

Volume 17 - Número 1
Janeiro - Abril 2000

Estudos de Psicologia



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUC-Campinas

Direção

Editora: Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
Secretário: Mauro Martins Amatzuzi
Tesoureira: Eliana Martins Rosado
Representante do Conselho Deliberativo: Vera E. Cury

Conselho Editorial

Anita Liberalesso Neri	(UNICAMP)
Francisco Lotuffo Neto	(USP)
Isabel Cristina Dib Bariani	(PUC-Campinas)
José Vasconcelos Raposo	(Universidade Trás-os Montes e Alto Douro- Portugal)
Maria Amelia Matos	(USP)
Maria Cristina de O. Miyazaki	(FAMERP E UNIP)
Maria Martha Hubner	(Universidade Mackensie)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUC-Campinas)
Raquel Rodrigues Kerbauy	(USP)
Regina M. Leme Lopes Carvalho	(PUC-Campinas)
Solange Weschsler	(PUC-Campinas)
Samuel Pfromm Netto	(PUC-Campinas)
Vera Engler Cury	(PUC-Campinas)
Vicente E. Cabalho	(U. Granada-Espanha)
William B. Gomes	(UFRS)
Sueli Guimarães	(Universidade Brasília)

Consultor Ad-hoc

Glória Elisa Bearzotti P. von Buettner (PUC-Campinas)
Maria Helena Melhado Stroili (PUC-Campinas)

Apoio Técnico

Secretária: Marlene F. Mazutti
Isabel Ugarte da Silveira

Estudos de Psicologia é um periódico dedicado à publicação de relatos de pesquisa, artigos teóricos, comunicações breves, resenhas e cartas ao editor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo necessariamente o pensamento dos Editores.

Apreciação dos Manuscritos

Os manuscritos submetidos à revista *Estudos de Psicologia* deverão estar dentro das Normas de Publicação que seguem às indicadas pela American Psychological Association (APA), publicadas em 1994. Os trabalhos serão aceitos ou recusados com base nos pareceres do Conselho Editorial, ou de consultores ad-hoc.

Direitos Autorais

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Estudos de Psicologia* e os originais, mesmo quando não aprovados, não serão devolvidos. Reproduções dos originais só podem ser realizadas mediante consulta e autorização prévia da Direção da revista.

Endereço para envio dos Manuscritos

Os manuscritos, assim como toda a correspondência, inclusive solicitações de assinatura deverão ser encaminhados para a redação.

Redação

A/C Departamento de Pós-Graduação em Psicologia
- PUC-Campinas
Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro - CEP: 13020-904 - Campinas - SP
FONE: (0XX19) 735-5876 FAX: (0XX19) 735-5873
E-mail: revista@acad.puccamp.br
Home Page <http://www.epub.org.br/epsico>

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 17
Número 1
Janeiro/abril 2000

SUMÁRIO

Artigos

- 5 Sexualidade em Sala de aula: Representações em entrevistas de professores
Denise Salete Gomes Banzato e Walkíria Helena Grant
- 15 O desenvolvimento religioso: Uma hipótese psicológica
Mauro Martins AmatuZZi
- 31 Pais Separados e Filhos: Análise funcional das dificuldades de relacionamento
Carmem Garcia de Almeida, Ednéia A. Peres, Marcos R. Garcia e Nadya Pellizzari
- 44 Fenomenologia e (in)consciência: Husserl, Freud e Psicoterapia
Cinthia Cardoso Dutra
- 55 Análise de uma Experiência de Supervisão Clínica
Helena B. Prebianchi e Mauro Martins AmatuZZi
- 64 Necessidades e expectativas de atuação do psicólogo em cirurgia e procedimentos invasivos
Tereza Cristina Cavalcante Ferreira de Araújo e Elaine Lima Machado Arraes

Comunicação

- 74 Aspectos da Histeria durante o processo de admissão da identidade homossexual
Carla Beatriz de Souza

Resenhas

- 79 A LDB e a Psicologia Escolar
Moacyr Wu
- 83 Ensino de Psicologia
Sandra Leal Calais
-

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 17
Número 1
Janeiro/abril 2000

CONTENTS

Articles

- 5 Sexuality in school: a study on the representation of sexuality in nursery school teachers
Denise Salete Gomes Banzato e Walkíria Helena Grant
- 15 Religious development: a psychological hypothesis
Mauro Martins Amatuzzi
- 31 Separated Parents and children: functional analysis of behavior difficulties
Carmen Garcia de Almeida, Ednéia A. Peres, Marcos R. Garcia e Nadya Pellizzari
- 44 Phenomenology and (un) consciousness: Husserl, Freud and Psychotherapy
Cinthia Cardoso Dutra
- 55 Analysis of a Clinical Supervision Experience
Helena B. Prebianchi e Mauro Martins Amatuzzi
- 64 Needs and expectations of Psychologist intervention in surgery and invasive procedures
Tereza Cristina Cavalcante Ferreira de Araújo e Elaine Lima Machado Arraes

Comunications

- 74 Aspects of hysteria during the process of "admitting" homosexual identity
Carla Beatriz de Souza

Reviews

- 79 The LDB and School Psychology
Moacyr Wu
- 83 Teaching of Psychology
Sandra Leal Calais
-

SEXUALIDADE EM SALA DE AULA: REPRESENTAÇÕES EM ENTREVISTAS DE PROFESSORES¹

SEXUALITY IN CLASSROOM: REPRESENTATIONS IN INTERVIEW WITH TEACHERS

Denise Salete Gomes BANZATO²
Walkíria Helena GRANT³

RESUMO

Objetiva estudar as representações da sexualidade de professores de pré-escolas, a partir de seus discursos sobre as práticas educativas, quando exploram temas relativos à sexualidade. O estudo foi realizado com professores de pré-escolas de instituições de ensino público e privado, de cidades do Estado de São Paulo. Foram feitas entrevistas abertas, analisadas à luz da Psicanálise. Os resultados evidenciam relações entre a inscrição da sexualidade dos professores e a maneira como reagem às questões relativas a este tema. O fato dos professores desconhecerem e não refletirem sobre as próprias representações da sexualidade, estas construídas ao longo de suas histórias de vida, resultou em práticas que não propiciaram aos alunos esclarecimentos, reflexão e algum conhecimento sobre si. Dessa forma, podemos pensar que tanto alunos como professores se beneficiariam, caso estes professores participassem não somente de cursos informativos, mas também, de um espaço onde pudessem refletir a respeito das suas singularidades.

Palavras-chave: *Orientação sexual; Psicanálise; relação professor-aluno; análise do discurso.*

ABSTRACT

The main aim of this study is to reflect on the manner in which nursery school teachers treat sexuality, as well as on how they react to themes related to

⁽¹⁾ Este trabalho derivou de uma dissertação de mestrado, defendida por Denise S.G. Banzato, em setembro de 98, no Instituto de Psicologia da USP, sob orientação da Profa. Dra. Walkíria Helena Grant.

⁽²⁾ Mestre em Psicologia USP, Psicóloga graduada pela PUC-SP.

End. Av. José Bonifácio, 1425, apto 42, Jardim Flamboyant - CEP 13093-200 - Campinas, São Paulo.

E-mail: banzato@correionet.com; fax: 254-3476.

⁽³⁾ Psicanalista, Profa. Dra. do Instituto de Psicologia da USP. E-mail: wal@usp.br

sexuality. The study was carried out on public and private school teachers from various cities in the State of Sao Paulo. Open interviews were conducted and analyzed from the psychoanalytic perspective. Our work clearly demonstrates that the sexuality inscriptions impressed on our subjects throughout their lives determines to a great extent the way in which they react to the questions the children raised on sexuality. In fact, teachers didn't know and reflect on their own sexuality representations, that were built during their own life. As result of this, the teachers were unable to give to the students clarifications as well as allow them reflect on the theme and develop knowledge of themselves. This leads us to think that both students and teachers would benefit if these teachers participated in more than informative courses. The teachers should be given an opportunity to reflect on their individualities, repetitions, and performances.

Key words: *Sexual education; psychoanalysis; relationship between teacher and student; analysis of the discourse.*

INTRODUÇÃO

O tema sexualidade, no âmbito escolar, tem mobilizado discussões entre instituições religiosas, Estado e dividido opiniões. Alguns pensam que diante das especificidades do âmbito pedagógico, é impossível a escola abarcar aulas de orientação sexual. Outros pensam que para formar cidadãos, a escola deve promover o envolvimento dos alunos, com temas existenciais como ética e sexualidade.

A orientação sexual, promovida dentro do ambiente escolar, já era defendida por Freud em 1907, em uma carta que enviou ao Dr. M. Fürst, para ser publicada num periódico dedicado à higiene e à medicina social. Nesta carta Freud mencionou:

Considero um avanço significativo na educação infantil que na França o Estado tenha introduzido, em lugar de catecismo, um manual que dá à criança as primeiras noções de sua situação como cidadão e dos deveres éticos que deverá assumir mais tarde. No entanto, essa educação elementar continuará com sérias deficiências enquanto não abranger o campo da sexualidade. (1989, p.144)

Podemos entender este posicionamento de Freud mediante sua primeira teoria sobre as neuroses, em que defendia que as perturbações

neuróticas eram causadas principalmente pela constituição psicosssexual e certos males da vida sexual que estariam relacionados à moral repressiva. O autor, na carta mencionada, citou que as dúvidas não satisfeitas poderiam atormentar as crianças e levá-las a acreditar em informações onde o sexo aparecesse com uma valoração negativa. Para Freud, essas crenças poderiam propiciar sentimentos de culpa nos jovens e não os deixariam ter atitudes adequadas em relação ao sexo.

A continuidade da produção freudiana não sustentou a "informação" sexual como canal fundamental para a etiologia das neuroses. Existe algo intrínseco a vida sexual que aponta para um mal-estar, para um defrontamento com questões que no seu limite não têm respostas. Ocorre, que a sexualidade envolve aspectos que não são representáveis; isto é, ela aponta para mais além da pulsão de vida, aonde se presentificam a destruição, o silêncio, o nada. Estamos falando da pulsão de morte e do seu atravessamento em tudo que diz respeito à vida, inclusive a sexualidade.

Mas, isto não nos impede de pensar as variáveis sociais como vetores importantes a serem considerados nas formas sintomáticas de um sujeito: os pais, professores e a forma como lidam com um tema como sexualidade às portas do século XXI, podem possibilitar ou não, que

crianças e jovens se posicionem diante deste tema de forma responsável e saudável.

O tema sexualidade, tratado nas escolas, pode propiciar aos jovens a reflexão, ou até mesmo um reposicionamento, sobre algo que remete à nossa existência.

Pesquisas demonstram que no Brasil, os pais apoiam informalmente que este tema seja enfocado na escola. Dados de uma pesquisa do Instituto DataFolha, feita em junho de 1993, nos permitem corroborar esta tendência observada na família brasileira. Constatou-se que 86% dos 5.076 pais entrevistados, nas dez principais capitais brasileiras, são favoráveis à inclusão de orientação sexual nos currículos escolares. A mesma pesquisa do DataFolha revela, também, que 48% dos pais com filhos em idade escolar nunca ou raramente conversaram sobre sexo, segundo seus filhos. Os pais justificaram preferir "livrar-se" desta tarefa, que consideram "constrangedora". (1994, caderno 6, p.3).

Consideramos que, embora, o tema em questão seja algo reprimido em nossa sociedade, a modificação da organização familiar durante este século, propiciou que os pais fossem receptivos à orientação sexual nas escolas. Podemos pensar que a família urbana moderna é um núcleo avulso e desamparado, ilhada em relação ao tecido social que a sustenta e, quando se volta para o meio é no sentido de buscar soluções para o desenvolvimento de seus membros. Isto justifica, em parte, a importância que os serviços de saúde e educação passaram a ter atualmente. A orientação sexual, incluída no currículo escolar, parece viabilizar que as escolas tragam para este ambiente um tema que parece gerar desconforto para grande parte das famílias.

OMEC, em 1997, determinou referenciais para a formação dos alunos e exercício da cidadania através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Nestes está previsto que a orientação sexual seja feita nas escolas de todo o país de ensino oficial e privado. Através da orientação sexual, o Ministério da Educação

pretende combater o alto índice de gravidez precoce e de adolescentes infectados pelo vírus da Aids. Além destes objetivos, os PCNs têm como finalidade levar este projeto adiante, desvinculando a sexualidade de tabus e relacionando-a, nos limites possíveis, ao prazer e a vida.

Nos PCNs a orientação sexual, assim como a ética e a pluralidade cultural, devem ser tratadas como temas transversais; ou seja, não exigem uma disciplina específica para serem trabalhados, mas quando surgem em sala de aula, os educadores devem propiciar sua reflexão. Como os PCNs são destinados ao ensino fundamental, para a pré-escola o que aconselham aos professores é que a orientação sexual seja feita informalmente, de acordo com a curiosidade das crianças, enfatizando o corpo e a saúde.

Os PCNs também sugerem que a conduta do educador diante deste tema seja de oferecer limites e demonstrar a compreensão de que se trata de algo prazeroso, que faz parte do desenvolvimento saudável de todo ser humano.

Como articular estas "sugestões" dos PCNs e a teoria da sexualidade freudiana?

FREUDE A SEXUALIDADE

Segundo Freud, a busca de prazer através do corpo e as construções de teorias sobre origem e nascimento das crianças, fazem parte da infância. Embora as teorias sexuais infantis sejam muitas vezes equivocadas, elas têm por característica a similaridade com a tentativa dos adultos em decifrar os problemas do universo, significam tentativas de explicações a respeito das nossas origens. Através destas teorias e do interesse por assuntos relacionados à sexualidade é que há possibilidade da criança construir um conhecimento sobre sua história de vida, o que é significativo para a sua subjetividade. Para Freud, uma criança bem dotada intelectualmente se preocupa com os problemas sexuais; isto

é, faz parte do desenvolvimento “normal” de qualquer pessoa investigar sobre a se-xualidade. O fato de alguns não se recordarem disso, deve-se aos efeitos do recalçamento, conforme foi mencionado nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905).

Para Freud, os interesses relacionados com a sexualidade estão associados inicialmente às pulsões parciais, - pulsão de dominação, pulsão escopofílica e pulsão epistemofílica - e, só mais tarde, com a maturidade, é que estas pulsões subordinar-se-ão à zona genital. Mas não toda, parte destas pulsões terão o destino sublimatório. Sobre este aspecto, em 1913 Freud mencionou: “Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições.” (1989, p.225). Entende-se por “piores disposições” a perversidade presente na criança associada à pulsão de dominação e à pulsão escopofílica. Para ilustrar, pensemos que a pulsão de dominação pode mobilizar a criança a matar um sapo e, que via processo sublimatório, este ato pode gerar conhecimento a respeito da anatomia e do funcionamento dos órgãos internos deste animal.

A postura que o adulto assume perante as manifestações da sexualidade na infância, é fundamental para que a criança continue ou não, motivada em suas investigações; mais do que isto, que possa promover deslocamentos quanto ao objeto de pesquisa. As práticas coercitivas podem impedir que a criança exerça essa postura investigativa; assim como, as respostas errôneas que os educadores usualmente concedem às crianças podem danificar seu genuíno desejo de investigação e a capacidade de pensar de forma independente.

Em sua obra, Freud contribuiu para que pensássemos sobre a importância da postura do educador em conduzir questões relacionadas à sexualidade, de forma que permita à criança uma postura investigativa. Um caminho seria a satisfação de suas dúvidas com informações corretas e, poder relacionar o sexo a valores positivos, de maneira que não intensifique o sentimento de

culpa. Entretanto, para este autor, a capacidade de educar crianças está relacionada a uma disposição subjetiva do educador, e isto está relacionado a aspectos inconscientes e concientes, construídos durante toda uma história de vida.

Portanto, para Freud qualquer empreendimento que trate a sexualidade na escola tem por característica a presentificação da subjetividade do educador. Este aspecto também é citado nos PCNs, sugerindo a postura do educador como um agente que propicie um espaço onde a criança possa obter esclarecimentos sobre informações relacionadas às questões sexuais, com a finalidade de favorecer para que ela se sinta mais tranqüila e motivada para continuar suas investigações sobre o tema. Ainda segundo os PCNs, as dúvidas surgidas em sala de aula devem ser ouvidas, respeitadas e sanadas com informações objetivas; isto é, o educador deve evitar abordar os temas baseados em seus próprios valores. Nos PCNs há uma expectativa dos educadores ficarem atentos sobre esses fatores, mas não há a crença de que estes não irão intervir nas aulas de orientação sexual.

Foi com essa preocupação que elaboraram uma cartilha ao educador. Porém, sabemos que o tema “sexualidade” remete às questões existenciais e que as informações fornecidas a um sujeito, podem ter um efeito limitado.

OBJETIVO

Em decorrência destes aspectos, nos propusemos a refletir sobre as representações da sexualidade em professores de pré-escola presentes nos discursos sobre suas práticas educativas. Especificamente, levantamos questões a serem desenvolvidas relativas a forma como constituir-se-ia o campo das relações imaginárias em sala de aula quando o tema é sexualidade. Interessa-nos investigar, como as representações da sexualidade dos professores, seus valores e como conduzem a sexualidade em suas vidas privadas, acabam se atualizando nas relações com os alunos.

A escolha em desenvolver essa pesquisa em pré-escolas, relaciona-se ao fato da teoria psicanalítica considerar essa fase do desenvolvimento humano, fundamental para a definição da estrutura psíquica. Através da Psicanálise sabemos a importância da construção das teorias sexuais, em crianças na fase pré-escolar. Nesta fase do desenvolvimento, a curiosidade e a construção do conhecimento estão centrados em temas que envolvem a sexualidade e a origem dos bebês. Pensamos que a receptividade do professor sobre estes assuntos poderia propiciar a motivação à busca do conhecimento.

Sabemos que no ensino pré-escolar, o professor ocupa um lugar de autonomia e independência, que nem sempre os professores de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus têm. Devido a não ter um plano de aula rígido a atuação do professor de pré-escola depende principalmente de sua postura pessoal, porque não dizer com Freud (1925), da "compreensão intuitiva" de lidar com crianças.

MÉTODO

Este trabalho foi desenvolvido dentro dos referenciais metodológicos de uma pesquisa qualitativa, que permite o aprofundamento dos significados das ações e das relações humanas.

A escolha deste método justificou-se pelo objeto do estudo, representações da sexualidade, que corresponde à visão subjetiva que o sujeito tem sobre este tema.

Dentro da abordagem qualitativa, esta pesquisa fundamentou a sua interpretação na análise do discurso dos professores. De acordo com o referencial psicanalítico, o discurso representa o sujeito psíquico. Em Freud o discurso pode significar algo diferente do que se encontra enunciado. Lacan enunciou a idéia do inconsciente estruturado como linguagem, que é falado e se traduz nos significantes acionados, nas regras ou convenções do registro simbólico. Esta concepção psicanalítica, de que existe um

discurso que é dividido entre o sujeito que fala e o sujeito que é falado, oferece base para a análise do discurso, de acordo com Guirado (1993).

Considerando-se a concepção psicanalítica de discurso, durante as entrevistas com os professores, o entrevistador esteve voltado para o modo deles falarem e se posicionarem nas cenas que descreveram. Os discursos foram ouvidos em sua organização, e foram destacadas palavras que se repetiram e os vários sentidos que essa palavra encobria, brincadeiras, palavras ditas fora do sentido esperado, frases, expressões, aspectos significativos que permitiram retomar esse discurso na posição do sujeito que enunciou. A transferência neste estudo, se estabeleceu entre o entrevistado, entrevistador e produção de uma pesquisa. Isto permitiu que houvesse produção do discurso de um sujeito. Posteriormente houve análise das entrevistas, cuja posição do entrevistador foi de decomposição e desconstrução das falas dos professores, a partir das significações que surgiram nos discursos, conforme será explicado adiante.

SUJEITOS

Os sujeitos de nosso estudo foram seis professores de pré-escolas da capital de São Paulo, Campinas e Guarulhos.

Foram escolhidos professores de diversos tipos de instituição de ensino: duas professoras de EMEIS (pré-escolas municipais) e quatro professores de escolas particulares, especificamente: uma professora de escola religiosa, dois professores de uma pré-escola, que segue a linha filosófica holística e uma professora de uma pré-escola que tem sua prática "atravessada" pela teoria construtivista.

A faixa etária dos professores em média era de 32 anos. Nesta amostra com exceção de uma professora de EMEI que estudou até o magistério, os demais professores tinham formação universitária em pedagogia, jornalismo, filosofia, serviço social e matemática.

PROCEDIMENTO

No contato com os sujeitos da pesquisa, priorizamos para que não houvesse um encontro ou conhecimento prévio, com a finalidade de evitar qualquer interferência que não fosse resultado das produções dos sujeitos dentro do campo das entrevistas.

As entrevistas eram individuais, num ambiente que garantisse a não interrupção do trabalho, e duravam em média uma hora cada. Estas foram gravadas com o consentimento dos professores e posteriormente transcritas.

As entrevistas eram iniciadas com a seguinte consigna: "Como aparece a sexualidade no seu trabalho". No meio da entrevista, caso necessário, o entrevistado era estimulado a falar sobre algum episódio de sua vida particular, onde a sexualidade estivesse presente. Entendemos que a escolha dessa consigna, permitiu ao entrevistado um processo semelhante ao de associação livre; isto é, a escolha dos assuntos, prioridades, esquecimentos, bloqueios, lapsos, atos falhos, passam a ser aspectos da entrevista que dizem respeito à estrutura psicológica particular do entrevistado. Devido a isto, alguns temas surgiram em algumas entrevistas e, não em outras.

As intervenções feitas pelo entrevistador, foram no sentido de elucidar alguns aspectos obscuros durante as entrevistas e permitir que o entrevistado falasse, que houvesse uma produção discursiva de sujeito.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste estudo, destacamos as imagens que os professores construíram da própria sexualidade sem que necessariamente tivessem conhecimento destas representações. Compreendemos que os professores são suporte de um discurso que reflete uma história de vida.

Posteriormente, houve o trabalho de análise qualitativa das entrevistas, em que a posição do entrevistador foi de decomposição e

desconstrução das falas dos professores, priorizando alguns significantes elaborados por eles. A partir das significações que surgiram nos discursos, o entrevistador rearranjou um texto aonde se configuraram sentidos que estavam implícitos nas estruturas das falas enunciadas pelos professores.

Num segundo passo, reorganizamos em temas este trabalho de desconstrução, buscando estabelecer relações entre eles. Tivemos como temas recorrentes: sexualidade em sala de aula, dificuldades dos professores, lugares subjetivos dos professores, lugares subjetivos dos alunos, representações dos pais de alunos, das instituições, etc. Esses temas podiam se repetir em todas as entrevistas, mas não necessariamente isto acontecia.

Por fim, as seis entrevistas foram analisadas em conjunto, de acordo com temas em comum, onde pudemos apontar semelhanças e singularidades de cada sujeito sobre os temas eleitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando-se o método da pesquisa, bem como de análise de dados, as informações levantadas nesse estudo não permitem generalizações para a população de professores de pré-escola. Entretanto, nos permite valorizar a história de vida do professor e articulá-la com a sua prática no contexto escolar.

Neste momento, nos propomos a fazer um recorte significativo entre a história de vida de alguns professores e a forma como conduziram as questões relativas à sexualidade em sala de aula. Através dos relatos dos professores foi possível perceber atuações, repetições de aspectos da própria história de vida, que acabaram se repetindo na relação que estabeleceram com os alunos, e na forma como lidaram com a curiosidade deles sobre o tema sexualidade.

Esclarecemos que os nomes dos professores foram alterados como forma de preservar os sujeitos desta pesquisa.

Darlene, 31 anos, atribuiu as suas dificuldades em focar o tema sexualidade, à educação que recebeu dos seus pais. Sobre a educação que recebeu disse que não teve um modelo onde pudesse conversar sobre sexo tanto com os seus pais, como na escola que estudava: *"...Não dá para explicar. Eu fiquei sabendo disso muito tarde. (...) Tudo sobre relação sexual, sobre educação sexual, foi tudo tarde. (...) talvez mesmo da criação dos meus pais, né. Não sei se eles nunca conversaram comigo sobre..., quando era criança, sobre isso; ou, se eu nunca tive uma aula sobre isso. Eu não sei. Mas vem um certo receio, um medo de conversar com as crianças. Porque eu vim saber sobre menstruação exatamente quando eu fiquei menstruada. (...) sobre sexualidade, nem pensar! Quem falou comigo foi... algumas tias minhas quando estava ficando mocinha. Depois de muito tempo, aí minha mãe falou. Então eu relaciono assim. Mas, não sei se tem algo a ver. Talvez seja por causa disso, a... a minha postura frente as crianças."*

Em sala de aula, a professora dificilmente enfocava o tema sexualidade com a finalidade de prestar esclarecimentos ou provocar reflexões aos alunos. Como exemplo, citamos um episódio que a professora relatou para explicar sobre a "relação sexual" aos seus alunos: *"Contei a história da sementinha. Que o papai tinha uma sementinha e o papai dava para a mamãe. E que a mamãe também tinha sementinha, e as duas sementinhas se juntavam e dentro da barriga da mamãe formava o neném. Inclusive (deu risada) um aluno meu perguntou: por onde essa sementinha entrava? Aí um outro falou assim: é não vê? é que nem remédio. O papai dá na mão da mamãe, e a mamãe engole. E assim, ... não respondi porque fiquei receosa... (...)" (Darlene)*

Sobre seus sentimentos quando abordava o tema sexualidade em sala de aula, a professora disse: *"Não sei, eu me sinto com vergonha, me sinto intimidada"* *"Não sei se é porque eu sou muito reservada..."* *"...porque a minha avó, não deixava elas[filhas] fazerem nada também; bem reservada."* *"... Eu sou muito reservada; não sei*

se por isso também eles[alunos] ficam meio bloqueados."

As suas atitudes em sala de aula, assumiram um novo sentido diante das representações de sua história de vida. Apontamos que as informações que foram fornecidas em sala de aula ficaram condicionadas aos aspectos subjetivos da professora; isto é, a "reserva" ao tratar a questão do aluno está relacionado a representação que a professora faz de si: "reservada". Outro aspecto que ressaltamos é que a sexualidade, para esta professora, não pode ser pensada. Portanto suas intervenções em sala de aula, mediante este tema, não provocam reflexões. Dito de outra maneira, se a professora não pensa sobre a sexualidade, como pode levar seus alunos a pensarem sobre este tema? Em seu discurso, esta professora relacionou o fato de que os alunos passaram a não elaborar perguntas sobre o tema com a sua postura reservada: *"Eu sou muito reservada; não sei se por isso também eles[alunos] ficam meio bloqueados."*

Além dos significantes que "atravessaram" as aulas de orientação sexual, conforme citamos no exemplo de Darlene, percebemos que alguns professores também colocaram seus alunos em uma posição de objeto de suas atuações. Podemos ilustrar com a entrevista de Miriam. Em sua entrevista disse: *"Não é interessante! eu vejo um pouco da história se repetir..."*

Em sua história de vida, não existe um corte, algo que fizesse Miriam subjetivar o seu lugar de professora: *"Entre na escola no jardim; naquela época não existia o maternal. Entrei no jardim, fiz o pré e não parei até hoje."*

A professora se relaciona com pais, diretores e coordenadores a partir de um lugar subjetivo de aluna, criança: *"... como eu disse, não é uma mediação; é um trabalho de imposição, né? [sobre o trabalho da coordenadora] Eu me sinto como as crianças da pré-escola, ela conversa com a gente e coloca as coisas como se a gente fosse as crianças."*

Nessa posição - "Como se a gente fosse criança"-, que se repete, não conseguiu ouvir o

que o aluno lhe disse a respeito de ter entrado no banheiro das meninas : *“... Aí ele falou que estava perdido, mas eu senti que ele não estava perdido. Ele entrou como quem tá armando, né? Ai eu conversei: olha, aqui é o banheiro das meninas, quer conhecer? Aí ele falou: Não! eu só tava perdido!- morrendo de medo de levar uma bronca, alguma coisa. Então, eu falei: Vamos lá conhecer e tal! Aí eu convidei todos para entrar, para conhecer. Então, eu senti que ele já sabia que ali era o banheiro das meninas.”*

A professora não considerou a possibilidade do seu aluno realmente estar perdido, considerando-se tratar do primeiro dia de aula e em uma escola onde não há marcação de gênero sexual nas portas dos banheiros das crianças. Em um outro momento da entrevista a professora disse: *“...aconteceu o seguinte - foi proposital, embora eu ache que em qualquer oportunidade eu estaria levando. Um garoto entrou no banheiro das meninas (...) porque quando eu era pequena, morria de vontade de ir ao banheiro dos meninos e eu nunca entrei. E eu me lembro que tinha um lance assim, da gente chegar no meio da porta, de querer ver, de curiosidade mesmo, de querer conhecer.”* O lapso da professora disse tudo: foi de maneira *proposital* que ela levou seus alunos para visita dos banheiros, como atuação de uma curiosidade de sua infância, que provavelmente diz respeito a uma pesquisa sobre a nudez do corpo, a defecação, micção.. etc. Pesquisa esta, que na vida adulta poderia ter sido deslocada de uma situação real, para outra, de ordem simbólica.

Nessa posição, a professora colocou seu aluno no lugar de objeto da sua atuação; não ouvir e não ver seus alunos, pode não favorecer para que eles construam suas próprias representações de sexualidade.

Em contraposição ao material apresentado, temos o relato da professora Sarita onde a sexualidade aparece viabilizando, em uma pré-escola, laços sociais - caminho privilegiado para a construção da cidadania.

Sarita citou uma situação em que a intervenção da coordenação propiciou modificação de atitudes dos pais dos alunos, que segregavam outros pais, por atitudes diferentes dos padrões sociais. Segundo esta professora, o aluno e seu pai apresentavam atitudes femininas, o quê gerou por parte dos outros pais um afastamento. A escola interviu propiciando a integração dos alunos, através de atividades com o objetivo de conhecer o repertório cultural deste menino, até então segregado do seu grupo. O aluno tinha muito conhecimento e informações sobre a moda, o estilismo. A professora sugeriu atividades em que o aluno trouxesse estas informações: *“No caso a professora que tava trabalhando com eles, ela recebeu a orientação de trabalhar muito essas informações, trabalhar e valorizar muito essas informações que ele trazia. Aí eles começaram a estudar a moda na história, a moda nas artes, uma coisa muito bonita. Estudaram como era feito o tecido, da onde vem os tecidos, trabalharam de fazer aqueles bonequinhos e fizeram roupas de encaixar, que é uma coisa super difícil pra eles a idéia de proporção, a idéia do próprio corpo de reproduzir no papel. Foi por aí e melhorou muito, muito.”*

Apesar de apresentarmos recortes de algumas entrevistas, percebemos, em outro trabalho (Banzato, 1998) que em todos os relatos dos professores, temas que convocaram o significativo “sexualidade”, foram conduzidos em sala de aula com reflexos evidentes das inscrições da sexualidade tais como vivida durante toda a história de uma vida daquele sujeito-professor.

A partir disto, podemos pensar que o posicionamento do professor, no que se refere a temas como a sexualidade, não seria de ministrar um conhecimento desvinculado da vivência dos alunos, mas, propiciar às crianças situações em que pudessem gerar algum conhecimento sobre si e reflexão sobre as situações que vivenciam. Mas isto só ocorre, vinculado a uma postura interna do professor de permitir-se aceitar o “diferente” não fechar-se no mundo dos certos e errados, em suma, suportar o novo.

Freud, em *Análise Terminável e Interminável* (1937), nos permite dizer que nenhum analista pode levar um analisando mais além do caminho que ele mesmo percorreu em sua análise. Do nosso lado, diríamos que um professor de pré-escola pode impedir que um aluno avance nas suas investigações sobre o mundo, mais além do que ele mesmo dispõe a fazê-lo.

Um professor ao abordar com os seus alunos temas que envolvem a sexualidade, e podemos pensar também em ética, enfim algo que pertence ao mundo existencial, cabe a ele provocar reflexões, estimulando idéias novas como meio de auxiliar as formulações que poderão ser feitas somente pelos próprios alunos. Portanto, esse professor baseado nas próprias experiências e vivências, poderá assumir um lugar de agenciamento das atenções dos alunos, de modo que propicie e incentive uma postura de busca de conhecimento pela criança.

Levar o aluno à reflexão, necessariamente leva o professor a refletir sobre as próprias representações da sexualidade. A reflexão necessariamente leva a pessoa aos seus desconhecimentos, a um estranhamento de sua própria fala, e a um distanciamento de suas ações permitindo a construção de algo autêntico em seu lugar, algo verdadeiro. Neste sentido, destacamos a importância de um educador com maior suportância frente ao inesperado, frente ao criativo... Espaço aberto para que a curiosidade de cada aluno possa se transformar numa ferramenta para lidar com a realidade. Isto possibilitará o reconhecimento da subjetividade do aluno, das singularidades, das individualidades.

Desta forma, podemos pensar que os professores beneficiar-se-iam não somente com cursos informativos mas, com um espaço onde poderiam refletir a respeito das suas singularidades, das suas repetições e atuações, favorecendo com que seus alunos construam suas próprias representações da sexualidade.

O "amor à verdade" parece ser o denominador comum entre a psicanálise e a educação - profissões que têm a palavra como ferramenta básica de trabalho.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- BANZATO, D.S.G.. (1998). *Sexualidade na Escola: um estudo sobre as representações da sexualidade em professores de pré-escolas nas práticas educativas*. São Paulo, s.n., 1998. 139p. Dissertação (Mestrado) – IP-USP.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- FOLHA de São Paulo. Pais devem falar sobre sexo?. São Paulo, 28 mar. 1994. P.3
- FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1989. v.7, p.117-230.
- _____. (1907). O esclarecimento sexual das crianças. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1989. v.9, p.133-144.
- _____. (1913). O Interesse Científico da Psicanálise. O interesse Educacional da Psicanálise. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1989. v.13, p.224-226.
- _____. (1925). Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1989. v.19, p.339-343.
- _____. (1937). Análise terminável e interminável. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund*

Freud. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1989. v.23, p.239-287.

GUIA de Orientação Sexual: *Diretrizes e Metodologia*./ tradução e adaptação GTPOS,

ABIA, ECOS. 1994. 5.ed. São Paulo, Casa do Psicólogo.

GUIRADO, M. (1993). *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo, Summus.

O DESENVOLVIMENTO RELIGIOSO: UMA HIPÓTESE PSICOLÓGICA

RELIGIOUS DEVELOPMENT: A PSYCHOLOGICAL HYPOTHESIS

Mauro Martins AMATUZZI¹

RESUMO

Esta pesquisa, num primeiro momento, constrói um modelo psicológico de desenvolvimento religioso, descrevendo 9 etapas ao longo da vida. Isso é feito a partir de outras pesquisas sobre o desenvolvimento humano, mas também a partir da experiência do autor trabalhando com grupos populares onde se refletia sobre o crescimento pessoal. As experiências básicas que caracterizam as etapas do desenvolvimento pessoal foram definidas como sendo: confiança, construção simbólica do mundo (pela linguagem), coragem e iniciativa, escolha pessoal, intimidade, gerar e cuidar, liberdade, simplesmente viver, e entregar-se. A partir daí as etapas do desenvolvimento religioso descreveram essas experiências em seu aspecto de contato com o objeto religioso. - Em um próximo artigo serão apresentados, e analisados à luz dessa teoria geral, depoimentos de história religiosa pessoal.

Palavras chave: desenvolvimento psicológico, religiosidade, religião, desenvolvimento religioso.

ABSTRACT

This research, in a first moment, constructs a psychological model for religious development, describing nine developmental stages along the life span. This construction is based on other researches about personal development, and also on the author experience reflecting with common people groups about personal development. Each stage is defined following some central basic experiences: truth, symbolic construction of the world (language), courage and enterprise, personal choice, intimacy, generating and nursing, freedom, just living, and surrender. The religious development stages, then, describe these experiences at the view point of the relationship with the religious object. - This article will be continued in another one, when some personal reports of the

⁽¹⁾ Prof. Dr. PUC-Campinas.

Endereço para correspondência: Rua Marechal Deodoro, 1099 - Campinas-SP CEP 13030-310 - Telefone 289-2635
E-mail: amatuzm2@cosmo.com.br

religious history are presented and analysed according to the lights of this model.

Key words: *psychological development, religion, religiousness, religious development.*

INTRODUÇÃO

A necessidade de aprofundar o tema do desenvolvimento religioso surgiu de uma pesquisa anterior sobre a fenomenologia da experiência religiosa (Amatuzzi, 1998a, 1998b). Os depoimentos colhidos faziam pensar em níveis diferentes de maturidade religiosa, relacionados com a maturidade humana geral. A descrição da experiência religiosa precisava, então, ser completada por uma descrição dos possíveis caminhos do crescimento ou transformação religiosa. Com isso entramos em nosso tema atual.

Tendo por base os depoimentos já colhidos, a experiência do autor em trabalhos psicológicos junto a indivíduos e grupos (Amatuzzi e col., 1996), e consultada a literatura referente ao desenvolvimento, a idéia era montar uma teoria, uma hipótese geral, sobre esses possíveis caminhos do desenvolvimento religioso. É importante esclarecer desde já, no entanto, que essa hipótese, muito embora pudesse se apresentar sob a forma de etapas ou fases seqüenciais mais ou menos definidas, não teria intenção de se tornar uma **escala para uso avaliativo**. A intenção permaneceu sendo a de **descrever para compreender**, muito mais no sentido de preparar o agente de escuta ampliando seus horizontes face as diversas possibilidades, do que lhe fornecendo um instrumento de classificação.

A partir dessa teoria ou hipótese geral, uma vez formulada, retornaríamos aos depoimentos, não tanto para confirmá-la ou não (num modelo metodológico de simples verificação), mas sim, principalmente, para que sua utilidade compreensiva ficasse ilustrada e aperfeiçoada (num modelo metodológico de construção e aperfeiçoamento de teoria). A finalidade continua sendo, pois, a de aprofundar a compreensão da

natureza do fenômeno religioso, a partir de uma leitura acurada da experiência das pessoas.

Apresentaremos aqui o caminho que nos conduziu até à hipótese geral, a leitura de alguns depoimentos ilustrativos, e finalmente uma discussão da própria hipótese à luz dos depoimentos e de outros estudos. Antes de tudo, porém, será preciso definirmos alguns conceitos que foram básicos para esse estudo.

CONCEITOS BÁSICOS

No ponto de partida está a idéia de **senso religioso**. Refere-se essa expressão àquilo que em nós, seres humanos, está na base das questões de sentido, *enquanto questões potencialmente radicalizáveis*. Deixando-nos conduzir pela indagação do sentido (que sentido tem tal coisa? por que aconteceu assim?), acabaremos formulando a pergunta pelo **sentido último**, mais radical (qual o sentido deste mundo? que sentido tem minha vida? que sentido mais profundo se esconde em tal acontecimento?). O que está por trás de tal processo é o **senso religioso**. Embora o termo "religioso" possa incluir uma referência aos **sagrado**, enquanto algo particular, o que é mais básico nessa conceituação aqui, é a referência a um **último**, o que, ao contrário de particular, é abrangente, envolvente e, afinal, transcendente (isto é, transporta-nos para uma outra ordem de consideração).

As indagações do **senso religioso** acabam desembocando em tomadas de posição no que diz respeito ao significado último das coisas. Levam, portanto, a uma **forma religiosa** pessoal. Esta forma pode variar bastante, indo desde o assumir de uma religião já sistematizada externamente, até formas diversas de espiri-

tualidade ou de vivências filosóficas, explícitas ou implícitas. O que há de comum entre posições tão diferentes é sempre a referência a um último. Religião está sendo entendida, portanto, no sentido geral de re-ligação (com esse último), capaz de situar a pessoa no todo, e orientar sua vida. Algo como a *estrutura de orientação e devoção*, de que fala Erick Fromm (1974/1944), que é alguma coisa da qual todos sentimos a necessidade, embora nem sempre lidemos com essa necessidade da mesma forma.

Uma terceira idéia central se baseia no fato de que a mesma *forma religiosa*, externamente ou objetivamente considerada, pode estar nas pessoas de modos diferentes no que diz respeito ao seu grau de centralidade psicológica. Quer dizer, o valor estruturante da forma religiosa para com a vida psíquica, pode variar bastante. Ou ainda, em outras palavras, a religião pode estar mais ou menos enraizada na pessoa, tendo uma influência maior ou menor em sua visão de mundo e em sua vida concreta. Referimo-nos a isso como o **grau de enraizamento** da religião ou da forma religiosa.

Vivência religiosa vem a ser a experiência da pessoa no campo religioso, ou seja, no campo das indagações pelo último. Cada um pode ter um história a contar quanto a isso; seja um ateu, um budista, ou um evangélico. No entanto para alguns, nessa história ocorreram **experiências religiosas** num sentido mais específico. Trata-se de acontecimentos marcantes para a tomada de posição em relação a um sentido último, e que foram assumidos com esse significado. Uma experiência como essa pode se dar a propósito de acontecimentos ordinários mas vistos sob nova luz, ou de acontecimentos extraordinários que são vividos como símbolos.

O termo **fé** relaciona-se com a firmeza das posições da pessoa diante da vida, firmeza essa que faz supor uma relação básica de confiança pela qual vivemos. A fé se torna **religiosa** quando explicita uma referência a uma realidade última.

O **desenvolvimento religioso** pode ser entendido como o desenvolvimento pessoal no

campo das indagações por um sentido último (campo religioso). Para descrevermos esse desenvolvimento em suas possibilidades é necessário articular 3 dimensões: o desenvolvimento psicológico, a ocorrência de experiências marcantes para a própria definição de um sentido último de vida, e o encontro com alguma tradição religiosa viva. O desenvolvimento psicológico nos dá as possibilidades dentro das quais podemos conceber as coisas nesse campo do sentido. As experiências marcantes de vida determinam também o que concebemos e a forma como vivemos. E, finalmente, a tradição religiosa corresponde a tudo aquilo que recebemos em nossa cultura como forma de pensamento e experiência acumulada da humanidade no que diz respeito às questões de um significado último.

COMO FOI SE FORMANDO A HIPÓTESE

O percurso, na verdade, foi bastante longo. Ele começou com uma primeira visão geral do desenvolvimento pessoal, baseada em Piaget, em seu *Seis Estudos de Psicologia* (Piaget, 1967). Ali descrevíamos o desenvolvimento em termos de uma progressiva construção de um conceito de eu, inicialmente bastante egocêntrico. Ele vai se tornando mais realista na medida em que a pessoa vivencia as oposições eu-mundo (no primeiro ano de vida), eu-outros (antes da adolescência) e eu-verdade (na adolescência). Acrescentamos, porém, a consideração do que poderia estar se passando na vida adulta, inspirando-nos em autores que se voltavam também para essa fase de vida, Jung com a metanóia no meio da vida, por exemplo, e Maslow com sua hierarquia de necessidades humanas (ver, por exemplo, Jung, 1979/1934, e Maslow, s/d). Com isso acrescentamos uma outra oposição na constituição do eu, e que denominamos eu-vida. Através dessa oposição a pessoa já se abre, mais explicitamente, para as questões de um significado último (pois se vê face a uma vida que é maior que sua própria individualidade). Fi-

camos então com os seguintes momentos marcantes no percurso do desenvolvimento: a *descoberta do mundo*, coincidindo com a primeira constituição de um eu; a *descoberta do outro* enquanto afetivamente independente; a *descoberta de uma verdade mais profunda* do que aquela recebida dos pais; e, por fim, a *descoberta da vida* enquanto não se limitando à minha individualidade. Isso teve uma primeira expressão em um livro de divulgação, intitulado *Crescimento e Ajuda* (que teve uma 2ª edição com o título *Retratos da Vida*) (Amatuzzi, 1980 e 1988).

Alguns anos mais tarde, trabalhando com grupos populares no sentido de refletir sua própria experiência de vida (Amatuzzi, 1996), fomos levados a descrever duas outras etapas. Uma, entre os 7 anos e o começo da adolescência, quando o menino ou a menina se confrontavam com o desafio de superar certas limitações no que diz respeito a habilidades ou competências, e com isso ganhar a auto-estima de alguém capaz. E outra já na idade madura, mas antes da abertura para a transcendência da vida. Uma espécie de segunda adolescência. Nesta época muitas pessoas falavam de um questionamento de seus papéis anteriores e suas rotinas adquiridas. Ocorriam reviravoltas de vida, muitas vezes sentidas como libertadoras. Surgia uma nova experiência de liberdade, um reencontro consigo próprio para além das obrigações ou deveres, e provavelmente uma vida mais saudável, ou, ao menos, o desejo disso. Mas também muitas pessoas simplesmente continuavam a "carregar o fardo da existência" com abnegação, com uma insatisfação mais ou menos calada, sem se colocar a possibilidade de mudanças. Parecia uma fase de vida que continha seus desafios próprios, e que, como as outras, podia ser mais ou menos bem vivida ou aproveitada em termos de crescimento pessoal. Passamos a descrever, então, as etapas de vida a partir de seus *desafios próprios em termos de desenvolvimento*, e, conseqüentemente, descrever as possibilidades de não enfrentamento desses desafios, e seus efeitos sobre a vida da pessoa. Estávamos descrevendo seis fases de vida (não tanto mo-

mentos de descoberta), marcadas por desafios próprios: o bebê no primeiro ano, a criança pequena até 6 anos, o menino ou menina, a adolescência até a vida adulta, a segunda adolescência na idade adulta mais avançada, e, finalmente, a maturidade até a velhice.

Paralelamente a isso, mas também motivados pelo trabalho com grupos populares, interessamo-nos pela experiência religiosa, pois parecia estar muito presente como fator determinante, ou mesmo motivador, do envolvimento das pessoas nesses grupos de reflexão, ou simplesmente em suas formas de vida. No trabalho, nas leituras e reflexões, foi ficando logo claro que essa experiência tinha uma relação estreita com o desenvolvimento, seja no sentido de facilitá-lo, seja no de obstruí-lo. Indiferente não era, a não ser quando a vivência religiosa era por demais superficial (sem enraizamento). Procuramos compreender como poderia estar se apresentando a experiência religiosa em cada uma daquelas 6 etapas até agora descritas.

Por essa época entramos em contato com a pesquisa de Fowler (1992/1981) sobre os *Estágios da Fé*, e através dela pudemos reencontrar seus inspiradores, dentre os quais Erickson e Kohlberg. O conceito de fé, para Fowler, não deixa de ser, ao menos aparentemente, portador de uma certa ambigüidade. Por um lado ele diz que "a fé é um aspecto genérico da luta humana para achar e manter sentido, e que ela pode ou não exprimir-se pela religião" (p.83). Todo mundo pode ter uma fé, e isso não tem relação necessária com religião. Mas, por outro lado, ele também fala que a fé se relaciona com o "mistério que nos envolve" (p.39), com as "condições últimas da existência" (p. 84), com uma "realidade transcendente" (p.168), e, em sua forma mais desenvolvida, inclui uma "intencionalidade divina" (p.169). Ao menos implicitamente a fé seria, portanto, religiosa, enquanto promotora de uma re-ligação com o último.

Talvez pudéssemos entender Fowler se disséssemos que ela é o que dá sentido à vida e

aquieta a pessoa; é a ligação com um sentido último; trata-se de um "repousar o coração", e alinhar a vida. Supõe, portanto, uma "inquietação do coração". Mas quando ocorre esse repousar, é porque algo se mostra ou se constitui como firme, o que justifica dizer que a fé vem a ser uma confiança. Na medida em que isso vai se explicitando em todas as suas dimensões, esse pólo de firmeza se mostra como último, como transcendente. Na verdade podemos colocar a fé em algo que não o mereça, mas em seu dinamismo ela procura sempre esse algo totalmente firme, absoluto. Por isso está implícito em qualquer fé um pólo absoluto, um centro transcendente de valor e poder. A fé é realmente essa firmeza e determinação pela qual vivemos, mas ela se torna explicitamente religiosa quando pode falar de seu pólo absoluto e transcendente. Talvez devêssemos dizer, então, que, enquanto *movimento humano interior* que fundamenta o viver, é só implicitamente que ela contém a referência a algo absolutamente firme (não mais do que como uma direção pressentida, formulada a posteriori). Será a *experiência religiosa*, enquanto experiência da manifestação desse algo, que explicitará a fé como religiosa. Isso se aproxima do que diz Fowler no fim de seu livro, onde ele lança a hipótese de que, com a conversão, ocorre uma re-significação da fé.

É interessante recordarmos aqui os estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg, e os do desenvolvimento psicossocial de Erikson, pois eles ajudam a entender os estágios da fé, de Fowler.

Kohlberg (ver, por exemplo, Camino, 1998, p. 113) descreve 3 níveis de julgamento moral, cada um deles com 2 estágios, aqui exemplificados através de frases típicas (e com as idades aproximadas estimadas por Fowler).

Nível pré-convencional:

- 1 - "não faço isso para não ser punido": *moralidade heterônoma* (até 6 anos);
- 2 - "não faço isso porque desejo a recompensa": *moralidade de troca instrumental* (depois dos 7 anos, até 12).

Nível convencional:

- 3 - "não faço isso porque não é esperado que eu faça": *moralidade das expectativas interpessoais* (adolescência e juventude);
- 4 - "não faço isso porque quebraria uma lei": *moralidade de sistema social e consciência* (jovem adulto, acima dos 21 anos).

Nível pós-convencional:

- 5 - "não faço isso porque tenho a obrigação de não fazer": *moralidade dos direitos individuais* (adulto em torno dos 35 em diante);
- 6 - "não faço isso porque não é certo, não importa o que digam": *princípios éticos universais* (em torno dos 60 em diante).

O grau mais elevado de julgamento moral é, pois, aquele que se baseia em princípios universais.

Erikson (1998) expressa seus estágios psicossociais em termos de conflitos centrais e de qualidades psicológicas que aí emergem. Ele fala de 8 conflitos, que poderiam ser mais ou menos associados a idades (Erickson, 1998, p. 52). Comentaremos cada um deles com frases de Joan Erikson, num capítulo da mesma obra.

1. Confiança básica vs. Desconfiança básica (ESPERANÇA) (0-2 anos).

Nós precisamos reconhecer o fato de que sem uma confiança básica o bebê não pode sobreviver. Disso decorre que todas as pessoas vivas têm uma confiança básica e com ela, até certo ponto, a força da esperança. (...) Embora a sobrevivência seja difícil sem um mínimo de desconfiança para nos proteger, a desconfiança pode contaminar todos os aspectos das nossas vidas e nos privar de amor e companheirismo com os seres humanos (p.90).

2. Autonomia vs. Vergonha, Dúvida (VONTADE) (2-3 anos).

Certamente todos os pais lembram como (...) os filhos (...) se tornaram surpreendentemente determinados, agarrando colheres e brinquedos, prontos a serem independentes. (...)

Quanto mais forte a vontade, mais eles realizam. (...) Mas existem limites; quando eles são rompidos e as coisas ficam fora do controle, pode haver uma reversão para a insegurança e uma falta de autoconfiança que termina em vergonha e dúvida quanto às suas capacidades (p.91).

3. Iniciativa vs. Culpa (PROPÓSITO) (3-6 anos).

A iniciativa é corajosa e valente, mas quando falha, surge um forte senso de deflação. Ela é animada e entusiástica enquanto dura, mas o instigador da iniciativa muitas vezes é deixado com um senso de inadequação e culpa (p.91).

4. Diligência vs. Inferioridade (COMPETÊNCIA) (6-12 anos).

A diligência e competência são capacidades que todos conhecemos bem neste país competitivo. (...) Em que você é bom, para que você serve, são as primeiras indagações dos nossos semelhantes. (...) É fundamental ser competente para destacar-se no nosso mundo prático (p.92).

5. Identidade vs. Confusão de Identidade (FIDELIDADE) (13-20 anos).

Roupas e maquiagem, às vezes, podem ser convincentes, mas no final das contas é somente quando possuímos um senso genuíno de quem somos que mantemos os nossos pés firmes no chão e nossa cabeça erguida, numa elevação da qual podemos ver claramente onde estamos, o que somos e o que representamos (p.92-93)

6. Intimidade vs. Isolamento (AMOR) (21 anos em diante).

Os anos de amor e intimidade são brilhantes, ensolarados e cheios de calor. Amar e encontrar-se no outro é algo que traz satisfação e deleite. (...) Nem todos são tão afortunados e abençoados. Um senso de isolamento e privação ataca aqueles para os quais este rico período não é realizado (p.93).

7. Generatividade vs. Estagnação (CUIDADOR) (35 anos em diante).

O estágio da generatividade reivindica o período de tempo mais longo (...) - trinta anos ou mais, durante os quais a pessoa estabelece um compromisso de trabalho e talvez comece uma nova família, dedicando tempo e energia a incrementar sua vida sadia e produtiva. Durante esse período, o trabalho e os relacionamentos familiares confrontam a pessoa com os deveres de cuidador e uma crescente variedade de obrigações e responsabilidades, interesses e celebrações (p.94).

8. Integridade vs. Desespero, Desgosto (SABEDORIA) (60 anos em diante).

A integridade (...) exige tato, contato e toque. (...) É necessário o tempo de uma vida para se aprender a tertato e isso exige paciência e habilidade. (...) Conforme Erik nos lembra: "O desespero expressa o sentimento de que o tempo agora é curto, curto demais para a tentativa de iniciar uma outra vida e experimentar caminhos alternativos..." (p.94-95).

A partir daí Fowler formula seus **estágios da fé** (Fowler, 1992/1981). Vamos apresentá-los aqui com frases descritivas retiradas de seu texto. Acrescentaremos para cada estágio um resumo elaborado por nós, na perspectiva desta pesquisa.

Pré-estágio - Lactância (0-1,5), Fé Indiferenciada.

As sementes da confiança, coragem, esperança e amor fundem-se de uma forma indiferenciada e contendem com ameaças de abandono sentidas pelo bebê, inconsistências e privações no ambiente da criança (p.106).

Os significados da fé estão implícitos na confiança básica e na experiência relacional da mutualidade.

Estágio 1 - Primeira Infância (2-6), Fé Intuitivo-Projetiva.

O que caracteriza a fé neste estágio é a *capacidade de unificar e captar o mundo da*

experiência em poderosas imagens e conforme ele é apresentado em histórias que registram as compreensões e sentimentos intuitivos da criança no tocante às condições últimas da existência (p.117).

Os significados referentes às condições últimas da existência começam a ser apropriados através de imagens e símbolos sintéticos.

Estágio 2 - Infância (7-12), Fé Mítico-Literal.

A pessoa começa a assumir para si as histórias, crenças e observâncias que simbolizam pertença à sua comunidade. As crenças são apropriadas com uma interpretação literal, assim como as regras e atitudes morais. (...) A história torna-se o principal meio de dar unidade e valor à experiência(p.128-129).

Os significados da fé comum do grupo são apropriados principalmente através de histórias e narrativas.

Estágio 3 - Adolescência (13-21), Fé Sintético-Convencional.

No estágio 3, a pessoa tem uma "ideologia", um conjunto mais ou menos consistente de valores e crenças, mas não a objetivou para avaliação e, em certo sentido, não tem consciência de possuí-la(p.146).

Os significados da fé se organizam em conjuntos de crenças e valores profundamente sentidos, mas admitidos em virtude da autoridade de pessoas significativas ou grupos de referência (sem uma reflexão crítica especial).

Estágio 4 - Início da Idade Adulta (21-35). Fé Individuativo-Reflexiva.

[A pessoa] expressa suas intuições da coerência existente em um ambiente último em termos de um sistema explícito de significados. O estágio 4, tipicamente, traduz símbolos para significados conceptuais. Provavelmente dará pouca atenção aos fatores inconscientes que influenciam seus julgamentos e comportamento. A força ascendente do estágio 4 tem a ver com a sua capacidade de refletir criticamente

sobre a identidade (eu) e a perspectiva (ideologia)(154).

Os significados referentes ao ambiente último são organizados conceitualmente em função de uma reflexão racional tanto quanto possível crítica.

Estágio 5 - Idade Adulta (35-60). Fé Conjuntiva.

Implica a integração, no eu e na própria perspectiva, de muita coisa que foi suprimida ou não-reconhecida no interesse da autocerteza e da consciente adaptação cognitiva e afetiva à realidade. (...) Deve haver[agora] uma abertura às vozes do "eu mais profundo" da pessoa. (...) Este estágio luta para unificar os opostos na mente e na experiência. (...) O comprometimento deste estágio com a justiça é liberado dos limites da tribo, classe, comunidade religiosa ou nação(p.166).

Os significados da fé vão além do que pode ser racionalmente afirmado, e existe uma síntese vivencial dos opostos, num nível mais profundo.

Estágio 6 - Maturidade (60 ...). Fé Universalizante.

A pessoa engaja-se em gastar e ser gasta para a transformação da realidade atual na direção de uma realidade transcendente. As pessoas que se encaixam no estágio 6 exibem, tipicamente, qualidades que estremecem nossos critérios usuais de normalidade. A sua indiferença à autopreservação, e a vivacidade de seu gosto e percepção da realidade moral e religiosa transcendente, dão às suas ações e palavras uma qualidade extraordinária e freqüentemente imprevisível (p.168-169).

A pessoa se entrega totalmente, com desapegos surpreendentes, à transformação da realidade atual na direção de uma realidade transcendente.

Fowler afirma que esse estágio 6 é muito raro. Dá como exemplos Gandhi, Luther King, Madre Tereza de Calcutá, Thomas Merton dentre outros poucos. Diz que ele vem a ser a descrição

normativa do possa ser a fé em sua realização mais elevada. Parece dizer que, ao menos aqui, não se pode falar de fé em geral, mas que ela se realiza sempre de forma concreta e particular, a pessoa inserindo-se em uma tradição específica (mesmo quando a transforma radicalmente), pois o absoluto se mostra no particular (p.174). Sugere, portanto, que na sua realização mais desenvolvida, a fé quase supõe ou se identifica com uma conversão ao transcendente, que transforma totalmente a visão que o sujeito possa ter de si. Não é possível falar dessa fé a não ser a partir de dentro de uma determinada tradição, e Fowler o faz a partir da sua, que é a fé monoteísta radical da tradição judaico-cristã (ver p.175, por exemplo).

Como se pode notar, Fowler segue bastante de perto a divisão de Erikson, mas reúne em seu estágio da primeira infância os dois de Erikson para essa idade (autonomia vs. vergonha e dúvida, e iniciativa vs. culpa).

A perspectiva de Fowler ainda é a de uma abordagem formal de estruturas que se constroem sucessivamente, uma dependendo da outra, em estágios bem definidos. O que pretendemos expor aqui, ao contrário, é uma hipótese mais descritiva (do desenvolvimento religioso como ele se apresenta). Por isso não falaremos de estágios formais ou estruturas, mas sim de fases ou etapas que se caracterizam por desafios que estão sendo enfrentados. As etapas que definimos acompanham, no entanto, os estágios de Fowler, com algumas modificações. Falamos da fase do **bebê**, no primeiro ano de vida, da **criança**, entre 2 e 6 anos, do **menino/a**, dos 7 aos 12 aproximadamente, do **adolescente**, dos 13 aos 18/20, do **jovem adulto**, dos 21 aos 30 mais ou menos (acolhendo até aqui as divisões de Fowler). Colocamos em seguida o **adulto** propriamente dito, entre os 30 e os 45/50 (mais preocupado com o gerar e cuidar), e o **adulto maduro** dos 45/50 aos 60 mais ou menos (já numa segunda adolescência, como vimos), separando duas fases no estágio adulto de Fowler. E, por fim, o **adulto mais velho**, após os 60 mais ou menos, que diferenciamos

da etapa de **proximidade da morte**, que nos pareceu ter características típicas (relacionadas com um posicionamento especial diante da morte/vida), também separando duas etapas no estágio da maturidade de Fowler. Nossa hipótese descreve 9 etapas.

Estávamos trabalhando nessas etapas quando tivemos contato com o trabalho de Oser e Gmünder (cf. Oser & Reich, 1996). Eles também estão preocupados com a caracterização de estágios formais (mais ou menos independentes de idade), enfocando, agora, o desenvolvimento do *juízo religioso*.

Kohlberg falava de *juízo moral*. Mas, segundo Oser e Reich, ele chega a falar de um estágio 7, além dos 6 que descreveu, só que não mais moral, e sim religioso. Este estágio surgiria com a pergunta de transição: “por que ser justo num mundo tão injusto?”. Esta passagem começa com o desespero, pois é ele que “nos ajuda a vermo-nos a nós mesmos da distância de um ponto de vista cósmico ou infinito” (p.369). A resposta àquela pergunta, então, se daria a partir de uma “experiência contemplativa de uma multiplicidade não dualística” (id.). Estaria se baseando “num senso de ser parte do todo da vida e na adoção de uma perspectiva cósmica, oposta à perspectiva universal humanística do estágio 6” (id.). Kohlberg cita aqui uma frase espinosiana: “se amamos a Vida ou a Natureza ou Deus, tornamo-nos capazes de superar todos os sofrimentos da vida” (id.). É um estágio “religioso” entre aspas porque, embora freqüentemente seja expresso nos termos de uma união com Deus, não precisa ser necessariamente assim.

Pois bem, se para Kohlberg o desenvolvimento moral é um pré-requisito necessário mas não suficiente para o estágio religioso, para Oser e Gmünder o desenvolvimento religioso tem sua estrutura própria baseada na relação de cada um com a Realidade Última. O desenvolvimento moral refere-se mais às relações eu-tu e é focalizado na superação do sofrimento decorrente da injustiça humana, enquanto o desenvolvi-

mento religioso refere-se mais às relações com a natureza, estando focalizado na superação do sofrimento resultante de eventos naturais, má sorte e contingências (eventualidades ou aca-sos). O julgamento religioso é bem diferente do julgamento moral. Trata-se da interpretação da experiência, numa situação concreta de vida, no que diz respeito ao relacionamento com a Realidade Última. Normalmente qualquer acontecimento que faz apelo a um fazer sentido, pode desencadear um julgamento religioso.

Isso estando claro, Oser e Gmünder descrevem **5 estágios do julgamento religioso**. Vamos apresentá-los aqui ilustrando com as 5 maneiras estruturalmente sucessivas de se responder à pergunta pelo sentido particular de um acontecimento que nos toca. *O que faz que isso aconteça? Que sentido tem isso?* Estaremos utilizando frases a partir do artigo citado de Oser e Reich (1996).

Estágio 1: *O Ser Último faz isso acontecer. - Há um Ser Último (Deus, para os crentes religiosos) que protege a pessoa ou lhe envia algo maléfico, que lhe dá saúde ou doença, alegria ou desespero. O Ser Último influencia a pessoa (e todos os outros seres vivos) diretamente. A vontade do Ser Último pode sempre ser realizada (p.372) - A pessoa concebe a relação com o Ser Último como um experienciar passivo do que lhe está sendo enviado. É o estágio do **Deus ex machina**(p.372).*

Os significados religiosos se referem a coisas externas ao sujeito, que podem afetá-lo, mas sobre as quais ele não tem poder algum.

Estágio 2: *O Ser Último faz isso acontecer se... - O Ser Último pode ser influenciado por preces, oferendas, obediência a regras religiosas etc. Se alguém é cuidadoso com o Ser Último e passa nos testes, Ele envia, Ele age como um pai confiável e amoroso, e a pessoa será feliz, saudável, cheia de sucesso etc. O indivíduo pode influenciar o Ser Último, ou pode não fazer isso, dependendo de suas necessidades e livre vontade. (p.372) - A pessoa se dá conta de que pode influenciar o Ser Último e sabe*

*como fazer isso. É o estágio do **Do ut des** (p.372).*

Os significados religiosos se referem a coisas externas ao sujeito, que podem afetá-lo, mas ele pode ter alguma influência sobre isso através de atos.

Estágio 3: *O Ser Último e os seres humanos fazem isso acontecer. - O indivíduo assume a responsabilidade por sua vida e pelos assuntos do mundo. Liberdade, significado e esperança, estão ligados a decisões da pessoa. O Ser Último está à parte disso. Ele tem seu próprio campo de ação; nós temos o nosso. O Ser Último em sua totalidade inclui uma liberdade, uma esperança e um significado que são diferentes daqueles dos seres humanos. A transcendência está fora do indivíduo, mas representa uma ordem básica do mundo e da vida. (p.372) - O Ser Último e os humanos são vistos como independentes, numa espécie de coexistência pacífica. É o estágio do **Deísmo** (p.372).*

A religião, enquanto relação com as coisas a que se referem os significados religiosos, e a vida cotidiana do sujeito, existem, mas são separadas: uma não tem nada a ver com a outra.

Estágio 4: *Os seres humanos fazem isso acontecer graças à atuação do Ser Último. - Agora uma relação indireta, mediata, com o Ser Último começa a existir. O indivíduo continua a assumir responsabilidade mas ele se questiona sobre as condições de possibilidade de ter responsabilidade. Ele vê seu envolvimento como forma de ultrapassar a falta de significado e esperança, assim como de ultrapassar o absurdo. A transcendência agora está parcialmente dentro (imanência): através do Plano Divino, o Ser Último se torna a condição de possibilidade da liberdade humana, da independência humana, etc. (p.372) - Uma nova relação emerge. Depois de ter visto diversas facetas da vida, o indivíduo integra a Realidade Última em sua vida de um modo novo. Dizer que a natureza da Realidade Última assegura a autonomia pessoal, ajuda a desenvolver a crença de que, de alguma forma, as coisas vão dar certo no futuro*

(Plano Divino). É o estágio da **Autonomia mediada** (p.372-373).

Religião e vida se diferenciam mas são intimamente relacionadas. O sujeito de alguma forma se vê como instrumento das realidades do mundo religioso. Por exemplo: Deus atua por intermédio dele ou de outras pessoas.

Estágio 5: *Os humanos fazem isso, e essa é a verdadeira manifestação do Divino. - O Ser Último (Deus) aparece em todo envolvimento humano embora o transcenda ao mesmo tempo. O Ser Último se torna aparente na história e na revelação. Transcendência e imanência interagem completamente. Esta total integração torna possível a solidariedade universal com todos os seres humanos. O "reino de Deus" se torna o código para um completo e pacífico envolvimento do potencial humano, o qual cria significado não em opções afastadas do mundo, mas, ao contrário, numa perspectiva verdadeiramente social. (p.372) - A complementariedade dos pólos de cada par é plenamente percebida: não há nada profano nem sagrado, não há santidade nem aspectos profanos; não há esperança sem absurdo, nem absurdo sem esperança. O Último é experienciado em relacionamentos. É o estágio da **religiosidade intersubjetiva** (p.373).*

Religião e vida não se distinguem, são a mesma coisa. A plenitude da vida se dá com a presença das realidades do mundo religioso. Por exemplo: é no mais profundo de mim mesmo que encontro a Deus; ou, tomo consistência verdadeiramente no meio divino; ou, sou uma participação ao Ser.

As descrições feitas por Oser e Gmünder foram também em parte assumidas em nossa hipótese.

HIPÓTESE GERAL DO DESENVOLVIMENTO RELIGIOSO

Nossa hipótese se apresenta de forma descritiva, situando o desenvolvimento religioso

em cada etapa do desenvolvimento pessoal, tomando como foco a formação e evolução de um conceito de eu. *Religião* é aqui entendida no sentido subjetivo de *vivência que o sujeito tem de uma relação com a realidade última*, seja em termos estritamente religiosos, quando essa realidade é tematizada como algo além daquilo que se tem acesso pelos caminhos ordinários da ciência ou do conhecimento cotidiano, seja em termos quase religiosos, quando a energia investida é de grande intensidade, globalizante ou totalmente envolvente. A fase de desenvolvimento de certa forma determina as possibilidades dessa vivência. No entanto ainda sobra margem para uma variação grande no tipo de presença psicológica da religião, mesmo supondo-se que sua forma seja a mesma. Como dissemos: o *grau de enraizamento* da religião pode variar bastante, e, conseqüentemente, sua importância psicológica. A própria descrição deixará isso mais claro.

Depois da descrição de cada etapa do desenvolvimento, apresentaremos um resumo em tópicos para facilitar o trabalho com os depoimentos. As idades assinaladas são evidentemente aproximações por vezes grosseiras.

Etapa do bebê (0 a 1,5 anos)

O desafio central a ser enfrentado no processo de formação de um eu consciente, no primeiro ano de vida, apresenta-se como um *passar do sonho à realidade*, e descobrir um *mundo independente do eu*. A experiência básica que está intimamente ligada à superação deste desafio, é a *experiência de uma confiança fundamental*, tecida no aconchego da relação com os pais, e capaz de tirar a pessoa de dentro de si mesma, e fazê-la *viver neste mundo*.

Essa confiança básica é o fundamento de todas as formas posteriores de fé ou religião. Falhas aqui (a recusa, a hesitação, ou a negociação da confiança) terão conseqüências na possibilidade de uma autêntica experiência religiosa posterior. Se vier a ocorrer uma tal experiência, no entanto, ela terá reconstruído em si

mesma a própria confiança básica, e além disso, em qualquer caso, a confiança básica será re-significada: aquilo em que a pessoa confia de forma absoluta, será reconhecido experientialmente (nem sempre com conceitos) como absolutamente transcendente.

No bebê, contudo, não tem muito sentido falar-se de religião do sujeito, a não ser como totalmente implícita na confiança básica, ou então como religião da família. Em qualquer outro sentido ela é uma realidade externa.

Desafio central: passar do sonho à realidade, descobrir um mundo independente do eu (elaborar a diferenciação eu-mundo).

Necessidades predominantes: fisiológicas e de proteção ou segurança.

Experiência básica: experiência de confiar.

Conseqüência: manipular realisticamente os objetos do mundo.

Religião: é apenas da família; vai passando para o bebê através dos gestos de cuidado, na medida em que é inspiradora deles.

Enraizamento da religião: só existe uma potencialidade religiosa, implícita na confiança básica, e não ainda uma religião do bebê propriamente dita.

Etapa da criança (2 a 6 anos)

O desafio central no processo de formação de um eu é, agora, o de *superar um relacionamento possessivo, marcado pelo ciúme*, e abrir-se a uma *relação propriamente dita*, onde o outro é aceito em sua separação e autonomia. A experiência que está intimamente ligada com esse tipo de descoberta, é a experiência da linguagem, enquanto *reconstrução simbólica interior do mundo*. Isso acontecendo, a criança se abrirá para a *cooperação e o diálogo*, e o eu se aceitará como não único.

A religião estará encontrando suas primeiras expressões simbólicas concretas, a partir do que vai sendo recebido. Mais tarde, se houver uma experiência religiosa específica, a pessoa virá a reconhecer nos "símbolos de sua fé" as formas essenciais de expressão de seu vivido. A não ocorrência da experiência da linguagem, ou uma ocorrência limitada (por exemplo, o domínio de uma linguagem convencional e não expressiva), impedirá ou dificultará a existência de uma religião refletida, e a pessoa se manterá numa perspectiva imediatista.

Na idade da criança, embora os símbolos sintéticos das realidades do mundo religioso (referente aos significados últimos) já possam ir fazendo algum sentido para ela, as coisas significadas por eles são provavelmente vivenciadas ainda como externas, e carregadas de poder sobre ela.

Desafio central: passar do ciúme à relação, aceitar o outro enquanto separado.

Necessidades predominantes: de proteção ou segurança.

Experiência básica: linguagem, enquanto separação e reconstrução simbólica do ausente.

Conseqüência: inícios de cooperação e diálogo.

Religião: a religião da família começa a ser apropriada através de símbolos (ou ritos, ou imagens sintéticas) que resumem seu significado.

Enraizamento da religião: os objetos significados pelos símbolos religiosos são sentidos como externos e dotados de um poder absoluto sobre a criança.

Etapa do menino/a (dos 7 aos 12 anos)

O desafio central é *passar da inabilidade e passividade para a competência e iniciativa*, descobrir-se *ativo e capaz, ousar fazer*. Se esse desafio for superado de forma satisfatória, desenvolve-se a *segurança interior e a auto-estima*.

A religião (ou quase religião) começa a se expressar agora através de histórias que condensam seu sentido. Falhas na experiência da iniciativa e da ousadia, dificultam o acesso ao sentido das histórias e uma posterior identificação do adulto através da inserção em uma tradição (a não ser que uma experiência religiosa forte, posterior, venha suprir essas deficiências).

Nessa idade, embora já possa ir havendo uma apropriação do sentido das narrativas que expressam o sentido último, esse significado se refere ainda, provavelmente, a realidades externas. Contudo a relação com essas realidades já não é de mera passividade: existe a possibilidade de uma influência por parte do sujeito (no caso explicitamente religioso, através de preces, ritos, obediência a preceitos, etc.).

Desafio central: passar da inabilidade e passividade para a competência e habilidade, descobrir-se ativo e capaz.

Necessidades predominantes: de proteção ou segurança e participação ou afeto.

Experiência básica: coragem e iniciativa.

Conseqüência: segurança interior e auto-estima.

Religião: vai sendo apropriada agora também através do sentido de narrativas, histórias que são contadas.

Enraizamento da religião: embora os objetos significados permaneçam externos e dotados de poder, existe a possibilidade de uma influência sobre eles por parte do sujeito (no caso explicitamente religioso, através de preces, ritos, obediência a preceitos etc.).

Etapa do/a adolescente (dos 13 aos 18/20 anos)

Agora a confiança básica levará o adolescente, ou a adolescente, no processo de formação de um eu, ao desafio de *passar de uma vivência de indefinição, para a de uma definição a partir de si, descobrindo uma verdade pessoal*

mais profunda. A experiência que se relaciona com isso é a da escolha pessoal.

Nesta época a religião (ou qualquer ideologia referente ao sentido último das coisas), como parte da identidade recebida, tende a ser questionada. Deficiências na experiência de escolha bloqueiam esse questionamento e a possível reconstrução posterior de formas mais pessoais dessa atitude básica. Poderá haver um abandono da prática religiosa (ou quase religiosa) dos pais, justamente porque é dos pais, e não ligada a uma escolha (freqüentemente mediada pelo grupo). Esse abandono será provisório ou definitivo, dependendo em parte da autenticidade dos pais, e de seu apoio às experiências dos filhos.

É possível também que a religião (enquanto relação com as coisas às quais se referem os significados religiosos ou últimos) por um lado, e a vida pessoal do sujeito, por outro lado, sejam concebidas ou experienciadas ambas como reais mas separadas e independentes. A pessoa vai assumindo mais suas escolhas, e o "mundo religioso" é externo a isso, pertence a outra esfera. Mas também pode acontecer que uma experiência religiosa específica aproxime essas duas esferas.

Desafio: passar de uma indefinição (ou definição a partir de fora), para uma definição a partir de dentro, descobrir uma verdade pessoal mais profunda.

Necessidades predominantes: participação ou afeto, e estima ou valor.

Experiência básica: escolha pessoal.

Conseqüência: ação mais eficaz e realista.

Religião: começa a ser questionada juntamente com toda a identidade recebida; busca de uma religião definida a partir de escolhas pessoais.

Enraizamento da religião: está relacionado com o grau de personalidade das escolhas; é uma idade de experiências provisórias.

Etapa do/a jovem adulto/a (dos 18/20 aos 30 aproximadamente)

O desafio central será o de *abrir-se para uma relação mais pessoal e profunda*, associada à *experiência de intimidade*. Essa relação não se limita a pessoas; estende-se ao mundo, aos acontecimentos, e descobre algo como uma *essência concreta* das coisas.

Aqui não é mais possível sustentar uma postura religiosa diante da vida sem que ela seja baseada em uma experiência pessoal, mais crítica e refletida. Práticas religiosas anteriores já não resistem às exigências do jovem adulto, assim como qualquer ideologia superficialmente vivida sem conexão vivencial com a pessoa. Uma carência de intimidade aqui (em toda a amplitude da experiência de intimidade) afetaria todo o resto do desenvolvimento, inclusive o religioso.

Essa é, pois, a idade em que a experiência pessoal do significado torna-se decisiva para o desenvolvimento. Não havendo isso, o sujeito pode ficar apenas com posições religiosas mais ou menos convencionais, ou então será levado a abandonar qualquer posicionamento explícito

Desafio: passar de um relacionamento superficial a uma relação mais profunda, descobrir a essência concreta do outro.

Necessidade predominante: de participação ou afeto e de estima ou valorização.

Experiência básica: intimidade (com pessoas, coisas, acontecimentos, teorias...).

Consequência: relações significativas.

Religião: não se sustenta mais uma religião ou sistema de crenças que não seja fundamentada racionalmente e experiencialmente (a não ser que a pessoa simplesmente permaneça com formas anteriores ou convencionais).

Enraizamento da religião: com aquela fundamentação, inicia-se uma aproximação, maior ou menor, entre religião e vida.

nesse campo. Por isso mesmo os conceitos religiosos, quando agora mediados por experiência e reflexão, tendem a aproximar religião e vida. Começa a haver uma integração que, se o desenvolvimento estiver sendo satisfatório, estará sendo trabalhada durante toda a vida adulta.

Etapa do adulto (dos 30 aos 35/40 mais ou menos)

Há uma continuação da etapa anterior, consolidando-a na *fecundidade*: a produção de frutos. O desafio central agora, na formação de um eu, é *gerar e cuidar*, vivenciando esse novo lado de si próprio que se expande no fruto produzido. O não cumprimento dessa tarefa de desenvolvimento tende a produzir o adulto estéril, sem uma participação criativa no meio. Isso se reflete no âmbito do religioso.

Se houver uma vivência religiosa autêntica ela tende a se expandir no meio, criativamente, num sentimento de integração maior (talvez no sentido de se sentir um instrumento de uma força superior ou um desígnio maior, ou de perceber os outros ou os acontecimentos, como instrumentos desse um desígnio). Mas também pode ocorrer de a pessoa não mais estar integrando a dimensão religiosa explícita em sua vida.

Desafio: passar da esterilidade à fecundidade, descobrir-se gerador ("pai").

Necessidade predominante: de estima, produção ou realização.

Experiência básica: gerar (produzir) e cuidar.

Consequência: ampliação e expansão social.

Religião: expandindo-se criativamente em atividades externas ou internas (quando não ficou estacionada em formas anteriores).

Enraizamento: tende a se aprofundar, aproximando o sistema de crenças e orientação com a vida concreta da pessoa.

Etapa do adulto maduro (dos 35/40 aos 60 aproximadamente)

Freqüentemente ocorre nessa época um questionamento de tudo e um recomeço em novas bases. O desafio central na transformação do eu é *superar as rotinas e os padrões assumidos e encontrar um sentido mais pessoal para a vida*, relativizando as normas e os papéis sociais. As reviravoltas na vida da pessoa nessa época, são sentidas como *libertação*.

Do ponto de vista religioso, esse novo apelo pode levar a uma fé mais pessoal, superando aspectos rígidos e estereotipados, ou então pode levar a um abandono da religião até então professada (caso não haja um apoio conceitual ou experiencial para essas transformações). Mas pode ocorrer também que a vivência religiosa esteja fixada em formas de etapas anteriores

Se houver a passagem para uma fé mais pessoal, um passo a mais estará sendo dado na direção da integração entre religião e vida.

Desafio: passar do tédio das rotinas para a alegria da liberdade, descobrir um sentido pessoal para o que se faz.

Necessidade predominante: auto-realização.

Experiência básica: da liberdade e do sentido pessoal.

Conseqüência: alegria, discernimento.

Religião: superação de seus aspectos rígidos e estereotipados (podendo até levar a um abandono se não houver um bom apoio experiencial ou conceitual) e centração numa vivência mais pessoal, e menos fixada nas exterioridades.

Enraizamento: aumenta a integração da religião com a vida.

Etapa do adulto mais velho (dos 60 aos 80 mais ou menos)

No processo do eu a pessoa é chamada a aprofundar a *libertação a partir de todos os*

apegos. A confiança básica leva a *descobrir a vida simplesmente*, para além dos apoios externos, e daí a *sabedoria*, para além da ciência.

O sistema de orientação, religioso ou não, se relativiza enquanto sistema. O conceito é, cada vez mais, vivido apenas como instrumento da experiência. Há uma premência maior na busca de um realmente último, na linha da necessidade de transcendência (talvez provocada pela desproporção entre as aspirações profundas e as perdas). A necessidade de sentido tende a se tornar explicitamente religiosa (embora os conceitos possam variar). Se a vivência religiosa explícita, não recuou para formas rígidas, ela será agora expressão de uma relação experimentada na humildade diante do mistério. Caso isso não ocorra é provável que a pessoa viva em revolta ou amargura.

Na melhor das hipóteses a integração entre religião e vida tende a ser tal que esses dois âmbitos da experiência caminham para se fundir. Viver simplesmente (sem nenhum outro apoio, utilidade ou finalidade) é a forma de estar ligado ou re-ligado (ou a forma de religião).

Desafio: passar dos apegos à libertação, descobrir o que é simplesmente viver.

Necessidade predominante: auto-realização e transcendência.

Experiência básica: viver, vitalizar.

Conseqüência: serenidade (além do prazer), sabedoria (além da ciência).

Religião: torna-se agora a expressão de uma relação experimentada na humildade diante do mistério (caso não tenha recuado para formas anteriores).

Enraizamento: a integração entre religião e vida é tal que esses dois âmbitos tendem a se fundir: viver é estar ligado, ou re-ligado.

Etapa da proximidade da morte (...)

Nesta situação a pessoa vivencia momentos muito especiais em termos de desen-

volvimento religioso ou humano pessoal. O desafio é, na verdade, *passar da vida individual para algo radicalmente diferente, e entregar-se em paz nessa passagem*. Caso ocorra isso haverá uma progressiva transcendência do eu empírico com a aceitação da auto-dissolução, e uma abertura para o totalmente outro. A preparação para a entrega absoluta, ou ela própria, se constituem no supremo ato religioso (ou implicitamente religioso quando a referência ao transcendente não é conceituada). A revolta, ou a tentativa de segurar-se, podem tornar os últimos tempos de vida ou o ato de morrer, extremamente tormentosos. Mas também é possível que a eminência da passagem reconstrua totalmente, na aceitação, as respostas aos desafios da vida.

Quando os desafios são superados, religião e vida não mais se distinguem experientialmente (embora possa haver conceitos que não atendam à totalidade desta experiência).

Desafio central: passar da vida para a morte, aproximar-se do significado do todo.

Experiência básica: entregar-se (devolver a vida).

Conseqüência: dissolução do eu empírico.

Necessidade predominante: de transcendência.

Religião: fica totalmente relativizada ao seu objeto (agora vivido em sua proximidade imediata); assume plenamente seu caráter de expressão da relação quase direta com o mistério.

Enraizamento: a entrega total e confiante é o supremo ato religioso, capaz de resgatar todas as respostas aos desafios anteriores.

Essa hipótese tem alguns eixos teóricos, dos quais destacamos alguns.

1) O religioso, tal como entendido aqui, não é algo que se acrescenta ao humano como um elemento estranho. Pelo contrário, ele apa-

rece na linha do próprio desenvolvimento pessoal, como uma exigência quase natural.

2) Psicologicamente falando, a religião pode ser promotora ou bloqueadora de desenvolvimento. Isso dependerá de sua qualidade humana. Há possibilidade de um trabalho pessoal em direção a uma autenticidade maior da vivência religiosa.

3) Depois da juventude não é mais possível uma religião coerente com os desafios da idade, que não seja fundamentada experiential e reflexivamente. As formas religiosas que, a partir daí, não forem assim caracterizadas, serão imaturas do ponto de vista psicológico.

4) Nas etapas mais avançadas do desenvolvimento pessoal, o seu lado humano e o seu lado religioso coincidem. Mas há a possibilidade de uma experiência religiosa que não seja elaborada com conceitos propriamente religiosos; ou seja, há a possibilidade de uma religião implícita em uma fé humana aberta a um sentido último.

Este artigo será seguido por outro onde essa hipótese geral do desenvolvimento religioso será tomada como referencial teórico para a leitura de vários depoimentos sobre história religiosa pessoal. Após essa análise de depoimentos, que mostrará a utilidade dessa hipótese, será feita uma discussão final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATUZZI, Mauro (1988). *Retratos da Vida: caminhos de Crescimento e Ajuda*. 2ª ed. São Paulo, Ed. AM. (A 1ª ed., com o título *Crescimento e Ajuda: veredas em Psicologia*, da Cortez editora, é de 1980).
- AMATUZZI, M; ECHEVERRIA, D; BRISOLA, E; & GIOVELLI, L. (1996). *Psicologia na Comunidade: uma experiência*. Campinas, SP, Ed. Alínea.
- AMATUZZI, Mauro (1998). A experiência religiosa: busca de uma definição. *Estudos de Psicologia*, 15 (1), p.49-65.
- AMATUZZI, Mauro (1998). A experiência religiosa: estudando depoimentos. *Estudos de*

- CAMINO, Cleonice P. dos S. (1998). Educação Moral: doutrinação ou debate? In: DEMOURA, Maria Lúcia S., CORREA, Jane; & SPINILLO, Alina (orgs). *Pesquisas Brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, p.111-139.
- CASSIRER, E. (1972/1944). *Antropologia Filosófica - Ensaio sobre o Homem (Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana)*. Trad.de Dr.Vicente Felix de Queiroz. S.Paulo, Ed.Mestre Jou.
- ERICKSON, Erik H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre, SR, Artmed. (Original americano)
- FOWLER, James (1992). *Estágios da Fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo, RS, Sinodal. (Original americano de 1981)
- FROMM, Erich (1974/1944). *Análise do Homem*. 9ª ed. Trad. de Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro, Zahar.
- JUNG, Carl G. (1979/1934). *O Eu e o Inconsciente*. Trad. de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis, Vozes. (Obras Completas de C.G. Jung, V.7, T.2)
- MASLOW, Abraham H. (s/d). *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro, Eldorado. (O texto mais recente desta coletânea é de 1963)
- OSER, Fritz K. & REICH, Helmud (Instituto Pedagógico da Universidade de Friburgo, Suíça) (1996). Psychological perspectives on religious development. *World Psychology* 2(3-4): 365-396.
- PIAGET, Jean (1967). *Seis Estudos de Psicologia*, Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro, Forense-Universitária. (Original em francês)

PAIS SEPARADOS E FILHOS: ANÁLISE FUNCIONAL DAS DIFICULDADES DE RELACIONAMENTO¹

SEPARATED PARENTS AND CHILDREN: FUNCTIONAL ANALYSIS OF BEHAVIOR DIFFICULTIES

Profa. Dra. Carmen Garcia de ALMEIDA²
Ednéia Aparecida PERES³
Marcos Roberto GARCIA⁴
Nadya Christiane Silveira PELLIZZAR⁵

RESUMO

Estudos realizados revelam que a separação conjugal pode exercer efeitos negativos sobre o relacionamento entre pais e filhos. A forma como os pais se relacionam com os filhos e entre si interfere na maneira positiva ou negativa de o filho enfrentar a separação. Este trabalho teve como objetivos identificar dificuldades de relacionamento vivenciadas por pais e filhos e analisar as variáveis das quais estas dificuldades eram função, além de promover a interação entre eles. Os participantes foram 3 pais e 3 crianças, com idades entre 29 a 41 anos e 8 a 12 anos, respectivamente. O trabalho realizado na Clínica Psicológica da UEL consistiu de 36 encontros, sendo 11 com os pais, 11 com os filhos e 14 conjuntos. As intervenções consistiram de: desenhos, pinturas, orientações sobre disciplina, treino em expressividade emocional, dentre outras. A avaliação inicial das dificuldades revelou a existência de comportamentos agressivos e inassertivos dos pais, sendo que os filhos também apresentaram dificuldades semelhantes. Os resultados da intervenção apontaram melhoras nos comportamentos de imaturidade e isolamento dos filhos e na expressão de sentimentos de pais e filhos. Embora tenham ocorrido mudanças comportamentais, sugerem-se intervenções futuras envolvendo pais que não estão com a guarda dos filhos, os quais contribuem para as dificuldades de relacionamento por eles apresentadas.

⁽¹⁾ O presente trabalho resultou da pesquisa de Pós-Doutorado realizada pela Profa. Dra. Carmen Garcia de Almeida, apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em fevereiro de 1997, sob a orientação da Profa. Dra. Edwiges Ferreira Mattos Silvaes, com apoio financeiro do CNPq.

⁽²⁾ Universidade Estadual de Londrina Av. Voluntários da Pátria, 674 Jardim Andrade - Londrina - Paraná - CEP 86061-080 E-mail: carmen@sercomtel.com.br. FAX: (043) 371-4207

⁽³⁾ Estagiária bolsista CNPq/UEL/UEM - UEL.

⁽⁴⁾ Bolsista de aperfeiçoamento CNPq - UEL.

⁽⁵⁾ Estudante de Especialização - UEL.

Palavras-chave: separação conjugal; relacionamento entre pais e filhos; análise funcional

ABSTRACT

Studies reveal that the legal separation can exert negative effects on the relationship between parents and children. The way parents relate with their children as well as between themselves, interferes in the positive or negative way the child deals with the separation. The purposes of this work were to identify the relationship difficulties experienced by parents and children and to analyse the variables which generated these difficulties, besides promoting the interaction between them. The participants were three parents and three children, with ages ranging from 29 to 41 years old and 8 to 12 years old, respectively. The work performed at the University's Psychological Clinic consisted of 36 meetings: 11 with the parents, 11 with the children and 14 with both parents and children. The interventions consisted of: drawings, paintings, orientations about discipline, training in emotional expressiveness, among others. The initial evaluation of the difficulties revealed the existence of aggressive and unassertive behaviors on the part of the parents. The children also presented similar difficulties. The results of the intervention showed improvements in the immaturity and isolation behaviors on the part of the children as well as in the expression of feelings on both parts. Although behavioral changes have happened, future interventions are suggested, involving parents who do not have the custody of the children, who contribute for the difficulties of the relationship presented by them.

Key words: legal separation; relationship between parents and children; functional analysis.

INTRODUÇÃO

A separação conjugal vem se multiplicando consideravelmente na atualidade, podendo acarretar diversas conseqüências aos envolvidos, como, por exemplo, situações estressantes. "O estresse se refere a um desgaste geral do organismo, cansado pelas alterações psicofisiológicas que se dão quando a pessoa se vê forçada a enfrentar uma situação que a irrite, amedronte, confunda, excite, ou que a faça muito feliz" (Lipp & Malagris, 1995, p. 179).

De acordo com Tschann et al. (1989) o divórcio acarreta mudanças que geram estresse nos relacionamentos familiares, as quais interferem no ajustamento das crianças e podem alterar as etapas normais de seu desenvolvimento. O bem-estar emocional das crianças e sua

adaptação social são os mais afetados pela experiência do divórcio. Alguns dos principais causadores do stress, em caso de divórcio, referem-se ao conflito conjugal tanto antes como depois da separação, ao relacionamento problemático com um ou ambos os pais e à perda de contato ou diminuição do mesmo com um dos pais, geralmente com o pai. De acordo com alguns pesquisadores, as crianças costumam responder a estas experiências estressoras de formas variadas, dependendo de suas características individuais.

O estresse vivenciado pelos filhos parece estar relacionado diretamente com o estresse dos pais e os contatos negativos entre eles, é inversamente relacionado ao tempo transcorrido desde a separação.

O medo de perder o contato com o pai, que está indo embora, é o principal desajuste causado pelo divórcio. As conseqüências emocionais advindas dessa situação, para os filhos, como depressão, raiva, ansiedade e isolamento, são bem severas, conforme colocam Hess e Câmara (1979).

Os resultados de pesquisa de Câmara e Desnick (apud Moraes, 1997) indicam que quando há cooperação entre os pais, o ajustamento social de seus filhos se estabiliza por volta de 2 anos após o divórcio.

A forma como os pais se relacionam com os filhos e entre si interfere na maneira positiva ou negativa de o filho enfrentar a separação. Se os pais se agredem constantemente, as crianças podem considerar este comportamento como adequado e passam a emití-lo no relacionamento com os outros.

Os momentos subseqüentes à separação são os mais difíceis, tanto para os pais como para os filhos. Sendo assim, não se deve esperar que lidem de forma satisfatória com as conseqüências sociais, financeiras e emocionais, ligadas à dissociação do casamento, pois necessitam de um tempo para se reconstruírem.

Outro fator de extrema importância se refere à ausência de um dos cônjuges na vida dos filhos. Esta ausência pode influenciar a percepção do mundo e de si mesmo, contribuindo para uma auto-imagem ruim, apresentando níveis alto de ansiedade, desenvolvimento afetivo instável, dificuldades para controlar a agressividade, impulsividade e aparecimento de comportamentos depressivos.

Tanto as crianças como os adolescentes poderão reagir de forma diferente diante de uma mesma situação. Diante do divórcio, muitos filhos não apresentam problemas de ordem comportamental, enquanto outros os apresentam.

Conforme Teyber e Hoffman (1987):

“Um dos mais fortes determinantes do ajustamento dos filhos ao divórcio é a

extensão da participação continuada dos pais em suas vidas. Os filhos do divórcio sofrem social, emocional e intelectualmente quando seus pais não estão ativamente envolvidos com seu papel. Eles parecem culpar-se pela partida dos pais e sofrem uma perda da auto-estima e iniciativa, perda esta refletida na depressão, desempenho acadêmico pobre e falhas nos relacionamentos interpessoais. Os filhos do divórcio melhor ajustados são os que têm freqüentemente acesso, sem conflitos, a pai e mãe.” (apud Moraes et al., 1997, p. 17)

Quanto ao impacto da separação sobre os cônjuges, Kaslow e Schwartz (1995) colocam que a maioria dos divorciados recentes permanecem inibidos, deprimidos, amargurados e preocupados com os filhos, emprego ou dinheiro. Alguns se encontram cansados, aliviados ou confusos, podendo ainda ter esses três sentimentos ao mesmo tempo, já que a ambivalência é normal nesse caso.

Há pontos em comum vivenciados pelos divorciados: as etapas do processo de separação; a necessidade de sobrevivência e o desenvolvimento de novos estilos de vida e auto-imagem; mudanças quanto ao fator econômico e crises emocionais que muitos enfrentam.

O período que se segue ao divórcio legal, para algumas pessoas, é uma “exploração do seu mundo privado (sentimentos, pensamentos, emoções), assim também do ambiente externo (tentando novas atividades, retomando antigos projetos, construindo novos relacionamentos sociais)” (Kaslow e Schwartz, 1995, p. 53). Nesse momento a terapia individual ou de grupo pode proporcionar o desenvolvimento de valores e de estruturas que irão permear a vida delas, bem como ajudá-las a exercer bem seus múltiplos papéis sociais (pai, mãe, amigo, ajudante nas lições de casa, trabalhador, estudante e a desfrutar de todas as oportunidades que a vida pode lhes oferecer).

Como são muitas as alterações sofridas pelos filhos diante da separação, Giusti, 1987

(apud Moraes *et al.*, 1997) referindo-se às opções úteis que poderiam ajudá-los a superar esse período, propõe a busca de um especialista. Concordando com isso, Maldonado (1978) coloca que é importante para a criança ter um espaço para expressar seus sentimentos, dúvidas, emoções acerca da separação dos pais e do relacionamento com os mesmos.

Para Kaslow e Schwartz (1995, p. 51) “os filhos parecem ficar “abandonados” na época da separação, quando a energia dos pais está voltada para a mesma, sem haver então dedicação aos filhos”. Porém, há outros pais que tentam superproteger os filhos, pensando que assim eles não sofrem. Nesse momento, a terapia de grupo pode ajudar os filhos a lidar bem com esta situação. A constatação de que outras crianças enfrentam a mesma realidade do divórcio, a expressão de sentimentos, dúvidas, angústias e o levantamento de alternativas adequadas para superar este período difícil, são pontos relevantes na terapia grupal.

As intervenções grupais realizadas basearam-se na Análise Funcional dos Comportamentos, o que, segundo Meyer (1997) consiste na análise das variáveis das quais o comportamento é função.

Assim, este trabalho teve como objetivos identificar dificuldades de relacionamento vivenciadas por pais e filhos e analisar as variáveis das quais estas dificuldades eram função, além de promover a interação entre eles.

METODOLOGIA

Os encontros foram realizados na Clínica Psicológica da UEL, durante o período de maio a novembro de 1997, consistindo de atendimentos semanais, com duração aproximada de uma hora e vinte minutos.

A população selecionada por um roteiro de entrevistas de triagem com os pais consistiu de 6 participantes, 3 pais (1 pai e 2 mães) e 3 filhos (3 meninos), com idades variando entre 28 e 41 anos e 08 e 13 anos, respectivamente.

Para facilitar a visualização, será apresentada uma tabela com a caracterização dos sujeitos:

Foi realizado um total de 36 encontros, sendo 11 com os pais, 11 com os filhos e 14 em conjunto (pais e filhos).

Para os atendimentos foram utilizados colchonetes para relaxamento, papel jornal, sulfite, lápis colorido, giz de cera, revista, cola, tesoura e canetas hidrocores como também atividades lúdicas para o levantamento de comportamentos relevantes na interação pais e filhos.

Nos atendimentos foram igualmente utilizados instrumentos de avaliação comportamental aplicados em pais e filhos, no início e no término do trabalho. Tais instrumentos foram: Questionário para Análise Comportamental da Relação Pais/Filhos, segundo a percepção dos filhos; Questionário para Análise Comportamental da Relação Pais/Filhos, segundo a percepção dos

Identificação do sujeito	Sujeito	Idade	Sexo	Identificação do sujeito	Sujeito	Idade	Sexo
S.	Mãe	28	Feminino	L.	Criança	8	Masculino
T.	Mãe	38	Feminino	E.	Criança	10	Masculino
C.	Pai	41	Masculino	D.	Criança	13	Masculino

S. corresponde à mãe de L.

T. corresponde à mãe de E.

C. corresponde ao pai de D.

pais; Questionário de Identificação de Comportamentos-Problema - Walkker - Checklist; relatório dos pais; Questionário brasileiro para investigação de Autoconceito para crianças, de Amaral *et al.* (em anexo).

O procedimento utilizado para a formação do grupo, inicialmente, consistiu no recrutamento dos participantes através de meios de comunicação de massa (jornal e rádio).

Os critérios para a seleção dos participantes do grupo foram: a idade dos filhos (entre 8 e 12 anos), a existência de comportamentos-problema relacionados à separação dos pais e a disponibilidade de horários.

Na seqüência, iniciaram-se os encontros, em que os participantes responderam aos questionários de Análise Comportamental da Relação Pais/Filhos (que foi especialmente estruturado para um trabalho desta natureza), questionário para a investigação do Autoconceito nas crianças, e o questionário para Identificação de Comportamentos-Problema-Walker.

Os encontros com os pais foram conduzidos pelos estagiários vinculados ao projeto de pesquisa e os encontros com os filhos, pelas alunas do Curso de Especialização, sendo que, os encontros eram realizados, quinzenalmente, com os pais e filhos conjuntamente.

Inicialmente procurou-se levantar a história do relacionamento entre o participante e seu ex-cônjuge, os dados sobre o processo da separação e sobre o relacionamento afetivo atual dos participantes, bem como identificar comportamentos relevantes dos pais que pudessem estar mantendo comportamentos inadequados dos filhos. Estes comportamentos se referiam à utilização dos filhos para agredir o ex-cônjuge, à coerção, à insatisfação pela condição da separação, bem como à indefinição da relação com o ex-cônjuge.

No decorrer dos encontros, a Análise Funcional dos Comportamentos apresentados pelos pais possibilitou-lhes compreenderem que estavam influenciando os comportamentos-queixa dos filhos, e assim facilitou a discriminação dos

mesmos quanto à funcionalidade de seus comportamentos.

Nos encontros com os pais foram utilizadas algumas estratégias, tais como: desenhos, atividades lúdicas, trocas de experiências e relatos verbais enfocando a condição da separação, a relação com o ex-cônjuge, o relacionamento familiar e o relacionamento afetivo com outros parceiros.

Nas intervenções conjuntas, foram utilizadas técnicas de dinâmica de grupo, as quais consistiram na elaboração de perguntas feitas pelos coordenadores, para que tanto os pais quanto os filhos pudessem respondê-las, tentando acertar o que o outro (pai ou filho) responderia e em atividades lúdicas em pares, como desenhos e brincadeiras, objetivando verificar as interações entre eles.

Além das dinâmicas de grupo, foram realizadas atividades em que os coordenadores propiciavam a expressividade de sentimentos entre pais e filhos com o objetivo de verificar como um percebia o outro em relação aos gostos, qualidades e defeitos.

RESULTADOS

Em seguida será apresentado um perfil dos participantes do grupo (pais e filhos), elaborado a partir das informações obtidas nas entrevistas de triagem, das aplicações dos instrumentos de avaliação e das percepções dos terapeutas durante a realização dos encontros.

No quadro 1 as respostas dos pais (S., T. e C.) na etapa de pré intervenção, em relação aos seus relacionamentos com os filhos é considerado por eles como boa, com irritabilidade com os filhos, boa e regular, respectivamente. Na etapa de pós intervenção as respostas foram: regular e bom.

Quanto as respostas dos filhos (L., E. e D.) no período de pré intervenção foram: ótimo e regular, já na etapa de pós intervenção as respostas foram: bom, ótimo e regular.

Quadro 1. Aspectos comportamentais dos sujeitos referentes ao “relacionamento atual entre pais e filhos.” (*)

SUJEITOS	COMPORTAMENTOS PRÉ-INTERVENÇÃO	COMPORTAMENTOS PÓS-INTERVENÇÃO
S.	<ul style="list-style-type: none"> • Bom • Irritabilidade com os filhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Regular
L.	<ul style="list-style-type: none"> • Ótimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom
T.	<ul style="list-style-type: none"> • Bom 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom
E.	<ul style="list-style-type: none"> • Ótimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ótimo
C.	<ul style="list-style-type: none"> • Regular 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom
D.	<ul style="list-style-type: none"> • Regular 	<ul style="list-style-type: none"> • Regular

(*) Dados coletados dos instrumentos e das verbalizações dos encontros.

No quadro 2, a percepção dos pais (S., T. e C.), referente aos aspectos positivos e negativos da separação, no período de pré intervenção, contém respostas que oscilaram do positivo para o negativo. Para a participante S. a separação foi negativa, enquanto que para T. foi positivo, no entanto diminuiu a renda familiar (negativo). Para C. a separação trouxe benefícios. Já no período de pós intervenção a participante S. percebeu aspectos positivos da separação (menos dependência do ex-marido). Para T. a participação no grupo a ajudou a repensar em seu relacionamento, e tentou estabelecer uma relação amigável com o ex marido (positivo). C. percebeu-se mais tolerante em relação à ex cônjuge, mas estava com dificuldade em seu novo relacionamento.

Para os filhos (L., E. e D.) no período de pré intervenção a separação dos pais para todos foi negativa, alterando alimentação, aumentando a agressividade, dificultando os novos relacionamentos dos pais, além das dificuldades em manter um bom relacionamento com o pai que detém a guarda. No período da pós intervenção, L. e E. continuaram sentindo a falta dos pais. Para D. neste período percebeu-se mais comunicativo com o pai, porém, continuou com dificuldades em aceitar o relacionamento do pai, apresentava dores de cabeça e seu peso aumentou.

No quadro 3 as respostas dos pais (S., T. e C.), referentes ao relacionamento com o ex-cônjuge no período de pré intervenção, apareceram de formas variadas. S. no início do trabalho tentou resgatar o casamento desfeito; a participante T. omitia os comportamentos do filho para o ex marido, excluindo-o das condutas do filho, no entanto mantinha uma relação afetiva instável com o ex marido. O relacionamento de C. com a ex mulher pautava-se também na exclusão dela frente a responsabilidade dos filhos, e rejeitava a idéia de D. ir morar com a mãe. No período de pós intervenção S. percebeu o que a fazia sentir-se insatisfeita e do porquê usava os filhos para atingir o ex marido. T. deu maior abertura ao ex cônjuge em relação aos filhos; e C. aceitou a condição de D. morar com a mãe, além de diminuir a frequência de falar da ex mulher, passando a falar de seu relacionamento atual.

Para a criança L., no início do grupo, seu relacionamento com o pai era ótimo, pois tinha a presença deste. Para E. era considerado bom e para D. ótimo. Após a intervenção L. avaliava a situação (relacionamento com o pai) como boa, pois o pai, neste momento, já não estava mais presente. Para E. passou a ser ruim a medida em que foi percebendo a ausência do pai. D. avaliou a situação como sendo ótimo, mesmo após ter ido morar com a mãe, e relatado que a experiência não havia sido boa.

Quadro 2. Aspectos comportamentais dos sujeitos referentes aos “aspectos positivos e negativos da separação.” (*)

SUJEITOS	COMPORTAMENTOS PRÉ-INTERVENÇÃO	COMPORTAMENTOS PÓS-INTERVENÇÃO
S.	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em aceitar a separação (negativo) • Dependência em relação ao ex-marido (negativo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Menos dependente do ex-marido (positivo)
L.	<ul style="list-style-type: none"> • Separação considerada ruim pela ausência do pai (negativo) • Alteração na alimentação (negativo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Separação considerada ruim pela ausência do pai (negativo)
T.	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição das brigas (positivo) • Diminuição da renda familiar (negativo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de estabelecer um relacionamento amigável com o excônjuge (positivo)
E.	<ul style="list-style-type: none"> • Separação considerada negativa pela ausência da pai e positiva pela diminuição das brigas entre os pais (negativo) • Agressividade com os irmãos (negativo) • Irritabilidade sem motivo aparente (negativo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sente a ausência do pai (negativo)
C.	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição de conflitos (positivo) • Aumento da renda familiar (positivo) • Novo relacionamento afetivo (positivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no novo relacionamento afetivo (negativo) • Maior tolerância em relação à excônjuge (positivo)
D.	<ul style="list-style-type: none"> • Sente falta da mãe (negativo) • Dificuldade de relacionamento com o pai (negativo) • Dificuldade em aceitar o novo relacionamento do pai (negativo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior diálogo com o pai (positivo) • Dificuldade em aceitar o novo relacionamento do pai (negativo) • Dores de cabeça (negativo) • Aumento do apetite (negativo)

(*) Dados coletados dos instrumentos e das verbalizações dos encontros.

O quadro 4 contém respostas referentes ao relacionamento social dos participantes. As respostas no período de pré intervenção, a participante S. mantinha relacionamentos inassertivos e agressivos, assim como a participante T. mantinha relacionamento também agressivos com postura impositiva e o participante C. racional, monopolizador e agressivo.

No quadro 5, referente a auto-imagem, o grupo dos pais, no período de pré intervenção,

pode-se perceber que a participante S. via-se incapaz de realizar atividades por si própria, além de aparentar desinteresse por outros parceiros. A participante T., neste mesmo período, apresentava falta de cuidados em relação à sua aparência, e C. considerava-se correto, sábio e perfeccionista. No período de pós intervenção a participante S. já estava realizando atividades que antes não acreditava realizar e começava a se interessar por outros homens. A participante

T. começou a se cuidar mais quanto a sua aparência e o participante C. começou a perceber e aceitar as suas falhas.

No início do grupo das crianças o participante L. considerava-se "burro" e "feio". Já o participante E. apresentou um alto auto conceito e o participante D. apresentava-se pessimista e considerava-se incapaz de realizar tarefas difíceis. No final do grupo L. já havia diminuído as verbalizações auto depreciativas; o participante E. apresentou um médio auto conceito e o participante D. aumentou sua confiança em si mesmo.

No quadro 6, o qual mediu o desempenho acadêmico, o grupo dos pais no período de pré intervenção, a participante S. tinha curso

profissionalizante de cabeleireira e cursava o curso de Letras na Universidade Estadual de Londrina, apesar de estar insatisfeita com ele. T. também tinha curso profissionalizante (manicure), exigia boas notas dos filhos e apresentava-se muito preocupada com a frequência de E. na escola. O participante C. era doutor, professor na Universidade, e apresentava-se disciplinado e exigente em relação aos seus estudos. No período de pós intervenção S. passou a valorizar mais o curso que vinha fazendo. T. percebeu as causas que mantinham o comportamento de E. não ir à escola, e C. não apresentou mudanças.

No início do grupo dos filhos, L. apresentava boas notas (pai estava presente neste período) e fazia aulas de Kumon, o participante E.

Quadro 3. Aspectos comportamentais dos sujeitos referentes aos "relacionamento com o ex-cônjuge que mantém a guarda do filho."(*)

SUJEITOS	COMPORTAMENTOS PRÉ-INTERVENÇÃO	COMPORTAMENTOS PÓS-INTERVENÇÃO
S.	<ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de resgate do casamento, dizendo que ainda amava o ex-cônjuge 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de sua insatisfação quanto à condição de separada, e de usar os filhos para atingir o ex-cônjuge
L.	<ul style="list-style-type: none"> • Ótimo • Tem a presença do pai 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom • Ausência do pai
T.	<ul style="list-style-type: none"> • Omissão dos comportamentos do filho para o ex-cônjuge • Excluía o ex-cônjuge de responsabilidades em relação ao filho • Relação afetiva instável entre os cônjuges 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior abertura com o ex-cônjuge em relação aos filhos
E.	<ul style="list-style-type: none"> • Bom 	<ul style="list-style-type: none"> • Ruim • Percepção da ausência do pai
C.	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusão do ex-cônjuge quanto à responsabilidade dos filhos • Inflexibilidade quanto ao filho morar com a mãe 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação da condição do filho morar com a mãe • Diminuição da frequência de falar da ex-mulher, passando a falar mais de seu relacionamento atual
D.	<ul style="list-style-type: none"> • Ótimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ótimo • Experimentou morar com a mãe e optou em continuar morando com o pai

(*) Dados coletados dos instrumentos e das verbalizações dos encontros.

gostava de estudar, mas não queria ir à escola, sendo que já estava reprovando, e D. apresentava notas baixas e suspeitava que iria reprovar, além das inúmeras queixas que tinha da escola. No

final do período de intervenção, L. apresentou notas baixas (período em que o pai se ausentou), e D. começou a se esforçar para tirar notas altas o que resultou na aprovação do ano letivo.

Quadro 4. Aspectos comportamentais dos sujeitos referentes aos "relacionamento social."(*)

SUJEITOS	COMPORTAMENTOS PRÉ-INTERVENÇÃO	COMPORTAMENTOS PÓS-INTERVENÇÃO
S.	<ul style="list-style-type: none"> • Inassertividade e agressividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Início da discriminação das causas da irritabilidade • Melhor aceitação de feedback • Aumento de atividades de lazer, como passeios à noite
L.	<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento • Dificuldade em realizar atividades em grupo • Dificuldade em aceitar elogios 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior envolvimento em atividades grupais • Aceitação de feedbacks dados pelos participantes do grupo
T.	<ul style="list-style-type: none"> • Agressividade • Imposição 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior receptividade a opiniões
E.	<ul style="list-style-type: none"> • Participativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento
C.	<ul style="list-style-type: none"> • Racional • Monopolizador • Agressivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível na aceitação de feedbacks • Reflexivo frente às questões que envolvem sentimentos
D.	<ul style="list-style-type: none"> • Desprezo frente à situações que envolviam demonstração de sentimentos • Agressividade com os membros do grupo • Fantasia de situação em que obtinha sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior expressão de sentimentos • Diminuição da agressividade • Relatos de fatos concretos

(*) Dados coletados dos instrumentos e das verbalizações dos encontros.

DISCUSSÃO

De acordo com a literatura consultada, encontramos que o processo de separação é uma situação estressante tanto para os pais quanto para os filhos. Nota-se que algumas pessoas lidam melhor com ela, enquanto outras encontram maiores dificuldades em enfrentá-la.

Dentre as conseqüências negativas da separação comumente encontradas temos a

queda no rendimento escolar e as dificuldades de relacionamento interpessoal. Corroborando esta idéia temos Grych & Fincham (1990) que enfatizam em seus estudos os efeitos negativos trazidos pelos conflitos conjugais presentes antes e depois da separação. Relatam ainda esses autores que as crianças de famílias caracterizadas por alto grau de conflito apresentam maior desajustamento, do que aquelas caracterizadas por baixo grau de conflito.

Quadro 5. Aspectos comportamentais dos sujeitos referentes a "auto-imagem."(*)

SUJEITOS	COMPORTAMENTOS PRÉ-INTERVENÇÃO	COMPORTAMENTOS PÓS-INTERVENÇÃO
S.	<ul style="list-style-type: none"> • Incapaz de realizar atividades por si própria • Desinteresse por outros parceiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades que antes acreditava não conseguir, como dirigir um carro • Início de novos relacionamentos
L.	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalizações auto-depreciativas (dizia ser burro e feio) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição das verbalizações de auto-depreciação
T.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de cuidados pessoais (aparência) 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora da aparência
E.	<ul style="list-style-type: none"> • Alto <i>auto-conceito</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Médio auto-conceito</i>
C.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera-se correto e sábio • Perfeccionista 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção e aceitação de suas falhas
D.	<ul style="list-style-type: none"> • Pessimista, considerava-se incapaz de realizar tarefas difíceis, como passar de ano 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior auto-confiança

(*) Dados coletados dos instrumentos e das verbalizações dos encontros.

Maldonado (1987) também acentua que o processo de separação pode exercer efeitos negativos sobre os comportamentos dos filhos. Um desses efeitos freqüentemente observado são as acusações recíprocas entre os cônjuges, gerando um alto grau de conflito. Este tipo de conduta acaba, na maioria das vezes, por fazer com que os filhos se sintam culpados ou responsáveis pela separação.

Com o decorrer das intervenções junto ao grupo de pais, percebeu-se, que principalmente para a participante S, houve dificuldades quanto à aceitação da separação por ela depender do marido, financeira e emocionalmente, o qual contribuía para que ela não tomasse decisões em relação à sua vida profissional e familiar. Para os demais membros do grupo, a separação acarretou na diminuição de brigas e conflitos, oportunizando novos relacionamentos, conforme foi relatado por eles durante os encontros.

Kaslow e Schwartz (1995), reconhecem que a separação causa mudanças nos divorciados, as quais interferem em seus comportamen-

tos privados (sentimentos, emoções e pensamentos), assim como em relação ao ambiente externo (realização de novas atividades, retomada de antigos projetos, ampliação de relacionamentos sociais e afetivos).

Na literatura constata-se que a ausência de um dos cônjuges na vida dos filhos pode influenciar negativamente a percepção e a auto-estima e contribuir para a construção de uma auto-imagem ruim, para o surgimento de ansiedade, para um desenvolvimento instável e para dificuldades em controlar a agressividade, a impulsividade, e sentimentos depressivos. Diante da separação conjugal muitos filhos não apresentam problemas comportamentais, enquanto outros os apresentam.

No grupo atendido, os filhos avaliaram como ruim a separação pela ausência de um dos pais, o que gerou neles alterações quanto aos padrões alimentares, somatizações, agressividade, irritabilidade sem motivo aparente e dificuldades na aceitação de novos parceiros dos pais.

Quadro 6. Aspectos comportamentais dos sujeitos referentes ao "desempenho acadêmico."(**)

SUJEITOS	COMPORTAMENTOS PRÉ-INTERVENÇÃO	COMPORTAMENTOS PÓS-INTERVENÇÃO
S.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizou curso profissionalizante (cabeleira) • Estudante do curso de Letras da Universidade de Londrina por sugestão do ex-marido • Insatisfação em relação ao curso de Letras 	<ul style="list-style-type: none"> • O curso de Letras passou a ser valorizado
L.	<ul style="list-style-type: none"> • Notas boas no colégio (atribuía isto à presença do pai) • Participava de aulas no Kumon 	<ul style="list-style-type: none"> • As notas decaíram (ausência do pai)
T.	<ul style="list-style-type: none"> • Curso profissionalizante (manicure) • Exigente quanto às notas do filho • Preocupação quanto à frequência do filho (E.) na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção das causas que mantinham o comportamento de E. não ir à escola
E.	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de estudar • Não quer ir à escola • Está quase reprovando por falta 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a participação do pai houve aumento na frequência de ir à escola
C.	<ul style="list-style-type: none"> • Professor universitário com titulação de Doutor • Exigente e disciplinado em relação aos seus estudos 	<ul style="list-style-type: none"> • Idem à pré-intervenção
D.	<ul style="list-style-type: none"> • Notas baixas • Suspeita de reprovação • Queixas da escola em relação à disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • Esforço para tirar notas altas • <i>Aprovação do ano letivo</i>

(*) Dados coletados dos instrumentos e das verbalizações dos encontros.

Notou-se que, quando os pais que não detêm a guarda dos filhos encontram-se ausentes, seus filhos apresentam alterações no rendimento escolar, que se refletem em notas baixas, queda na frequência às aulas.

Isto foi corroborado pelo que enfatizam Teyber e Hoffman, 1987 (apud Moraes, 1997), os quais acentuaram que a ausência de um dos ex-cônjuges pode gerar nos filhos o rebaixamento da auto-estima, que acaba refletindo na depressão, no desempenho acadêmico pobre e nas dificuldades dos relacionamentos interpessoais.

Ao final dos atendimentos, em relação aos aspectos positivos e negativos da separação,

constatou-se uma melhora na participante S, a qual afirmou estar se comportando de acordo com suas próprias necessidades e interesses e tomando decisões, como, por exemplo, retomar os estudos e tirar sua carteira de motorista. Quanto aos outros participantes, detectaram-se tentativas de manutenção de relacionamentos mais amigáveis com os ex-cônjuges, assim como o estabelecimento de diálogo e interações positivas em situações relativas à convivência e educação dos filhos, de um modo geral.

Pelo relato dos filhos, percebeu-se que os pais que não detêm a guarda são avaliados por eles como bons, pois, pelo contato restrito no relacionamento, acabam sendo mais permissi-

vos, ao contrário dos pais que detêm a guarda, os quais assumem uma postura de imposição de leis e normas (regras), atitudes estas que requerem disciplina e por isso acabam sendo avaliados negativamente.

Isto pôde ser notado nos atendimentos iniciais ao grupo de pais, sendo que estes estavam certos de que os seus comportamentos eram avaliados negativamente, porém não percebiam que o fato de privar os filhos do contato com o ex-cônjuge contribuía para esta avaliação. Após a intervenção, os pais notaram que ao colocarem-se os filhos em contato com a realidade dos ex-cônjuges, desmistificaram-se as fantasias de que seria melhor morar com eles. Ao entrar em contato com estas contingências, os filhos perceberam que os outros genitores também lhes colocavam normas e regras e, além disso, depararam-se com outras privações, como por exemplo, a contínua ausência desses pais que não mudaram sua rotina em função dos filhos.

Isto pôde ser encontrado na verbalização do participante D: "Fui morar com a minha mãe, e foi chato, ela trabalhava o dia inteiro... Eu até quis pular da janela, e ela não deu bola... E também eu não gosto do cara que mora com ela, ele é muito chato... É melhor morar com meu pai..."(sic)

Quanto ao relacionamento social ocorreram modificações notórias nos padrões de comportamento dos pais e filhos, e no relacionamento entre os mesmos, sendo que os pais tornaram-se mais receptivos aos feedbacks do grupo, o que pode ter contribuído para que os filhos participassem melhor de atividades grupais. Da mesma forma que esta mudança ocorreu no grupo e foi percebida pelos terapeutas, acredita-se que ela possa ter se generalizado para o ambiente natural dos participantes, e que seriam uma das variáveis importantes para a modificação nos padrões comportamentais dos filhos. Isto pôde ser observado no relato do participante L que no início dos atendimentos verbalizava que a mãe não tinha qualidades e tentava esconder

dela suas opiniões. Ao final dos encontros, sua percepção em relação a ela modificou-se, conforme o diálogo abaixo:

L - "Ah! Minha mãe não deixava sujar o tênis..."

T - E agora ?

L - Agora não pega tanto no meu pé...

T - E o que mais está legal?

L - Ela faz um macarrão gostoso e tá levando a gente para passear mais.

Em relação ao participante E, pôde-se observar que ele começou a perceber e a reagir ao afastamento do pai, o que pode ter contribuído para o seu isolamento no grupo. Esta percepção pode ter sido acarretada pela mudança do comportamento da mãe, a qual poupava-o de entrar em contato com esta realidade. Segundo Hess e Câmara, 1979 (apud Moraes, 1997), o medo de perder o contato com o pai, que está indo embora, é o principal fator que contribui para o desajuste causado pelo divórcio. As conseqüências emocionais advindas dessa situação para os filhos, como depressão, raiva, ansiedade e isolamento são bem severas.

Quando foi convocada uma sessão de orientação a pais que não detêm a guarda, os terapeutas notaram a ausência de um deles que mesmo se comprometendo a vir, não compareceu

Durante o processo grupal a auto-imagem de cada participante apresentou melhoras, os pais passaram a tomar atitudes que antes não tomavam, como, por exemplo, cuidar da própria aparência, permitir-se novos relacionamentos, bem como aceitar erros. Estas mudanças também foram percebidas nos filhos, quando o participante L modificou as suas percepções quanto a se achar "feio e burro" e o participante D que passou a perceber-se como mais "auto-confiante".

Além dos resultados positivos apresentados, os terapeutas também encontraram algumas dificuldades na realização deste trabalho. Nos encontros iniciais, observaram que os pais

não discriminavam que as queixas sobre os comportamentos dos filhos, por eles trazidas, estavam relacionadas com situações determinadas pelo processo de separação, como, por exemplo, por terem sido abandonados pelos ex-cônjuges e pelas dificuldades no relacionamento com os mesmos, o que acarretou desavenças, instabilidade emocional, indefinição de papéis, dentre outros. Isto fez com que muitos dos comportamentos por eles apresentados nos encontros, como, principalmente, não assumir erros e racionalizações, contribuísem para que os terapeutas sentissem que suas colocações pareciam não produzir efeitos sobre os comportamentos deles.

Ao final dos encontros, esses comportamentos foram-se modificando, o que levou aos resultados anteriormente discutidos.

Em relação ao grupo de filhos, pode-se perceber que os mesmos tiveram dificuldades em falar dos sentimentos relacionados à separação, os quais eram evocados através de atividades propostas pelos terapeutas. Outras dificuldades encontradas pelos terapeutas no início dos atendimentos se referem à dispersividade do grupo e à agressividade entre eles, que foram analisadas como respostas de fuga de uma situação aversiva (falar sobre a separação). Ao serem trabalhadas estas dificuldades, pode-se perceber que os padrões de comportamento foram-se modificando, diminuindo o nível de agressão e aumentando a frequência de verbalizações de sentimentos, sinalizando, assim, uma melhora no que se refere à expressividade emocional.

De forma geral, pode-se perceber que tanto para pais quanto para filhos, houve modificações significativas no que diz respeito ao desenvolvimento do autoconhecimento e da expressão de

sentimentos, o que demonstra a efetividade das intervenções realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIUSTI, E. 1987. *A arte de separar-se*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- GRYCH, J.H. & FINCHAM, F.D. 1990. Marital Conflict and Children's Adjustment: A Cognitive-Contextual Framework. *Psychological Bulletin*, 108, (2).
- HESS, R. D. & CÂMARA, K. A. 1979. Post-Divorce Family Relationship as Mediating Factors in the Consequences of Divorce for Children. *Journal of Social Issues*, 35(4), 79-96.
- KASLOW & SCHWARTZ. 1995. *As dinâmicas do Divórcio*. Campinas, Editoria PSI.
- LIPP, M. & MALAGRIS, L. 1995. Manejo do estresse. In: *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva*. Campinas: Editorial Psy.
- MALDONADO, M. T. 1987. *Casamento: término e reconstrução*. Petrópolis, Vozes.
- MEYER, S. B. 1997. O Conceito de análise funcional. In: DELITTI, M. (org.) *Sobre comportamento e cognição*. Vol.II. São Paulo: Arbytes, p. 31-36.
- MORAES, C. G. A, et al. 1997. *Grupo de Apoio a Filhos de Pais Separados*. Tese de Pós-Doutorado, Apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- TEYBER, E. & HOFFMAN, C. D. 1987. Missing Fathers. *Psychology Today*. (apr).
- TSCHANN, J. M. et al. 1989. Family Process and Children's functioning during divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 51 (2).

FENOMENOLOGIA E (IN)CONSCIÊNCIA: HUSSERL, FREUD E PSICOTERAPIA

PHENOMENOLOGY AND (UN)CONSCIOUSNESS: HUSSERL, FREUD AND PSYCHOTHERAPY

Cinthia Cardoso DUTRA¹

RESUMO

O presente artigo pretende discutir a possibilidade e a relevância, especialmente para a psicologia clínica, de se estabelecer uma comparação entre o conceito de inconsciente tal como descrito por Freud e a análise fenomenológica da consciência apresentada por Husserl. Para tanto, o contexto histórico e as diferenças teleológicas entre as duas teorias são brevemente examinados e alguns dos seus principais conceitos são apresentados. Finalmente, é discutida a relevância desta questão para a psicologia clínica, através da caracterização da atuação do psicoterapeuta orientado fenomenologicamente.

Palavras Chave: Fenomenologia, Freud, Husserl, inconsciente, psicologia fenomenológica.

ABSTRACT

The present article intends to discuss the possibility and the relevance, especially for clinical psychology, of establishing a comparison between the concept of unconscious just as it has been described by Freud and the phenomenological analysis of consciousness presented by Husserl. In order to carry out this task, the historical context and the teleological differences between the two theories are examined shortly and some of their main concepts are introduced. Finally, the relevance of this subject for clinical psychology is discussed through the characterization of the phenomenological-psychologist's activity.

Key words: Phenomenology, Freud,

⁽¹⁾ Psicóloga e Mestranda em Filosofia na PUC-Rio. Bolsista do CNPq.

Agradeço imensamente a orientação e os comentários críticos do Prof. Paulo César Duque Estrada, do Departamento de Filosofia da PUC-Rio, e o incentivo da psicóloga e mestra Amaryllis Schvinger.

Endereço para correspondência:

Av. Genaro de Carvalho 315 bloco 4 casa 8 - Recreio dos Bandeirantes - Rio de Janeiro - RJ
CEP 22790-070 - Tel: (0XX-21-490-2243) - E-mail: cinthia@chacara.com.br

As obras de Edmund Husserl (1859-1938) e Sigmund Freud (1856-1939) têm sido exaustivamente estudadas e deram margem a inúmeras ramificações. Seus discípulos têm ido além das noções e conceitos originalmente propostos por eles, desenvolvendo novas teorias e novos métodos. A fenomenologia husserliana tem servido de base para avanços metodológicos em diferentes áreas do conhecimento, particularmente na psicologia, e as obras de filósofos como Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre, por exemplo, não podem deixar de ser consideradas num estudo efetivo da consciência numa abordagem fenomenológica. A psicanálise freudiana, de forma semelhante, deu origem a importantes ramificações: autores como Jung, Reich, Klein, Bion e Lacan (para citar apenas alguns) desenvolveram seus próprios sistemas psicanalíticos a partir das idéias originais de Freud a respeito de inconsciente, libido, pulsão e representação. Reconhecemos a importância destes avanços teóricos, mas não pretendemos abordá-los aqui. Nosso objetivo é outro: pretendemos discutir a possibilidade e a relevância para a psicologia clínica de se estabelecer uma comparação entre o conceito de inconsciente tal como descrito por Freud e a análise fenomenológica da consciência, apresentada por Husserl.

Ellenberger (1959) observa que Freud e Husserl nasceram e morreram em datas muito próximas e publicaram suas obras principais (Husserl, as *Investigações Lógicas*; e Freud, *A Interpretação dos Sonhos*) no mesmo ano de 1900. Além disso, Freud frequentou por dois anos as aulas de filosofia de Franz Brentano, de quem Husserl foi o discípulo mais proeminente. Apesar da contemporaneidade, que nos permitiria supor que um tivesse conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelo outro, não se encontram, quanto a isso, referências explícitas em suas respectivas obras.

Para melhor compreendermos a discussão que pretendemos iniciar aqui, devemos manter sempre em mente o fato de que embora tanto a fenomenologia quanto a psicanálise

abordem, de certa forma, o estudo da consciência, trata-se de “dois campos distintos, surgindo de pontos de partida diferentes, com propósitos diferentes, usando métodos e terminologias diferentes” (Ellenberger, 1959: 94). Por esse motivo, é essencial que comecemos este trabalho apresentando uma síntese das condições culturais e históricas que serviram de palco para o aparecimento e desenvolvimento de ambas as teorias.

FENOMENOLOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A fenomenologia surgiu, principalmente, como uma crítica do conhecimento, preocupada em resolver uma crise: a crise em que se encontravam as ciências à época da virada do século XX. “A crise de uma ciência”, conforme explica Husserl, “indica simplesmente que seu caráter genuinamente científico, e toda a forma como estabeleceu seus objetivos e desenvolveu sua metodologia, tornou-se questionável” (Husserl, 1997: 3). O problema da crise das ciências foi colocado por Husserl no início do século XX, e o inspirou a desenvolver a fenomenologia, mas permanece ainda por muitos anos, pois é o mesmo a que se refere o título de sua obra de 1936: *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia*, e ainda o mesmo que aparece na introdução das *Meditações Cartesianas*, de 1931: “Em lugar de uma discussão e da exposição dos sistemas filosóficos, há a mera aparência de um filosofar e de um criticar. Os filósofos se reúnem em congressos, mas as filosofias não se reúnem” (Husserl, *apud* Marques, 1997: 59).

Nesse contexto, Husserl atribui à filosofia a tarefa de repensar seus próprios fundamentos e os das outras ciências em bases de rigorosa racionalidade, numa tentativa de elucidar seus processos de conhecimento. Husserl discute este problema também nas *Conferências de Paris*: “É necessária uma reconstrução radical que *satisfaça* a idéia de

filosofia como *unidade universal das ciências* na unidade de *uma fundamentação absolutamente racional*' (Husserl, 1992: 10). Este projeto só é exeqüível, segundo Husserl, através do método de investigação proposto pela fenomenologia, assunto que abordaremos aqui mais tarde.

Desta forma, a fenomenologia se constitui fundamentalmente, como uma teoria do conhecimento, com o principal objetivo de estabelecer a filosofia como uma ciência de rigor e racionalidade. É a partir dessa *demand*a, movido por um interesse científico-filosófico, que Husserl parte para um estudo fenomenológico da consciência, que é, como veremos, a instância doadora de sentido e, portanto, constituinte dos objetos de conhecimento.

O INCONSCIENTE FREUDIANO: GÊNESE E CONTEXTUALIZAÇÃO

A despeito da proximidade espaço-temporal a que nos referimos anteriormente, Freud parece estar preocupado com questões bem diversas daquelas que afligiam Husserl. Suas investigações partiram de observações clínicas e da auto-observação (*A Interpretação dos Sonhos* é em grande parte baseada em sua própria experiência e em seus próprios sonhos). Freud estava insatisfeito com as técnicas de que a psiquiatria tradicional dispunha àquele tempo para o tratamento das neuroses: parecia haver um verdadeiro abismo entre a fisiopatologia do cérebro e os sintomas persistentes que ele podia observar na sua prática clínica. Segundo Ellenberger (1959) Charcot, Janet e Breuer já haviam detectado tais dificuldades no tratamento de pacientes histéricas e obtiveram bons resultados clínicos quando começaram a admitir a hipótese de que os sintomas resultavam de representações inconscientes de alguma situação traumática. O método terapêutico deveria consistir, então, em trazer

tais *reminiscências* esquecidas à consciência através da hipnose. Os resultados positivos obtidos por estes médicos estimularam Freud a explorar de uma forma mais sistemática o reino dessas representações reprimidas e da vida inconsciente do homem. A formulação do conceito de inconsciente, veia central de toda a teoria psicanalítica, surgiu, então, da necessidade de explicar atos psíquicos que, segundo as observações clínicas, só poderiam ser entendidos pela pressuposição de outros atos que de forma alguma poderiam ser conscientes.

Garcia-Roza (1992) observa que antes de Freud, a palavra *inconsciente* já era amplamente utilizada, embora sempre de forma puramente adjetiva, para designar algo que não estava iluminado pela consciência num dado momento. Neste sentido, algo que estivesse inconsciente poderia sempre vir a se tornar consciente, bastando para isso que o foco da consciência se voltasse para ele. Tratava-se, assim, de um conteúdo passivo, que não designava nada de relevante para a compreensão da subjetividade. Como observaremos a seguir, pode-se chamar este inconsciente de "adjetivo" (no sentido de que ele meramente qualifica fatos mentais que não estão conscientes), em oposição ao Inconsciente desenvolvido por Freud, que deve ser entendido como um substantivo (o Inconsciente)².

A noção de inconsciente como foi cunhada por Freud no capítulo VII de *A Interpretação dos Sonhos*, de 1900, e no artigo *O Inconsciente*, de 1915, designa, no entanto, algo bastante diverso. Freud não se refere ao inconsciente como uma parte da consciência que não se mostra: o inconsciente freudiano é um *sistema psíquico* dinâmico, ativo, que exerce grande influência na vida consciente, e possui uma estrutura própria, diversa daquela que pertence ao sistema consciente. Para Freud, a formulação de um sistema psíquico inconsciente era absolutamente *necessária*, pois suas observa-

⁽²⁾ Em Freud, o inconsciente "adjetivo" aparece no sistema Pré-Consciente, do qual não trataremos no presente artigo.

ções clínicas apresentavam provas suficientes de que a vida consciente era incapaz de fornecer explicações sobre fenômenos como os sonhos, os atos falhos, os sintomas histéricos e neuróticos. Para ele, “exigir que tudo quanto acontece na mente deve também ser conhecido pela consciência significa fazer uma reivindicação insustentável” (Freud, 1999: 42).

Esclarecida a *necessidade* da formulação do conceito de inconsciente, Freud (1999) tenta provar também a sua *legitimidade*. Para isso, ele afirma que no nosso modo habitual, e geralmente aceito, de pensar, inferimos que outras pessoas possuem uma consciência (da qual não podemos ter nenhuma prova), a partir do fato, evidente para nós, de que possuímos uma consciência. Ou seja, por analogia das declarações e ações observáveis de outra pessoa, posso inferir que ela possui uma consciência, semelhante àquela que eu possuo. Sem essa inferência, pela qual atribuímos aos outros a nossa própria constituição, não nos seria possível atingir qualquer nível de compreensão sobre a conduta alheia. O que Freud propõe, em seguida, é que apliquemos este mesmo processo à nossa própria consciência: “todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo, e que não sei como ligar ao resto da minha vida mental, devem ser julgados como se pertencessem a outrem: devem ser explicados por uma vida mental atribuída a outra pessoa” (Freud, 1999: 44). É claro que este processo de inferência proposto não leva ainda à revelação de um inconsciente, mas de uma segunda consciência no indivíduo, unida ainda à consciência que se conhece. Essa noção de *consciência inconsciente*, entretanto, não é ainda suficiente para explicar a existência de processos mentais como aqueles que a prática clínica permitia supor: processos latentes, mutuamente independentes, sem ligação uns com os outros. Muitos desses processos pareciam estranhos ou mesmo incríveis para a consciência, estando muitas vezes em oposição direta aos conteúdos mentais conscientes.

Com estas considerações, Freud julga ter motivos suficientes para concluir que os sintomas, que persistiam mesmo contra a vontade do indivíduo, só podiam ter causas inconscientes. Ele propõe, então, que modifiquemos nossa inferência a respeito de nós mesmos, pois já podemos dizer que “o que está provado não é a existência de uma segunda consciência em nós, mas a existência de atos psíquicos que carecem de consciência” (Freud, 1999: 45).

A produção do conceito de inconsciente resulta, como podemos ver, numa cisão da subjetividade. Nesse sentido, Garcia-Roza (1992) nos chama a atenção para o fato de que Freud rejeita a noção de subjetividade como um todo unitário, identificado com a consciência e sob o domínio da razão. Sua concepção de subjetividade, ao contrário, envolve uma divisão em dois grandes sistemas psíquicos: o Inconsciente e o Consciente, que travam entre si uma “luta interna, em relação à qual a razão seria apenas um efeito de superfície” (Garcia-Roza, 1992: 16).

Em suma, o inconsciente não é um lugar, mas uma lei particular de articulação de representações, e não podemos ter acesso a essas representações senão através de sonhos, atos falhos, sintomas neuróticos etc., ou seja, somente em situações em que os processos do sistema consciente estão “suspensos” em maior ou menor grau.

Parecem estar claras, pelo que foi exposto até aqui, as condições que levaram Freud a desenvolver sua teoria sobre o sistema inconsciente: ele não estava preocupado em desenvolver uma teoria do conhecimento, uma teoria sobre a maneira como a consciência conhece. Pelo contrário, parecia estar mais preocupado com aquilo que ela não conhece e muitas vezes não poderá conhecer. Com esse posicionamento, a psicanálise desloca a consciência do lugar privilegiado que ocupava até então, fazendo dela um mero efeito de superfície do inconsciente.

A FENOMENOLOGIA COMO TEORIA DO CONHECIMENTO: CONCEITOS BÁSICOS

Husserl, por sua vez, não estava interessado em condições psicológicas ou nas vivências concretas do sujeito empírico. Seu interesse, como veremos mais adiante, centrava-se sobre o universal, sobre a idealidade lógica, expressão pura de sentidos. Mas se estamos, como parece, diante de tantas diferenças, cabe a questão sobre a relevância e mesmo sobre a possibilidade de se estabelecer algum nível de correlação entre esses dois autores.

Recentemente, tive a oportunidade de participar de uma discussão via Internet exatamente sobre o assunto que aqui me disponho a abordar. Num determinado momento, um dos participantes, depois de tecer algumas considerações sobre a possibilidade de se comparar fenomenologia e psicanálise, fez uma observação bastante apropriada, que cito aqui integralmente: "Há um livro famoso na Irlanda que contém o seguinte capítulo: '*Cobras na Irlanda: Não há cobras na Irlanda*'. Não gostaria de, após anos de estudo, aparecer com uma tese de apenas uma frase: '*Uma Comparação entre Freud e Husserl: Não há termos de comparação*'. Parece que nos encontramos aqui diante do mesmo dilema. Se fenomenologia e psicanálise estão voltadas, desde sua gênese, para objetivos e objetos tão distintos, com que direito podemos comparar uma à outra? Antes de considerarmos mais profundamente esta questão, propomos deixá-la por ora em "suspenso", para proceder à exposição dos principais conceitos da fenomenologia.

Para empreender sua crítica do conhecimento, Husserl (1986) inaugura uma distinção essencial, entre o que chamou de *atitude natural* do senso comum (e também das ciências) e o pensamento filosófico, que põe em questão a possibilidade do conhecimento. A atitude natural, própria tanto do cientista quanto do leigo, consiste em considerar o mundo como algo existente em si, dado "aí", independente de uma consciência. Acredita-se na existência do mun-

do e de tudo o que nele se encontra: objetos, idéias, seres vivos, etc. Trata-se de uma atitude pré-reflexiva ou pré-filosófica, desprovida de crítica: eu encontro a realidade diante de mim e a acolho tal como ela se apresenta.

Na atitude natural, portanto, segundo Husserl (1986), estamos voltados para as coisas de uma forma ingênua: fazemos enunciations, elaboramos juízos, estabelecemos leis, sempre segundo o que nos oferece a experiência direta: inferimos, deduzimos, generalizamos... Assim se desenvolvem as ciências. Em todos os casos, a possibilidade do conhecimento é sempre óbvia. E mesmo quando o conhecimento é tomado como objeto de investigação, trata-se de uma investigação "natural", que o considera como um fato psicológico, uma vivência empírica. No campo das ciências naturais, portanto, temos, a princípio, uma certeza (ilusória) de que seus argumentos são muito claros e compreensíveis e estamos realmente de posse da verdade objetiva. Mas, para Husserl, esta "certeza" não se sustenta depois de efetuarmos uma reflexão mais rigorosa.

Uma teoria verdadeiramente crítica do conhecimento deve se desvencilhar da reflexão natural e buscar a *essência* do conhecimento e de seu objeto. Esta é a tarefa da fenomenologia, uma ciência constituída como uma nova dimensão filosófica e que necessita, portanto, de um método também inteiramente novo, que a diferencie das outras ciências. O único método capaz de preencher tais exigências é o da *epoché* ou redução fenomenológica.

Ao adotarmos uma atitude reflexiva, própria do pensamento filosófico, abandonamos a atitude natural para assumirmos uma postura crítica perante o mundo: devemos colocar *entre parênteses* ou *suspender* nossa crença na "tese do mundo", sem negar, porém, a sua existência. Ou seja, a tese do mundo continua sendo uma vivência, só que não me utilizo mais dela. O mundo concreto deixa de ser para mim existente e passo a vê-lo apenas como *fenômeno*: "É-me permitido dispor de todas as ciências só

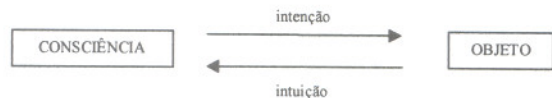
enquanto fenômenos, portanto não como sistemas de verdades vigentes” (Husserl, 1986: 26). Husserl não quer dizer com isso que o mundo simplesmente não existe. O mundo permanece o mesmo, o que muda é a minha forma de abordá-lo: “não o assumo simplesmente como existente, mas abstenho-me de toda a tomada de posição quanto ao ser e à aparência” (Husserl, 1992: 15).

Desta forma, ao efetuarmos a redução fenomenológica, “perdemos” o mundo num certo sentido, mas apenas para “ganhá-lo” num outro sentido, mais puro, no qual podemos vislumbrar as essências. Isso porque quando “desconectamos” o mundo, quando deixamos de considerá-lo como dado, para nos defrontarmos com ele de uma forma mais pura, livre dos pré-conceitos, o que resta é o *eidos*, ou essência. Ou seja, quando nos livramos de tudo o que é contingente num objeto, teremos diante de nós uma estrutura invariante, cuja presença permanente ao longo de todas as variações possíveis, define o objeto.

Essa é a região das vivências puras, da consciência pura e seus correlatos puros. A famosa frase de Husserl sobre *voltar às coisas mesmas* refere-se exatamente a estas essências ou idealidades universais: a fenomenologia pretende voltar-se para o objeto ideal, entendido como correlato de uma consciência pura. Mas para atingir essa consciência pura, devo colocar também entre parênteses meu eu empírico ou psicológico, minha subjetividade ligada às minhas experiências existenciais, sentimentos, inteligência, etc. É desse ato filosófico de redução do meu próprio eu que surge um eu depurado, o *eu transcendental*, apenas concebível em sua relação com o objeto, que também já não é um objeto mundano, mas um *objeto intencional*.

A intencionalidade é a propriedade fundamental da consciência: dizer que a consciência é intencional é dizer que ela está sempre voltada para um objeto, é sempre *consciência de alguma coisa*, e o objeto é sempre

objeto-para-uma-consciência. A cada ato da consciência (noesis) se refere um correlato (noema), que só vai existir enquanto relacionado a esse ato e, portanto, apenas enquanto objeto-percebido, objeto-pensado, objeto-lembrado, objeto-imaginado etc. Em outras palavras, a consciência se volta para um objeto num ato que Husserl denominou *intenção*. No sentido contrário, o mesmo objeto se dá à consciência e preenche essa intenção. Quando a intenção é preenchida pela presença do objeto, temos uma *intuição*. Essa *presença* não se refere necessariamente à presença física, pois o objeto pode também dar-se como imaginado, recordado, desejado, procurado, amado, etc., e em todos esses casos ainda podemos falar de intuição. Esse processo forma uma unidade fenomenológica, que pode ser representada de forma esquemática, como se segue:



Quando a intenção é adequadamente preenchida pela intuição, fala-se de *evidência*. É nesse caso que podemos estar certos de que o conhecimento se dá realmente: “a evidência é a consciência que efetivamente vê, que apreende [o seu objeto] direta e adequadamente; (...) evidência nada mais significa que o adequado dar-se em si mesmo” (Husserl, 1986: 88). Husserl (1986) observa que o mesmo objeto pode se dar de forma evidente em certos casos e em outros não. Ele cita um exemplo: posso pensar o juízo $2 \times 2 = 4$, de uma forma meramente simbólica ou representativa; mas de outra vez, posso também pensar o mesmo juízo e ele me ser dado como evidência, isto é: a intuição preenche a intenção do visar, e o sentido da expressão $2 \times 2 = 4$ me é dado em si como evidente. No primeiro caso, porém, em que simplesmente falo ou penso o juízo de forma vaga ou meramente simbólica, tenho uma *intenção vazia*. Em outras palavras: num caso, tenho a autopresentação do fenômeno, uma “captação visual adequada”, e no outro,

um simples visar. Trata-se nos dois casos do mesmo fenômeno? Husserl nos diz que são dois fenômenos “totalmente diversos, unidos apenas por algo que nos dois se pode identificar, e que chamamos sentido” (Husserl, 1986: 89). Com isso, Husserl quer mostrar que o campo de investigação da fenomenologia refere-se à esfera do dar-se em si puro, da evidência.

Pelo que foi dito, fica claro que a consciência revelada pela investigação fenomenológica não se restringe à mera consciência psicológica do eu empírico: ela se configura, antes, como a “consciência pura”, palco da aparição dos fenômenos. É através da unidade fenomenológica composta pela consciência intencional e seu correlato dado na intuição, que o mundo e as coisas adquirem sentido. Por esse motivo é que podemos dizer que a consciência é doadora de sentido. Esse postulado fenomenológico é de fundamental importância para o prosseguimento de nossas considerações no presente trabalho, como veremos adiante.

INCONSCIENTE FREUDIANO VERSUS CONSCIÊNCIA INTENCIONAL

O pouco que expusemos até aqui sobre a fenomenologia nos parece já suficiente para retomarmos a nossa questão: que tipo de relação pode ser estabelecida entre o conceito de inconsciente freudiano e a fenomenologia? Em primeiro lugar, devemos perguntar: qual é a possibilidade de uma tal relação? Parece bastante óbvio que, numa teoria onde a principal característica da consciência é a intencionalidade (o estar sempre voltada para alguma coisa), não pode haver lugar para uma instância dentro do próprio sujeito à qual sua consciência não pode ter acesso. Mas as implicações dessa afirmação não são assim tão simples.

Segundo Merleau-Ponty (1973), “Husserl rejeitou sempre as psicologias desenvolvidas em seu tempo, inclusive a Psicologia da Forma, muito embora tenha sido criada por autores que

receberam seus ensinamentos e foram por ele influenciados” (Merleau-Ponty, 1973: 53). E continua: “A objeção perpétua de Husserl à ‘Gestalt Théorie’, como à toda psicologia, é de que ela desconhece a originalidade radical, absoluta, da consciência, reduzindo-a quer a átomos psicológicos, como as velhas psicologias de outrora, quer a estruturas ‘totalitárias’, mas provenientes da ordem do causal, do natural, do fato” (Merleau-Ponty, 1973: 54-55). Em outras palavras, a consciência é percebida pelo psicólogo em geral, de uma forma naturalista, como mais uma coisa entre as coisas do mundo, e este é um erro grave, segundo Husserl, porque o modo de ser da consciência é distinto. Segundo ele, “seguir o exemplo das ciências naturais significa quase inevitavelmente materializar a consciência, e isso leva-nos desde logo a um absurdo que está na origem da inclinação constante para proposições absurdas dos problemas, e para falsas orientações da investigação. Atentemos nisto. O mundo material é o único a ser Natureza em sentido expressivo. Toda a restante existência individual, o psíquico, é Natureza em sentido secundário, e isto é determinativo de diferenças fundamentalmente essenciais entre os métodos da Ciência natural e da Psicologia” (Husserl, 1952: 30). Não devemos, portanto, aplicar a fenômenos psíquicos o mesmo método experimental que serve à investigação das coisas da Natureza, sob pena de recairmos no absurdo.

As críticas que Husserl (1952) dirige explicitamente à psicologia experimental talvez possam ser estendidas também à psicanálise: Freud não só “materializou” a consciência, como a dividiu em dois subsistemas “rivais”: o Inconsciente e o Consciente. Aliás, Freud sempre fez questão de enfatizar seu posicionamento dualista: toda a psicanálise se baseia em estruturas de pares opostos: prazer/desprazer, pulsão de vida/pulsão de morte, pulsão/representação etc. O mínimo que se pode dizer da psicanálise, sob um ponto de vista fenomenológico, é que ela permanece, como todas as outras ciências, mergulhada na atitude natural, propondo-se a

um estudo da consciência (e aqui não importa com que finalidade) sem ter se dado conta da estrutura intencional que a caracteriza.

A fenomenologia, ao contrário, suspende todo o conhecimento e as verdades oferecidas pelas ciências naturais para aceitar como verdade inquestionável somente aquilo que me é apresentado na unidade fenomenológica do ato intencional. Somente devo considerar como conhecimento verdadeiro aquilo que me aparece como correlato visado por minha consciência intencional, depois que efetuo a redução fenomenológica. Em outras palavras, só posso conhecer verdadeiramente o que me pode ser dado como intuição pura, preenchedora de um ato intencional. Toda a fenomenologia se baseia no princípio da intuição pura, e Husserl (1986) nos alerta para o fato de que a tendência a se desenvolver pensamentos excessivos e especulativos e deles extrair supostas evidências é extremamente perigosa para o conhecimento intuitivo das idealidades universais. Por isso, ele recomenda: “o menos possível de entendimento, mas o mais possível de intuição pura” (Husserl, 1986: 92).

Talvez possamos dizer, seguindo este pensamento de Husserl, que Freud tenha “superutilizado” o entendimento, construindo conceitos com uma aparência de evidência, mas que são meras construções intelectuais. Um procedimento desse tipo não pode ser considerado válido sob a perspectiva do rigor fenomenológico, que enfatiza a intuição pura como elemento fundamental para o conhecimento. Husserl nos diz que nada devemos deixar valer “a não ser aquilo que, no campo do ego aberto pela *epoché*, nos foi dado efetivamente e, antes de mais, de um modo todo imediato [e, portanto], nada [devemos] expressar que nós próprios não *vejamos*” (Husserl, 1992: 17).

Em suas lições sobre *Fenomenologia da Consciência do Tempo Imanente*, publicadas originalmente em 1928, Husserl se refere à impossibilidade de conteúdos inconscientes: “É absurdo falar de um conteúdo ‘inconsciente’ que só posteriormente se faria consciente (...). Como a fase retencional contém a consciência da anterior, sem fazê-la objeto, assim também o dado originário está já consciente – e isto na forma peculiar do ‘agora’ – sem ser objetual. (...) essa consciência originária é aquilo que ultrapassa a modificação retencional (...) e se ela não existisse, tão pouco seria pensável qualquer retenção; uma retenção de um conteúdo inconsciente é impossível” (Husserl, 1959: 181).

A sistematização psicanalítica do aparelho psíquico implica na noção de um passado imerso no determinismo causal, pois que se traduz por traços mnêmicos, cujos elementos representativos sofrem uma pressão ou censura, da qual muitas vezes não conseguem se libertar, mas que apesar disso exercem grande influência sobre a vida consciente presente. Se admitirmos, entretanto, a consciência como sugere Husserl (1959), sob a forma de um presente que se expande em retenção e protensão, podemos explicar fenômenos como a fantasia, a memória, a recordação, etc. sem recorrer à noção de inconsciente. Não vamos nos alongar aqui sobre este assunto, mas este é um campo fértil para discussões posteriores. Por ora, basta que tenhamos a clara noção de que o fato (óbvio) de que não posso estar consciente o tempo todo de tudo aquilo que minha consciência conhece não implica que aquilo de que não estou consciente agora foi reprimido à força, que pertence a uma outra ordem e obedece a outras leis³.

Talvez pudéssemos simplesmente escapar de toda essa discussão filosófica dizendo que, afinal, como já ressaltamos, Freud não

⁽³⁾ Este fato é tão óbvio para Husserl quanto para Freud, que postula a existência do sistema Pré-consciente, onde os atos psíquicos não se encontram reprimidos, mas apenas “não-conscientes”, com a possibilidade de ganharem livre acesso à consciência.

tinha a pretensão de um compromisso com uma verdade última, que seu objetivo era produzir um arcabouço teórico que melhor orientasse sua prática clínica na busca pela cura de seus pacientes⁴ (sim, porque apesar de a Metapsicologia ter sido inegavelmente o grande legado teórico deixado por Freud, sua motivação para desenvolvê-la surgiu de suas vivências clínicas e da necessidade de um sistema que explicasse os fatos por ele observados). Ou que ele não se preocupava em estar situado na "atitude natural". Poderíamos dizer, ainda, que o conceito de inconsciente é "absurdo" (Husserl, 1959) na fenomenologia porque Husserl pensa a consciência num sentido diverso, como consciência do eu transcendental, enquanto Freud aborda a consciência do ponto de vista psicológico. Mas com isso, ou abandonaríamos de vez nossa discussão, ou talvez não conseguíssemos mais do que outro dualismo: como se existissem duas consciências: a psicológica, da psicanálise; e a transcendental, de Husserl.

Aqui estamos de volta ao dilema mencionado anteriormente. Se admitirmos que Freud e Husserl encontram-se em dois campos absolutamente distintos e que tratam de objetos diferentes, os psicólogos deveriam tomar como objeto apenas a consciência psicológica conforme foi estudada por Freud e deixar a fenomenologia para os filósofos. Husserl quis deixar bastante clara a distinção entre filosofia e psicologia, e dedicou-se mesmo à meta obstinada de livrar por completo a primeira da influência da segunda. Apesar disso, e apesar de ele não ter pretendido de forma alguma desenvolver um sistema psicológico (e realmente não o fez), o fato é que muitos psiquiatras e psicólogos encontraram na fenomenologia um instrumento inegavelmente valioso para sua prática terapêutica. E sob esse aspecto, a discussão aqui proposta toma novo fôlego.

ATITUDE FENOMENOLÓGICA E PSICOTERAPIA

Ao adotar psicanálise ou fenomenologia como fundamento ou como um vetor de direção para sua prática clínica, o psicólogo está adotando mais do que um simples posicionamento teórico: está escolhendo uma determinada postura diante de si e do paciente. O psicólogo orientado fenomenologicamente, assim como o psicanalista, aborda o mundo do paciente como uma organização estruturada de significados que direcionam a forma com que ele percebe o mundo e a si mesmo. A compreensão desses significados, entretanto, não deve partir de uma construção teórica exterior: o psicólogo, seguindo os passos da fenomenologia, deve "colocar entre parênteses" seus próprios significados e seus conhecimentos teóricos, que apenas atuariam como fator de distorção e incompreensão. Como sinalizou Husserl: "A experiência fenomenológica enquanto reflexão deve manter-se afastada de todas as invenções construtivistas e, como genuína, deve tornar-se muito concreta, justamente com o conteúdo de sentido de ser com que ela surge" (Husserl, 1992: 21). A consciência do psicólogo deve, então, se voltar para o *sentido* que o paciente expressa, para a *essência de seu vivido*, que não se constitui meramente por símbolos referidos a um conteúdo oculto e inacessível.

O psicólogo que adota uma postura fenomenológica deve agir no sentido de auxiliar o paciente a refletir. O paciente, de forma geral, encontra-se imerso na atitude natural, o que o leva a perceber seu quadro de referência (sua estrutura de significados) como verdade única que se impõe à sua consciência. Entretanto, se passar a refletir fenomenologicamente, se voltar sua consciência intencional para o seu vivido e operar a redução fenomenológica, poderá

⁽⁴⁾ Notemos que o termo "psicanálise" denota duas coisas diversas: num sentido, refere-se a um método concreto e prático de terapia, elaborado a partir da constatação da ineficácia dos tratamentos existentes até então; em outro sentido, o termo "psicanálise" refere-se à fundamentação científica deste método concreto de terapia, descoberto na prática. Este sistema teórico, a que Freud chamou "Metapsicologia" surge portanto, secundariamente, como resultado de experiências empíricas.

perceber que seu significado é apenas um entre os vários significados possíveis. Assim, o psicólogo deve ser em relação ao paciente como a consciência reflexiva é para a consciência espontânea (da atitude natural) numa mesma pessoa. Ele deve suspender seus juízos e sua própria estrutura de significados e auxiliar o paciente (como o faz a consciência reflexiva) a abandonar a "atitude natural", para que ele possa visar seus próprios sentidos.

Da mesma forma que o psicanalista, o "psicólogo-fenomenólogo" também parte da observação dos comportamentos, linguagem, sonhos etc. de seu paciente, mas com a diferença de que estes fenômenos não precisam ser *traduzidos* ou interpretados a partir de um código intelectualmente construído. Simplesmente porque eles não simbolizam nada oculto: ao contrário, cada um desses modos de ser trazem em si uma *essência* comum: a essência em torno da qual se estrutura o mundo do paciente. Essa essência se mostra à consciência pela intuição, depois de realizada a epoché, sem a necessidade de recorrermos a nenhum sistema teórico intelectualmente construído, externo ao indivíduo. Aqui, seguimos o já mencionado conselho de Husserl: "o menos possível de entendimento, mas o mais possível de intuição pura" (1986: 92), ou, em outras palavras: o mínimo de interpretação, o máximo de descrição.

Em geral, este funcionamento segundo uma estrutura de significados é inconsciente para nós, o que não significa que haja algo reprimido: simplesmente, a consciência reflexiva ainda não se voltou para esta forma natural de proceder. Assim, tornar a experiência conscientizada, isto é: pensar reflexivamente de forma a elucidar a estrutura dos significados que direcionam nossos atos, não pode ser con-

fundido com tornar o inconsciente consciente. Esse posicionamento fenomenológico, como podemos notar, distingue-se de forma muito clara daquele adotado pela prática psicanalítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos ter mostrado nessa breve exposição que uma análise comparativa sobre as teorias de Freud e Husserl, especialmente no que se refere à noção de inconsciente, não é tarefa simples, mas é possível, resguardadas as diferenças contextuais e teleológicas que mencionamos; e que uma tal discussão mostra-se bastante relevante, pelo menos no que se refere à prática da psicologia clínica.

É preciso deixar claro, contudo, que não se deve atribuir à fenomenologia a tarefa de fornecer nenhum tipo de procedimento clínico que pretenda substituir as técnicas de tratamento desenvolvidas pela psicologia. O método fenomenológico apresenta-se à psicologia como uma atitude, um *método de investigação*⁵, uma forma de tentar captar o sentido do outro, *com o menor grau de interferência possível de nossos próprios valores, crenças, teorias e preconceitos*. Fica evidente, portanto, que quando nos referimos à prática psicológica orientada pela fenomenologia, não estamos querendo dizer que se deve simplesmente substituir a psicologia pela fenomenologia nos consultórios. Os conhecimentos desenvolvidos pela psicologia e pela psicopatologia (com uma referência especial a Karl Jaspers, por seu tratado fenomenológico de psicopatologia: *Psicopatologia Geral*) são evidentemente fundamentais na clínica, e sem eles não se pode nem mesmo chamar qualquer prática de *clínica*. Entretanto, numa abordagem fenomenológica, esses co-

⁵ O método fenomenológico serve à investigação psicológica tanto na clínica quanto na pesquisa científica de temas clássicos da psicologia (percepção, memória etc.). Para detalhes sobre a pesquisa fenomenológica em psicologia, ver AMATUZZI, M., "Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica" (Estudos de Psicologia, 13 (1), 1996, 5-10), e GIORGI, A., "Criteria for Evaluating Phenomenological Psychological Research" (Journal of Phenomenological Psychology, vol. 28, nº 2, 1997).

nhecimentos teóricos devem ficar, num primeiro momento, *suspensos* ou *entre parênteses*, para evitar a interposição de sistemas interpretativos que imponham, já de antemão, significados outros àquilo que o paciente expressa. Em suma, uma psicoterapia fenomenológica, seguindo o argumento husserliano da total falta de pressupostos, se utilizaria do método fenomenológico com o objetivo principal de *atingir com o maior grau de evidência possível o sentido do mundo do paciente*, para somente num segundo momento do processo terapêutico, se utilizar dos conhecimentos teóricos e das técnicas fornecidas pela psicologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUBNER, R., 1981. *Modern German Philosophy*, Cambridge University Press.
- ELLENBERGER, H., 1958. *A Clinical Introduction to Psychiatric Phenomenology and Existential Analysis*. In: MAY, R.; ANGEL, E. e ELLENBERGER, H., *Existence. A New Dimension in Psychiatry and Psychology*, Touchstone.
- FORGHIERI, Y., 1993. *Psicologia Fenomenológica - Fundamentos, Método e Pesquisas*, Pioneira.
- FREUD, S., 1999. *O Inconsciente*. In: *Artigos sobre Metapsicologia, Imago*, (original em alemão, 1915).
- GARCIA-ROZA, L., 1992. *Freud e o Inconsciente*, Jorge Zahar Editor, 7ª ed..
- HUSSERL, E., 1986. *A Idéia da Fenomenologia*, Edições 70, Lisboa, (original em alemão, 1947).
- HUSSERL, E., 1992. *Conferências de Paris*, Edições 70, Lisboa, (original em alemão, 1929).
- HUSSERL, E., 1959. *Fenomenología de la Conciencia del Tiempo Inmanente*, Editora Nova Buenos Aires, (original em alemão, 1928).
- HUSSERL, E., 1952. *Filosofia como ciência de rigor*, Atlântida, (original em alemão, 1911).
- HUSSERL, E., 1997. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology* (9ª edição), Northwestern University Press, (original em alemão, 1936).
- MARQUES, J., 1997. *Linhas Gerais do Método Fenomenológico Husserliano*. In: *Filósofos v.2(2)*, UFG.
- MERLEAU-PONTY, M., 1973. *Ciências do Homem e Fenomenologia*, Ed. Saraiva.
- TAMINIAUX, J., 1991. *Heidegger and the Project of Fundamental Ontology*, Suny.

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO CLÍNICA¹

Helena Bazanelli PREBIANCHI²
Dr. Mauro Martins AMATUZZI³

RESUMO

Trata-se de uma análise qualitativa da experiência de um grupo de supervisão clínica, do curso de Psicologia da PUC-Campinas. O instrumento Versão de Sentido (VS) foi utilizado para estudar o processo de desenvolvimento do supervisando e a dinâmica da relação supervisor-supervisando, através da descrição da experiência do grupo em 7 encontros. Os resultados indicaram que houve estágios no desenvolvimento dos supervisandos e alterações correlatas no papel do supervisor, como proposto pelos modelos desenvolvimentistas de supervisão e pelo modelo da Abordagem Centrada na Pessoa. A flexibilidade do supervisor e sua habilidade em avaliar as necessidades dos supervisandos foram essenciais para o estabelecimento de uma relação produtiva de supervisão. As relações cliente-supervisando e grupo-supervisando influenciaram o processo de supervisão. O estudo sugeriu também, que a identidade profissional dos supervisandos não surgiu apenas como função da apreensão das técnicas psicoterápicas.

Palavras-chave: supervisão clínica, supervisando e modelos de supervisão

ABSTRACT

It's a qualitative analysis of a clinical supervision group's experience from PUC-Campinas Psychology Course. An instrument named Versão de Sentido (VS) was used to study the process of supervisee development and the dynamic of supervisor-supervisee relation through the description of the group members' experience during 7 meetings. The results indicated that there were stages in the supervisees' development and related alterations in the supervisor's role. These findings were consistent with the developmental supervision models and the Person Centered Approach to supervision. The supervisor's flexibility and his ability to evaluate the supervisees' needs were essential to establish a productive supervision relationship. The client-supervisee relation and the group-supervisee relation influenced the supervision process. Finally, the study suggested that the supervisee's professional identity was not only a function of the psychotherapy techniques knowledge.

Key words: clinical supervision, supervisees, supervision models

⁽¹⁾ Trabalho apresentado no II ENCONTRO SOBRE PSICOLOGIA CLÍNICA - MACKENZIE, maio de 1999.

Endereço para Correspondência: Rua Vieira Bueno, 184 - Cambuí - Campinas/SP - CEP 13024-040

⁽²⁾ Mestre em Psicologia Clínica - Endereço para correspondência: Rua Marechal Deodoro, 1099 Centro - Campinas - SP CEP 13030-310.

⁽³⁾ Prof. Dr. PUC-Campinas Endereço para correspondência: Rua Marechal Deodoro, 1099 centro Campinas, SP.

A aquisição do conhecimento teórico-formal e a supervisão clínica constituem-se nos pilares principais, sob os quais se assenta a formação do psicoterapeuta. A dimensão teórica espera-se seja adquirida formalmente dentro de um currículo que inclua teoria e pesquisa relacionadas à terapia, de forma a prover ao aluno os aspectos técnicos essenciais ao seu desempenho profissional.

Quanto a supervisão (normalmente realizada em grupos, durante o período de formação), pode-se pensar o seu objetivo último, como sendo o desenvolvimento de habilidades práticas e conceituais dos jovens terapeutas, por terapeutas experientes. De acordo com Bernard e Goodyear (1992), supervisão é uma intervenção fornecida por um membro senior de uma profissão, a um ou mais membros juniores da mesma profissão. E ainda: esta relação é avaliativa, se estende no tempo e tem os propósitos, simultâneos, de incremento do funcionamento profissional dos membros juniores, monitorando a qualidade dos serviços profissionais oferecidos aos clientes que eles atendem, servindo como porteiro para os que estão iniciando na profissão em questão (Bernard e Goodyear, 1992).

De modo geral, nos cursos de Psicologia, é no âmbito da supervisão que se inicia a formação da identidade profissional, pois é neste espaço que acontece a articulação entre o que o principiante conhece sobre a teoria, o seu cliente e o que experimenta na relação terapeuta-cliente.

Simultaneamente, a supervisão provê um elemento de socialização, pois o supervisor tem a profissão aspirada pelo supervisando e nesse sentido, pode servir como modelo.

Ainda que reconhecida como uma atividade central na formação do terapeuta, a supervisão, até há pouco tempo, não era distinguida

com cuidados técnicos, com sistematização ou organização. Buys (1987) ao constatar a ausência de interesse e/ou estudos científicos nessa área, comenta: "A atividade de supervisão é intuitiva, decorre da prática em outra atividade, ou podemos até dizer, que a atividade de bem supervisionar vem como 'vale brinde' dentro da atividade psicoterapêutica" (p. 11-12).

Assim é, que por muito tempo a supervisão se processou dentro de um modelo psicoterápico. Isto é, a teoria psicoterápica adotada pelo supervisor era aplicada tanto ao contexto da terapia, quanto ao contexto da supervisão.

Se é verdade que esse modelo de supervisão tem a vantagem de maximizar a integração entre a teoria e o treinamento; por outro lado, tem implícito, o problema de que se o supervisor tratar o supervisando de forma similar ao cliente, este poderá sentir-se e comportar-se como cliente.

Mais recentemente, contudo, o processo de supervisão e suas variáveis, têm merecido maior interesse científico, originando inúmeras pesquisas a partir de meados da década de 80. Novos modelos conceituais de supervisão têm sido propostos, concebendo-a como um processo à parte da terapia. Nesse sentido, os modelos desenvolvimentistas², de supervisão, por sua natureza a teórica, podem ser usados por várias abordagens psicoterápicas.

Tais modelos partem do pressuposto de que há uma seqüência lógica dos estágios pelos quais os supervisandos devem passar no seu desenvolvimento e que esta é aproximadamente a mesma para qualquer supervisando. Os modelos desenvolvimentistas focalizam não só o desenvolvimento do supervisando, como também o do supervisor. De modo geral, os diversos modelos desenvolvimentistas têm seu foco central nos supervisandos e suas interações com o supervisor.

⁽²⁾ Desenvolvimentista: ainda que de uso incomum na língua portuguesa, o termo é adotado por Lara Campos (1988, conforme bibliografia referida ao final desse artigo) para se referir aos modelos de supervisão baseados nas teorias sobre o desenvolvimento humano.

No Brasil, são raríssimas as pesquisas sobre a supervisão. Num estudo realizado por Campos (1994) os resultados indicaram que os supervisores brasileiros não possuem qualquer treinamento formal ou informal para exercer sua atividade e que desconhecem qualquer avanço sobre a ciência da supervisão.

Como escreve Campos (1998): "A maioria dos supervisores iniciou sua prática baseada exclusivamente em sua própria experiência, em um momento em que a literatura específica era diminuta, restrita ou mesmo inexistente, de tal modo que a grande maioria dos profissionais, tende a utilizar sua própria experiência pessoal para conduzir a supervisão (p. 29).

Supervisora clínica, há doze anos, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, não fujo ao perfil traçado por Campos. Minha prática docente reflete muito mais a minha história de vida e meu percurso profissional do que um treinamento específico ou uma formação teórico/conceitual que permitam enquadrar ou realmente compreender o processo de supervisão. Desse modo, a possibilidade de realização deste estudo, pareceu-me afinada com meus objetivos de conhecer alguns aspectos do processo de supervisão relacionado ao desenvolvimento dos supervisandos e à relação supervisor-supervisando.

Lembrando-se que na supervisão, o foco é o conteúdo da sessão realizada pelo supervisando, pode-se afirmar que o foco é o relato da relação supervisando-cliente. Sob esse prisma, parece acertado concluir que a supervisão é o lugar onde além das dúvidas teóricas e técnicas, emerge a necessidade de auto-conhecimento do supervisando.

Dentro de uma perspectiva Fenomenológico-Existencial, a descrição da experiência com o cliente possibilita ao supervisando entrar em contato consigo mesmo, com seus questionamentos e inseguranças (Moreira, 1997).

De maneira análoga, podemos supor que também a relação supervisor-supervisando,

possa ser compreendida por ambos, a partir da descrição de suas experiências.

Ultimamente, um tipo de relato, denominado Versão de Sentido (VS), vem sendo utilizado como instrumento de formação e pesquisa qualitativa. Trata-se de um relato livre que "consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, diante de um encontro recém-terminado" (Amatuzzi, 1993).

Enquanto produto, a VS é um texto expressivo da experiência imediata, escrito ou gravado por iniciativa da própria pessoa, ou solicitado por um interlocutor. Dessa forma, a leitura de uma VS pode ocorrer em dois níveis: como transmitindo a vivência de seu autor e também, o sentido da relação (Amatuzzi, 1993). Isto é, a versão de sentido, ao enfatizar as sensações do seu autor através da descrição do vivido, faz emergir a intersubjetividade da relação, transformando-a em algo com sentido.

O trabalho com séries de VS é, pode levar ao conhecimento do sentido de processos, e portanto, espera-se que o uso da VS como método aplicado a um grupo de supervisão, dê a conhecer alguns aspectos do processo de transformação do aluno em terapeuta e da relação supervisor-supervisando.

Nesse sentido, delineou-se o presente estudo, com o objetivo geral de conhecer alguns aspectos do processo de supervisão e de modo específico, conhecer aspectos do desenvolvimento das supervisandas e da relação supervisor-supervisanda.

MÉTODO

SUJEITOS:

Os sujeitos envolvidos neste trabalho foram oito alunas e a supervisora que compõem um dos grupos de Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica, do 5º ano do curso de Formação de Psicólogos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Trata-se de uma

disciplina anual e obrigatória, dentro da qual, cada uma das alunas (estagiárias) foi responsável pelo atendimento clínico de um paciente, na Clínica de Psicologia do Instituto de Psicologia da PUC-Campinas.

No caso específico desse grupo de estagiárias, os atendimentos referiram-se a sete pacientes adultos do sexo feminino e a um adolescente do sexo masculino. Os encontros com os pacientes ocorreram semanalmente, em sessões com 50 minutos de duração. As supervisões também foram semanais e tiveram duração de 5 horas/aula.

O presente trabalho teve início na 4ª supervisão, estendendo-se até o último encontro do 1º semestre de 1998, num total de 7 encontros.

ESTRATÉGIA:

Foi solicitado às supervisandas, que ao final da supervisão, escrevessem de forma sucinta, qual tinha sido o sentido do encontro.

À supervisora, coube a mesma tarefa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS:

Os resultados foram analisados em quatro etapas sucessivas: a partir da leitura de todos os textos de todos os encontros (1), foi feito o levantamento dos temas comuns a cada um deles (2) e procedeu-se à sua tabulação (3). Finalmente, foi realizada a comparação entre os temas comuns intra-encontros e inter-encontros (4).

RESULTADOS

A Tabela 1 mostra os temas comuns das VSs. das supervisandas e o sentido presente nas anotações da supervisora, em cada um dos encontros realizados.

Analisados sob o aspecto inter-encontros, os textos das supervisandas parecem refletir a ocorrência de um processo, com etapas que se sucedem a partir de um sentimento de insegurança e vulnerabilidade frente ao cliente (Encontro 1: E₁; E₂; E₃; E₄; E₅ e E₆; Encontro 2: E₂; E₃; E₅ e E₈) até um sentimento de autoconfiança e tranquilidade (Encontro 5: E₁; E₃; E₅; E₆; Encontro 6: E₅; E₆; Encontro 7: E₁; E₅; E₇). Esse percurso foi intermediado por encontros em que o sentido foi a distinção das individualidades (Encontro 3: E₁; E₂; E₃; E₄; E₅; Encontro 4: E₂; E₃ e E₄).

Pode-se observar também, que no início do processo, as supervisandas almejavam o recurso técnico (Encontro 1: E₃; E₆ e E₇; Encontro 2: E₄), para numa segunda etapa, buscarem respostas na Ética e em si próprias (Encontro 3: E₁; E₂; E₃; E₄; E₅ e E₆; Encontro 4: E₃ e E₄) e finalmente, as angústias foram respondidas na relação com o cliente e com o grupo (Encontro 5: E₄; E₅ e E₆; Encontro 6: E₁; E₂; E₃; E₄ e E₇; Encontro 7: E₁; E₂; E₃; E₅; E₇ e E₈).

Ainda analisando as VSs. das supervisandas, pode-se perceber que nos primeiros Encontros (1 e 2), o foco esteve nas necessidades individuais (isto é, falaram de preocupações individuais e referiram-se a um único cliente - o seu). No decorrer do processo, trataram de forma genérica do papel do terapeuta (Encontros 3 e 4), sendo apenas, ao final (Encontros 5, 6 e 7) que aconteceu o auto-reconhecimento como membro de um grupo com identidade profissional.

Paralelamente, os relatos da supervisora parecem traduzir a transformação de um sentimento inicial de impaciência e irritação (Encontros 1 e 2) em um sentimento de satisfação e entusiasmo (Encontros 5, 6 e 7). Unindo esses dois momentos, percebe-se uma fase intermediária, caracterizada por uma expectativa positiva (Encontros 3 e 4).

Tabela. Temas comuns das VSs. dos 7 encontros de Supervisão.

E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	Supervisora
"Tomar cuidado... os pacientes nos manipulam."	"Nem tudo o que o paciente relata é verdadeiro."	"A loucura e a saúde estão a um passo de outra." "A difícil arte do raciocínio clínico."	"Alguns pontos não podem ser tocados nas primeiras sessões para que não haja uma mobilização muito grande no cliente."	"Deve-se ter muita cautela... é difícil a percepção dos verdadeiros sentimentos do cliente."	"Não sei como agir... Difícil conciliar psicopatologia com a terapia."	"Ouvir o que o supervisor tem a dizer e tentar compreender se apropriado da experiência do supervisor no seu atendimento."	"Domínio do cliente."	"Planejo tomar maiores os questionamentos." "Quanto preconceitos e verdades absolutas!" "Através do ético ajustamos o técnico." "O que espero que aprendam?"
"Sempre acreditar desconfiando... é mais importante ouvir... não colocar nossos valores."	"Ser psicólogo é um desafio."	"Domínio... pessoas nos sugam"	"Devemos prestar atenção nos nossos sentimentos e valores."	"... o auto-controle é necessário para que o psicólogo consiga não misturar com seus sentimentos pessoais."	"A cliente ataca, mas dá para se defender."	"No início cansaço, após, compreensão mais leve."		"... me cansa a obsessão por tentar a obsessão... estou impaciente." "Penso que o envolvimento emocional deles deve ser dosado." "Quero mais crítica."
"Os casos estão interessantes."	"É importante ter paciência... dar passo por passo sem ansiedade."	"... o crescimento dos casos e do autocontrole dos terapeutas."	"Não devemos colocar os nossos valores."	"... senti que estamos caminhando... em grande envolvimento com cada caso."	"Os casos parecem estar tomando rumo positivo e permitindo maior entendimento."			"Fico animada com a sensibilidade de C." "A iniciativa de R. e sua análise me deixam satisfeita."
"Precisamos ter paciência."	"Segurança confiável no meu potencial."	"... o vínculo é importante para que a terapia dê certo. Não devemos impor nossos valores."	"Devemos prestar atenção no relato do cliente."	"Estou feliz... sinto as evoluções do grupo para a aprendizagem."	"Constatação das hipóteses levantadas pelo grupo."			"O desempenho de C. foi belo e isso me emociona." "Sinto que estão começando a andar sozinhas."
"... ouvir sugestões e críticas."	"Cada caso é um caso... É preciso testar a realidade."	"O grupo revelou sentimentos para os profissionais da sala."	"Devemos prestar atenção no relato do cliente."	"Talvez eu esteja menos tensa e mais acostumada a lidar com os meus sentimentos."	"Todas estão tomando seu próprio Desconforto."	"O importante é testar a realidade."		"Estamos entusiasmadas. Falamos juntas. Não temos minha crítica." "Todas emocionadas com os ganhos... alívio."
"Clínica mais leve: é preciso tomar cuidado com o que falamos, potencializamos o impacto sobre o cliente."	"O terapeuta deve dar outras alternativas e pontos para que o cliente se apóie."	"É importante que as pessoas que vivem em função das outras se olhem um pouco e se dediquem às suas necessidades."		"A supervisão me deixou a forma de estar lidando com o caso."		"Podemos analisar como estamos na supervisão."	"Somos todos loucos."	"Fico satisfeita com a auto-confiança das meninas e como se solidarizam e se dão suporte."

Além dessa mudança no sentido, as anotações da supervisora quando analisadas seqüencialmente, relataram, a princípio, uma preocupação com a falta de profundidade dos questionamentos das supervisandas e com sua dificuldade em distanciar-se dos clientes (Encontros 1 e 2, respectivamente). Numa etapa seguinte, a capacidade e sensibilidade para análise e planejamento foram os seus interesses (Encontros 3, 4 e 5) e, finalmente, um anseio de que o grupo se tornasse independente (Encontros 6 e 7).

A alteração do papel da supervisora, pode também ser constatada como passando por três etapas: partindo de uma função de ensinar (Encontro 1: "O que espero que aprendam?") e definir objetivos (Encontro 2: "Penso que o envolvimento emocional delas deve ser dosado.", "Quero mais crítica"); para 2 - um papel de agente incentivador (Encontro 3: "Fico animada me deixam satisfeita"; Encontro 4: "...foi belo e isso me emociona", Encontro 5: "...fico feliz...") e então, 3 - se tornando um membro do grupo (Encontro 6).

Agora, se analisarmos os relatos intra encontros, podemos chegar ao sentido do processo da relação supervisora-supervisandas:

Na fase inicial, quando sentiram-se inseguras e vulneráveis aos clientes, as estagiárias buscaram o quê e como fazer (técnica) na "sabedoria" da supervisora, que, por sua vez, respondeu com sentimentos de irritação e impaciência e então procurou aumentar a profundidade da percepção das supervisandas (Encontros 1 e 2).

Já, na fase intermediária (Encontros 3,4 e 5), o quê se percebe é que o sentimento de necessidade de diferenciar-se do cliente foi acompanhado, nas supervisandas, pela busca da auto-percepção, auto-conhecimento e recorrência à Ética, enquanto que a supervisora respondeu com sentimento de expectativa positiva e incentivou a compreensão sensível e o planejamento da relação terapêutica.

Finalmente, na última fase, para as supervisandas, o sentimento de auto-confiança e identidade profissional, ocorreram com a identificação com o grupo e na relação terapêutica, sendo que nesse momento, a supervisora respondeu com entusiasmo e alívio (Encontros 6 e 7).

Porém, não podemos nos esquecer que esses movimentos da relação supervisora-estagiária, ocorreram *a partir de e para* a relação cliente-supervisanda. Dessa forma, a análise intra-encontros permite ainda as seguintes constatações:

1 - Num primeiro momento, a relação cliente-supervisanda foi percebida como ameaçadora, por esta última. Não havia possibilidade de um distanciamento do cliente e a relação supervisora-supervisanda foi caracterizada pela autoridade que a primeira representava.

2 - No meio do percurso, a relação cliente-supervisanda, foi tratada como uma relação técnica. O distanciamento entre supervisanda e cliente foi maior; não havia, ou havia muito pouco de pessoal, na atuação da última. Nesse ponto, a relação supervisora-supervisanda teve um caráter de facilitação da experiência.

3 - Finalmente, a relação cliente-supervisanda foi distinguida pela compreensão completa que se tem do cliente e pelo respeito à sua individualidade. A ansiedade inicial das supervisandas deu lugar a aceitação; a distância entre elas e o cliente diminuiu, em função da presença de elementos pessoais (das supervisandas). A relação com a supervisora então, foi de igualdade, ou não-dependência.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados obtidos permitem algumas constatações:

1 - Inegavelmente, observa-se uma seqüencialização no desenvolvimento das supervisandas. No caso específico desse

grupo, os achados tanto falam similarmente aos modelos desenvolvimentistas de supervisão (por exemplo: Loganbill, 1982; Stoltenberg e Delworth, 1988) como ao modelo da Abordagem Centrada na Pessoa (Buys, 1987).

É possível reconhecer no grupo estudado, estágios sucessivos de confusão e integração em relação aos aspectos: consciência emocional, autonomia, identidade, respeito pelas diferenças individuais, propósito e direção ética (como proposto por Loganbill, 1982, ou como apontado por Stoltenberg e Delworth, 1988) notar três estruturas que dimensionam o desenvolvimento desses e outros aspectos: 1> a quantidade de dependência do supervisionado, 2> a auto-consciência e a consciência dos outros e 3> a motivação para o processo de desenvolvimento.

Paralelamente, os resultados podem também ser traduzidos pelas fases reconhecidas na supervisão da Abordagem Centrada na Pessoa: na primeira, há a apropriação da técnica pelo terapeuta e o uso da teoria na compreensão e explicação dos fenômenos ("como fazer"; "como entender"); na segunda fase, ocorre a adaptação à técnica através da acomodação afetiva e a significação experiencial da teoria e, por último, na terceira fase, acontece a apropriação da "atitude terapêutica" com a compreensão experiencial mais extensa e profunda do cliente pelo psicoterapeuta (Buys, 1987).

2 - O papel da supervisora se altera, de acordo com as transformações que se sucedem nas supervisandas. Como apontado nos modelos desenvolvimentistas referidos anteriormente, a princípio ela é a autoridade, da qual as iniciantes dependem; posteriormente é a catalisadora e suporte das mesmas e ao final, é vista como uma colega.

A supervisão na Abordagem Centrada na Pessoa, prevê também a mudança na atuação do supervisor: na primeira fase do processo, o

supervisor faz intervenções didáticas técnicas centradas no psicoterapeuta e intervenções didáticas técnicas centradas no cliente; na fase seguinte, ele faz intervenções experienciais centradas no psicoterapeuta e intervenções experienciais centradas no cliente visando dar significado experiencial à teoria e na última fase, predominam as intervenções experienciais centradas no cliente, visando a compreensão experiencial dele, num nível mais profundo pelo terapeuta (Buys, 1987).

3 - Uma vez que há transformações na supervisanda e transformações na supervisora, parece-nos legítimo pensar, que a relação supervisora-supervisanda é crucial ao desenvolvimento do processo de supervisão.

Como Campos (1998) salientou: "as distorções na relação entre o supervisor e o supervisionado são, muitas vezes, responsáveis pelo fracasso da supervisão" (p.85).

Nesse sentido, se tivermos como referência um modelo desenvolvimentista de supervisão, podemos concluir que a flexibilidade do supervisor e a sua capacidade de avaliação das necessidades do supervisionado são elementos fundamentais para o estabelecimento de uma relação profícua.

Já, numa perspectiva humanista, a relação supervisor-supervisando, é o principal veículo para o desenvolvimento do terapeuta iniciante pois é na relação da supervisão, que ele reflete (com o supervisor) teórica, técnica e experiencialmente, sobre si próprio como psicoterapeuta na relação com o seu cliente. Como afirma Buys (1987): "a supervisão é uma prática intensiva da apreensão da relação na relação" (p.18).

4 - Sendo a relação supervisor-supervisando condição para apreensão da relação cliente-supervisando, podemos dizer, que existe, na supervisão, também uma relação supervisor-cliente-supervisando. Provavelmente, essa tríplice relação, contribui para o delineamento da atuação do supervisor (os resultados encontrados sobre como as alterações na

relação cliente-supervisando são contingentes as variações na relação supervisor-supervisado, parecem apontar nessa direção).

5 - Quando falamos de supervisão em grupo, somos obrigados a pensar na existência de outra relação na relação. Isto é: a relação grupo-supervisando. Por conseguinte, outra tríplice relação se torna possível: supervisor-grupo-supervisando. Considerando, que estas relações também se evidenciaram como muito importantes na formação do terapeuta (os resultados desse estudo, mostram que a identidade profissional surgiu *no* e *com* o grupo), é possível imaginar que assim como ocorre com o supervisor, o grupo pode funcionar facilitando ou restringindo o processo.

A despeito de a maior parte da bibliografia consultada, reconhecer a importância de o supervisor possuir habilidades específicas para condução de grupos, chama a atenção a quase que ausência de pesquisas sobre o assunto, no aspecto que aqui abordamos.

6 - Os resultados evidenciaram, que, na realidade, a capacitação técnica é apenas, a fase inicial do desenvolvimento dos jovens terapeutas. De fato, a análise das VSs. das supervisandas, faz transparecer que a identidade profissional não surge como função direta da apreensão da técnica.

É provável, que tais resultados pudessem ser melhor compreendidos à luz de critérios mais definidos para a avaliação do que é chamado de "competência do terapeuta" ou "competência clínica". Ou, dialeticamente, esses resultados podem apontar em direção à definição.

As evidências encontradas de um processo de desenvolvimento do supervisando em direção a um terapeuta competente e da importância do supervisor nesse processo, reafirmam a necessidade de que a atuação desse profissional não seja reflexo de uma aquisição de conhecimento, exclusivamente empírica.

Sem um treinamento formal ou informal para o exercício da sua atividade, o supervisor encontrará dificuldades na clarificação de seu modelo de atuação e por conseguinte, a corrigibilidade será prejudicada.

Num país, em que a pesquisa sobre supervisão é ainda incipiente, o presente estudo sugere a possibilidade de alguma sistematização e organização para abordar esse processo. Reconhecemos que há muito por ser feito, ainda, nesse sentido, por isso esperamos que os supervisores brasileiros, sintam-se como nós, incentivados pela crença de que na ausência de critérios definidos não há como aperfeiçoar a supervisão, e em última análise, aperfeiçoar o psicoterapeuta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATUZZI, M.M. (1993) – *O uso da versão de sentido na formação e pesquisa em psicologia*, Coletâneas da ANPEPP, 11-24.
- BERNARD, J.M. & GOODYEAR, R.K. (1992) - *Fundamentals of Clinical Supervision*, Allyn & Bacon, Boston.
- BUYS, R.C. (1987) - *Supervisão de Psicoterapia na abordagem humanista centrada na pessoa*, Summus Editorial, São Paulo.
- CAMPOS, LF.L (1998) - *Formação, Supervisão e Treinamento em Psicologia Clínica*, EP.U., São Paulo.
- FRIEDLANDER, M.L. & WARD, L.G. (1984) - *Development and Validation of the Supervisory Styles Inventory*, Journal of Counseling Psychology, 31(4). 541-557.
- HOLLOWAY, E.L. (1988) - *Models of Counselor Development or Training Models for Supervision? Rejoinder to*

Stoltemberg e Delworth, Professional Psychology: Research and Practice, 19(2); 138-140.

MOREIRA, V. (1997) - **Supervision en Psicoterapia: Un Enfoque Fenomenológico Existencial**, Revista Terapia Psi-

cológica, Ano XV, Volume VI (4), nº 28, 93-99.

NEWMAN, A.S. (1981) - **Ethical in the Supervision of Psychotherapy**, Professional Psychology Reserch and Practice, 12(6): 690-695.

NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EM CIRURGIA E PROCEDIMENTOS INVASIVOS

NEEDS AND EXPECTATIONS OF PSYCHOLOGIST INTERVENTION IN SURGERY AND INVASIVE PROCEDURES

Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de ARAUJO¹
Elaine Lima Machado ARRAES²

RESUMO

Do ponto de vista histórico, a inserção do psicólogo na área hospitalar se deu primordialmente por intervenções focais ou sistemáticas junto a pacientes submetidos a procedimentos cirúrgicos ou invasivos em serviços de saúde. Todavia, apesar da continuidade e relevância dessas atividades, é possível constatar a escassez de pesquisas sobre a eficácia dos métodos de preparação psicológica. Assim sendo, este trabalho propõe, inicialmente, uma revisão crítica da literatura, para em seguida, apresentar um levantamento realizado em unidades hospitalares, envolvendo observações do atendimento e entrevistas com profissionais da saúde. As necessidades e expectativas relativas à atuação do psicólogo são analisadas e discutidas, concluindo-se pela importância da formação e treinamento desse profissional. Os autores sugerem ainda a realização de maiores investigações, especialmente de meta-análise de estudos em contexto brasileiro. Para tanto, recomendam levantamentos das intervenções mais adotadas, a exemplo da presente iniciativa.

Palavras-chave: métodos de preparação psicológica, cirurgia, procedimentos invasivos, atuação do psicólogo.

ABSTRACT

In historical terms, the psychologist insertion into hospital setting has primordially been through focal and methodical interventions with patients who were submitted to surgical or invasive procedures at health services. However, despite the continuity and importance of these activities, it is possible to confirm the scarcity of researches about efficacy of psychological preparation methods. In that case, this study initially proposes a critical review of literature, and

⁽¹⁾ Doutora pela Universidade de Paris X - Nanterre. Professora do Laboratório de Saúde e Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

⁽²⁾ Bacharel em Psicologia pela Universidade de Brasília. Endereço para correspondência: UnB - Colina - Bloco G - Ap. 205 - Brasília - DF - 70910-900 - E-mail: araujotc@unb.br

afterwards it presents a survey realized in hospital units which includes observations of medical attention and interviews with health professionals. The needs and expectations related to psychologist intervention are analyzed and discussed. The results show the importance of the formation and training of such professional. The authors also suggest the realization of more investigations specially into meta-analysis study in the Brazilian context. Therefore, they recommend of surveys of the more utilized interventions, like this study.

Key-words: *psychological preparation methods, surgery, invasive procedures, psychologist intervention.*

INTRODUÇÃO

Historicamente, os primeiros trabalhos voltados para os aspectos psicológicos da experiência cirúrgica diziam respeito a relatos descritivos apresentados por médicos que se defrontavam com dificuldades no acompanhamento de pacientes, nos quais identificavam distúrbios psiquiátricos relacionados a intervenção operatória (Bainbridge, 1930; Macgraw, 1930; Cannon, 1935; Ebaugh, 1937, conforme citados em Janis, 1974). Naquela época, Freud (1920) já salientava que a investigação sobre as reações psíquicas a ameaças externas constituía um tema promissor para as ciências, tendo inclusive abordado estudos de casos, nos quais destacava a importância da atividade lúdica para a elaboração de vivências desta natureza. No entanto, em seu trabalho sobre a fobia do *Pequeno Hans*, publicado primeiramente em 1909 e reeditado em diversas ocasiões, Freud menciona, mas não analisa, as implicações psicológicas da amigdalectomia praticada no menino aos dois anos e meio de idade (Aberastury, 1972). Adotando a perspectiva psicanalítica, Sophie Morgenstern, em 1937, estabeleceu associação entre o mutismo de um menino de oito anos e uma extração de amígdalas (Aberastury, 1972). Hélène Deutsch, em 1942, também apresentava algumas observações psicanalíticas sobre cirurgia (Janis, 1974). Mas, as primeiras tentativas documentadas de intervir efetivamente para reduzir ansiedade e distúrbios psíquicos em indivíduos submetidos a procedimentos médicos invasivos datam da

década de quarenta. Assim, Shirley e Poyntz (1941) desenvolviam atividades distrativas com crianças ansiosas em situação de procedimentos médicos, chamando a atenção para os distúrbios comportamentais decorrentes da separação entre mãe e filho no ambiente hospitalar.

Desde então, diversas técnicas preparatórias foram desenvolvidas e até programas foram implementados em instituições de saúde. Todavia, de modo geral, apenas a prática clínica tem norteado a adoção de estratégias de preparação psicológica, o que conduz ao uso indiscriminado dos métodos ou à escolha de técnicas baseada exclusivamente em preferências pessoais dos profissionais. Ora, somente a partir da compreensão dos mecanismos e variáveis envolvidos em tais intervenções, é possível determinar e indicar o formato preparatório ideal (Reading, 1979; Saile, Burgmeier & Schmidt, 1988). Este, aliás, é o interesse central das pesquisas sobre o tema, as quais têm utilizado o recurso da comparação entre as diversas técnicas, a fim de possibilitar uma melhor compreensão da eficácia de cada uma, em função do tipo de clientela e do contexto de aplicação. Vale destacar que desde agosto de 1998, a Portaria 3.432 do Ministério da Saúde estabelece para o credenciamento de unidades de tratamento intensivo, a existência de um serviço de psicologia. Portanto, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma revisão da literatura especializada, abordando criticamente as principais variáveis estudadas, no intuito

de fundamentar a análise e a discussão sobre as necessidades e expectativas relativas à atuação do psicólogo. Um levantamento realizado em unidades hospitalares, envolvendo observações do atendimento e entrevistas com os profissionais da saúde, subsidia as perspectivas adotadas pelos autores.

MÉTODOS DE PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA

Preparação psicológica tem sido definida como uma estratégia planejada, utilizada por um psicólogo, ou por um auxiliar devidamente treinado, a fim de diminuir a ansiedade relacionada a procedimentos médicos, reduzir a dor, facilitar o processo de recuperação e tornar possível ao indivíduo lidar adequadamente com estes procedimentos. Frequentemente empregadas de forma associada na prática hospitalar, é possível distinguir algumas principais categorias técnicas. Assim, as estratégias cognitivo-comportamentais atuam tanto sobre os comportamentos que possam diretamente influenciar ou modificar as características objetivas de um evento ameaçador, como sobre o modo como o indivíduo interpreta, avalia e integra o evento. As mais comuns são: dessensibilização *sistemática* e autocontrole. Vale mencionar, também, o *work of worrying*, que inversamente à dessensibilização *sistemática*, visa sensibilizar o sujeito até um nível moderado de medo e/ou preocupação, com o objetivo de engajá-lo nos cuidados necessários (Reading, 1979).

As técnicas de modelagem envolvem, em geral, a aprendizagem de estratégias de enfrentamento adequado, seja através da observação de um modelo real, seja através de imagens como filmes, slides e figuras (Yap, 1988, Peterson, Schultheis, Ridley-Johnson, Miller & Tracy, 1984).

As técnicas de suporte emocional e/ou expressivas privilegiam o papel das emoções no processo de enfrentamento da situação, introduzindo um agente de cuidados; em geral o psicólogo, que proporciona confiança, equilíbrio e segurança ao paciente, estabelecendo

uma atitude de aceitação dos seus sentimentos e ansiedades, incentivando sua expressão. No caso de pacientes pediátricos, podem ser programadas atividades lúdicas livres ou estruturadas, com a manipulação de objetos que reproduzem as condições de tratamento, como por exemplo, seringas, bisturis, máscaras anestésicas (Yap, 1988; Brannon & Feist, 1992).

O fornecimento de informações visa aumentar a tolerância ao estresse e diminuir a ansiedade, na medida em que aumenta a previsibilidade dos eventos, através do esclarecimento adequado e suficiente a respeito dos procedimentos médicos (Yap, 1988; Reading, 1979). A informação pode ser fornecida de diversas formas, dependendo dos recursos de que se dispõe e dos objetivos do trabalho: folhetos, audiovisuais, visitas de familiarização à instituição hospitalar, palestras. A natureza da informação pode ser genérica, esclarecendo apenas sobre alguns aspectos da rotina hospitalar, ou pode ser extremamente específica, descrevendo detalhes sobre a equipe, equipamentos e procedimentos (Araujo, Lins, Abreu, Ramos & Almeida, 1996, Araujo & Tubino, 1996).

As técnicas de relaxamento consistem no ensino de recursos de enfrentamento fundamentados na correlação entre afetividade e tônus muscular, de forma a proporcionar controle cognitivo e comportamental e reduzir a dor e o medo (Yap, 1988).

A eficácia comparativa dessas técnicas foi avaliada por Saile, Burgmeier e Schmidt (1988) ao realizarem uma meta-análise de 75 intervenções controladas, publicadas entre 1953 e 1985. Estes autores verificaram que apesar de amplamente difundidas, as técnicas de modelagem obtiveram escores abaixo da média. As técnicas baseadas em suporte emocional, mais onerosas do ponto de vista institucional, alcançaram resultados duas vezes superiores às de modelagem. Com importantes variações estatísticas, as técnicas de relaxamento e dessensibilização *sistemática* foram as melho-

res avaliadas. Constataram, igualmente, que quanto mais invasivo e complexo é o procedimento médico, maiores são as probabilidades de sucesso da preparação.

PRINCIPAIS VARIÁVEIS MODERADORAS

Segundo Janis (1974), as variáveis envolvidas na preparação psicológica podem se situar em nível extrínseco, intrínseco ou relacional. O nível extrínseco corresponde à situação na qual o paciente se encontra e sobre a qual tem pouco controle devido à novidade e ao desconhecimento deste tipo de experiência. O nível intrínseco inclui todas as variáveis específicas que caracterizam o paciente, como idade, sexo, estado físico e experiência prévia (Zuckerberg, 1994). O nível relacional resulta da conjugação dos outros dois níveis em associação com a atuação de terceiros (profissionais, acompanhantes, equipe e instituição).

Serão discutidas, a seguir, as principais variáveis moderadoras da preparação psicológica para procedimentos cirúrgicos e invasivos. É evidente que tais variáveis são fortemente interligadas na rotina hospitalar, no entanto, serão aqui introduzidas separadamente, visando fornecer maior clareza. Em razão da limitação do escopo do presente trabalho, não serão desenvolvidas as variáveis de ordem médica (tais como: especialidades cirúrgicas e modalidades de indução anestésica) e de ordem organizacional e institucional (rotina dos centros cirúrgicos, distribuição de tarefas, disponibilidade de recursos, planejamento ambiental, dentre outras).

IDADE

Segundo Melamed, Dearborn e Hermecz (1983), quando tomada simultaneamente ao tipo e ao tempo de intervenção preparatória a idade da criança pode ser considerada a principal variável determinante do sucesso do traba-

lho preparatório. Vernon, Schulman e Foley (1966) afirmam que crianças na faixa etária de seis meses a quatro anos são mais suscetíveis de apresentar sintomas após serem submetidas a procedimentos invasivos, tais como: ansiedade de separação, perturbações do sono, distúrbios alimentares, agressividade contra autoridade e apatia. De forma análoga, Eckenhoff (1953) ressalta que crianças mais jovens são propensas a desenvolver mudanças de personalidade. Ora, a idade da criança vincula-se intrinsecamente a fase de desenvolvimento das suas relações com a mãe e outros adultos significativos. Assim, crianças mais velhas seriam mais diferenciadas, heterogêneas e integradas, possuindo mais recursos de enfrentamento face a situações de estresse, sobretudo para lidar com eventos ambientais desconhecidos, em comparação com crianças menores, que por sua vez seriam mais dependentes dos sinais comportamentais maternos (Knight et alii, 1979). Quanto a intervenção, alguns autores recomendam que para as crianças mais velhas, deve ser despendido mais tempo na fase preparatória, além de se estabelecer um intervalo entre o trabalho de preparação e o procedimento médico. Já para as crianças mais jovens, seria melhor realizar a preparação psicológica pouco antes da intervenção médica (Melamed, Dearborn & Hermecz, 1983; Peterson *et alii*, 1984).

SEXO

Existem poucos dados disponíveis relacionando o sexo do paciente à preparação psicológica, visto que os autores limitam-se a caracterizar a amostra. Contudo, embora de forma ainda rudimentar, Shirley e Poyntz (1941) esboçam alguns aspectos diferenciais dos comportamentos emitidos por meninos e meninas durante procedimentos médicos. Segundo as conclusões deste trabalho, crianças do sexo masculino apresentam mais ansiedade quando em situações de estresse dentro do ambiente hos-

pitalar, o que, segundo as autoras, é consistente com a teoria freudiana sobre o Complexo de Édipo, que pressupõe um medo de castração, extensivo às intervenções médicas. Aberastury (1972) acrescenta em relação ao tema de castração que a criança vivencia o processo cirúrgico como um esquarteramento de seu corpo, alterando a sua auto-imagem e seu esquema corporal, de tal forma que são suscitados sentimentos arcaicos ligados à fobia edípica (complexo de castração). O trabalho de Shirley e Poyntz (1941) afirma também que as meninas são mais maduras e aumentam suas habilidades fisiológicas e sociais mais rápida e progressivamente, ao passo que os meninos exibem maior dependência da mãe até atingir a puberdade.

ESTILOS DE ENFRENTAMENTO

A partir de medidas psicofisiológicas, Knight et alii (1979) analisam a relação inversa entre mecanismos de enfrentamento e a taxa de produção de cortisol em pacientes hospitalizados. Os dados coletados sugerem que certos tipos de defesas egóicas estão associadas a um enfrentamento saudável e efetivo. Eles concluem também que as crianças que utilizam defesas do tipo racionalização, ou intelectualização com isolamento, estruturadas de forma flexível, são mais hábeis em enfrentar de modo eficaz a situação hospitalar, do que as crianças que utilizam os recursos da negação, da negação com isolamento, fuga ou projeção, estruturadas de forma rígida. Ainda sob o enfoque psicofisiológico, Harper, Tornatzky e Miczek (1996) afirmam que em indivíduos que se recuperam de intervenções cirúrgicas, e que tendem a ser mais estressados, há uma deterioração do ritmo circadiano, caracterizado pelo decréscimo dos índices de frequência cardíaca e da temperatura corporal. De modo semelhante à Janis (1974), Shipley, Butte Horwitz (1979) também identificaram dois estilos de enfrentamento: o "reprimido", em que o indivi-

duo demonstra tranquilidade, mas as medidas fisiológicas, como frequência cardíaca, indicam alto nível de ansiedade e o "sensível", em que as informações são solicitadas ansiosamente, mas, a medida em que são fornecidas, o paciente apresenta indicadores fisiológicos de tranquilização.

EXPERIÊNCIA PRÉVIA

Estudos recentes mostraram que entre 35 e 60% de crianças que se submeteram a procedimentos cirúrgicos relatam dor, moderada ou intensa, mesmo com a administração de analgésicos. A tendência neste tipo de estudo é focalizar tal evento como uma consequência do estresse associado à situação de hospitalização e cirurgia (Palermo & Drotar, 1996). O nível de ansiedade diante de uma situação de cirurgia estaria relacionado à experiência prévia da criança com uma situação semelhante. Neste caso, se as expectativas antecipatórias forem negativas, o indivíduo tenderá a comportar-se de modo a evitar os estímulos aversivos envolvidos nos procedimentos médicos (Melamed, Dearborn e Hermech, 1983). Considerando a complexidade da experiência dolorosa, que é permeada por julgamentos subjetivos, Redelmeier e Kahneman (1996) sugerem que as lembranças dos pacientes a respeito de procedimentos médicos dolorosos podem influenciar suas decisões sobre tratamentos futuros.

PRESEÇA PARENTAL

A influência parental sobre as reações comportamentais de crianças a procedimentos médicos aversivos é um dos pontos mais discutidos nos estudos de preparação psicológica (Bösenberg, Williams, & Reddy, 1996; Domingos, 1993; Tiedeman, 1997). Sabe-se que a presença dos pais influi sobre os comportamentos dos filhos na situação hospitalar, no

entanto, não se sabe porque isso acontece, e quais os fatores que ocasionam as mudanças comportamentais observadas. Assim como Shaw e Routh (1982), Gross, Stem, Levin, Dale & Wojnilower (1983) analisaram a reação de crianças em duas situações na presença e na ausência da mãe, tendo verificado que sujeitos mais jovens (de quatro a seis anos) emitiram mais choro, agressividade e resistência durante os procedimentos, notadamente quando suas mães estavam presentes. Cabe ressaltar que a presença materna afetou significativamente o choro apresentado antes do procedimento invasivo, o que poderia ser entendido como um apelo à mãe para que retirasse a criança da situação aversiva. As vantagens da presença dos pais no centro cirúrgico, até a fase de indução anestésica, foram investigadas por Gauderer, Lorig e Eastwood (1989) e Araujo e Tubino (1996). Dentre as vantagens esperadas podem ser apontadas: diminuição das possíveis seqüelas psicológicas entre os pacientes, indução anestésica mais tranqüila e a diminuição da ansiedade dos pais. Praticamente todos os pais que participaram de ambos os estudos optaram por acompanhar os filhos. Posteriormente, o depoimento dos pais foi muito positivo. Jacobsen et alii (1990) correlacionaram o papel das expectativas parentais sobre a cooperação dos filhos com o comportamento efetivamente apresentado por estes durante um procedimento invasivo. Os resultados demonstraram forte correlação positiva, as quais podem ser atribuídas seja ao fato dos pais conhecerem bem o repertório comportamental de seus filhos conseguindo fazer predições acuradas, seja à influência de uma profecia auto-realizadora. Esta última hipótese corrobora conclusões de Lee e Greene (1969) a respeito da ansiedade parental como facilitadora da expressão emocional negativa das crianças. No entanto, estes autores remetem a origem dos distúrbios comportamentais apresentados pela criança à relação familiar prévia, anterior à hospitalização. Lollar, Smits e Patterson (1993) relacionam o

estilo de percepção de dor da mãe como elemento que influencia a percepção de dor dos filhos.

RELAÇÃO COM A EQUIPE DE SAÚDE

Médicos e enfermeiros são considerados fontes de informação privilegiada sobre os procedimentos, o que destaca o papel da equipe de saúde como uma variável moderadora do processo de preparação psicológica, uma vez que exerce função determinante sobre o controle da ansiedade e expectativas do paciente, contribuindo para o esclarecimento de dúvidas, amenizando o medo e receio que são constantemente associados aos procedimentos médicos (Sheridan & Radmacher, 1992; Ellerton & Merriam, 1994). Evidentemente, o estresse e seus modos de enfrentamento pelas equipes cirúrgicas são relevantes para a compreensão e intervenção neste nível assistencial.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EM CIRURGIA E PROCEDIMENTOS INVASIVOS

O levantamento teve por objetivo descrever e caracterizar a atuação do psicólogo em unidades de saúde que realizam procedimentos cirúrgicos e/ou invasivos, em particular no que se refere à identificação e à adoção de métodos de preparação psicológica contemplados pela literatura especializada atual.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido em quatro instituições hospitalares do Distrito Federal, nos seguintes serviços: Terapia Intensiva, Politraumatismo, Ginecologia e Obstetrícia, Cirurgia Plástica e Cirurgia Pediátrica. No total, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 20 profissionais de diferentes áreas de intervenção em saúde: 8 médicos, 4 enfermei-

ras, 2 auxiliares de enfermagem, 2 funcionárias administrativas, 3 psicólogas e 1 pedagoga. Para tanto, foi aplicado um roteiro de entrevista abarcando as seguintes categorias temáticas: descrição do serviço quanto à composição da equipe de saúde, objetivos assistenciais e fluxo de atendimento; identificação das funções e tarefas profissionais (com ênfase nos procedimentos cirúrgicos e invasivos); necessidades e dificuldades do funcionamento da unidade; descrição dos métodos de preparação psicológica adotados pelos diferentes profissionais; identificação de demanda de intervenção do profissional de psicologia; descrição, percepção e avaliação da atuação do psicólogo da unidade. Utilizaram-se, também, registros de observação cursivos diretos e indiretos, no intuito de descrever as tarefas assistenciais e, desta forma, complementar as informações obtidas nas entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento revelou que em apenas um serviço (terapia intensiva), o profissional de psicologia não está efetivamente presente no organograma institucional. Entretanto, nas demais unidades estudadas, nas quais o psicólogo faz parte do quadro, verificou-se que as suas atribuições extrapolam o atendimento de um único setor. Vale dizer que o serviço de ginecologia e obstetrícia conta apenas com uma psicóloga, apesar da seu grande porte (96 leitos), enquanto em politraumatismo e na cirurgia plástica, inseridos em outra instituição hospitalar, intervém a mesma profissional. Além de indicar carência de recursos humanos, esta distribuição parece apontar pouca compreensão da intervenção psicológica do ponto de vista do planejamento organizacional. Ao optar pela designação desta categoria para ações pontuais, isoladas e insuficientemente programadas, abarcando mais de um setor, a instituição inviabiliza, sobremaneira, a realização de inter-

venções tecnicamente recomendadas pela literatura especializada.

Se foi possível constatar o reconhecimento dos demais membros da equipe de saúde quanto à importância e necessidade das intervenções por parte do psicólogo, por outro lado, os relatos obtidos demonstram uma percepção limitada do potencial de participação deste profissional, em particular no que se refere à aplicação de técnicas específicas. Nenhum procedimento desta natureza foi mencionado. Referências foram feitas sobretudo à necessidade de apoio à equipe, em razão de dificuldades de ordem individual, tais como: inabilidade para lidar com o estresse; despreparo para estabelecer relação terapêutica e orientar pacientes e familiares.

Dificuldades de ordem interpessoal e grupal também foram destacadas. Assim, o psicólogo seria apropriadamente percebido como o membro da equipe de saúde melhor habilitado para intervir na esfera das relações e comunicações, em decorrência da sua formação. No entanto, uma vez mais, lhe são atribuídas funções que freqüentemente excedem as possibilidades de atuação do profissional lotado na unidade. Tais expectativas necessitariam da intervenção de um consultor externo para serem satisfeitas.

Parece preocupante o fato de que não foi possível claramente identificar nenhum método de preparação psicológica no discurso das três profissionais entrevistadas. Ao mesmo tempo, não se apresentou fundamentação teórico-metodológica para as ações empreendidas. Afirmaram possuir formação psicanalítica, mas pouco articularam sobre a sustentação fornecida ao seu trabalho por tal abordagem. É importante destacar que a análise desenvolvida nesta investigação restringe-se a familiarização e aplicação de métodos de preparação psicológica em contexto específico. Não se pretende de forma alguma discutir outras esferas da intervenção psicológica, comentadas pelas entrevistadas.

Enfim, foi possível evidenciar uma incongruência entre a atuação deste profissional e as necessidades das unidades focalizadas. No que diz respeito às expectativas da equipe de saúde, constata-se que surgem de modo pouco realístico, visto que envolvem demandas, cuja satisfação exigiria propostas de níveis distintos àqueles para os quais o psicólogo da unidade está habilitado ou em posição de atuar. Ao mesmo tempo, suas possibilidades são subestimadas, o que parece se agravar pelo aparente desconhecimento do próprio psicólogo.

É essencial, no entanto, lembrar que grande parte das medidas passíveis de serem adotadas requerem mudanças nos serviços de saúde, envolvendo custos e investimentos no plano pessoal, profissional, grupal e institucional, e que aqueles mais diretamente implicados nem sempre estão dispostos a arcar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se pela necessidade premente de treinamento e formação do psicólogo em métodos de preparação voltados para os pacientes, familiares e equipe em situação de cirurgia e procedimentos invasivos. É fundamental que se reconheça a relevância de tais ações para o controle da dor e reabilitação do indivíduo, dentro de um enfoque humanizado tanto para o paciente como para seu acompanhante e seu cuidador. Através da aplicação destas estratégias, devidamente elucidadas pelas investigações científicas, será possível elaborar propostas de cunho preventivo. No que tange ao interesse científico, sugere-se a realização de levantamentos semelhantes ao da presente investigação, tanto no intuito de identificar necessidades de formação, como de subsidiar o desenvolvimento de estudos de meta-análise no contexto brasileiro, a exemplo do que vem sendo feito em outros países.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. Historia de una técnica: preparación psicoterapéutica en cirugía. Em Aberastury, A. (Org.), *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones* (p. 34-43). Buenos Aires: Paidós, 1972.
- ARAUJO, T.C.C.F., LINS, M.P.B.E., ABREU, M.M.R., RAMOS, V.S.C. & ALMEIDA, V.M.B. Manual de preparação psicológica da criança para o tratamento oncológico, *Temas em Psico-oncologia*, I Congresso Brasileiro de Psico-oncologia, São Paulo, 153-154, 1996.
- ARAUJO, T.C.C.F. & TUBINO, P.J.G. Efeitos da Participação Parental em Rotina de Centro Cirúrgico para a Adaptação Psicológica do Paciente Pediátrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9 (2), 369-382, 1996.
- BÖSENBERG, AT., WILLIAMS, G.D. & REDDY, D. Attitudes towards parental presence at induction of anaesthesia. *South African Medical Journal*, 86 (6), 664-667, 1996.
- BRANNON, L. & FEIST, J. *Health psychology an introduction to behavior and health*. Belmont: Wadsworth Publishing, 1992.
- DOMINGOS, N.A.M. *Preparação para cirurgia: teste de programas psicológicos na redução de ansiedade de crianças e mães*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1993.
- ECKENHOFF, J. E. Relationship of anesthesia to postoperative personality changes in children. *American Journal of Diseases of Children*, 86, 587- 591, 1953.
- ELLERTON, M. & MERRIAM, C. Preparing children and families psychologically for day surgery: an evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 1057-1062, 1994.
- FREUD, S. Au-delà du principe de plaisir. Em *Essais de psychanalyse* (p. 41-115). Paris: Payot, 1981, 1920.
- GAUDERER, M.W.L., LORIG, J.L. & EASTWOOD, D.W. Is there a place for parents in the operating room? *Journal of Pediatric Surgery*, 24 (7), 705-707, 1989.

- GROSS, AM., STERN, R.M., LEVIN, R.B., DALE, J., WOJNILOWER, D.A. The effect of mother-child separation on the behavior of children experiencing a diagnostic medical procedure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (5), 783-785, 1983.
- HARPER, D.G., TORNATZKY, W. & MICZEK, K.A. Stress induced disorganization of circadian and ultradian rhythms: comparisons of effects of surgery and social stress. *Physiology & Behavior*, 59 (3), 409-419, 1996.
- JACOBSEN, P.B., MANNE, S.L., GORFINKLE, K., SCHORR, O., RAPKIN, B. & REDD, W.H. Analysis of child and parent behavior during painful medical procedures. *Health Psychology*, 9 (5), 559-576, 1990.
- JANIS, I.L. *Psychological stress: psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients*. New York: Academic Press, 1974.
- KNIGHT, R.B., ATKINS, A, EAGLE, C.J., EVANS, N., FINKELSTEIN, J.W., FUKUSHIMA, D., KATZ, J. & WEINER, H. Psychological stress, ego defenses, and cortisol production in children hospitalized for elective surgery. *Psychosomatic Medicine*, 41 (1), 40-49, 1979.
- LEE, J.S. & GREENE, N.M. Parental presence and emotional state of children prior to surgery. *Clinical Pediatrics*, 8 (3), 126-130, 1969.
- LOLLAR, D.J., SMITS, S.J. & PATTERSON, D.L. Assessment of pediatric pain: an empirical perspective. Em Roberts, M.C., Koocher, G.P., Routh, D.K. & Willis, D.J. (Orgs.) *Readings in pediatric psychology* (p. 247-257). New York: Plenum Press, 1993.
- MELAMED, B.G., DEARBORN, M. & HERMECZ, D.A. Necessary considerations for surgery preparation: age and previous experience. *Psychosomatic Medicine*, 45(6), 517-525, 1983.
- PALERMO, T.M. & DROTAR, D. Prediction of children's postoperative pain: the role of presurgical expectations and anticipatory emotions. *Journal of Pediatric Psychology*, 21 (5), 683-698, 1996.
- PETERSON, L, SCHULTHEIS, K., RIDLEY-JOHNSON, R., MILLER, D.J., & TRACY, K. Comparison of three modeling procedures on the presurgical and postsurgical reactions of children. *Behavior Therapy*, 15, 197-203, 1984.
- READING, A.E. The short term effects of Psychological Preparation for Surgery. *Science & Medicine*, 13, 641-654, 1979.
- REDELMEIER, D.A & KAHNEMAN, D. Patients' memories of painful medical treatments: real-time and retrospective evaluations of two minimally invasive procedures. *Pain*, 66, 3-8, 1996.
- SAILE, H., BURGMEIER, R & SCHMIDT, L.R. A meta-analysis of studies on psychological preparation of children facing medical procedures. *Psychological and Health*, 2, 107-132, 1988.
- SHAW, E.G. & ROUTH, D.K. Effect of mother presence on children's reaction to aversive procedures. *Journal of Pediatric Psychology*, 7(1), 33-42, 1982.
- SHERIDAN, C.L. & RADMACHER, S.A. *Health psychology: challenging the biomedical model*. New York: John Wiley & Sons, 1992.
- SHIPLEY, R.H., BUTT, J.H. & HORWITZ, E.A. Preparation to reexperience a stressful medical examination: effect of repetitive videotape exposure and coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47 (3), 485-492, 1979.
- SHIRLEY, M. & POYNTZ, L. The influence of separation from the mother on children's emotional responses. *Journal of Psychology*, 12, 251-282, 1941.

- TIEDEMAN, M.E. Anxiety responses of parents during and after the hospitalization of their 5- to 11-year-old children. *Journal of Pediatric Nursing*, 12 (2), 110-119, 1997.
- VERNON, D.TA, SCHULMAN, J.L. & FOLEY, J.M. Changes in children's behavior after hospitalization. *American Journal of Diseases of Children*, 111, 581-593, 1966.
- YAP, J.N. A critical directions review of pediatric preoperative preparation procedures: processes, outcomes, and future. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 359-389, 1988.
- ZUCKERBERG, A.L. Perioperative approach to children. *Pediatric Anesthesia*, 41 (1), 15-29, 1994.

COMUNICAÇÃO

ASPECTOS DA HISTERIA DURANTE O PROCESSO DE ADMISSÃO DA IDENTIDADE HOMOSSEXUAL

Carla Beatriz de SOUZA, D.Sc.

RESUMO

Este trabalho procurou, a partir da articulação entre a psicanálise e um texto literário interrogar a respeito de alguns sinais característicos da histeria que parecem manifestar-se em pessoas em conflito por sentirem-se pressionadas a assumir publicamente uma identidade homossexual.

Palavras chave: Homossexualidade, homossexualidade masculina, identidade homossexual, histeria

ABSTRACT

This paper, through the intercession between psychoanalysis and literature, asked about the connection of some hysterical signals that can be present in people that are facing any strain in order to take over a homosexual identity.

Key words: homosexuality, male homosexuality, homosexual identity, hysteria.

A homossexualidade sempre esteve presente em escritos literários. Apesar, contudo, da aura de sucesso que circunda esta literatura, não é preciso ir muito além de vidas como as de Proust, Gide, Wilde ou Lorca, entre muitos outros, para percebermos o equívoco desta idéia.

"O teatro sai de humanidades confirmadas", disse Garcia Lorca (1993) na peça "O público", mostrando que o indivíduo está cercado por uma obstinada solidão num universo hostil e indiferente, onde a possibilidade de redenção através do amor tem que lutar eternamente contra o fracasso e forças desumanas.

⁽¹⁾ Este trabalho foi apresentado no 4th. Delphi International Psychoanalytic Symposium. Delfos, Grécia, 1996.

⁽²⁾ Pesquisadora junto ao CNPq no Departamento de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Campinas.

Endereço para Correspondência: Rua São Pedro, 54/71 Cambuí - Campinas - SP - CEP 13025-350 - Tel: (0XX19) 9967577 - (0XX19)258-5093 - E-mail: CBSOUZA@YAHOO.COM

É, pois, assim, parafraseando um editor de Lorca, Harris (1993), que introduzimos este tema.

Procurar estabelecer um certo equilíbrio entre vida pública e vida privada tem sido matéria de interesse para estudiosos das mais variadas áreas. A prerrogativa fundamental da psicanálise - conhecer-se a si mesmo - tem, hoje, acrescentado às relações um tipo especial de ansiedade. Lidar com assuntos íntimos em público e vive-versa tem sido, também, marca característica desta sociedade, que tem procurado por relações autênticas com mais desejo não seja menos importante que a outra. O que ocorreu é que as exigências públicas tornaram-se mais urgentes.

É predominante entre países democráticos do mundo ocidental a transformação de percepções públicas, além da criação delas próprias. Para eles, por exemplo, o conceito de "politicamente correto" tem se espalhado com mais intensidade que qualquer outra, no passado. O "quem sou eu?" -um imperativo motivado por sentimentos narcísicos, está ocupando um lugar outrora da histeria. Além disso, para muitos autores, a histeria é coisa do passado, desde que é somente de forma retrospectiva que podemos identificar casos autênticos e clássicos. Trillat (1991) por exemplo, acredita que a noção de histeria está morta.

Atualmente, têm sido mais discutidos aspectos narcísicos que outros, quando trata-se de fenômenos mentais. No caso específico da homossexualidade, isto se faz presente especificamente devido ao significado e condições da escolha de objeto.

Expressar-nos publicamente, de acordo com Sennett (1988), requer também que perguntemos: "Que tipos de expressão os seres humanos são capazes, em seus relacionamentos?" Certamente que o comportamento neurótico oferece-nos algumas respostas. Mas, além disso, como podem ser expressas as idéias de dúvida, incertezas, indefinições, de ser e não ser, simultaneamente? Em público

isto pode ser inventado mas isto também pode ser um modo estruturado de enfrentar situações difíceis.

Atualmente, devido à criação de políticas de proteção aos direitos das minorias, tornou-se necessário explicitar questões privadas, ainda que, por outro lado, isto pareça estar conduzindo a todos para um individualismo mais intenso. Podemos interpretar esta contradição como uma manifestação pós-moderna e inevitável? Esta nova era, a que já nos acostumamos chamar de "pós-moderna", é vaga terminologicamente e nos confunde ainda se prestarmos atenção aos avanços e fracassos históricos que convivem lado a lado.

Neste ponto de vista, é perigoso confundir expressão pública, por um lado, e indiscrição, por outro. Frequentemente, políticos, estrelas de cinema etc, desnudam suas adições, abusos infantis, problemas matrimoniais, além do que, fazem isto muitas vezes tentando sorrir, mesmo de corações partidos. Novamente, temos outro sintoma perigoso: compulsão a confissões públicas. Parece não haver limites ou censuras para o que pode surgir em público, uma vez que, tornou-se mais urgente compreender os assuntos como públicos e comunitários. O que ainda permanece obscuro é se estes processos de auto exposições excessivas significam pedidos de ajuda pessoais ou são desejos manifestos de mudanças na sociedade. Percebemos com frequência as pessoas confusas quanto a isso, tentando viver no que Lasch (1987), chama de "a era da sobrevivência", e que também pode ser chamada era de trivialização das crises".

Nossa proposta de examinar a relação existente entre homossexualidade e histeria é uma consequência de observações clínicas. Mesmo considerando que vivemos a "era do desnudamento", da experiência clínica temos observado que pessoas com inclinações homossexuais, muitas vezes são, emocionalmente e socialmente, coagidos a admitir isto publicamente. Na maior parte das vezes isto não é

fácil para elas. Esta razão, mais que outras, conduz pacientes à psicanálise. Mais até que o desejo de conhecer sobre suas identidades sexuais, propriamente. Isto não significa, contudo, que isso seja como um antídoto efetivo contra intolerância entre sociedades e grupos sociais minoritários. "Aceitar" o outro além das diferenças individuais pela via do princípio do "politicamente correto", entretanto, autoriza discriminações, uma vez que é organizada e está sob controle legal. O que muda é o preço. Pagamos quando discriminamos. Mas desde que observemos as regras deste novo jogo, tudo estará bem em nossas consciências e em nossos bolsos. De fato, continuamos fazendo diferenças entre homossexualidade e heterossexualidade baseados em nossos valores, às vezes éticos. Além disso, avaliamos, julgamos e, principalmente, queremos entender, já que acreditamos na existência de explicações biológicas, psicológicas ou sociológicas para a homossexualidade.

"ALEXIS, OU O TRATADO DO VÃO COMBATE"

Em 1963, Yourcenar (1971) escreveu que as reações provocadas por "Alexis" (1929) tinham, até aquela data, mostrado a "contemporaneidade" e a "necessidade" do seu trabalho literário. A "angústia" e o "segredo", presentes no conflito entre Alexis e sua esposa, é sentido hoje. O mundo, no que diz respeito às atitudes em relação à sexualidade, tem mudado, mas não de modo genuíno.

A decisão de Alexis de deixar sua esposa, Monica, porque ele precisa aceitar sua homossexualidade é o tema do livro de Yourcenar.

"Alexis" é usado aqui como uma ilustração do conflito homossexual, que muitas vezes expressa-se no adulto. O material que Yourcenar usa é um excelente modo de explorar este tema, pois trata-se de uma carta-confissão, na qual o sofrimento pela identidade sexual é dire-

tamente visto como muito semelhante a alguns processos da histeria.

A palavra homossexualidade é um neologismo criado em 1869 por Kardy Benkert, um médico húngaro. Interessante observar que este foi também o ano de nascimento de Gide, cujos escritos sobre homossexualidade são de seminal importância. No livro de Yourcenar o título e o subtítulo são alusões a Gide. "Alexis" foi um nome emprestado de Virgílio por Yourcenar, assim como também dele Gide havia emprestado o seu "Corydon". "Tratado do vão combate", é uma derivação de "Tratado do vão desejo", de Gide. Entretanto, Yourcenar atribui antes a Rilke que a Gide o tema que enfoca em seu livro, ainda que seja a Gide que ela atribui sua inspiração pelos temas sexuais.

Embora tenha escrito que "a existência feminina é secreta", Yourcenar escolheu um personagem masculino para representar o conflito sexual que ele enfrenta. Isto sugere uma interpretação que vai além dos sexos. A interseção da auto-percepção como homossexual é uma característica da histeria - o sofrimento causado pelo confronto com a indeterminação da própria identidade sexual - neste caso aparece quando isto torna-se objeto de domínio público. No livro de Yourcenar, Alexis escreve uma carta à sua esposa, deixando-a. E toda a carta de Alexis pode ser vista como um pedido de perdão.

Muitas vezes, desejamos ser claros e concisos e somos completamente obscuros. Este é o caso de "Alexis" que, promete ser sincero e verdadeiro, mas ao mesmo tempo admite que isto não lhe é fácil. Ele antecipa erros ao formular seu pensamento e constantemente tem dúvidas quanto ao seu significado. Sente dificuldade em explicar sua vida e justificar seus comportamentos. Arrepende-se por não haver lhe confessado antes, mas ao mesmo tempo é grato por não tê-lo feito. Escapa, constantemente, do seu tema principal, expressando sua falta de respostas a si próprio. Sempre procurando a verdade, ele está convencido de que tem vivido na falsidade.

Apesar de sentir-se desconectado de sua infância, ele quer descobrir os efeitos do seu passado em sua vida atual. Mesmo acreditando que em sua existência atual não é mais do que uma sombra, ele também acredita que seu passado pode representar a sua existência presente, do mesmo modo que aqueles que estão mortos possam estar mais presentes que aqueles que estão vivos. Para Alexis, não há felicidade ou infelicidade. Seus fantasmas são parte dele e tristeza é a marca do seu ser. Alexis discute, longamente sobre a solidão de sua infância, quando muito pouco era falado e a música pode, muitas vezes, sobrepor-se aos silêncios. Alexis também alude ao prazer, à dor, ao sofrimento e à descoberta de sua inadequação biológica. Mas desde que as palavras suplantam as ações, é possível viver sem admitir-se a verdade. Ao final, Alexis pede perdão a sua esposa, não por estar deixando-a, mas por não tê-la deixado antes. Estas são algumas idéias que desejamos tocar: indecisão, vacilação e ambigüidade são marcas características de alguns componentes da personalidade histérica. Na homossexualidade, isto parece ser expresso pela infinita preocupação com estas indecisões.

Um outro aspecto da homossexualidade que foi descrito por Dellamora (1992) é a homofobia, presente às vezes, na personalidade homossexual. Isto pode muito bem estar presente em "Alexis". Seu casamento tentou ser a negação de sua homossexualidade.

Alexis é uma voz confessando suas inclinações homossexuais. E quando faz isto, é como se falasse e visse tais inclinações como se fosse um outro. Isto faz lembrar padre e pecador, idéias e vozes que se atravessam, desconectadas dos corpos, como se fosse possível separar espírito e corpo, amor ideal e amor carnal, amor sexualizado ou não. Todos estes conceitos estão expressos no discurso de Alexis. Ele é uma voz que confunde, escapa, enfrenta, expõe e esconde seu conflito através de cada trecho de sua narrativa. Isto é o que permite a confissão: ela tem o poder de abrir e fechar,

simultaneamente, expor e confinar verdades. A confissão pode perdoar a dúvida, que toca um aspecto da histeria e impede a passagem desta condição.

A associação da homossexualidade com outras neuroses, por exemplo, com a neurose obsessiva, é mais usual do que com a neurose histérica, a não ser que se trate de uma associação pejorativa, seja em relação a uma ou a outra. Entretanto, podemos identificar esta presença. Quando alguém está em processo de aceitação de sua homossexualidade, é muito difícil ser assertivo e direto assim como ocorre no processo da histeria.

Freud disse em 1922 que as tendências homossexuais eram intrinsecamente relacionadas com o complexo de Édipo e com as idéias de castração. A observação freudiana é de que, entre outros fatores, a ausência do pênis, na mulher, poderia ser um importante aspecto quando se considerava a questão da homossexualidade. Isto é significativo por causa do lugar ocupado pelo órgão masculino, na teoria freudiana. Esta observação significa que qualquer tipo de neurose pode desenvolver-se após a fase de castração. Assim, é impossível ignorar os aspectos neuróticos que estão ligados à homossexualidade.

Em um estudo de 1990, Nasio (1991) demonstrou alguma relação entre homossexualidade e histeria. Para ele, a histeria leva a uma dificuldade em assumir uma indefinição sexual, mais precisamente, uma incerteza sexual.

As dificuldades ilustradas pela carta de Alexis podem associar-se a aspectos da histeria. Mesmo hoje, quando a sociedade parece acreditar na existência natural de um terceiro gênero, homossexuais encaminham-se ainda aos consultórios clínicos, solicitando ajuda.

Da perspectiva psicanalítica, um tipo de ajuda poderia ser focalizar não a homossexualidade em si, mas os componentes histéricos

as neuroses, ajudando assim pacientes a atravessarem esta fase de suas vidas com menos ansiedade sofrimento, resultando numa re-elaboração da ansiedade de castração.

A confissão de Alexis à sua esposa evidencia sua incerteza e indecisão a respeito de sua identidade sexual. Seria o caso de perguntarmos se poderíamos todos afirmar nossa identidade sexual sem algumas dessas mesmas indecisões e incertezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DELLAMORA, R. 1992. "Representation and homophobia in: The picture of Dorian Grey", in: *Homosexual themes in literary studies, vol. VIII*. New York and London: Garland.
2. FREUD, S. (1922/1976). *Alguns mecanismos neuróticos no ciúme, paranóia e homossexualidade*. ESB, Vol.XVIII, Rio de Janeiro, Imago.
3. HARRIS, D. 1993. "Introduccion", in Garcia Lorca, F. *El público*. Madrid: Taurus.
4. LASCH, C. 1987. *O mínimo eu*. São Paulo, Brasiliense.
5. LORCA, F.G. 1993. *El público*. Madrid: Taurus.
6. NASIO, J.-D. 1991. *A histeria: teoria e clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
7. SENNET, R. 1988. *O declínio do homem público*. São Paulo, Companhia das Letras.
8. TRILLAT, E. 1991. *História da histeria*. São Paulo, Escuta.
9. YOURCENAR, M. 1971. *Alexis ou o tratado do vão combate*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

RESENHAS

A LDB E A PSICOLOGIA ESCOLAR

Moacir WUO¹

O título *Lei e Psicologia Escolar* já chama a atenção e convida a um debate.

De um lado a Psicologia Escolar como área de conhecimento, para a qual estão voltadas atenções e preocupações acadêmicas associadas a um crescente interesse entre os psicólogos e aumento de produção literária, que ainda não tem reconhecimento legal de suas funções e atribuições mas mantém um vivo e intenso debate sobre a formação e atuação do profissional Psicólogo Escolar. De outro lado a LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 - que define os objetivos e as prioridades para o desenvolvimento do projeto de educação nacional em todos os níveis e que vem suscitando discussões uma vez que, para alguns segmentos, a LDB não representa as aspirações e necessidades da sociedade brasileira; enquanto que, para outros, a mesma LDB representa um avanço na concepção das referências essenciais do processo educacional. De qualquer maneira, a LDB é uma lei que estabelece mudanças.

É, portanto, neste cenário polêmico e oportuno que Raquel Souza Lobo Guzzo, Doutora em Psicologia Escolar, pesquisadora, comprometida com a formação e atuação do Psicólogo Escolar e representante da classe em instituições e associações como a ISP (International School Psychology Association) e ABRAPEE

(Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), na qualidade de organizadora, reúna pesquisadoras de reconhecida experiência e autoridade científica e não menos comprometidas com a formação e atuação do Psicólogo Escolar e com os rumos da Psicologia Escolar no Brasil, e convida o leitor a participar de questionamentos que necessariamente se intertêm entre a Psicologia Escolar e a LDB.

O primeiro capítulo de autoria de Zilda Aparecida Pereira Dei Prete, sem negar avanços da atual LDB em relação as Leis 5540/68 e 5692/71, apresenta denúncias de omissões, contradições, conflitos de interesses e insatisfações geradas por essa mesma LDB. Destacam-se a suspensão do conceito de Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação: a descaracterização do Conselho Nacional de Educação e a ausência de um regime jurídico único para os professores e da responsabilidade da União pela manutenção das Universidades.

Quanto à atuação do Psicólogo Escolar Dei Prete indica não ocorrer alterações na lei uma vez que persiste a "visão equivocada e restritiva" da Psicologia na área educacional. Essa restrição é evidenciada, porque não é prevista a inclusão do Psicólogo no quadro funcional da escola. As conseqüências dessa restrição seriam as dificuldades para a conver-

⁽¹⁾ Doutorando em Psicologia Escolar pela PUC-Campinas.
Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" Universidade de Mogi das Cruzes
Endereço para correspondência: Rua Júlio de C.P. Pacca, 115, Mogi Moderno, CEP 08717-560, Mogi das Cruzes, SP.
Telefone: (0XX11)4796.1237 - Fax: (0XX11)4798.2017 - E-mail: isowuo@ibm.net

são dos objetivos proclamados na lei em ações concretas, por meio de um projeto pedagógico, dada a falta de condições e capacidades que ora, as escolas, em geral, apresentam.

Ao mesmo tempo que Dei Prete apresenta um quadro com as alternativas e possibilidades para a atuação do Psicólogo Escolar, recomenda que a formação do Psicólogo deve estar voltada para uma atuação efetiva em todos os contextos educativos da sociedade.

A Educação Especial conquista espaços na LDB, mas o que se depreende das postulações de Ana Maria Torezan, no capítulo dois, é o caráter opcional e não obrigatório para esse tipo de Educação. As discussões sobre as necessidades especiais e educacionais assim como a condução dos processos de ensino-aprendizagem que possam garantir o desenvolvimento de interações sociais e a inserção plena à vida comum daqueles que sentem essas necessidades, tema que vem sendo discutido em conferências internacionais, não encontra respaldo adequado na atual política educacional brasileira. A dicotomia entre as concepções de "ensinar" e "aprender" na escola é mantida em detrimento da mudança do foco de atenção para o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a Autora discute a necessidade do redirecionamento da formação e atuação do Psicólogo para que ele possa fazer uso dos conhecimentos teóricos disponíveis com o intuito de consolidar as ações e mudanças institucionais e pedagógicas com relação à pessoa com algum tipo de deficiência.

Vera Lúcia Trindade Gomes, a partir dos dados de sua tese de doutorado, descreve e debate as implicações geradas entre a formação, a teoria e a prática profissional do Psicólogo Escolar. Tanto os países pobres como os países ricos manifestam a necessidade do Psicólogo Escolar e indicam que suas funções devem estar voltadas para minimizar problemas tais como fracasso escolar, evasão, analfabetismo; comportamentos inadequados em sala-de-aula; violência, entre outros, muitas

vezes decorrentes de contextos sócio-políticos e históricos de cada país.

As pesquisas de campo da Autora apresentam informações importantes como aquelas relacionadas às queixas sobre a atuação do Psicólogo na escola. Essas queixas podem ser enquadradas em dois grupos: a) as condições funcionais do Psicólogo e b) incapacidade do Psicólogo de atender as necessidades da escola e dos alunos. Decorre, portando, do segundo grupo de queixas, as questões sobre a formação do Psicólogo Escolar, sobre as definições e comprometimentos de sua atuação. Dessa forma é cobrada das Universidades, agências de formação do Psicólogo, a ampliação da atitude científica e da formação de vínculos entre a teoria e a realidade social.

A análise da atuação do Psicólogo, na rede oficial de ensino, é feita por Sandra Francesca Conte de Almeida. Importantes indicadores da identidade e da prática do Psicólogo no cotidiano escolar são produtos dessa análise. Contradições, desajustes entre referencial teórico e associação entre a teoria e prática denunciam atividades de profissionais descontextualizados e acrícos.

As definições de responsabilidades, especificidades profissionais e identidades do Psicólogo Escolar necessitam ser resgatadas e reconstruídas com ênfase nas competências técnicas e éticas. Esse resgate é necessário, segundo Almeida, devido à crise de identidade que sofre o Psicólogo Escolar cuja origem advém de sua formação associada ao modelo clínico-terapêutico e da dissociação entre indivíduo e sociedade.

Os caminhos apontados por Almeida, para a superação de tais problemas, passam pela construção de projetos de atuação do Psicólogo Escolar orientados por uma perspectiva teórica, explícita e com finalidades preventivas. Para que se busque uma redefinição de representações sociais e a criação de espaços reflexivos na "praxis" educacional.

O capítulo cinco é uma pausa para analisar e refletir sobre a inserção social do Psicólogo, para fazer um balanço das mudanças e dimensões sociais atuais e rever objetivos e direcionamentos a seguir. É assim que Maria Helena Novaes conduz o leitor mostrando, no âmbito da sociedade, para onde devem ser voltadas as atenções e quais os pontos relevantes que exigem determinação profissional e aplicação de conhecimentos científicos oriundos de pesquisas dessa mesma sociedade. Sugere a ampliação da formação do Psicólogo Escolar, da visão e da atuação em processos educacionais informais, por meio de recursos já construídos pela sociedade e que necessitam ser valorizados, revitalizados e incluídos no processo ensino-aprendizagem. A busca de novos e criativos caminhos implica na definição de identidades, renovação de práticas profissionais e investimentos na formação acadêmica.

De maneira pragmática e objetiva, Geraldina Porto Witter discute as relações entre a Psicologia Escolar no Ensino Superior e a LDB. Além de indicar as inserções possíveis e esperadas do Psicólogo Escolar no processo educacional, a partir das orientações da LDB. A Autora especifica que conhecimentos básicos são necessários para que o Psicólogo Escolar possa desempenhar os múltiplos papéis e funções nesse processo, lembrando que esses papéis envolvem atividades que vão da educação básica até a produção de conhecimentos científicos e a atuação acadêmica nas Universidades.

Nessa concepção ampla, o Psicólogo Escolar deve ser um profissional dinâmico, crítico, dotado de habilidades, competências e capacidades para abrir espaços e contribuir significativamente para a qualidade da educação. Embora Witter, modestamente indique não ter analisado exaustivamente as relações entre a LDB e o ensino superior deixa claro quais as possibilidades explícitas, implícitas e subjacentes às funções do Psicólogo Escolar. Não só indica caminhos, mas apresenta importantes e

objetivas informações de como deve ser instrumentalizado o Psicólogo Escolar na sua formação e quais as incumbências e responsabilidades das Universidades para esse mister. Aponta a necessidade de se estabelecer normas e padrões de serviços tanto pelas instituições estatais como pelas associações profissionais.

O capítulo de número sete, que encerra a obra, de autoria de Guzzo, apresenta um quadro amargo, realista da educação brasileira, produto de políticas demagógicas, equivocadas e casuísticas. É possível identificar, no discurso da Autora, pelo menos três pontos relevantes: 1) o caráter político-social que envolve a crise econômica e a falta de transparência de setores governamentais e do legislativo para com a sociedade brasileira, mais notadamente, a científica que detém a capacidade técnica para responder, propor e analisar criticamente as propostas atuais da política educacional; essa falta de transparência compromete princípios básicos da ordem democrática; 2) o atual quadro de degradação da rede pública de ensino em todos os níveis que obriga a sociedade a buscar alguma qualidade no ensino privado que, por sua vez, também não dispõe de recursos técnicos para garantir a formação integral dos estudantes e, por razões óbvias, é incapaz de atender a maioria da população e 3) a formação e atuação do Psicólogo Escolar principalmente nas questões que envolvem o alcance da sua atuação, isto é, atendimento das necessidades educacionais desde a educação infantil até as Universidades.

A discussão desses pontos evidencia a necessidade da criação de um paradigma de atuação do Psicólogo Escolar, a partir de uma formação sólida com compreensão das dimensões sociais e políticas do processo educacional.

A virtude da obra é trazer à discussão os diversos aspectos da LDB nos quais a sociedade em geral, não só a Psicologia Escolar e a comunidade acadêmica e os setores envolvi-

dos diretamente com o processo educacional, devem se debruçar no sentido de avaliar as conseqüências e as possibilidades de auferir dividendos para a melhoria da qualidade do ensino. Os temas são tratados com competência, autoridade científica e sem superficialidades. Todos os autores mantêm uma linha básica sobre a formação e atuação do Psicólogo Escolar, às vezes, um tanto severa o que deixa transparecer as preocupações com as conquistas de espaço na área educacional.

Registre-se que, há muito, a atuação da Psicologia Escolar nos países de primeiro mundo e em vários países pobres é uma realidade. Por esse motivo, embora não tenha sido o propósito da obra, seria interessante ter incluído

o quanto a Psicologia Escolar já tem contribuído nas diversas áreas educacionais e na produção científica no Brasil, para que o leitor possa avaliar a importância e a necessidade da Psicologia Escolar no processo educacional. O debate franco apresentado nesta obra deve servir de exemplo e de estímulo para que as demais áreas educacionais revejam seus posicionamentos neste momento de mudanças propostas pela LDB.

Pode-se considerar uma leitura obrigatória para acadêmicos e profissionais da área de Psicologia e, principalmente, para os especialistas em educação e administradores que almejam consolidar as diretrizes educacionais previstas na LDB com competência e responsabilidade social.

ENSINO DE PSICOLOGIA¹

Sandra Leal CALAIS²

O livro, organizado pela Dra. Carla Witter, conta com nove capítulos sendo cinco de textos teóricos e quatro de textos de pesquisa, escritos por pesquisadores vinculados a várias universidades paulistas.

O primeiro capítulo intitulado "A formação do psicólogo: considerações gerais" é de Yukimitsu. Nele considera a importância da pesquisa na formação do profissional considerando que a maior parte dos formados vai para a atuação clínica sem uma preparação acadêmica mais científica. Há uma preponderância da visão remediativa contra a visão preventiva. Chama a atenção para a preocupação ética que a universidade deve imprimir e a relevância da postura pessoal do professor neste sentido, em relação aos alunos, aos colegas e à própria universidade. A diversidade cultural é bastante lembrada pela autora, na importância da formação: profissionais devem ser mais versáteis para atender as variações culturais dentro do próprio país. Também se antecipa às mudanças curriculares que estão surgindo quando invoca uma formação mais básica que possibilite ao profissional uma ampliação da população que por ele pode ser atendida.

Este capítulo inicia o livro de forma bastante crítica e propõe boas reflexões sobre a formação do psicólogo.

No segundo capítulo, Natário aponta que no Brasil vem surgindo a constatação de que a

formação científica é a base do desenvolvimento tecnológico, científico e social. Deveria o ensino anterior (1Qe 2Q graus) contribuir para formar o futuro pesquisador, porém o que se vem fazendo é mais informar do que formar o estudante: o fazer está dissociado do pensar. Os estudantes brasileiros têm poucos livros em casa, não dispõem de laboratórios de ciência nas escolas e são a grande audiência da televisão. O ensino superior enfatiza mais a atividade de dar aulas do que quaisquer outros objetivos. Até porque os custos da pesquisa científica são altos, o que em países pobres leva ao prejuízo da investigação e também devido à ingerência de fatores políticos e de conjuntura fora da Universidade. Nas questões da dificuldade de pesquisa na Universidade, mostra especialmente a condição do professor remunerado por hora/aula e propõe a solução com a implantação efetiva da carreira docente nas escolas particulares.

É de grande valia o que a autora propõe, de forma clara e objetiva.

"A formação em psicologia escolar no exterior e no Brasil" é o que Gonçalves enfoca, mostrando o desacordo entre os psicólogos escolares quanto à matéria de trabalho e seu objeto de estudo. Em nível internacional, existe uma controvérsia se o psicólogo escolar é um psicólogo puro ou um educador puro ou uma junção de ambos. Os termos Psicologia da

⁽¹⁾ WITTER, C. (ORG.), (1999). ENSINO DE PSICOLOGIA - CAMPINAS, SP: ED. ALÍNEA, 204P.

Endereço para correspondência: UNESP - Departamento Psicologia - Av. Eng. Edmundo Carrijo Coube s/nº 17033-360 Bauru SP

⁽²⁾ UNESP - Universidade Estadual Paulista - Bauru/ bolsista Capes.

Educação e Psicologia Escolar acabam também sendo usados em contextos diferentes. São enfocados também os aspectos da formação, da pesquisa e atuação em muitos países. No cenário nacional destaca a dezena de papéis e funções que o psicólogo escolar pode desempenhar em sua atuação. Categoriza também as áreas de estudo que deveriam compor a formação do psicólogo escolar.

O texto indica o panorama internacional contemporâneo e o grande leque de papéis desempenhados pelo psicólogo escolar na perspectiva brasileira, sendo de grande importância aos profissionais da área.

O quarto capítulo é assinado por Witter que levanta a necessidade de um banco de dados com todos os trabalhos realizados no Brasil sobre a formação do psicólogo e de outros temas para evitar o custo e o tempo de investigações duplicadas. Faz um levantamento de várias pesquisas, assinalando as questões mais importantes a serem revistas.

O estudo de Witter deve servir de ponto de referência a qualquer pesquisador que for fazer alguma investigação sobre a formação e atuação do psicólogo escolar.

A importância do estudo do comportamento humano no contexto educacional para aqueles que vão ensinar, é sobre o que escreve Foresti. O conhecimento psicológico é fundamental para auxiliar o educador a lidar com os processos psicológicos presentes na educação. Também a tecnologia educacional que inclui a aplicação da Psicologia Comportamental pode conduzir o processo instrucional de forma melhor. Conhecer a Psicologia do Excepcional e as teorias da aprendizagem possibilita ao professor uma melhor avaliação da relação ensino-aprendizagem. Identificar problemas à luz da Psicologia pode favorecer a seleção de objetivos e soluções para essas dificuldades. Propor um modelo mais científico para o professor é habilitá-lo a solucionar mais facilmente as complicações tão presentes na vida escolar e a atingir os objetivos educacionais. A Psicologia

Educacional ministrada na formação de educadores, no entanto, não tem conseguido dar suporte teórico que oriente a prática pedagógica. Também não dá a esses profissionais a consciência de sua responsabilidade social e a criticidade que deve acompanhar a sua ação.

Foresti enfatiza o papel do profissional que ministra a Psicologia Educacional nos cursos de formação de professores.

No Capítulo 6, Natário relata uma pesquisa onde analisa as concepções e experiências a respeito de pesquisas em estudantes universitários quintanistas de um curso de Psicologia onde grande parte já havia se envolvido com pesquisa, embora não se saiba em que extensão. Ao conceito de pesquisa falta unanimidade; as condições adversas para pesquisa na universidade são apontadas; o pouco envolvimento do corpo docente também. Interessante é a atribuição que os participantes deram quanto a esse envolvimento: a universidade é a responsável pela não adesão à pesquisa por parte dos alunos mas quando se trata de professores, são eles próprios os responsáveis por seu não engajamento. A estatística não é vista como auxiliar para a compreensão de pesquisas e também as disciplinas diretamente relacionadas à investigação não são valorizadas.

Esse alerta de Natário, através de seus dados de pesquisa, pode ser extensivo a todos os cursos de Psicologia.

A produção científica em Psicologia Escolar é avaliada por Witter. Foram avaliados por cinco anos três periódicos reconhecidos cientificamente e dois anais de congressos em Psicologia Escolar. Seus resultados foram divididos em análise de periódicos, análise dos anais e papéis e funções do Psicólogo Escolar. Os resultados são pouco alentadores quanto a quantidade de artigos publicados por mês nas três revistas e salienta que a revista do Conselho Federal de Psicologia, órgão representativo da classe, é a que menos apresenta diversidade, quantidade e qualidade de artigos. Também

a análise de temas surpreende com a carência de alguns de grande importância. Nos anais dos congressos a contribuição científica está mais de acordo com a realidade da atuação do Psicólogo Escolar.

Pesquisas como a de Witter, apontam as falhas no rumo da Psicologia e podem permitir as correções destas distorções.

Gonçalves apresenta uma investigação sobre análise de currículo enfocando especialmente a Psicologia Escolar: foram levantadas mudanças curriculares ocorridas nos anos 80 como ampliação de créditos na área, redução da carga horária de algumas disciplinas e inclusão de disciplinas complementares optativas. Porém, maior mudança ocorreu nos estágios, principalmente em Psicologia Escolar.

Percebe-se pela análise de Gonçalves, que tem havido uma tentativa de mudança nos currículos de Psicologia embora não se possa avaliar se positiva ou não.

Para se aprender a ser psicoterapeuta, a supervisão tem sido um instrumento insubstituível, lembra Yukimitsu. O papel do supervisor é mostrado como o maior responsável pelo processo, com uma postura neutra, ética, cordial, que não incentive competição/rivali-

dade entre os supervisionados. Um levantamento dos estágios em várias IES quanto a carga horária geral e semanal de estágio, número de créditos, semestres em que se inicia o estágio, número de sessões/semana, tempo de atendimento, duração do atendimento, tipo e pagamento de atendimento, dentre outros é relatado.

É de fundamental importância o texto de Yukimitsu para os supervisores de estágio e embora tenha um enfoque psicodinâmico, vai além da abordagem. Traz grandes contribuições comprovadas por pesquisa, de onde podem surgir sugestões para uma melhoria da supervisão de forma geral.

O livro trata da pesquisa e prática em Psicologia, enfocando desde o ensino superior, o ensino de Psicologia e a formação do psicólogo, passando pela formação específica do Psicólogo Escolar, as concepções sobre pesquisa entre alunos, a supervisão de estágio e a produção científica. Pela forma como foi organizado (teoria e pesquisa) com referências bibliográficas atualizadas e escrito de forma objetiva e concisa, pode ser tido como referência a todos os profissionais da área de pesquisa, docência e atuação profissional.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Tipos de trabalhos aceitos pela revista *Estudos de Psicologia*.

Estudos de Psicologia aceita trabalhos originais referentes à psicologia como ciência e profissão de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisa, estudos teóricos e revisões críticas da literatura, relatos de experiência profissional, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas eventos e atividades referentes à psicologia e cartas ao Editor.

Apreciação pelo Conselho Editorial

Os manuscritos serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente, venham acompanhados de uma carta de encaminhamento assinada por todos os autores do trabalho solicitando publicação na revista *Estudos de Psicologia* onde conste aprovação prévia de autores citados em comunicação pessoal.

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) a três membros do Conselho Editorial da revista *Estudos de Psicologia*, dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final para publicação. Consultores ad hoc poderão ser consultados, quando necessário. O nome dos autores dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, devendo ser devolvidos no prazo máximo de um mês. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista *Estudos de Psicologia*.

Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pela Direção ou pelo Conselho Editorial da Revista de acordo com critérios e normas operacionais da revista.

Forma de Apresentação dos Manuscritos

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da American Psychological Association - APA (4ª edição, 1994). Tais normas poderão ser reconsideradas em condições especiais referentes às especificidades da língua portuguesa, condições operacionais da revista ou normas da ABNT. Os manuscritos devem ser redigidos em português. Excepcionalmente o inglês e o espanhol poderão ser aceitos a critério do Conselho Editorial.

Os originais devem ser apresentados em 03 (três) vias, datilografadas em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete 3 1/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Ro Prestige, tamanho 12.

O texto deverá ter de 600 a 5000 palavras, ou 12 a 20 laudas. Cada lauda deve ter 40 linhas com 80 caracteres, paginado desde a folha de rosto personalizada, que deverá ser numerada com número 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 3 cm).

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser reencaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete. Deve ser encaminhada, também,

uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português e do trabalho na íntegra para a versão on-line da revista *Estudos de Psicologia*.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deve vir acompanhado de carta assinada pelo autor principal, onde esteja declarada a intenção dos autores de terem seu trabalho publicado na revista *Estudos de Psicologia*. Para a publicação final os trabalhos com vários autores devem vir acompanhados de uma carta assinada por todos os autores.

Apresentação dos originais

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

Folha de rosto sem identificação dos autores contendo

- Título completo em português.
- Sugestões de título abreviado para cabeçalho, não excedendo 5 palavras.
- Título completo em inglês, compatível com o título em português.

Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português.
- Sugestão de título abreviado.
- Título completo em inglês.
- Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional.
- Indicação do autor para correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, indicar, também, o endereço eletrônico.
- Indicação de endereço para correspondência com o Editor, para a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.
- Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.
- Quando pertinente incluir parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho, como por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores.

Folha a parte contendo Resumo, em português.

O resumo deve conter o máximo de 150 palavras ou seja cinco a dez linhas. Alguns tipos de colaboração dispensam resumo. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões.

Folha a parte contendo Abstract, em inglês.

O Abstract deve ser compatível com o texto do resumo. Deve seguir as mesmas especificações do resumo, acompanhado de key words, compatíveis com as palavras-chave.

Trabalhos na íntegra

O texto de todo trabalho original submetido à publicação deve ter uma organização clara, usando títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente,

apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão. Nota de rodapé só é permitida na primeira lauda, para notificar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho, se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Como regra, estes devem vir em folha à parte e os locais sugeridos para inclusão de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto, por meio de expressões, como, por ex., "Inserir Fig. 1 aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização, anexada aos originais.

As citações bibliográficas deverão ser feitas de acordo com as normas da APA. No caso de transcrição na íntegra de um texto, estas devem ser delimitadas por aspas seguida do número da página citada.

Referências Bibliográficas

As referências devem ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal. Trabalhos de autoria única ou do mesmo autor devem ser ordenados por ano de publicação, vindo em primeiro lugar a mais antiga. Trabalhos com um único autor vêm antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas co-autores sejam diferentes devem guardar a ordem alfabética do sobrenome dos co-autores. Trabalhos com os mesmos autores devem ser ordenados por data; vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo título em ordem alfabética. A formatação das referências deve facilitar a tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, o parágrafo deve ser normal, com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens. Os grifos devem ser indicados por fonte em itálico.

No corpo da colaboração as indicações devem ser feitas por meio do sobrenome dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

Anexos

Anexos só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

Tabelas, figuras e fotografias

Devem incluir título e notas, uma por página, em papel, e uma por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não pode exceder 18cm de largura x 24 cm de comprimento. Sua largura deve se limitar a 60 caracteres, para tabelas simples. Em tabelas mais complexas devem-se incluir 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título.

Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia*

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista *Estudos de Psicologia*. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada a autorização escrita do Editor. O autor principal de cada artigo receberá dez separatas de seu artigo.

Reprodução parcial de outras publicações

Os artigos submetidos à publicação devem evitar citações muito grandes extraídas de publicações de outros autores. Recomenda-se evitar a reprodução de tabelas, quadros ou desenhos. Quando isto acontecer estas devem vir acompanhadas de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

REVISTA ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Endereço para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação da revista

Os manuscritos, bem como toda a correspondência necessária, deverão ser encaminhados, para:

Editor

Revista Estudos de Psicologia

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro

Campinas-SP - CEP 13020-904

Caixa Postal 317 - CEP 13012-970

Fone: (0XX19) 735-5876 - Fax: (0XX19) 735-5873

E-mail: revista@acad.puccamp.com.br

Home Page: <http://www.epub.org.br/episco>

Taxa de Assinatura

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Tel.: _____

Endereço Internet: _____

Indique com x a sua escolha:

Assinatura anual - R\$ 30,00

Número avulso - R\$ 12,00

Seu pedido deve ser encaminhado para o endereço acima, juntamente com o preenchimento desta folha e cheque nominal à Sociedade Campineira de Educação e Instrução ou recibo de depósito bancário na conta **Banco Itaú nº 341 - Ag. 1025 c/c 04389-2**.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor Administrativo

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Carlos de Aquino Pereira

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Profa. Dra. Diana Tosello Laloni

