposta seria pensar em um trabalho coletivo. Ela falou: *então, pessoal, quem estava com esperança de fazer terapia, já pode desistir*. Trata-se de uma concepção socialmente compartilhada do trabalho do psicólogo, ancorada especialmente no atendimento clínico terapêutico.

Uma situação curiosa foi que, em uma conversa com duas professoras, uma delas me perguntou se eu já havia identificado algum psicopata na escola. Perguntei, assustada: *como assim?* Ela respondeu: *ah, algum aluno ou servidor psicopata*. A outra professora que estava junto falou: *ai, meu Deus, será que eu sou psicopata e ela me identificou?* Essas situações, apesar de não serem tão constantes, apareceram em alguns momentos.

Logo na minha primeira semana de atuação na instituição, uma professora me encontrou no corredor e sugeriu que um trabalho interessante para eu fazer seria sobre alcoolismo, principalmente com os alunos do período noturno, que são, em sua maioria, adultos. Falei que as sugestões dos professores eram muito válidas, já que eles estavam em contato direto com os alunos, e que, por isso, iria elaborar um questionário e solicitar que os professores respondessem sobre essas demandas que eles percebiam. Então ela disse: *Ah, mas eu acho que os professores não precisam responder, porque quem tem mais demanda mesmo são os alunos*. Senti que a intenção era simplesmente passar o problema, não se envolver com ele. Essa situação foi vivenciada também em outros momentos.

Além disso, a expectativa inicial da direção, pedagogos e professores era a de que a chegada do psicólogo à instituição resolveria todos os problemas que eles não conseguiam solucionar, por isso a expressão: *esperamos o psicólogo desde a inauguração do campus*. As demandas eram também por intervenções corretivas, ortopédicas e

individualizadas com os alunos, com o objetivo de ajudá-los a se enquadrar no que era esperado pela instituição.

Em uma ocasião, fui solicitada por um professor a participar da reunião do Conselho de Ética do *campus* para conversar sobre o caso de um aluno específico. Esse aluno havia se desentendido com os colegas da turma e, por isso, os ameaçou. Os professores estavam, então, receosos de que ele fizesse algo contra os colegas, já que, de acordo com eles, *possuía um comportamento estranho*. Os membros do Conselho de Ética gostariam de colocar que, além da suspensão de três dias, ele fosse encaminhado para a psicóloga do *campus*. Falei, então, sobre minha preocupação com a forma de fazer esse encaminhamento, já que ela poderia se configurar como uma punição. Novamente, existia a ideia de que o psicólogo estaria ali para “resolver” os casos difíceis da escola. Sugeri, então, o encaminhamento para o acompanhamento do Setor de Assistência ao Educando, propondo um trabalho em conjunto.

Historicamente, a atuação do psicólogo na escola ficou reduzida ao modelo clínico-terapêutico e o conhecimento psicológico focou sua atenção na dimensão individual do aluno, atribuindo a ele a determinação de seus “problemas”, sem considerar as condições de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica (Martinez, 2010). Apesar de a crítica a esse modelo ter se iniciado ainda na década de 1970 (Martinez, 2010), percebe-se que as concepções atuais do trabalho do psicólogo na escola ainda ancoram-se nessa forma de pensar o aluno e o processo de aprendizagem.

Uma pedagoga, que fazia um trabalho interessante de escuta com os alunos, me falou que ela tentava me encaminhar vários alunos, mas eles não queriam ir, ou por vergonha, ou por preconceito. Novamente, a ideia principal era a do encaminhamento para o psicólogo e não a de um trabalho de cuidado realizado em conjunto. Ao mesmo tempo, fui trabalhando com ela e com outros servidores, que as funções de cuidado com

os alunos não precisavam ser realizadas unicamente pelo psicólogo. Trata-se de uma função dos agentes da educação de um modo geral e de todos nós, seres humanos vivendo em sociedade (Figueiredo, 2011).

É importante que o trabalho de cuidado seja realizado em conjunto, interdisciplinarmente, e tive a possibilidade de conversar com os servidores sobre esse assunto em uma Mesa Redonda da qual participei em um evento interno da instituição. Baseando-me em Figueiredo (2011), falei sobre as funções do cuidador que ora age como presença implicada e atuante, ora age como presença em reserva, aberta àqueles que buscam o cuidado. Falei também sobre renunciar à nossa própria onipotência e sobre nos deixar cuidar pelo outro, “pois a mutualidade nos cuidados é um dos mais fundamentais princípios éticos a ser exercitado e transmitido” (Figueiredo, 2011, p. 141). Essas mesmas funções sustentaram as intervenções realizadas e que serão descritas posteriormente.

Uma grande dificuldade encontrada foi em lidar com expectativas que colocavam o psicólogo no papel daquele que iria “atender” os alunos e “resolver” os problemas da escola. Inicialmente, a intenção da direção era a de que os alunos procurassem primeiramente o Núcleo de Gestão Pedagógica, que faria a “triagem” e me encaminharia apenas os casos que as pedagogas avaliassem como sendo para o atendimento psicológico.

Precisei me posicionar contra essa intenção, destacando a importância tanto do atendimento interdisciplinar entre psicóloga e pedagogas, quanto da liberdade dos alunos em me procurar para conversar, independentemente de qualquer avaliação anterior. Eu precisava me afastar do modelo biomédico, que preconizava diagnósticos e encaminhamentos, e mostrar que o meu trabalho partiria de um outro princípio, de acolhimento às necessidades dos estudantes, independentemente de suas condições clínicas e/ou pedagógicas. Eu apostava no encontro interpessoal e no oferecimento de um

ambiente confiável, e não tinha como objetivo transformar em doença ou patologia as questões trazidas pelos adolescentes.

Promover, portanto, o atendimento interdisciplinar foi um desafio no início do trabalho. Quando eu sugeria a algum servidor, fosse professor, pedagogo ou outro técnico, que atendêssemos juntos um aluno, ouvi algumas respostas, como: *eu acho melhor separado, pois você vai olhar os aspectos psicológicos e eu, aqueles relacionados à aprendizagem*. Ou, então: *ah, eu não tenho estrutura para ouvir o que o aluno irá te contar*. Precisei ir, aos poucos, mostrando que eu não considerava os aspectos psicológicos de forma dissociada dos demais e, assim, fui me incluindo como corresponsável também pelos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Martinez (2010), as expectativas dos demais profissionais da educação com relação ao trabalho do profissional de psicologia só serão superadas pela própria prática do psicólogo, comprometida com o cotidiano da escola e com o processo pedagógico.

É preciso lembrar ainda que o fenômeno educativo é extremamente amplo e complexo (Vieira, 2012) e compreendê-lo é uma tarefa que necessariamente deve envolver diferentes atores e saberes sociais. Carvalho (2008) afirma que cada vez mais o psicólogo torna-se parte integrante do sistema escolar e que, ao movimentar-se e interagir com os demais agentes educativos, torna-se um importante elemento na escola. O autor propõe que o trabalho do psicólogo na escola seja justamente o de participação e cooperação com os demais profissionais, trabalhando em parceria com professores e demais servidores, famílias, comunidades, assistentes sociais e outros agentes da educação.

Mas nem sempre essa parceria foi fácil de ser estabelecida. Em uma determinada situação, solicitamos a um professor um tempo em sua aula para que a equipe da

assistência estudantil pudesse se apresentar aos alunos. O professor não autorizou, alegando estar fazendo uma revisão de conteúdos para a prova. Esse mesmo professor, em outro momento, sugeriu que a ata de uma determinada reunião fosse feita pela psicóloga ou enfermeira, que *ficam mais à toa*. Tinha pouco mais de um mês que eu estava trabalhando no IFES e eu quase não tinha tido contato com esse professor para que ele pudesse avaliar o meu trabalho. Foi uma fala baseada em suas próprias impressões e representações.

A demanda que é dirigida ao psicólogo pelos contextos educativos e escolares está baseada, de acordo com Vieira (2012), em representações fragmentadas da psicologia e do fazer psicológico, e assentam-se em expectativas desinformadas sobre a atuação desse profissional. Rosseti, Silva, Batista, Stein e Hull (2004), ao traçarem um panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória/ES, constataram que os psicólogos que trabalham na área escolar

(...) tendem a ser vistos como ‘corpos estranhos’ à rotina da escola. Profissionais misteriosos que ora são pensados como todo-poderosos capazes de resolver toda e qualquer questão em um passe de mágica, ora são vistos como incapazes e até nocivos (por questionarem demais, por exemplo) ao bom funcionamento da instituição escolar (Rosseti, et al, p. 194).

Foram com essas concepções sobre o psicólogo que me deparei nos momentos iniciais de trabalho no IFES. Ou eu era convocada a resolver os problemas considerados “impossíveis”, ou era dispensada das discussões referentes ao funcionamento, aos processos de avaliação e às metodologias de ensino da instituição, às quais só consegui ir me inserindo de maneira lenta e cautelosa.

No entanto, algumas outras situações apontavam para uma visão diferenciada do trabalho do psicólogo. Em certa ocasião, um professor me convidou para participar do

Núcleo de Arte e Cultura (NAC), que estava sendo implantado no *campus*. De acordo com ele, *a psicologia teria muito a contribuir com o NAC*. Avaliei esse convite como positivo, mostrando que alguns profissionais poderiam ter uma visão diferenciada e mais abrangente do trabalho do psicólogo, fazendo com que demandas mais tradicionais convivessem também com algumas menos tradicionais. Ramos (2011), em uma pesquisa que objetivou investigar as RS sobre a atuação do psicólogo escolar entre profissionais da área da educação, encontrou duas categorias de RS compartilhadas: uma mais próxima da perspectiva clínica tradicional, baseada em um modelo individualizante e adaptativo, e outra na qual foi possível identificar concepções mais atuais, que entendem a atuação do psicólogo junto a toda a comunidade escolar, numa perspectiva psicossocial e contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem.

Enquanto eu ia conhecendo os professores, eu procurava me atentar para aqueles com os quais eu poderia estabelecer alguma parceria. A partir de uma demanda apresentada pela direção da escola de realizarmos um trabalho sobre *bullying*, procurei o professor da disciplina de Sociologia e desenvolvemos esse trabalho conjuntamente, durante as aulas. Em outros momentos, eu era também solicitada a conversar com algumas turmas a respeito das relações entre eles ou do compromisso com os estudos. Nessas oportunidades, eu sempre tentava a parceria com o professor representante daquela turma ou com algum outro professor com quem a turma tivesse uma relação de afinidade. Apesar da dificuldade inicial, essas parcerias foram construídas ao longo do trabalho.

As concepções de psicólogo, construídas e compartilhadas pelos servidores do IFES, expressavam a maneira como compreendiam a função desse profissional que estava chegando e tinham como objetivo também se familiarizar com ele. Estavam ancoradas em representações anteriormente difundidas sobre o psicólogo, compartilhadas e

reproduzidas, inclusive, pelos próprios profissionais da área. Procurei não julgar essas demandas, mas entendê-las dentro de um determinado contexto. Ao dar importância aos saberes produzidos no cotidiano, tentei considerar o conhecimento e os saberes do senso comum não como “distorcidos” ou “errados”, mas “entender os entendimentos que eles expressavam” (Jovchelovitch, 2008).

Outra situação com a qual trabalhei desde o início foi com os alunos com necessidades específicas, que começaram a fazer parte do público discente do IFES. Durante o meu primeiro ano de atuação, acompanhei, juntamente com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), com o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), com os coordenadores de curso e professores, dois alunos: um com deficiência física decorrente de paralisia cerebral e outro com deficiência intelectual. Foi um desafio, uma vez que poucos alunos com necessidades específicas fizeram parte da instituição historicamente, devido à alta concorrência dos processos seletivos, mas não apenas por isso, mas principalmente pela exclusão histórica dessa população dos espaços de educação, principalmente de nível médio e superior.

O acompanhamento a esses alunos foi uma primeira oportunidade de desenvolvermos o trabalho interdisciplinar. Tanto as conversas com os alunos e seus familiares, quanto as discussões e orientações com os professores e coordenadores de curso, foram realizadas em parceria com o Napne e com o NGP, o que aproximou os diferentes profissionais que trabalhavam na instituição.

Ainda nos primeiros meses de atuação, fui informada de que um membro do Setor de Assistência Estudantil precisaria participar de todas as reuniões pedagógicas do *campus*, nas quais os professores e as pedagogas se reuniam para discutir a situação escolar de cada aluno. Dessas reuniões surgiam demandas, como: dificuldades de aprendizagem, indisciplina escolar, dificuldades de adaptação ao ritmo de estudo cobrado

pela escola. Mas também foram nessas reuniões que tive a possibilidade de me deparar com situações que me ajudaram a entender melhor a dinâmica e as relações dentro da instituição.

Em uma determinada reunião pedagógica, pude, por exemplo, perceber a dificuldade dos professores em articular a oferta de um ensino tecnicista com uma visão mais humanista da formação escolar/profissional. Trata-se de uma instituição com uma forte tradição tecnicista, mas devido ao processo de expansão da Rede Federal e do entendimento da educação profissional como política pública, uma vertente mais humanista começou a fazer parte também do ensino ofertado por essas instituições (Prediger, 2010). Nessa reunião, os professores estavam discutindo o caso de três alunos cujas notas caíram depois que eles começaram a participar de uma série de atividades na escola: Grêmio Estudantil, Núcleo de Arte e Cultura, Projeto de Iniciação Científica. Alguns professores defendiam que eles deveriam se atentar mais aos estudos e às notas, enquanto outros chamavam a atenção para a importância da participação nesses espaços extraclasses e o quanto poderiam aprender com essas participações.

Ainda em uma outra reunião pedagógica, ocorreu uma situação em que os professores se referiram aos alunos de uma determinada turma como sendo *do mal e desonestos*. Alguns afirmaram também estar felizes por não precisar dar aula para aquela turma no próximo ano: “Ainda bem que já me livrei deles”. Nessa reunião, a pedagoga e eu precisamos intervir, de forma a chamar a atenção para questões que envolviam aqueles adolescentes.

Em outro momento, em que eu estava atendendo um aluno juntamente com outros dois servidores, eles começaram a falar, na frente desse aluno: *temos aquele outro problema para conversar também, né?* Ou seja, estavam se referindo aos dois alunos como problemas, na frente de um deles, e não tinham se dado conta disso. Foi um aspecto

que procurei trabalhar muito com os servidores: a importância do sigilo, do cuidado, do vínculo e da confiança.

Certamente, outras situações foram vivenciadas e outras demandas foram apresentadas nesses meses de atuação, mas, não foram aqui relatadas, devido ao recorte realizado no momento de análise do material, que era extenso e impossível de ser apresentado em sua íntegra. Além disso, os casos específicos de alunos não foram contemplados, já que o objetivo da tese não é o de discutir casos singulares, mas o de pensar a construção do trabalho como um todo, principalmente em seus aspectos coletivos.

O encontro com os estudantes

Desde que cheguei ao *campus*, procurei transitar por todos os espaços da escola, a fim de conhecer melhor as pessoas que ali trabalhavam ou estudavam, as relações que eram estabelecidas e o funcionamento da instituição. Próximo à minha sala, havia dois *puffs* nos quais os alunos gostavam muito de sentar e ficar conversando. Nesse espaço, pude me encontrar com vários alunos e muitas conversas foram estabelecidas ali. Naqueles *puffs*, eu tinha a possibilidade de me apresentar a eles, de conversar sobre a escola, sobre o que eles estavam vivendo. Pude conhecer melhor a rotina que os alunos levavam, as tarefas, provas e cobranças com que tinham que lidar, os planos e as expectativas com relação ao futuro.

Muitos alunos permaneciam no *campus* no período do contraturno para estudar, fazer trabalhos em grupo, tirar dúvidas com os monitores e professores. Assim, eles passavam cerca de 10 horas por dia na escola. Infelizmente, havia poucos espaços onde pudessem relaxar um pouco e descansar após o período do almoço. Esses *puffs* e as

quadras poliesportivas eram os únicos lugares para isso. E eram nesses espaços que eu procurava estar para conhecer melhor os adolescentes.

No primeiro mês de atuação no IFES, eu passei em todas as salas para me apresentar, juntamente com os outros membros do Setor de Assistência ao Educando. Nesse momento, aproveitei para pedir que eles, sem precisar se identificar, escrevessem em um papel sobre os temas que gostariam de conversar, as atividades que gostariam que desenvolvêssemos juntos, e outras demandas que quisessem apresentar.

Muitos elogiaram e se sentiram satisfeitos pela nossa preocupação em passar nas salas, nos apresentarmos e nos aproximarmos deles. Seguem algumas frases que foram escritas: *É importante a interação do aluno com todos os setores da escola; espero que haja mesmo essa apresentação dos novos funcionários; Acho importante esta relação escola/aluno, porque assim nós tomamos mais conhecimento sobre a escola e nos sentimos mais à vontade e apoiados para tomar nossas decisões.*

A principal demanda que eles apresentaram foi com relação à orientação profissional: *Espero poder conversar sobre a questão profissional, descobrir o que quero ter como profissão. A questão que mais me preocupa é o que me aguarda no futuro; Uma coisa que espero desse Instituto é que me forme um bom profissional e que me prepare para o vestibular.* Apesar de estarem frequentando um curso técnico, muitos alunos entram no IFES para se preparar para o vestibular, levando-se em conta a qualidade do ensino e o histórico de aprovações de ex-alunos em importantes universidades.

Em seguida, apresentaram também muita expectativa com relação a conversas e palestras sobre temas que interessam aos adolescentes: *Mais palestras sobre assuntos como drogas, sexo, álcool, vida em sociedade...; Palestras visando o desenvolvimento dos alunos em conhecimentos como saúde, sexualidade, algumas dicas de bem estar.* Os temas sugeridos para serem discutidos foram: trabalho, profissão, futuro, escola, família,

saúde, álcool e outras drogas, preconceito, sexualidade, *bullying*, ansiedade, religião, vida em sociedade, bem-estar, auto-estima, organização do tempo de estudo.

Demandaram também a realização de mais atividades lúdicas, culturais e de lazer, espaços de relaxamento e descontração, *lugar para descansar depois do almoço, já que na maioria das vezes ficamos o dia todo na escola*, trabalhos em que pudessem se expressar mais. Queixaram-se muito de ansiedade diante do acúmulo de provas e trabalhos e da pressão por um bom rendimento apesar das dificuldades: *Ansiedade, ansiedade para as provas, ansiedade para as recuperações e mais ansiedade. Depressão pós-prova*. Alguns citaram a expectativa de que o trabalho da psicóloga iria contribuir para o controle da ansiedade, o alívio das tensões, organização do tempo de estudo e para o processo de aprendizagem.

Os estudantes aproveitaram esse momento para fazer também sugestões relativas à escola de maneira geral, como realização de mais visitas técnicas, oferta de mais vagas de estágios, avaliação da comida vendida na cantina, a intimidação que sentem diante de alguns professores que são mais autoritários e irônicos, sugestão de não se ter aulas seguidas de uma mesma disciplina.

A partir desse levantamento inicial e do contato com os alunos, percebi que, de maneira geral, houve uma grande expectativa entre eles com relação à chegada do psicólogo na escola. Diferentes saberes e demandas circulavam pelos diferentes espaços do *campus*. Assim, a fim de conhecer melhor os alunos e o que eles esperavam da minha atuação, realizei um estudo mais sistematizado, ainda nos primeiros meses de atuação, com os objetivos de investigar as representações sociais de psicólogo para os estudantes da instituição e também suas demandas com relação ao trabalho desse profissional.

De acordo com Sá (1998), só faz sentido estudar a representação de um dado objeto por um grupo social se esse fenômeno existe para esse grupo. A esse respeito,

Arruda (2011) afirma que é necessário que um objeto seja relevante para que um grupo o represente, já que não se representa aquilo a que se é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender. No caso dos adolescentes, a atuação do psicólogo era um fenômeno de interesse para eles, já que passou a fazer parte do convívio, da comunicação, das expectativas e do investimento de afeto por parte deles.

Moscovici (2010) afirma que “quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta” (p. 43). Assim, ao estudar as representações sociais dos adolescentes sobre o psicólogo procurei, simultaneamente, conhecer um pouco mais sobre os próprios adolescentes.

O que os adolescentes esperam do trabalho do psicólogo e que representações possuem sobre esse profissional?

Encontrei, entre os adolescentes², uma grande expectativa com relação ao trabalho do psicólogo, que se refletia na ideia do profissional como aquele que iria resolver *os problemas mais terríveis*, de diferentes ordens, capaz de mudar, melhorar, dar soluções. Uma estudante respondeu que a presença do psicólogo no IFES iria ajudá-los a *resolver conflitos, melhorar o rendimento escolar, controlar a tensão emocional dos estudantes, tornar saudável a convivência escolar*. Um outro estudante afirmou que procuraria o psicólogo do IFES para *descarregar tudo de ruim que tenho guardado para aliviar meu corpo dessas tensões e para que o profissional possa me indicar maneiras de contornar meus problemas*.

²O artigo na íntegra, incluindo a metodologia utilizada nesta pesquisa, foi publicado na Revista CES Psicologia e encontra-se em anexo a esta tese. Neste momento, apresentarei apenas os resultados mais relevantes e em formato de narrativa, a fim de dar maior fluidez e sequência à escrita da tese.

Os adolescentes apontaram que, com a presença do psicólogo na escola, eles teriam alguém para conversar, desabafar e pedir conselhos; ajudar os alunos em suas questões pessoais; conversar sobre a escola e problemas escolares, como estresse e ansiedade diante de provas e trabalhos; melhorar os relacionamentos interpessoais no campus; ajudar a melhorar o desempenho acadêmico; orientar com relação ao futuro profissional. Seguem algumas falas dos adolescentes:

Ajudar os alunos a resolver seus conflitos e angústias que os impedem de seguir adiante;

Me ajudar com a autoestima e controle emocional, aumentar minha capacidade de compreensão e paciência;

Amenizar meus medos e resolver meus conflitos;

Me ajudar a descobrir o curso adequado ao meu perfil pessoal, para ingressar na faculdade. A indecisão atrapalha bastante na escolha;

Para se abrir, contar as coisas, uma pessoa que não vai te julgar ou qualquer coisa do tipo;

Dar uma direção, assim, pro seu problema, dar uma esperança.

Praça e Novaes (2004) também encontraram, entre estudantes universitários, a RS da psicologia como aquela que pode oferecer ajuda incondicional ao outro. As autoras discutem a roupagem onipotente com que se veste a psicologia e os psicólogos e como essa onipotência se reflete nos pensamentos e expectativas das pessoas em geral.

No entanto, conforme apontam Sant'Ana, Euzébio Filho, Lacerda Junior e Guzzo (2009), é importante ressaltar que o psicólogo se insere em uma dinâmica social complexa e que as mudanças esperadas só podem ser efetuadas a partir de um trabalho amplo e em

conjunto com os diferentes segmentos da instituição, a partir de uma visão crítica sobre as dimensões sociais, políticas, econômicas e, acrescentamos, subjetivas.

Ao mesmo tempo, os estudantes apontaram a necessidade de conversar, desabafar, receber conselhos e orientações. Esses elementos afirmam uma necessidade das pessoas em serem escutadas, de colocar em palavras não só sofrimentos e angústias (Pereira, Caldas & Francisco, 2007), mas também planos, sonhos, desejos. Apontaram, ainda, a importância do psicólogo em contribuir para a melhoria das relações interpessoais. Essa foi uma demanda recorrente, que parece trazer para a discussão a necessidade de relações mais próximas e afetuosas no ambiente de formação escolar/profissional. De maneira mais específica, os adolescentes apresentaram uma grande demanda pela orientação profissional. Trata-se de adolescentes, cujo pensamento está muito voltado para o futuro, para o que se deseja fazer/trabalhar.

Ainda de acordo com os alunos, o psicólogo é aquele com quem poderão contar, como alguém que vai dar uma orientação, uma esperança, mas sem induzir ou impor algo. O que se espera do psicólogo é que ele forneça um espaço de acolhimento, de conversa, de *aconchego* aos alunos, mas também oferecendo uma possibilidade de direcionamento e orientação para as questões emergidas. Um direcionamento que, acredito, não poderia ser dado *a priori*, nem pelos próprios estudantes, nem pelo profissional, mas que seria construído no espaço intersubjetivo entre psicólogo e estudantes.

Os principais elementos da representação social de psicólogo identificados foram, portanto: Ajuda; Conversa; Direção; Esperança; Problemas; Orientação/Conselhos; Preconceito; Angústia; Uma pessoa com quem contar.

Eles mencionaram que ainda existe muito preconceito com relação a procurar a ajuda profissional de um psicólogo, devido ao fato de esse profissional ter sido historicamente associado à ideia de loucura. No entanto, falaram também de uma

mudança na forma como pensam o trabalho do psicólogo, não mais restrito a pessoas com *problemas mentais*. Como fatores para essa mudança, os participantes citaram: a) o fato de hoje os jovens terem mais problemas, serem mais preocupados e estressados e, por isso, precisarem ter mais contato com psicólogos; b) atualmente, mais pessoas poderem ter acesso a esse profissional, já que ele atua em outros espaços além do consultório; c) o acesso à informação é maior hoje em dia, o que pode contribuir para a dissolução de certos preconceitos; d) o contato direto com o psicólogo da escola.

Além dos elementos mais centrais e ideológicos, esses dados apontam também para o surgimento de novos elementos nos saberes produzidos sobre o psicólogo, indicando a dupla característica das RS que são, ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas por diferenças interindividuais (Abric, 1993). Todos os alunos que participaram dos grupos focais enfatizaram as mudanças com relação ao que se pensa sobre o psicólogo. Atualmente, percebem um acesso maior ao profissional, o que popularizou a procura pelo psicólogo e transformou as representações e expectativas com relação a ele.

Ainda de acordo com os estudantes, o psicólogo atua *oferecendo um caminho, um modo de decidir, não fica cobrando muito, orienta, ouve, dá liberdade de escolha, ajuda a ver os problemas de outra forma, não pode reprimir a pessoa e seus sentimentos*. O psicólogo pode trabalhar com grupos, projetos sociais, pode fazer pesquisas para melhorar a qualidade de vida das pessoas e intervir para melhorar os ambientes de trabalho.

Como possibilidades de atuação para o psicólogo do IFES, os participantes sugeriram: trabalhos em grupo; debates sobre temas envolvendo a juventude; diálogos e bate-papos informais; trabalhos de orientação para os jovens *que no geral são muito desorientados, não sabem qual atitude tomar*; palestras, *mas sem ser daquelas chatas*,

que dá sono em todo mundo; proporcionar um espaço para os alunos falarem dos medos próprios da adolescência (exemplos: decepcionar os pais, seguir pelo caminho errado, não encontrar o próprio caminho, não alcançar as expectativas); terapia, atendimento e consulta; atividades para ajudar a escolher o futuro profissional; trabalhar com os alunos recém chegados na escola, contribuindo para a adaptação à instituição; atividades de apoio nas provas; atividades de descontração; visitas às salas de aula; fazer trabalhos de integração entre as turmas; focar em questões da escola, como o nervosismo que os alunos sentem diante das provas.

De maneira geral, os adolescentes apontaram expectativas variadas com relação ao trabalho do psicólogo, desde aquelas baseadas em concepções mais tradicionais, como terapia e consultas, até atividades bastante diversificadas, como palestras, debates, bate-papos informais, o que parece indicar uma visão mais abrangente do que se espera do psicólogo. Essas sugestões parecem revelar expectativas em relação a um trabalho diferenciado, não restrito à terapia e atendimentos individuais que, apesar de mencionados, não foram o foco principal das sugestões. Além disso, apontam para a necessidade de que a instituição promova atividades diversificadas, proporcionando um espaço de acesso a informações e de troca de ideias e experiências sobre assuntos que permeiam o universo dos estudantes.

Com relação aos profissionais do IFES, também encontrei, aliadas a expectativas mais tradicionais do trabalho do psicólogo, algumas visões mais diferenciadas, ainda que poucas, que inseria o psicólogo nos processos existentes na escola e que o convocava a participar de atividades culturais, pedagógicas, de formação dos alunos e professores.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que surgiram demandas variadas, as representações sociais de psicólogo também se apresentavam de maneira variada. Menandro, Trindade e Almeida (2003) enfatizam que a Teoria das Representações

Sociais (TRS) fornece a possibilidade de apreensão do aparentemente contraditório, do ambíguo e da convivência de opostos, elementos que parecem estar presentes nessas representações sociais de psicólogo. Nesse sentido, Trindade (2002) afirma que a TRS “tem se mostrado uma ferramenta indicada para o entendimento de objetos sociais relevantes porque é uma teoria que contém os elementos necessários para contemplar os objetos sociais em sua complexidade (...)” (p. 1).

Foi possível perceber o caráter dinâmico das representações que vão sendo construídas e reconstruídas por meio das interações sociais. Além disso, ancoram-se em representações anteriormente compartilhadas e se desenvolvem nas relações com outros estudantes, nas experiências prévias com profissionais da área, nas expectativas que possuíam e no contato direto com o psicólogo do próprio campus.

De acordo com Jovchelovitch (1995), as representações sociais, como fenômenos psicossociais, “estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros” (p. 65). A esfera pública, como lugar da alteridade e do contato com Outros, fornece às representações sociais o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas, se estabelecer e se desenvolver (Jovchelovitch, 1995). Além disso, ainda de acordo com a autora, quando os sujeitos sociais agem em um espaço que é comum a todos, no caso a esfera pública, ela se torna o lugar em que uma comunidade poderá desenvolver, sustentar e compartilhar saberes – ou representações sociais – sobre ela própria.

Assim, as RS sobre o psicólogo foram sendo construídas na interação dos estudantes entre eles mesmos e no encontro com profissionais da área de psicologia, incluindo a psicóloga do *campus* onde estudavam e que havia acabado de chegar na instituição. O *campus* era a esfera pública na qual os adolescentes conviviam, se

comunicavam, e, portanto, construía e compartilhavam saberes sobre o psicólogo e o que se espera desse profissional. De maneira semelhante, entendo que as demandas que um indivíduo apresenta a um profissional de psicologia são construídas nas suas relações interpessoais e intergrupais, a partir de suas vivências e experiências culturais. É com esses saberes do cotidiano que nós, psicólogos, trabalhamos. Entendê-los, valorizá-los, não desprezá-los como um saber inferior e sem importância, é uma forma de estabelecermos uma relação de confiança com as pessoas que procuram o nosso cuidado.

Como psicóloga do *campus*, eu trazia minhas próprias representações, experiências prévias e saberes sobre o que faz e como atua um psicólogo; por outro lado, os estudantes também expressavam representações, expectativas e experiências prévias de contato com esse profissional. Desse encontro entre saberes, permeado por sentimentos, afetos e interesses, foram surgindo e sendo compartilhadas as RS de psicólogo para esse grupo de estudantes e, ao mesmo tempo, eu ia sendo provocada a pensar e a compor minha atuação no IFES.

Jovchelovitch (2008) define encontro de saberes como “o encontro entre dois ou mais sistemas representacionais, que expressam diferentes mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos” (p. 216). Diferentes formas de saber, de acordo com a autora, coexistem e fecundam-se mutuamente, transformando-se a partir de encontros dialógicos. A atitude dialógica em processos tanto de pesquisa quanto de intervenção baseia-se

(...) tanto no ato de ouvir o Outro e permitir a expressão máxima possível do campo quanto na constante avaliação de como a realidade do campo abala e redefine a hipótese de trabalho, a teoria e os pressupostos do pesquisador. Por meio do ato dialógico o saber e os pressupostos dos pesquisadores e a realidade do campo se confrontam, produzindo reajustamento, mudança e ampliação de

fronteiras em todos os conhecimentos implicados (Jovchelovitch, 2008, p. 285-286).

Assim, eu chegava com minhas expectativas com relação a ser psicóloga do IFES, mas tive que ir me adaptando, me reajustando e ampliando a fronteira dos meus conhecimentos de acordo com o que eu encontrava no campo de atuação. As representações não são, portanto, um espelho do mundo nem são construções mentais de sujeitos individuais, mas implicam um trabalho simbólico que emerge das relações entre pessoas e entre pessoas e objetos (Jovchelovitch, 2008):

(...) Esta é uma situação que desafia a psicologia social das representações, pois esta tenta precisamente introduzir fundações alternativas para entender a representação como processo dinâmico centrado não apenas no sujeito nem só no objeto, mas exatamente nos espaços de mediação que jazem no *entre* das relações intersubjetivas e interobjetivas (Jovchelovitch, 2008, p. 40/41).

De acordo com essa análise, os saberes produzidos sobre o que é e o que faz um psicólogo, mais especificamente, sobre o que faz um psicólogo no IFES, não são simples apreensões e reproduções do mundo social em um mundo interno pré-existente. Eles fazem parte de uma área de interseção entre mundo interno e mundo externo, entre aspectos psicológicos e sociológicos.

Acredito que os conceitos de espaço potencial e fenômenos transicionais, de Winnicott (1975a), possam oferecer importantes contribuições para a análise dessa interseção e para o entendimento do encontro dialógico e intersubjetivo que permite a construção de RS. Para essa discussão, me baseei nas análises anteriormente realizadas por Jovchelovitch (1995, 2008).

De acordo com Jovchelovitch (2008), o ponto de vista de Winnicott é radicalmente dialógico, já que sua unidade de análise não é o bebê isolado, mas a díade

bebê/prestador-de-cuidados. Ele postula a existência do espaço potencial, que diz respeito a uma terceira área de experiência, entre a inabilidade do bebê e sua crescente habilidade em reconhecer a realidade, entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido (Winnicott, 1975a).

Minha reivindicação é a de que, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa (Winnicott, 1975a, p. 15).

De acordo com Winnicott (1975a), no caminho percorrido pelo bebê, que vai da dependência absoluta rumo à independência, ele vive a experiência de ilusão da onipotência, para, em seguida, começar a aceitar a existência do mundo externo. Nesse percurso, os fenômenos transicionais e os objetos transicionais inauguram o primeiro lugar de separação entre a mãe, ou o prestador de cuidados, e o bebê, até então fusionados. Esse primeiro espaço de separação é chamado de espaço potencial e nele estão incluídas as experiências do indivíduo, a arte, a religião, o brincar, as experiências culturais.

Tanto na teoria de Moscovici quanto na de Winnicott o enfoque é dado ao estudo dos fenômenos relacionais, intermediários, contraditórios e paradoxais. É nesta zona de mediações e relações (a zona do “*entre*”) que reside o fenômeno psicossocial, e onde explicações psicológicas e sociais convivem e se complementam para dar sentido à complexidade que envolve as situações com as quais nós, psicólogos, somos chamados constantemente a lidar. Acredito, ainda, que é neste espaço que deverão acontecer as intervenções do psicólogo e, no caso desta tese, é onde situo o meu trabalho junto aos adolescentes.

De acordo com Jovchelovitch (1995), os atores sociais se utilizam das representações sociais para lidar com a diversidade e mobilidade de um mundo que pertence a todos os indivíduos, mas que, ao mesmo tempo, transcende a cada um individualmente. “Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público” (Jovchelovitch, 1995, p. 81).

Com base nessa análise, podemos localizar as RS na superposição dos espaços potenciais dos sujeitos que as constroem, sustentam e compartilham. Não se trata de representações internas, mentais, que partem de dentro. Também não há como admitir que são um reflexo do mundo externo, e que os sujeitos apenas reproduzem. O próprio Moscovici (2010) enfatizou que as pessoas e os grupos não são receptores passivos, mas repensam e recriam as RS à medida que as compartilham. Arruda (2011) enfatiza que na base da dinâmica da representação está o atravessamento, ou mesmo superposição, do pensamento social e do pensamento individual.

O espaço potencial é o lugar da mediação, da união, no qual podem se acomodar o Eu e o Outro, a fantasia e a realidade, o interno e o externo. As representações, por outro lado, também são estruturas mediadoras, pertencendo ao espaço do *entre* sujeito-outro-objeto. Jovchelovitch (2008) afirma que a representação simbólica é, pois, atividade fundamental do espaço potencial; ela cria espaços potenciais. Assim como a cultura, a arte, a religião e o brincar, discutidos por Winnicott, o ato de representar também pode ser pensado como um fenômeno transicional, de união entre mundo interno e mundo externo.

No entanto, é preciso deixar claro que as representações sociais não se limitam ao trabalho individual do psiquismo, mas são fenômenos necessariamente colados ao tecido

social (Jovchelovitch, 1995): “Quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para um outro nível; ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas *construções particulares da realidade social*” (Jovchelovitch, 1995, p. 79, grifos da autora).

Da mesma forma como defendemos que as representações são construídas na superposição dos espaços potenciais dos sujeitos, as intervenções do psicólogo também possuem lugar na sobreposição dessas duas áreas: a do profissional e a daquele ou daqueles que procuram o seu cuidado. Assim, o levantamento de demandas e a investigação sobre as representações sociais de psicólogo para os estudantes já se configuraram, em si, uma intervenção, uma vez que propiciaram o encontro entre psicólogo e estudantes, propiciaram momentos de escuta e de fala, propiciaram aos alunos refletirem sobre suas demandas, necessidades e, portanto, sobre eles mesmos.

Capítulo 3: A construção do trabalho no IFES e o “lugar” das intervenções

A fim de construir o trabalho no IFES e compor as intervenções realizadas, me baseei nos seguintes aspectos: (i) nas expectativas dos profissionais que já atuavam no *campus*; (ii) nas representações sociais de psicólogo e nas expectativas dos estudantes com relação ao trabalho desse profissional; (iii) nas minhas próprias representações sobre o trabalho do psicólogo; (iv) na Política de Assistência Estudantil do IFES³; (v) em outros trabalhos teóricos e relatos de experiência que forneceram subsídios para a atuação do psicólogo em ambientes escolares (Martinez, 2010; Martins, 2003; Vieira, 2012); (vi) nas discussões com profissionais de psicologia de outros *campi* do Instituto; (vii) na interface teórica entre a teoria do amadurecimento humano e a teoria das representações sociais.

O trabalho foi pensado de forma a promover ações integradas com os demais profissionais do Setor de Assistência ao Educando (assistente social e técnicos de enfermagem) e também com outros setores da instituição, como o Núcleo de Gestão Pedagógica e corpo docente, utilizando instrumentos e procedimentos que procurassem complementar os diferentes saberes que constituem o espaço educacional.

As intervenções foram sendo construídas de maneira a incluir a ética profissional, entendida como lugar de relação humana, capaz de nos fazer sentir vivos e existentes (Safra, 2011). Quando menciono a dimensão ética não me refiro a um conjunto de valores morais ou a um código de princípios a serem seguidos por profissionais, mas me refiro, de acordo com Safra (2011), às necessidades fundamentais humanas, tais como:

³ De acordo com a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFES, os Programas de Apoio à Formação Discente são divididos em: Programas Universais, cujo atendimento será oferecido preferencialmente a toda a comunidade discente, e Programas Específicos, que visam o atendimento ao aluno em vulnerabilidade social. Entre os Programas Universais, encontra-se o Programa de Ações Educativas e Formação para a Cidadania e o Programa de Atenção Biopsicossocial, dentro dos quais situo as intervenções relatadas nesta tese, apesar de, como psicóloga da Instituição, eu participar também dos outros programas da PAE.

A necessidade de encontrar um outro, com quem seja possível uma comunicação; a necessidade de ser ouvido em sua singularidade; a necessidade de ser tratado como ser humano e não como mercadoria; a necessidade de ter um lugar e uma ação social; a necessidade de ter história; a necessidade de ter espaço para viver; a necessidade de ter acesso à cultura acumulada pelas gerações e assim por diante (...) (Safra, 2011, p. 11).

Chamo de intervenção o espaço de encontro entre o profissional e o outro, que pode ser um indivíduo ou um grupo de indivíduos. No caso desta tese, a intervenção se deu no encontro entre psicólogo e jovens estudantes. Ela foi realizada no encontro, no interjogo da subjetividade do profissional e do adolescente (Avellar, 2011).

Baseei-me no seguinte modelo: psicólogo oferecendo espaço, tempo e presença, a partir de uma intervenção pautada no cuidado e que propiciasse condições para auxiliar os adolescentes em seu processo singular de desenvolvimento, sem, no entanto, perder o coletivo e o social como orientação. É no espaço intermediário entre aspectos individuais e coletivos que localizo o meu fazer profissional, orientado principalmente pela preocupação em abster-me de intervenções com caráter moralista, curativo e ortopédico, respeitando os valores, conhecimentos e comportamentos dos adolescentes.

A perspectiva do *cuidado*, com todas as questões que estão implicadas nessa tarefa, permeou a construção do trabalho. De acordo com Figueiredo (2009), as atividades de cuidar estão presentes no rol de tarefas de todos os profissionais das áreas de saúde e educação. O ser humano necessita de cuidados recebidos e oferecidos para existir: “Toma-se, assim, a existência como abertura ao mundo regido por ocupações e preocupações de cuidados recíprocos e delinea-se, a partir daí, uma dimensão ética do cuidado que implica o habitar e compartilhar (recebendo e transmitindo) o mundo humano” (Figueiredo, 2014, p. 12)

É a partir da experiência de ser cuidado que o indivíduo tem a possibilidade de viver situações que façam sentido para ele: “(...) fazer sentido implica estabelecer ligações, dar forma, sequência e inteligibilidade aos acontecimentos” (Figueiredo, 2009, p. 134). Trata-se, portanto, de uma relação necessariamente social, intersubjetiva, já que sempre existe a necessidade de um outro para cuidar, ser cuidado e, a partir daí, dar sentido à vida e à existência humana. De acordo com Jovchelovitch (1995), esta é a importância de uma comunidade: é ela que evidencia a existência de um coletivo necessário à constituição de cada um dos indivíduos que dela fazem parte.

A noção de saúde para Figueiredo (2014) remete ao mundo da experiência cultural, dos cuidados simbólicos compartilhados socialmente nas formações da vida cultural e institucional:

Aqui a saúde equivale à capacidade de participar criativamente da vida cultural e institucional, em que se incluem, entre outras, as instituições e organizações dedicadas à saúde; (...) Portanto, as diretrizes para uma política de saúde precisariam considerar os padrões, mais ou menos democráticos, de inclusão e exclusão dos indivíduos nos sistemas urbanístico e habitacional, educacional, econômico, político, legal, etc., sempre vistos segundo o critério da participação criativa, como um direito fundamental à saúde (Figueiredo, 2014, p. 28).

Construir espaços de participação criativa para os estudantes no ambiente escolar é, portanto, uma forma de promover saúde e garantir esse direito fundamental. Essa participação criativa implica criar espaços intersubjetivos e culturais, nos quais os estudantes possam compartilhar experiências e a vivência de cuidar e de serem cuidados. Implica também proporcionar contatos e encontros com objetos que nos ligam pessoalmente a um mundo compartilhado. As obras de arte, a música e a literatura são objetos capazes, segundo Figueiredo (2014), “de oferecer moradas coletivas aos

humanos, e embora pertençam ao ‘mundo externo’, operam no espaço potencial de cada um e podem ativar, a partir daí, seus objetos internos” (p. 28).

O “lugar” das intervenções

O planejamento das intervenções envolvia a construção de “um lugar” para elas e os conceitos de enquadre e *setting* me foram úteis. De acordo com Figueiredo (2009), o enquadre se configura como a oferta de uma escuta em reserva, em espera e aberta ao que sofre e se repete. Trata-se de oferecer sustentação e continência às experiências perturbadoras para que possam ser elaboradas. Os adolescentes do IFES, quando falavam da necessidade de se sentirem acolhidos, entendidos e de receberem um contorno para suas angústias, dúvidas e problemas, estavam apontando, provavelmente, para a necessidade dessa escuta aberta.

O estabelecimento do enquadre, do espaço de escuta, de espera e de sustentação, torna-se fundamental como um espaço – e um tempo – protegido, no qual os indivíduos podem se expressar, se comunicar e encontrar/criar aquilo de que necessitam. Nesse sentido, o *setting* se amplia e não mais se restringe a um lugar específico ou a regras técnicas específicas. Dessa maneira, o encontro com os adolescentes do IFES aconteceu muitas vezes nos corredores ou espaços coletivos da instituição e ali se estabelecia o enquadre para uma ação de cuidado. Apesar da importância de se ter uma sala reservada ao atendimento, com características que propiciem a confiabilidade, o sigilo e a segurança, foi importante também meus percursos por esses espaços coletivos, onde muitas vezes surgia a possibilidade de eu ser encontrada pelos alunos.

Davis e Wallbridge (1982) afirmam a importância dada por Winnicott ao contexto, que pode ser exemplificado na forma e tamanho do papel utilizado pela criança para desenhar, no palco utilizado para que uma peça de teatro se desenvolva, enfim, a

importância dada ao espaço como o lugar onde os conteúdos podem se manifestar. Winnicott (1970, citado por Davis & Wallbridge, 1982) afirma que “o que fazemos é organizar um ambiente profissional constituído de espaço, tempo e comprometimento, que compõe uma área limitada da experiência da criança ou do cuidado com crianças, e veremos o que acontece” (p. 160).

Outeiral (2008), ao discorrer sobre o processo da adolescência, afirma a necessidade, tanto na família quanto na escola, de um ambiente propício no qual os adolescentes possam suportar as tensões dos momentos iniciais desse processo criativo. E enfatiza a importância da noção de limites para a criatividade na adolescência. Limite, de acordo com o autor, significa

(...) a criação de um espaço (e um tempo) protegido, dentro do qual o adolescente poderá exercer sua espontaneidade e criatividade sem receio e riscos, tanto para si quanto para os outros. Precisamos nos lembrar que não existe conteúdo organizado sem um continente que lhe dê forma (Outeiral, 2008, p. 32).

A escolha profissional foi um dos assuntos que mais mobilizavam os adolescentes quando me procuravam para conversar e foi uma das principais demandas apresentadas por eles. O estabelecimento desse enquadre, desse espaço de escuta, de espera e de sustentação às experiências vividas, tornou-se fundamental para os adolescentes, a fim de que eles pudessem se expressar, sonhar, fantasiar o futuro e se angustiar com a dúvida da escolha. O meu papel era o de oferecer esse “lugar”, esse ambiente profissional, comprometido com os sentimentos dos adolescentes, e ajudá-los a sustentar a dúvida para que, no momento possível, pudessem fazer o gesto criativo da escolha de uma profissão.

Ampliando essa ideia do contexto e do enquadre, pensamos também na importância do contexto social e histórico no qual os indivíduos e grupos estão inseridos. A realidade que os cerca precisa ser considerada no trabalho de cuidado desenvolvido, a

fim de não reproduzirmos um olhar abstrato, biologizante ou psicologizante do ser humano. Jovchelovitch (2008), ao discutir as noções de esfera pública e privada, refere-se às esferas públicas como os espaços de comunicação e diálogo, onde o Eu e o Outro se encontram, constroem conhecimento e expressam afetos. De acordo com a autora,

Narrativas individuais e narrativas comunitárias são entrelaçadas de tal modo que, quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda uma comunidade. De modo recíproco, a lembrança, discussão e desafio de acontecimentos e histórias importantes a uma comunidade permitem a sujeitos individuais reconhecer neles o seu poder, com eles se identificar ou deles se distanciar, apoiá-los ou apaixonadamente rejeitar o que está em jogo (Jovchelovitch, 2008, p. 137).

Assim, o que é trazido e contado pelo indivíduo que procura o psicólogo foi construído nas suas relações interpessoais e intergrupais, a partir de suas vivências e experiências culturais. Winnicott sempre se atentou para o ambiente onde as pessoas se encontram, onde vivem, onde estabelecem relações. Em sua teoria, o ambiente não é levado em conta apenas para explicar determinados fenômenos ou fatores internos, mas é ele próprio constituinte da subjetividade humana: “quando se fala de um homem, fala-se dele *juntamente* com a soma de suas experiências culturais” (Winnicott, 1975e, p. 137).

As experiências culturais se localizam exatamente no espaço potencial entre o indivíduo e o meio ambiente. “Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos” (Winnicott, 1975d, p. 93). A vida é, portanto, experimentada e experienciada no espaço potencial, área inicialmente

preenchida entre a mãe e o bebê, e que fornecerá ao indivíduo a confiança no fator ambiental:

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo (Winnicott, 1975e, p. 142).

De maneira semelhante, as representações sociais são construídas e compartilhadas nesse espaço potencial intermediário e as intervenções do psicólogo também acontecem nessa área, na sobreposição das áreas do brincar daquele que cuida e do sujeito que recebe os cuidados.

Com relação ao brincar, Winnicott (1975c) afirma que ele tem um lugar e um tempo, que não é nem dentro do indivíduo, nem fora dele:

A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um *espaço potencial* entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, e eu contraste esse espaço potencial (a) com o mundo interno (relacionado à parceria psicossomática), e (b) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante) (p. 63).

Na brincadeira, temos a possibilidade de experimentar papéis sociais e de manipular símbolos que nos auxiliam na construção da identidade própria, e esses são vetores de representações sociais, de acordo com Pombo-de-Barros e Arruda (2010): “Podemos dizer que a construção de representações sociais faz parte de um compromisso psicossocial, que mantém um certo equilíbrio entre os membros de um grupo, ao mesmo

tempo em que contribuem para a organização do pensamento de cada sujeito” (Pombo-de-Barros & Arruda, 2010, p. 356). Dessa forma, o brincar, assim como a construção das representações sociais nos ligam como sujeitos a um mundo de outros, a um mundo compartilhado.

Como consequências do brincar criativo, Winnicott (1975c) destaca que ele facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação. O brincar estabelece a ponte entre o mundo interno e o mundo externo, está próximo do viver criativo e abre um campo de trabalho para o profissional que utiliza sua capacidade lúdica para fazer intervenções.

Winnicott (1975c) refere-se ao brincar como uma experiência sempre criativa, de continuidade no espaço-tempo, uma forma básica de viver. Proporcionar aos adolescentes momentos de continuidade no tempo e no espaço torna-se também uma forma de cuidado.

Baseando-me nessas considerações, tenho o brincar como um dos aportes para minhas intervenções, em diferentes espaços dentro do IFES, e também em outras instituições nas quais já trabalhei com adolescentes. Brincar com as palavras, com as situações vivenciadas e relatadas, com os tons de voz, com as imitações. Brincar como experiência criativa, que sugere um gesto espontâneo, brincar como experiência de cuidar e ser cuidado, como possibilidade de cada um encontrar o seu lugar no mundo.

A capacidade de brincar, ainda de acordo com Winnicott (1994a), é uma conquista do desenvolvimento emocional de todo ser humano. O brincar só é possível em um ambiente de confiança, no qual uma experiência satisfatória de cuidado possa ter sido vivida. Nessa perspectiva, as intervenções que realizei no IFES tiveram também como objetivos: 1- abrir um campo de experiência completa que surge da sobreposição das duas áreas do brincar: a do indivíduo e a do profissional que o atende; 2- possibilitar que o adolescente encontre significados próprios para a sua existência; 3- despertar a

capacidade criativa em um espaço onde possa descobrir algo por si mesmo. O brincar diz respeito também ao “brincar com a realidade”:

É por meio do brincar que a criança lida criativamente com a realidade externa:

Ao final, isto produz um viver criativo e conduz à capacidade de sentir-se real e sentir que a vida pode ser usada e enriquecida. Sem o brinquedo, a criança é incapaz de ver criativamente o mundo, e, em consequência disso, é arrojada de volta à submissão e a um senso de futilidade (...) (Winnicott, 1994a, p. 50).

Como extensão direta do brincar, surgem, de acordo com Winnicott (1994b), as experiências culturais: “Para minha surpresa, descobri que o brinquedo e o brincar, bem como os fenômenos transicionais, formam a base para a experiência cultural em geral, e que, portanto, aquilo que estava examinando referia-se à parte maior de nossas vidas” (Winnicott, 1994b, p. 162).

As experiências culturais, de acordo com Winnicott (1975e), constituem o ser humano, fazem parte do todo que compõe o indivíduo.

Empreguei o termo “experiência cultural” como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra “cultura”. A ênfase, na verdade, recai na experiência. Utilizando a palavra “cultura” estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, *se tiver um lugar para guardar o que encontramos* (Winnicott, 1975e, p. 138, grifos do autor).

As experiências culturais, de acordo com Winnicott (1975e), localizam-se no espaço potencial e o uso desse espaço é determinado pelas experiências de vida do sujeito e pela sua relação de confiança nos elementos ambientais.

Onde há confiança e fidedignidade há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural (Winnicott, 1975b, p. 150).

Entendemos que nem sempre a escola e outros espaços institucionais dão conta de oferecer esse espaço confiável e fidedigno, ou pelo menos não para todos os indivíduos que deles fazem parte. No entanto, a teoria de Winnicott nos convoca a refletir seriamente sobre essa necessidade e a produzi-la dentro dos espaços onde construímos e desenvolvemos nossa atuação profissional. Psicólogos e educadores, conforme aponta Freller (1999), não podem naturalizar ou psicologizar as relações sociais, mas devem enfrentar as dificuldades de forma mais comprometida, a fim de facilitar o desenvolvimento dos indivíduos, sem exceção ou exclusão.

O espaço potencial depende das experiências de vida e pode ser considerado sagrado para o indivíduo, já que é nele que experimentamos o viver criativo (Winnicott, 1975e). Esse espaço é preenchido com “o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural” (Winnicott, 1975b, p. 151). A atividade lúdica, simbólica e criativa refere-se a um mundo compartilhado, “de tal forma que a experiência de um, ao se mesclar com a experiência de outros, cria continuamente a experiência que constitui a realidade de todos” (Jovchelovitch, 1995, p. 74).

Além disso, o brincar e as experiências culturais “são coisas que vinculam o passado, o presente e o futuro, e que *ocupam tempo e espaço*” (Winnicott, 1975b, p. 151, grifos do autor). Assim, o mesmo lugar onde encontra-se o brincar, encontram-se as experiências culturais, o uso de símbolos, a vida cultural, e encontra-se, acredito, o compartilhamento das representações sociais: “(...) os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo,

discursos, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (Jovchelovitch, 1995, p. 79). É neste lugar, ainda, que localizo o meu fazer profissional, a minha intervenção, justamente no espaço potencial e intersubjetivo entre os indivíduos e o ambiente.

Capítulo 4. O trabalho com os adolescentes

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um
passarinho me contou que somos feitos de histórias
(Eduardo Galeano)*

Algumas das atividades desenvolvidas nestes quase três anos de atuação no IFES, foram: acolhimento e escuta atenta aos alunos; orientação aos alunos, diferentemente da psicoterapia, a orientação implica ações de aconselhamento em função das necessidades específicas do educando (Martinez, 2010); acompanhamento dos alunos com dificuldades escolares, entendendo que essas dificuldades não têm origem apenas nos próprios indivíduos, mas se configuram também por fatores econômicos, sociais, políticos, institucionais; conversas com professores, destacando, junto com eles, a complexidade, a especificidade e a singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem; realização de Grupos de Orientação Profissional e Rodas de Conversa; desenvolvimento de encontros em conjunto com o serviço social e a enfermagem com os alunos que recebem os auxílios sociais, a fim de realizar o acompanhamento desses estudantes; organização de palestras, debates e eventos com os temas levantados como de interesse dos alunos; realização em conjunto com a Pedagogia e o Serviço Social de conversas com pais e estudantes; participação nos projetos de pesquisa e extensão do campus.

Para esta tese, apresentarei duas dessas intervenções – as Rodas de Conversa e os Grupos de Orientação Profissional – que foram planejadas, desenvolvidas e discutidas à luz da interface teórica proposta aqui.

4.1 As Rodas de Conversa

As Rodas de Conversa consistiam em um espaço protegido e reservado, destinado aos adolescentes, no qual eles podiam se expressar, conversar sobre aspectos do cotidiano, compartilhar experiências e buscar significados para as situações vivenciadas. O trabalho foi desenvolvido regularmente desde o meu segundo semestre de atuação no IFES e continuou até a elaboração desta tese. Inicialmente, as Rodas eram destinadas apenas aos estudantes dos primeiros anos, com o objetivo de oferecer um espaço de acolhimento e integração aos alunos ingressantes. Posteriormente, elas foram ampliadas e delas passaram a participar os alunos em geral, independentemente do ano que estivessem cursando. Com essa ampliação, as Rodas passaram a ser mais conhecidas no *campus*, até ter o seu lugar e a sua importância reconhecidos junto aos adolescentes.

A proposta de oferecer as Rodas de Conversa como uma possibilidade de intervenção surgiu a partir de três pontos principais:

- (i) a pesquisa de levantamento de demanda realizada com os estudantes (capítulo 2 desta tese), na qual eles sugeriram palestras, debates, diálogos e bate-papos informais como atividades a serem desenvolvidas pelo psicólogo do IFES;
- (ii) a necessidade apresentada pelos alunos de terem um espaço para relaxar e falar de outros assuntos, além de provas e trabalhos. Essa necessidade eu pude perceber nas conversas com os adolescentes e em suas falas sobre a grande pressão gerada pelo acúmulo de tarefas escolares;
- (iii) a minha experiência anterior com grupos de adolescentes em diferentes serviços: em uma Unidade Básica de Saúde (Nascimento, Bertollo-Nardi, Tesche, Rolke & Scárdua, 2009), em um projeto social (Avellar & Bertollo, 2008) e em um Centro de Referência de Assistência Social.

Trata-se, portanto, de um trabalho que foi pensado e desenvolvido a partir de pesquisa, planejamento e escuta da demanda dos adolescentes. Foi desenvolvido, ainda, em meio às minhas reflexões sobre o que seria o meu trabalho como psicóloga do IFES, mais especificamente em um *campus* que ainda não havia contado com a presença de um profissional da área. Elas foram pensadas, portanto, como forma de tentar me adaptar às necessidades dos estudantes adolescentes e de ir ao encontro daquilo que eles buscavam e necessitavam, baseando-me, assim, no paradigma winnicottiano da relação mãe-bebê, a partir da qual a mãe, ou o cuidador principal, procura se adaptar fertilmente às necessidades do indivíduo em processo de amadurecimento, e na concepção de cuidado apresentada por Figueiredo (2009).

Em termos de estrutura, as Rodas aconteciam semanalmente em dia, horário e local fixos e, a cada semana, um novo tema era escolhido para ser discutido, sendo que esse tema era divulgado amplamente nos murais da escola. Tendo em vista o acúmulo de tarefas e atividades curriculares que os alunos tinham que cumprir, considerei que as Rodas não poderiam ser um grupo fechado, rígido, com participação obrigatória em todos os encontros. Elas precisariam ser um espaço flexível o suficiente para não se tornar mais uma obrigação para eles. Por isso, propus encontros semanais independentes, com início, meio e fim, dos quais era possível começar a participar em qualquer momento, conforme a vontade, disponibilidade ou interesse do adolescente. Da minha parte, eu buscava garantir a manutenção do enquadre, do espaço e da escuta.

O enquadre, de acordo com Figueiredo (2009), é a oferta de uma escuta em reserva, em espera. O estabelecimento e a manutenção desse enquadre, função das Rodas, permitiam que um espaço e um tempo protegidos fossem garantidos aos adolescentes. O que aconteceria, o que seria dito e conversado na Roda, surgiria a partir do encontro possibilitado pela disponibilidade de psicólogo e adolescentes estarem juntos naquele

momento. Estabelecido o enquadre, criava-se o ambiente de *holding*, de sustentação, de continência para as experiências vivenciadas. É a função de *holding*, de segurar, de sustentar, que garante a experiência de continuidade aos indivíduos, tão necessária para que possamos existir e conquistar algum senso de realidade (Figueiredo, 2009).

Ainda com relação à estruturação do trabalho, os encontros foram pensados de forma a contemplar três momentos, inspirados no Jogo da Espátula (Winnicott, 2000a): aproximação, envolvimento e finalização. Podemos fazer uma analogia entre o jogo da espátula e o que acontecia nas Rodas de Conversa. O primeiro momento, o da aproximação, acontecia com certa relutância e hesitação, principalmente, para os que estavam chegando pela primeira vez, mas não apenas para eles. Como cada encontro era único, esse momento inicial, a fase da hesitação, permitia que os adolescentes se preparassem para buscar aquilo de que necessitavam naquele grupo. Também para mim era um período de hesitação, já que eu não sabia ao certo quem viria para a Roda, como viria, para que viria e como seria o encontro. Na verdade, tratava-se também do meu encontro com o espaço profissional de atuação no IFES, que eu estava desenvolvendo ao mesmo tempo em que ia experimentando. As Rodas foram pensadas como uma possibilidade de se oferecer um cuidado aos adolescentes desta instituição. Assim, a hesitação era também no sentido de descobrir se aquela seria uma atividade que iria ao encontro das necessidades dos adolescentes e se teria um sentido para eles.

Após o período de hesitação, acontecia o envolvimento com a discussão do tema proposto para aquele dia e o grupo encontrava-se pronto para brincar, assim como o bebê que toma posse e brinca com a espátula. Dificilmente algum dos adolescentes não se expressava. Parecia haver, entre eles, uma necessidade de falar, de pensar junto, de trocar ideias, que os fazia participar efetivamente do encontro. Além disso, existia a mutualidade e a segurança proporcionadas pelo sigilo – sempre demarcado no início de cada encontro

–, que favorecia o contato entre eles e comigo. Dessa forma, criávamos, a cada encontro da Roda, um espaço compartilhado de diálogo e comunicação, no qual dávamos sentido e significado para as experiências vivenciadas. De acordo com Jovchelovitch (1995), comunicação é

(...) mediação entre um mundo de perspectivas diferentes (...) ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo (p. 81).

Psicóloga e adolescentes eram parceiros nesse jogo, cada um entrando com sua subjetividade e suas experiências pessoais e, assim, éramos “criados” e “encontrados” uns pelos outros naquele contexto intersubjetivo. Dessa forma, estávamos todos brincando, sendo criativos, o que dava dinamicidade para os encontros e favorecia o diálogo e a comunicação entre os participantes. As intervenções realizadas com os adolescentes nas Rodas de Conversa iam sendo desenvolvidas no encontro com eles. Cada um, psicólogo e adolescentes, chegava a esse encontro com sua subjetividade, com suas histórias, ideias, concepções. Desse encontro, se criava um espaço potencial no qual os participantes da Roda poderiam viver juntos uma experiência.

No fim, o encontro era encerrado, não pelo tempo cronológico, mas quando a experiência daquela Roda se completava. Fazendo analogia à situação descrita por Winnicott, é o momento em que o bebê pode livrar-se da espátula. Quase todas as vezes nos surpreendíamos com o fato de não termos percebido a passagem do tempo, tão envolvidos estávamos nas conversas. Antes do final, um novo tema era escolhido para ser conversado na semana seguinte. Esse momento, ao mesmo tempo em que marcava o fim

do encontro, e o fechamento daquela experiência, configurava-se como um elo para a semana seguinte, o que possibilitava o sentimento de manutenção e continuidade.

Imediatamente após a finalização de cada encontro, eu fazia a transcrição do que havia acontecido naquele dia. Durante a semana, havia o momento da leitura do material e da supervisão com minha orientadora de doutorado. Na supervisão, procurávamos nos sentir mais próximas daqueles alunos, entender suas demandas e preparar o encontro seguinte de acordo com as necessidades deles. As Rodas aconteciam, portanto, a partir da seguinte sequência: realização do encontro, transcrição, leitura da transcrição, supervisão, planejamento do encontro seguinte.

A seguir, relatarei alguns encontros realizados quando as Rodas passaram a ser direcionadas para todo aluno que desejasse participar, independentemente do ano cursado. Os nomes são fictícios como forma de preservar a identidade dos adolescentes. Foram escolhidos nomes de importantes escritores brasileiros: Ruth Rocha, Carlos Drummond de Andrade, Adélia Prado, Zélia Gattai, Ana Maria Machado, Érico Veríssimo, Ariano Suassuna, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Hilda Hilst, Marilena Chauí, Cecília Meireles, Rachel de Queiroz, Vinícius de Moraes, Elisa Lucinda, Danuza Leão, Cora Coralina, Bernadette Lyra, Rubem Alves e João Ubaldo Ribeiro.

Essa escolha foi uma homenagem aos adolescentes e à criatividade que é característica marcante deles. Além disso, nas Rodas de Conversa, os estudantes, assim como os escritores, contavam histórias, relatavam vivências do cotidiano, construía e compartilhavam representações, e, cada um à sua maneira, contribuía para dar sentido ao mundo em que viviam. Na escolha dos nomes não houve preocupação em relacionar o participante com qualquer característica do autor escolhido – trata-se apenas de “licença poética”. As datas de realização dos encontros foram ocultadas, contribuindo também para a preservação da identidade dos adolescentes.

Relato e análise de uma experiência

Inicialmente, as Rodas eram destinadas apenas aos alunos dos então primeiros anos e a mobilização para a participação ficava restrita a esses alunos. Depois de um ano de realização das Rodas, elas foram ampliadas e qualquer aluno da escola passou a poder participar. Essa foi uma demanda dos próprios alunos que participaram enquanto cursavam o primeiro ano e que gostariam de continuar frequentando as Rodas. A divulgação era feita tanto nos murais da escola, quanto pessoalmente, em sala de aula.

Até o primeiro momento, eu sabia qual era o público que participava das Rodas: alunos dos primeiros anos, com idades entre 14 e 15 anos. A partir da ampliação, novos alunos poderiam participar e eu teria que estar preparada para a maior diversidade de adolescentes, já que a realidade dos alunos ingressantes é diferente daquela vivenciada pelos alunos finalistas, por exemplo. A faixa etária também seria ampliada, podendo participar adolescentes de 14, 15 anos até 18, 19 anos, o que poderia resultar em interesses também diversos. Eu tive, então, que me atentar para essa diversidade e, no planejamento das Rodas, procurei pensar em formas de acolher e atender a essa multiplicidade de interesses.

Para o primeiro encontro, eu precisava pensar em um tema que interessasse aos estudantes de forma geral. Sugeri, então, um tema que fosse bem abrangente: “adolescência”. A proposta seria conversar sobre as vivências dos alunos, suas histórias, seus sentimentos e dúvidas com relação ao que estavam vivenciando. Quando pensei nesse tema, levei em consideração minha experiência anterior com adolescentes em outros serviços e também no próprio IFES. Considerei também a pesquisa de levantamento de demandas realizada, na qual os adolescentes sugeriram como atividades para o psicólogo a realização de palestras, debates, bate-papos sobre temas relacionados à adolescência.

Ao mesmo tempo, minha experiência anterior ao IFES tinha sido com adolescentes de camadas populares e em situação de vulnerabilidade social. No IFES, a situação dos alunos era muito mais variada: adolescentes de camadas populares, adolescentes de camadas médias e altas, provenientes da zona rural ou de outros municípios da região, etc. Ao mesmo tempo em que essa variedade enriquecia muito a instituição como espaço de encontro com a diversidade, essa situação demandava de mim a reflexão sobre as necessidades daqueles estudantes. Dessa forma, a escolha pelo tema “adolescência” para o primeiro encontro teve um duplo objetivo: (i) procurar me adaptar às necessidades dos alunos e oferecer um ambiente acolhedor a essas necessidades; (ii) conhecer melhor os adolescentes do IFES, e suas variadas formas de viver a adolescência.

Dessa forma, eu pretendia que o espaço do grupo se configurasse como um espaço público, de encontro com a diversidade de experiências que seriam ali compartilhadas. E cada adolescente, em sua relação com os outros ali presentes, poderia buscar entender, interpretar, significar, construir e reconstruir o mundo, a cultura e a realidade vivenciada.

Participaram deste primeiro encontro cinco alunos, sendo quatro dos primeiros anos e um do terceiro. É claro que eu esperava um número maior de adolescentes, mas, ao mesmo tempo, eu precisava controlar minha ansiedade, tentar entender os fatores que poderiam ter levado os alunos a não participar e, talvez, dar o tempo necessário para eles conhecerem as Rodas. A conversa foi direcionada basicamente para as mudanças que estavam acontecendo na vida dos alunos, principalmente após o ingresso no IFES. A Ruth falou: *Ah, agora eu não tenho tempo pra nada mais. Antes eu podia dormir ou assistir televisão a tarde inteira, agora tenho que estudar a tarde inteira.* O João Ubaldo, que já estava no terceiro ano, falou: *Ah, vai se acostumando. Acabou a vida mansa.* Conversamos, então, sobre as responsabilidades que estão aumentando a partir deste ano e o quanto isso está atrelado ao processo de amadurecimento, de transição da infância

para a adolescência e, em seguida, para a vida adulta. Os alunos questionaram muito a cobrança excessiva da escola, mas ao mesmo tempo, reconheciam essa cobrança como importante para fazê-los se dedicar mais aos estudos e afirmavam saber da importância que essa dedicação teria para o futuro profissional deles. No final deste encontro, os participantes escolheram o tema Família para a discussão da Roda seguinte.

Na semana seguinte, compareceram apenas três alunos, sendo um da semana anterior (Carlos, do primeiro ano) e duas alunas dos segundos anos. Comecei perguntando se eles já se conheciam. Eles falaram que não e, então, se apresentaram. Para começar a discussão, coloquei a palavra “família” no quadro e pedi que eles fossem falando o que viesse à cabeça. Falaram: amor; férias; domingo; churrasco; casa; avós; irmãos; confiança. Falei que a primeira palavra que eles citaram foi amor e perguntei o motivo.

Eles responderam que a família é a coisa mais importante e que eles mais amam na vida. Para continuar a discussão, eu perguntei, então, porque eles falaram pai, mãe, irmãos, avós. Eu sabia que o Carlos, por exemplo, tinha vivido uma relação delicada com o pai, que era agressivo e violento com a mãe. Queria saber o que eles pensavam sobre modelos de família. As meninas disseram que é porque são essas pessoas que compõem uma família. O Carlos mencionou que não possuía irmãos, perguntei como ele se sentia. *Ah, pra mim é normal, né? Mas eu queria mesmo era ter um irmão gêmeo, ia ser legal ele ir pra aula pra mim, a gente podia trocar de lugar.* As meninas e eu brincamos com ele: *e se esse irmão quisesse trocar de lugar com você na hora de sair com a namorada?* Ele respondeu: *Ah, não, aí não, só pra ir pra aula pra mim.* Nós rimos.

Em diversos momentos dos encontros, eu procurava brincar, incentivando que os alunos também brincassem, mas sempre tomando o cuidado de não ser invasiva com as brincadeiras. Esse é um recurso interessante, mas ao mesmo tempo, arriscado, pois é fácil perder o limite entre a brincadeira e o ser invasivo. Mas o brincar me aproximava dos

adolescentes, facilitava a comunicação entre nós e, por meio da minha disposição e capacidade lúdica, eu procurava fazer as intervenções.

Continuamos falando sobre irmãos. Em seguida, o Carlos falou que família é ter confiança um no outro, é isso o que caracteriza uma família e não os laços de sangue. A Adélia contou um caso de um amigo que mora com a mãe e o padrasto, e vive muito bem, até o chama de pai. Perguntei, então, se o que caracteriza uma família são os vínculos afetivos que existem entre as pessoas e eles responderam que sim. O Carlos falou que tem vivido muito bem só com a mãe dele: *é incrível como a gente se entende só de olhar, minha mãe sabe do que eu preciso só de olhar pra mim*. As situações de violência vivenciadas com o pai provavelmente proporcionaram uma maior aproximação entre ele e a mãe.

Perguntei se algum deles precisou mudar de cidade para vir estudar no IFES e todos responderam que não. Puxei essa discussão, por que muitos adolescentes passam a morar sozinhos para estudar no IFES. Muitos deles me procuravam para conversar e relatavam sentimento de solidão, saudades de casa, dificuldades para lidar com as responsabilidades da escola aliadas às obrigações de cuidado com a casa. Por isso, achei pertinente oferecer um momento para falarem sobre isso. A Adélia, que mora em uma cidade próxima ao campus, contou que pediu à mãe para vir morar mais perto do *campus*, para ficar menos cansativo, mas eles não deixaram *de jeito nenhum*.

Perguntei, então, se eles pensam em ir estudar em outra cidade quando e se forem fazer faculdade. A Adélia falou que tem vontade, mas que vai ser bem difícil convencer os pais. A Zélia disse que vai ser difícil também, principalmente porque os pais são bem simples, e não entendem porque ela teria que mudar de cidade para estudar: *Eles têm muito medo de tudo*. O Carlos disse que já está *fazendo a cabeça* da mãe dele desde agora, falando que quer estudar fora, *porque assim ela já vai se acostumando com a ideia*. E ela

fala comigo: 'se você quer morar fora, vem cá que eu vou te ensinar a cozinhar, fazer um cachorro quente'. Eles riram e acharam legal. Eu falei: *essa pode ser realmente uma boa estratégia. Para os pais é difícil mesmo ver que vocês estão crescendo, que estão construindo a vida de vocês, por isso talvez seja importante já ir falando disso desde agora para eles irem se acostumando com essa possibilidade*. Nesse momento, fui mais diretiva na intervenção, acredito, com dois objetivos: a) valorizar o que havia sido dito pelo Carlos; b) encorajá-los a buscar aquilo que tinham interesse. Uma das meninas falou: *é difícil pra eles e é difícil pra gente também, né?* Eu balancei a cabeça concordando. Zélia estava falando também da dificuldade que eles próprios sentem de se afastar do convívio diário com a família.

Nesse ponto, aparece a importância da escola como um dos espaços intermediários entre a convivência com a família e com a sociedade de maneira geral. Oferecer um espaço para pensar e elaborar essa transição pode ser uma importante forma de oferecer um cuidado para os adolescentes.

Em seguida, fomos finalizando o encontro e perguntei qual tema eles sugeririam para a próxima semana. Não conseguiram pensar em nenhum tema e falaram que eu poderia escolher. Lendo a transcrição do encontro sobre família, um tema que se repetiu foi com relação às mudanças e transformações que estavam acontecendo ou iriam acontecer na vida deles. Quando cheguei na sala para a Roda, tinham quatro alunas me esperando. Elas foram chamando outros colegas e no final tinham 15 adolescentes, sendo que alguns, dos primeiros e segundos anos, já tinham participado no ano ou no semestre anterior.

Comecei retomando o que era a Roda e o que acontecia naquele espaço. Falei que no encontro da semana anterior havíamos conversado sobre família, que foi o tema sugerido, mas que no meio da discussão acabamos falando também de transição e de

mudanças, tema que seria discutido neste encontro. Em todos os encontros, independentemente do tema, eu procurava fazer essa associação com o tema da semana anterior. Acredito que essa introdução era necessária como forma de garantir um sentido de continuidade para os encontros, apesar de serem independentes uns dos outros.

Ainda introduzindo o tema, falei das mudanças que eles estavam vivendo, seja da escola anterior para o IFES, seja de calouro para veterano. Citei o exemplo de três alunos que estavam na sala: *igual, a Ana Maria, o Érico e o Ariano que são veteranos, e se formam no fim do ano. Aí o Érico falou: e volta a ser calouro, né? Na faculdade. Eu falei: é verdade, volta a ser calouro, é um ciclo, né?* Acredito que começar o encontro citando o exemplo dos alunos, os chamou para de fato “entrar na Roda” e possibilitou ao Érico, por exemplo, se dar conta do ciclo que vivenciaria: de calouro para veterano e depois de volta a calouro.

Em diversos momentos desse encontro, a questão temporal foi colocada em pauta. De acordo com Safra (2009), é fundamental, na adolescência, que o meio ambiente possa sustentar o tempo, para que o amadurecimento e as diferentes facetas da adolescência possam ser vividas: “Sustentar o tempo implica auxiliá-lo a viver tudo o que está vivendo como processo”. Ainda de acordo com o autor, poucos momentos estão disponíveis aos adolescentes para que tenham a possibilidade de vivenciar a vida como um caminhar, como um processo. Por isso é importante que, nas Rodas de Conversa, e no contato comigo, os adolescentes possam viver esse processo.

Neste dia utilizei algumas revistas e solicitei que eles recortassem gravuras que indicassem as mudanças pelas quais estavam passando ou imaginavam que iriam passar. Utilizei esse recurso pensando em usar elementos mediadores para incentivar o encontro e as conversas entre os participantes. No entanto, com a sequência das Rodas, percebi que nem sempre esse elemento mediador foi necessário, já que, muitas vezes, as conversas

fluíam naturalmente, apenas com a nossa disponibilidade para estar ali. O enquadre e a escuta em aberto garantiam aquele espaço como um lugar protegido para se expressarem.

Retomando o encontro, após a etapa inicial de recorte de gravuras, perguntei o que eles pensavam sobre mudanças. A Clarice falou que quando pensa em mudança, pensa em algo melhor; a Hilda falou que é crescer e a Lygia, amadurecer. Novamente a Clarice falou que é *ser realizado*. Perguntei o que é ser realizado e eles disseram que é ter sucesso, fazer aquilo que se deseja e se sente bem. Fiz esses questionamentos considerando a visão idealizada que eles possuíam sobre ter sucesso e realização. Essas questões apareceram com frequência nos Grupos de Orientação Profissional, que serão relatados no tópico seguinte, dos quais alguns que estavam ali já haviam participado. Meu objetivo era estimular uma discussão sobre essa visão idealizada e pouco concreta sobre a realidade. Dessa forma, eles poderiam pensar não só nas questões individuais, abrindo espaço para se pensar também sobre questões sociais, políticas, e se posicionarem frente a elas, além de compreenderem como suas questões individuais estavam inter-relacionadas com essas outras.

Continuando a conversa, perguntei como eles avaliavam as mudanças que estavam acontecendo na vida deles. Procurei trazer a discussão para a realidade deles, para as situações vivenciadas por eles, entendendo sempre que eles falavam de determinado lugar social e não apenas individual. A Ana Maria respondeu: *nossa, estão sendo uma tragédia, um desastre*. Todos riram. Ela continuou: *minha vida está numa rotina doída, tudo se resume a minha rotina. O ano passado não era assim, eu tinha tempo pra fazer um monte de coisas, mas agora não*. Eu perguntei: *mas o ano passado você também tinha muita rotina, eu me lembro que você estagiava de manhã, vinha pra escola à tarde, por que agora está pior?* Novamente, tentei trazer, com essa intervenção, a questão da temporalidade, possibilitar que ela, assim como os colegas, vissem o seu

tempo como processo. Simultaneamente, era interessante a possibilidade que eu tinha de me aproximar dos adolescentes e acompanhá-los ao longo dos anos em que permaneciam estudando no IFES.

As Rodas de Conversa me aproximavam dos alunos, independentemente de suas questões pessoais, emocionais, psíquicas ou pedagógicas, o que me ajudava a construir um outro lugar para a psicologia dentro do *campus*, distinto daquele relacionado ao modelo médico-terapêutico, curativo e ortopédico. Qualquer aluno poderia participar das Rodas e, assim, eu passava a conhecê-los em sua maioria. Eu tive a possibilidade de perceber, a partir do trabalho, que as pedagogas, por exemplo, acabavam por conhecer e acompanhar de maneira mais próxima apenas os alunos que tinham questões com aprendizagem ou indisciplina, e aqueles dos cursos que elas acompanhavam, já que havia uma pedagoga para cada curso. A assistente social também acompanhava com mais proximidade os alunos em situação de vulnerabilidade social e que recebiam os auxílios estudantis.

Se eu fosse considerar e seguir a expectativa inicial da direção da escola, eu também acompanharia apenas aqueles alunos que professores, pedagogas e diretores avaliassem como necessitando da intervenção do psicólogo. Assim, reproduziríamos um modelo de encaminhamento que pouco contribuiria para o trabalho com os adolescentes. Mas as intervenções em grupo, como as Rodas de Conversa e os Grupos de Orientação Profissional (que apresentarei no próximo tópico), além de minha participação em atividades culturais e de lazer do *campus*, me ajudaram a transpor essa visão e propor uma outra forma de trabalho com os adolescentes.

Retomando o encontro, conversamos, ainda, sobre a pressão de terminar logo o ensino médio e entrar no curso superior, de como a sociedade cria essa pressão nos adolescentes. A Ana Maria falou: *tipo, tempo é dinheiro, né?* Eu falei que isso é uma

produção do sistema capitalista em que a gente vive, no qual se precisa produzir para se ter algum valor. Tentei trazer questões de ordem social e política para a discussão. A Marilena falou: *Eu até recortei aqui a figura de um relógio, como se tudo tivesse que ser muito rápido. E isso não é bom.*

Continuamos conversando e a Cecília e a Rachel, que eram do segundo ano, contaram de como foi difícil o primeiro ano no IFES. A Cecília falou: *no primeiro ano eu pensei seriamente em desistir, ah, não sei, eu não estava feliz aqui. Mas aí depois eu comecei a treinar voleibol, participar das Rodas de Conversa, me envolver com outras coisas, ir na monitoria, essa escola tem uma estrutura muito boa, né? Aí eu fui me adaptando. Hoje eu estou bem, estou feliz aqui.* Acredito que Cecília estava falando das provisões ambientais que ajudam o aluno a permanecer no IFES, apesar das dificuldades. O tempo que passam estudando no IFES é um período difícil, tumultuado, cheio de mudanças e de cobranças. E o que faz com que muitos alunos não desistam são essas atividades citadas pela Cecília (atividades esportivas, culturais, apoio pedagógico e dos professores, monitoria, apoio do psicólogo e da equipe de assistência estudantil), que proporcionaram, para ela, segurança e integração. A Lygia também viveu uma situação muito parecida. No início do primeiro ano ela não estava se adaptando à escola e pensou na possibilidade de desistir. A mãe procurou um professor da escola, que a levou na minha sala para conversar comigo. Em seguida, conversei com Ligia e sugeri que ela participasse das Rodas de Conversa. Ela frequentou quase todas as Rodas daquele ano e, junto com outras ações que a fizeram se sentir acolhida, como a aproximação dos professores, o apoio da família, a possibilidade de participar de atividades esportivas, culturais e de lazer na escola, dentre outras, ela permaneceu no IFES.

O tema da semana seguinte foi escolhido não no fim do encontro anterior, mas numa outra atividade da escola. Durante a Feira de Profissões, organizada com o objetivo

de proporcionar o encontro dos alunos com profissionais de diferentes áreas, os alunos sentiram a necessidade de conversar mais sobre a psicologia. Combinamos, então, de fazer uma Roda de Conversa sobre esse tema na semana seguinte. Quando eu propus fazer uma Roda sobre psicologia, muitos já sabiam do que eu estava falando, ou por já terem participado das Rodas ou por já terem ouvido falar sobre elas. As Rodas já estavam, desde esse momento, incorporadas ao cotidiano de atividades oferecidas na escola como um espaço de encontro para se falar sobre diferentes assuntos.

No encontro sobre Psicologia foram 10 alunos. Fizemos uma rodada de apresentação e, em seguida, retomei a pesquisa sobre RS do psicólogo que realizei logo que cheguei ao campus (ver capítulo 2 desta tese). Inicialmente, esse encontro tinha o caráter de ser mais informativo, de fornecer informações sobre o curso de psicologia e a profissão de psicólogo. No entanto, ele se configurou também como uma forma de os alunos conhecerem mais a psicóloga da escola e possibilitou uma aproximação maior comigo.

Comecei a discussão a partir das respostas que foram fornecidas pelos alunos na época. Falei, então, sobre a duração do curso, sobre a diversidade de teorias que compõem a psicologia. Os alunos trouxeram algumas dúvidas, como: se psicólogo pode prescrever remédios calmantes; se os remédios viciam; qual a diferença entre psicologia e psiquiatria. Relataram também alguns casos de familiares e amigos que, ou *são muito agitados*, ou *fazem tratamento para depressão*.

Depois conversamos sobre a diversidade de espaços de atuação do psicólogo. Perguntei onde eles veem psicólogos trabalhando hoje em dia. Primeiro falaram escola, depois hospitais, empresas, no poder judiciário, presídios. A Clarice falou que pode trabalhar também com orientação familiar, orientação para educação dos filhos. A Ana Maria falou: *nossa, eu não poderia trabalhar com isso nunca*. Todos riram. Eu perguntei

por que. Ela disse que não tem paciência com criança, que na verdade ela quer fazer outro curso e que estava ali porque tem gostado de participar das Rodas e não necessariamente pelo tema. Conversamos mais um pouco e quando não havia mais perguntas ou comentários, encerramos o encontro e como tema para a semana seguinte, eles sugeriram conversar sobre cooperação e competição, já que estariam acontecendo os Jogos Interclasses.

Acredito que, devido aos jogos, só compareceram dois alunos para esse dia. Mas a Roda aconteceu assim mesmo e a conversa fluiu como em todos os outros encontros. Na verdade, as Rodas sempre aconteceram independentemente do número de alunos. Minha intenção sempre foi a de garantir o enquadre, o lugar e o espaço, mais importantes do que o número de participantes. O agente de cuidados, de acordo com Figueiredo (2009), exerce suas funções em parte como presença implicada, comprometida e atuante, e, em parte, como presença em reserva, que dá sossego e não sufoca a pessoa que recebe os cuidados. Nessa experiência de presença em reserva, o cuidador renuncia à sua própria onipotência. Assim, apesar de um pouco frustrada, eu me mantinha ali, como presença em reserva, disponível a quem viesse participar. E foi interessante porque, neste dia, um dos alunos veio pela primeira vez (ele sempre me encontrava no corredor e falava que gostaria de participar, mas nunca tinha conseguido vir) e depois desse encontro, ele participou de todos os outros até o fim do ano.

Comecei perguntando como estavam os jogos. Eles disseram que muita coisa estava acontecendo. Eu perguntei como estava o clima de rivalidade entre as turmas, pois eu tive a impressão de que estava um pouco mais tranquilo do que no ano anterior, mas que poderia ser só impressão minha. Com essa fala, tento me colocar como integrante da escola, vivenciando as situações que eles também vivenciam. Ao mesmo tempo, me

remeter ao ano anterior, cria uma sequência interessante de acontecimentos, mostra que eu estou ali, presente na realidade e no desenrolar dos fatos que acontecem ali.

A Rachel falou que a turma deles (os dois participantes são da mesma turma) *brigou* menos do que no ano passado. O Vinícius falou que eles perderam alguns jogos, mas que ele não gosta de ficar reclamando, brigando por causa disso: *Os meninos ficam chateados, mas eu falo: vamos lá, gente, para com isso*. A Rachel disse que achou legal a atitude do Vinícius que foi lá na torcida e pediu para que eles continuassem gritando, aplaudindo, mesmo o time tendo perdido. O Vinícius disse: *Claro, acho nada a ver uma torcida que gritou o tempo todo, depois ficar calada só porque perdeu*.

Em seguida, falaram dos professores de educação física, das cobranças por parte deles. Eu deixava que os adolescentes falassem sobre o tema que desejassem, mas sempre retomava a importância do sigilo e do cuidado de manter entre nós os assuntos conversados. Assim, procurava manter aquele espaço protegido, no qual os estudantes poderiam falar, organizar ideias e buscar sentido para as vivências.

A Rachel sugeriu, então, que tivessem outras modalidades nas competições, como damas e xadrez. Começamos a falar, então, da importância de se participar dos espaços da escola que promovem essas atividades. O Vinícius falou: *ah, eu queria tanto participar do Grêmio, mas não acho que sou um aluno exemplo, sabe?* Perguntei por que. *Ah, eu sou relaxado, chego tarde nas aulas, falto aula, não tenho nota boa*. Esse aluno já ficou reprovado três vezes e ainda está no segundo ano. É um rapaz muito sociável, “antenado”, comunicativo, mas não se concentra em estudar e passar de ano. Perguntei por que ele faz isso. *Ah, eu sinto muito sono, muito sono. Não consigo acordar de manhã, o telefone toca, mas eu não consigo levantar, meu corpo não me obedece*. Perguntei a que horas ele dorme, ele disse que por volta de uma hora da manhã. Eu falei: *mas claro que você não*

vai conseguir acordar às 6 horas, Vinícius, você precisa dormir mais cedo pra descansar mais.

Nesse caso fui bem diretiva. O Vinícius não mora com os pais, mora com uma tia. Durante algumas tardes, ele cuidava das filhas dessa tia e não tinha uma rotina de estudo. A minha intervenção mais diretiva foi no sentido de ter um adulto falando com ele sobre horários, responsabilidades, cuidado com ele mesmo. Não foi tanto no sentido de fazê-lo mudar os hábitos, até porque não teria esses efeitos de forma imediata, mas de proporcionar um espaço de cuidado com ele, de alguém que se preocupa com ele.

O Vinícius continuou contando que cuida das suas primas e por isso não consegue nem dormir, nem estudar à tarde. Falou de como ele gosta de cuidar delas. Eu falei: *É, Vinícius, parece que você é muito cuidadoso, cuida das primas, treinou as suas colegas para o jogo, precisa cuidar de você também, né?* Ele respondeu: *É, eu me boicoto muito. Muito mesmo.* Eu falei: *Pois é, e com relação ao Grêmio, não vejo você como não sendo exemplo para participar. Olha quanta coisa que você faz bem feito, você organiza o time, cuida das suas primas, tem responsabilidade.* A Rachel falou: *É, uma coisa que eu acho legal no Vinícius, é que ele é sempre muito crítico, mas crítico, assim, com fundamento. Sempre que ele defende a opinião dele, mesmo que for contra a maioria da turma, a gente acaba indo com ele, porque ele é seguro no que ele fala.*

Como eles não pensaram em um tema para a semana seguinte, eu resolvi sugerir um que estava aparecendo muito nas minhas conversas com os alunos e que também tinha sido sugerido por eles na pesquisa de levantamento de demandas, que era o tema Ansiedade. Eles acharam a ideia ótima e fechamos, então, esse tema para a semana seguinte. Na Roda sobre ansiedade vieram 11 alunos. Começamos nos apresentando e eu perguntei quem já tinha se sentido ansioso alguma vez. Todos responderam que sim. A Hilda falou: *agora, por exemplo, antes da prova* (quatro deles teriam prova logo depois

da Roda). Com relação ao que sentiam, responderam: *medo, preocupação, ansiedade, agitação*. A Cora falou: *eu chego a vomitar de tanta ansiedade*. Eu perguntei em quais outras situações eles se sentem ansiosos, além de quando tem prova. A Elisa falou que quando tem que tomar uma decisão importante; a Hilda, quando tem um trabalho para apresentar; a Danuza, quando vai fazer uma viagem. Eu perguntei: *então, o que tem de comum nessas situações que vocês falaram?* Clarice respondeu: *são situações difíceis*. Eu completei: *difíceis, e outra coisa, são situações em que a gente não consegue prever o que vai acontecer, a gente não sabe como vai ser a prova, o trabalho, e tudo o que é novo, não familiar, gera medo*. Clarice: *é verdade, mas também é isso que faz a gente ficar preparado, né? Faz a gente ficar alerta*. Eu falei: *isso, a ansiedade também tem uma função importante*.

A Cora falou: *ah, mas nem sempre. Pra mim atrapalha muito*. Eu falei: *pois é, até um certo nível, tem uma funcionalidade, imaginem um gráfico, quanto mais alta a ansiedade, mais a gente reage à situação, até um certo nível, se a ansiedade continuar aumentando, a estimulação chega num nível que começa a fazer mal e pode continuar até uma ansiedade que deixa de ser adaptativa e passa a prejudicar*. Ela, então, contou: *o dia que foi mais tenso pra mim foi um dia que eu fiquei sem dormir a noite inteira por causa de ansiedade. Eu não preguei o olho a noite inteira e eu não conseguia relaxar*. Outras alunas também falaram que já perderam horas de sono por causa de ansiedade.

Eu falei: *às vezes a ansiedade também se caracteriza por uma preocupação exagerada com relação ao evento em si, desproporcional ao que causa a ansiedade. Não sei o que foi com você, Cora, que te deixou sem dormir a noite inteira, mas era algo que você considera proporcional a essa ansiedade?* Ela falou: *não, acho que não. Não sei, era por causa de um garoto que eu ia sair no outro dia. Nossa, fiquei sem dormir*. A Clarice perguntou: *mas você já tinha experiência?* Ela falou que sim, mas depois

completou: *é, mas a noite que eu fiquei sem dormir era por causa de um cara mais velho, eu só tinha saído com garotos mais novos, então era muito diferente.* Eu falei: *então, você tá falando que era uma situação nova, ainda não vivida.* Ela falou: *é, e depois eu desencanei, não fiquei mais sem dormir.*

Continuando o encontro, o Vinícius falou: *ah, sabe o que eu faço quando estou muito ansioso? Eu pego e vou pensando dia a dia sobre aquilo, aí quando chega no dia, pronto, já nem é mais aquilo tudo que eu estava esperando.* A Elisa falou: *legal, dá mais dicas aí, Vinícius.* A partir dessa fala, podemos destacar uma das funções das Rodas, também como espaço de troca de experiências e informações. O Vinícius falou: *outra coisa que eu faço é criar uma expectativa negativa em cima daquela coisa, acho que não vai dar certo, aí se dá, ótimo.* Eu falei: *na verdade, é tentar colocar menos expectativa nas coisas, saber que na vida as coisas podem ou não dar certo, assim é a vida, e que sempre é possível mudar, transformar, que nada é certo e para sempre.* Tentativa de mostrar para eles que a realidade é formada por mudanças, por situações sobre as quais não temos controle.

Encerramos, então, o encontro e perguntei qual o tema que eles gostariam de conversar na próxima semana. O Vinícius falou: *ah, podia ser um tema bem polêmico, né? Vamos falar sobre conflitos, dificuldades de relacionamento?*

No encontro sobre Conflitos participaram seis alunos, sendo três os mesmos que vieram na semana anterior (Elisa, Danuza e Vinícius). Começamos o encontro nos apresentando. Quando a Elisa se apresentou, percebi que eu pronunciava o nome dela diferente do que ela falou e eu comentei isso com ela. Perguntei, então, se ela conhecia a história do seu nome e ela disse que foi o pai quem escolheu, devido a uma personagem de um livro que ele havia lido. Em seguida, os outros participantes também foram contando do seu nome, quem havia escolhido, por que havia escolhido. Foi um momento

interessante, porque possibilitou que eles refletissem um pouco sobre suas próprias histórias e, ao mesmo tempo, que eles se aproximassem mais uns dos outros. Eu também contei a história do meu nome, como forma novamente de compartilhar a experiência e participar ativamente no processo do grupo.

A Danuza começou falando que entende conflitos com um significado amplo, *além dos conflitos entre amigos, família, essas coisas, considero também o conflito entre estudar, trabalhar, ter tempo pra fazer tudo*. Eu falei: *é, e para vocês esse conflito é bem presente, né? Pelas dificuldades daqui do IFES*. Tentei mostrar que estava atenta às necessidades deles. Danuza falou: *pois é, igual, o ano passado eu estagiava, ia pra academia, chegava em casa dez horas da noite, não tinha tempo de estudar e isso estava me atrapalhando. Aí esse ano eu deixei o estágio, deixei a academia e estou só estudando*. Aí eu falei: *é, mas a academia é importante também*. Ela falou: *É, mas se eu não estagiar, não tenho dinheiro pra pagar a academia*. Eu falei: *é, uma coisa tá ligada à outra, né? Mas você pode caminhar, por exemplo, que faz muito bem à saúde e é de graça*. Todos concordaram. Eu falei: *temos que pensar em formas criativas de resolver o conflito, né? Sempre tem*.

Eu perguntei, então, como são os conflitos no IFES. A Danuza falou: *ah, aqui acontece muito pela internet, né? As pessoas falam o que querem na internet. Uma coisa que eu estranhei muito quando eu vim pra cá foi isso. Lá na outra escola onde eu estudava, as pessoas resolviam os problemas depois da aula, pessoalmente. Aqui, não, aqui as pessoas se ofendem pela internet e depois passa como se nada tivesse acontecido, até se cumprimenta*. O Vinícius falou: *é mesmo, lá na minha escola também se resolvia na hora ou depois da aula, e depois acabava aquela confusão. Aqui não, vai alimentando*. A Danuza: *é mesmo. Não que esteja certo brigar fisicamente, mas pelo menos o conflito não continuava por muito tempo*. Eu falei: *provavelmente porque a situação era, de*

alguma forma, resolvida. O Vinícius falou: é, um batia, o outro apanhava e pronto, não acontecia mais. E aqui as pessoas se xingam, xingam alguém da outra turma, tudo pela internet, não vem falar pessoalmente não, sabe?

Eles falaram, então, de um site no qual se pode escrever o que quiser sem precisar se identificar. A Elisa falou: *assim é fácil, né? Não precisa se expor, se identificar.* Todos concordaram. O Vinícius continuou: *E nem todo mundo consegue resolver isso numa boa. A turma de vocês mesmo (se referindo às alunas da outra turma) falou aquilo de mim no site, mas aí vocês falaram que não foi ninguém de lá, tudo bem, deixei pra lá.* A Bernadette falou: *a nossa turma vive se metendo em confusão. Mas dessa vez nós chamamos todo mundo, conversamos e não foi ninguém de lá mesmo não.* Outra função que podemos citar das Rodas é a de ser um espaço também para que os próprios adolescentes resolvam, signifiquem, conversem sobre as experiências e sobre os conflitos vividos entre eles. O Vinícius: *é, vocês falaram, pra mim tudo bem, deixei pra lá, não vou ficar arrumando confusão à toa.* A Danuza falou de forma carinhosa com ele: *porque você é inteligente!* Ele sorriu.

A conversa sobre conflitos continuou até entrarem no assunto da intolerância contra homossexuais. O Vinícius falou: *igual, tem gente que fala: eu respeito muito os homossexuais, mas não queria ter um filho gay. Aí eu falo: e aí, o que você vai fazer? Vai expulsar de casa?* A Marilena e a Danuza falaram também da dificuldade que sentem as pessoas que são ateias. A Marilena falou: *igual, eles falam 'mas isso está na Bíblia e a Bíblia é sagrada'; mas, pra quem não acredita, ela não é sagrada. Agora não precisa também usar a Bíblia como rascunho, nada disso, tem que respeitar.* O Vinícius falou: *é, igual se num show do Marcos Feliciano, duas mulheres ficarem se beijando bem na frente dele. Acho que elas podiam fazer isso se fosse num comício dele como político, mas num*

show gospel é baixar no mesmo nível que ele, desrespeitá-lo igual ele desrespeita os outros.

A conversa ainda fluiu mais um pouco e, quando fomos encerrar o encontro, propus de conversarmos sobre internet na próxima semana. Eles concordaram. Na semana seguinte, no entanto, eles me procuraram e disseram que não poderiam participar, por causa do acúmulo de provas e trabalhos de fim de ano. Perguntei, então, se seria possível realizarmos pelo menos mais um encontro para fecharmos o ano, eles disseram que sim e marcamos na semana seguinte. Eu achei importante encerrarmos esse ciclo, para que a experiência daquele ano se completasse.

Nesse último encontro, eu fiz na minha sala e não na sala onde habitualmente fazíamos as Rodas, e preparei um lanche para eles. Geralmente não faço na minha sala, pois é pequena. Mas nesse dia, depois de alguns encontros, eu já tinha certa ideia de quantos alunos viriam e sabia que o espaço seria suficiente. Foi uma forma de abrir minha sala para eles, com o objetivo de enfatizar aquele espaço como um ambiente onde eles sabem que podem vir, procurar quando precisarem. Ficamos, então, sentados em torno da mesa, conversando e lanchando. Um pouco antes do horário marcado a Rachel passou e falou: *Eu não vou poder ficar porque vai ter atendimento da professora de inglês, mas eu passei pra te dar um abraço, dizer que foi muito bom participar das Rodas, que eu aprendi muito, que valeu a pena ter ficado à tarde pra participar.* Eu agradei, falei que a participação dela nas Rodas foi muito especial, que ela é uma garota muito comunicativa e que contribuiu muito nos encontros em que participou.

Depois chegaram mais alguns alunos. As três meninas (Clarice, Danuza e Elisa) já vinham participando das Rodas, mas o Rubem veio pela primeira vez. Interessante que, mesmo participando pela primeira vez no último encontro, o Rubem passou a frequentar todos os encontros no ano seguinte, inclusive me ajudando a prepará-los. Retomando o

encontro, ficamos conversando sobre como foi o ano. A Elisa falou que se pudesse resumir o ano em uma palavra seria desafiador. A Clarice concordou e falou que esse ano foi e continua muito difícil, já que ela ainda precisava de algumas notas para passar de ano.

Falaram, então, dos professores, da dificuldade das provas e dos trabalhos, mas do quanto isso foi bom para fazê-los crescer e se esforçar mais. A Danuza falou: *Nossa, a gente consegue ver como melhorou nosso desempenho na hora de apresentar trabalho desde o primeiro ano até agora.* O Rubem falou para a Danuza: *Você apresenta muito bem.* Ela sorriu e agradeceu. A Clarice precisou sair para fazer uma prova e continuamos conversando. A conversa fluía bem, mas eu sabia que eles também teriam prova mais tarde, então falei: *peessoal, por mim está tudo bem com relação ao horário, mas eu sei que vocês têm prova, então vocês controlam o tempo, ok? Quando vocês acharem que têm que ir, se quiserem dar uma revisada antes da prova, vocês falam, tá?.* Dei a eles a responsabilidade de decidir o que fazer. Eles estavam no controle do tempo, eu estava com todo o meu tempo disponível para eles. Ficamos ainda mais cerca de uma hora. Continuamos conversando, principalmente, sobre o tema da Roda anterior, sobre a exposição na internet, as agressões, o bullying virtual.

Quando o assunto foi encerrando meio que naturalmente, a Elisa falou: *acho que a gente vai lá estudar um pouquinho, né?* Aí eles perguntaram se no ano seguinte iríamos retomar as Rodas de Conversa. Eu falei que sim, que as Rodas faziam parte das atividades que eu desenvolvia na rotina do meu trabalho no campus e que eu esperava contar com a participação deles no ano seguinte. Entreguei, então, um bombom para cada um deles (já tinha entregado para as meninas que vieram antes) com um bilhete escrito: “Desejo um ano novo de muitas alegrias, projetos, realizações e, claro, boas conversas! Um abraço!”.

No início do ano seguinte, esses mesmos alunos que participaram do último encontro me procuraram para retomarmos as Rodas de Conversa. Eles se ofereceram para passar nas turmas, principalmente nas dos primeiros anos, para convidá-los a participar. Perguntei, então, se eles gostariam de planejar e organizar as Rodas junto comigo. Eles gostaram muito da ideia. Cada encontro passou a ser planejado e conduzido junto com esses três alunos. Considero que a participação deles foi muito importante para a manutenção do projeto. Eles mobilizavam os alunos, planejavam os encontros e conduziam a discussão junto comigo. Para eles, foi bom pela importância que eles passaram a ter, conduzindo as Rodas comigo. Para mim, a participação deles foi uma segurança. Não ia mais para as rodas com a preocupação de não ter alunos para participar. Sabia que sempre teria alguém lá, me ajudando a fazer a roda girar.

É importante acrescentar que durante esse período das Rodas de Conversa alguns servidores vieram perguntar se poderiam participar. Uma servidora falou também que os estagiários se interessaram por participar. Avaliamos a situação e achamos que não seria interessante que os estagiários participassem junto com os alunos, principalmente por causa do sigilo. Com relação aos servidores, sabemos da necessidade de um espaço como este para os professores e técnicos administrativos e combinamos de começar a planejar algo nesse sentido. Eu também me comprometi a fazer algum trabalho com os estagiários, mas em momento diferente.

Então, mesmo que o número de alunos que participaram das Rodas não tenha sido tão grande, quando comparado ao número total de alunos da instituição, as Rodas de Conversa tiveram uma repercussão importante. Um dia um grupo de professores estava conversando e de repente uma professora falou: “olha aí, vamos vir na Roda sobre ansiedade”. Em um final de ano, o Núcleo de Arte e Cultura do *campus* promoveu um amigo secreto de cartas entre alunos e servidores. A aluna que me tirou estava finalizando

o primeiro ano. Ela escreveu algumas cartas, agradecendo e falando da importância das nossas conversas para ela durante o ano que estava se encerrando. No final da última carta, ela escreveu: “Espero que no ano que vem possamos estar juntas novamente nas rodas de conversa e nos atendimentos”.

Após o relato apresentado e a discussão realizada, podemos citar como funções ou como possibilidades das Rodas de Conversa:

- 1) Aproximação entre alunos de turmas e de cursos diferentes;
- 2) Fomento da discussão crítica, da capacidade argumentativa e reflexiva dos adolescentes;
- 3) Oportunidade para os adolescentes investirem em atividades coletivas, possibilitando o encontro com outros adolescentes;
- 4) Aproximação do psicólogo com os adolescentes do campus, independentemente de suas questões pessoais e psíquicas;
- 5) Rompimento com um modelo estigmatizante e psicologizante de atendimento psicológico;
- 6) Oferecimento de uma prática de cuidado pautada na relação entre aspectos psíquicos e sociais;
- 7) Possibilidade de ouvir os adolescentes em sua singularidade, mas também de considerá-los como pertencentes a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura;
- 8) Possibilidade de os adolescentes vivenciarem, em cada encontro da Roda, uma experiência completa, com começo, meio e fim.

Como aspecto negativo do trabalho, destaco o fato de não ter conseguido realizar as Rodas de Conversa de maneira interdisciplinar, conforme eu tinha planejado inicialmente. Não senti disponibilidade por parte dos demais profissionais (assistente

social, técnicas de enfermagem e pedagogas) para o trabalho, ou por não entenderem os objetivos do projeto, ou pela visão que ainda predominava de que as questões que fossem surgir nas Rodas seriam de cuidado exclusivo do psicólogo e que os demais saberes teriam pouco a contribuir. Na verdade, não consegui identificar muito bem os motivos, mas, ao mesmo tempo, acredito que o trabalho se desenvolveu bem dessa maneira.

Encontro para avaliação das Rodas

Cerca de um ano após a realização desses encontros relatados, eu propus uma nova Roda de Conversa somente com esses alunos. Essa Roda tinha como objetivos: a) proporcionar um reencontro entre os adolescentes, sendo que alguns já tinham se formado e/ou saído da escola; b) avaliar as Rodas de Conversa; c) ler, juntamente com eles, o relato que eu apresentaria na tese e deixá-los livres para alterar/modificar o texto e, caso estivessem de acordo, dar o consentimento para a publicação.

Os adolescentes avaliaram a experiência de ler o relato como *interessante*, porque puderam se identificar naquela descrição e comparar com o quanto cresceram ou amadureceram após o período de um ano. Um aluno disse: *foi como abrir uma cápsula do tempo e me surpreender com o que estava escrito ali*. Consideraram também a experiência como *engraçada*, porque ali estavam escritos *os exageros da adolescência*, segundo eles. Uma aluna falou sobre as ansiedades, que agora mudaram de foco: *eu não sofro mais por essas coisas que eu tinha falado, agora parecem até menores do que eram mesmo*.

Uma outra adolescente falou sobre os seus planos: *naquela época, eu queria muito passar no vestibular. Deu errado, não passei. Mas hoje também vejo de outra forma. Fiquei muito mal no início, mas o desespero agora está bem menor. Se eu não passar esse ano de novo, vou ficar triste, mas não tanto quanto da primeira vez*.

Com relação à avaliação das Rodas, os alunos citaram como o principal ponto positivo o fato de perceber que outros colegas compartilhavam do que eles estavam pensando ou sentindo. Uma aluna falou: *antes eu pensava “será que só eu sou assim?”*, *mas depois eu vi que eu era mais normal do que eu imaginava*. Falaram também que, com as Rodas, puderam conviver com colegas que tinham problemas diferentes ou até mesmo maiores que os deles e citaram o quanto aprenderam com esses colegas.

De acordo com os alunos, as Rodas propiciaram também um aprendizado com relação ao respeito aos colegas, à abertura para ouvir o outro. Uma aluna falou: *eu falo demais, ali eu aprendi a falar menos, a ouvir mais, e a ser menos ignorante em alguns aspectos. Eu aprendi a abrir minha cabeça e respeitar muito os outros*.

Os adolescentes falaram também da aproximação com o psicólogo da escola. Uma adolescente falou: *as Rodas me ajudaram a lidar com o preconceito que eu tinha com relação aos psicólogos*. Ela contou de uma experiência negativa que teve com um profissional da área e que, a partir das Rodas, passou a ter outra visão sobre o trabalho do psicólogo. Alguns alunos falaram também que se sentem mais à vontade de conversar em grupo do que individualmente.

Outra vantagem das Rodas, de acordo com os participantes, foi a possibilidade de falar sobre os seus sentimentos com pessoas que estavam ali, dispostas a ouvi-los, já que não gostam de falar sobre seus problemas *para qualquer pessoa*. Ao mesmo tempo, a mutualidade dos sentimentos fazia com que eles se vissem representados na fala dos outros. Uma adolescente disse: *havia momentos que eu não queria falar, mas nem precisava, porque alguns colegas já falavam por mim, eu já me via na fala deles*. Essa aluna estava se referindo às experiências compartilhadas, que transcendiam a cada um individualmente e que falavam deles como um grupo social, vivendo e lidando com experiências semelhantes.

Para finalizar, os adolescentes falaram também que as Rodas foram um momento descontraído, *nem parecia que estávamos na escola*. Falei que este era mesmo um dos objetivos: oferecer um espaço para relaxarem diante do acúmulo de atividades que tinham que dar conta dentro do *campus*.

Com relação aos aspectos negativos, disseram não ter nenhum: *difícilmente uma pessoa saiu de uma Roda sem que nada tivesse sido acrescentado a ela*. No entanto, todos os alunos citaram a dificuldade de participar das Rodas com a frequência que gostariam, principalmente devido à sobrecarga de atividades da escola, como provas, trabalhos, dependências, aulas extras, etc.

As Rodas de Conversa como superposição das áreas do brincar do psicólogo e dos adolescentes

Cada vez mais tenho me convencido de que o que fizemos nas Rodas de Conversa foi brincar. Brincar com as palavras, com as situações vivenciadas e relatadas, com os tons de voz, com as imitações. No espaço e no tempo protegidos da Roda, os adolescentes seguiam conversando e falando de assuntos diversificados, “meio sem pensar”, e a conversa ia fluindo, indo de um tema para outro, retornando ao tema inicial, conforme as necessidades deles. Com isso, brincávamos com as palavras, com as situações, com a vida. Em cada encontro, eu enfatizava o cuidado e o sigilo com o que era falado e contado pelos colegas do grupo. Assim, tentava garantir que cada um pudesse se expressar da forma como necessitava e tentava garantir também que aquele fosse um momento de descanso, um espaço para relaxar e ser *eles mesmos*. A capacidade de brincar, de acordo com Winnicott (1994a), é uma conquista do desenvolvimento emocional do ser humano.

O nível das provas e trabalhos do IFES exige dos alunos que se dediquem muitas horas do dia ao estudo. Assim, ficar na escola no período vespertino era uma prática constante deles, a fim de cumprir essa rotina de estudos. No entanto, a estrutura física do

campus não favorece momentos de relaxamento e de integração entre eles. Na falta de espaços de convivência, a arquibancada da quadra poliesportiva era o único lugar onde eles conseguiam sentar, deitar e relaxar um pouco antes de retomarem as atividades. Essa pressão pelos estudos também fazia com que muitos alunos não se permitissem tirar esse tempo para relaxar e para estar em contato com os outros colegas, o que favorecia a competitividade, o individualismo e a falta de organização coletiva. Muitos alunos me encontravam nos corredores e falavam do interesse em participar das Rodas, mas que não conseguiam por falta de tempo. O ensino técnico e conteudista prevalecia muitas vezes sobre outras formas de participar, aprender e ensinar.

Assim, as Rodas de Conversa possibilitavam outras formas de estar na escola, pautadas também nos vínculos sociais, de amizade, de responsabilidade consigo e com o outro. O brincar só é possível, de acordo com Winnicott (1994a) onde haja confiança em alguém, mediante a experiência satisfatória de um cuidado bom.

O brincar é sempre excitante, justamente pela precariedade que lhe é inerente, “uma vez que sempre lida com o fio de navalha existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido” (Winnicott, 1994b, p. 162). É por meio do brincar que a criança e o adolescente lidam criativamente com a realidade externa e são capazes de sentir-se real e sentir que a vida pode ser usada e enriquecida (Winnicott, 1994a). Quando conversamos, por exemplo, sobre as mudanças pelas quais estão passando e sobre os planos com relação ao futuro, é uma forma de criar uma ponte, uma ligação, entre a realidade interna pessoal e a realidade externa. A partir daí é possível estabelecer relações criativas para lidar com essa realidade que vivenciam.

Nessa experiência de jogo, aquilo que é narrado e contado por cada adolescente diz respeito também à sua experiência de pertença a um grupo social ou cultural. Ampliamos, então, o brincar para as experiências culturais. Cada adolescente fala de si mesmo, mas

fala também de uma perspectiva social mais ampla. Os temas discutidos, as situações narradas, as experiências compartilhadas não são nem internos nem externos aos adolescentes, mas fazem parte de uma terceira área, de uma zona intermediária entre o mundo subjetivo e o da realidade compartilhada. São temas e assuntos que atravessam tanto questões individuais, quanto coletivas e pertencem, portanto, ao espaço potencial que é criado entre psicólogo e adolescentes e entre os próprios adolescentes. Essa interação permite também a identificação e o reconhecimento de cada um dentro do grupo. É possível que eles se vejam refletidos em cada um dos outros colegas que ali estão.

Com relação ao brincar na adolescência, Winnicott (1994a) afirma que os adolescentes brincam com assuntos mundiais e sentem-nos intensamente; brincam com a construção imaginativa, aprendendo a ser ou se tornando artistas, filósofos, arquitetos, etc; brincam com jogos ao competir em campeonatos esportivos; brincam de guerra ao fazerem algo que envolve um risco real ou brincam de ladrões sendo ladrões; ou, ainda, não conseguem brincar, havendo perdido essa capacidade.

É por meio do brincar, portanto, que os adolescentes buscam o seu lugar no mundo e constroem suas crenças, suas expectativas e suas ações. De acordo com Safra (2009), o jogo e o brincar persistem na adolescência, mas em um outro registro, com conotações sociais mais significativas e com mais seriedade. Além disso, por meio do brincar, o adolescente está ensaiando suas possibilidades de se colocar no campo social e de se apropriar da coragem e da disponibilidade necessárias para atravessar situações que para ele se apresentam como difíceis de serem superadas (Safra, 2009).

Em alguns momentos da Roda e em outros na própria escola, os adolescentes podiam brincar com assuntos nacionais ou mundiais. Lembro-me de ter ido assistir, a convite dos alunos, uma Simulação Geopolítica, ligada ao projeto de extensão Mini-

ONU, da PUC de Minas Gerais, na qual os estudantes, com o intuito de simular um ambiente diplomático internacional, representavam delegados de diferentes países ou organizações internacionais e debatiam sobre temas mundiais, como direitos humanos, saúde, economia e segurança.

Também nos trabalhos desenvolvidos na Semana de Arte e Cultura, os alunos tinham a possibilidade de brincar com vários assuntos. No ano de 2014, o tema da Semana estava relacionado aos 50 anos do Golpe Militar no Brasil. Diversas apresentações preparadas pelos próprios alunos propiciaram que eles revivessem esse período, conhecessem e cantassem as canções das décadas de 1960 e 1970, representassem peças de teatro ou lessem a literatura produzida por autores brasileiros e internacionais que viveram nesse período.

De acordo com Winnicott (1975e), o ser humano só pode criar a partir da tradição cultural. A originalidade nasce da tradição. Assim, propiciar momentos em que os alunos possam reviver, atualizar essa tradição cultural, a história cultural da humanidade, os possibilita, ao mesmo tempo, serem criativos e inovadores. É incrível o quanto os estudantes brincavam, criavam e inovavam quando eram estimulados e desafiados a fazer isso. Ainda mais dentro de uma instituição com um caráter ainda tão tecnicista, como são os Institutos Federais.

De acordo com Freller (1999), a escola pode e deve desempenhar o seu papel como facilitadora da apropriação criativa da cultura por parte dos alunos, de forma que eles possam se apropriar de materiais culturais relevantes, preservando sua identidade pessoal e grupal.

Como psicóloga da escola, eu sempre procurava estar presente nessas manifestações dos alunos, fossem culturais, educativas, de lazer ou esportivas. Eles

também sempre vinham me chamar para assistir a um trabalho ou a uma apresentação e me perguntavam, depois, o que eu tinha achado.

Nas Rodas de Conversa do ano de 2014, discutimos o tema da medicalização da adolescência, já que eles mesmos perceberam quantos deles estavam fazendo uso de algum remédio, seja por indicação médica, seja por automedicação. Nessa Roda, conversamos também sobre as tristezas e frustrações que fazem parte da vida e de como precisamos lidar com elas. Cada um foi falando sobre a forma como lida com a tristeza. Uns escrevem ou leem poesia, outros cantam, outros ainda escrevem crônicas ou compõem músicas. No encontro da semana seguinte, eles trouxeram para a Roda as suas composições, textos, poesias, cantaram músicas e declamaram os poemas que mais gostavam. Dois alunos ensaiaram e declamaram uma parte do livro *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Eles disseram que quando estão tristes, leem esse poema, por dois motivos: primeiro, pela beleza com que foi escrito, e segundo, porque quando pensam no sofrimento daquelas pessoas, eles percebem o quanto o próprio sofrimento não é tão grande e não justifica continuar sentindo aquela tristeza. Nesse encontro, minha única intervenção foi proporcionar esse espaço para os adolescentes. Foram eles próprios que conduziram, apresentaram, cantaram, leram, declamaram e compartilharam suas questões e suas produções.

O lugar da experiência cultural no grupo

Mas de que lugar aqueles adolescentes falavam? De onde traziam as suas questões? De que forma o que eles conversavam estava ligado a códigos e práticas culturais de uma determinada sociedade em um determinado momento histórico? Nas Rodas de Conversa, enquanto conversavam sobre diferentes assuntos (escola, conflitos, ansiedade, família), os adolescentes construíam e compartilhavam saberes sobre si

mesmos e sobre o mundo social onde se encontravam. Eles se articulavam tanto com questões pessoais quanto com questões da vida coletiva e lutavam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar.

Por isso o trabalho desenvolvido em grupo foi tão importante e proveitoso, no sentido em que permitiu que as trocas intersubjetivas acontecessem. Recriávamos, a cada encontro, um espaço que, em um nível microssocial, poderia ser comparado à esfera pública discutida por Jovchelovitch (1995):

A esfera pública, portanto, como o espaço que existe em função da pluralidade humana, como o espaço que se sustenta em função de diversidade humana, como o espaço que introduz a noção de transparência e ‘prestação de contas’, como o espaço que encontra sua forma de expressão no diálogo e na ação comunicativa, traz para o centro da nossa análise a dialética entre o Um e o Outro, e sublinha a importância das relações entre sujeito-outros sujeitos-sociedade para dar contados possíveis significados tanto da vida individual quanto da vida pública. Por que quem sou Eu se não o Eu que Outros apresentam a mim? (Jovchelovitch, 1995, p. 70).

Ali as experiências de uns se mesclavam com as de outros para formar a realidade compartilhada. “O sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um *novo* mundo de significados” (Jovchelovitch, 1995, p. 78). O adolescente, ao compartilhar o mundo com os outros, recria um mundo que já existe, que já está lá e, nesse sentido, não se trata nem de um sujeito abstrato, fora da realidade social, nem se encontra condenado a reproduzir continuamente um mundo pré-existente. “Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito” (Jovchelovitch, 1995, p. 78).

4.2 Os Grupos de Orientação Profissional

Os Grupos de Orientação Profissional surgiram de uma demanda amplamente apresentada pelos próprios adolescentes: ter um espaço onde pudessem conversar, refletir, pensar sobre o futuro profissional e as dúvidas relacionadas ao momento de escolha de uma profissão. Considerando o público com o qual eu lidava – adolescentes estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio – a orientação profissional (OP) se configurou desde o início como uma necessidade apresentada por eles.

Essa demanda me exigiu estudos e pesquisas sobre a temática. Em minha experiência anterior com adolescentes, eu já havia trabalhado com discussões sobre “projetos de vida” e “planos para o futuro”, mas sabia que eu teria que me aprofundar na temática para me adaptar ao que os alunos necessitavam. Comecei, então, a estudar, ler, conhecer outras experiências, me planejar e, finalmente, elaborar o projeto de orientação profissional. No entanto, eu queria propor um trabalho diferente, cujo foco principal não estivesse na urgência da escolha de uma profissão, mas que se configurasse como um trabalho de acolhimento a essa demanda dos adolescentes, entendida dentro de uma situação mais ampla de busca por um lugar no mundo e nas relações sociais. Baseei-me também em uma oficina de orientação profissional realizada em uma escola pública da cidade de Viana/ES, da qual participei juntamente com outros profissionais/pesquisadores da UFES (Souza, Menandro, Bertollo e Rölke, 2009).

De acordo com a perspectiva winnicottiana, a adolescência é caracterizada pela reinstalação do si mesmo (Frota, 2006). É nesse processo, conforme afirma Frota (2006), que o adolescente busca saber de si mesmo, se perguntando quem é, do que gosta, o que pensa sobre determinados assuntos. No entanto,

(...) para reinstalar-se o si-mesmo, parece ser necessário que aconteça uma quebra na ilusão de continuidade do viver sereno. Tais rupturas são provocadas por

situações desalojadoras e disruptivas, aquelas que, de alguma forma, quebram a sensação de continuidade na vida como um fluir sereno e inabalável (Frota, 2006, p.64).

O momento da escolha profissional, da decisão sobre o que fazer após o término do ensino médio, parece ser uma dessas situações de “quebra da ilusão de continuidade do viver sereno”. Os próprios alunos que me procuravam, buscando orientação profissional, traziam essas indagações em suas falas: *O que vou fazer quando eu sair do IFES?, Vou continuar morando aqui ou mudar de cidade?, Sair ou não sair da casa dos pais?, Vou fazer um curso superior ou trabalhar em projetos que me interessam?, O que é prioridade para mim, o status social e econômico da profissão, ou meus gostos e afinidades?*

Essas questões fazem parte de uma dessas situações que, conforme aponta Frota (2006), introduzem a noção de incerteza no mundo e deixa “o gosto travoso do estar lançado no mundo e do ter-que-cuidar-de-ser, tarefa humana, intransferível e inadiável” (Frota, 2006, p.64). No entanto, eu entendia que essas indagações e preocupações que os adolescentes vivenciavam, faziam parte de um contexto mais amplo que transcendia a cada um individualmente. Assim, o tema da escolha profissional podia ser situado e devia ser trabalhado na área intermediária entre aspectos puramente psíquicos e puramente sociais.

A partir dessas considerações, não pensei em oferecer um trabalho individual, principalmente por entender que as questões trazidas pelos adolescentes possuíam um forte fator social, cultural e ambiental, e, por isso, o trabalho em grupo possibilitaria o compartilhar de experiências e vivências. Pensei o projeto em formato de grupos, para que assim eles pudessem compartilhar dúvidas, anseios, experiências e pudessem experimentar o momento do encontro com o outro como uma experiência cultural. Os

adolescentes poderiam, então, se articular, dialogar, comunicar-se e pensar tanto em suas questões pessoais quanto nas questões da vida coletiva, procurando entender o mundo e encontrar nele o seu lugar.

De acordo com Winnicott (2011), o ambiente desempenha, na adolescência, um papel de grande importância para o desenvolvimento emocional. Dessa forma, não é possível estudar o amadurecimento do adolescente sem levar em conta sua relação intrínseca com o ambiente na construção da sua subjetividade, o que nos instiga ao permanente diálogo com o contexto do mundo em que o adolescente vive (Santos, 2005).

Nesse sentido, existe uma diversidade de contextos de vida e também uma variedade de condições juvenis. De acordo com Oliveira e Fulgêncio (2010), diferentemente de Freud e de outros autores da psicanálise tradicional, Winnicott não reduz a questão da adolescência à administração da instintualidade, mas reconhece que o mais importante é que o adolescente quer ser alguém em algum lugar. Assim, conforme aponta Camps (2009), seus conceitos dizem respeito não a entidades internas abstratas, mas a posições existenciais e experienciais. São, portanto, de acordo com a autora, organizações dinâmicas que acontecem no processo, sob a influência do ambiente e, por isso, se afastam de teorizações abstratas.

A partir dessas observações iniciais, escrevi o projeto de intervenção e passei a oferecer os grupos regularmente a cada semestre. Durante os anos de 2012, 2013 e 2014 foram realizados 11 grupos de OP, com um total de cerca de 120 adolescentes atendidos. Minha intenção, ao chegar à instituição e identificar a necessidade dos adolescentes, seria começar a trabalhar a temática da escolha profissional ainda com os alunos de primeiro ou segundo anos, para que tivessem mais tempo para pensar e refletir, sem a urgência de ter que se decidir por uma profissão. No entanto, devido à demanda acumulada, consegui trabalhar até o momento apenas com os alunos de terceiros e quartos anos.

Os grupos de orientação profissional tinham os seguintes objetivos: a) oferecer um ambiente de *holding*⁴ e de acolhimento, no qual os adolescentes poderiam se comunicar, compartilhar experiências e buscar sentido para as experiências vivenciadas, a partir de um trabalho com início, meio e fim; b) proporcionar aos jovens possibilidades de encontro que os estimulassem a viver de modo criativo, apropriando-se de suas escolhas, inclusive as profissionais; c) oferecer um ambiente de descanso e relaxamento diante do acúmulo de atividades escolares a que estavam submetidos, aliado aos sentimentos de indefinição e desconforto com relação à escolha de uma profissão.

A efetivação da escolha de uma profissão não se configurou como objetivo principal dos encontros, apesar de ter sido o ponto de partida para se planejar e efetivar o projeto. Nesses encontros, as questões subjetivas, as vivências e histórias pessoais e coletivas, as expectativas com relação ao futuro e a procura por um lugar no mundo, foram mais trabalhadas do que a escolha profissional em si, que viria, acredito, como consequência do acolhimento e do encontro proporcionado pelos grupos e pelos encontros, e no momento em que os adolescentes estivessem preparados para fazer esse movimento, o que poderia não coincidir com o final dos encontros.

A primeira etapa do projeto consistia na divulgação, por meio de cartazes e visitas às salas de aula, sobre os objetivos, o público alvo e o período de inscrições para o projeto. As inscrições ficavam abertas durante um período para que os alunos pudessem demonstrar o seu interesse em participar da atividade. No momento da inscrição, eles preenchiam uma ficha, na qual se identificavam e escreviam os motivos pelos quais procuraram a orientação profissional, de maneira que eu pudesse começar a conhecê-los.

Após o momento das inscrições, era realizada a divisão dos grupos, de acordo com a quantidade de inscritos e de forma a propiciar a convivência de alunos provenientes de

⁴ *Holding* entendido como sustentação emocional necessária para os adolescentes prosseguirem em seu processo de amadurecimento e continuidade de ser.

curso e turmas diferentes. O trabalho, então, acontecia em três momentos: entrevista inicial individual; seis encontros em grupo; entrevista devolutiva individual. No entanto, é importante destacar que todos os conflitos, situações e temas que emergiam durante os encontros eram trabalhados no ritmo de cada grupo e, portanto, apesar de haver algumas atividades planejadas, não havia um padrão fechado, fixo e definido a ser seguido, podendo haver remanejamento das atividades, conforme a demanda de cada grupo. Por causa dessa flexibilidade, alguns grupos necessitaram de um ou dois encontros a mais do que o inicialmente planejado.

A entrevista inicial individual era o momento de acolhida e aproximação com o adolescente. Nela, eu procurava conhecer mais sobre cada um deles, conversava sobre a realidade familiar, sobre o contexto social, expectativas e necessidades para o futuro, gostos, habilidades e valores. Em seguida, os encontros eram realizados semanalmente em grupos de aproximadamente 12 participantes. Para os encontros, algumas atividades eram planejadas com os objetivos de possibilitar a integração entre os adolescentes, ampliar a reflexão sobre a escolha de uma profissão e oferecer momentos coletivos de busca de informações, de forma a poder, na relação intersubjetiva desenvolvida, dar sentido às informações coletadas e integrar o processo de busca por um lugar no mundo com o de busca por informações sobre as profissões.

Concordamos com Camps (2009) quando afirma que a dificuldade de fazer escolhas muitas vezes não está relacionada à falta de informações, mas, sim, ao excesso delas sem que estejam integradas aos interesses e aspirações dos jovens. Por isso, acredito que, ao proporcionar um momento de busca de informações dentro do grupo e junto com os colegas, os adolescentes tiveram a possibilidade de tentar integrar seus interesses e aspirações às informações coletadas.

As atividades selecionadas para cada encontro tinham como objetivo funcionar como instrumentos mediadores que facilitavam a comunicação, o encontro intersubjetivo, o brincar e o estabelecimento de um ambiente entre jovem, psicólogo e outros jovens.

A vivência em um mundo que afirma que “tudo é possível” e que propõe que “cada um diz e faz o que quer”, procura descartar a intersubjetividade como critério da vida humana: “A necessidade de defender a vida em comum, ameaçada hoje pela miséria, pela violência e pela desigualdade, é também a necessidade de recuperar o pensamento, a palavra e a plena possibilidade de construir saberes sociais” (Jovchelovitch, 1995, p. 82-83). Assim, procuramos, com os grupos de orientação profissional, trabalhar com os adolescentes o fato de que a vida individual é constituída e sustentada no fato de vivermos em sociedade, na presença de outros seres humanos, e essa realidade não pode ser ignorada.

Relato e Análise de um Grupo

Relatarei, agora, a experiência com um grupo de OP, realizado cerca de um ano e meio após o meu ingresso no IFES. Os nomes são fictícios como forma de preservar a identidade dos adolescentes. Foram escolhidos nomes de profissionais brasileiros de diferentes áreas de atuação: Marilena Chauí, Elisa Lucinda, Rubem Alves, Ana Neri, Oscar Niemeyer, Nise da Silveira, Paulo Freire, Silvia Lane, Maria Lenk, Luislinda Valois, Tarsila do Amaral. Novamente, não houve preocupação em relacionar o nome do participante com qualquer característica do profissional escolhido.

Como este era o nono grupo que eu realizava na instituição, eu já havia tido a oportunidade de testar algumas possibilidades e reinventar algumas vezes o projeto e, por isso, ele foi escolhido para ser aqui relatado e analisado. Este grupo foi composto por 18

alunos inscritos, sendo que 16 iniciaram realmente os encontros (dois desistiram antes do grupo começar), e 11 participaram de todo o processo, até a entrevista devolutiva.

No primeiro encontro, estabeleci, junto com os participantes do grupo, o contrato e o enquadre para o trabalho. Firmamos o acordo com relação a dia e horário dos encontros, duração de cada encontro, compromisso em tentar participar de todo o processo de orientação. Destaquei também a importância do cuidado e do sigilo com relação ao que cada um dos colegas contasse ou falasse no grupo. Em seguida, os próprios adolescentes reafirmaram o interesse em participar do projeto.

Ainda neste primeiro encontro, utilizei a técnica denominada “Bandeira Pessoal”. Solicitei que os alunos desenhassem a sua bandeira pessoal, contendo quatro tópicos: uma característica, um sonho, um medo e uma profissão. Foi um momento importante para pensarem sobre eles mesmos e para se conhecerem mutuamente. Com relação à profissão, eles não precisavam necessariamente desenhar a profissão que estavam pensando em seguir ou que se interessavam, mas qualquer profissão que viesse à mente naquele momento.

Marilena disse que gostava de ler, sonhava em viajar, tinha medo de ficar sozinha e, como profissão, desenhou uma bióloga, porque gosta muito de animais. A Elisa se caracterizou como tranquila, sonhava em viver em paz e com saúde, tinha medo de falar em público e desenhou a profissão de médico, porque é muito bonita. O Rubem disse que *não conseguia achar o meio termo para as coisas*, sonhava em lançar um livro, tinha medo de ficar sozinho e, como profissão, desenhou um escritor. Ele achava que o sonho e a profissão estavam muito relacionados, sendo os dois, na opinião dele, impossíveis de acontecerem. A Ana Neri se considerava muito amiga, sonhava em ter uma família grande, tinha medo de perder a família e ficar sozinha e, como profissão, desenhou uma calculadora para simbolizar profissões que mexessem com números. O Oscar se

considerou alegre e animado, sonhava em morar em uma cidade pequena, com muito verde, tinha medo de ficar sozinho no futuro, longe da família e dos amigos, e, como profissão, escolheu a engenharia química. A Nise gostava de viajar e conhecer lugares, sonhava em estudar Design de Moda, tinha medo de ficar sozinha e, como profissão, desenhou a engenharia química.

O Paulo gostava de viajar, sonhava em ter um emprego fixo, tinha medo de não conseguir passar numa universidade federal, e desenhou a profissão de professor, por achar muito interessante e por considerar que é preciso ter muita coragem para escolher ser professor no Brasil. A Silvia se achava indecisa e insegura, sonhava em conhecer países e lugares diferentes, tinha medo de ficar reprovada no IFES e de escolher o curso superior errado e, como profissão, desenhou um objeto que poderia simbolizar tanto o curso de Moda quanto o de Arquitetura e Engenharia. A Maria Lenk se achava tímida, sonhava em conhecer lugares novos, tinha medo de escolher a profissão errada e desenhou a profissão de Direito, apesar de não querer segui-la. A Luislinda se considerava feliz, sonhava em se formar, tinha medo de perder alguém muito próximo a ela e desenhou a profissão de professor, por admirá-la muito, apesar de não querer ser professora. A Tarsila se achava leal e companheira, sonhava em viajar e morar na Austrália, tinha medo de não conseguir subir na carreira e, como profissão, desenhou arquitetura e engenharia.

Fazia parte dos sonhos dos estudantes e, conseqüentemente, de seus planos para o futuro se formar em um curso superior, seguir uma profissão, construir uma família, viajar, ter filhos. Esses mesmos planos também foram encontrados em adolescentes estudantes de outro *campus* do IFES, conforme pesquisa realizada por Loureiro (2013). Para a maioria dos jovens entrevistados pela autora, os planos remetiam a passar no vestibular e ter uma profissão, o que mostrava a relação interdependente entre estudo e trabalho.

Muitos adolescentes, não só nesse grupo de OP, mas também em outros já realizados, relatavam o medo de ficarem sozinhos ou de perderem a sua família. Nos momentos de discussão, eu trabalhava com eles sobre o significado desse medo. Tratava-se também, de certa forma, do medo de crescer, de tornar-se adulto, das incertezas com relação ao futuro e ao desconhecido. A cultura competitiva e individualista parece fomentar esses sentimentos de desamparo, principalmente quando se relaciona à busca por um lugar no mundo do trabalho:

A situação de desemprego e da falta de oportunidades de trabalho, vivida por uma parcela da população a cada dia mais expressiva, evidencia um impasse a que estamos chegando e nos alerta para a necessidade de buscarmos alternativas que estimulem o estabelecimento de um olhar mais generoso em relação ao outro (Camps, 2009, p. 37).

De acordo com Freller (2001), a função do ambiente, mesmo na adolescência, continua sendo “o de apresentar o mundo externo tornando possível a criatividade e a apropriação pessoal dele (...)” (p. 212). Assim, no grupo, conversávamos sobre a realidade vivenciada pelos alunos, mas na tentativa de se apropriar criativamente desta realidade, não se submeter a ela.

Para o segundo encontro, programei a Técnica das Frases Incompletas de Bohoslavsky (Neiva, 2010), que era composta por 25 frases incompletas, às quais os adolescentes precisavam completar (ex: “*Sempre gostei de...*”, “*Os professores acham que eu...*”, “*Minha família...*”). Quando eles terminaram de realizar a atividade, eu perguntei como havia sido a experiência. Eles disseram que foi difícil, porque pensavam em várias possibilidades para completar cada frase, mas tinham que escolher apenas uma. Aproveitamos para conversar sobre a dificuldade de se tomar decisões e os conflitos envolvidos em um processo de escolha. De acordo com Winnicott (1999), a vida é

também caracterizada por medos, sentimentos conflitivos, dúvidas e frustrações: “O principal é que o homem e a mulher sintam que *estão vivendo sua própria vida*, assumindo responsabilidades pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas” (p. 10). As intervenções com os adolescentes tinham, portanto, também o objetivo de ajudá-los a conviver com a dúvida sobre a escolha profissional, suportá-la, entendendo que ela faz parte do processo de *viver a própria vida*.

Além disso, conforme aponta Loureiro (2013), os adolescentes não tinham a ideia da profissão como uma construção cotidiana, que os acompanhará ao longo da vida, e que comportará mudanças que virão conforme as necessidades. Essas questões também foram trabalhadas com eles ao longo dos encontros.

Em seguida, conversamos sobre qual frase os adolescentes haviam achado mais difícil de responder. A Marilena, a Maria Lenk, a Silvia e o Rubem acharam difícil pensar em como as outras pessoas os veem. A Tarsila achou difícil preencher a frase “*Minha capacidade...*”, porque ela pensava em várias opções de respostas. A Ana Neri achou mais difícil preencher a frase “*Sempre quis...*” porque ela não se lembrava de algo que sempre tenha desejado, além de achar que está sempre mudando e saber que a realidade também está sempre mudando. Um colega, então, disse: *o nome disso é indecisão*. Eu falei: *não necessariamente, né, Ana Neri?* Ela disse: *não, necessariamente. Só acho que a gente muda às vezes*. Novamente, tive o objetivo de dar suporte às dúvidas e incertezas que eles traziam.

Elisa e Oscar acharam difícil a frase sobre gênero, pois não consideravam que tivesse diferença entre rapazes e moças na escolha da profissão. Paulo disse que a realidade atual está mudando, mas que ainda existem, sim, algumas diferenças e preconceitos. Relatou, então, que durante a Feira de Profissões, realizada na escola, ele

estava escutando o profissional de Psicologia, quando um professor chegou e falou: *na Psicologia sempre tem mais mulheres mesmo*. Complementando essa fala do Paulo, a Marilena contou que perguntou a dois colegas por que eles iriam fazer engenharia e não arquitetura e eles responderam: *porque engenharia é curso de homem e arquitetura de mulher*. Ela falou com eles que não concordava e justificou, dizendo que o maior arquiteto do Brasil foi um homem. O Paulo disse que esses exemplos mostram que a sociedade ainda faz uma discriminação, mesmo que já tenha mudado muito. Após todos os participantes falarem sobre suas frases, finalizamos o segundo encontro.

Iniciei o terceiro encontro com uma técnica que não estava planejada inicialmente. Como no encontro anterior, eles falaram muito sobre como veem os colegas e como acham que os colegas os veem, achei interessante proporcionar um momento para conversarem sobre como se percebem uns aos outros. A técnica consistiu em escrever em um pedaço de papel uma característica do colega à sua direita. Em seguida, os papéis eram embaralhados e redistribuídos. Cada adolescente tinha que falar a característica que tirou no papel e tentar adivinhar para quem ela tinha sido escrita. Alguns se surpreenderam com a característica mencionada para ele, enquanto outros já imaginavam que era daquela forma que os colegas o viam. Alguns concordaram, outros nem tanto. Mas foi um momento interessante para pensarem sobre si mesmos e sobre os colegas. Além disso, tratou-se de uma técnica mais lúdica, que contribuiu para aumentar a interação entre o grupo.

Em seguida, distribuí uma folha com algumas atividades. Eles deveriam assinalar quais daquelas atividades poderiam desempenhar, sentindo-se bem, e, depois, escrever na frente de cada característica em quais profissões poderiam desempenhá-la com mais frequência. Para finalizar, deveriam escolher três características que mais gostariam de desempenhar na profissão que pensam em exercer e justificar. Em seguida, começamos a

discussão sobre a atividade, com cada adolescente falando um pouco sobre as suas escolhas.

Durante a discussão, o Rubem comentou que realizar essa atividade o ajudou a descartar os cursos de medicina e biologia, por perceber que não se identificava com eles. O que ele gostaria realmente era se tornar escritor, mas que já havia desistido pela dificuldade da profissão. Rubem gosta de escrever histórias de ficção e gostaria de ser escritor de literatura. Ele perguntou se havia algum curso superior em que se aprendesse a ser escritor. Eu respondi que talvez um curso como o de Letras, Comunicação Social ou Jornalismo, poderia ajudar a desenvolver a habilidade de expressão, de escrita, mas que eu não tinha conhecimento de um curso específico para se tornar escritor.

O Paulo sentiu dificuldade em separar três características que mais o interessava. Eu disse para ele pensar naquelas que não abriria mão em sua atividade profissional e ele respondeu que abriria mão de qualquer uma, que não faria questão de desenvolver uma ou outra atividade específica, mas respondeu que gostaria de ter horário livre, como o pai dele, que é administrador e pode fazer o horário dele na empresa em que trabalha, desde que cumpra as atividades previstas.

Tarsila já chegou ao grupo com dúvida entre arquitetura e engenharia civil. Se fosse seguir apenas suas habilidades e gostos, ela escolheria arquitetura. Mas com relação ao mercado de trabalho, ela considera que engenharia irá abrir mais portas e mais oportunidades para ela. Esse dilema, continuou acompanhando Tarsila até o fim dos encontros.

Nos encontros, portanto, os adolescentes conversavam sobre vários assuntos, sobre a vida, o futuro, o que é ou não importante para eles, sobre questões de gênero, preconceito, sobre quem querem ser ou não. Os encontros também eram utilizados para os adolescentes falarem das dificuldades decorrentes da pressão pela qual passam nesse

momento de (in)decisão. Loureiro (2013) também encontrou, entre os adolescentes de outro *campus* do IFES, as dificuldades decorrentes do cansaço, da pressão para passar no vestibular, do medo de ingressar no mercado de trabalho.

Algumas técnicas utilizadas eram, de fato, mais direcionadas à reflexão e ao pensamento com relação aos cursos e às profissões. Elas foram escolhidas por se tratar de uma demanda dos próprios alunos, estudantes de uma instituição técnica e que esperavam, de alguma forma, uma experiência também mais objetiva. Nos primeiros grupos realizados no IFES, tentei utilizar instrumentos mais lúdicos, como dramatizações e recortes de revistas, mas os grupos não fluíram e a evasão foi muito grande. Assim, nos grupos seguintes, tentei mesclar técnicas mais reflexivas com possibilidades de se compartilhar ideias, experiências e conversas. Eu procurava garantir aquele momento como sendo também de relaxamento diante do acúmulo de tarefas que os alunos já possuíam. Tentava também deixar um pouco de lado a questão da urgência da escolha profissional para que pudessem se abrir a outras possibilidades.

No quarto encontro, fomos para o laboratório de informática, a fim de que os alunos pudessem pesquisar sobre os diferentes cursos e profissões. Eles entraram nos sites das universidades para olhar a grade curricular dos cursos que os interessavam e em outros sites voltados para adolescentes em processo de escolha profissional. Ao mesmo tempo em que iam pesquisando, iam conversando entre eles, trocando informações, dando dicas uns para os outros. Caso alguém achasse algum site ou alguma informação que interessasse ao colega, falava com ele. Foi um momento de busca por informações e troca de experiências.

Desde o terceiro encontro, solicitei que eles entrevistassem um profissional da área de interesse a fim de conhecer um pouco mais sobre a profissão, o dia-a-dia, os pontos positivos e os desafios. O quinto encontro foi, então, planejado para que os

adolescentes relatassem as entrevistas que haviam realizado e compartilhassem as informações coletadas. Dois adolescentes entrevistaram uma profissional da área de engenharia química, que relatou estar desempregada e que não indicaria para eles seguirem essa profissão, por causa do mercado de trabalho, que, segundo ela, estava escasso. Passamos um bom tempo desse encontro conversando sobre o medo do desemprego, de não conseguir seguir a carreira pretendida por falta de oportunidades. Ao mesmo tempo, precisávamos relativizar a experiência daquela profissional, e não generalizar a situação.

No sexto e último encontro, solicitei que eles escrevessem um pouco sobre como avaliavam a experiência de participação no grupo. A Maria Lenk falou que o que ela mais gostou no grupo foi perceber que não é a única que está na situação de dúvida, pois antes ela sofria muito por achar que só ela não conseguia decidir o que fazer no vestibular: *Nossa, eu fico com muita raiva quando alguém vem e fala: e aí, já decidiu o que você vai fazer?* Então, eu respondi para ela: *Não. Fala que não, que você ainda não decidiu, mas que vai ter tempo para isso.*

Essa intervenção tinha o objetivo de tentar tranquilizá-los com relação ao fato de terminarem o grupo sem terem tomado a decisão esperada. Conforme aponta Winnicott (2011), não é possível ensinar aos jovens sobre como compreender a adolescência; eles precisam vivê-la. Daí o papel do orientador profissional de dar suporte às dúvidas dos adolescentes, respeitar o ritmo e o tempo de cada um, possibilitar que eles convivam com a dúvida até o momento em que o gesto criativo possa fluir e a escolha seja realizada. Eles pediam uma explicação para o que sentiam, queriam respostas para as angústias e para as dúvidas, mas era necessário que eles vivessem esse processo para, mais adiante, encontrarem aquilo de que necessitavam.

Se pensarmos em qual seria a conduta mais adequada do psicólogo numa orientação vocacional para o adolescente, seguindo o pensamento de Winnicott, talvez possamos chegar à conclusão de que uma atitude de sustentação das angústias trazidas por ele e uma boa dose de paciência para estar ao seu lado, sem pressa ou cobranças, seja a conduta mais eficiente no sentido de favorecer uma escolha realmente pessoal (Paternostro, 2006, p. 34).

A Maria Lenk continuou: *E agora eu sei que não sou só eu que estou em dúvida. E sei também que preciso conhecer mais sobre a fisioterapia e outras profissões que estou pensando, mas ainda não tive tempo de pesquisar com calma.* Tendo em vista que outros adolescentes também falaram que não tiveram tempo de entrevistar o profissional das áreas de interesse, nem de pesquisar com mais calma sobre os cursos, eu falei: *pois é, e talvez esse ‘tempo’ que vocês não estão tendo, não é nem o tempo cronológico, tempo de parar e pesquisar. É talvez porque não chegou ainda o momento para isso. Vai chegar o momento em que essa necessidade será prioridade e, cada um no seu tempo, vai fazer o gesto criativo de escolher a profissão que quer seguir.*

De acordo com Camps (2009), ao se tomar como referência a concepção de homem essencialmente criador de D.W. Winnicott, “podemos dizer que as pessoas têm um potencial criativo que as estimula a buscar experiências que façam sentido, contribuindo para o seu desenvolvimento (...)” (p. 29). Ainda de acordo com a autora, essa possibilidade de relação criativa com o mundo compreende a integração do potencial humano com o ambiente e, por isso, não se refere apenas a uma interioridade pessoal. Ao pensar assim, não estamos abordando o fenômeno humano de forma descontextualizada, nem focalizando uma interioridade pessoal abstrata, independente e desvinculada das relações sociais que nos constituem e, ao mesmo tempo, são constituídas por nós.

Conforme Camps (2009) a possibilidade de escolha, entendida aqui como gesto espontâneo e criativo, fica comprometida quando o jovem se encontra distanciado de si e da experiência humana compartilhada. Por isso, as intervenções direcionadas a jovens em processo de escolha profissional devem ajudá-los a alcançar uma posição existencial a partir da qual possam escolher, aproximando-se de um viver criativo (Camps, 2009). Nesse sentido, devem

(...) procurar oferecer oportunidades de vivência do fenômeno ilusório, de criação e encontro daquilo que se apresenta, em um ambiente capaz de garantir a continuidade da experiência vivida (...)Ao se aproximarem de um viver criativo, os jovens, naturalmente, acabarão participando do processo de escolha que estão vivendo, indo em busca do que os encanta (Camps, 2009, p. 72).

Assim, após a experiência compartilhada no grupo, cada jovem, depois de terem sustentado sua dúvida, poderão desenvolver a capacidade de criar e encontrar o que é deles, “resgatando e desenvolvendo a sua capacidade de ação criativa em busca do que o interessa e encanta” (Camps, 2009, p. 174).

Continuando a discussão sobre a participação no projeto, Oscar e Nise falaram que chegaram ao grupo decididos a cursar engenharia química, mas que, a partir daqueles encontros, começaram a pensar também em outras possibilidades, o que mostrava, na opinião deles, que não estavam tão seguros da decisão. A Nise disse, ainda, que não poderia fechar uma decisão naquele momento, pois precisava conhecer e pensar em outras possibilidades primeiro, o que ainda não havia feito antes do grupo. Eu falei: *que bom, então o grupo cumpriu o seu papel. E no ano que vem, se for realmente engenharia química, a sua decisão vai ser tomada com mais segurança, porque você analisou todas as opções possíveis e se apropriou primeiramente delas.*

É o viver criativo que traz o sentimento de que a vida é real ou significativa, e não a submissão a uma realidade objetiva (Frota, 2006). Em alguns momentos, pela urgência de ter que tomar uma decisão, seja pela pressão da família, dos amigos ou da sociedade, os adolescentes acham que tomaram uma decisão e fizeram uma escolha, mas não analisaram anteriormente o que os levou a tomar aquela decisão. Por isso, o trabalho de OP deve ser um espaço onde o adolescente possa se sentir confiante para explorar as possibilidades e, só depois, fazer o gesto criativo da escolha profissional, quando sentir que é possível. A partir da OP, eles tiveram a possibilidade de refletir sobre diversos aspectos envolvidos na adolescência e nessa busca de reinstalação no mundo.

A Luislinda falou que chegou para o grupo *sem saber nada* e que, após os encontros, ela conseguiu pensar nas profissões que não gostaria de seguir e naquelas que poderia querer. O Rubem falou: *eu antes nem tinha dúvida, porque eu não fazia a menor noção do que eu queria. Agora eu começo a ter algumas dúvidas sobre algumas profissões.* O Oscar falou: *quando eu entrei no IFES, eu tinha certeza que queria fazer engenharia civil, certeza absoluta; agora, depois de mais de dois anos eu não quero mais. Antes eu achava o máximo construir prédios, hoje não acho mesmo. Então eu tenho medo de chegar na faculdade e descobrir que não gosto mais de engenharia química, por exemplo.* Eu falei: *pois é, mas há dois anos, quando vocês vieram para o IFES, vocês tinham 14, 15 anos. É muito difícil saber o que se quer nessa idade. Agora você já está um pouco mais maduro do que há dois anos. E com certeza no ano que vem você vai estar mais ainda. Agora, pode acontecer também de você chegar na faculdade e ver que não é aquele curso que você quer seguir. Mas e aí? Vai fazer o quê? Vai recomeçar. Mesmo vocês achando que pode ser chato descobrir que não gosta do curso que escolheu, essa possibilidade tem que estar presente, senão fica ainda mais difícil e pesado esse processo.*

Com relação à mudança de curso, Tarsila contou a história de uma garota que deixou o curso de medicina para ser *blogueira*. Todos os colegas se espantaram com a informação. Tarsila continuou: *ela pagava todas as despesas da faculdade com o blog e aí ela viu que ela queria viver daquilo. E o blog deu certo, ficou muito famoso. Eu falei: mas mesmo se não tivesse dado certo, ela iria descobrir outras possibilidades para fazer, outros blogs, outras opções criativas.* A Marilena falou: *provavelmente ela não queria ser médica e foi fazer medicina pelo desejo de outras pessoas e não o dela mesmo.*

Finalizei os encontros, marcando com eles o encontro final individual e me colocando à disposição para fazermos mais alguns encontros no ano seguinte, caso eles desejassem. Nesse encontro, eu entregava para cada participante, um portfólio com todas as produções realizadas por eles ao longo do projeto. Com base no portfólio, eu retomava, junto com o adolescente, o seu processo no grupo, desde o início, refletindo sobre o que tinha desenhado, escrito, pensado, conversado. No final, avaliávamos, juntos, a sua participação e o quanto tinha desenvolvido no seu processo de escolha profissional.

Uma dificuldade que senti na condução dos grupos foi com relação a lidar com a expectativa dos adolescentes, que esperavam sair do projeto com uma decisão profissional tomada. Mesmo tendo deixado claro para eles desde o início que esse não era o objetivo principal do grupo, em alguns momentos, ao lidar com a frustração dos participantes de não ter tomado a decisão, eu me perguntava se o grupo tinha, então, cumprido o seu papel. Na verdade, foi preciso lidar com a minha própria expectativa, e com uma ilusão de que o psicólogo realmente deva dar as respostas que os alunos gostariam, como se nós fossemos realmente detentores de tais respostas.

Nesse momento, retomo as demandas iniciais dos profissionais do *campus* com relação ao psicólogo e as expectativas de que esse profissional teria as soluções para os problemas enfrentados. Muitas vezes, nós, profissionais, reproduzimos essa concepção,

já que ela nos coloca em uma posição de saber que pode ser bastante atraente. É preciso lidar com nossa própria fantasia de onipotência e trabalhar a realidade conforme ela nos é apresentada. No caso da orientação profissional, eu precisei fazer esse movimento durante todo o tempo: reafirmar com os adolescentes o fato de que eles deveriam se apropriar das suas dúvidas e fazer o gesto criativo da escolha profissional quando sentissem que estavam prontos para partir em busca do que os encantava.

Encontro para avaliação do Grupo de OP

Cerca de um ano após a realização desse grupo, propus um novo encontro entre os alunos para: a) avaliarem a experiência de participação no projeto de orientação profissional; b) ler, juntamente com eles, o relato que eu apresentaria na tese e deixá-los livres para alterar/modificar o texto e, caso estivessem de acordo, dar o consentimento para a publicação.

Com relação à experiência de ler o relato, um aluno falou: *foi muito massa, parecia que eu estava lendo uma história sobre mim ou sobre um personagem muito parecido comigo*. Uma aluna se surpreendeu: *nossa, você relatou tudo do jeito que a gente falou, nem eu me lembrava, muito legal!*

Eles afirmaram que mudaram muito desde a realização do projeto, principalmente com relação à escolha da profissão. Uma aluna disse: *Hoje eu já tenho certeza do que vou fazer. Bem, certeza, certeza, a gente nunca tem, mas eu tomei uma decisão*. Com relação ao projeto, eles avaliaram positivamente o fato de ter sido realizado em grupo: *porque assim você vê que não está sozinho e que têm outras pessoas passando pelas mesmas incertezas*. As trocas de opiniões, experiências e sugestões também foram avaliadas positivamente por eles: *se fosse individual, eu ia falar só de mim. Em grupo, eu pude ouvir outras pessoas e conhecer outras profissões de interesse dos colegas*.

Três alunos afirmaram ter gostado muito das atividades dos primeiros encontros, que *tinham a ver com questões mais pessoais do que com relação à carreira mesmo*. Falaram que, assim, puderam pensar não só nas matérias, disciplinas ou cursos que mais gostavam, mas também no que mais gostavam de fazer de maneira geral. Puderam *se conhecer melhor*.

Perguntei se eles tinham a expectativa de sair do grupo com a escolha profissional realizada e eles responderam que não. *Como você falou, a gente ainda tinha um ano pela frente, a gente precisava pensar mais sobre isso*. Eles afirmaram que ainda hoje sentem medo de não terem tomado a decisão certa, mas sabem que precisarão viver a experiência para terem ou não essa certeza. Para os próximos grupos, eles sugeriram trabalhar mais com música e me forneceram outros *sites* interessantes para busca de informações que eles descobriram depois que começaram a pesquisar mais sobre as profissões.

Pude perceber o quanto os alunos envolveram-se efetivamente com o projeto, participando dos encontros e dedicando-se na busca por aquilo que os encantava pessoal e profissionalmente. No grupo, os adolescentes puderam refletir sobre questões importantes para eles e, considerando os poucos caminhos de expressão para as dúvidas vividas, aquele espaço se configurou como original e relevante para eles. Acredito que tenham relativizado o momento da escolha profissional como sendo único e *para toda a vida* e puderam compreender essa escolha como um processo que se dará ao longo do tempo.

Os instrumentos e as técnicas utilizadas durante os encontros foram importantes como mediadores das relações estabelecidas entre os estudantes e entre estudantes e psicóloga, mas, acredito, assim como Silva, Menandro, Bertollo e Rolke (2009), que a participação ativa e o envolvimento dos adolescentes ao longo dos encontros, foi o instrumento mais importante para a produção dos efeitos do projeto.

Capítulo 5. De volta ao começo: vivência e análise de uma experiência completa

*Deixa estar
Não demora a gente volta a brincar
Como se o começo fosse voltar
No final da brincadeira
(Oswaldo Montenegro)*

Nesta tese, coloquei em análise a minha inserção como psicóloga em um *campus* do IFES, com todas as questões que estiveram implicadas nesse processo. Coincidentemente, a aprovação no concurso público e a convocação para assumir o cargo se deram exatamente no momento em que eu estava definindo o projeto de pesquisa para a tese de doutorado. Sempre me interessei por investigar a atuação profissional do psicólogo e, a partir de então, passei a estudar o processo de inserção do profissional de psicologia no IFES e as possibilidades de atuação neste espaço.

Da minha chegada ao *campus* até a proposição das intervenções foi um período de muitas observações, conversas, escutas, reflexões e planejamentos. Eu acreditava no ambiente escolar como favorecedor do desenvolvimento dos adolescentes. E acreditava que o psicólogo teria muito a contribuir com esse ambiente, não como diagnosticador dos problemas ou avaliador da inteligência do aluno, mas como parceiro na promoção do cuidado aos adolescentes e na promoção da escola como formadora de cidadãos vivendo em sociedade e fazendo parte de uma história compartilhada.

Desde o início, diferentemente do que era esperado pela instituição, mas, ao mesmo tempo, sem perder de foco essas expectativas, eu propus um trabalho que não se restringia à sala de atendimento, ao atendimento individual e com objetivos curativos e corretivos. As intervenções poderiam ter lugar em qualquer espaço da escola, desde que

houvesse encontro e comunicação entre sujeitos. A questão era manejar as situações de intervenção de acordo com as possibilidades que eu encontrava e de acordo com as necessidades dos adolescentes.

Ao mesmo tempo em que a expectativa dos servidores do IFES era por soluções rápidas, essa expectativa dizia da necessidade desses profissionais de encontrar alguém com quem pudessem compartilhar as diferentes situações que enfrentavam no dia-a-dia do *campus* e isso precisava ser levado em consideração no planejamento do trabalho. Foi com essa expectativa que tentei trabalhar: com o compartilhamento das situações, a colaboração na reflexão e a parceria na resolução dos problemas.

Enquanto eu escrevia esta tese, quase três anos após meu ingresso na instituição, um professor me procurou para conversar sobre uma aluna, que, segundo ele, estava sempre triste, cabisbaixa e chorava muito durante as provas. Ele se queixou de querer ajudá-la, mas de não saber como. Então, ele mesmo propôs: “vamos conversar com ela juntos?”. Fiquei muito satisfeita com a proposição. Diferentemente das demandas iniciais, que eram para o encaminhamento dos alunos, essa situação mostrou que alguns colegas passaram a me ver como parceira no processo de cuidado dos adolescentes, para o qual todos tínhamos a contribuir.

Desenvolver e escrever a tese foi um desafio desde o princípio, pois eu desempenhava ao mesmo tempo um duplo papel: o de profissional e o de pesquisadora interessada em investigar o seu campo de atuação. E não poderia deixar que um interferisse no desempenho do outro. Apesar de considerar que pesquisar e intervir não sejam processos completamente distintos e de acreditar que também é função do psicólogo colocar em análise os seus processos interventivos, essa não foi uma tarefa fácil.

Demandava um duplo movimento: o de aproximação e o de distanciamento do campo. O diário de campo, produzido sempre ao final de cada dia de trabalho, foi um grande aliado nesse processo de distanciamento. No final, recorrer a esses relatos como fontes de dados de pesquisa foi o que me possibilitou o distanciamento necessário para escrever a tese.

À medida em que escrevia este trabalho, eu me apropriava do meu processo de me tornar psicóloga do IFES. Conforme aponta Safra (2004), no processo de escrita sobre a sua prática, o psicólogo não só escreve o texto, mas também coloca em questão o seu lugar dentro da instituição, avalia erros e acertos, repassa uma série de situações não resolvidas, até chegar o momento de responder, de fato, por aquilo que escreve e pela prática que realiza (Safra, 2004). No final, após vivenciar toda a experiência, tanto do trabalho de campo quanto da escrita da tese, me foi possível, então, responder por aquilo que fiz e que continuo fazendo.

A pergunta que fiz inicialmente “o que pode um psicólogo no IFES?” pode, agora, ser respondida, não com um modelo de intervenção, mas com possibilidades de atuação que foram analisadas nesta tese: trabalho de cuidado aos adolescentes, considerando suas necessidades, e focado não só nas questões pessoais, mas também nos aspectos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos; oferecimento de uma presença ora implicada e atuante, ora em reserva; intervenções em grupo que favoreciam o compartilhar de experiências; oferecimento de um espaço e de um tempo protegidos, no qual eles podiam conversar sobre, elaborar e dar significado às situações vivenciadas.

Os princípios teóricos que sustentaram as intervenções continuam sendo mantidos e ampliados. Ao pensar a interseção entre a TRS e a Teoria do Amadurecimento Humano, não tive como propósito fundi-las completamente, desconsiderando suas especificidades, mas pensar que existe uma terceira área entre elas, na qual podem se comunicar e

constituir uma interface. Não é uma área que se mistura ou que se afasta completamente, mas que se complementa, como o espaço potencial entre o bebê e sua mãe, o qual poderá ser preenchido pela criatividade.

E esse espaço intermediário entre elas é justamente o da prática profissional do psicólogo. Foi no momento da atuação com os adolescentes, no momento do encontro com eles, com suas histórias e conversas, que sustentei minha tese de que as duas teorias podem, sim, se comunicar e que essa comunicação me ofereceu o referencial teórico para ir ao encontro das necessidades dos adolescentes e para transformar aquele momento interventivo em algo que fizesse sentido para eles. Tanto que as duas intervenções aqui discutidas continuam acontecendo regularmente, mesmo um ano após a finalização da coleta de dados.

A articulação entre os conceitos de espaço potencial e representações sociais me possibilitou entender como os adolescentes, na relação com outros sujeitos e com a sociedade, podiam criar significados tanto para a vida individual quanto para a vida coletiva, pública, comum. Nas Rodas de Conversa e nos Grupos de OP foi possível verificar que, ao mesmo tempo em que os adolescentes falavam de si próprios, e isso era considerado no trabalho de cuidado oferecido, eles falavam também de um lugar e de uma pertença social mais ampla. Meu olhar e minha escuta estavam direcionados para esses aspectos.

Nenhum aluno falaria exatamente o que o outro falou, mas, ao mesmo tempo, qualquer aluno que participou dos grupos poderia falar sobre aquelas questões, já que elas perpassavam o espaço comum entre eles. É claro que cada um vivenciava as situações relatadas de uma maneira específica, de acordo com o seu contexto socioeconômico e cultural, mas ali, naquela micro esfera pública que criamos, os saberes eram compartilhados.

Nos encontros dos grupos, eu tentava sempre dar um tom mais informal às conversas, tirando um pouco do peso que os adolescentes sentiam por estudarem no IFES e terem que dar conta de tantos trabalhos, provas, projetos. Eu gostaria que eles pudessem falar e se comunicar livremente. De acordo com Freller (2001), ao participar efetivamente da escola, os alunos adquirem o repertório necessário para participar também da comunidade mais ampla.

O brincar, valorizado e incentivado nas intervenções, dizia respeito também ao brincar com a realidade, já que, segundo Winnicott (1994a), é por meio do brincar que a criança lida criativamente com a realidade externa. Sem o brincar, a criança não vê o mundo de maneira criativa e, em consequência, surge o sentimento de submissão e senso de futilidade.

Ora, quando construímos saberes e representações sociais sobre a vida que levamos ou sobre o mundo em que vivemos, não estamos de certa forma, brincando com a realidade? Com base nesse argumento, podemos acrescentar como uma possível função das representações sociais, a possibilidade de os sujeitos, no momento em que constroem e compartilham RS, estarem também lidando criativamente com o mundo e com a realidade externa, fugindo de uma relação de submissão com esse mundo, mas, ao contrário, participando criativamente de sua construção e reconstrução.

É importante destacar também que ambas as teorias, TRS e Teoria do Amadurecimento Humano, me ajudaram a conhecer o campo de atuação e os fenômenos que o compunham e, simultaneamente, contribuíram para as intervenções que realizei nesse campo. Não se tratou de fazer uso da TRS para conhecer e pesquisar os fenômenos e a teoria de Winnicott para intervir sobre eles. Se assim tivesse sido, eu teria reproduzido um modelo que coloca, de um lado, as teorias sociais para entender e pesquisar fenômenos e as teorias clínicas para intervir sobre eles. Não me interessava reproduzir essa

dicotomia, nem foi nela que me baseei efetivamente. Ambas me guiaram nos diversos momentos do meu trabalho.

A fim de sintetizar as ideias contidas na interseção entre as teorias, proponho a seguinte linha de argumentação:

- I) São as relações intersubjetivas que permitem aos indivíduos existirem e se tornarem pessoas. Inicialmente, são os cuidados dispensados pela mãe ou prestador-de-cuidados que torna possível o bebê existir. O encontro mãe-bebê permite que a criança inicialmente viva a ilusão da onipotência para, a partir dessa vivência inicial, entrar em contato com o mundo da realidade compartilhada e com o paradoxo de criar o mundo, ao mesmo tempo em que ele já existe;
- II) São as relações intersubjetivas e intergrupais que permitem a construção, a reconstrução e o compartilhamento de representações sociais. Elas são construídas no espaço intersubjetivo e na zona do “entre” aspectos psicológicos e sociais. Nesse sentido, existe também um paradoxo: ao mesmo tempo em que as RS são construídas no encontro entre pessoas e grupos, elas constroem, simultaneamente, práticas sociais, formas de ser e de viver desses mesmos indivíduos;
- III) São as relações intersubjetivas que forneceram as bases para as intervenções desenvolvidas com os adolescentes do IFES. Essas intervenções foram baseadas tanto (i) no paradigma mãe-bebê e no fornecimento das funções ambientais necessárias ao ser humano vir a ser, quanto (ii) na consideração e na valorização dos saberes que são construídos no cotidiano, no encontro com outras pessoas, com outros profissionais, e que também nos constituem como seres humanos. A relação de cuidado não pode ser, portanto, uma relação de

poder, de dominação de um saber sobre o outro, mas um encontro inter-humano de saberes, vivências e subjetividades que permite promover o cuidado e o bem estar de indivíduos e grupos.

Após vivenciar a experiência completa de construção do trabalho de campo no IFES e de escrita da tese, me foi possível fazer as seguintes considerações:

- 1) As intervenções se pautaram na interface entre aspectos psíquicos e sociais, como uma alternativa ao modelo biomédico tradicional e como forma de garantir um cuidado singular, sem perder o coletivo como orientação;
- 2) Um dos principais objetivos do trabalho foi o de revitalizar o espaço escolar como sendo de cuidado e de sustentação para as questões dos adolescentes;
- 3) Ambas as teorias e o estudo da interface entre elas, postulado neste trabalho, me embasaram para lidar com as situações complexas, contraditórias e paradoxais que marcaram as intervenções realizadas. De acordo com essas teorias, não é necessário resolver esses paradoxos, mas acolher a complexidade, a ambiguidade e a incerteza características das relações humanas;
- 4) As intervenções realizadas procuraram valorizar a história de vida dos adolescentes, suas experiências culturais e os saberes compartilhados no cotidiano. O embasamento teórico utilizado ampliou o meu olhar para a necessidade do ser humano de ser ouvido em sua singularidade, mas também de ser considerado como pertencente a uma comunidade, a uma sociedade, a uma cultura;
- 5) Procurei ampliar a noção de *setting* para outros espaços além dos tradicionalmente associados ao trabalho do psicólogo e a noção de enquadre para diversas situações nas quais foi possível oferecer sustentação e continência às experiências vivenciadas pelos adolescentes;

- 6) Ao ampliar a ideia de enquadre, procurei fazer referência também à importância de se analisar o contexto social e histórico dos indivíduos;
- 7) O que possibilitou a experiência de cuidado não foram técnicas ou modelos de tratamento, mas o investimento emocional daqueles que prestavam o cuidado (psicóloga e demais servidores da instituição) e a disponibilidade de ir ao encontro das necessidades dos adolescentes;
- 8) A realização do trabalho e a escrita da tese possibilitaram a produção de conhecimento sobre a atuação do psicólogo e a divulgação de formas de intervenção com adolescentes que, acredito, contribuíram para uma ampliação na concepção dos demais profissionais do IFES sobre o psicólogo e sua atuação em uma instituição de ensino.

No fim, posso afirmar que o trabalho desenvolvido não poderia ter sido realizado dessa forma se antes as etapas relatadas na tese não tivessem sido vivenciadas. As intervenções não foram concebidas *a priori*, mas foram construídas no encontro intersubjetivo e na relação estabelecida com os adolescentes e demais participantes daquele ambiente escolar. Sinto-me grata por ter me encontrado e convivido com adolescentes tão criativos e empenhados na tarefa de encontrar o seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

- Abram, J. (2000). *A linguagem de Winnicott: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald D. Winnicott*. (M. D. G. da Silva, Trad). Rio de Janeiro: Revinter.
- Abric, J.C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representation. *Papers on Social Representation*, 2 (2), 75-78.
- Avellar, L.Z. (2009). A pesquisa em psicologia clínica: reflexões a partir da leitura da obra de Winnicott. *Contextos Clínicos*, 2 (1), 11-17.
- Avellar, L. Z. (2011). *Jogando na análise de crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Avellar, L.Z.& Bertollo, M. (2008). A saúde mental na infância e adolescência e o diálogo necessário entre as dimensões clínica, ética e política. In E.M.Rosa; L.de Souza; L.Z.Avellar (Orgs.). *Psicologia Social: Temas em Debate*. Vitória: UFES – ABRAPSO/GM Gráfica Editora.
- Arruda, A. (2011). Representações sociais: dinâmicas e redes. In A.M.O Almeida; M.F.S. Santos & Z.A.Trindade (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. (pp. 335-369). Brasília: Technopolitik.
- Bertollo-Nardi, M.; Avellar, L.Z.; Silva, R.D.M.; Trindade, Z.A.; & Menandro, M.C.S. (2014). Representações sociais de psicólogo para jovens estudantes. *Revista CES Psicologia*, 7 (2), 78-95.
- Camps, C.I.C.M. (2009). Ser e fazer na escolha profissional: atendimento diferenciado na clínica winnicottiana. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

- Carreiro, T. C. (2010). Adolescências e experimentações possíveis. In M. M. Marra & L. F. Costa. (Orgs.), *Temas da clínica do adolescente e da família* (pp. 15-24). São Paulo: Ágora.
- Carvalho, R.G.G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: reflexão e crítica*, 21 (1), 119-124. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a15v21n1.pdf> Acesso em 13 de novembro de 2014.
- Coutinho, L.G. (2013). A palavra e o laço social entre adolescentes na escola. *Interações*, 26 (número especial), 215-228. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3366/2692> Acesso em 13 de novembro de 2014.
- Cruz Neto, O. (2004). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: M. C. S. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (pp. 51-66).Petrópolis/RJ: Vozes.
- D'Allones, C. R. (2004a). Psicologia clínica e procedimento clínico. In A. Giami & M. Plaza (Orgs.), *Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas* (pp. 17-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- D'Allones, C. R. (2004b). O estudo de caso: da ilustração à convicção. In A. Giami & M. Plaza (Orgs.), *Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas* (pp. 69-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Davis, M. & Wallbridge, D. (1982). *Limite e Espaço: uma introdução à obra de D. W. Winnicott* (Eva Nick, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre a significação da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9 (2), 381-387. Disponível

em <http://www.scielo.br>. Acesso em 24 de março de 2014, doi: 10.1590/S1413-294X2004000200021.

Duveen, G. (2010). Introdução. O Poder das ideias. In S. Moscovici. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. (7ª ed.). Petrópolis/RJ: Vozes.

Féres-Carneiro, T. & Lo Bianco, A. C. (2003). Psicologia Clínica: Uma identidade em permanente construção. In O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Orgs.), *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica* (pp. 99-119). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ferreira Neto, J. L. (2008). Práticas Transversalizadas da Clínica em Saúde Mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), 110-118. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 24 de março de 2014, doi: 10.1590/S0102-79722008000100014.

Figueiredo, L.C.M. (2009). A metapsicologia do cuidado. In L.C.M. Figueiredo. *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea*. São Paulo: Escuta.

Figueiredo, L.C.M. (2011). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos* (6. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Figueiredo, L. C. M. (2014). Cuidado e saúde: uma visão integrada. In: L. C. Figueiredo. *Cuidado, saúde e cultura: trabalhos psíquicos e criatividade na situação analisante*. (pp. 09-29). São Paulo: Escuta.

Freller, C. C. (1999). Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia USP*, 10 (2). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 30 de setembro de 2014.

- Freder, C.C. (2001). *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Frota, A. M. (2006). A reinstalação do si-mesmo: uma compreensão fenomenológica da adolescência à luz da teoria do amadurecimento de Winnicott. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 58 (2), 51-66. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000200006&lng=pt&nrm=iso&tng=pt, acesso em 24 de março de 2014.
- Gatti, B.A. (2012). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Giami, A. (2004). Pesquisa em psicologia clínica ou pesquisa clínica. In A. Giami & M. Plaza. *Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gondim, S.M.G.; Bastos, A.V.B.; & Peixoto, L.S.A. (2010). Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In Bastos, A.V.B. & Gondim, S.M.G. (Orgs.) *O trabalho do psicólogo no Brasil*. (pp. 174-199) Porto Alegre: Artmed.
- Guareschi, P. (2007). O que é mesmo psicologia social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In A.M.Jacó-Vilela & L. Sato (Orgs.), *Diálogos em Psicologia Social* (pp. 37-52). Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda.
- Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.) *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3 (5), 32-63. Disponível em

- <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356/15561>. Acesso em 24 de março de 2014.
- Jovchelovitch, S. (1995). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch. *Textos em Representações Sociais* (pp. 63-85). 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jovchelovitch, S. (2004). Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia e Sociedade*, 16 (2), 20-31. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 24 de março de 2014, doi: 10.1590/S0102-71822004000200004.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Loureiro, T. J. L. (2013). Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Martinez, A.M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.
- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 39-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a04.pdf> Acesso em 13 de novembro de 2014.
- Menandro, M.C.S.; Trindade, Z.A. & Almeida, A.M.O. (2003) Representações sociais da adolescência / juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 55, (1-2), 45-60.
- Minayo, M.C.S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

- Ministério da Educação (2010). *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em 17 de agosto de 2014.
- Moscovici, S. (2010). O fenômeno das representações sociais. In: S. Moscovici. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (pp. 29-109). 7. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes. (Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi).
- Nascimento, C.R.R.; Bertollo-Nardi, M.; Tesche, B.B.; Rolke, R.K. & Scárdua, M.A.S.G. (2009). Intervenção psicossocial com adolescentes de um bairro de classe popular: espaço de formação para alunos de psicologia. In Z.A. Trindade; M.C.S. Menandro; L.de Souza & M.B.Cortez (Orgs.). *Juventude, masculinidade e risco*. Vitória: GM Editora.
- Neiva, K. M. C. (2010). Teste de frases incompletas para orientação profissional: uma proposta de análise. In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (orgs.). *Orientação vocacional ocupacional*. (pp. 225-236). Porto Alegre: Artmed.
- Nery, M.P.; Costa, L.F. (2008). A pesquisa em psicologia clínica: do indivíduo ao grupo. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 241-250. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a09v25n2.pdf> Acesso em 13 de novembro de 2014.
- Oliveira, D. M. de; & Fulgêncio, L. P. (2010). Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a educação. *Psicologia em Revista*, 16 (1), 64-80. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n1/v16n1a06.pdf> Acessado em 20 de outubro de 2014.

- Outeiral, J. (2008). A adolescência, a criatividade, os limites e a escola. (pp. 31-37). In: J. Outeiral. *Adolescer*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Paternostro, R.C.C. (2006). O uso da fotografia como instrumento no processo de orientação vocacional para adolescentes. Dissertação de mestrado – PUC/SP.
- Pereira, L. F. F.; Caldas, M. T.; & Francisco, A. L. (2007). Da experiência da fala de sujeitos usuários na clínica psicológica às suas possíveis repercussões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (3), 476-495. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a09.pdf> Acesso em 09 de novembro de 2014.
- Pinto, E.B. (2004). A pesquisa qualitativa em psicologia clínica. *Psicologia USP*, 15 (1/2), 71-80.
- Pombo-de-Barros, C.F. & Arruda, A.M.S. (2010). Afetos e Representações Sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 351-360. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 24 de março de 2014, doi: 10.1590/S0102-37722010000200017.
- Praça, K.B.D. & Novaes, H.G.V. (2004). A representação social do trabalho do psicólogo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (2), 32-47. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 27 de outubro de 2013.
- Prediger, J. (2010). Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ramos, D.K. (2011). Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. *Temas em Psicologia*, 19 (2), 503-

511. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a13.pdf>
Acesso em 13 de novembro de 2014.
- Rosseti, C.B.; Silva, C.A.; Batista, G.L.; Stein, L.A.; Hulle, L.O. (2004). Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. *Paideia, 14* (28), 191-195.
- Sá, C.P. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Safra, G. (2004). *Investigação em psicanálise*. São Paulo: Sobornost. (Videoconferência).
- Safra, G. (2009). *O adolescer no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sobornost. Série Profoco. Da técnica à ética. (Videoconferência).
- Safra, G. (2011). Prefácio. In: L. Z. Avellar. *Jogando na análise de crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana* (pp. 09-11). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sant'Ana, I. M.; Euzébios Filho, A.; Lacerda Junior, F. & Guzzo, R. S. L. (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 13* (1), 29-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a04.pdf>, acesso em 20 de outubro de 2014.
- Santos, M.M. (2005). *Convivendo com adolescentes: esboço de um modelo de intervenção clínica com adolescentes em uma instituição escolar*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Schmidt, M.L.S. (2006). Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP, 17* (2), 11-41.

- Sévigny, R. (2001). Abordagem clínica nas ciências humanas. In J. N. Araújo & T. C. Carreiro (Orgs.). *Cenários sociais nas ciências humanas* (pp. 12-33). São Paulo: Escuta.
- Souza, L.G.S.; Menandro, M.C.S.; Bertollo, M. & Rolke, R.K. (2009). Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29 (2): 416-427. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a16.pdf> Acesso em 13 de novembro de 2014.
- Szymanski, H.; & Cury, V.E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, 9 (2): 355-364.
- Trassi, M.L.; & Malvasi, P.A. (2010). *Violentamente pacíficos: desconstruindo a associação juventude e violência*. São Paulo: Cortez.
- Trindade, Z. A. (2002). Triste e incompleta: uma visão feminina da mulher infértil. *Psicologia USP*, 13 (2). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000200010&script=sci_arttext Acessado em 20 de outubro de 2014.
- Turato, E. R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vieira, R. (2012). *O psicólogo na educação: fazeres possíveis*. São Paulo: Annablume Editora.
- Winnicott, D. W. (1975a). Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 13-44). Rio de Janeiro: Imago. (Traduzido na primeira edição inglesa publicada originalmente em 1971).

- Winnicott, D. W. (1975b). O lugar em que vivemos. In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 145-152). Rio de Janeiro: Imago. (Traduzido na primeira edição inglesa publicada originalmente em 1971).
- Winnicott, D.W. (1975c). O brincar: uma exposição teórica. In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 59-77). Rio de Janeiro: Imago. (Traduzido na primeira edição inglesa publicada originalmente em 1971).
- Winnicott, D. W. (1975d). O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (*self*). In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 79-93). Rio de Janeiro: Imago. (Traduzido na primeira edição inglesa publicada originalmente em 1971).
- Winnicott, D. W. (1975e). A Localização da experiência cultural. In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 133-143). Rio de Janeiro: Imago. (Traduzido na primeira edição inglesa publicada originalmente em 1971).
- Winnicott, D.W. (1983). Teoria do relacionamento paterno-infantil. In D.W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. (pp. 38-54). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1960).
- Winnicott, D.W. (1994a). Notas sobre o brinquedo. In: C. Winnicott; R. Shepherd; & M. Davis (Orgs.). *Explorações psicanalíticas D.W. Winnicott*. (pp. 49-52). Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1964).
- Winnicott, D.W. (1994b). O brincar e a cultura. In: C. Winnicott; R. Shepherd; & M. Davis (Orgs.). *Explorações psicanalíticas D.W. Winnicott*. (pp. 160-162). Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1964).

- Winnicott, D. W. (1999). O conceito de indivíduo saudável. In: D.W. Winnicott. *Tudo começa em casa*. (pp. 03-22). Tradução Paulo Sandler. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1986).
- Winnicott (2000a). A observação de bebês em uma situação padronizada. In: D. W. Winnicott. *Da pediatria a psicanálise: textos escolhidos*. (pp. 112-132). Tradução Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Editora. (Originalmente publicado em 1941).
- Winnicott (2000b). Ansiedade associada à insegurança. In: D. W. Winnicott. *Da pediatria a psicanálise: textos escolhidos*. (pp. 163-167). Tradução Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Editora. (Originalmente publicado em 1958).
- Winnicott, D.W. (2011). Adolescência: transpondo a zona das calmarias. In: D.W. Winnicott. *A família e o desenvolvimento individual*. (pp. 115-127). Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1965).

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA**

Eu, _____, RG nº _____, estou sendo convidado para participar do estudo **“Atuação profissional do psicólogo com jovens: desafios e possibilidades de uma prática”**. Passo a saber que este estudo tem como objetivos estudar, desenvolver e avaliar propostas de intervenções psicossociais com jovens estudantes e se justifica pela importância de se investigar formas de atuação do psicólogo. Em qualquer etapa do estudo, terei acesso ao pesquisador responsável, Milena Bertollo Nardi, que pode ser encontrado no endereço Avenida Arino Gomes Leal, 1770, Bairro Santa Margarida, Colatina/ES, telefones: 3723-1549 e 9949-2068.

As informações que eu fornecer para o pesquisador serão guardadas em planilhas digitais no computador pessoal do pesquisador e não serão utilizadas em meu prejuízo ou de outras pessoas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e prejuízo econômico ou financeiro.

Como voluntário, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato das informações que eu fornecer.

Posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, onde esta pesquisa foi aprovada, no endereço Av. Fernando Ferrari, n. 514 – Goiabeiras – Vitória – ES – 29075-910 – Fone/Fax: + 55 27-4009-2430 e pelo e-mail cep.goiabeiras@hgmail.com.

Li ou foi lido para minha pessoa as informações sobre o estudo e estou claramente informado sobre minha participação neste estudo.

Fica claro para mim quais são as finalidades do estudo, os riscos e benefícios para minha pessoa, a forma como a pesquisa será aplicada para minha pessoa e a garantia de confidencialidade e privacidade de minhas informações.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e, se for de meu desejo, poderei deixar de participar deste estudo em qualquer momento, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa ou de qualquer equipamento ou benefício que possa ter adquirido.

Colatina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Voluntário Participante

Assinatura do Responsável pelo Voluntário Participante (quando menor de 18 anos)

APÊNDICE B: Artigo Representações sociais de psicólogo para jovens estudantes.

Referência: Bertollo-Nardi, M.; Avellar, L.Z.; Silva, R.D.M.; Trindade, Z.A. & Menandro, M.C.S. (2014). Representações sociais de psicólogo para jovens estudantes. *Revista CES Psicologia*, 7 (2), 78-95.

Resumo

Essa pesquisa objetivou analisar as Representações Sociais (RS) de psicólogo para estudantes do ensino médio. Foi desenvolvida em duas etapas: 1) sob a perspectiva estrutural, aplicação de questionário a 61 estudantes (42 meninas e 19 meninos) com o termo indutor “*psicólogo*”; 2) sob a perspectiva processual, realização de Grupos Focais (GF) com 09 estudantes (08 meninas e 01 menino). Analisou-se as questões de evocação pelo *software* EVOC e as demais, por análise temática. O elemento *ajuda* constituiu o possível núcleo central da estrutura das RS, enquanto os GF indicaram o processo de constituição de novos saberes sobre psicólogo e concomitantemente confirmaram a importância do elemento ajuda. Enfatiza-se a importância das interações sociais, sentimentos e afetos na construção das RS.

Palavras-chave: representação social; psicólogo; jovens; atuação do psicólogo

Abstract

This research has investigated the social representations of psychologist for high school students. It was composed of two phases: the first phase (structural perspective) concerned the application of questionnaires to 61 students (42 girls and 19 boys) using the inductor term “*psychologist*”; the second phase (processual perspective) concerned the conduction of Focal Groups with 09 students (08 girls and 01 boy). The evocation questions were processed by EVOC, whereas the other questions were addressed by the use of Thematic Analysis. The data analysis has evidenced the term help as the central core of the representation. The focal groups pointed out the processual perspective of the representation, the interactional aspects, and the importance of the affection in the construction of RS.

Key-words: social representations; psychologist; young; psychologist’s work

Resumen

Este trabajo investigó las Representaciones Sociales (RS’s) de psicólogo a estudiantes de educación secundaria. Se desarrolló en dos etapas: in la perspectiva estructural, la aplicación del cuestionario a 61 estudiantes (42 chicas/19 chicos) con el término inductor “*psicólogo*”; in la perspectiva procesal, la realización de Grupos Focales (GF’s) con 09 estudiantes (08 chicas/01 chico). Las preguntas de evocación fueron tratadas con el *software* EVOC y, las demás, sometidas al Análisis Temático. Los datos mostraron el elemento *ayuda* como núcleo central da estructura de la RS. Los GF’s indican la aparición de nuevos saberes sobre psicólogo al mismo tiempo que corroboran el elemento ayuda.

Se enfatiza la importancia de las interacciones sociales, sentimientos y afectos en la construcción de la RS.

Palabras claves: representación social; psicólogo; jóvenes, actuación de psicólogo.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, será discutido como a figura do psicólogo, com seu saber e sua atuação profissional, é apropriada e transformada por jovens estudantes à medida que as representações sociais (RS) sobre ela vão sendo construídas. Entende-se que os processos representacionais são construídos nas inter-relações entre sujeito, outros sujeitos e objetos e que neles estão envolvidos aspectos psicológicos e sociológicos (Jovchelovitch, 2008).

A história da psicologia, e também de outras ciências, tem sido marcada por oposições e dicotomias, que contribuíram para a manutenção da lógica do *ou* em oposição à lógica do *entre*: *ou* indivíduo *ou* social, *ou* psicológico *ou* sociológico, *ou* interno *ou* externo. Para Jovchelovitch (2004), a psicologia social é a ciência do “entre”, já que o lugar privilegiado de sua investigação não é nem o indivíduo nem a sociedade, mas a zona híbrida que comporta as relações entre os dois.

É nesta zona híbrida que reside o fenômeno psicossocial e na qual explicações psicológicas e sociológicas se integram para explicar a complexidade dos objetos estudados. Seguindo essa perspectiva, o diálogo entre diferentes teorias pode contribuir para o estudo e análise dessa complexidade. O conceito de espaço potencial, do psicanalista inglês D. W. Winnicott (1975), entendido como lugar da mediação e da união entre o Eu e o Outro, a fantasia e a realidade, o interno e o externo, pode contribuir para a análise do espaço intersubjetivo que permite a criação e o compartilhamento de representações sociais, conforme será discutido mais adiante.

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos complexos que se encontram em contínua ação na vida social organizados enquanto saberes (atitudes, crenças, normas, imagens) do senso comum que atuam sobre a realidade no intuito de “descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento” (p. 21). Ainda segundo a autora, as RS intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos, nas transformações sociais e relacionam-se aos modos específicos dos indivíduos se comunicarem e construírem uma visão consensual da realidade.

Na perspectiva da abordagem estrutural (Abric, 1993) as RS apresentam duas características que à primeira vista parecem contraditórias: a primeira é a de que são, ao mesmo tempo, estáveis e dinâmicas, rígidas e flexíveis, e a segunda ideia é a de que as RS são consensuais, porém apresentam fortes diferenças interindividuais. Essa aparente contradição é resolvida pela organização das RS em dois componentes que apresentam funções distintas, porém complementares na sua estruturação: sistema central e sistema periférico (Sá, 1996).

O sistema central é diretamente determinado pelas condições sociais, históricas e ideológicas do grupo e nele se localiza aquilo que é consenso e homogêneo dentro do

grupo. Ele é estável, coerente, muito resistente às mudanças e independente do contexto social imediato e o portador do significado da representação social. Já o sistema periférico pode ser caracterizado pela funcionalidade seguinte: 1) consegue vincular a representação social ao contexto social imediato; 2) regula e adapta o núcleo central à situação concreta vivenciada naquele momento pelo grupo social; 3) permite que a representação social tenha uma modulação individual, ao acolher as vicissitudes referentes às diferentes experiências que indivíduos de um mesmo grupo têm.

As RS são, portanto, fenômenos complexos, marcados por uma organização dinâmica, na qual elementos mais centrais, históricos e ideológicos coexistem com elementos mais processuais, contextuais e relacionais. Sendo assim, neste artigo, será investigada essa organização dinâmica na representação social de psicólogo para jovens estudantes de uma escola federal.

De acordo com uma pesquisa nacional sobre a profissão do psicólogo no Brasil, a psicologia se revela como uma categoria profissional em constante crescimento, de modo que a participação dos psicólogos nos mais diversos setores da sociedade brasileira tem aumentado consideravelmente (Bastos & Gondim, 2010).

Essa inserção do psicólogo em espaços diversos dos tradicionalmente ocupados tem possibilitado o contato de uma parcela cada vez maior da população com esse profissional. Esse contato gera saberes e representações sobre o psicólogo, que vão sendo criadas e recriadas ao longo da história e dos contextos sociais. Na década de 1980, Souza e Trindade (1989) não encontraram, entre a maioria dos participantes de classe baixa, uma representação do psicólogo e de suas atividades profissionais. Os autores citaram a falta de acesso aos serviços e a lenta democratização da psicologia, como os principais fatores que levaram a essa não representação.

Atualmente, como apontado no trabalho organizado por Bastos e Gondim (2010), o cenário sofreu mudanças, assim como têm mudado a atuação do psicólogo e as RS sobre ela. Participantes de diferentes pesquisas percebem a atuação do psicólogo como uma *ajuda*, um *auxílio* para diferentes situações vivenciadas (Lahm & Boeckel, 2008; Praça & Noves, 2004). Ramos (2011), em uma pesquisa que objetivou investigar as RS sobre a atuação do psicólogo escolar entre profissionais da área da educação, encontrou duas categorias de RS compartilhadas: uma mais próxima da perspectiva clínica tradicional, baseada em um modelo individualizante e adaptativo, e outra na qual foi possível identificar concepções mais atuais, que entendem a atuação do psicólogo junto a toda a comunidade escolar, numa perspectiva psicossocial e contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem.

Baseado nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar as representações sociais de psicólogo para jovens estudantes de uma instituição de ensino federal. Objetivou, ainda, levantar expectativas com relação ao trabalho do psicólogo, as quais subsidiaram, juntamente com a análise das representações, o planejamento das intervenções profissionais a serem realizadas na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

MÉTODOS

A pesquisa utilizou-se de delineamento misto, definido por Creswell (2010) como abordagem de pesquisa que associa as formas qualitativas e quantitativas (e consequentemente suas principais virtudes) em um mesmo estudo de forma que “a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada” (p. 27). Os métodos mistos, de acordo com Sampieri, Callado & Lucio (2013), mais do que a combinação de dois tipos de delineamentos, representam a possibilidade de olhar para o fenômeno a ser investigado de forma global, no intuito de se realizar metainferências e obter maior entendimento sobre o que se investiga. Trindade, Guerra, Bonomo e Silva (2013), em levantamento sobre a produção empírica em Psicologia Social no período de 2007 a 2011, identificaram que 15% dos artigos publicados utilizaram a triangulação de dados como estratégia de pesquisa. Apostolinidis (2007) afirma que, ao estudar Representações Sociais, o pesquisador não deve se contentar apenas com um método, visto que as investigações de como os indivíduos se apropriam, organizam e utilizam os objetos sociais demandam a utilização de uma abordagem plurimetodológica como a adotada nessa pesquisa.

O local de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo (IFES), localizado no interior do estado. O Ifes foi criado em 2008, a partir da junção do antigo CEFETES (Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo) e das antigas Escolas Agrotécnicas Federais do estado, em consonância com a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e com a ideia da educação profissional e tecnológica como política pública (Brasil, 2010).

A escolha por esse campus deveu-se ao fato de uma das autoras deste artigo ser também psicóloga da instituição. A primeira etapa da pesquisa aconteceu justamente no primeiro mês de atuação da psicóloga no campus, sendo a primeira profissional de psicologia nessa unidade de ensino. No momento em que chega ao campus, a psicóloga é recebida pelos servidores da instituição, principalmente por professores e pedagogos, que enfatizaram o quanto esperaram pela chegada desse profissional e demonstraram suas expectativas, relacionadas, principalmente, à possibilidade de resolução dos problemas enfrentados. A segunda etapa de coleta de dados aconteceu cerca de nove meses após esse primeiro momento.

Participantes

Participaram da pesquisa jovens estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de um dos *campi* do IFES, com idades entre 15 e 19 anos. Da primeira etapa, participaram 61 jovens, 42 do sexo feminino e 19 do masculino. Da segunda etapa, participaram 09 jovens, 08 do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Apesar de a maioria dos participantes ser do sexo feminino, esse não foi um critério para participação na pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados

Para a primeira etapa da pesquisa, foi utilizado um questionário com uma questão de evocação com o termo indutor “Psicólogo”, duas questões para os participantes completarem as frases “O psicólogo no Ifes vai ser bom para...” e “Eu procuraria o psicólogo do IFES para...” e uma questão solicitando que os participantes respondessem que ações e atividades esperavam que o psicólogo desenvolvesse na instituição.

Na segunda etapa foi utilizada a técnica de grupo focal (Gatti, 2012), que permite a emergência de diferentes pontos de vista dos participantes a partir da criação de um contexto de interação. Entendendo que as RS são produzidas e compartilhadas nas relações sociais, os grupos focais apresentam-se como técnica privilegiada, já que, nela, o diálogo e o contato entre participantes permite a captação de significados que poderiam ser difíceis de se manifestar por outros meios. Com relação ao moderador dos grupos, sua tarefa consistiu em criar um espaço aberto, no qual foi possível que a discussão acontecesse por meio da troca de argumentos, sem atrapalhar a iniciativa própria dos participantes (Flick, 2009). Tratou-se de um direcionamento tópico (Flick, 2009), a partir do qual novas perguntas eram introduzidas e a discussão era, em alguns momentos, orientada para o aprofundamento de questões específicas, de acordo com os objetivos da pesquisa. Para a condução dos grupos focais, foram utilizados os seguintes tópicos-guia: evocações com o termo psicólogo; contato que possuem com psicólogos; o que faz um psicólogo; motivos pelos quais procurariam um psicólogo; sugestões de ações ou atividades para o psicólogo do IFES. Cada grupo focal durou cerca de uma hora e vinte minutos.

Procedimentos de coleta de dados

Os questionários foram distribuídos nos espaços coletivos da instituição, como corredores e cantina, e foi utilizada a técnica *snowball* (Mension-Rigau, 1990), em que participantes sugerem outros para participar da pesquisa. Responderam ao questionário 61 participantes, número que possibilitou realizar a análise estrutural da questão de evocação livre.

Foram realizados dois Grupos Focais com estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Os Grupos aconteceram na sala da Coordenadoria de Assistência ao Educando, sendo que do primeiro participaram 05 jovens, enquanto o segundo contou com 04 participantes. Todos os 09 participantes desta etapa tiveram algum contato anterior com a psicóloga da instituição, seja por participarem do Grupo de Orientação Profissional, das Rodas de Conversa ou de algum atendimento individual. Para definir a quantidade de grupos focais, foi utilizado o critério de saturação, que consiste em suspender a inclusão de novos participantes, uma vez que as informações obtidas passam a se mostrar, na avaliação do pesquisador, redundantes e repetidas (Fontanella, Ricas & Turato, 2008).

Procedimentos de análise de dados

As questões de evocação foram processadas pelo software EVOC (*Ensemble de Programmes l'Analyses des Évocations*, Vergès, 2003), que organiza os resultados em torno de quatro quadrantes, considerando os parâmetros frequência e ordem de evocação,

e possibilita verificar o núcleo central e o sistema periférico das RS. Realizou-se também um processo de uniformização dos termos evocados pelos participantes para que o conteúdo pudesse ser homogeneizado. Além de realizar o processo de lematização (redução dos termos à sua forma raiz) palavras diferentes cujos significados eram muito próximos foram padronizados sobre a mesma designação para garantir que durante a análise “o sentido final expresso por elas fique contemplado ao mesmo tempo sejam processadas pelo software como sinônimos” (Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira, 2005, p. 583).

Os quadrantes da estrutura indicam aspectos distintos da RS, de acordo com Sá, Oliveira, Castro, Vetere & Carvalho (2009). As evocações situadas no quadrante superior esquerdo, que apresentam maior frequência e menor ordem média de evocação, provavelmente indicam o núcleo central, que é considerado a parte mais estável e permanente da RS. Os termos situados nos demais quadrantes indicam o sistema periférico. O quadrante superior direito, que contém termos muito frequentes, mas com maior ordem média de evocação, é considerado a “primeira periferia”, enquanto o quadrante inferior direito, com evocações pouco frequentes e evocados em posições mais distantes, pode ser considerado nitidamente o sistema periférico, chamado de “segunda periferia”. O quadrante inferior esquerdo, cujos termos são pouco frequentes, mas com baixa ordem de evocação, é chamado de “zona de contraste” e apresenta as variações na representação elaborada por subgrupos específicos.

Os demais dados, provenientes tanto do questionário quanto do grupo focal, foram analisados pela técnica da análise temática (Minayo, 2004). A análise temática é uma técnica que “consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (Minayo, 2004, p. 209). A autora propõe quatro etapas da análise temática: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Aspectos éticos

Os procedimentos utilizados neste estudo não colocavam em risco a integridade do participante. No questionário, havia uma nota introdutória, informando os participantes dos objetivos da pesquisa, do caráter voluntário da participação e da confidencialidade das respostas fornecidas, já que os participantes informavam apenas o sexo e a idade.

Com relação aos Grupos Focais, foi destacado para os jovens o caráter confidencial e voluntário da participação, sendo que os participantes, assim como os seus responsáveis, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O estudo que deu origem a este artigo faz parte de uma pesquisa mais abrangente, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o parecer número 373.561, e aprovada também pela instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

RESULTADOS

Evocações com o termo Psicólogo e expectativas com relação ao trabalho do psicólogo

A análise das evocações processada pelo software EVOC é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Evocações com o termo Psicólogo

		Ordem média de evocação				
		Menor que (2,0)		Maior ou igual a (2,0)		
FREQUÊNCIA	≥ (14)	Ajuda	22	1,409	Conselhos	16 2,438
					Problemas	16 2,063
					Conversa	14 2,000
	< (14)	Calma	5	1,400	Amigo	3 2,000
		Desabafo	6	1,500	Conflitos	3 2,333
		Mente	4	1,250	Ouvir	4 2,000
					Sentimentos	3 2,667
			Solução	7 2,571		

O núcleo central é bastante conciso e formado unicamente pelo elemento *ajuda*. Na primeira periferia aparecem as evocações *conselhos*, *problemas* e *conversa*. Na zona de contraste aparecem *calma*, *desabafo* e *mente*. E a segunda periferia é composta pelos elementos: *amigo*, *conflitos*, *conversa*, *ouvir*, *sentimentos* e *solução*.

Com relação à questão *O psicólogo no IFES vai ser bom para...*, foram encontrados os seguintes núcleos de sentido: Conversar/desabafar/dar conselhos (n=35); Ajudar os alunos em suas questões pessoais e escolares (n=27); Melhorar os relacionamentos interpessoais no campus (n=11); Ajudar a melhorar o desempenho acadêmico (n=05); Orientar em relação ao futuro profissional (n=04).

ajudar os alunos nas suas dificuldades mais terríveis (Aluna, 17 anos);

resolver conflitos, melhorar o rendimento escolar, controlar a tensão emocional dos estudantes, tornar saudável a convivência escolar (Aluna, 16 anos).

Para a questão *Eu procuraria o psicólogo do IFES para...*, as respostas mais citadas foram: Conversar, desabafar e pedir conselhos (n=25); Conversar sobre a escola e problemas escolares, como estresse e ansiedade diante de provas e trabalhos (n=15); Orientar-se quanto ao futuro profissional (n=13); Ajudar nos relacionamentos interpessoais e familiares (n=6); Ajudar em problemas pessoais que atrapalham o desempenho acadêmico (n=3); Melhorar a auto-estima (n=3); Terapia (n=2). Dois alunos responderam que não procurariam o psicólogo.

descarregar tudo de ruim que tenho guardado para aliviar meu corpo dessas tensões e para que o profissional possa me indicar maneiras de contornar meus problemas (Aluno, 17 anos);

me ajudar com a auto-estima e controle emocional, aumentar minha capacidade de compreensão e paciência (Aluna, 16 anos);

Quanto à pergunta sobre o que se espera do trabalho do psicólogo, as principais ações e atividades sugeridas pelos jovens foram: Palestras e debates sobre temas envolvendo a juventude (n=7); Diálogos e papos informais (n=7); Terapia, atendimento e consulta (n=07); Ajuda aos alunos em suas dificuldades pessoais e escolares (n=7); Atividades para ajudar a escolher o futuro profissional (n=6); Projetos para melhorar as relações interpessoais no campus (n=4); Atividades em grupo (n=4); Atividades que ajudem os alunos a lidar com suas emoções e controlar o nervosismo (n=4); Atividades de apoio nas provas (n=3); Atividades de descontração (n=3); Visitas às salas de aula (n=2).

Os Grupos Focais: explorando mais a fundo as representações

Após as leituras atentas e a exploração do material produzido nos Grupos Focais foi possível identificar os seguintes núcleos de sentido: Concepções de psicólogo; Mudanças nas concepções de psicólogo; Contato com psicólogos; Atuação do psicólogo; Possibilidades de atuação para o psicólogo do IFES.

Os seguintes elementos surgiram no discurso dos alunos e compõem a RS de psicólogo para eles: Ajuda; Conversa; Direção; Esperança; Problemas; Orientação/Conselhos; Preconceito; Angústia; Uma pessoa com quem contar.

Para se abrir, contar as coisas, uma pessoa que não vai te julgar ou qualquer coisa do tipo (Aluna, 15 anos);

Dar uma direção, assim, pro seu problema, dar uma esperança (Aluno, 16 anos).

Os alunos falam do psicólogo como aquele com quem podem contar, como alguém que vai dar uma orientação, uma esperança, mas sem induzir ou impor algo. Eles mencionam o fato de ainda existir muito preconceito com relação a procurar a ajuda profissional de um psicólogo, devido ao fato de esse profissional ter sido historicamente associado à ideia de loucura.

Sobre esse assunto, os participantes falam de uma mudança na forma como pensam o trabalho do psicólogo, não mais restrito a pessoas com *problemas mentais*. Como fatores para essa mudança, os participantes citam: a) o fato de hoje os jovens terem mais problemas, serem mais preocupados e estressados e, por isso, precisarem ter mais

contato com psicólogos; b) atualmente, mais pessoas podem ter acesso a esse profissional, já que ele atua em outros espaços além do consultório; c) o acesso à informação é maior hoje em dia, o que pode contribuir para a dissolução de certos preconceitos; d) o contato direto com o psicólogo da escola.

Igual eu comentei com a minha avó que eu to participando do grupo com a psicóloga. Ai ela olhou assim pra minha cara: 'Psicóloga? Mas o que você ta fazendo?'. Tipo assim, ela ficou preocupada. Ai eu falei assim: 'Não, vó, é só porque eu to sem saber qual curso da faculdade fazer e ela montou esse grupo pra ajudar a gente'. Ai ela se acalmou (Aluna, 17 anos).

Com relação ao contato com psicólogos, dos 09 alunos, um afirmou fazer terapia há um ano e meio, dois consultaram um psicólogo quando crianças, mas não se lembram de como foi, dois conhecem amigos que já foram atendidos por psicólogo, sendo que um deles foi na escola, e quatro estão tendo contato com o psicólogo pela primeira vez no IFES.

Uma participante contou que, na escola anterior onde estudava, dos dez alunos da sua sala, cinco faziam acompanhamento psicológico, o que gerou espanto nos outros participantes, apesar da fala recorrente entre eles de que o psicólogo é uma ajuda importante para todas as pessoas e não é só para quem tem problemas graves.

Os motivos citados para a ida ao psicólogo (tanto do próprio participante quanto de algum conhecido que já fez acompanhamento psicológico) foram: ansiedade e crises de gastrite nervosa, crise de pânico, separação dos pais, medo de ficar sozinho em casa e dificuldades em geral de lidar com a família. Como resultados da ida ao psicólogo, os alunos disseram que *ajudou muito, ficou menos agitado e mais paciente, ficou mais sociável e menos tímida, tinha síndrome do pânico e hoje está doidona e mega extrovertida.*

Em alguns momentos, o psicólogo é também comparado a um amigo, e, na concepção de alguns alunos, um amigo também pode fazer o papel de psicólogo ao ouvir e dar atenção. Quando questionados sobre a diferença entre conversar com o psicólogo e com um amigo, eles citaram o fato de o amigo não ser imparcial, enquanto o psicólogo é. Além disso, enfatizaram os anos de estudo dedicados para se tornar um profissional.

De acordo com os participantes, o psicólogo atua *oferecendo um caminho, um modo de decidir, não fica cobrando muito, orienta, ouve, dá liberdade de escolha, ajuda a ver os problemas de outra forma, não pode reprimir a pessoa e seus sentimentos.* O psicólogo, ainda de acordo com os estudantes, pode trabalhar com grupos, projetos sociais, pode fazer pesquisas para melhorar a qualidade de vida das pessoas e intervir para melhorar os ambientes de trabalho.

Como possibilidades de atuação para o psicólogo do IFES, os participantes sugeriram: trabalhos em grupo; Rodas de Conversa; trabalhos de orientação para os jovens *que no geral são muito desorientados, não sabem qual atitude tomar* (Aluna, 17 anos); palestras, *mas sem ser daquelas chatas, que dá sono em todo mundo* (Aluna, 16

anos); proporcionar um espaço para os alunos falarem dos medos próprios da adolescência (exemplos: decepcionar os pais, seguir pelo caminho errado, não encontrar o próprio caminho, não alcançar as expectativas); trabalhar com os alunos recém chegados na escola, contribuindo para a adaptação à instituição; fazer trabalhos de integração entre as turmas; focar em questões da escola, como o nervosismo que os alunos sentem diante das provas.

DISCUSSÃO

A análise do software EVOc inclui o elemento *ajuda* no núcleo central da representação (Tabela 1). De acordo com Abric (1993), o sistema central, composto pelo núcleo central da RS, é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, e, como tal, é mais estável e resistente a mudanças do que o sistema periférico. Nele, estão incluídos os elementos mais ideológicos e consensuais da RS. O termo *ajuda*, também foi encontrado em outros trabalhos sobre a RS do psicólogo (Carvalho & Souza, 2012; Oliveira & Perez, 2009; Praça & Novaes, 2004) e parece se configurar como o elemento estruturante e funcional dos saberes que se elaboram sobre o psicólogo e sua atuação.

Conforme Abric (2001), existem dois tipos de elementos que podem constituir o núcleo central das representações sociais: os elementos normativos, originados no sistema de valores dos indivíduos e relacionados à memória do grupo e ao sistema ideológico, e os elementos funcionais, que são associados às características com as quais os grupos descrevem determinados objetos às condutas relativas ao objeto. Pode-se afirmar, portanto, que o elemento *ajuda* se refere às práticas sociais atribuídas ao psicólogo, como profissional cuja especificidade do trabalho é ajudar as pessoas a enfrentar as dificuldades cotidianas.

A ativação de um elemento do núcleo central é influenciada por três fatores: a finalidade da construção da representação social, a distância do objeto representacional do grupo que constrói a representação e o contexto no qual a representação é enunciada (Abric, 2001). Como a estrutura das RS de psicólogo (tabela 1) se refere principalmente às práticas atribuídas a esse profissional, podemos dizer que o núcleo representacional é funcional, por gerar expectativas sobre como esse profissional deve agir e como o grupo se posiciona em relação a ele. As RS desses estudantes se caracterizam por serem mais descritivas do que ideológicas, visto que o objeto de representação é algo próximo desses estudantes, mesmo na primeira etapa de coleta onde o contato com o profissional da instituição ainda era recente. Isso se deve à diversificação dos espaços de inserção do psicólogo, especialmente nos serviços públicos na área da saúde e assistência social, o que torna sua atuação profissional mais visível (Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010).

O sistema periférico, mais sensível ao contexto imediato dos grupos (Oliveira, Gomes, Pontes & Salgado, 2009) descreve as formas pelas quais essa ajuda se materializa para os jovens. Na primeira periferia estão presentes os elementos relacionados à atuação do psicólogo. A *ajuda* se materializa e se concretiza na forma de *conselhos* e *conversas*

para os *problemas* enfrentados, e assim se cumpre uma das funções do sistema periférico, a concretização do sistema central (Abric, 1993).

O sistema periférico, por ser mais flexível, possibilita também a integração de variações interindividuais, ligadas ao contexto dos sujeitos participantes da pesquisa. Na zona de contraste, os termos *calma*, *desabafo* e *mente*, reflete como a *ajuda* se configura para esse grupo específico: adolescentes estudantes de uma instituição federal de ensino. Trata-se de uma instituição que cobra muito dos alunos em termos de nota e desempenho escolar. Muitos procuram o atendimento psicológico com queixas referentes a essas cobranças. A possibilidade de um ambiente *calmo*, com um profissional que compreende a *mente* e com quem possam *desabafar* é o que esse grupo espera do psicólogo.

Os elementos identificados pelo EVOC também foram encontrados na análise das questões abertas. Espera-se do psicólogo que ele *ajude* o aluno a resolver suas dificuldades, *solucione problemas*, resolva *conflitos*. O psicólogo, de acordo com esses alunos, seria aquele *com quem contar*, uma pessoa para *conversar*, *desabafar*, *receber orientação*.

Encontrou-se, entre os alunos, uma grande expectativa com relação ao trabalho do psicólogo, que se reflete na ideia do profissional como alguém que resolverá *os problemas mais terríveis*, de diferentes ordens, capaz de mudar, melhorar, dar soluções. Praça e Novaes (2004) também encontraram, entre estudantes universitários, a RS da psicologia como aquela que pode oferecer ajuda incondicional ao outro. As autoras discutem a roupagem onipotente com que se veste a psicologia e os psicólogos e como essa onipotência se reflete nos pensamentos e expectativas das pessoas em geral.

Também nos Grupos Focais apareceram elementos mais tradicionais da RS do psicólogo, como *ajuda*, *conversa*, *orientação/conselhos* e *problemas* – elementos que, conforme a análise do EVOC, fazem parte do núcleo central e da primeira periferia da RS.

O que se espera do psicólogo é que ele forneça um espaço de acolhimento, de *conversa*, de *aconchego* aos alunos, mas também oferecendo uma possibilidade de direcionamento e orientação para as questões emergidas. Um direcionamento que, acredita-se, não pode ser dado *a priori*, nem pelos próprios estudantes, nem pelo profissional, mas que vai ser construído no espaço intersubjetivo entre psicólogo e estudante.

Além dos elementos mais centrais e ideológicos, os dados da pesquisa apontam também para o surgimento de novos elementos nos saberes produzidos sobre o psicólogo, indicando a dupla característica das RS que são, ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas por diferenças interindividuais (Abric, 1993).

Todos os alunos enfatizaram as mudanças com relação ao que se pensa sobre o psicólogo. Atualmente, percebem um acesso maior ao profissional, o que popularizou a procura pelo psicólogo e transformou as representações e expectativas com relação a ele. Esse processo aparece de maneira mais clara a partir da inserção do psicólogo no *campus* onde os alunos estudam e onde esta pesquisa foi desenvolvida. De acordo com os participantes o contato direto com o profissional e a participação em atividades

desenvolvidas por ele contribuíram para essas transformações, conforme será discutido mais adiante.

O papel da interação e do encontro no processo de construção das RS

Estudar os processos representacionais exige a reflexão sobre o papel da interação na construção dos significados e sentidos. Os saberes a respeito do que é sobre o que faz um psicólogo e, mais especificamente, o que faz um psicólogo trabalhando na instituição IFES, são construídos a partir das relações estabelecidas nos espaços sociais frequentados pelos jovens participantes desta pesquisa.

De acordo com Jovchelovitch (1995), as RS, como fenômenos psicossociais, “estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros” (p. 65). A esfera pública, como lugar da alteridade e do contato com outros, fornece às RS o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas, se estabelecer e se desenvolver.

A autora, ao discutir as noções de esfera pública e privada, refere-se às esferas públicas como os espaços de comunicação e diálogo, onde o Eu e o Outro se encontram, constroem conhecimento e expressam afetos. De acordo com a autora,

Narrativas individuais e narrativas comunitárias são entrelaçadas de tal modo que, quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda uma comunidade. De modo recíproco, a lembrança, discussão e desafio de acontecimentos e histórias importantes a uma comunidade permitem a sujeitos individuais reconhecer neles o seu poder, com eles se identificar ou deles se distanciar, apoiá-los ou apaixonadamente rejeitar o que está em jogo (Jovchelovitch, 2008, p. 137).

Assim, a representação que jovens estudantes possuem do psicólogo e de seu trabalho é cultivada, estabelecida e desenvolvida no encontro, tanto com outros jovens quanto com o próprio profissional. Além disso, ancora-se em representações anteriormente compartilhadas, em experiências prévias com profissionais da área, em expectativas que possuíam e no contato direto com o psicólogo do próprio campus.

A etapa inicial da pesquisa foi realizada concomitantemente à chegada do primeiro profissional de psicologia à instituição, após 19 anos de existência do campus. Diferentes saberes a respeito desse profissional já existiam e certamente já circulavam entre servidores e estudantes, já que, conforme relato dos próprios funcionários, o psicólogo era esperado na instituição desde a sua inauguração. A partir da chegada do profissional como membro efetivo do quadro de servidores, a discussão sobre o que faz um psicólogo, como atua, as expectativas pessoais e coletivas ganharam ainda mais relevância. A então diretora de ensino da instituição chegou a assinalar que a vinda do

psicólogo foi o assunto mais comentado no campus nas semanas anteriores à sua chegada. O psicólogo, portanto, fazia e continuou a fazer parte das conversas, dos diálogos, do dia-a-dia e das expectativas de servidores e alunos do IFES.

De acordo com Sá (1998), só faz sentido estudar a representação de um dado objeto por um grupo social se esse fenômeno existe para esse grupo. É necessário que um objeto seja relevante para que um grupo o represente, já que não se representa aquilo a que se é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender (Arruda, 2011). No caso deste grupo social, conforme discutido, o objeto em questão é um fenômeno de interesse para os seus membros, já que faz parte do convívio, da comunicação e do investimento de afeto por parte deles.

Souza e Trindade (1989), conforme já citado, não encontraram, entre a maioria dos participantes de classe baixa, uma representação do psicólogo e de suas atividades profissionais. Os autores discutiram a falta de representação pela impossibilidade de acesso a esses serviços, naquele momento, por parte dessa população, pela lenta democratização da psicologia, que não contava com profissionais atuando no setor público, e pela utilização de jargões da profissão que impediam a compreensão do profissional e de suas atividades. Essa situação passou por transformações desde então.

Os jovens participantes desta pesquisa falam de mudanças concernentes à representação e à função do psicólogo. De acordo com eles, o psicólogo foi muitas vezes associado à ideia de loucura e existia forte preconceito por parte da população em geral. Os fatores citados para essa mudança de concepção foram: o fato de os jovens atualmente terem mais problemas, serem mais preocupados e mais estressados e, por esses motivos, precisarem ter mais contato com o psicólogo; o acesso ao psicólogo que, atualmente é facilitado pelo fato de ele estar em outros espaços profissionais além do consultório particular; o nível de informação ser maior atualmente, o que pode contribuir para a dissolução de certos preconceitos; e, finalmente, o contato direto com o psicólogo na escola.

Ao produzir, expressar e reelaborar RS sobre o psicólogo, os jovens constroem representações sobre si mesmos, se definem, expressam identidades. Para eles, a representação de psicólogo mudou, porque o jovem contemporâneo mudou. Hoje eles se veem mais preocupados, estressados e com mais problemas do que gerações anteriores. De acordo com Duveen (2010),

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico (...) (p. 20-21).

Destaca-se, portanto, que as RS expressam um valor simbólico e afetivo, interesses, necessidades e desejos. De acordo com Jovchelovitch (2008), apesar de haver, sem dúvida, uma função epistêmica, a análise da representação vai muito além, envolvendo relações dialógicas e funções expressivas. A autora enfatiza que a

representação é uma “ação de seres psicológicos cujas identidades e existência social são parcelas fundamentais do processo representacional” (p. 57).

O fenômeno da representação é tanto simbólico quanto social. Entender que o desenvolvimento do saber não se restringe à formação de estruturas cognitivas, mas que é moldado por sentimentos e afetos, nos aproxima da posição mista das representações, que, de acordo com Moscovici (1978), se situa no cruzamento entre conceitos sociológicos e psicológicos. Esse espaço intermediário será foco de análise na próxima seção.

O enfoque relacional no processo de construção das representações sociais

Interessa-se, neste artigo, analisar tanto os aspectos estruturais quanto os relacionais das RS, procurando tirar o enfoque das dicotomias que separam, de um lado, sujeito e mundo interno, e, de outro, objeto e mundo externo. Trabalha-se com a ideia de que as possibilidades humanas se desenvolvem na relação com o mundo material e social, o qual não pode ser visto como algo exterior ao homem e ao mundo psicológico (Bock, 2001). Trata-se de dois mundos completamente interligados.

De acordo com essa análise, os saberes produzidos sobre o que é e o que faz um psicólogo não são simples apreensões e reproduções do mundo social em um mundo interno pré-existente. Eles fazem parte de uma área de interseção entre mundo interno e mundo externo, entre aspectos psicológicos e sociológicos.

Acredita-se que os conceitos de espaço potencial e fenômenos transicionais, do psicanalista inglês D. W. Winnicott (1975), possam oferecer importantes contribuições para a análise dessa interseção e para o entendimento do encontro dialógico e intersubjetivo que permite a construção de RS. Para isso, a discussão será baseada nas análises anteriormente realizadas por Jovchelovitch (1995, 2000, 2008).

No caso específico desta pesquisa, discute-se como o encontro entre psicólogo e estudantes, e entre os próprios estudantes, permite o surgimento de relações dialógicas que se articulam no processo de construção das RS sobre o psicólogo e a sua prática profissional.

A teoria de Winnicott aponta o relevante papel do ambiente na constituição psíquica dos sujeitos e o autor insiste em trazer para a psicanálise o estudo da intersubjetividade e da experiência cultural (Pombo-de-Barros & Arruda, 2010). De acordo com Jovchelovitch (2008), o ponto de vista de Winnicott é radicalmente dialógico, já que sua unidade de análise não é o bebê isolado, mas a díade bebê/prestador-de-cuidados.

Winnicott (1975) postula a existência do espaço potencial, que diz respeito a uma terceira área de experiência, entre a inabilidade do bebê e sua crescente habilidade em reconhecer a realidade, entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido.

Minha reivindicação é a de que, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não

podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa (Winnicott, 1975, p. 15).

De acordo com Winnicott (1975), no caminho percorrido pelo bebê, que vai da dependência absoluta rumo à independência, ele vive a experiência de ilusão da onipotência, para, em seguida, começar a aceitar a existência do mundo externo. Nesse percurso, os fenômenos transicionais e os objetos transicionais inauguram o primeiro lugar de separação entre a mãe ou o prestador de cuidados e o bebê, até então fusionados. Esse primeiro espaço de separação é chamado de espaço potencial e nele estão incluídas as experiências do indivíduo, a arte, a religião, o brincar, as experiências culturais.

Tanto na teoria de Moscovici quanto na de Winnicott o enfoque é dado ao estudo dos fenômenos relacionais, intermediários, contraditórios e paradoxais. É nesta zona de mediações e relações (a zona do “*entre*”) que reside o fenômeno psicossocial, e onde explicações psicológicas e sociais convivem e se complementam para dar sentido à complexidade que envolve as situações com as quais nós, psicólogos, somos chamados constantemente a lidar.

Daí é possível entender as contradições de alguns elementos da representação de psicólogo apresentados nesta pesquisa. Ao mesmo tempo em que se espera que o psicólogo resolva os problemas mais “terríveis” e dê respostas e soluções para questões de diferentes ordens, os alunos entendem que o psicólogo não dará soluções *a priori*, mas, que essas soluções serão construídas nas relações estabelecidas entre profissional e estudante. Ao mesmo tempo em que os alunos expressam que não é possível pensar mais o psicólogo como sendo apenas para pessoas com transtornos mentais graves, eles ainda se espantam quando uma participante afirma que conhece muitos colegas que fazem acompanhamento com um psicólogo.

Acredita-se ser na superposição dos espaços potenciais dos sujeitos que as RS são construídas. Não se trata de representações internas, mentais, que partem de dentro. Também não há como admitir que são um reflexo do mundo externo, e que os sujeitos apenas reproduzem. O próprio Moscovici (2010) enfatizou que as pessoas e os grupos não são receptores passivos, mas repensam e recriam as RS à medida que as compartilham. Arruda (2011) enfatiza que na base da dinâmica da representação está o atravessamento, ou mesmo superposição, do pensamento social e do pensamento individual.

O espaço potencial é o lugar da mediação, da união, no qual podem se acomodar o Eu e o Outro, a fantasia e a realidade, o interno e o externo. As representações, por outro lado, também são estruturas mediadoras, pertencendo ao espaço do *entre* sujeito-outro-objeto. Jovchelovitch (2008) afirma que a representação simbólica é, pois, atividade fundamental do espaço potencial; ela cria espaços potenciais.

Assim como a cultura, a arte, a religião e o brincar, discutidos por Winnicott, o ato de representar também pode ser pensado como um fenômeno transicional, de união entre mundo interno e mundo externo.

Nesse sentido, as representações sobre o psicólogo apresentadas neste trabalho foram sendo construídas no encontro entre os jovens participantes da pesquisa, e entre

eles e o pesquisador, que, neste caso, tratava-se de um psicólogo – objeto de representação investigado. O psicólogo pesquisador trazia suas próprias RS, experiências prévias e saberes sobre o que faz e como atua um psicólogo; por outro lado, os estudantes também expressavam representações, expectativas e experiências prévias de contato com esse profissional. Desse encontro, permeado por sentimentos, afetos e interesses, foram surgindo e sendo compartilhadas as representações de psicólogo para esse grupo de estudantes. De acordo com Duveen (2010),

O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos (p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível conhecer e discutir as RS de psicólogo para jovens estudantes. Esta pesquisa insere-se em um contexto mais amplo de investigação sobre a atuação profissional do psicólogo em espaços diferentes dos tradicionalmente ocupados. Ao se inserir em um contexto novo de atuação, o profissional se depara com situações que o fazem refletir sobre as demandas que são colocadas, quais serão atendidas e como, quais as possibilidades de atuação e atividades a serem desenvolvidas.

Foi nesse contexto que surgiu o interesse em investigar as RS e as demandas de estudantes com relação ao psicólogo. Estudantes e profissional possuem, cada qual a sua maneira, uma forma de pensar, esperar e descrever o trabalho do psicólogo e é nesse encontro que as representações são construídas, elaboradas e compartilhadas.

Como discutido, os jovens esperam do profissional que ele seja alguém com quem eles possam contar, alguém que dará um direcionamento para as questões que são específicas daquele grupo de jovens, naquele momento. No entanto, nem os jovens, nem o psicólogo sabem *a priori* como será, qual será e para onde irá esse direcionamento. Ele vai ser construído na relação, no espaço estabelecido entre jovens e profissional.

Enfatizou-se o papel da interação e dos afetos na construção dos saberes sociais. Entender que as representações não se restringem a estruturas cognitivas, mas que nelas estão envolvidos sentimentos, interesses e afetos, nos aproxima do nosso propósito de relacionar aspectos psicológicos e sociológicos. A história da psicologia é caracterizada por reducionismos que procuraram manter a separação desses aspectos. No entanto, considerando a complexidade dos fenômenos humanos, fica a ideia de que teorias isoladas e abordagens herméticas não dão conta de tal complexidade.

Considerando que as teorias de Moscovici e Winnicott dão ênfase aos aspectos relacionais, intermediários, contraditórios e paradoxais que caracterizam o fenômeno psicossocial, acredita-se que essa interface pode oferecer um importante aparato teórico-metodológico para investigar e intervir nas situações com as quais lidamos.

REFERÊNCIAS

- Abric, J.C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representation. *Papers on Social Representation*, 2 (2), 75-78.
- Abric, J. C (2001) L'approche structural des représentations sociales: développements recents. *Psychologie & société*, 4, 81-104.
- Apostolidis, T. (2007). Representations Sociales et Triangulation: enjeux théorico-methodologiques. In J. C. Abric (Org). *Méthodes D'étude des représentations sociales*. 2^a ed. (pp. 13 – 36). Ramonville-Saint-Agne, France : Editions Érès.
- Arruda, A. (2011). Representações sociais: dinâmicas e redes. In A.M.O Almeida; M.F.S. Santos & Z.A.Trindade (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. (pp. 335-369). Brasília: Technopolitik.
- Bastos, A.V.B. & Gondim, S.M.G. (2010). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. B.; Gondim, S. M. G & Borges-Andrade, J. E. (2010). As mudanças no exercício profissional da psicologia no Brasil: o que se alterou nas últimas décadas e o que vislumbramos a partir de agora? In Bastos, A.V.B. & Gondim, S.M.G. (Orgs.) *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A.M.B. (2001). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In A.M.B. Bock; M.G.M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 15-35). São Paulo: Cortez.
- Brasil (2010). Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. Ministério da Educação e Cultura.
- Carvalho, I.S.C. & Souza, M.V.M. (2012). A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. *Trab. Ling. Aplic.* 51 (1), 235-244. Recuperado em 26 de outubro de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Duveen, G. (2010). Introdução. O Poder das ideias. In S. Moscovici. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. (7^a ed.). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Flick, U. (2009). Grupos Focais. In U. Flick. *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (pp. 180-193). Porto Alegre: Artmed.

- Fontanella, B.J.B.; Ricas, J. & Turato, E.R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (1), 17-27. Recuperado em 27 de outubro de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Gatti, B.A. (2012). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.) *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Jovchelovitch, S. (1995). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch. *Textos em Representações Sociais* (pp. 63-85). 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jovchelovitch, S. (2000). *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jovchelovitch, S. (2004). Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia e Sociedade*, 16 (2), 20-31.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: Representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lahm, C.R. & Boeckel, M.G. (2008). Representação social do psicólogo em uma clínica-escola do município de Taquara/RS. *Contextos Clínicos*, 1 (2), 79-92.
- Mension-Rigau, E. (1990). *L'Enfance au Château – L'éducation familiale des élites françaises au vingtième siècle*. Paris: Éditions Rivages.
- Minayo, M.C.S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Traduzido da segunda edição francesa, publicada em 1976. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. (7ª ed.) Petrópolis/RJ: Vozes.
- Oliveira, D.C; Marques, S. C; Gomes, A. M. T & Teixeira, M. C. T. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo; J. C Jesuíno & S. M. Nóbrega (Eds.). *Perspectivas Metodológicas em Representações Sociais*. (pp. 573-603). João Pessoa: Editora UFPB.
- Oliveira, D. C; Gomes, A. M. T; Pontes, A. P. M. & Salgado, L. P. P. (2009) Atitudes, sentimentos e imagens na representação social de sexualidade entre adolescentes. *Escola Ana Nery Revista de Enfermagem*, 13 (4), 817-23. Recuperado em 27 de outubro de 2013 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452009000400018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

- Oliveira, M. & Peres, K.N. (2009). A Representação Social de Usuários e Profissionais sobre a atuação do Psicólogo nos Serviços de Saúde Pública do Município de Palmas/TO. *Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas*, 1 (1), 35-57.
- Pombo-de-Barros, C.F. & Arruda, A.M.S. (2010). Afetos e Representações Sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 351-360. Recuperado em 27 de outubro de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Praça, K.B.D. & Novaes, H.G.V. (2004). A representação social do trabalho do psicólogo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (2), 32-47. Recuperado em 27 de outubro de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Ramos, D.K. (2011). Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. *Temas em Psicologia*, 19 (2), 503-511.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sá, C.P. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C.P; Oliveira, D.C.; Castro, R.V.; Vetere, R. & Carvalho, R.V.C. (2009). A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional. *Estudos de Psicologia*, 26 (2), 159-171. Recuperado em 27 de outubro de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, M. P. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Souza, L.de & Trindade, Z.A. (1989). A Representação Social das atividades profissionais do psicólogo em segmentos de classe média e baixa, na cidade de Vitória-ES. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6 (3), 267-279.
- Trindade, Z. A.; Guerra, V. M., Bonomo, M., & Silva, R. D. M. (2013). Research in Social Psychology: methodological strategies of the Brazilian production. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18 (1), 47-55. Recuperado em 26 de outubro de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2013000100009&lng=pt&tlng=. 10.1590/S1413-294X2013000100009.
- Vergès, P. (2003). *EVOC - Ensemble de Programmes permettant l'Analyses des Évocations: Manual Version 2*. Aix-en-Provence: LAMES.
- Winnicott, D. W. (1975). Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 13-44). Traduzido na primeira edição inglesa publicada em 1971. Rio de Janeiro: Imago.

APÊNDICE C: Resumo expandido *Clinical Psychology and Social Psychology: possible interfaces*, apresentado na *International Psychological Applications Conference and Trends* (InPact)

Bertollo-Nardi, M. & Avellar, L.Z. (2013). *Clinical Psychology and Social Psychology: possible interfaces*. In: *International Psychological Applications Conference and Trends* (InPact), Madri – Book of Proceedings (pp. 17-20). Lisboa: W.I.A.R.S.

CLINICAL PSYCHOLOGY AND SOCIAL PSYCHOLOGY: POSSIBLE INTERSECTIONS

Milena Bertollo Nardi¹, Luziane Zacché Avellar²

¹*Federal University of Espírito Santo-PPGP/Federal Institute of Espírito Santo, Campus Colatina*

²*Federal University of Espírito Santo-PPGP*

Abstract

This study discusses some points that emerged from a literature review about the intersection between clinical psychology and social psychology. It was identified that some recent works in clinical psychology have demonstrated a great interest in: (i) psychological practices in different settings (beyond the office), (ii) psychological practices involving people of low socio-economic status, (iii) social, economic and political aspects of the society, and (iv) social context as constituting the individual. Moreover, these works have articulated concepts such as: the psychological and the sociological, the subjectivity and the otherness, and the affection and the representation. Importantly, some of these works considered subjectivity as a concept that is socially and historically constructed. This notion is also found in works from social psychology. According to this perspective, the social and historical dimensions compose the human being and cannot be ignored. The human possibilities are developed based on the material and social worlds that cannot be taken as something external to individuals or to their psychological world. These worlds are interconnected. This idea can be associated with the concept of potential space proposed by Winnicott, which refers to a third space of experiences. This space belongs not only to internal or external spaces, but it is a symbol of union between the individual (internal world) and the outside world (external world). Based on that, Sandra Jovchelovitch stressed how the concepts of potential space and transitional phenomena and the interrelationships between the principles of pleasure and reality (described by Freud) contribute to the social psychology of the representations by introducing the emotions and the unconscious affections in the analysis of social representations. The social and historical constitution of individuals and the effort to reconcile subject and object are intersection points between clinical psychology and

social psychology. Therefore, we have used this intersection points to ground our studies and support our professional interventions in the area of mental health in order to break the classical dualism between social and individual aspects and to contribute to less reductionist professional practices.

Keywords: *clinical psychology, social psychology, interface*

1. The Psychology and its theoretical diversity

The diversity of psychological knowledge is a reality known by psychologists and students. However, although there is no integrated psychological knowledge, the theories are not completely disconnected (Figueiredo, 2011).

Costa and Brandão (2005) argued that the complexity of the objects of psychology requires a theoretical and methodological diversity. The focus on a specific approach without taken into account this diversity may hamper the ability of professionals to promote the well-being of individuals and communities. The challenge is to foster dialogue between different theoretical perspectives and recognize convergent and divergent aspects among them, without reducing practices to one or another perspective.

The complexity of psychological phenomena, as well as the variety of psychological professional practices increasingly demands dialogue between the areas of psychology.

In this study, we will present discussion points that emerged from a literature review about the intersection between clinical psychology and social psychology.

2. Clinical Psychology as a field in transformation

The literature review indicated changes in the area of clinical psychology (Ferreira-Neto, 2008; Nery & Costa, 2008; Dutra, 2004; Féres-Carneiro & Lo Bianco, 2003). Some authors highlighted the contrast between the classic clinical psychology and the “emerging clinical practices” (Dutra, 2004; Féres-Carneiro & Lo Bianco, 2003).

The classical clinical psychology practices are characterized by (i) emphasis on the medical model; (ii) individual practice at an office; and (iii) attention directed primarily to the individuals and their intrapsychic issues. On the other hand, the “emerging clinical practices” are characterized by a greater interest in: (i) psychological practices in different settings (beyond the office), (ii) practices involving people of low socio-economic status, (iii) social, economic and political aspects of the society, and (iv) social context as constituting the individual. Therefore, the great value attributed to the social context is an important element of this new framework of clinical psychology.

According to D'Allonnes (2004), in clinical psychology the social dimension is inherent to individuals. In this sense, it is not possible to think of individuals outside of their social context and to ignore the effects of social transformations on individuals (Vilhena, 2009).

Thus, emergent clinical psychology studies have articulated aspects such as: (i) the psychological and the sociological, (ii) the subjectivity and the otherness, and (iii) the affection and the representation. Furthermore, they have addressed a conception of subjectivity that is socially and historically constructed. This conception can also be found in works from social psychology. According to social psychology, the social and historical dimensions compose the human being and cannot be ignored (Lane, 2004).

Bock (2001) posited that the human possibilities are developed based on the material and social worlds that cannot be taken as something external to individuals or to their psychological world. These worlds are interconnected. Thus, subjectivity and objectivity do not exist separately in different worlds, but they are intertwined and constitute one another.

This literature review discusses the following points of contact between clinical psychology and social psychology: (i) the social and historical constitution of individuals; (ii) the effort to reconcile the subject and the object, the social world and the psychological world; and (iii) the integration of opposites and paradoxes.

We present next the interface between two theories: the Winnicott's psychoanalysis and the social representations theory, proposed by Moscovici.

3. The emotional development theory by Winnicott and the social representations theory by Moscovici: the coexistence of paradoxes

Although the emotional development theory and the social representations theory are rooted in different epistemological perspectives, these theories are articulated by one important common point: the interaction between subject and object, individual and society, and internal and external world (Pombo-de-Barros & Arruda, 2010).

Winnicott's theory emphasizes the importance of the environment for the emotional development. According to Winnicott, there is no such thing as an individual baby - there is a nurturing dyad, a relationship between a baby and a mother. On the other hand, the social representations theory stresses the role of the individuals in the construction of knowledge. Individuals actively construct the reality in which they are embedded.

According to Jovchelovitch (2008), the concepts of potential space and transitional phenomena, proposed by Winnicott, contribute to the social psychology of the representations by introducing the emotions and the unconscious affections in the analysis of social representations.

The concept of potential space refers to a third space of experiences. This space belongs not only to internal or external spaces, but it is a symbol of union between the individual (internal world) and the outside world (external world).

In the same way, social representations are neither centered on isolated individuals nor in society as an abstract space, but they are processes of mediation (Jovchelovitch, 1996). It is in the space of interplay between the subjective and objective that we can better understand the symbolic activity and the social representations.

Accordingly Jovchelovitch (1996):

The potential space, the space of symbols, both links and separates the subject and the object-world. Thus, it is of the essence of the potential space to acknowledge a shared reality—the reality of others. Yet it is a creative acknowledgement, which retains the imaginative and signifying character of human agency. Social representations also express this space. It is in the space of mediation between social subjects and alterity, where they struggle to make sense of and to give meaning to the world, that we find the workings of social representations. Thus social representations emerge and circulate in a space of inter-subjective reality (Jovchelovitch, 1996).

Based on this articulation, we consider that social representations are constructed in the superposition of individuals' potential spaces. These representations are not internal or individual representations. On the other hand, they are not reproduced in the external world. Moscovici (2003) highlighted that individuals are not passive recipients, but they reconstruct the reality in their representations. Therefore, the representations can take place in this third space, in this intermediary space, between the internal and external realities.

Another articulation between these theories is the coexistence of opposites, contradictions, and paradoxes. According to Winnicott (1975), the paradox is not something that should be solved. Jovchelovitch (1995) stated that the child, in the potential space, has a brief experience of creating what is already there to be found. Winnicott proposed an analysis that reconciles these ideas on the notion of intermediate area.

The Social Representations Theory also allows the coexistence of different conceptions in the same representation.

Because they are the social action of individuals in relation to other individuals they can only be understood against the background of one's positioning within communities and cultural contexts. And it is because they are grounded in different socio-cultural contexts that social representations emerge as plural and heterogeneous fields (Renedo & Jovchelovitch, 2007, p. 782).

The concept of cognitive polyphasia, found in Moscovici's study of psychoanalysis in France, expresses this plurality of representational fields and the coexistence of different and sometimes conflicting styles of thoughts, meanings, and practices in the same individual or group. This concept "help us to understand the multiplicity of voices that speak through individual speakers and within social fields" (Renedo & Jovchelovitch, 2007, p. 783).

4. The professional work of psychologists and its interface with the clinical and social dimensions

In this study we discussed the interface between clinical psychology and social psychology and the intersections between the Winnicott's Psychoanalysis and the Social Representations Theory.

Our research has also discussed the different professional settings of psychologists, beyond the office, and the relevance of social and historical context in the constitution of subjectivity. We understand that these issues impose the need for revision and creation of new forms of intervention based on an absolute scientific-theorist rigor.

These ideas have based our professional interventions with children and adolescents in different social contexts. The intersection between clinical psychology and social psychology allows us to intervene in the interface among the clinical, social and, political dimensions.

In our interventions, we are concerned to refrain from assessments with moralistic character, respecting the values, knowledge, and behaviors of adolescents. The diversity of youth conditions is observed and respected through the different youths' opinions and ways of being presented during the interventions. Thus, we developed interventions that highlight the uniqueness of each youth, providing a welcoming setting to the needs of each one, without, however, losing the collective aspect as a guide.

In the interventions, we discuss issues that belong to the shared space among the adolescents. The stories, discussions, affections expressed by them are not possessions inside them and are not reproductions of the social context, but part of a third area of intersection between the inner world and outer world, between subjectivity and social context.

References

- Bock, A.M.B. (2001). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In A.M.B. Bock; M.G.M. Gonçalves & O. Furtado (Eds.). *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 15-35). São Paulo: Cortez.
- Costa, L.F. & Brandão, S.N. (2005). Abordagem clínica no contexto comunitário: uma perspectiva integradora. *Psicologia e Sociedade, 17* (2), 33-41.
- D'Allones, C. R. (2004). Psicologia clínica e procedimento clínico. In A. Giami & M. Plaza (Eds.). *Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas* (pp. 17-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre a significação da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia, 9* (2), 381-387.
- Féres-Carneiro, T. & Lo Bianco, A. C. (2003). Psicologia Clínica: Uma identidade em permanente construção. In O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Eds.). *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica* (pp. 99-119). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira Neto, J. L. (2008). Práticas Transversalizadas da Clínica em Saúde Mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21* (1), 110-118.

- Figueiredo, L.C.M. (2011). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos* (6. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jovchelovitch, S. (1995). Social representations in and of the public sphere: towards a theoretical articulation [online]. London: LSE Research Online. Retrieved February 05, 2013, from: <http://eprints.lse.ac.uk/2650>
- Jovchelovitch, S. (1996). In defence of representations [online]. London: LSE Research Online. Retrieved February 05, 2013, from : <http://eprints.lse.ac.uk/2638>
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Nery, M.P. & Costa, L.F. (2008). A pesquisa em psicologia clínica: do indivíduo ao grupo. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 241-250.
- Renedo, A. & Jovchelovitch, S. (2007). Expert Knowledge, Cognitive Polyphasia and Health: a study on Social Representations of homelessness among professionals working in the voluntary sector in London. *Journal of Health Psychology*, 12, 779-790.
- Pombo-de-Barros, C.F. & Arruda, A.M.S. (2010). Afetos e Representações Sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2): 351-360.
- Vilhena, J. de (2009). Qual a psicanálise que queremos? Clínica psicanalítica e realidade brasileira. In M.R.de Souza & F.C.S. Lemos (Eds.). *Psicologia e Compromisso Social: Unidade na Diversidade* (pp. 253-277). São Paulo: Escuta.
- Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

APÊNDICE D:Artigo: A interface teórica entre psicologia clínica e psicologia social

Artigo enviado para avaliação da Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia

A interface teórica entre psicologia clínica e psicologia social

Resumo: Este artigo explora, sob uma articulação teórica, a interação e o diálogo entre a psicologia clínica e a psicologia social. Duas teorias nos permitem abordar tal interface: a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e a Teoria do Desenvolvimento Emocional, de Winnicott. Ambas (i) enfocam os fenômenos relacionais e intermediários, (ii) conciliam noções de interno e externo e (iii) recolocam o homem em sua relação com a cultura e o ambiente. Defendemos a ideia de que a prática profissional, com toda a complexidade que envolve as diferentes situações de atuação do psicólogo, se configura como espaço privilegiado de encontro entre essas áreas e teorias. Os conceitos de “*setting*”, “provisões ambientais” e “brincar” são analisados à luz da interface teórica proposta como forma de aproximar essas teorias da prática profissional.

Palavras-chave: Psicologia Clínica; Psicologia Social; Interface Teórica.

The theoretical interface between clinical psychology and social psychology

Abstract: This paper addresses, under a theoretical articulation, the interaction and the dialogue between the clinical psychology and the social psychology. Two theories offer foundations for exploring such interface: the Social Representations Theory (by Moscovici) and the Development Theory (by Winnicott). Both theories (i) focus on the relational and intermediary phenomena, (ii) conciliate the notions of “internal” and “external” spaces, (iii) consider the human being in her relations with the culture and environment. We advocate that the professional practice, in its whole complexity, configures itself as an important space in which these research areas and these theory can establish interfaces. The concepts of “*setting*”, “environmental provisions”, and “playing” are analyzed in the light of the proposed theoretical interface as a fashion to bring these theories closer to the professional practice.

Keywords: Clinical Psychology; Social Psychology; Theoretical Interface.

La interfaz teórica entre psicología clínica y psicología social

Resumen: Este artículo explora, desde una articulación teórica, la interacción y el diálogo entre la psicología clínica y la psicología social. Dos teorías nos permiten abordar tal interfaz: la Teoría de las Representaciones Sociales, de Moscovici, y la Teoría del Desarrollo Emocional, de Winnicott. Ambas (i) se centran en los fenómenos relacionales e intermedios, (ii) concilian nociones de interno y externo y (iii) recolocan al hombre en su relación con la cultura y el ambiente. Defendemos la idea de que la práctica profesional, con toda la complejidad que involucran las diferentes situaciones de acción del psicólogo, se configura como espacio privilegiado de encuentro entre estas áreas y teorías. Los conceptos de “*setting*”, “provisiones ambientales” y “jugar” son analizados bajo la luz de la interfaz teórica propuesta como forma de aproximar estas teorías a la práctica profesional.

Palabras clave: Psicología Clínica; Psicología Social; Interfaz Teórica.

Nos últimos anos, temos trabalhado no que chamamos de “interface entre psicologia clínica e psicologia social”, justificada por três motivos que permitem pensar essa articulação: (i) a nossa trajetória acadêmica e profissional nas duas áreas; (ii) o interesse em investigar e refletir sobre as questões relacionadas à formação e atuação profissional do psicólogo; (iii) a superação de dicotomias e reducionismos que colocam, de um lado, o subjetivo e o psíquico e, de outro, o objetivo e o social.

Nosso percurso de investigação e atuação, principalmente com crianças e adolescentes, tem nos colocado constantemente diante do desafio de articular diferentes dimensões que compõem as demandas por atendimento psicológico e nessas situações nos deparamos com saberes teóricos que, isoladamente, não dão conta das particularidades trazidas para cada intervenção, seja individual ou em grupo, nas situações que extrapolam os limites da clínica tradicional.

A diversidade de espaços de atuação profissional e a complexidade que envolve os fenômenos humanos exigem, cada vez mais dos psicólogos, atuações que acolham e valorizem essa pluralidade, sob o risco de, em vez de enriquecer, empobrecer sua capacidade de promover o cuidado de indivíduos e grupos.

A história da psicologia, e também de outras ciências, tem sido marcada por uma luta constante contra a noção do espaço do “entre” e pela manutenção da lógica do “ou”: ou indivíduo ou social, ou psicológico ou sociológico, ou interno ou externo. Essas questões têm sido frequentemente debatidas nos últimos anos e têm resultado em saberes que se fundam na separação entre um “sujeito plenamente subjetivo (pura atividade) e um objeto puramente objetivo (pura passividade)” (Figueiredo, 2011, p. 44). A superação de tais dicotomias invoca o desafio de promover o diálogo entre diferentes áreas teóricas.

Nesse sentido, nos aproximamos das ideias de Morin (2006), para quem o pensamento multidimensional e o paradigma da complexidade comportam verdades antagônicas, que são vistas como complementares sem deixar de serem diferentes. Morin (2006) contrapõe a complexidade ao paradigma simplificador, expressão usada por ele para se referir aos princípios do pensamento moderno, e marcado pela separação sujeito/objeto, hierarquização de ideias e incapacidade de trabalhar o movimento e o contraditório. O paradigma da complexidade, por outro lado, passa a valorizar os fenômenos em todas as suas dimensões. A complexidade “se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...” (Morin,

2006, p. 13). Segundo o paradigma da complexidade, as disciplinas não são estáticas, mas estão em plena mudança e evolução e, assim, transgridem a falsa separação entre sujeito/objeto, interior/exterior.

A justificativa pessoal de nossa escolha, de trabalhar no que chamamos de interface entre psicologia clínica e psicologia social, não nos dispensa da necessidade de refletir, entender e justificar tal escolha, ao contrário, nos chama para a responsabilidade de cumprir tal tarefa.

Então, pretendemos aqui apresentar algumas sistematizações que temos feito sobre essa questão, visando contribuir para a reflexão sobre a atuação profissional do psicólogo em diferentes contextos tendo como pano de fundo a complexidade do fenômeno humano, o incentivo ao diálogo entre duas áreas da psicologia, evitando cair na armadilha do reducionismo, mas procurando conhecer aspectos convergentes entre elas. Dizendo de outra maneira: investir na produção de conhecimento partindo dos recursos disponíveis nas teorias e nas possibilidades de encontro destes com os desafios da prática profissional, fazendo, o que poderíamos chamar de “cooperações disciplinares” (Carreteiro, 2010).

De acordo com Carreteiro (2010), cooperar significa postular que todos os saberes envolvidos em uma questão têm algo a dizer. A autora diz que “poder ouvir a diferença requer criar pequenos deslocamentos no que estamos habituados a ver e a ouvir, assim como elaborar de que maneiras esses novos olhares, associados ao nosso próprio, implicam criar referências originais” (p. 22). Mas de quais psicologias clínica e social estamos falando? Considerando que as teorias não são produtos acabados e imutáveis, tanto a psicologia clínica quanto a psicologia social passaram por diversas transformações ao longo de sua história. Além disso, os contextos histórico, geográfico e político influenciaram e continuam influenciando diretamente no seu desenvolvimento.

Com relação à psicologia clínica, trabalhamos com o que tem sido chamado de práticas emergentes (Dutra, 2004; Féres-Carneiro, & Lo Bianco, 2003), que se distanciam do modelo médico, diádico e do olhar orientado principalmente para o indivíduo e suas questões intrapsíquicas. Ao contrário, as práticas emergentes se caracterizam pela atuação em espaços diversos do consultório privado, como em instituições, órgãos públicos e projetos sociais, pelo atendimento a uma clientela originária das camadas populares que, até a década de 1980, não tinha acesso aos serviços da psicologia, e pela maior consideração dos aspectos sociais, econômicos e políticos na constituição do ser humano

(Dutra, 2004, Ferreira-Neto, 2008). Não se trata de pensar o contexto social apenas como influenciador do sujeito que busca o atendimento psicológico, mas como parte constituinte dele.

De acordo com D'Allones (2004), a dimensão social é inerente à psicologia clínica, já que “quanto mais se vai em direção ao subjetivo, mais se encontra ou reencontra o social” (p. 30). Seguindo essa discussão, Sévigny (2001) afirma que a complexidade dos problemas não recai apenas sobre sujeitos, mas também sobre grupos, organizações, acontecimentos e situações sociais particulares. Não há, portanto, como pensar o indivíduo fora do seu contexto social, assim como não é possível desconsiderar os efeitos que as transformações sociais provocam nos sujeitos.

Quanto à psicologia social, esta viu-se diante da necessidade de superar alguns reducionismos que fizeram parte da sua história e passa a compor um modelo ou uma possibilidade que entende o social como relação, algo que não pode ser entendido sem Outros:

Possui, pode-se dizer, um direcionamento intrínseco, do próprio ser, em direção a outro(s). É singular e, ao mesmo tempo, múltiplo. É esse o social que constitui o processo de mediação na complexidade entre o mundo interno e externo, entre o individual e o coletivo, entre o psíquico individual e a realidade psíquica social externa (Guareschi, 2007, pp. 48-49).

De acordo com Jodelet (2008), durante um momento histórico, a psicologia social rejeitou a noção de sujeito como forma de permitir que a dimensão social fosse reintroduzida no enfoque dado aos fenômenos estudados por ela. No entanto, ao mesmo tempo, esse rechaço excluiu tudo o que se relacionava com a dinâmica psíquica presente na produção do pensamento e da ação. Na tentativa de superar esses reducionismos, passa-se a trabalhar com a ideia de sujeito não isolado em seu mundo de vida, mas como um indivíduo autenticamente social, um sujeito que interioriza e se apropria das representações socialmente compartilhadas, mas que intervém ao mesmo tempo em sua construção (Jodelet, 2008).

Segundo Jovchelovitch (2004), o lugar privilegiado de estudo dos fenômenos psicossociais não é nem o indivíduo nem a sociedade, mas a zona híbrida que comporta as relações entre os dois. Ao propor um enfoque psicossocial para o estudo dos saberes, a autora analisa a conexão entre mundos pessoais, interpessoais e socioculturais,

discutindo o que ela chama de ‘psicologia social do encontro entre saberes’. O que está em jogo nesse encontro são as relações intersubjetivas entre o Eu e Outro e a dinâmica comunicativa entre eles. O lugar desse encontro não é nem interno nem externo aos indivíduos, mas se encontra no espaço intermediário entre eles.

Feita a exposição inicial, recolocamos a pergunta: qual a interface que estamos propondo entre a psicologia clínica e a psicologia social? Existe uma área de fronteira que constitui ponto em que interagem as duas áreas mesmo como sistemas independentes e diversos?

Aqui defendemos a ideia de que o ponto em que interagem e constitui uma interface é o âmbito da prática profissional, que lida cotidianamente nos diferentes serviços/espços com o fenômeno humano em sua complexidade e que demanda do profissional uma atuação em sua dimensão ética. Quando mencionamos a dimensão ética não nos referimos a um conjunto de valores morais ou a um código de princípios a serem seguidos por profissionais, mas nos referimos, de acordo com Safra (2011), às necessidades fundamentais humanas, tais como:

A necessidade de encontrar um outro, com quem seja possível uma comunicação; a necessidade de ser ouvido em sua singularidade; a necessidade de ser tratado como ser humano e não como mercadoria; a necessidade de ter um lugar e uma ação social; a necessidade de ter história; a necessidade de ter espaço para viver; a necessidade de ter acesso à cultura acumulada pelas gerações e assim por diante (...) (Safra, 2011, p. 11).

De acordo com a teoria winnicottiana, o ser humano, para se desenvolver, precisa, necessariamente, da presença de um Outro. Conforme Winnicott (1958/2000), o indivíduo não existe, o que existe é o indivíduo em relação ao mundo externo e, paradoxalmente, é isso que lhe confere sua singularidade. É no encontro com o outro, primeira e simbolicamente, com a mãe ou com aquele que cuida do bebê, que o indivíduo se vê refletido no rosto do outro e, assim, vislumbra a si mesmo. Dessa forma, percebe-se o entrelaçamento profundo do ser humano com o outro na sua constituição pessoal.

A esse respeito, Jovchelovitch (2008) afirma que o movimento em direção ao Outro não é uma escolha, mas um imperativo de nossa constituição biológica e social. A criança em desenvolvimento necessitará de alguém que a segura e que cuide dela, mas também de alguém com quem ela poderá brincar com a tarefa de se tornar ela mesma. É na relação

com outros entes significativos que encontramos, de acordo com a autora, os recursos ontológicos e sociais para sermos o que somos.

Baseando-nos nessas questões, elegemos duas teorias que nos ajudam a preencher o espaço que chamamos de interface entre psicologia clínica e psicologia social: a teoria de D. W. Winnicott e a Teoria das Representações Sociais, pelos seguintes motivos:

- Em ambas o enfoque é dado ao estudo dos fenômenos relacionais, intermediários, contraditórios e paradoxais (Pombo-de-Barros e Arruda, 2010);

- Ambas conciliam as noções de interno e externo, subjetividade e objetividade, e recolocam o homem em sua relação com a cultura e com o ambiente;

- A zona do *entre* é a zona das mediações e relações intersubjetivas; é onde reside o fenômeno psicossocial. Não está nem dentro, nem fora, é uma área intermediária a ser preenchida. Neste artigo, defendemos a tese de que é nesta área que o psicólogo é convocado a construir sua atuação.

A importância dada ao ambiente no processo de desenvolvimento dos indivíduos caracteriza Winnicott como um pensador heterodoxo e inovador dentro da teoria psicanalítica, já que, segundo Santos (2013), ele revolucionou a maneira de pensar o indivíduo e a forma como a intervenção psicanalítica deve se dar. O conceito de espaço potencial (Winnicott, 1971/1975a) que, segundo Jovchelovitch (2008), talvez tenha sido a contribuição mais original de Winnicott, e o conceito de fenômenos transicionais nos permitem refletir sobre essa área relacional e intermediária. O espaço potencial remete a um terceiro espaço de vivências, que não pertence apenas ao espaço da criança nem apenas ao espaço do objeto externo, mas é um símbolo da união entre a criança e o mundo externo. “No espaço potencial as pessoas não estão nem no mundo interno nem no mundo da fantasia, nem no mundo da realidade compartilhada, mas no paradoxal terceiro espaço que pertence a ambos os mundos ao mesmo tempo” (Jovchelovitch, 2008, p. 67).

O espaço potencial, portanto, diz respeito a uma terceira área, entre a inabilidade do bebê e sua crescente habilidade em reconhecer a realidade, entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido (Winnicott, 1971/1975a).

Minha reivindicação é a de que, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual

contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa (Winnicott, 1971/1975a, p. 15).

Também as representações sociais, como processos dinâmicos, não estão centradas apenas no indivíduo ou apenas no objeto representado, mas se apresentam exatamente nas relações entre eles, nos espaços de mediação das relações intersubjetivas (Jovchelovitch, 2008). As representações podem ser consideradas como espaços de negociação e mediação de significados, ligando o indivíduo e o social (Tateo & Iannaccone, 2012). Segundo esses autores, não se trata de categorias analíticas que opõem cultura e conhecimento individual, mas se constituem como uma rede de significados usada pelos membros de uma cultura para darem sentido ao fato de serem indivíduos dentro de uma determinada sociedade.

De acordo com Jovchelovitch (2008), as representações sociais são fenômenos, ao mesmo tempo, subjetivos, intersubjetivos e objetivos. Entender que o desenvolvimento do saber não se restringe à formação de estruturas cognitivas, mas que é moldado por sentimentos e afetos, nos aproxima da posição mista das representações, que, de acordo com Moscovici (1978), se situa no cruzamento entre conceitos sociológicos e psicológicos.

Jovchelovitch (2008) discute como alguns aspectos teóricos de Winnicott podem contribuir para pensar a representação como um fenômeno complexo, redimensionando suas dimensões simbólicas e sociais. A função simbólica da representação permite expressar as intenções, sonhos e fantasias da subjetividade. Em um rico movimento de articulação teórica, a autora mostra como os conceitos de espaço potencial e fenômenos transicionais, de Winnicott, e as inter-relações entre os princípios do prazer e da realidade, descritos por Freud, podem “enriquecer a psicologia social das representações, introduzindo a dimensão das emoções e dos afetos inconscientes na análise dos campos representacionais” (Jovchelovitch, 2008, p. 63).

Assim, a inter-relação entre os conceitos de espaço potencial e representações sociais, entendidos no espaço relacional entre interno e externo, contribui para a análise dessa zona intermediária, do “entre”, aproxima as ideias presentes em ambas as teorias e nos permite pensar o trabalho do psicólogo como tendo lugar nesse espaço intermediário.

A interface teórica e a atuação profissional do psicólogo

A prática profissional, com toda a complexidade que envolve as diferentes situações de atuação do psicólogo, tem se configurado como espaço privilegiado de encontro entre as áreas e teorias com as quais trabalhamos. Mas, de que prática profissional estamos falando? Em quais características da intervenção profissional nos baseamos para essa discussão?

Entendemos a intervenção como espaço de encontro entre o profissional e o outro, que pode ser um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Ela é realizada no encontro, no interjogo da subjetividade do profissional e da criança/adolescente (Avellar, 2011). Falamos também de uma atuação baseada na ética profissional, entendida como lugar de relação humana, capaz de nos fazer sentir vivos e existentes (Safra, 2011).

É possível que diferentes dimensões que compõem o modelo e os procedimentos clínicos sejam transpostas para práticas em diferentes contextos, não necessariamente clínicos, mas com o objetivo de fornecer um ambiente de cuidado e acolhimento. A intervenção inspirada em um modelo clínico sustentado pela teoria de Winnicott aliado às discussões propostas pela psicologia social por intermédio da Teoria das Representações Sociais nos ofereceu o aparato para se pensar essas questões.

Nossa atuação tem sido baseada no seguinte modelo: psicólogo oferecendo espaço, tempo e presença, a partir de uma intervenção pautada no cuidado e que propicie condições para auxiliar os indivíduos em seu processo singular de desenvolvimento, sem, no entanto, perder o coletivo e o social como orientação. É no espaço intermediário entre aspectos individuais e coletivos que localizamos o nosso fazer profissional.

De acordo com Figueiredo (2009), é sempre difícil, ainda que importante, olhar o contexto cultural de nossa época; “cuidados não são dispensados no vácuo, os agentes cuidadores e os objetos de seus cuidados têm uma existência histórica determinada” (p. 148). Nós, cuidadores, assim como os sujeitos de nosso cuidado, vivemos em uma determinada época histórica e social. Estamos situados nessa existência histórica determinada, da qual fazem parte as representações sociais, os símbolos, a cultura dessa época.

Viver, experimentar, criar e recriar representações sociais fazem parte de um mesmo fazer simbólico que dá sentido à nossa vida. As representações sociais nos ligam como

indivíduos a um mundo compartilhado, a uma história, a um viver coletivo. Por isso, é importante que elas sejam consideradas durante o processo de intervenção profissional.

É a perspectiva do *cuidado*, com todas as questões que estão implicadas nessa tarefa, que une o nosso fazer profissional. De acordo com Figueiredo (2009), as atividades de cuidar estão presentes no rol de tarefas de todos os profissionais das áreas de saúde e educação. É a partir da experiência de ser cuidado que o indivíduo tem a possibilidade de viver situações que façam sentido para ele: “(...) fazer sentido implica estabelecer ligações, dar forma, sequência e inteligibilidade aos acontecimentos” (Figueiredo, 2009, p. 134). Trata-se, portanto, de uma relação necessariamente social, intersubjetiva, já que sempre existe a necessidade de um outro para cuidar, ser cuidado e, a partir daí, dar sentido à vida e à existência humana.

Para que o cuidar aconteça, o profissional se utiliza de algumas funções que contribuem para essa prática. Neste artigo, nos deteremos em três funções ou dimensões do cuidado, que se baseiam no paradigma da clínica mãe-bebê e nos aspectos facilitadores do meio ambiente (Winnicott, 1971/1975b; 1963/1994a; 1964/1994b), os quais iremos discutir articulando-os com aspectos da psicologia social: (i) o *setting* e o enquadre; (ii) as provisões ambientais – o segurar, o manejar e a apresentação de objetos; e (iii) o brincar.

O *setting* e o enquadre

De acordo com Figueiredo (2009), o enquadre se configura como a oferta de uma escuta em reserva, em espera e aberta ao que sofre e se repete. É essa oferta de escuta que procuramos oferecer em nossos atendimentos, sejam individuais ou grupais, em instituições públicas ou em consultório privado.

O enquadre destina-se tanto a proteger o encontro analítico do peso da civilidade domesticadora quanto da própria loucura aí evocada. De um lado trata-se de acolher **no plano da fantasia**(e, eventualmente, no **plano das atuações e encenações**) ‘o que a cidade rejeita’ (...). De outro, trata-se de oferecer sustentação e continência a estas experiências perturbadoras para que possam ser elaboradas (Figueiredo, 2009, p. 103).

De acordo com Khan (1984), o *setting* proporciona espaço, tempo e a presença do analista para o processo clínico e o resultado experiencial desse *setting* para o indivíduo é o ambiente de sustentação. Baseando-nos em tais conceitos, e considerando o paradigma de cuidados da relação mãe-bebê, consideramos que um *setting* adequado pode ser comparado a um ambiente facilitador, que fornece o que o indivíduo necessita para o seu processo de integração. Para isso, é necessário que o psicólogo atue de maneira a responder ativamente às necessidades dos indivíduos sob seus cuidados.

Davis e Wallbridge (1982) afirmam a importância dada por Winnicott ao contexto, que pode ser exemplificado na forma e tamanho do papel utilizado pela criança para desenhar, no palco utilizado para que uma peça de teatro se desenvolva, enfim, a importância dada ao espaço como o lugar onde os conteúdos podem se manifestar. Com relação à psicoterapia, Winnicott (1970, citado por Davis & Wallbridge, 1982, p.160) afirma que “o que fazemos é organizar um ambiente profissional constituído de espaço, tempo e comprometimento, que compõe uma área limitada da experiência da criança ou do cuidado com crianças, e veremos o que acontece”.

O estabelecimento do enquadre, do espaço de escuta, de espera e de sustentação, torna-se fundamental como um espaço – e um tempo – protegido, no qual os indivíduos podem se expressar, se comunicar e encontrar/criar aquilo de que necessitam. Nesse sentido, o *setting* se amplia e não mais se restringe a um lugar específico ou a regras técnicas específicas.

Assim, o encontro entre o psicólogo e aquele ou aqueles que procuram o atendimento pode acontecer, por exemplo, nos corredores ou espaços coletivos de uma instituição e ali se estabelecer o enquadre para uma ação que se configura como sendo de cuidado. Isso tem acontecido com frequência em nossa prática profissional em ambientes institucionais. Apesar da importância de se ter uma sala reservada ao atendimento, com características que propiciem a confiabilidade, o sigilo e a segurança, é importante também nossos percursos despropositados por espaços coletivos, onde muitas vezes surge a possibilidade de sermos encontrados por pessoas que necessitam de cuidado.

Ampliando essa ideia do contexto e do enquadre, pensamos também na importância do contexto social e histórico no qual os indivíduos e grupos estão inseridos. A realidade que os cerca precisa ser considerada no trabalho de cuidado desenvolvido, a fim de não reproduzirmos um olhar abstrato, biologizante ou psicologizante do ser humano.

Jovchelovitch (2008), ao discutir as noções de esfera pública e privada, refere-se às esferas públicas como os espaços de comunicação e diálogo, onde o Eu e o Outro se encontram, constroem conhecimento e expressam afetos. De acordo com a autora,

Narrativas individuais e narrativas comunitárias são entrelaçadas de tal modo que, quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda uma comunidade. De modo recíproco, a lembrança, discussão e desafio de acontecimentos e histórias importantes a uma comunidade permitem a sujeitos individuais reconhecer neles o seu poder, com eles se identificar ou deles se distanciar, apoiá-los ou apaixonadamente rejeitar o que está em jogo (Jovchelovitch, 2008, p. 137).

Assim, o que é trazido e contado pelo indivíduo que procura o psicólogo foi construído nas suas relações interpessoais e intergrupais, a partir de suas vivências e experiências culturais. É com esses saberes do cotidiano que nós, psicólogos, trabalhamos. Entendê-los, valorizá-los, não desprezá-los como um saber inferior e sem importância, é uma forma suficientemente boa, no sentido winnicottiano do termo, de estabelecermos uma relação de confiança com as pessoas atendidas. Winnicott sempre se atentou para o ambiente onde as pessoas se encontram, onde vivem, onde estabelecem relações. Em sua teoria, o ambiente não é levado em conta apenas para explicar determinados fenômenos ou fatores internos, mas é ele próprio constituinte também da subjetividade humana: “quando se fala de um homem, fala-se dele **juntamente** com a soma de suas experiências culturais” (Winnicott, 1971/1975e, p. 137).

As experiências culturais se localizam exatamente no espaço potencial entre o indivíduo e o meio ambiente. “Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos” (Winnicott, 1971/1975d, p. 93). A vida é, portanto, experimentada e experienciada no espaço potencial, área inicialmente preenchida entre a mãe e o bebê, e que fornecerá ao indivíduo a confiança no fator ambiental:

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser

visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo (Winnicott, 1971/1975e, p. 142).

De maneira semelhante, as representações sociais são construídas e compartilhadas nesse espaço potencial intermediário e as intervenções do psicólogo também devem acontecer nessa área, na sobreposição das áreas do brincar daquele que cuida e do sujeito que recebe os cuidados.

As provisões ambientais

Winnicott (1965/2011) baseou-se no paradigma do relacionamento inicial entre a mãe – ou o cuidador – e o seu bebê para também falar da relação terapêutica entre psicanalista e criança:

As crianças colocadas sob nosso cuidado, na medida em que precisam de terapia, atravessam fases em que regridem e revivem (ou, conosco, vivem pela primeira vez) os relacionamentos primeiros que não foram satisfatórios em seu passado. Somos capazes de nos identificar com elas assim como a mãe identifica-se com seu filho, temporária, mas plenamente (Winnicott, 1965/2011, p. 22).

De acordo com Abram (2000), mesmo que ele não pretendesse reduzir a relação analítica a uma réplica da relação primitiva mãe-bebê, Winnicott reconhecia que “uma relação mãe-bebê suficientemente boa poderia ser transposta para a técnica terapêutica” (p. 02).

São as condições ambientais que favorecem a constituição do ser humano e, portanto, o sujeito se humaniza frente ao outro: “quando o indivíduo vivencia a sua acolhida pelo outro no mundo, experiencia a proteção e sente que tem um lugar na vida do outro, isso emerge das experiências pessoais do encontro” (Santos, 2005, p. 150).

Winnicott (1963/1994a; 1964/1994b) descreve, então, o meio ambiente facilitador como aquele que envolve: (i) o segurar ou sustentar (*holding*); (ii) o manejar (*handling*); e (iii) a apresentação de objetos. Entendendo a importância do provimento de um ambiente suficientemente bom, baseamo-nos nessas funções para prover espaços de cuidado, proteção e confiabilidade, que possibilitam ao ser humano se desenvolver e encontrar significados próprios para sua existência.

O segurar – ou o *holding*, o suporte – relaciona-se à capacidade da mãe de identificar-se com o seu bebê (Winnicott, 1965/2011). De acordo com Winnicott (1960/1983a), no início da vida, o suporte inclui o segurar físico, que protege contra danos fisiológicos e inclui a rotina completa de cuidados por todo o dia e a noite. No entanto, embora a fase do *holding* seja equivalente à fase de dependência absoluta do bebê, na qual encontra-se fundido com a mãe, “o apoio egoico continua sendo uma necessidade da criança em crescimento, do adolescente e, por vezes, mesmo do adulto, sempre que há uma pressão que ameaça confusão e desintegração” (Davis & Wallbridge, 1982, p. 115). Portanto, tanto o *holding* psicológico, como o físico, são essenciais ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo e nunca perde a sua importância (Abram, 2000).

De acordo com Figueiredo (2009), é a função de *holding* que nos garante a experiência de continuidade, tão necessária para que possamos existir e conquistar algum senso de realidade.

Diante dos percalços da vida – das necessidades e desejos, e das relações com os outros – a continuidade não está assegurada e precisa ir sendo construída e reconstruída a cada passo, tarefa do agente de cuidados que dá sustentação: ele, para usar uma linguagem coloquial, ‘segura a barra’ (Figueiredo, 2009, p. 136).

Assim, o psicólogo, a partir do *setting* e do enquadre, cria o ambiente de *holding*, a sustentação emocional necessária para que o indivíduo retome sua continuidade de ser e seu processo de amadurecimento emocional. De acordo com Dias (2011), a regularidade no *setting* é importante “porque fornece, de maneira silenciosa e inaparente, um sentido de previsibilidade” (p. 100).

O manejar – ou o *handling*, o lidar – facilita a formação de uma parceria psicossomática na criança, contribuindo para a formação do sentido do “real” e para a capacidade da criança de gozar a experiência do funcionamento corporal e do ser (Winnicott, 1965/ 2011). No que se refere ao trabalho do psicólogo, é o contexto de confiabilidade, juntamente com o manejo das condições ambientais do *setting* e também das condições ambientais gerais, que deve ser primordialmente levado em conta (Dias, 2011). De acordo com o autor:

- 1) o manejo é orientado pela identificação da mãe com o bebê ou do analista com seu paciente; e, 2) pelo manejo, a mãe (e o analista) cuida dos detalhes do cuidado sem

perder de vista o ambiente total e sua ‘administração’; 3) o manejo constitui, ainda, uma comunicação (Dias, 2011, p. 111).

Assim, a adaptação ativa do psicólogo às necessidades específicas dos indivíduos e grupos é possibilitada pelo manejo das situações de cuidado oferecidas, pautado pela necessidade do paciente e jamais pela necessidade do profissional.

A terceira função – a apresentação de objetos – dá início à capacidade do bebê de relacionar-se com objetos (Winnicott, 1965/2011).

O início das relações objetais é complexo. Não pode ocorrer se o meio não propiciar a apresentação de um objeto, feito de um modo que seja o bebê quem crie o objeto. O padrão é o seguinte: o bebê desenvolve a expectativa vaga que se origina em uma necessidade não-formulada. A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real. A mãe proporciona ao bebê um breve período em que a onipotência é um fato da experiência (Winnicott, 1962/1983b, p. 60).

Esse sentimento de onipotência é fundamental, pois assim o bebê aprende que é no mundo real que ele pode encontrar aquilo de que necessita, além de que é a partir dessa ilusão que pode passar a existir a confiança (Abram, 2000). “Há um paradoxo aqui, na medida em que, nessa fase inicial, o bebê cria o objeto, mas o objeto já está lá, e o bebê não pode, portanto, tê-lo criado. Deve-se aceitar o paradoxo, não resolvê-lo” (Winnicott, 1986/1999, p. 13).

De maneira gradual, a mãe apresenta o mundo em pequenas doses ao bebê e cuida para que o ambiente seja previsível. “Com o tempo, o bebê sente confiança em que o objeto do desejo possa ser encontrado e isso significa que, aos poucos, pode tolerar a ausência deste objeto” (Frota, 2006, p. 56).

Nesse jogo, a mãe ou o cuidador é, ao mesmo tempo, aquilo que o bebê tem capacidade de encontrar e, paradoxalmente, é ela própria, aguardando ser encontrada. De maneira semelhante, o psicólogo em alguns momentos é aquilo que o paciente tem a capacidade de encontrar e, alternativamente, é ele próprio, em reserva, esperando ser encontrado. Assim, ora o psicólogo age como presença implicada, ativa, atuante, ora como presença

em reserva (Figueiredo, 2009), esperando o movimento, o gesto daqueles que buscam o seu cuidado. De uma maneira ou de outra, é o encontro entre eles que dará o embasamento para o acolhimento e o suporte de que os indivíduos necessitam.

O brincar

De acordo com Winnicott (1971/1975d), a capacidade do terapeuta em brincar é condição para que o encontro e o trabalho terapêuticos aconteça. Para o autor, brincar é mais importante do que interpretar e, no *setting*, o analista deve restringir seus comentários interpretativos e esperar que o paciente descubra a sua habilidade de jogar e de buscar respostas (Abram, 2000).

Com relação ao brincar, Winnicott (1971/1975c) afirma que ele tem um lugar e um tempo, que não é nem dentro do indivíduo, nem fora dele:

A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um **espaço potencial** entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, e eu contraste esse espaço potencial (*a*) com o mundo interno (relacionado à parceria psicossomática), e (*b*) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante) (p. 63).

Como consequências do brincar criativo, Winnicott (1971/1975c) destaca que ele facilita o crescimento; conduz aos relacionamentos grupais; pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; é por si mesmo uma terapia.

O brincar, portanto, estabelece a ponte entre o mundo interno e o mundo externo, está próximo do viver criativo e abre um campo de trabalho para o profissional que utiliza sua capacidade lúdica para fazer intervenções.

Nessa perspectiva, as nossas intervenções têm como objetivos: 1- abrir um campo de experiência completa que surge da sobreposição das duas áreas do brincar: a do indivíduo e a do profissional que o atende; 2- possibilitar que o indivíduo encontre significados próprios para a sua existência; 3- despertar a capacidade criativa em um espaço onde possa descobrir algo por si mesmo.

O próprio Winnicott (1971/1975d) nos fornece a indicação para o procedimento terapêutico: propiciar oportunidade para os impulsos criativos que constituem a matéria-prima do brincar. Nos atendimentos, seja com crianças, adolescentes ou adultos, é necessário brincar. Brincar com as palavras, com as situações vivenciadas e relatadas, com os tons de voz, com as imitações.

Considerações finais

Neste artigo, defendemos a tese de que existe uma interface possível entre a psicologia clínica e a psicologia social e que ela tem lugar no âmbito da prática profissional do psicólogo comprometida em oferecer um ambiente de cuidado e de acolhida à complexidade dos fenômenos humanos. Essa interface nos permite atuar na zona intermediária entre aspectos internos e externos, subjetivos e objetivos, e superar reducionismos que em nada contribuem para o cuidado aos indivíduos.

Feita a exposição e a articulação teóricas, nos é possível sintetizar a seguinte linha de argumentação:

IV) É a relação entre o Eu e o Outro que permite aos indivíduos existirem e se tornarem pessoas. São os cuidados iniciais dispensados pela mãe ou prestador-de-cuidados que torna possível o bebê existir. O encontro mãe-bebê, permeado pelo *holding* (segurar), pelo *handling* (manejar) e pela apresentação de objetos, permite que a criança inicialmente viva a ilusão da onipotência para, a partir dessa vivência inicial, entrar em contato com o mundo da realidade compartilhada e com o paradoxo de criar o mundo, ao mesmo tempo em que ele já existe;

V) É a relação entre o Eu e o Outro que permite a construção, a reconstrução e o compartilhamento de representações sociais. Elas são construídas no espaço intersubjetivo e na zona do “entre” aspectos psicológicos e sociais. Nesse sentido, existe também um paradoxo: ao mesmo tempo em que as representações são construídas no encontro entre pessoas e grupos, elas constroem, simultaneamente, práticas sociais, formas de ser e de viver desses mesmos indivíduos;

VI) É a relação entre o Eu e o Outro que fornecerá as bases para as intervenções desenvolvidas pelo psicólogo no encontro com aqueles que buscam o seu cuidado. Essas intervenções, de acordo com o que defendemos, são baseadas tanto (i) no paradigma mãe-bebê e no fornecimento das funções ambientais necessárias ao ser humano vir a ser

(*holding*, *handling* e apresentação de objetos), quanto (ii) na consideração e na valorização dos saberes que são construídos no cotidiano, no encontro com outras pessoas, com outros profissionais, e que também nos constituem como seres humanos. A relação de cuidado não pode ser, portanto, uma relação de poder, de dominação de um saber sobre o outro, mas um encontro inter-humano de saberes, vivências e subjetividades que permite promover o cuidado e o bem estar de indivíduos e grupos.

Para finalizar, apresentamos alguns tópicos de como a interface teórica entre a psicologia clínica e a psicologia social, representadas aqui pela Teoria do Desenvolvimento Emocional e pela Teoria das Representações Sociais, pode contribuir para as intervenções realizadas pelo psicólogo:

- Ambas as teorias nos permitem ou nos embasam para trabalhar com as situações complexas, contraditórias e paradoxais que marcam as intervenções realizadas. De acordo com essa interface, não é necessário resolver esses paradoxos, mas acolher a complexidade, a ambiguidade e a incerteza características das relações humanas;

- Fornece uma possibilidade de prática de assistência e cuidado pautados não no modelo biomédico tradicional, mas na indissociável relação entre aspectos psíquicos e sociais. Dessa forma, é possível conceber as atividades de cuidado do psicólogo como transformadoras da realidade tanto subjetiva quanto social;

- Valoriza que a história de vida dos sujeitos, suas experiências culturais e os saberes compartilhados no cotidiano sejam acolhidos e levados em conta no trabalho de cuidado oferecido;

- Amplia nosso olhar para a necessidade do ser humano de ser ouvido em sua singularidade, mas também de ser considerado como pertencente a uma comunidade, a uma sociedade, a um lugar e a uma cultura;

- Chama-nos a atenção para a importância de se oferecer um espaço de encontro entre o profissional e os indivíduos, no qual estarão envolvidas as subjetividades tanto do psicólogo quanto do sujeito. Nesse sentido, o trabalho a ser realizado não é concebido *a priori*, mas vai sendo construído no encontro intersubjetivo e na relação estabelecida;

- Localiza a atuação profissional do psicólogo no espaço potencial, lugar intermediário entre aspectos internos e externos, onde a vida é experimentada e experienciada;

- Amplia a noção de *setting* para outros espaços além do consultório privado e a noção de enquadre para diversas situações nas quais é possível oferecer sustentação e continência às experiências vivenciadas;

- Ao ampliar a ideia de contexto e enquadre, se faz referência também à importância do contexto social e histórico dos indivíduos e nos possibilita realizar uma intervenção de modo não estigmatizante e psicologizante;

- Chama-nos a atenção para a importância da adaptação fértil do profissional às necessidades específicas dos indivíduos e grupos, assim como a mãe ou o cuidador se adapta às necessidades do bebê a fim de possibilitar uma experiência de continuidade a ele. Nesse sentido, o que possibilita o cuidado não são as técnicas de tratamento utilizadas, mas o investimento emocional daquele que cuida.

Com este artigo, não temos a pretensão de esgotar o diálogo entre as duas áreas discutidas, mas de levantar uma possibilidade de articulação teórica que procura analisar e intervir sobre os fenômenos humanos considerando toda a sua complexidade e multidimensionalidade, e, assim, promover atuações profissionais mais críticas, contextualizadas e engajadas socialmente.

Referências

- Abram, J. (2000). *A linguagem de Winnicott: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald D. Winnicott*. (M. D. G. da Silva, Trad). Rio de Janeiro: Revinter.
- Avellar, L. Z. (2011). *Jogando na análise de crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carreiro, T. C. (2010). Adolescências e experimentações possíveis. In M. M. Marra & L. F. Costa. (Orgs.), *Temas da clínica do adolescente e da família* (pp. 15-24). São Paulo: Ágora.
- D'Allones, C. R. (2004). Psicologia clínica e procedimento clínico. In A. Giami & M. Plaza (Orgs.), *Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas* (pp. 17-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Davis, M. & Wallbridge, D. (1982). *Limite e Espaço: uma introdução à obra de D. W. Winnicott* (E. Nick, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Dias, E.O. (2011). Da interpretação ao manejo. In R. Reis (Org.), *O pensamento de Winnicott: a clínica e a técnica* (pp. 99-120). São Paulo: DWW Editorial.
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre a significação da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(2), 381-387.
- Féres-Carneiro, T. & Lo Bianco, A. C. (2003). Psicologia Clínica: Uma identidade em permanente construção. In O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Orgs.), *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica* (pp. 99-119). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira-Neto, J. L. (2008). Práticas Transversalizadas da Clínica em Saúde Mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 110-118.
- Figueiredo, L.C.M. (2009). A metapsicologia do cuidado. In L. C. M. Figueiredo, *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea* (pp. 131-151). São Paulo: Escuta.
- Figueiredo, L.C.M. (2011). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos* (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frota, A. M. (2006). A reinstalação do si-mesmo: uma compreensão fenomenológica da adolescência à luz da teoria do amadurecimento de Winnicott. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 58(2), 51-66.
- Guareschi, P. (2007). O que é mesmo psicologia social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In A. M. Jacó-Vilela & L. Sato (Orgs.), *Diálogos em Psicologia Social* (pp. 37-52). Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Jovchelovitch, S. (2004). Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia e Sociedade*, 16(2), 20-31.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis/RJ: Vozes.

- Khan, M. M. R. (1984). Vicissitudes do ser, do conhecer e do experimentar na situação terapêutica. In M. M. R. Khan, *Psicanálise: teoria, técnica e casos clínicos* (pp. 247-265). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Morin, E. (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. (E. Lisboa, Trad.). Porto Alegre, Sulina.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pombo-de-Barros, C.F. & Arruda, A.M.S. (2010). Afetos e Representações Sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 351-360.
- Safra, G. (2011). Prefácio. In L. Z. Avellar, *Jogando na análise de crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana* (pp. 09-11). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, M. M. S. (2005). *Convivendo com adolescentes: esboço de um modelo de intervenção clínica com adolescentes em uma instituição escolar*. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 218pp.
- Santos, L. N. dos. (2013). Heterodoxos, mas atuais: um diálogo entre Winnicott e Groddeck. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(3), 452-469.
- Sévigny, R. (2001). Abordagem clínica nas ciências humanas. In J. N. Araújo & T. C. Carreiro (Orgs.), *Cenários sociais nas ciências humanas* (pp. 12-33). São Paulo: Escuta.
- Tateo, L. & Iannaccone, A. (2012). Social Representations, Individual and Collective Mind: A Study of Wundt, Cattaneo and Moscovici. *Integr Psych Behav*, 46, 57-69.
- Winnicott, D. W. (1975a). Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 13-44). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1971).

- Winnicott, D. W. (1975b). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In D.W. Winnicott, *O Brincar e a Realidade* (pp. 153-162). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1971).
- Winnicott, D.W. (1975c). O brincar: uma exposição teórica. In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 59-77). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1971).
- Winnicott, D. W. (1975d). O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (*self*). In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 79-93). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1971).
- Winnicott, D. W. (1975e). A Localização da experiência cultural. In D.W. Winnicott. *O Brincar e a Realidade* (pp. 133-143). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1971).
- Winnicott, D.W. (1983a). Teoria do relacionamento paterno-infantil. In D.W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (I. C. S. Ortiz, Trad.) (pp. 38-54). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1960).
- Winnicott, D.W. (1983b). A integração do ego no desenvolvimento da criança. In D.W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (I. C. S. Ortiz, Trad.) (pp. 55-61). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1962).
- Winnicott, D.W. (1994a). O medo do colapso (Breakdown). In C. Winnicott, R. Shepherd & M. Davis (Orgs.). *Explorações psicanalíticas D.W. Winnicott* (J. O. A. Abreu, Trad.) (pp. 70-76). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1963).
- Winnicott, D.W. (1994b). A importância do *setting* no encontro com a regressão na psicanálise. In C. Winnicott, R. Shepherd & M. Davis (Orgs.), *Explorações psicanalíticas D.W. Winnicott* (J. O. A. Abreu, Trad.) (pp. 77-81). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1964).
- Winnicott, D. W. (1999). O conceito de indivíduo saudável. In D.W. Winnicott, *Tudo começa em casa* (3ª ed., P. Sandler, Trad.) (pp. 03-22). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1986).

Winnicott (2000). Ansiedade associada à insegurança. In D. W. Winnicott, *Da pediatria a psicanálise: textos escolhidos* (D. Bogomoletz, Trad.) (pp. 163-167). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Originalmente publicado em 1958).

Winnicott, D.W. (2011). O relacionamento inicial entre uma mãe e o seu bebê. In D.W. Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual* (4a ed., M. B. Cipolla, Trad.)(pp. 21-28). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1965).

ANEXO: Parecer Consubstanciado do CEP – Goiabeiras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Atuação profissional do psicólogo com jovens: desafios e possibilidades de uma prática.

Pesquisador: Milena Bertollo Nardi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08272513.8.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 373.561

Data da Relatoria: 06/09/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto trata da intervenção profissional do psicólogo. soma-se, assim, aos estudos existentes e que têm a atuação do psicólogo, entre diferentes locais de trabalho, como foco. O proponente opera com a ideia de que a interface entre psicologia clínica e psicologia social pode oferecer embasamento teórico-prático para a atuação profissional do psicólogo. No caso da pesquisa, o espaço privilegiado é o escolar.

Objetivo da Pesquisa:

o proponente lista 4 objetivos: (i) conhecer as demandas e concepções de jovens estudantes com relação ao trabalho do psicólogo; (ii) desenvolver um enfoque de cooperação disciplina na intervenção psicossocial com jovens; (iii) planejar, desenvolver e avaliar propostas de intervenções com jovens estudantes; e (iv) analisar as impressões e as avaliações realizadas pelos jovens a respeito da intervenção psicossocial da qual participaram. caráter qualitativo que será realizada com jovens estudantes do ensino médio.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 373.561

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos potencialmente danosos aos envolvidos. Em termos de benefícios, podemos mencionar: a) a produção de conhecimento a respeito da atuação do psicólogo; b) a possibilidade de divulgação de novas formas de intervenções junto a jovens; c) a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área da adolescência e juventude.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa, em termos metodológicos, está correta e seus instrumentos de coleta de informação não apresentam, em princípio, problemas éticos que causem transtornos às partes envolvidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão anexados ao processo e estão em conformidade com o esperado.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A única pendência, referente à autorização da instituição (IFES-Colatina) para a realização da pesquisa, foi resolvida.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme relator, todas as solicitações foram atendidas. Projeto apresenta-se sem conflitos éticos e está autorizado para ser iniciado.

VITÓRIA, 27 de Agosto de 2013

Assinador por:
Thiago Drumond Moraes
(Coordenador)

Endereço:	Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário		
Bairro:	Goiabeiras	CEP:	29.090-000
UF:	ES	Município:	VITÓRIA
Telefone:	(27)3335-2711	E-mail:	thiago.moraes@ufes.br