

Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



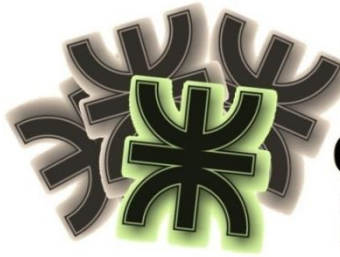
Volumen 8. Número 22. Enero – Abril 2020.

Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional
de la Asociación Latinoamericana para
la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 8, número22, enero -abril 2020, una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidenta: Dora Patricia Celis

Horacio Maldonado

Laura Zarate

Bárbara Zas

Alicia Risueño

Mónica Helena Gianfaldoni

Mario Morales

Director de la Revista: Manuel Calviño

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

Maribel Soto (Costa Rica)

Rogelio Díaz (México)

Bárbara Zas (Cuba)

Edgar Barrero (Colombia)

Diana Lesma (Paraguay)

Nelson Zicavo (Chile)

Lupe García Ampudia (Perú)

Horacio Maldonado (Argentina)

Angela Soligo (Brasil)

Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Marco Murueta (México)

Hugo Klapennbach (Argentina)

Luís Eduardo Alvarado

(Ecuador)

Cecilia Bastidas (Ecuador)

Eugenio Saavedra (Chile)

Ana Bock (Brasil)

Julio César Carozzo (Perú)

Sandra Castañeda (México)

Alberto Cobián (Cuba)

Marisela Osorio (México)

Bettina Cuevas (Paraguay)

Gina María Chávez (Perú)

Lucia Da Silva (Brasil)

Laura Zárate (México)

Laura Domínguez (Cuba)

Benjamín Domínguez (México)

Luz de Lourdes Eguiluz (México)

Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)

Lilia Lucy Campos (Perú)

Horacio Foladori (Chile)

Odair Furtado (Brasil)

Mónica García (Argentina)

Mónica Elena Gianfaldoni

(Brasil)

Henry Granada (Colombia)

Javier Guevara (México)

Alma Herrera Márquez

(México)

Pedro Paulo Bicalho (Brasil)

Carlos Lesino (Uruguay)

Alexis Lorenzo (Cuba)

Claudia Torcomian (Argentina)

Jairo Gallo Acosta (Colombia)

Marta Martínez (Paraguay)

Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)

Emilio Moyano (Chile)

Myriam Ocampo (Colombia)

Mario Orozco (México)

Monica Pino (Chile)

Alicia Risueño (Argentina)

Germán Rozas (Chile)

Javier Margarito Serrano

(México)

Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)

Eduardo Viera (Uruguay)

José Antonio Vírseda (México)

Laura Zárate (México)

Roberto Corral (Cuba)

Contenido

Editorial

Manuel Calviño	3
----------------------	---

Reflexiones desde América Latina

FEMINICIDIO EN MÉXICO. UNA MIRADA DESDE DISTINTAS ÓPTICAS: PSICOANÁLISIS, BIOPOLÍTICA Y ANTROPOLOGÍA Mariela Flores Acosta Karla Nidia Medel Ríos México	4
MUJERES, DOBLE JORNADA LABORAL Y PSICOLOGÍA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA Eliana P. G de Moura Jaqueline Michaelson Macedo Brasil	15
SIGNIFICADOS EN TORNO A LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL CONTEXTO DE LAS BARRAS BRAVAS Lady Alejandra García Romero Jenifer Bustamante Pérez Ximena Granados Goyenech Colombia	27

Propuestas en formación y enseñanza

DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO BRASILEIRO: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS Maisa Elena Ribeiro Ângela Fátima Soligo Brasil	36
PERSPECTIVAS CONTEMPORANEAS: LA REFORMA CURRICULAR Y FORMACION PROFESIONAL DEL PSICOLOGO EN COLOMBIA Martha Lucia Peñaloza Tello Colombia.	50
PSICOLOGIA ESCOLAR EM POLÍTICAS PÚBLICAS NO PIAUÍ, BRASIL: COMPREENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA E MODELOS DE ATENDIMENTOS Fauston Negreiros Marcelly de Oliveira Barros Leilanir de Souza Carvalho Brasil	60

Experiencias prácticas y aplicadas

POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NAS UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE Gleyciane Maria de Souza Marcieli Sales dos Santos Michele Nascimento Romão Brasil	71
A AUTOMUTILAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA Célia Kuba Heloísa Carvalho De Sousa Luana Reis Metta Lucileide Da Rocha Martins Silva Brasil	85
PRODUCCIÓN Y USO DE VERBOS EN NIÑOS ESCOLARES CON DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD Héctor Juan Pelayo González Verónica Reyes Meza Guendaviani Sánchez Cabrera Luis Quintanar Rojas Yulia Solovieva México.....	96
Los autores.....	105

Editorial

Con este número de *Integración Académica en Psicología*, abrimos nuestro octavo año de trabajo. Lo hacemos en una situación convulsa, contradictoria y que nos convoca a la unidad. Un espécimen pre-pitecantrópico en el gigante brasileño; un mercenario en Ecuador; la derechización ganando espacio en el continente. Un golpe de Estado en Bolivia –un golpe además xenofóbico, anti-indígena, sanguinario. Asedio intensificado contra Cuba. El neoliberalismo revendiéndose en un modelo de “compra obligatoria”. Una luz que se reenciende en Argentina, que hay que cuidar. Una América Latina que sangra y sufre, pero se alza, como en Chile, con sus generaciones más jóvenes que han dicho “Basta” y han echado a andar. Como en una Colombia que no quiere ser desmantelada en sus mejores sueños, ansias y derechos.

Por eso, hemos querido abrir este número, dedicando el espacio “Reflexiones desde América Latina” para participar activa y comprometidamente en una problemática fundamental para la psicología latinoamericana: la violencia contra la mujer, el feminicidio, las prácticas excluyentes, devaluadoras y asesinas contra la mujer latinoamericana. Una psicología de este continente, para este continente –su independencia, su desarrollo, su soberanía– no puede dejar de accionar con toda fuerza y constructividad a favor de la mujer latinoamericana.

Asimismo, es necesario pensar que no cambiaremos desde la base el sentido de las prácticas profesionales de nuestra psicología, ni la psicología misma, sin una inserción contundente en los procesos de formación de las nuevas generaciones de psicólogos y psicólogas. El trabajo en torno a la formación de los y las profesionales de la psicología es inherente a la condición misma de existencia de ALFEPSI, y debe estar siempre presente en nuestras reflexiones y actuaciones.

A partir de este número, estaremos publicando los trabajos presentados en nuestro VIII Congreso, realizado en la ciudad de Medellín, Colombia. Nuestra revista, nuestro congreso, nuestros intercambios, han de conformar un cuerpo único sólido, fuerte, coherente, que consolide nuestras luchas a favor de la psicología que nuestro continente demanda y merece.

Manuel Calviño
Director

FEMINICIDIO EN MÉXICO. UNA MIRADA DESDE DISTINTAS ÓPTICAS: PSICOANÁLISIS, BIOPOLÍTICA Y ANTROPOLOGÍA

Mariela Flores Acosta

Karla Nidia Medel Rios

UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala- Ciudad de México, México.

Resumen

El presente texto reúne una serie de lecturas a partir del psicoanálisis, la biopolítica y la antropología, que enlazadas entre sí permitieron a las autoras realizar un análisis teórico sobre el feminicidio, encontrando desde dichos campos una posible respuesta a la pregunta: ¿por qué las mujeres? destacando que se le coloca en la figura de la *víctima propiciatoria*, siguiendo a René Girard, y por lo tanto es perseguida históricamente pues es portadora de la díada veneno-cura en la mitificación; tema que engarza con el psicoanálisis donde la mujer es colocada como aquella que causa el deseo, porque lo representa en la medida en que no está en el cuerpo (anatómicamente hablando), lo que nos permite plantear una indiferenciación pues en lo real no opera la diferencia, por lo que su aniquilación no es suficiente en la medida en que aquello que se busca eliminar está fuera de la ley, hablando psíquicamente, sin embargo, tejiendo paralelismos sobre el paradigma agambeniano del estado de excepción, se piensa al feminicidio como una forma más de encarnar la *nuda vida*.

Palabras clave: mujer; cuerpo; víctima propiciatoria; deseo; estado de excepción.

Abstract

The present text brings a series of readings based on psychoanalysis, biopolitics and anthropology, which, linked together, allowed the authors to carry out a theoretical analysis on femicide, finding from these fields a possible answer to the question: why women? stressing that she is placed in the figure of the propitiatory victim, following René Girard, and therefore is historically persecuted because she is the bearer of the poison-cure dyad in the mythification; issue that engages with psychoanalysis where the woman is placed as the causes desire, because it represents it, but it is not in the body (anatomically speaking), which allows us to raise an undifferentiation because in reality the difference, so that their annihilation is not enough to the extent that what is sought to be eliminated is outside the law, psychically speaking, however, weaving parallels about the Agambenian paradigm of the state of exception, femicide is thought of as a form more of embodying the bare life.

Keywords: woman; body; propitiatory victim; wish; exception status.

Introducción

En nuestra cultura, así como en muchas otras, el significativo “mujer” está dotado de una urdimbre de imágenes e ideas que tienen una genealogía importante en el campo de lo esotérico, la mística, la ancestralidad y el psicoanálisis porque a través de la historia se ha concebido a la mujer como un ser enfermo, oscuro, peligroso y seductor, porque encarna la representación de la prostituta, la bruja,

portadora del pecado y de la tragedia de la humanidad (razones por las cuales se ha considerado “necesaria” su persecución, castigo, control y aniquilación).

Sin embargo, también se ha estigmatizado como un signo de amor, debilidad y ternura. Resulta interesante mostrar dicha dualidad debido a que se podría colocar a la mujer en la figura del *pharmakon*, pues atendiendo a su etimología desde el análisis que realiza Derrida:

“... esta palabra griega, tiene el doble sentido de veneno y remedio, una única palabra para dar la vida y para dar la muerte.

Donde *Phármakon* significa también alucinógeno, bebida encantadora y también la tinta que usaban los pintores” (Kohan, 2009: p.1).

El *pharmakon* era un ritual en Grecia en donde un chivo expiatorio era sacrificado con la finalidad de lograr una depuración de la violencia a través de la muerte del animal entregado como ofrenda a las deidades para apaciguar las calamidades suscitadas por la violencia (Escohotado, s/a).

Lo anterior da lugar a una ritualización y mitificación, que enlazadas entre sí, pretenden abordar la complejidad del tema al que nos enfrentamos. Por lo que, a lo largo del escrito se utilizarán las figuras tanto del *pharmakon* como de *chivo expiatorio*, para dar cuenta de lo delicado que resulta dicha posición en la figura de la mujer o bien, lo femenino¹.

El presente trabajo alude a una serie de construcciones teóricas que giran en torno a lo femenino como posible respuesta ante las contundentes preguntas: ¿Por qué el feminicidio? ¿Por qué aniquilar? ¿Por qué la mujer?, las mismas que ayudarán a enmarcar el fenómeno al que nos enfocamos, ofreciendo una lectura contemporánea con el fin de poder formular otras interrogantes que permitan dar cuenta de la condición humana como aquello que podemos denominar lo humano demasiado humano.

El mito y la feminidad

Se ha mencionado la dualidad que a manera de *pharmakon* representa la mujer a lo largo de la historia, pues es eso que ofrece el veneno y a la vez tiene la cura del mal. Tomando esto como referencia, resultará importante hablar de lo mítico en la medida en que es ahí donde se puede representar aquella dualidad también.

La mujer hace temer a los pueblos por su condición de diferencia, porque enuncia y representa lo enigmático de la condición humana, es decir, el deseo. Ejemplo de ello se encuentra en uno de los principales mitos del origen de la humanidad: Adán y Eva, los cuales, según relatan, fueron los primeros seres humanos que habitaron la tierra.

Adán es tentado por Eva a comer el fruto prohibido, evento que conlleva a que la humanidad domine la tierra y forje el origen del ser humano civilizado (Martínez, 2013). La mujer encarna la representación del fruto prohibido, es decir, el deseo, que siguiendo la lectura psicoanalítica obedece a la aparición de la ley como eso que prohíbe para no desatar el caos. Sin embargo, es contradictorio

¹ Cabe mencionar que en este texto hablamos del término “mujer” como significante, lo cual no implica que se haga referencia exclusivamente a ella anatómicamente hablando, pues el esquema tradicional: mujer=feminidad se rompe, debido a que ambos al emplearse como significantes, pueden caber en una diversidad de categorías que aluden a la construcción de nuevas posiciones subjetivas en torno a la feminidad.

en la medida en que aquello que desata el caos (comer del fruto prohibido) es a su vez lo que instala el orden a partir de su prohibición (creación humana).

Otro de los mitos importantes para ser enunciado en este rubro es: el mito de la horda primitiva que Freud propone en Tótem y Tabú.

En este texto, el padre de la horda es quien posee a todas las mujeres, motivo por el cual es asesinado por los hijos, quienes al ser tentados por las féminas (objetos de deseo) del padre, lo matan creyendo que podrán acceder a ellas.

“Radicalmente ‘inocente’ y ajena al acto, la mujer queda señalada, por medio de la seducción, como la instigadora”. Se da una doble versión, ya que ahí donde hay goce (del padre) la mujer tentará al deseo (del hijo). Pero una vez instaurado el deseo, y habiendo fracasado en la reintegración de su producto, la mujer, de nuevo como un reverso de la cultura, promoverá un goce-otro (Ibíd., p.8).

En los dos mitos que se han enunciado hasta el momento; el mito fundador de la “humanidad” hablando desde un plano religioso (Adán y Eva), y el mito del padre de la horda primordial (hablando desde un discurso psicoanalítico: utilizado para explicar la instauración de la ley y por lo tanto, la cultura); la figura de la mujer/feminidad sería la de “víctima propiciatoria” porque cumple con los estereotipos que de acuerdo con Girard (1986) serían los siguientes:

a) La descripción de una crisis social y cultural; b) crímenes indiferenciadores; c) la designación de los autores de esos crímenes como poseedores de signos de selección victimaria, marcas paradójicas de indiferenciación y d) la violencia por sí misma (p.35).

En la medida en que:

a) La mujer es colocada como aquello que seduce al otro para cometer el crimen, “comer la manzana” (desobedecer a Dios) en el primer mito; y “matar al padre”, en el segundo, es decir, desencadena una crisis; b) Se establece una indiferenciación entre el crimen y de lo que se le culpabiliza pues se coloca en una paradójica versión de ella como la víctima y a la vez es la que propicia el crimen, c). La mujer hereda entonces cuánto hay de detestable en la historia, la crisis, los crímenes, los criterios de selección victimaria, es decir, siempre existe algo de monstruoso en la víctima propiciatoria, pues en la mitología, las transfiguraciones son más poderosas y demuestran un poder fantástico, ya que, después de haber sembrado el desorden, restablecen el orden y aparecen como ancestros fundadores o divinidades (Ibíd., p.76).

Sin embargo, el héroe encarna únicamente el cuarto estereotipo, el homicidio, la decisión sacrificial, tanto más a la clara liberadora en la medida en que la perversidad del monstruo justifica plenamente la violencia (Ibíd.; p.109). De esta manera, lo que se persigue es aquello que aparece como signo victimario es decir, la feminidad y el crimen estereotipado, es la bestialidad.

La mujer es sin duda responsable de la crisis, ya que concibe (parir) una comunidad monstruosa. Por lo que el mito confiesa tácitamente la verdad: no hay diferencia entre el criminal y la comunidad: una y otra son a la par desdiferenciadas y la comunidad preexiste al crimen, ya que ella es la que lo castiga (Ibíd.; p.69). Se debe tomar en cuenta el punto anterior pues más adelante cobra sentido en la lógica del *estado de excepción*.

Cuando una mujer es asesinada se desintegra una comunidad y se pierde la confianza en la sociedad, es una forma de hacer guerra, porque se profana a través del cuerpo femenino, ya que es el medio a partir del cual el hombre intenta recobrar la fuerza e identidad que ha perdido. El humano entonces busca entenderse desde lo demasiado humano como una referencia de unidad u origen perdido; ya que, si ella es la culpable de todo mal, también es la que curará de todo mal.

El cuerpo de la mujer: diferencia o indiferencia

Una sociedad indiferenciada puede ser, a lo más brillante, pero es estéril y eso, a la postre conduce a la mesa de la comida totémica, donde el reverso de la diferencia de los objetos, es el exterminio de los cuerpos. El poder se asienta en el dominio de los cuerpos porque sin esa disciplina, el poder se desvanece (Pereña, 2010).



“Inocencia Deforme Exposición Gilmart”. Cd. de México. 08 de agosto de 2019, 13:02pm.

Una disciplina del cuerpo, que muy a la forma foucaultiana de la política de los cuerpos y su verso sobre las relaciones de poder y la manera en que este construye y fabrica los cuerpos, conduce a reflexionar sobre aquello que los seres humanos consideran, desde la modernidad, como lo más propio y personal, ahí donde se inscribe su “verdad”: la sexualidad (Foucault, 1968, p.123). Haciendo uso del término *sociedades disciplinarias*, instaurando una *disciplina* que se inscribe en el cuerpo para marcar una sentencia, homogeneizando cuerpos para perder la diferencia y ser sujetos de cualquier discurso que pueda caber en el aniquilamiento de estos, coexistiendo así con una *sociedad de control*, corporizando el panóptico en la realidad de las diferentes instituciones tatuando la pedagogía corporal no solo en los cuerpos sino generando control, inclusive en el aire (Deleuze, 1991).

Trasladando dicha cita para observar el lugar que tiene la mujer en este rubro de la *sexualidad* desde el psicoanálisis, se indica que la diferencia de los sexos, que está en el corazón de la sexualidad y que tiene su presencia anatómica en el cuerpo, ha de encontrar su inscripción psíquica para que el sujeto pueda verse sostenido en la vida por el deseo ... el cuerpo sexuado, inscribe entonces, la diferencia sexual como carencia o falta (Pereña, 2010).

La mujer es figura de lo mortal por la que suspiran los dioses griegos, pues la figura de lo mortal es a su vez figura del deseo (Ibíd.; p.155). Freud en su texto *sobre la sexualidad femenina (1931)* menciona que la mujer es representante de la castración, ya que evidencia la falta, la no completud. La mujer como presencia de la castración irremediable, es presencia del desasosiego de la muerte, de lo efímero de lo vivo, de lo inalcanzable, pero también irrenunciable ... la castración no es solo soportar, sino amar lo dispar y descubrir en ello el deseo (Ob. Cit, Pereña, p.154).

Lo que resulta interesante porque que si la mujer es representante del deseo, solo lo es en la medida en que no es posible mencionar que es ella; es decir, se sitúa en la imposibilidad misma de ser nombrada, esto es a lo que Lacan se refiere cuando menciona que *La mujer no existe*; no existe en su forma de decir-es, dado que existe en lo real como toda.

El hombre, al estar ligado a la castración en el proceso de la instauración de su deseo, se enfrenta con la posibilidad fantaseada de la pérdida del falo en su función de objeto que puede faltar. La mujer no, porque en lo real anatómico no le falta nada ni se asegura en la función del desprendimiento fálico la amenaza de pérdida. Lo que angustia al hombre es no poder. No poder sostenerse fálicamente, no poder sostener el deseo, no poder sostener a la mujer como su objeto de deseo. Por eso la pérdida se establece en el horizonte de su erotismo (Morales, 2013).

Razón que lleva a una sociedad a enloquecer, dado que el hombre moderno al ser capaz de elegir lo que puede ser: hombre, mujer, etcétera, la diferencia ya no opera en lo simbólico sino en lo real, lo que desata un caos en la medida en que es necesaria su condición para re-establecer el orden social a partir de dominar el territorio.

Siguiendo el discurso psicoanalítico, la diferencia anatómica, marca una diferencia en lo psíquico a partir de una falta en lo simbólico; sin embargo, en la indiferenciación del cuerpo en la contemporaneidad se marca una diferencia que trasciende en lo real. Motivo que lleva a poner la mirada en el cuerpo de la mujer, como eso que daría al hombre “la completud” al momento de su aniquilación, sin embargo, lo que se intenta recuperar al matar a las mujeres está de antemano perdido, ya que, el deseo es un agujero en lo real, donde siguiendo la teoría de Lacan, el *objeto a*, es un objeto sin imagen, es lo real y por lo tanto no se puede capturar, pues siguiendo la condición lúbil del objeto a, por más capturas que se trate de hacer del objeto, siempre permanecerá perdido.

Ahora teorizamos, si el psicoanálisis menciona que no hay sujeto sin ley, por lo tanto, no hay ley sin deseo. En ese sentido, la ley se constituye a partir de un vacío que enuncia la nada a través del lenguaje. Lo anterior, nos llevaría a decir que antes de la ley lo que hay es un real, pues la misma ley no posibilita decir que es la ley. La imposibilidad de decir qué es la ley, hace decir: “la ley es la ley”.

La ley nombra lo prohibido: el deseo, porque representa lo prohibido. En ese sentido, la ley es transgresora en sí misma, porque regula el orden social pero también ordena el goce; por eso intenta matar lo que representa lo femenino, como intento de dar respuesta a un origen de la ley, un origen que en sí mismo es imposible. La mujer entonces está fuera de la ley y la mantiene en tanto se considera aniquilable.

Así entonces, el cometido de traer la teorización desde el enfoque psicoanalítico, es ofrecer una explicación a nivel psíquico de la situación del feminicidio, no únicamente entendiendo la diferencia a nivel anatómico, como esa lectura somera que suele realizarse haciendo equivaler el falo al pene, sino justo como aquello que marca una diferencia psíquica, una ausencia, el significante fálico. Lo cual engarzado a que históricamente se ha encasillado a la mujer como portadora “del deseo” y por lo tanto se presenta la angustia de los hombres por aniquilar lo femenino pues realza el tema de la castración al ser concebido como “eso que les falta”, explicado a través de dos mitos importantes, en dónde fue crucial resaltar el tema de la ley que no solo se instaura a nivel psíquico provocando una ambigüedad sino abriendo paso al campo de la ley en tanto jurisdicción, en donde también va a existir

una ambigüedad severa que va a consolidar como fundamental para el paradigma de gobierno del siglo xx: el estado de excepción (Agamben, 2006).

De la indiferenciación al Estado de excepción

A lo largo del texto se puede establecer una “indiferenciación” en torno a ciertas dicotomías, por ejemplo: veneno-cura, mujer pecadora-mujer virginal, la que perpetra el crimen-la víctima propiciatoria, violencia-ley y cultura-barbarie.

El mito pretende ofrecer a los pueblos la noción de un posible “origen”, donde en esa transmisión hay una historización importante que va legitimando ideas, estereotipos, nociones, etcétera, que están impregnadas de ciertas cuestiones establecidas.

Por lo que al ofrecer una lectura de las concepciones míticas de la figura de la mujer, se hace notar que el fundamento en donde se gesta y legitima una violencia posicionan a “la mujer” en términos de Girard como el *chivo expiatorio* (aquella figura que tiene que ser sacrificada para “curar” de los males por los que incluso se le culpabilizan).

El paradigma de *excepción* cobrará sentido, por colocar a los cuerpos en una indiferenciación extrema y colocando al dispositivo jurídico como aquel que mantiene unidos derecho y violencia, una indeterminación entre democracia y totalitarismo.

Para dar mayor solidez al fundamento que antecede, Walter Benjamín (1979), en su escrito tesis de *Filosofía de la Historia*, fragmento de la tesis VII, indica:

No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como este no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros (p. 23).

Justo ese lugar donde cultura y barbarie se funden, es *el estado de excepción* vuelto regla, pues se vuelven indiferenciales, un umbral, una exclusión inclusiva, la barbarie se excluye de la cultura incluyéndose. Mientras que, la cultura se excluye de la barbarie en su inclusión (Véase figura 1y 2).

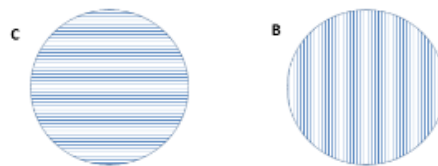


Figura 1. **C** = {x | x sea cultura, Estado de derecho, interior, ley, *nómos*}
B = {y | y sea barbarie, estado de naturaleza, exterior, no ley, *exceptio*}

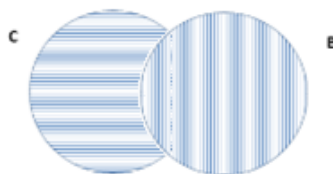


Figura 2. Intersección de ambos conjuntos cultura-barbarie
C-B, es el estado de excepción.

Pero cuando la excepción se vuelve regla, nos referimos a que la intersección (E: estado de excepción) se convierte en un solo conjunto, que contiene tanto a C como a B, en una sola esfera como se representa en la siguiente figura:

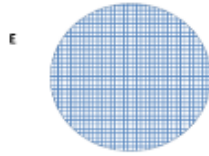


Figura 3. E: estado de excepción.

Nuestra actualidad es este último diagrama, en donde no vivimos fuera de la ley, ni en la barbarie; vivimos donde barbarie y cultura, violencia y derecho, lícito e ilícito, se han vuelto como hemos enfatizado: indiferenciables; aquí estamos, en riesgo, arrastrando el dogma del progreso, proponiendo la aplicación de la ley que ignoramos que por naturaleza se aplica desaplicándose, transmitiendo nuestra cultura como “salvación” sin saber del binomio cultura-barbarie.

Y justo en esa indiferenciación engarzando la lectura que se ha ofrecido hasta aquí, nos hace permanecer en un estado de excepción “eterno”, en donde, siguiendo la lectura del biopolítico italiano, somos *homo sacer* insertos en una nuda vida, pues cualquiera nos podría dar muerte sin que aquello significara un delito, al igual que en los mitos, la víctima sacrificial es elegida y concebida como la única a la que se puede herir sin peligro porque está en el orden del sacrificio.

Lo que nos lleva a hablar sobre la *sacralidad* a la que hace referencia en el mito René Girard en su libro *Chivo expiatorio*, que comparada con la sacralidad en Agamben, es diferente.

La primera hace referencia a una cuestión divina, un cuerpo “dignificado” en el rito. Para Girard (2016) la sangre es lo que ensucia y limpia, lo que hace impuro y lo que purifica, lo que empuja a los hombres a la rabia, a la demencia y a la muerte, y también lo que amansa, lo que les permite vivir (p.10). El hombre golpea, abusa, mata y descuartiza el cuerpo femenino, es decir, lo sacrifica y lo ofrece de alimento al cuerpo social, para darle al grupo poder e identidad.



“Mercado de la carne”. Central de abastos Cd. de México. 05 de agosto de 2019, 14:07pm.

El sacrificio y el homicidio no se prestarían a este juego si no estuvieran emparentados (Ibíd.; p.11). El sacrificio se presenta servicial ante el orden social, de tal manera que, para el sistema es importante contar con una víctima (chivo expiatorio) en la medida en que todo sujeto que no soporte su falta de identidad, estará dispuesto a cualquier servidumbre a cambio de esta.

El feminicidio entonces, es la corrupción de la carne que muestra el interior del cuerpo, las vísceras, huesos y cartílagos. Si la castración no salvaguarda la diferencia sexual, la posesión fálica puede convertirse en una parda, hosca y estúpida agresión que, lejos de llevar la naturaleza animal al corazón del deseo del hombre, arrastra ese deseo a su desaparición en el maltrato y retorna así de nuevo el sacrificio mortal del otro, es decir, la crueldad (Pereña, 2010).

En cambio Agamben (2006) en la *sacralidad* de la lógica del estado de excepción, contextualizada en el derecho romano, reza: aquel individuo desterrado por haber cometido delincuencia o haber transgredido una falta en el orden de la ley, era desterrado, así entonces se excluía de las leyes humanas y como su cuerpo no era digno de ser ofrecido a los dioses, se excluía también, de las leyes divinas y por lo tanto no era digno de ser sacrificado, sin embargo cualquiera podía cometer un homicidio sin que este fuese castigado (inclusión); es decir, era un cuerpo al que cualquiera podría darle muerte porque estaría desprotegido de toda ley, pero al que su muerte tampoco tendría el dote de dignificación puesto que el “privilegio” del sacrificio le había sido arrebatado, era entonces, una vida desnuda, un nadie.

Es interesante señalar que aunque ambas sacralidades son diferentes, se juntan en el punto de la indiferenciación entre homicidio y sacrificio.

Ante este marco, lo que se postula es que la cuestión de lo femenino está enclaustrada en una lógica de estado de excepción, representando una figura indiscernible que por un lado, no es “digna” de ser sacrificada porque históricamente se concibe como la desterrada, portadora del mal, bruja, transgresora de la ley, etcétera; pero a la vez, alcanza el carácter de dignificación acatando la categorización de Girard para *salvar/curar* al mundo de sus males, a través del mito y la ritualización, cuestionando: ¿cuál es el mito que da lugar a esta forma de sacralizar a la mujer a través de la legitimación de la violencia cómo “necesaria”? ¿Qué efectos tiene la ritualización?

El efecto del *pharmakon* en tanto cura de la violencia, ya no funciona porque pareciera que el mito está “perdido” y la ritualización tiene una suerte de repetir por repetir.

En el acto de aniquilación lo que se trataría de recuperar es un objeto mítico que se cree fue capturado por ese que está ahí enfrente, para culpabilizarlo del mal, de la dificultad para relacionarse con los otros (Žižek, 2009).

La pregunta permanece, por infortunio, haciendo un eco insoportable: ¿Cuántas más son necesarias para salvar a una sociedad que ya olvidó el origen de lo que “persigue”? La culpa se repite, el ritual se repite, la violencia permanece...porque no hay historización, ya que no hay recuerdo; pues lo que se repite en el acto es lo que ha quedado “olvidado”.

Conclusiones

Las tres ópticas han permitido observar la realidad desbordante, que por más que se tengan los ojos cerrados, se encuentra lo mismo: catástrofe por todos lados.

En el estado de excepción que vivimos actualmente, se reformulan leyes para lograr un mayor ¿orden social?, controlar el ¿desborde social? Fungir como anestésico para tratar de dar respuesta a lo que se “salió de control”.

Por ejemplo, en la Ciudad de México se inició el proyecto para aumentar la pena de un perpetrador en delitos definidos como feminicidios,² es un desacierto, pues la ley ha quedado obsoleta ante una sociedad cansada y cotidianamente estresada porque en cualquier momento podrían arrebatarse la vida, pues se ha postulado, vivimos en un estado de excepción.

Así entonces, realizar tareas como describir el delito o definir las características de este, aumentar la condena, etcétera solo cumple con la función de hacer más “ampio” el régimen de la ley, siguiendo a Derrida (1997), indica:

Hay ciertamente leyes que no se aplican, pero no hay ley sin aplicabilidad, y no hay aplicabilidad ... sin fuerza, sea esta directa o no, física o simbólica, exterior o interior, brutal o sutilmente discursiva –o incluso hermenéutica–, coercitiva o regulativa, etcétera” (p. 131).

Es decir, desde esta lógica, exigir que se “apliquen” las leyes, es tan absurdo como la paradójica y tremenda vuelta que se da, pues en el absurdo de la negligencia de las leyes gubernamentales, se estará demandando ejercer la fuerza, legitimando la violencia dentro del marco jurídico.

Lo anterior aunado a la poca o nula investigación acerca de la ritualización o desmitificación. Pues cuando detienen a alguien que ha realizado este tipo de delitos, las entrevistas quedan a cargo del personal policial o ministerio público capacitado para sus labores administrativas pero ignorando tanto, como cualquier otro individuo desinteresado sobre el caso.

Es decir, reformular la ley en tanto eso “que ordena”, no resuelve la situación desbordante, pues trabaja en un plano, que inclusive, hace permanecer la lógica de excepción, al indicar que las leyes se aplican, desaplicándose; es decir, hemos quedado desprotegidos de las leyes humanas por la notable negligencia de ellas, sin embargo en cuestión de la ritualización y mitificación se puede decir que hay una historia detrás, que pareciera ocultarse, ignorarse, y entonces en el rito permanece en tanto repetición insensata “sin fundamento”, únicamente reproduciendo.

Se matan tantas mujeres o se trata de aniquilar lo femenino como “limpieza” y depuración de toda la carga que históricamente se le ha dotado, ¿y cómo calmar eso, si se ignora?

No hay historia, hay olvido de origen, pues un pueblo que ignora su historia, no se hace responsable de su presente y permite un distanciamiento de eso que otros hicieron mientras ellos eran ajenos y seguirán siendo las víctimas propiciatorias de algo que se persigue con fundamentos que no se historizan en el presente.

Un pueblo que ignora su origen o trata de reconstruirlo matándose los unos a otros por el puro acto de hacerlo:

² Dictamen con proyecto de Decreto por el que se reforman y adicionan, diversas disposiciones del Código Penal del Distrito Federal y de la Ley de Cultura Cívica de la Ciudad de México (29 de julio de 2019). *Gaceta oficial de la Ciudad de México*. Ciudad de México: Comisión de Administración y Procuración de Justicia. Congreso de la Ciudad de México, Legislatura I.

“... ha llegado el día en que los hombres se degüellen entre sí por el puro asco de sí mismos” (Liddell, 2012).

Por último, se trae la alegoría Benjaminiana de *Angelus Novus*, ese ángel quien al perder contacto con su pasado, es incapaz de encontrar su lugar en la historia, el autor critica que la historia sea conceptualizada con una ceguera optimista, como una simple marcha del progreso hacia algo “mejor”, cuando en contraste el filósofo alemán observa cómo ante nosotros todo lo que acaece se acumula en ruinas, sobre ruinas y más ruinas, provocando una catástrofe inminente en la que los oprimidos quedan sujetos en una línea pero de estados de excepción (Benjamín, 2005, p. 24).



Antimonumento feminista ubicado frente al palacio de Bellas Artes, Cd. de México. 05 de agosto de 2019, 14:07pm.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida I.* (Antonio Gimeno Cuspinera trad.) España: Pretextos.
- Benjamín, W. (2005). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos, trad.* Bolívar Echeverría, México: Los libros de contrahistoria.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control, En: Christian Ferrer, *Conversaciones.* Uruguay: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1997). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad,* España: Tecnos.
- Escotado, A. (s/a). Magia, farmacia, religión. Recuperado (2019, 10 de agosto) de: <http://www.escotado.com/articulosdirectos/magiafarmaciareligion.htm>
- Foucault, M. (1968). Contestación al círculo de Epistemología. La historia y la discontinuidad, en: *Michel Foucault. El discurso del poder.* México: Folios.
- Girard, R. (1986). *Chivo expiatorio.* Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (2016). *La violencia y lo sagrado.* (Sexta edición). Barcelona: Anagrama.

Kohan, W. (2009). *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Liddell, A. (2012). *El matrimonio palavrakis*. Buenos Aires: LEA.

Martínez, M. (2013). La manzana de adán un estudio sobre la sexualidad: el padre de la horda y la mujer. *Revista Errancia UNAM*. Litorales 7, N° 5, Septiembre, 2013. (Serie en red). Recuperado de: http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v7/PDFS_1/ERRANCIA%207%20-LITORALES%205.pdf

Pereña, F. (2010). *De la violencia a la crueldad. Ensayo sobre la interpretación, el padre y la mujer*. Madrid: Síntesis.

Zizek S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. (Antonio José Antón Fernández trad.) Barcelona: Paidós.

MUJERES, DOBLE JORNADA LABORAL Y PSICOLOGÍA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Eliana P. G de Moura

Universidade Feevale. Porto Alegre-Brasil

Jaqueline Michaelsen Macedo

Universidade Feevale. Novo Hamburgo

Resumen

Aborda el doble viaje de las mujeres en el mercado laboral y analiza cómo se ha presentado el tema en la literatura científica del área de psicología brasileña. Se desarrolló una investigación exploratoria y descriptiva de enfoque cualitativo en bases de datos de artículos científicos publicados de 2013 a 2019. Los criterios de inclusión utilizados fueron: textos completos que se presentaron en el título de referencia directa al tema, disponible en portugués cuya investigación se refirió a la realidad brasileña. El material se analizó de acuerdo con cinco categorías de análisis, a saber: área de conocimiento; objetivos de investigación, año de publicación, tipo de investigación y conclusiones principales. Los resultados muestran que las mujeres han logrado importantes ganancias, pero aún deben garantizar el acceso a la educación, la cultura y la igualdad de oportunidades en el mercado laboral. Defiende que la psicología ocupa el debate sobre la desigualdad de género como un acto político de reformulación de las realidades aún conservadoras.

Palabras clave: Mujeres, Doble jornada laboral, Revisión bibliográfica, Psicología.

Abstract

It addresses the double journey of women in the labor market and analyzed how the theme has been presented in the scientific literature of the Brazilian psychology area. An exploratory and descriptive research of qualitative approach was developed in databases of scientific articles published from 2013 to 2019. The inclusion criteria used were: full texts that presented in the title direct reference to the theme, available in Portuguese whose research referred to the Brazilian reality. The material was analyzed according to five categories of analysis namely: knowledge area; research objectives, year of publication, type of research and main conclusions. The results show that women have made important gains, but still need to ensure access to education, culture and equal opportunities in the labor market. It defends that Psychology occupies the debate about gender inequality as a political act of reformulation of still conservative realities.

Key-words: Women, Double working hours, Bibliographic review. Psychology.

Introdução

A partir de nossa experiência profissional, como psicólogas em uma empresa de recrutamento e seleção de pessoal, temos observado importantes diferenças entre candidatos homens e mulheres no modo como se comportam no processo de seleção. Especialmente, nos chama a atenção quando, em

situações de entrevista, em geral, os homens fazem pouca ou quase nenhuma referência a sua vida familiar, ao cuidado dos filhos e às tarefas domésticas. As mulheres, ao contrário, invariavelmente, fazem questão de esclarecer como conciliam carreira profissional, vida familiar e tarefas domésticas, alegando que desde tenra idade vêm sendo preparadas para o exercício dessas tarefas, reconhecendo-as como dimensões intrínsecas da condição feminina.

Com efeito, mesmo nos dias atuais, parece ainda persistir entre muitas mulheres uma visão “naturalizada” sobre sua condição na sociedade, tomando a preparação exclusivamente de mulheres para a vida doméstica como um destino inexorável.

Ainda que a ascensão das mulheres ao mercado de trabalho tenha promovido profundas transformações na sociedade, as estatísticas demonstram que no Brasil, a jornada semanal de trabalho das mulheres ainda é maior do que a dos homens, impactando consideravelmente no perfil das famílias e instaurando novas dinâmicas familiares.

A apesar da sua crescente presença no universo do trabalho, culturalmente, as mulheres ainda costumam aceitar com naturalidade a exclusiva responsabilidade pela realização de tarefas domésticas e de cuidado de crianças. Com efeito, a mulher busca equilibrar-se no desempenho de várias funções, não raro, gerando conflitos entre trabalho e família. Mesmo mulheres consideradas bem sucedidas no trabalho, no âmbito doméstico, tendem a continuar aceitando a responsabilidade por essas tarefas assumindo uma sobrecarga de trabalho, muitas vezes, aderindo a justificativas socialmente construídas que as mantêm na invisibilidade da não remuneração do trabalho doméstico.

A abertura do mercado de trabalho para as mulheres trouxe evidentes vantagens econômicas para as sociedades. Mas, no âmbito familiar, impôs dificuldades às mulheres na medida em que agregou mais trabalho à rotina das tarefas domésticas, do cuidado dos filhos e do marido. Não obstante, a imersão das mulheres no mercado do trabalho também favoreceu sua tomada de consciência a respeito das condições sociais de desigualdade de gênero às quais estão inseridas e das possibilidades de superação dessa condição.

Ao longo do processo histórico, as mulheres foram desenvolvendo uma compreensão mais ampla sobre seu papel na sociedade e na própria família. Refletindo sobre o que podem esperar da vida conjugal e pessoal, problematizaram sua invisibilidade e a falta de reconhecimento de seu importante papel no mercado de trabalho.

Nesse sentido, movidas pelo interesse em compreender a diferença observada entre candidatos homens e mulheres em nossa atuação profissional como psicólogas, levantamos a seguinte questão norteadora: como o tema vem sendo apresentado na literatura científica da área da psicologia? Por meio de uma revisão bibliográfica, detectamos uma ausência de material oriundo desse campo de estudos. Considerando a inegável diversidade temática que caracteriza a área de conhecimento, aliado ao fato da Psicologia ser uma categoria majoritariamente feminina, espantou-nos verificar a escassez de estudos acerca das desigualdades de gênero e, em especial, sobre a invisibilidade do trabalho doméstico.

Desse modo, este artigo pretende problematizar o espaço ocupado pela temática relativa ao trabalho feminino no mercado de trabalho, discutido sob o viés da invisibilidade do trabalho doméstico e da dupla jornada de trabalho no campo da Psicologia. Apresenta um estudo exploratório e descritivo de

abordagem qualitativa, cujo objetivo foi analisar como esse tema vem sendo apresentado na literatura científica brasileira, especialmente na área do conhecimento da Psicologia. Considerando as diversas formas de desigualdade (raça, classe e gênero, por exemplo), que compõem a sociedade brasileira, cabe questionar a ausência de estudos oriundos da área de conhecimento da Psicologia que se dediquem à temática das desigualdades de gênero.

Mulheres e mercado de trabalho

Historicamente, o papel da mulher nas sociedades ocidentais restringiu-se a três funções: ser esposa, dona de casa e mãe, tendo como principal responsabilidade a dedicação ao marido, que significava cuidar integralmente de suas roupas, sua comida, seu bem-estar. Em segundo lugar, estava o cuidado com a casa, que significava afazeres domésticos, e a preparação para ser mãe ou o cuidado e a educação dos filhos.

Nesse contexto histórico e social, o sustento material das mulheres cabia aos homens (pai ou marido) sendo que, se por algum motivo, uma mulher precisasse exercer uma atividade remunerada tornava-se malvista e desvalorizada (Probst, Ramos, 2013; Lauschner, Cavalcante, Torres, 2012). Com efeito, apenas dois papéis sociais eram reservados às mulheres: dona de casa ou prostituta. As mulheres eram privadas de vida social e sexual, sendo que qualquer transgressão a essa lógica, era condenada pela sociedade, obrigando muitas mulheres a saírem de casa e se prostituir. A posição social reservada às mulheres, implicava a sua submissão a autoridade masculina porque considerava as mulheres incapazes de qualquer tipo de autoridade e, portanto, não podiam ser responsáveis nem por si mesmas.

No início do século xx, quando as duas grandes guerras mundiais eclodiram e os homens foram chamados aos campos de batalha, os postos de trabalho passaram a ser ocupados por mulheres porque a economia precisava ser movimentada. Mesmo assim, apesar de remunerado o trabalho das mulheres foi pouco valorizado e, quando a guerra teve fim, elas voltaram a sofrer a pressão social, agora, para voltarem ao cumprimento de seu tradicional papel como esposa, dona de casa e mãe. (Probst, Ramos, 2013).

Com efeito, parece que a histórica idealização dos papéis de mãe, esposa e dona de casa, logrou condenar as mulheres à invisibilidade dos afazeres domésticos e cuidados dos filhos. Segundo Gelinski e Pereira (2005), essa invisibilidade se explica porque historicamente as teorias econômicas convencionais não consideravam o trabalho doméstico e de cuidado, por entenderem que essas tarefas não estavam orientadas para o mercado.

Contudo, ao longo desse período histórico, as lutas feministas também foram tomando força. Em vários países, as mulheres souberam se organizar em frentes de luta por direitos igualitários e oportunidades para desenvolver suas capacidades. Aos poucos, diferentes direitos foram sendo conquistados, como resultado de muito esforço empreendido pelas mulheres que não desistiram, se organizaram e souberam lutar contra as desigualdades de gênero.

No Brasil, as mulheres também conquistaram alguns direitos através de muitas lutas, mantendo-se organizadas na busca de maior igualdade entre gêneros. De acordo com Boreli e Matos (2013), no Brasil a legislação que regulamenta o trabalho feminino foi implantada aos poucos no decorrer dos

anos e de forma limitada, começando em 1910 em São Paulo. Porém, somente em 1943, as mulheres brasileiras conquistaram o direito de trabalhar sem a autorização do marido, e, apenas em 1965, foi retirado do Código Civil o direito do marido de impedir que sua esposa trabalhe fora do domicílio.

Apesar dessas conquistas, a sociedade brasileira se caracteriza pela desigualdade de gênero, expressa pela lógica que atribui a responsabilidade pela educação e cuidado dos filhos exclusivamente às mulheres, bem como a realização de afazeres domésticos não remunerados. Tratando-se de um fenômeno social invisível, a realização de afazeres domésticos não remunerados, atrelado à condição feminina, configura a chamada “dupla jornada” de trabalho que pode ser definida como o resultado da sobreposição do trabalho remunerado com os afazeres domésticos e cuidados dos filhos.

Para Ceribeli e Silva (2017), trata-se de um mecanismo de dominação social, visto que à mulher ainda se atribui a responsabilidade por toda a organização e manutenção moral do espaço doméstico. Assim, a mulher mantém-se inserida no processo de produção material da sociedade, ainda que de forma invisível e desvalorizada.

Neste contexto, a discussão acerca de sua efetiva inserção da mulher no mundo do trabalho e da persistência da discriminação sexista, ganha importância na medida em que, historicamente, as mulheres ocupam posição subalterna aos homens no mercado de trabalho. Os dados demonstram que, mesmo com a existência de alguns avanços, a força de trabalho feminino segue desvalorizada em relação ao trabalho masculino. Trata-se de um mecanismo que boicota o processo de emancipação da mulher, preservando o sistema de subordinação feminino, tanto no âmbito do mundo do trabalho quanto no espaço.

Em estudo desenvolvido sobre as desigualdades entre a mão-de-obra feminina e masculina, Souza (2017) descreveu a dinâmica social que subordina as mulheres trabalhadoras, apontando as assimetrias de poder nas relações de gênero. Dentre as principais conclusões, o referido estudo aponta que essas assimetrias constituem um dos principais eixos da desigualdade social, e que constituem as raízes históricas das dimensões materiais e simbólicas que sustentam a lógica da divisão sexual do trabalho. De acordo com o referido autor, esse mecanismo de separação alimenta a construção do discurso e do imaginário social que naturaliza a assimetria nas relações de gênero e na divisão sexual do trabalho. Desse modo, o significado socialmente estabelecido e a separação entre “mercado de trabalho” e “lar” tornam-se inquestionáveis.

Assim naturalizada, a assimetria nas relações de gênero e na divisão sexual do trabalho incorpora-se aos valores, a cultura e aos paradigmas da sociedade incidindo sobre as organizações empresariais, as quais por sua vez, retroalimentam uma história marcada pela condição de submissão e inferioridade da mulher em relação aos homens.

No Brasil, o movimento feminista tomou força por volta da década de 1970, impulsionando importantes mudanças no que tange a condição das mulheres. Surgido com força principalmente nas grandes cidades brasileira, o movimento feminista brasileiro surgiu como consequência da resistência das mulheres à ditadura militar e sob o impacto do debate no cenário internacional impulsionando pelos movimentos feministas europeu e norte-americano que culminou na declaração do ano internacional da mulher, pela ONU, em 1975. Em um cenário internacional de contestação das relações de poder que naturalizavam a desigualdade de gêneros em todos os âmbitos da sociedade, o movimento feminista brasileiro deu visibilidade à questão da mulher (Sarti, 2004).

Emergido nas camadas médias da população brasileira, inicialmente, o movimento feminista, foi visto pejorativamente como um “movimento de mulheres”. No entanto, através de uma articulação com as mulheres pertencentes às camadas mais populares e suas organizações de bairro, o movimento se expandiu e se organizou-se em torno de reivindicações mais amplas. Segundo Sarti (2004), no Brasil, “os grupos feministas tornaram as demandas femininas das organizações de bairro próprias do movimento geral das mulheres brasileiras.” (pp. 31-32).

Ao longo da década de 1970, dentro do movimento geral das mulheres brasileiras, emergiram duas correntes feministas que se complementavam em termos de organização política. Uma, voltada, principalmente, para reivindicações quanto ao direito à saúde, ao trabalho e à redistribuição de poder entre os sexos. E a outra, mais voltada para o âmbito da vida privada, questionando as relações interpessoais no lar, na família e as tarefas domésticas.

A década de 1980, assistiu a consolidação do movimento de mulheres no Brasil, a qual tornou-se uma importante força política com significativa penetração em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social e introduzindo o debate das relações de gênero no discurso político, social e acadêmico. Conforme Santi (2004), foi nesse período que muitos grupos de mulheres “voltaram-se para a constituição de Organizações não Governamentais-ONGs e buscaram influenciar as políticas públicas em áreas específicas utilizando os canais institucionais” (p. 32).

Mulheres, Relações de Gênero e Psicologia

De acordo com Araújo (2015), os Estudos de Gênero surgiram a partir dos movimentos feministas que viram a necessidade de discutir as relações entre homens e mulheres na sociedade, para melhor entendê-las. Por Estudos de Gênero quer-se designar um campo de estudos que aborda a complexidade de relações que engendram e, ao mesmo tempo, se sustentam na lógica da desvalorização da mulher em relação ao homem, principal fonte de manifestações de machismo e da violência doméstica, entre outras. O campo dos Estudos de Gênero discute de uma forma profunda o modo pelo qual o gênero resulta de uma construção social, e não apenas uma questão biológica, que orienta e sustenta a relação social entre homens e mulheres baseado na suposição da inferioridade da mulher em relação ao homem. Trata-se de um campo específico de estudos e pesquisas que emergiu a partir da década de 1970, no cenário científico nacional e internacional, marcado pela abordagem interdisciplinar envolvendo a quase totalidade das disciplinas da área das ciências humanas e sociais.

Apesar da extraordinária produtividade e diversidade dos estudos de gênero, o tema não encontrou imediata oportunidade na Psicologia. Ainda que, de acordo com Cannone (2018, p. xx), desde a década de 1970, estudos da área da Psicologia Social tenham se dedicado a estudar “a relação entre comportamentos ditos femininos e masculinos levando em conta ... o atributo simbólico”, o foco desses trabalhos não contemplam estudos orientados por uma epistemologia feminista que reconhece natureza sempre parcial e situada dos conhecimentos e que devem ser contextualizados historicamente (Haraway e Goodeve, 2015).

Ao contrário, na área da Psicologia Social a temática era inserida de forma isolada, com poucas associações ao contexto sócio político econômico e cultural. Trata-se de uma característica que decorre da breve história da Psicologia Social a qual vem se forjando na esteira da “pluralidade e

multiplicidade de abordagens teóricas adotadas como referenciais legítimos à produção de conhecimentos” (Ferreira, 2010, p.51).

Nuernberg (2005) ressalta que, em geral, a Psicologia apresenta historicamente uma resistência em incorporar esse debate; seja pela limitação tradicional, seja pelo diálogo frágil com os movimentos sociais. Segundo o autor, a temática de gênero é considerada como “mera variável, a partir de formas individualizantes de reflexão, onde se reduz gênero à sexo” (2005, p.70).

A ausência da temática de gênero na literatura científica brasileira em psicologia parece expressar a influência de visões e discursos reducionistas na delimitação do objeto de estudo, mantendo-a refém do binômio indivíduo-sociedade, fazendo-a oscilar ora para as relações que os indivíduos mantêm entre si, ora para a sociedade ou cultura. Para Rosenberg (1984) trata-se do efeito da presença de padrões sexistas que colaboram para a perpetuação de visões e discursos reducionistas no âmbito da prática e formação profissional dos/as Psicólogos/as. (Rosemberg, 1998).

Contudo, embora marcada por padrões sexistas norteadoras da sociedade, paradoxalmente, foi um psicólogo e psicanalista, o americano Robert Stoller em 1968, que disseminou a hipótese da dissociação entre sexo e identidade de gênero, entendendo-a como parte da constituição do sujeito para além de caracteres biológicos. Nesse sentido, vale lembrar que a produção do conhecimento científico faz parte do processo social mais amplo e, portanto, não está livre da influência de visões e valores dominantes que se disseminam através de instituições tais como: família, mídia, religião, educação, política, leis, etc.

De acordo com Rosemberg (1984), a Psicologia brasileira se desenvolveu sem suspeitar da existência desse processo, provavelmente, porque desde o século XIX, se engendrou contribuindo e reforçando “normas sobre o feminino (e o masculino), como a romantização da maternidade.”

Não obstante, pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2012, evidenciou a notável hegemonia de mulheres psicólogas, o que poderia sugerir que o lugar de ser mulher por si só traria um teor implícito de relações de gênero digno de visão crítica. Contudo, percebe-se que essa é uma iniciativa rara no âmbito da categoria profissional e também nas universidades do país. De acordo com Santos (2013), geralmente, a percepção das/os psicólogas/os sobre conceitos vinculados a gênero e sexualidades, denunciam a confusão de termos e a falta de apropriação teórica por parte da categoria, reforçando a imperiosa e urgente necessidade de inserção do debate de gênero desde a graduação. Tais dados também denunciam a necessidade do aprofundamento do saber psicológico na temática de gênero, sobretudo por conta do acervo restrito, comprometendo a prática diante da fragilidade de embasamento teórico próprio e contextualizado. (CFP, 2012).

Mais do que isso, as desigualdades de gênero na academia têm ultrapassado a produção e transmissão do conhecimento científico, atingindo o convívio e cotidiano das relações –os homens, por exemplo, costumam ocupar lugares de maior prestígio bem como os cargos de maior responsabilidade.

Metodologia

Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa, que visou identificar e caracterizar como o tema da dupla jornada de mulheres inseridas no mercado de trabalho vem sendo apresentado na literatura científica brasileira, especialmente, na área da

Psicología. As buscas foram realizadas em bases de dados eletrônicas de acesso livre consideradas como referência dentro da área da Psicologia, a saber: PePSIC, SciELO, LILACS e IndexPSI periódicos técnico-científicos. Também foram acessadas as bases de dados eletrônicas de acesso livre consideradas como referência na área das Ciências Sociais Aplicadas, tais como: Directory of Open Access Journals (DOAJ), Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL), World Scientific, todas, reconhecidas como fontes confiáveis e de grande relevância científica.

Para o procedimento de coleta de informações foram utilizados, como instrumentos, computador com acesso à internet e folhas de registro contendo um quadro geral especialmente criado para sistematizar e organizar os dados. As informações foram coletadas, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: textos completos que apresentavam referência direta ao tema; publicados entre 2013 e 2019; disponíveis em português e que apresentavam pesquisas relativas à realidade brasileira.

Foram identificados trezentos e cinquenta e um (351) artigos publicados no Brasil entre 2013 e 2019 relacionados à temática. A partir desse total foi realizado um refinamento das informações procurando-se nos títulos das publicações e nas palavras-chave alguma menção direta ao tema, através dos indexadores “mulher/mulheres”, “mercado de trabalho” e “dupla jornada/trabalho doméstico”. Foram selecionados somente os artigos que apresentavam os indexadores isoladamente ou combinados, sendo que as publicações que não apresentaram essa característica foram descartadas.

Resultaram desse procedimento, vinte e dois (22) artigos a partir dos quais foi realizado um segundo refinamento das informações coletadas. Assim, por meio da leitura de todos os resumos foi possível identificar e selecionar somente aqueles que apresentavam, combinados ou isoladamente, os referidos indexadores, descartando-se os artigos que não se encaixavam nesses critérios.

Assim, a partir da busca efetuada nas bases de dados de revistas científicas, percorremos os 351 números publicados até 2019, sendo localizados dez (10) artigos que abordam a temática da dupla jornada da mulher e o mercado de trabalho. As informações foram analisadas de acordo com cinco categorias de análise a saber: área de conhecimento; objetivos da investigação, ano de publicação, tipo de pesquisa e principais conclusões. Esse será o universo considerado na análise e nas reflexões que seguem.

Análise e Discussão dos Resultados

A revisão dos artigos selecionados permitiu-nos identificar que oito (08) deles apresentaram resultados de pesquisas de caráter qualitativo e dois relataram a realização de pesquisas quantitativas sendo que, quanto aos seus objetivos, as pesquisas foram predominantemente descritivas (05) e exploratórias (03) com uso de entrevistas de campo, abarcando tipos de amostragem diferentes.

Quanto as datas de publicação, observou-se que 60% dos artigos examinados foram publicados concentrou-se entre os anos de 2017 e 2016, sendo que 40% foi publicado em 2017 e 20% em 2016. Nos demais anos da série analisada foram identificados apenas um artigo publicado, exceto, o ano de 2018, no qual nenhuma publicação relativa à temática analisada foi identificada, conforme consta no Gráfico 1.

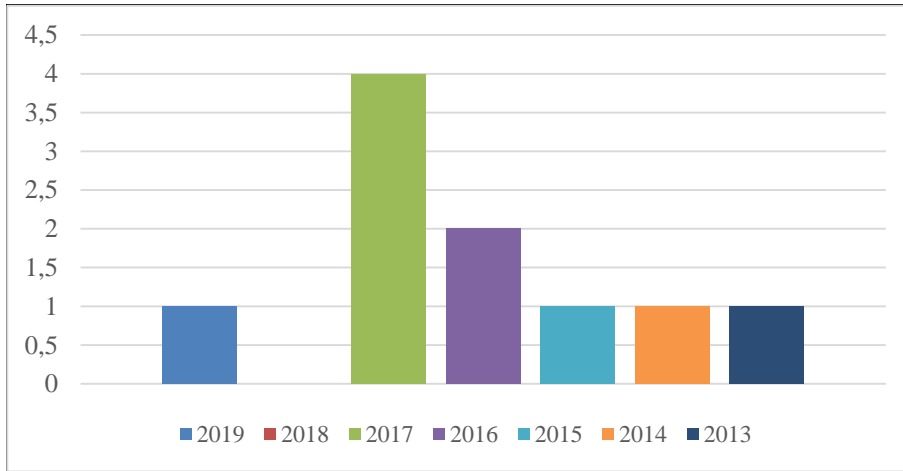


Gráfico 1. Artigos per ano de publicação. Fonte: as autoras.

Sob o ponto de vista dos objetivos das pesquisas, distribuímos os artigos analisados em três grandes categorias: a) objetivos voltados a questões de contexto social (10%); b) objetivos focados nas relações entre variáveis (20%) e; c) objetivos focados na perspectiva da experiência subjetiva das mulheres (70%), conforme demonstra o Figura 1. Ressalta-se que, na Categoria Experiências Subjetivas, a mais visada foi a motivação das mulheres.

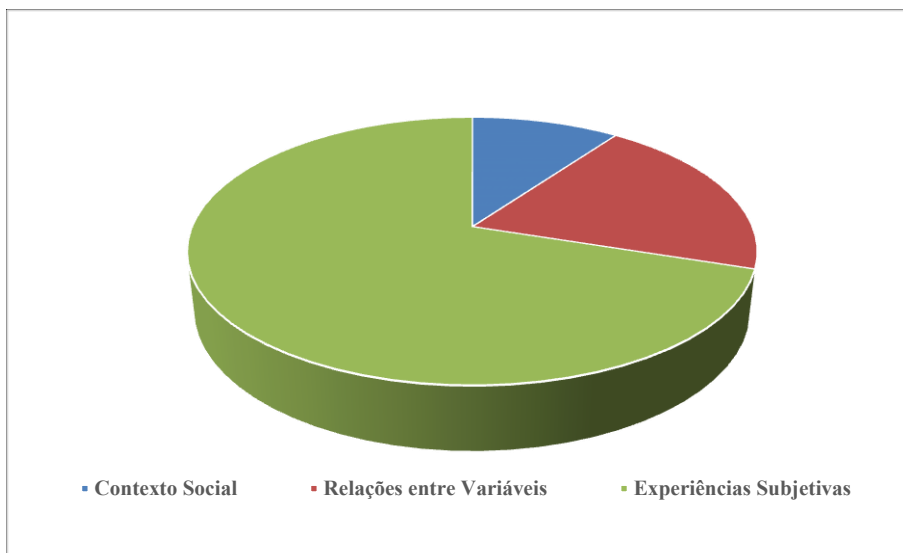


Figura 1. Objetivo das pesquisas. Fonte: as autoras.

Com relação a área de conhecimento, a análise dos artigos apontou a predominância das Ciências Sociais Aplicadas, sendo que 40% dos artigos são provenientes do campo da Administração, 30% da Sociologia e 20% da área Interdisciplinar. Interessante registrar a existência de uma publicação proveniente do campo da Linguística a qual utilizou-se dos fundamentos da Análise do Discurso de linha francesa para a realização de suas análises.

No que se refere às conclusões a que chegaram, metade das publicações (50%) fazem uso de termos tais como “dificuldades”, “conflitos”, “insuficiências” diversas e “desafios” para descrever situações e experiências subjetivas das mulheres. Basicamente, no âmbito doméstico, as dificuldades estão relacionadas à dupla jornada de trabalho e a falta de apoio ao cuidado e a orientação dos filhos. Com efeito, de acordo com Herrera (2016), os trabalhos doméstico e de cuidados foram historicamente realizados quase que exclusivamente por mulheres e, por este motivo, foram totalmente invisibilizados em nossa sociedade, motivo pelo qual não são reconhecidos como estratégias para a manutenção e reprodução social. Daí parece resultar a dupla jornada de trabalho das mulheres, a qual é resultado da “sobreposição de tarefas do trabalho remunerado e não remunerado no cotidiano” (Ávila, 2013, p. 234).

No âmbito profissional, as dificuldades se relacionam a menores rendimentos, acirrada competitividade no mercado de trabalho e incompatibilidade entre ascensão profissional e vida familiar. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos buscando analisar as relações entre variáveis demonstraram que o apoio familiar reduz os níveis de conflito, enquanto a carga de trabalho os eleva. Ainda que os homens estejam mais dispostos em ajudar com as tarefas de casa, isso não parece ocorrer em relação ao cuidado e a orientação dos filhos, fortemente relacionado às mães.

Com efeito, uma vez que as atividades domésticas cotidianas são social e culturalmente relacionadas às mulheres ainda recaem sobre elas a maior carga do trabalho doméstico e familiar. Essa dupla jornada implica a concentração feminina em determinadas áreas profissionais, refletindo uma clara separação entre os gêneros. Nesse sentido, Araújo (2015: 118), assevera que as mulheres adentraram o mercado de trabalho ocupando “cargos inferiores aos dos homens e de baixa remuneração em áreas ligadas ao trabalho reprodutivo (tecer, servir, cuidar, costurar, fiar) e no setor de serviços (balconista, telegráfica, secretária).”

No entanto, na medida que as mulheres foram abrindo espaço no mercado de trabalho, os cargos exercidos por elas, gradativamente, foram socialmente desvalorizados e rebaixados economicamente, como é o caso da profissão de professora (Araújo, 2015). Isso demonstra a fragilidade do lugar que a mulher ocupa no mercado de trabalho, sugerindo a existência de um arraigado preconceito que ainda perdura no mundo organizacional. Nesse sentido, basta observar a rápida valorização de cargos tidos como femininos, quando os homens começam a ocupa-los, como é o caso das cozinheiras e dos chefs de cozinha.

De acordo com Souza (2017), trata-se de um processo que transforma as relações de trabalho, por meio da desarticulação entre trabalho produtivo remunerado e trabalho efetuoado para reprodução. Nesse sentido,

a distinção entre estas duas esferas legitimam que os homens participam de um mercado de trabalho remunerado tido como tipicamente masculino, e que as mulheres se limitam à esfera doméstica, desempenhando atividades tipicamente femininas: trabalho doméstico; reprodução e nutrição; tarefas de cuidado com crianças, doentes e idosos. (Araújo, 2015, p. 52)

Ao mesmo tempo em que as mulheres passaram a ter mais abertura no mercado de trabalho, cada vez mais se depararam com dificuldades para nele se manterem, principalmente, depois de assumirem o papel de mães.

Além disso, os estudos apontaram a existência de um fenômeno chamado “hereditariedade” social com relação ao trabalho doméstico não remunerado. Foi demonstrado que as mulheres que cresceram vendo suas mães acumulando trabalhando fora e assumindo uma dupla jornada, tendem a reproduzir esse percurso, ainda que apresentem um nível educacional maior que o da mãe.

Os resultados também evidenciaram que as políticas empresariais voltadas para as mulheres ainda são insuficientes para lhes garantirem condições adequadas para permanecerem no mercado de trabalho. Com efeito, em muitas empresas, a cultura organizacional, cobra excelência da produção feminina desconsiderando a existência da dupla/tripla jornada de trabalho e as pressões sociais para a maternidade (Carvalho, 2016; Ceribeli, Silva, 2017).

A maioria dos estudos analisados defende a necessidade da redução dos impactos da dupla jornada de trabalho na vida das mulheres, por meio de estratégias organizacionais que invistam em jornadas flexíveis e recursos de apoio ao cuidado dos filhos.

Na esperança de acessar empresas que adotem tais estratégias voltadas à atender as vicissitudes do trabalho feminino, as mulheres se lançam na busca por atualização como forma de crescimento profissional. Contudo, isso implica um acréscimo na sua carga horária de afazeres, (Caires, Gomes, Santana, 2014).

Outra estratégia que vem sendo adotada pelas mulheres, diz respeito a postergação para cada vez mais tarde do momento de ser mãe. Isso ocorre em função da necessidade de estar mais disponível para sua carreira profissional. Todavia, quando a mulher retorna ao mercado de trabalho, independentemente de seu grau de instrução, geralmente enfrenta dificuldades para reintegrar-se. Diante disso, muitas mulheres partem para o trabalho informal ou retornam à um cargo de menor prestígio (Ceribeli, Silva, 2017).

Trata-se de um conjunto de pressões sociais que, de acordo com os trabalhos analisados, possuem dois vieses de cobrança a respeito da mulher mãe no mercado de trabalho. Um deles acontece quando se a mulher abdica da carreira em favor da maternidade, no qual considera-se que ela está abandonando suas conquistas e sua independência. Contudo, o outro viés acontece se a mulher decide seguir sua carreira, situação na qual ela também costuma ser julgada pela “terceirização do cuidado dos filhos”. (Caires, Gomes, Santana, 2014).

Considerações Finais

Ao finalizar o presente artigo destaca-se que com esta pesquisa foi possível elucidar diversas questões acerca da mulher, da mulher mãe e do mercado de trabalho, objetivo inicial da revisão da literatura. Ao finalizar a análise de todos os textos foi possível compreender que a história das mulheres

é atravessada por diversas lutas, tanto por espaço de fala quanto por direitos a serem ainda adquiridos, sempre em busca da igualdade. Os artigos conversam muito entre si, principalmente, em um contexto geral, mostrando que as mulheres avançaram muito. Por força das lutas feministas, as mulheres estão inseridas em cargos mais valorizados e, cada vez mais, conquistam espaços que antes eram ocupados exclusivamente por homens. Mas, também é preciso avançar os debates sobre o ainda difícil papel feminino na sociedade.

No que tange ao mercado de trabalho, a mulher por ter a possibilidade de ser mãe continua tendo que carregar muitas questões atreladas a si. Mesmo se a sua intenção não for dar à luz, as mulheres

acabam sendo vítimas de preconceitos injustificáveis e por vezes são, implicitamente, obrigadas a fazer escolhas que homens, em sua maioria, jamais seriam convocados a realizar.

Contudo, é possível concluir que as mulheres vêm conquistando seus espaços através dos séculos. Por meio de lutas, as mulheres conquistaram importantes ganhos, mas ainda há muita luta a ser enfrentada. É possível ter esperança nas gerações futuras para que continuem garantindo o acesso à educação, cultura e oportunidades igualitárias, além da manutenção de um espaço digno da mulher no mercado de trabalho.

Sobre as publicações, pesquisas e estudos sobre a temática de gênero na área da psicologia ainda é desejável que melhore. Não é possível que a produção do conhecimento sobre esta temática tão importantes fique restrita aos centros de ciências políticas, sociologia, antropologia, recursos humanos, administração, etc. Principalmente porque a psicologia em seu código de ética profissional promove os direitos humanos e à busca pela igualdade, é preciso abrir maior margem para discutir, estudar e produzir conhecimento sobre o papel da mulher em uma sociedade culturalmente, ainda patriarcal e misógina. A análise do material demonstra que ainda é preciso desconstruir valores patriarcais que rondam os papéis sociais de gênero, contribuindo para a manutenção de estereótipos e resistência dos homens.

O cenário atual traz uma forte urgência de aprofundamento nos estudos de gênero no campo da Psicologia, ainda que o grau de complexidade e a transdisciplinaridade do tema, se caracterizem como alguns dos impasses do desenvolvimento da área no contexto acadêmico (Lima e Souza, 2011). É importante que a/o futura/o profissional reflita acerca do exercício da própria profissão, da sua posição enquanto sujeito, das relações sociais dentro da lógica de papéis de gênero reforçados pela hegemonia e a interferência na sua própria subjetividade. (Santos, 2013).

Considerando que o ideal da Psicologia como ciência e profissão está intimamente ligado à garantia dos direitos humanos, a partir de uma ética alinhada com a responsabilidade social e contextualizada com a cultura, entendemos que debater as questões de gênero não é uma opção, mas uma obrigação. O questionamento e ocupação desse espaço se configura como um ato político de reformulação de realidades ainda conservadoras que dificultam o exercício da equidade social.

Referências

Araújo, C. F.S. (2015). A dupla jornada de mulheres inseridas no mercado de trabalho turístico em Aracaju-SE. *Revista Cadernos de Gênero e Diversidade*, vol. 1, no. 1, pp. 01-18.

Ávila, M. B. de M. (2013). A Dinâmica do Trabalho Produtivo e Reprodutivo: uma contradição viva no cotidiano das mulheres. In: Venturi, Gustavo. Godinho, Tatau (Orgs.). *Mulheres Brasileiras e Gênero nos Espaços Públicos e Privados*. São Paulo: Fundação Percecu Abramo: Edições Sesc, SP.

Boreli, A.; Matos, M. (2013). Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi. PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

- Caires, E. S. P. de; Gomes, A. F.; Santana, W. G. P. (2014). Relações de gênero: uma análise da participação das mulheres no espaço organizacional de uma concessionária de veículos. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, pp.126-145, dez.
- Cannone, Lara A. R. (2018). Estudos de Gênero na Graduação em Psicologia. *Cadernos de gênero e Diversidade*. Vol 04, N. 03 - Jul. - Set. p. 39-57.
- Carvalho, R. O. (2016). Sociedade, Mulher e Profissão. *Revista de Gestão e Secretariado - GeSec*, São Paulo, v. 7, n. 1, pp.27-44, jan/abr.
- Ceribeli, H. B.; Silva, E. R. da (2017). Interrupção voluntária da carreira em prol da maternidade. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, [s.l.], v. 11, n. 5, p.116-139, 14 dez. Departamento de Empreendedorismo e Gestão da UFF. <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v11i5.1056>.
- Conselho Federal de Psicologia - CFP. (2012). *Jornal do Federal*. ano XXIII, n. 104, jan./ago.
- Ferreira, Maria C. (2010). A Psicologia Social Contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 26 n. especial, pp. 51-64.
- Gelinski, C.; Pereira, R. (2005). Mulher e Trabalho Não Remunerado. *Mulher e Trabalho*, v. 5, p. 79-87.
- Haraway, Donna e Goodeve, Thyrza N. (2015). Fragmentos: Quanto como uma folha. Entrevista com Donna Haraway. *Mediações*, Londrina/PR, vol. 20, no. 1, p.p 48-68, , jan-jun.
- Herrera, K. M. (2016). Da Invisibilidade ao Reconhecimento: mulheres rurais, trabalho produtivo, doméstico e de *care*. *Política & Sociedade* - Florianópolis - Vol. 15 - Edição Especial.
- Lauschner, M. C. X.G. da S. Cavalcante, M. S., Torres, I. C. (2012) Conquistas, Drama e Sofrimento. *Anais do IV Seminário de Trabalho e Gênero - Protagonismo, ativismo, questões de gênero revisitadas*. UFG, Goiania/GO. Disponível em: https://strabalhoegenero.cienciasociais.ufg.br/up/245/o/MULHER_E_MERCADO_DE_TRABALHO_CONQUISTAS_DRAMA_E_SOFRIMENTO.pdf. Acesso em 15/06/2019.
- Lima e Souza, Ângela M. F. (2011). Currículo e Gênero: uma articulação urgente. In: Ana Alice Alcântara Costa; Alexinaldo Teixeira Rodrigues; Elizete da Silva Passos. (Org.). *Gênero e Diversidade na Gestão Educacional* – Coleção Bahianas. 01ed. Salvador: UFBA-NEIM, v.13, p. 69-76.
- Nuernberg, Adriano. (2005). Gênero no contexto da produção científica brasileira em psicologia. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de PósGraduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. 342f.
- Probst, E. R.; Ramos, P. (2013). A evolução da mulher no mercado de trabalho. *Instituto Catarinense de Pós-Graduação* v.1, n.1, p.1-8.
- Rosemberg, Fúlvia. (1984). Afinal, por que somos tantas psicólogas?. *Psicologia, Ciência e Profissão*., Brasília, v. 4, n. 1, pp. 6-12.
- Santos, Helena M. (2013). A Importância de Discutir Gênero na Psicologia. In: Andrade, D. S. V; Santos, H. M. (org.). *Gênero na psicologia: articulações e discussões*. Salvador, Conselho Regional de Psicologia, pp. 19-33.
- Sarti, C. A. (2004) O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Revista Estudos Feministas*, vol.12, n.2, Florianópolis Mai/Ago.
- Souza, C. G. (2017). A representação da mulher nas estratégias discursivas do SEBRAE e seus parceiros institucionais. *LINGUAGEM, Estudo e Pesquisa*, Catalão-GO, vol. 21, n. 1, pp. 49-66, jan./jun.

SIGNIFICADOS EN TORNO A LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL CONTEXTO DE LAS BARRAS BRAVAS

Lady Alejandra Garcia Romero

Jenifer Bustamante Pérez

Ximena Granados Goyenech

*Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Corporación Universitaria
Iberoamericana, Bogotá, D.C, Colombia.*

Resumen

Al revisar la literatura científica publicada en torno al tema de barras bravas en distintas bases de datos (Scielo, Redalyc, Dialnet, Scopus y Psycarticles) entre 1986 y 2019, se evidencia un interés preeminente por estudiar cuestiones asociadas a temas como violencia, dinámicas grupales, consumo de sustancias y significados asociados a la identidad. No obstante, de la evidencia de estudios centrados en analizar el rol y participación de las mujeres fue bastante escaso Garton E Hijós (2018), Meier, Strauss, y Riedl (2017) y, para el caso colombiano, prácticamente nulo Ramírez y Restrepo (2017). En función de lo anterior, la presente investigación buscó comprender los significados construidos en torno al rol y la participación de la mujer en el contexto de las barras bravas, por medio de la implementación de un enfoque cualitativo de diseño narrativo. La población participante estuvo compuesta por mujeres y hombres mayores de edad que cumplieran el criterio de participación mínima de un año en el contexto de las barras bravas. Siguiendo los supuestos del diseño narrativo de tópico Mertens, (2010), se implementaron como técnicas de recolección una entrevista semiestructurada con la cual se indagó algunas categorías teóricas emergentes (*Relaciones interpersonales, Familia y Territorio*), posteriormente se realizó un grupo focal junto con la técnica de *foto voz* con el objetivo de profundizar en las ideas temáticas (categorías) emergentes derivadas de las narrativas de los participantes. Para el análisis de los datos se empleó el análisis fenomenológico interpretativo, se implementaron estrategias de triangulación entre investigadores, métodos para garantizar la objetividad y credibilidad de las categorías emergentes identificadas. Finalmente se identificaron como temas emergentes cuestiones asociadas a los roles de poder, el cambio en la dinámica de participación hacia formas más integrativas, la búsqueda de formas de participación particular para las mujeres y la lucha por el reconocimiento del papel de la mujer como agente activo dentro del contexto de las barras, más allá del supeditamiento a la voluntad y funciones de los hombres en el mismo contexto.

Palabras clave: Barras bravas., Mujeres., Significados., Rol., Participación.

Abstract

When reviewing the scientific literature published on the subject of white bars in different databases (Scielo, Redalyc, Dialnet, Scopus and Psycarticles) between 1986 and 2019, there is a preeminent interest in studying issues associated with issues such as violence, group dynamics, substance use and meanings associated with identity. However, the evidence from studies focused on analyzing the role and participation of women was quite scarce Garton E Hijós (2018), Meier, Strauss, and Riedl (2017) and, for the Colombian case, practically null Ramírez and Restrepo (2017). Based on the foregoing, the present research sought to understand the meanings built around the role and participation of women in the context of white bars, through the implementation of a qualitative approach to narrative design. The participating population was made up of women and men of legal age who met the minimum participation criteria of one year in the context of the

white bars. Following the assumptions of the Mertens topic narrative design, (2010), a semi-structured interview was implemented as collection techniques with which some emerging theoretical categories (Interpersonal Relations, Family and Territory Relations) were investigated, subsequently a focus group was carried out along with the photo voice technique with the aim of deepening the emerging thematic ideas (categories) derived from the narratives of the participants. For the analysis of the data, the interpretive phenomenological analysis was used, triangulation strategies among researchers were implemented, methods to guarantee the objectivity and credibility of the identified emerging categories. Finally, issues associated with the roles of power, the change in the dynamics of participation towards more integrative forms, the search for forms of particular participation for women and the struggle for recognition of the role of women as active agents were identified as emerging issues. within the context of the bars, beyond the subordination to the will and functions of men in the same context.

Keywords: *Hooligans., Women., Meanings., Role., Participation.*

Introducción

La presente investigación comparte las diferentes perspectivas que presentan hombres y mujeres barristas frente a la participación que cumple el género femenino dentro de este grupo social, teniendo en cuenta las concepciones que se han formado a lo largo de la participación femenina en este ámbito, las cuales en los diferentes estudios realizados se centran en actividades de carácter sexual, acompañante, esposa y/o madre únicamente como lo menciona en su investigación Ramírez y Restrepo (2017).

Con respecto a la historia y composición de las barras bravas en América, estas surgen poco a poco, de inicio llega América del sur en la década de los 60, el país con mayor influencia fue Argentina, seguido de Chile, Uruguay, Ecuador, Perú y posterior a esto surgen en América Central, para la década de los 80 llegaron a países como Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Honduras y finalmente llegan a América del norte, en la década de los 90.

En congruencia con lo anterior se añade que la realización de la investigación es de gran aporte en este ámbito debido a que plantea la necesidad de romper con los prejuicios asignados al género femenino no solo en las barras sino en cualquier espacio futbolero, adicional cabe resaltar que los lectores conocerán las percepciones y conclusiones sobre la participación de las mujeres en el grupo social asimismo que tan importante es la permanencia y las dinámicas de ellas dentro de su organización.

Objetivos

Objetivo general:

Comprender los significados en torno a la participación de la mujer en el contexto de las barras bravas, de hombres y mujeres barristas de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

- Describir las percepciones de las mujeres barristas asociado a la participación de la mujer en las barras bravas.

- Identificar las percepciones de los hombres barristas asociados a la participación de las mujeres en las barras bravas.
- Comparar las concepciones de hombres y mujeres frente a la participación de las mujeres en las barras bravas.

Marco conceptual

A fin de realizar la contextualización acerca del tema central de la investigación (Barras bravas) se realizó un estado del arte, el cual se consultó mediante cinco base de datos, tres en español (Dialnet, Scielo, Redalyc) y dos en inglés (Scopus y Psycarticles).

De acuerdo a la búsqueda se encontraron 138 artículos, que van desde el año 1986 hasta el 2019, y para una mejor comprensión se clasificaron por continentes: América (95), Europa (36), Asia (3), Oceanía (3), África (1).

Durante la clasificación de artículos se dividieron en las siguientes temáticas. Para violencia 29 (comportamientos agresivos), dinámicas grupales 49 (historia, composición y formación de las barras, identificación política o religiosa), consumo de sustancias 6 (alucinógenas y alcoholizantes), significados 54 (representaciones y percepciones).

Para el caso colombiano se encontraron 26 artículos, 14 enfocados en los significados, no obstante se resalta la investigación de Cardona y Soto (2017) enfocados en el rol de la mujer dentro del contexto de barras bravas.

Por otra parte y de acuerdo con las aportaciones teóricas de autores como Durán (1996) y Wann (1997) citados por Torregrosa y Cruz (2009), se puede resumir algunas de las clasificaciones y términos de los espectadores deportivos como:

- Espectador: el que acude a un espectáculo público, aunque solo sea una vez en la vida o una vez cada muchos años.
- Aficionados: (equivalente al inglés *fan*), el espectador de alta frecuencia que además de acudir al espectáculo siente afición por él y la manifiesta durante la semana.
- Hinchas: (equivalente al inglés *supporter*), el que además de asistir con frecuencia alta y manifestar su afición durante toda la semana, participa de manera activa del espectáculo deportivo con las vestimentas, cantos, coreografías, etcétera.
- Hinchas violentos: (equivalente al inglés *hooligan*), aquellos hinchas que utilizando el fútbol como plataforma de difusión se dedican a hacer actos violentos contra personas o cosas. (p. 150).

Cánticos: Los cánticos y coros escuchados en las tribunas son característicos de todas la barras bravas alrededor del mundo, esta es la forma como los hinchas muestran su apoyo y pasión a su equipo pero adicional a su misión principal, los cánticos según Gándara (2001) y Burgos y Brunet (2000) citados por Castro (2010) sostienen que “Los temas afirmados en los cantos de los hinchas no necesariamente tienen que ver con lo futbolístico, ya que incluyen una diversidad de problemáticas y destacan distinciones de orden político, de sexo y de poder” (p. 135) y a partir de ahí se realiza la construcción de su identidad determinando las formas en las que se producen sus representaciones.

Territorio: El territorio es uno de los términos más utilizados para referirse a la pasión hacia un equipo de fútbol, definiéndose como “El sentido de propiedad, exclusividad o dominio que un grupo tiene sobre un espacio. A través de este sentido, el grupo elabora formas de defensa que pasan por la estructura, relaciones sociales y la definición de símbolos propios” (Clavijo, 2004, p.50), entendiendo esto como algo más que un espacio meramente físico.

Identidad: El término “identidad” proviene del latín *identitas*, relaciona Castro (2010) que a su vez proviene de ídem. Esta palabra tiene dos perspectivas en las ciencias sociales: la primera hace particular al individuo, ya que presenta la diferenciación entre personas; la segunda generaliza porque homogeniza en un grupo a los sujetos que poseen características similares.

Aguante: Existe un conjunto de investigaciones sobre barras bravas cuyo foco puede identificarse en Argentina los cuales agrupan bajo una idea proveniente de los mismos protagonistas del fenómeno: el aguante, que implica según Castro (2010) la fortaleza para soportar los riesgos de la vida del equipo y de la responsabilidad de ser hincha. Los hinchas fundamentan sus comportamientos y sus actividades a través de un estilo de vida llamado “el aguante”, que permite que la agrupación esté unida bajo los mismos intereses. (p. 144)

Adicional relaciona Elbaum (1998) citado por Castro (2010) plantea que es a través del cuerpo que se construye el aguante, entendido como una manifestación de seguridad, protección y masculinidad en cuanto resiste el sufrimiento y demuestra la forma de un “verdadero hombre”, una masculinidad que ostenta un orgullo.

Símbolos: Los cuales hacen referencia a la construcción de ideas y representaciones elaboradas por los miembros de la barra, como lo son los cánticos, logos, imágenes, banderas, trapos entre otros. Según hace manifiesta Gómez (2012) estos están asociados a la extensión del imaginario y la identidad de los integrantes, generando así un valor y gran importancia para estas, (p.32).

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo e interpretativo la cual busca describir fenómenos de un grupo poblacional específico y explicar la ocurrencia de este, basándose en la observación o en la recolección de datos mediante diferentes técnicas que permitan comprender desde la experiencia de los participantes el fenómeno.

Población

Criterios de inclusión

- La muestra estará integrada por mujeres y hombres barristas de equipos colombianos.
- Los participantes deben ser mayores de edad.
- Tener como mínimo un año de permanencia en la barra brava.
- Participar activamente en la barra brava

Criterios de exclusión

- Que se identifiquen como barristas, pero no asistan al estadio.

- Personas que acudan al estadio, pero no pertenezcan a las barras bravas.
- Que hubieran pertenecido a dos barras diferentes.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

La recolección de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, en las cuales el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información complementando las preguntas ya formuladas, además se realizaron dos grupos focales en los cuales se implementaron una cartografía frente al territorio (estadio) en la cual se quería evidenciar (ubicaciones específicas, puntos estratégicos o claves)

De igual manera la investigación contará con la técnica de foto voz como lo menciona Vega, Pérez, Nogueral, Serra (2019):

La cual tiene como objetivo principal introducir a los miembros en la participación comunitaria activa en la investigación, se trata de un “empoderamiento silencioso”, destacando la fotografía por la cual se puede conseguir una imagen instantánea sobre una realidad determinada en un tiempo concreto, denominada “experiencia del shock”. (p.42).

La técnica consiste en que los participantes tomarán cuantas fotografías consideren necesarias para representar la realidad en la que se encuentran (Mujeres en el contexto de las barras bravas) como menciona Vega *et. al* (2018) “siempre siguiendo las directrices consensuadas con antelación y según la formación previa adquirida, posterior a esto se realizará la recolección fotográfica, el equipo de trabajo debe seleccionar las que mejor representan su realidad, obteniendo un número máximo determinado previamente”, (p.53) las cuales permitan la discusión de preguntas como ¿Qué podemos observar en la foto?, ¿Qué está ocurriendo realmente en la foto?, ¿Que supone lo observado en sus vidas?, ¿Por qué existe dicha realidad o problema?, etcétera.

Técnicas para el análisis de la información

Basados en el tipo de estudio narrativo, se realizará un análisis del discurso fenomenológico interpretativo, el cual busca examinar la experiencia que vive una persona o un grupo, respecto a un fenómeno en particular, esta realidad toma la forma de creencia y constructos personales. Basados en esto el investigador se sumerge en el discurso obtenido, lo cual le permite el análisis y la interpretación de los datos en una serie de pasos.

Procedimiento para el análisis

Para la realización del análisis se llevaron a cabo cinco fases, se inició con la transcripción de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, para la segunda fase cada investigador leyó individualmente las transcripciones y subrayó las partes con mayor relevancia para la investigación, en la tercera fase, se diseñaron cuadros en los cuales se transcribieron las frases con mayor relevancia y los comentarios iniciales.

Para continuar con la cuarta fase, se realizó el segundo cuadro, en donde se ubican las temáticas emergentes, para la quinta fase se realizó el agrupamiento de temas teniendo en cuenta similitudes de temas o conceptos y principios, para finalizar el análisis se realizó una triangulación entre investigadores la cual buscó garantizar la objetividad de la investigación y los temas emergentes.

Basados en el análisis anterior y en las categorías que emergieron se realizaron nuevos protocolos con los cuales se realizó el mismo proceso de análisis, buscando la saturación de los temas que emergieron en la primera toma de datos.

Resultados

Como se ha mencionado con anterioridad, los temas emergentes (familia, relaciones interpersonales y territorio) trabajados parcialmente buscan ahondar en dichas categorías con la finalidad de obtener un acercamiento inicial a la comprensión de la dinámica grupal y la participación de la mujer en dicho grupo. A continuación, se presentan los resultados parciales de cada una de las categorías emergentes:

Familia

En esta categoría se trabajó el papel que desempeña la familia tanto de hombres como de mujeres barristas respecto a su participación en el grupo, teniendo en cuenta que la familia es el primer acercamiento que presenta toda persona como inicio de su proceso de socialización, por lo consiguiente el apoyo por parte de los miembros del núcleo familiar. A la par se hace la mención de que el aspecto familiar no obedece exclusivamente a un grado de consanguinidad.

Participante # 1	Fragmento Entrevista
Categoría: Familia	“Al comienzo, la primera vez que yo fui ellos me pagaron la boleta para entrar al estadio (los amigos de la barra) ya después mis papás desde que yo les contara la situación ellos me daban, me prestaban o ahorraba las onces del colegio”.DM

Tabla 1. Fragmentos Transcripción a entrevista (Familia).

Relaciones interpersonales

Esta categoría se enmarca en una característica fundamental de los seres humanos, debido a que los seres sociales, van desarrollando su forma de ser y de relacionarse de acuerdo a las relaciones que va construyendo a lo largo de su vida, además presentan necesidades constantes de pertenecer a un grupo puesto que estos influyen en la identidad, generan apoyo y seguridad.

Esto se logra evidenciar en las barras bravas debido a la necesidad de pertenecer a un grupo o sociedad muchos de estos participantes ingresan, en busca de amigos que compartan un mismo sentimiento o pasión, relaciones sentimentales, un espacio en el cual puedan realizar actividades que socialmente no son bien aceptadas, pero al interior de los grupos si como lo puede ser el consumo de sustancias.

Participante # 1	Fragmento entrevista
Categoría: Relaciones interpersonales	“no se sabe uno se puede encontrar otra barra por el camino, otro bus y uno que hace con ellas, si ellas no son de peleas le toca a uno quedarse ahí cuidándonos, protegiéndonos o arriesgar que les pase algo”. DC

Tabla 2. Fragmentos Transcripción a entrevista (Relaciones Interpersonales).

Participante # 2	Fragmento entrevista
Categoría: Relaciones interpersonales	“Cuando yo entré no era tan nombrada porque eran muy poquitas mujeres que iban a la cancha, pero ya se están llegando más mujeres hay buena participación y ya hablan más y nos tiene más en cuenta para cosas” IRZB

Tabla 3. Fragmentos Transcripción a entrevista (Relaciones Interpersonales).

Territorio

Inicialmente se destacó la categoría territorio, entendiendo esta como una de las causas por las cuales los barristas hombres y mujeres siguen un equipo de fútbol, el territorio comprende un espacio de expresión, representación y pertenencia a la barra, dando a entender este como el lugar de nacimiento de una persona, residencia, costumbres y cultura, entre otras.

El territorio también es clave a la hora de referir encuentros, demarcar murales o grafitis o cualquier otro acto simbólico frente al equipo, por lo que en las entrevistas realizadas se menciona como parte fundamental de respeto y autoridad frente a las demás barras bravas, adicional se resalta que es una de las razones por las cuales se desatan riñas o conflictos pues como se menciona a partir de que el grupo marque como suyo el lugar no se admite que otros integrantes lo compartan.

Participante # 3	Fragmento entrevista
Categoría: Territorio	“Es igual porque aquí uno vive el mismo rigor porque aquí donde se reúne la barra en cualquier momento puede llegar la barra contraria hacer problemas, igual aquí es igual, en todo lugar es la misma relación, el mismo ambiente”. DC

Tabla 4. Fragmentos Transcripción a entrevista (Territorio).

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación con el cual se buscó comprender los significados en torno a la participación de la mujer en el contexto de las barras bravas, de hombres y mujeres barristas de la ciudad de Bogotá, se evidenció la influencia de tres categorías emergentes iniciales (familia, relaciones interpersonales y territorio) en la dinámica de la barra y en su participación.

Partiendo de la categoría familia es importante mencionar que tanto en hombres como en mujeres dicho aspecto se encuentra dentro de la dinámica del grupo. Además se menciona que cuando la mujer asume el rol de madre, prevalece la familia lo cual influye de tal manera que se disminuye su participación activa en las diferentes actividades del contexto, por otro lado, se evidencia que la familia no solo implica las relaciones de consanguinidad sino también las redes interpersonales que se construyen al permanecer por largo tiempo en un “parche” como ellos mismo definen el grupo de amigos integrante de la barra o grupo específico, considerando así ser una familia la cual les brinda protección y seguridad a los participantes.

Posteriormente en la categoría de relaciones interpersonales, se denota una influencia significativa por parte de los amigos, que de cierta manera empiezan a generar lazos de vinculación en estos contextos, también se ve reflejado en las relaciones sentimentales que se van desarrollando durante los viajes en los cuales se brinda apoyo total a las mujeres por ser las que representan mayor vulnerabilidad al momento de viajar por carretera.

Por último en la categoría territorio, se identifican dos espacios con mayor significado y participación para los barristas, el primero es la tribuna, debido a la ubicación de cada uno de los miembros de la barra y de cómo estos espacios se van ganando por la antigüedad o constancia en el parche, actualmente no se reconoce una ubicación específica para las mujeres en la tribuna, estas tienen la libertad de ingresar para alentar el equipo pero, no tienen contacto con el instrumental ni con los “trapos” los cuales son las banderas alusivas al equipo y el segundo lugar identificado es la localidad o barrio en el cual realizan los encuentros semanales, las reuniones de líderes, los murales o grafitis.

Por otro lado, en las pocas investigaciones encontradas se destacan roles negativos por parte de la mujer, como lo son los roles sexuales, el consumo de drogas, las fiestas entre otros, según lo menciona Ramírez y Restrepo (2017). Por ello en la presente investigación se logró evidenciar que la mujer también asume una participación activa en los diferentes espacios que se generan, como lo son la elaboración de trapos y murales representativos del parche, participan en obras sociales y realización de celebraciones, actividades deportivas como campeonatos de microfútbol entre barras bravas, viajes a las diferentes ciudades para alentar el equipo y en algunos casos en barras específicas forman parte de la instrumental.

Concluyendo así que la mujer ha venido tomando poco a poco posición dentro del contexto, generando un cambio significativo en las dinámicas interactivas lo cual denota mayor participación por parte de ellas en los diferentes escenarios que se presentan, sin embargo, en la actualidad sigue siendo una lucha constante por ser reconocidas como un agente activo dentro de las barras bravas, más allá de los roles socialmente construidos e impuestos por la figura masculina.

Referencias bibliográficas

- Antezana, J. (2003). *Fútbol: espectáculo e identidad*, Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Castro, J. (2010). Etnografía de hinchadas en el fútbol: una revisión bibliográfica. *Maguaré*, 24 (1), 131-156.
- Clavijo, J. (2004). Estudio de barras bravas de fútbol de Bogotá: Los comandos azules. *Universitas humanística*, (18). 42- 59.
- Garton, G., E, Hijós, N. (2018). La deportista moderna: género, clase y consumo en el fútbol, running y hockey argentinos. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 30, 23-42.
- Gómez, Y. (2012) *las barras bravas y las representaciones sociales en el caso de estudio del frv pasión de un pueblo representada en un equipo*(Tesis pregrado)Santiago de Chile.
- Meier, H; Strauss, B y Riedl, D. (2015). Feminization of sport audiences and fans? Evidence from German men's national soccer tema. *International review for the sociology of sport*. 52 (6), 712-733.
- Mertens, D., (2010). *Research and evaluation in education and psychology*, United State of America: SAGE Publications, Inc.
- Ramírez, E. y Restrepo, J. (2017) El rol de la mujer: una perspectiva sociocultural en el fenómeno del futbol 25 (44), 109 – 126.
- Torregrosa, M; Cruz, J. (2009). Entusiastas, aficionados y espectadores: sus valores, motivaciones y compromiso. *Cultura, ciencia y deporte* 4, (12). 149-157.
- Vega, C., Pérez, A., Noguero, C y Serra, R. (2018). Manejo de la técnica Fotovoz como herramienta comunitaria. *SEAPA* 6, (3), 42-56.

DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO BRASILEIRO: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS

Maisa Elena Ribeiro

Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Ângela Fátima Soligo

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia na formação dos psicólogos brasileiros nos últimos 15 anos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Foram pesquisados e selecionados artigos na base de dados *Scielo* nos últimos 15 anos. Dessa forma, realizou-se uma leitura analítica e interpretativa das referências bibliográficas para sintetizar as informações presentes no material lido e fazer as correlações entre eles e os objetivos propostos na pesquisa. Os resultados encontrados demonstram que apesar de propostas inovadoras para a formação do psicólogo contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda identifica-se muitos desafios para efetivação dessas propostas. Dentre esses desafios destacamos: superar uma formação tecnicista para uma formação mais crítica, participação da comunidade acadêmica nas reformas curriculares e o viés mercadológico das instituições de ensino superior.

Palavras-Chave: Formação do Psicólogo, Diretrizes Curriculares Nacionais, graduação em psicologia; Ensino em Psicologia.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto de las directrices curriculares nacionales para los cursos de graduación en psicología en la formación de los psicólogos brasileños en los últimos 15 años. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica. Se han investigado y seleccionado artículos en la base de datos Scielo en los últimos 15 años. De esta forma, se realizó una lectura analítica e interpretativa de las referencias bibliográficas para sintetizar las informaciones presentes en el material leído y hacer las correlaciones entre ellos y los objetivos propuestos en la investigación. Los resultados encontrados demuestran que a pesar de propuestas innovadoras para la formación del psicólogo contenidas en las Directrices Curriculares Nacionales, aún se identifican muchos desafíos para la efectividad de esas propuestas. Entre estos desafíos destacamos: superar una formación tecnicista para una formación más crítica, participación de la comunidad académica en las reformas curriculares y el sesgo mercadológico de las instituciones de enseñanza superior.

Palabras Clave: Formación del Psicólogo, Directrices Curriculares Nacionales, graduación en psicología; Enseñanza en Psicología.

Abstract

The objective of this work is to analyze the impact of the National Curricular Guidelines for Psychology Undergraduate Courses in the training of Brazilian psychologists in the last 15 years. The methodology used was the bibliographic research. We searched and selected articles in the Scielo database over the last 15 years. Thus, an analytical and interpretative reading of the bibliographic references was made to synthesize the information present in the material read and to make the correlations between them and the objectives

proposed in the research. The results show that despite innovative proposals for the training of the psychologist contained in the National Curricular Guidelines, many challenges are still identified for the effectiveness of these proposals. These challenges include: overcoming a technical training for a more critical formation, participation of the academic community in the curricular reforms and the marketing bias of higher education institutions.

Keywords: *Psychologist Training, National Curricular Guidelines, psychology degree; Teaching in Psychology.*

1. Introdução

A psicologia foi regulamentada como profissão no Brasil em 1962 pela lei 4.119, e desde a regulamentação da profissão no país houve muitas mudanças na formação e atuação do psicólogo brasileiro. Inicialmente a formação e atuação do psicólogo era centrada nas áreas clínica, escolar e industrial, sendo a área clínica a mais evidenciada tanto na formação quanto na atuação do psicólogo (FERREIRA NETO, 2004).

Tal atuação marcada pela prática clínica trazia um caráter elitista à profissão pois restringia o serviço do psicólogo ao acesso das classes sociais com alto poder aquisitivo e excluía a grande maioria da população dos serviços prestados pelo psicólogo. Tecendo uma crítica a esse caráter elitista da profissão, o autor Botomé (2010) na palestra ministrada em 1979 na reunião da sociedade brasileira de psicologia apresentou o seguinte questionamento: a quem nós psicólogos servimos de fato? Apresentando a seguinte argumentação:

... apenas uma parcela aproximada de 5 a 15% das famílias brasileiras poderia pagar, e provavelmente com dificuldade, por serviços de Psicologia para alguém da família. O que os psicólogos têm a oferecer é “tão especial” que a grande maioria de seus benefícios só se dirige aos ricos mais ricos? É alarmante a distorção encontrada em tais dados e a direção de suas transformações não parece estar melhorando para a maior parte da população. A formação dos psicólogos permanece sendo em grande parte a mesma: os alunos continuam procurando preferencialmente por clínicas e atividades afins, o mercado parece reconhecer e pagar apenas aos “autônomos”, pagando muito menos aos que colocam seus serviços sob o rótulo de “assalariados”. Onde estarão essas condições dos serviços de Psicologia nos próximos anos? Os psicólogos e administradores da Psicologia, como ciência e como profissão, mudarão essas tendências? O que dará a Psicologia a um povo de um país pobre como o Brasil? (BOTOMÉ, 2010/1979, p.176).

Tais apontamentos trazidos por Botomé no final da década de 70, além de denunciar o caráter elitista da profissão também convocavam os profissionais a repensarem a atuação e formação do psicólogo. Desde então muitas mudanças ocorreram nos currículos, espaços de atuação e no perfil deste profissional. No entanto será, mesmo diante de tantas mudanças será o caráter clínico e elitista da profissão foi superado? É o que iremos buscar refletir ao longo deste artigo a partir da revisão de artigos que abordam o tema.

Principalmente após a constituição de 1988 (Brasil, 1988) houve uma crescente inserção do psicólogo em diversos serviços públicos. Isso deve-se a constituição de 1988 que instituiu diversos direitos

sociais para a população, o que impulsionou a criação de diversas políticas públicas na área de saúde, educação e assistência social. Por sua vez, essas políticas públicas demandaram a criação de diversos serviços e programas para atender as demandas da população no que tange a saúde, educação e assistência social, com isso o psicólogo passou a compor as equipes multiprofissionais desses serviços em diferentes áreas (Yamamoto; Oliveira, 2010).

Tais aspectos impulsionam a ocupação de novos espaços pelos profissionais da psicologia, no entanto, além de ocupar novos espaços, é necessário que este profissional também desenvolva novas práticas condizentes com esses novos contextos e demandas de atuação. Por isso são necessárias mudanças na formação deste profissional para capacitá-lo para atuar nas políticas públicas de maneira crítica e efetiva, ou seja, desenvolver ações condizentes com esses novos contextos de atuação (Ribeiro; Guzzo, 2014).

No tocante à formação do Psicólogo no Brasil, a última reformulação das Diretrizes Curriculares ocorreu no ano de 2004 com adendo relacionado à licenciatura em 2011, quando foi promulgada a resolução 05/2011 do Ministério da Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Psicologia (BRASIL, 2011). Tal reformulação curricular nos cursos de psicologia resultou de intensos debates e críticas ao caráter predominantemente clínico e elitista da profissão, pretendendo com as DCN superar essas características e orientar uma formação de profissionais mais comprometidos socialmente com as problemáticas da realidade brasileira.

As mudanças nas diretrizes curriculares dos cursos de psicologia trouxeram uma nova perspectiva sobre a formação e atuação do psicólogo que visa formar um profissional mais preparado para lidar com as demandas da realidade brasileira, no entanto, é preciso pesquisas para verificar o impacto de tais mudanças na formação de psicólogos, pois, como constata o estudo de Ribeiro e Guzzo (2014), ainda observa-se profissionais pouco preparados para atender os novos contextos de atuação profissional, principalmente no que se refere a sua inserção nas políticas públicas.

As DNC dos cursos de graduação em Psicologia são resultado de intensos debates sobre qual o perfil profissional a ser buscado na formação diante nas diferentes demandas e contextos de atuação. Tem como consenso uma formação abrangente e pluralista que prepare o profissional para atuar em equipes multidisciplinares de forma ética considerando as especificidades pessoais, grupais e culturais dos fenômenos psicológicos. Para tanto, no Art. 3º das DNC apresenta como uns dos princípios fundamentais para formação do psicólogo:

IV) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão. V) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades (Brasil, 2011).

Tais propósitos são essenciais para a formação do Psicólogo, no entanto sua efetivação depende de diversos fatores, que envolvem o sistema educacional brasileiro, realidade das Instituições de Ensino

Superior (IES), realidade dos professores e realidade dos alunos. Neste sentido a presente pesquisa visa verificar qual o impacto das DNC e políticas de expansão do ensino superior na formação do psicólogo nos últimos 15 anos, ou seja, desde a promulgação das DCN em 2004. Dessa forma, pretende-se identificar referências bibliográficas o quanto os princípios da DCN têm se efetivado nos últimos anos e quais os avanços e desafios atuais na formação do psicólogo brasileiro

A expansão do ensino superior por meio das políticas públicas do governo federal como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) fizeram com que houvesse um aumento significativo de brasileiros ingressando no ensino superior nos últimos anos. Tais estratégias provocaram aumento de 110% no número de matrículas em cursos de graduação entre os anos de 2001 e 2010³. Observa-se que em grande parte essas matrículas ocorreram em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, uma vez que, do total de alunos que ingressaram no ensino superior neste período, 74% deles estão nas instituições particulares e apenas 26% nas públicas (Barros, 2015).

Ao analisar esse contingente de ingressantes em IES privadas, a autora afirma que esse número deve-se: à política neoliberal de incentivo à expansão de instituições privadas; às dificuldades dos estudantes das escolas públicas em ingressar e permanecer nas universidades públicas devido à defasagem na escolarização; e a maior oferta de cursos noturnos nas IES privadas. Além disso, a autora reflete que o acréscimo de matrículas no ensino superior não corresponde necessariamente com a melhora da qualidade do ensino, uma vez que este aumento é acompanhado do processo de mercantilização e precarização do ensino básico e superior no Brasil (Barros, 2015).

Todas essas mudanças influenciam também na formação do Psicólogo. Diante desses aspectos a presente pesquisa tem como objetivo analisar o impacto das DCN na formação de psicólogos nos últimos 15 anos. Para tanto foi realizado um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre formação em psicologia nos últimos 15 anos visado: analisar os impactos da DNC e políticas de expansão do ensino superior na formação do psicólogo.

2. Método

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação do Psicólogo brasileiro e se propõe a investigar a partir de pesquisa bibliográfica qual o impacto das DCN e programas de expansão do ensino superior na configuração dos cursos de graduação em psicologia.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela busca de informações em materiais já produzidos sobre o tema como livros, artigos científicos, dissertações e teses. A importância de uma pesquisa bibliográfica é de reunir e organizar em uma única pesquisa uma ampla gama de estudos e informações acerca de um tema específico (Gil, 2008).

³ Segundo a pesquisa de Barros (2015) que analisou dados do INEP, o número de estudantes matriculados no ensino superior passou de 3.036.113, no ano de 2001, para 6.379.299 em 2010.

Procedimento de coleta de dados: Primeiramente foi iniciado⁴ o processo de levantamento de artigos científicos relacionados ao tema utilizando o mecanismo de busca por palavras chaves com as palavras: “formação em psicologia” ou “ensino em psicologia” ou “formação do psicólogo”. A base de dados utilizada para busca foi a *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, onde foram encontrados um total de 82 artigos. No entanto, na leitura exploratória do material encontrado observou-se que diversos artigos tratavam da formação do psicólogo em áreas específicas como psicologia clínica, psicologia do trânsito, saúde mental, políticas sociais, psicologia escolar, etc. Como o objetivo deste trabalho não é discutir as áreas específicas da psicologia e sim tratar da formação de maneira geral após a promulgação das DNC de 2004, foram utilizados os quatro critérios de seleção para inclusão de artigos nesta pesquisa: 1º) Artigos publicados no período de 2004 (ano de promulgação das DNC dos cursos de Psicologia) até 2019; 2º) Artigos que tivessem como foco principal a formação do psicólogo e o ensino de psicologia de maneira ampla, e não a discussão de áreas específicas; 3º) Artigos que relacionassem a formação do psicólogo com as diretrizes curriculares; 4º) Artigos em português uma vez que a presente pesquisa visa discutir a formação do psicólogo no Brasil.

Após o estabelecimento de tais critérios foram selecionados seis artigos para esta pesquisa que foram lidos e analisados na íntegra. Além desses artigos também foram selecionadas duas publicações do Conselho Federal de Psicologia relacionadas ao tema. Dessa forma a presente pesquisa irá realizar a análise de um total de oito referências bibliográficas. Abaixo o quadro que apresenta em ordem cronológica as referências bibliográficas analisadas nesta pesquisa:

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO
Psicologia, diretrizes curriculares e processos formativos na Amazônia: um estudo da formação de Psicólogos.	Tania Suely Azevedo Brasileiro e Marilene Proença Rabelo de Souza.	2010
A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais.	Jefferson de Souza Bernardes	2012
Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) Psicóloga(o)	Conselho Federal de Psicologia	2013
Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise	Pablo Sousa Seixas; Fellipe Coelho-Lima; Suzany Gadelha Silva; Oswaldo Hajime Yamamoto	2013
Formação em Psicologia, Demandas sociais contemporâneas e Ética: uma perspectiva	Marcia Ferreira Amendola	2014
Formação humana e competências: um debate das diretrizes curriculares	Vinicius Cesca Lima e Régis de Toledo Souza	2014
Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil	Joao Paulo Macedo; Marta Savana de Sousa Lima; Candida Dantas; Magda Dimenstein	2017
Ano da Formação em Psicologia: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	Conselho Federal de Psicologia	2018

Quadro 1: artigos sobre diretrizes curriculares e formação do psicólogo.

Fonte: Pesquisa base de dados Scielo <<https://www.scielo.br>> e site do Conselho Federal de Psicologia <<https://site.cfp.org.br/>>.

⁴ Os dados apresentados são referentes à busca realizada em 25/04/2019

Procedimento de análise dos dados

Após a identificação e localização das fontes de informação será realizada a leitura do material a partir dos objetivos propostos por (Gil, 2008, p. 74) que são:

a) Identificar as informações e os dados constantes dos materiais; b) estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; e c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Dessa forma, buscou-se fazer uma leitura analítica e interpretativa das referências bibliográficas, ou seja, sintetizar as informações presentes no material lido e fazer as correlações entre eles e os objetivos propostos nesta pesquisa.

3. Discussão dos resultados

Nesta sessão serão apresentados os principais pontos destacados na leitura e análises dos artigos, apresentando-os em ordem cronológica e fazendo relações entre os pontos observados.

3.1. Diretrizes curriculares e atual configuração da formação do psicólogo no Brasil

A pesquisa de Brasileiro e Souza (2010) sobre Psicologia, diretrizes curriculares e processos formativos na Amazônia aponta que nacionalmente, nos últimos anos, houve uma grande expansão na oferta de cursos superiores em Psicologia, principalmente cursos ofertados por IES particulares e tais dados nacionais também são refletidos na região norte do país. Quanto a adequação da IES pesquisada às DCN, as autoras concluíram que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de psicologia está em processo de elaboração buscando se adequar as novas diretrizes, sendo que tanto coordenadores de curso quanto professores reconhecem a importância das novas diretrizes para uma formação mais ampla e condizente com a realidade profissional.

Em relação a percepção dos alunos sobre as mudanças trazidas pelas novas DCN, estes percebem como positivas uma vez que elogiam o currículo do curso e o corpo docente. No entanto, os alunos trazem alguns aspectos estruturais que interferem na qualidade de sua formação como: necessidade de ampliação do quadro de professores e “(...) *dificuldades institucionais com as condições físicas e materiais para uma educação superior de qualidade*” (Brasileiro; Souza, 2010, p. 117).

Bernardes (2012) em seu artigo sobre a formação do psicólogo após os cinquenta anos de regulamentação da profissão no Brasil, e também cinquenta anos depois do primeiro currículo nacional de orientação sobre a formação de psicólogos brasileiros faz a seguinte discussão:

Atualmente, muitos cursos estão a pleno vapor tentando terminar a implantação ou avaliando seus currículos, conforme determinado pelas novas Diretrizes Curriculares, homologadas pelo Ministério da Educação, em 2004. A construção das Diretrizes Curriculares marca um processo histórico importante para a Psicologia brasileira, pois foram produzidas a partir de debates, de relações de poder e de intensas negociações entre diversos atores/autores e instituições. Como todo processo histórico e coletivo, foi marcado por avanços e retrocessos (Bernardes, 2012, p. 217).

O autor destaca que, para que as propostas das atuais DCN se efetivem é preciso que o currículo não seja reduzido a uma lista ou à grade de disciplinas, mas que seja discutido e implementado no

campo das relações e discussões na comunidade acadêmica (professores, estudantes, funcionários, usuários dos serviços). Diante disso o autor destaca que um dos desafios é a participação da comunidade acadêmica na construção e efetivação dos PPC. Pois, o que se identifica atualmente é pouca participação da comunidade acadêmica nas reformas curriculares. O ideal é que a comunidade acadêmica tenha noção da formação que tem e consiga vislumbrar a formação que deseja e principalmente conseguir pensar coletivamente em estratégias de buscar a formação almejada (Bernardes, 2012).

Além disso é preciso que a comunidade acadêmica esteja articulada com a comunidade na qual o curso está inserido pensando em ações (estágios, projetos de pesquisa e extensão) que atendam as demandas da comunidade local para que atenda a diretriz de uma formação do psicólogo voltada para o contexto em que se atua. Sem superar tais desafios, o autor aponta que as diretrizes curriculares serão apenas uma mudança do PPC e da nomenclatura das disciplinas sem representar uma mudança efetiva na formação do psicólogo (Bernardes, 2012).

Em 2013, Seixas et al. Desenvolve um estudo voltado para análise de PPC de Psicologia. Os autores discutem sobre a escassez de pesquisas com amostras nacionais votados para análises de PPC de cursos de psicologia no Brasil, defendendo a importância deste tipo de estudo documental para avaliar as mudanças formação do psicólogo brasileiro. Com o intuito de incentivar pesquisas voltadas para compreensão e análises dos processos formativos presentes PPC de cursos de Psicologia no Brasil, os autores elaboram um instrumento para auxiliar na realização de análises documentais, tal instrumento foi fundamentado nas propostas das DCN dos cursos de Psicologia e análise de 10 PPC de IES com características distintas.

Fazendo uma reflexão sobre a função dos PPC nos cursos de psicologia, os autores apontam que os PPC podem ter função apenas burocráticas para tender as exigências legais para criação dos cursos, podendo inclusive ser construídos por agentes externos às IES. Por outro lado, os PPC podem ser importantes instrumentos de debate e avaliação e monitoramento dos cursos de psicologia, desde que, sejam construídos e debatidos com toda a comunidade acadêmica (estudantes, professores, coordenadores, e gestores da IES). Esta última colocação de Seixas et al. corrobora com a discussão feita por Bernardes (2012) reforçando a importância do PPC e da participação da comunidade acadêmica do debate sobre a qualidade da formação do psicólogo.

No ano de 2013, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) elaborou um documento sobre as Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) Psicóloga(o) em que ressalta:

... há um abismo entre a teoria e a prática condizente à cristalização das teorias ensinadas e que se aprofunda com a ausência de diálogo quando não são relacionadas as possíveis carências da formação e as exigências da realidade de trabalho do profissional. (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p. 15).

Tal constatação corrobora com as pesquisas apresentadas anteriormente apontando que apenas a mudança nas diretrizes curriculares que ocorreu em 2004 não foi suficiente para diminuir a distância entre formação e demandas para atuação profissional do psicólogo no Brasil:

... as diretrizes para a formação profissional têm um discurso que dialoga com a realidade, fundado em consolidadas justificativas e fundamentos teóricos; no entanto, muitas instituições de ensino superior não realizam o que está escrito em seu projeto político pedagógico. Uma coisa é o que dizem, outra coisa é o que concretizam no dia a dia nas salas de aula e espaços de formação. (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p. 16).

O documento destaca ainda que os psicólogos se formam sem ter clareza de qual seu perfil profissional e qual o horizonte e repercussão de suas ações profissionais. E quando vão atuar nas políticas públicas queixam-se de não ter sido preparados para atuarem naquela realidade, com aquelas demandas e com aquele público alvo. Ou seja, apesar de atualmente a psicologia ter um discurso de compromisso social com a realidade brasileira e as problemáticas do seu povo, a formação do psicólogo, em algumas IES parecem ainda desconhecer qual é essa população que é usuária das políticas públicas de saúde, educação e assistência social. Diante disso o documento levanta a necessidade de um mapeamento crítico do que esteja sendo a formação do psicólogo brasileiro.

A partir de uma análise da realidade atual da formação do psicólogo, o Conselho Federal de Psicologia (2013) levanta cinco entraves que tem dificultado alcançar a formação crítica que se é proposta pelas diretrizes curriculares. Dentre tais entraves estão: 1º) a dificuldade que os estudantes e profissionais psicólogos tem de fazer análise da conjuntura, ou seja, uma leitura fiel do contexto social, cultural, histórico e político no qual se atua; 2º) tendência ao tecnicismo que consiste em realizar intervenções sem saber avaliar o impacto dessas intervenções na vida do indivíduo e da sociedade; 3º) falta de conhecimento e análise crítica sobre o impacto da sociedade do consumo na vida dos indivíduos; 4º) abismo entre pesquisa, formação e prática profissional; 5º) políticas educacionais que servem a uma agenda neoliberal, isso significa cada vez mais uma expansão de IES privadas sem a garantia de qualidade na formação e ensino oferecidos.

A pesquisa realizada por Amendola (2014) discute alguns pontos que se aproximam dos entraves para uma formação crítica discutidos pelo Conselho Federal de Psicologia (2013). A autora traz que, ao servir a uma agenda neoliberal as IES repercutem um viés mercadológico que traz sérias consequências para a formação do psicólogo:

... transformada em mercadoria, a formação profissional se converteu em uma espécie de adestramento em técnicas e em práticas padronizadas a fornecer interpretações e descrições dos fenômenos humanos desimplicadas com os interesses da população, bem como com a compreensão do mundo social e histórico. (Gomide, 1988; Mello, 1983, 1989; Moura, 1999; Pessotti, 1988; Sass, 1988; Yamamoto, 2006 citados por Amendola, 2014, p. 975).

Neste contexto mercantilista da educação, a autora destaca ainda que o saber virou um produto a ser vendido o que tem comprometido a formação ética e crítica dos profissionais que vem sendo formados:

As universidades, nessa conjuntura, tornam-se uma espécie de empresa capitalista voltada a formar competências operacionais para atender às demandas do mercado,

criando, em contrapartida, incompetentes para o exercício da reflexão crítica e da liberdade, portanto, para o exercício da ética. (Amendola, 2014, p. 978).

A consequência desses aspectos para a formação e atuação do psicólogo tem sido a oferta de serviços de qualidade questionável. Isso se reflete no aumento de denúncias e processos éticos e disciplinares contra psicólogos junto aos Conselhos Regionais de Psicologia. Os cursos de formação em psicologia tem tido um caráter tecnicista e profissionalizante que foca no que fazer sem questionar o para que fazer e principalmente as repercussões dessas práticas, as consequências disto são práticas que se distanciam das diretrizes éticas da profissão:

Em outros termos, a instrumentalização do profissional que (supostamente) o tornaria competente tecnicamente para atender às demandas do mercado, todo esse processo parece torná-lo, por sua vez, incompetente para fazer análise da própria prática e dos efeitos decorrentes desta; e análise das demandas que lhes são endereçadas. (Amendola, 2014, p. 979)

Diante de todas essas problemáticas apontadas pela autora, ela discute que apesar de inúmeras mudanças nas regulamentações no que tange a formação e prática do psicólogo desde a regulamentação da profissão em 1962, as práticas profissionais não se diferem muito, ou seja, ainda a muito o que se avançar para que os objetivos traçados nas diretrizes curriculares para uma formação crítica, ética e comprometida com a realidade social sejam alcançadas.

O artigo de Lima e Souza (2014) aponta que as diretrizes curriculares trouxeram uma nova concepção de atuação do psicólogo que visava superar a formação elitista e desconectada da realidade social, aspectos tão criticados nos últimos anos sobre a formação e atuação do psicólogo. No entanto, colocar em prática essa nova concepção de formação e perfil profissional ainda é um desafio uma vez que as próprias diretrizes trazem certa contradição entre seu caráter transformador ou de manutenção do status quo, aspectos estes que são refletidos nos princípios sobre a formação e prática do psicólogo:

Identificamos, assim, que as Diretrizes Curriculares de Psicologia produzem um duplo registro, ora apontando para a realização plena da formação de psicólogos enquanto processo formativo que permita o esclarecimento e a emancipação do sujeito formado, ora apontando para a negação desse caráter transformador, aprisionando-o à ideologia instrumental de mercado (Lima, Souza, 2014, p. 799).

Tal crítica trazida por Lima e Souza (2014) referem-se, dentre outros aspectos, ao desenvolvimento de habilidades e competências previsto nas DCN, terminologias que corroboram para o que eles denominam de ideologia instrumental de mercado. No entanto, os autores apontam que há projetos de formação em psicologia em disputa, os que se voltam para o tecnicismo e instrumentalização e os que se propõem a uma formação mais crítica e emancipadora voltada para um olhar mais aprofundado para as problemáticas sociais.

O campo de contradições e disputas que apontamos se insere em um campo mais amplo de disputas de rumos e significados entre distintos projetos societários, no qual se insere a psicologia. De sua origem como instrumento de controle e dominação,

pode se constituir mecanismo de libertação e emancipação, propostas que coexistem e disputam concepções e projetos de profissão (Lima, Souza, p. 801).

No ano de 2017, Macedo *et al.* desenvolvem uma pesquisa nacional sobre Transnacionalização do Ensino Superior e Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil. O objetivo da pesquisa foi traçar um panorama histórico da participação de empresas de educação estrangeiras atuando em IES brasileiras, bem como compreender a expansão e influência desses grupos na organização dos cursos de Psicologia. Para tanto, os autores realizam uma pesquisa documental e utilizam o instrumento construído por Seixas (2013) para alisar os PPC das IES pesquisadas.

Assim como as pesquisas anteriores, Macedo *et al.* destacam o aprofundamento da hegemonia do setor privado na formação do psicólogo, inclusive sob gestão de grupos internacionais. A pesquisa indica que 3 grupos internacionais concentram um grande número de IES no Brasil, principalmente nas regiões nordeste, sudeste. Os cursos atendem a carga horária mínima de 4000 horas exigidas pelas DCN e seus cursos são voltados principalmente para estudantes trabalhadores. Dentre as consequências desta hegemonia os autores apontam a implementação de *“procedimentos de gestão empresarial voltados tanto para cultura administrativa das instituições de ensino superior (IES) quanto para sua organização acadêmica”* (Macedo *et al.*, 2017, p. 854).

Os autores discutem o quanto os interesses mercadológicos e cultura organizacional presente nessas IES dificultam a efetivação dos princípios das DCN para uma formação mais crítica e comprometida com as demandas da sociedade brasileira, argumentando:

Ademais, no rol de princípios e compromissos das referidas DCN, em consonância, em certa medida, com a Carta de Serra Negra, consta que os cursos de Psicologia deveriam garantir uma formação pluralista e fomentar a capacidade crítica dos alunos, inserindo debates sobre as novas demandas da profissão em sintonia com a realidade sociocultural e o contexto regional em que o curso está inserido. Mas, como assegurar tais princípios (e outros) numa realidade em que as IES almejam que os cursos estejam organizados a partir de estruturas curriculares similares ou padronizadas, como por exemplo: os objetivos, da matriz curricular, das metodologias e programas de ensino e, por vezes, do conteúdo das disciplinas e planos de avaliação? De longe este desafio é exclusivo dos cursos dos três grupos já referidos, até mesmo porque a formação em Psicologia está hegemonicamente localizada em IES privadas (81,96%) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016)”. No entanto, entendemos que o processo de internacionalização dos mercados nacionais torna ainda mais complexa a formação em Psicologia em contextos em que as IES são obrigadas a realizar a gestão acadêmica dos cursos a partir de modelos de gestão empresarial, baseados em enxugamento dos quadros e precarização do trabalho (Macedo *et al.*, 2017, p. 855)

Além dos grupos educacionais pesquisados por Macedo *et al.* temos também no Brasil o grupo Kroton, que é considerado o maior grupo educacional do Brasil e a maior empresa de educação do mundo com mais 1 milhão e meio de alunos distribuídos na educação básica e ensino superior. A

Kroton⁵ é uma sociedade anônima que reúne nove empresas da área de educação (Kroton, 2019). Apenas com as marcas Anhanguera e Pitágoras, a Kroton concentra 68 cursos de Psicologia⁶ no Brasil distribuídos nas regiões sul, sudeste, centro oeste e nordeste. Tais IES, mesmo sendo empresas que atuam apenas no Brasil, contam também com o investimento de capital estrangeiro e funcionam na mesma lógica dos grupos internacionais pesquisados por Macedo et al. (2017). O que observa é que esses grupos educacionais, nacionais e internacionais, exercem grande influência nas políticas educacionais e se beneficiaram muito dos programas de expansão do ensino superior no Brasil, principalmente do FIES e PROUNI.

Diante deste cenário, o Conselho Federal de Psicologia, elegeu o ano de 2018 como o ano da formação em Psicologia. Neste contexto estava em discussão no cenário político do ensino superior a possibilidade de oferta de cursos de psicologia integralmente na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Devido a interesses mercadológicos, grandes grupos educacionais têm pressionado o ministério da educação para permissão de oferta de cursos de Psicologia e demais cursos da área da saúde em EAD. Diante desta problemática, no ano de 2018, as entidades que representam a categoria como, a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), o Conselho Federal de Psicologia, os Conselhos Regionais de Psicologia e Fundação Brasileira de Entidades e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) impulsionaram um processo de discussão nacional para revisão das DCN's. Este processo democrático e participativo resultou na elaboração de uma minuta das DCN's para os cursos de graduação em Psicologia que foi encaminhado e aprovado pelo Conselho Nacional de Saúde e atualmente está sendo analisado por uma comissão do Conselho Nacional de Educação. O objetivo desta nova DCN, dentre outros aspectos garantir a oferta de cursos de graduação em psicologia exclusivamente na modalidade presencial, com limite de 20% de oferta de disciplinas em EAD, como prevê a legislação atual.

Além das ressalvas quanto à oferta de disciplinas na modalidade EAD, a minuta das novas diretrizes reforça e amplia a necessidade de discussões sobre os problemas estruturais da sociedade brasileira e preparação para atuação do psicólogo nas políticas públicas, garantindo uma formação generalista coerente com as demandas e problemáticas da sociedade brasileira. Prevê ainda a importância da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, ressaltando a necessidade de que, os projetos pedagógicos curriculares criem condições necessárias para efetivação da pesquisa e extensão na formação do psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

3.2. DCN e formação do psicólogo no Brasil: avanços, retrocessos e desafios

Diante de todo material analisado nesta pesquisa, identifica-se avanços, retrocessos e desafios que permeiam as propostas das diretrizes curriculares e a formação do psicólogo no Brasil nos últimos 15 anos.

⁵ Mais detalhes sobre o grupo Kroton podem ser consultados na pesquisa de doutorado: SEBIN, C. C. A intensificação do trabalho docente na financeirização da educação superior: o caso Kroton no estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1366/1/Charlini%20Contrato%20Sebin.pdf> Acesso em 27 de abr. 2019.

⁶ Consulta realizada em 26/04/2019 nos sites: <<https://www.vestibulares.com.br/anhanguera/search/site/data?scurso=Psicologia+-+Bacharelado>> e <<http://www.faculdadepitagoras.com.br/Paginas/Cursos.aspx>>

Dentre os avanços podemos destacar o viés crítico e compromisso com os problemas sociais da população brasileira presentes nas DCN de 2004, 2011 e na minuta de 2018. Tais mudanças, como apontam as pesquisas, impulsionaram mudanças nos PPC dos cursos e conseqüentemente na formação dos profissionais da psicologia trazendo novas disciplinas, referências teóricas e áreas de atuação que ampliam a formação e atuação do psicólogo para além áreas tradicionais.

Outro avanço importante a ser destacado refere-se ao acesso das classes populares ao ensino superior o que inegavelmente deve-se às políticas de expansão do ensino superior que ocorreu no Brasil nos últimos anos, o que como consequência ampliou o número de profissionais de psicologia dos mais diversos espaços de atuação. Ainda como avanços, podemos ressaltar o movimento e articulação política das entidades nacionais e regionais como ABEP, FNAPSI, CRP e CFP na defesa do ensino presencial da psicologia e defesa das políticas públicas, bem como uma formação que prepare o profissional para atuar de maneira qualificada, crítica e ética nesses contextos, o que fortalece o compromisso social e político da profissão.

Dentre os retrocessos, ou fatores que tem influenciado negativamente na formação dos psicólogos e efetivação das propostas das DCN, destacamos a grande expansão de cursos de Psicologia em IES privadas de grupos nacionais e internacionais que tem atuado na lógica do mercado tratando a educação como produto, priorizando o lucro em detrimento da qualidade do ensino o que tem comprometido a qualidade dos cursos, condições de trabalho dos professores e trajetória acadêmica dos estudantes. Tais aspectos negativos podem ser exemplificado quando observa-se a) Excessiva quantidade de alunos por sala, o que inviabiliza o conhecimento das necessidades, bem como o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno; b) Disciplinas com carga horária restrita diante de conteúdos extensos; c) Acentuação de inclusão de disciplinas básicas na modalidade de ensino à distância sem a o necessário acompanhamento e desenvolvimento dessas atividades; d) Escassa remuneração do professor para atividades extra sala, como reuniões, preparação de aulas, correção de trabalhos, visita à campos de estágios, pesquisa, projetos de extensão etc; e) contratos de trabalho precarizados.

Tais críticas apresentadas trazem o desafio de superar o viés mercadológico, tecnicista e instrumental da formação em psicologia que comprometem uma formação e atuação crítica do profissional diante da problemáticas que estão presentes na sociedade e que perpassam a vida das pessoas que atende, diante disso, ressalta-se a importância do movimento e articulação política das entidades representativas da profissão para a luta e garantia das condições adequadas para uma formação de qualidade e com compromisso social e político para com as demandas da profissional da psicologia com qualidade e compromisso social diante das demandas da sociedade brasileira.

Dentre essas problemáticas podemos destacar consumismo, desigualdade social, pobreza, violência, problemáticas estas que são resultados da forma de organização capitalista em que o a exploração das classes sociais menos favorecidas é condição para ascensão e manutenção de privilégios das classes sociais mais altas. E desde a crítica realizada por Botomé em 1979 sobre o caráter elitista da formação e atuação do psicólogo, podemos observar que muitos desses aspectos ainda não foram superados, uma vez que de forma direta ou indireta a formação e atuação do psicólogo ainda serve a uma agenda neoliberal e mercadológica e não para uma real transformação da sociedade.

4. Considerações finais

A pesquisa demonstra que desde 2004 as DCN tem trazido propostas inovadoras para a formação do psicólogo, mesmo que em alguns momentos tais propostas sejam permeadas por concepções tecnicistas, o que faz com que a efetivação dos princípios fundamentais das DCN de uma formação crítica e fundamentada teórica e epistemologicamente e que leve em conta os aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos da realidade brasileira ainda sejam um desafio. Além disso, observa-se que a expansão do ensino superior no Brasil vem acompanhado de uma mercantilização da educação, o que segundo as pesquisas tem comprometido a qualidade dos cursos de graduação em psicologia que são oferecidos.

Diante disso, para que as DCN se efetivem na realidade dos cursos de graduação em Psicologia se faz necessário maior envolvimento e participação da comunidade acadêmica nas reformas curriculares e maior influência das entidades representativas da profissão na arena política, para os princípios defendidos pelas DCN e entidades representativas da profissão sejam consideradas nas legislações, estruturação e fiscalização das políticas públicas educacionais.

Diante de todas as problemáticas apresentadas entende-se que a comunidade acadêmica, órgãos de classe, sindicatos e entidades representativas da profissão tem a responsabilidade de participar ativamente da reformas curriculares no interior das IES, bem como nos debates locais, regionais e nacionais relacionados ao tema, para que todos de alguma forma possam contribuir para que a concretização de uma formação mais qualificada, crítica e coerente com as demandas sociais. Além disso, se faz necessário maior fiscalização do MEC e entidades representativas em torno dessa realidade, bem como mais pesquisas sobre o tema para saber mais a fundo as sobre as diversas influências e impactos sociais da formação do psicólogo no Brasil.

Referências

- AMENDOLA, Marcia Ferreira. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: Uma Perspectiva *Psicol. Cienc. prof.*, Brasília, v. 34, n. 4, p.971-983, dezembro de 2014. Disponível a partir <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de junho de 2016.
- BARROS, A. da S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf> Acesso em 24 de jul. 2017.
- Bernardes, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicol. ciênc. prof.*, 2012, 32.spe: 216-231.
- Brasileiro, Tânia Suely Azevedo; Souza, Marilene Proença Rebello de. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso) v. 14 n. 1, p.: 105-120. 2010.
- Botomé, S. P. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In: O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. (pp. 169-202). Natal: EDUFRRN: 2010 (Obra original publicada em 1979).

Integración Académica en Psicología
Volumen 8. Número 22. 2020. ISSN: 2007-5588

Brasil. *Lei Nº. 4.119 de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília: DF: 1962.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 10 de jun. 2016.

_____. Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2011.

Bernardes, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 32, n. spe, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932012000500016&](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932012000500016&Ing=en&nrm=iso)

Ing=en&nrm=iso . Acesso em 04 jun 2014.

Candido Pereira, Carlos Eduardo. *Legislação da Educação Superior e Políticas Públicas de Inclusão*. Valinhos: 2015

Conselho Federal de Psicologia (CFP). *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à Discussão sobre a Formação da (o) psicóloga (o)*. Brasília. Agosto/2013. 1ª Edição. XV Plenário – Gestão 2011/2013. Disponível em <http://site.cfp.org.br/publicacao/contribuicoesdoconselhofederaldepsicologiaadiscussaosobreaformacaodaopsicologao/>. Acesso em 08 jun 2014.

_____. *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia* /Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. – São Paulo:Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/Federação Nacional dos Psicólogos, 2018.

Ferreira Neto, J. L. *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC: 2004.

Gil, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas,2008.

Kroton. <http://www.kroton.com.br/> Acesso em 27 de abr. 2019.

Macedo, Joao Paulo *et al*. Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 37, n. 4, p. 852-868, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000400852&Ing=pt&nrm=iso>. acessos em 25 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703004272016>.

Ribeiro, Maisa Elena; Guzzo, Raquel Souza Lobo. Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(1), São João del-Rei, janeiro/junho 2014.

Seixas, Pablo Sousa *et al*. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 17, n. 1, p. 113-122, jun. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100012&Ing=pt&nrm=iso>. acessos em 25 abr. 2019.

Yamamoto, O. H.; Oliveira, I. F. Política social e psicologia: uma trajetória de 25 Anos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (n. especial), 9-24. 2014.

PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS: LA REFORMA CURRICULAR Y FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN COLOMBIA

Martha Lucia Peñaloza Tello⁷

Universidad de San Buenaventura Cali-Colombia

Resumen

Este artículo intenta mostrar que el currículo es un pensamiento sobre la formación, la sociedad y el sujeto y, por tanto, es uno de los saberes que se usan para pensar la formación universitaria y la formación profesional. En la actual sociedad del conocimiento, no solo la noción de formación, sino la idea de qué significa formarse, se ha convertido en una constante. Para la universidad contemporánea, la formación del sujeto y la formación profesional, es decir, la forma como este sujeto es capaz de pensar y actuar con responsabilidad social y compromiso ético, son quizás los dos problemas fundamentales. Significa que el currículo no puede ser entendido como una técnica o un instrumento, sino como un campo de conocimiento y un objeto de investigación ligado a los procesos de formación. En este sentido, pensar en la reforma curricular del programa de psicología, requiere de una visión ampliada sobre la ciencia, la sociedad y la formación del psicólogo ante los retos y desafíos de la sociedad contemporánea. Esto es, un currículo que ponga en tensión la forma tradicional de transitar por el saber, que posibilite una mayor interacción entre la ciencia y la sociedad; entre el sujeto y el mundo de la vida; entre las profesiones y sus contextos de actuación.

Palabras clave: Currículo; Formación universitaria; Formación profesional, Psicología; Reforma curricular

Abstract

This article attempts to show that the curriculum is a thought about training, society and the subject and, therefore, is one of the knowledge used to think about university education and vocational training. In today's knowledge society, not only the notion of training, but the idea of what it means to form, has become a constant. For the contemporary university, subject training and professional training, that is, the way in which this subject is able to think and act with social responsibility and ethical commitment, are perhaps the two fundamental problems. It means that the curriculum cannot be understood as a technique or an instrument, but as a field of knowledge and an object of research linked to the formation processes. In this sense, thinking about the curricular reform of the Psychology program requires an expanded vision of science, society and the psychologist's training in the face of the challenges and the challenges of contemporary society. That is, a curriculum that stresses the traditional way of traveling through knowledge, which allows greater interaction between science and society; between the subject and the world of life; between professions and their contexts of action.

Keywords: Curriculum; University education; Vocational training; Psychology; Curriculum reform

1. Introducción

Este trabajo es producto de una serie de discusiones derivadas del proceso de reforma curricular del programa de psicología de la USB Cali. Se ha construido tomando como base la investigación “Pensamiento Epistémico y Socio antropológico del Currículo. El problema de la Formación Universitaria en Colombia”.⁸

En Colombia el currículo como política, como práctica y como técnica, emerge en la década del setenta como una manera de organizar, administrar y planificar la educación; solo fue hasta la década de los ochenta que el currículo hace parte de los debates académicos y se sitúa como una manera de pensar la educación, la sociedad y la formación. El currículo es en la actualidad, uno de los saberes que se usan para pensar y diseñar las políticas de formación universitaria y profesional (Peñaloza, M., 2011).

En sus comienzos el currículo, sin proponérselo se representaba como un procedimiento práctico que quería resolver la forma de educar en el tránsito de una sociedad rural a una sociedad capitalista (Bobbit, 1918; Dewey, 1897; Chárter, 1924; MacMurry, 1923); Thorndike, 1903). Hacia los años cincuenta, el currículo adquiere la forma y los contenidos de un objeto con cientificidad universal desde la construcción de un campo de interdisciplinariedad (Tyler, 1949). Las ciencias humanas, las ciencias de la administración y la teoría de los sistemas al lado de las políticas de Estado y los discursos de las instituciones educativas, conformaron, constituyeron y organizaron este campo interdisciplinario (Bernstein, 1988; Bourdieu, 1971; Dewey, 1975; Durkheim, 1966; Young, 1971). El currículo nunca fue más una técnica, un procedimiento ciego de aplicación, se convirtió en un espacio a donde concurrían muchas disciplinas, pensamientos y corrientes culturales.

Hacia finales del siglo xx, el currículo fue incorporando los discursos de la sociedad del conocimiento y la información: las ciencias de la comunicación, los sistemas, la gestión, la cibernética, y con ello, este espacio interdisciplinario empezó a transformarse en un espacio transdisciplinario. El currículo actual, el que nos sirve de marco y de experiencia educativa para construir nuestros programas educativos y para pensar nuestras instituciones, tiene una naturaleza muy especial, que se la da la sociedad contemporánea. El currículo actual es post-industria, tiene el mercado como horizonte; lo global como espacio social; las redes, intercambios y movilizaciones como espacios de comunicación y el sujeto como soporte vivo, real y material (Peñaloza, 2011a).

La importancia de este artículo radica en mostrar que el currículo, es uno de los saberes que se usan para pensar la sociedad, la formación y la profesión. Analizar de esta forma el currículo obliga a considerar tres aspectos: en primer lugar, realizar un acercamiento a los presupuestos históricos y epistemológicos del currículo, para mostrar que el currículo es una forma de pensamiento y una estrategia social. En segundo lugar, plantear el debate sobre la formación universitaria y profesional

Desde los años noventa, la universidad ha emprendido varios proyectos de reestructuración, entre ellos y muy principalmente, la preocupación por la reforma del currículo universitario, tanto a nivel conceptual como práctico. Detrás de todo ello, reformas, cambios, adecuaciones, vemos transformaciones más profundas: la instalación de otra universidad, una universidad para profesionales, con su marco general de empresa y de sociedad de conocimiento. La investigación muestra como los nuevos escenarios a nivel mundial, la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación, los cambios en el mercado laboral y la diversidad cultural, conforman el contexto en el que se instaura la nueva reforma universitaria.

en la sociedad actual. Y, por último, derivar algunas consideraciones sobre la reforma curricular del programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura, Cali.

2. Emergencia del currículo: Presupuestos históricos y epistemológicos

Tres formas de episteme se pueden encontrar en la configuración histórica de currículo como una forma de pensamiento y estrategia social. En primer lugar, su nacimiento en Estados Unidos, como programa escolar (Bobbitt, 1918). En segundo lugar, la emergencia de las ciencias de la educación y la incorporación del hombre como objeto del pensamiento curricular (Durkheim, 1966) y, en tercer lugar, su transformación en red de comunicación, intercambio y movilización con el advenimiento de la sociedad del conocimiento y la información.

El currículum en su primera forma de episteme, emerge en el contexto de la reforma escolar norteamericana y la discusión sobre la función de las escuelas, la educación del niño y la pedagogía que se requería para cambiar la institución escolar. El currículum nace marcado por el programa escolar, como una racionalidad, una lógica, una secuencia en el tiempo, una extensión en el espacio (Bobbitt, 1918; Dewey, 1897; MacMurry, 1923; Chárter, 1924). Posteriormente Tyler (1949) creador del racionalismo técnico educativo logró proponer un esquema de pensamiento que hizo que el currículum adquiriera, lo que los epistemólogos, llaman, su estatuto de interdisciplinariedad. El currículum con Tyler se vuelve interdisciplinario, ocupa el lugar de las disciplinas con sus presupuestos, teorías y categorías.

Para que el currículo se convirtiera en un concepto operativo fue necesario que estuviera enmarcado dentro de la psicología de la conducta, parte de un modelo administrativo, convertido también en un instrumento operativo, y constitutivo de una disciplina escolar. Este sentido práctico, institucional, racional y técnico fue producido por las aplicaciones, experiencias y trabajo intelectual de los autores como Hilda Taba (1974) quien logró articular el diseño, la implementación y la evaluación curricular en articulación con las demandas sociales y culturales.

En la segunda forma de episteme curricular, el programa escolar cambia sus definiciones, contextos y discursos. En primer lugar, el humanismo se convierte en tema fundamental, como un modo de escapar a las psicologías de la conducta. La entrada de las ciencias de la educación y con ellas, un pensamiento sobre el hombre y su formación, se convierten en los nuevos objetos de la educación. (Faure, E., 1978; Durkheim, 1966; Dewey, 1975). En segundo lugar, en Europa, el currículum encuentra otras relaciones teóricas con disciplinas. Los estudios que resultaron más influyentes en el campo específico de los objetos curriculares, de acuerdo con Moreno (1998), fueron los precedentes de la nueva sociología de la educación y del conocimiento, posteriormente también denominada sociología del currículum escolar (Bourdieu, 1971; Bernstein, 1977; Young, 1971; Popkewitz, 1987). Estos autores convirtieron en problemática la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas, al plantearse la pregunta por las fuentes y mecanismos de legitimación del currículum. El currículum dejaba así de ser visto como una entidad neutra, resultado de un supuesto consenso social y aparecen nuevos elementos que buscan un acercamiento tanto al análisis de los efectos sobre su implementación en la práctica, como su relación con la sociedad y la cultura (Apple 1981; De Alba 1998; Goodson 1984; Grundy 1987, Kemmis; 1975, Magendzo, 1996; Sacristán, 1988, Stenhouse 1975; Popkewitz 1987).

La tercera forma de episteme se enmarca en lo que se ha denominado sociedad postmoderna o postindustrial. Las ciencias de la educación son desplazadas por los discursos de la sociedad del conocimiento: lo vivo, que es un tema de la biogenética; lo productivo, de la economía de mercado; la diversidad de la antropología cultural y el futuro, de la gestión. Se transforma el concepto de currículo como experiencia educativa, como saber sobre sujeto por el saber de la comunicación, los sistemas, el mercado y la gestión (Díaz, B, 2011; Díaz, M, 2014; Noguera, 2012; Peñaloza, 2011a; Zabalza, 2012).

Si analizamos cualquier propuesta curricular de estos últimos años, vemos tras sus categorías, representaciones, esquemas y operaciones de reflexión, la articulación entre lo vivo, lo productivo, la diversidad. Estamos ante un nuevo currículo. En la primera fase curricular, el currículo se refería a la escuela, al alumno, su conducta y la sociedad. Actualmente este panorama o espacio de pensamiento cambió en su totalidad. La escuela no es el objeto. Ni el trabajo o la industria se presentan como el objeto del cual se va deducir la racionalidad. El saber de la actual sociedad está en el conocimiento que circula en el todo social, planetario, mundial, general y local (Castell, 2002). La formación es una multiplicidad de lugares y experiencias. La formación tiene muchos niveles hasta ahora desconocidos: viene de la ciencia y las disciplinas; de los saberes de culturas que no son las nuestras; de las nuevas formas de producción del conocimiento de la sociedad global (tecnologías de la comunicación y la información); de la experiencia individual y colectiva; de las nuevas formas del trabajo. Ya no se trata solo de contenidos de formación, sino, y, sobre todo, de canales, caminos, accesos, vías, trayectos y rutas de formación, que articulen sinérgicamente los saberes de la ciencia, la sociedad y la subjetividad. El currículo es, entonces, la arquitectura conceptual, mediática y práctica, que articula saberes, espacios y rutas de formación (Peñaloza, 2018).

3. El debate sobre la formación universitaria y profesional en Colombia

En Colombia, la preocupación por la formación universitaria se hizo visible en los años ochenta, con la entrada del currículo como discurso, política y práctica para reformar la universidad y pensar el sentido y el significado de la formación universitaria. El programa curricular y con él los objetivos y el diseño instruccional habían inundado el campo universitario, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje (Martínez Boom, 2004). Como resistencia a este proceso se inició en el país un amplio debate pedagógico para la modernización de la universidad y la necesidad de una reforma curricular en la educación superior que permitiera establecer una relación moderna entre la ciencia, la cultura, la tecnología y sus implicaciones sociales.

La constitución de 1991, ley 30 de 1992, representan un cambio en el paradigma curricular y en la formación universitaria. Se consagra entre sus principios el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral y la formación académica y profesional. Esto aunado a que, en la constitución, la educación es concebida como un derecho, un servicio público y una función social. Sin embargo, las exigencias de la modernización ponen a funcionar esas tres categorías para la sociedad de la información, del conocimiento y del mercado. Se privilegia así, un lenguaje que relaciona el desarrollo de las fuerzas productivas con el incremento de la productividad a través del conocimiento y la competitividad.

La formación universitaria es sustituida por los discursos de la gestión, la administración y los sistemas que como dispositivos reemplazaron las funciones del saber humanista. Conocer, comunicar e

informar, son las prácticas académicas propias de la universidad, en la actual sociedad de los conocimientos. Si lo social y lo humano fueron factores claves en décadas anteriores, ahora es la gestión, que se presenta como el alma de la modernización y del progreso. El concepto de disciplina sufrió un cambio profundo, pues, pasó de ser una disciplina teórica, epistémica y conceptual, a ser una disciplina profesional, mucho más cercana al oficio de trabajar, que al oficio de pensar. Este oficio del trabajo (profesión, disciplina, formación), se convirtió en el eje central del saber universitario.

En la actualidad la formación que existe como política pública en Colombia, es la formación en las profesiones. Esta formación consiste en seguir la ruta que le marca la sociedad, la empresa, la profesión y la profesionalización. Es una formación para formar en oficios, en profesiones, en ocupaciones, en actividades, en funciones y en servicios. Esta formación se define como una formación para llegar a ser buen profesional, buen ciudadano y buen trabajador. La pregunta es cómo producir esta nueva formación universitaria, cómo resolver los dilemas de la formación profesional. Para Miguel Zabalza (2002), el debate sobre la formación en la actualidad gira en torno a tres asuntos: la formación del sujeto o la formación para el trabajo; la formación como cultura general o como especialidad; la formación en las profesiones como campos de conocimiento o como ocupaciones o servicios. Para Donald Schön (1992), el problema es cómo resolver el dilema entre la idea dominante del conocimiento profesional riguroso fundamentado en la racionalidad técnica o profesional de la práctica, que son rigurosos, resuelven problemas bien estructurados desde la aplicación de la relación teoría y la técnica. Para Boaventura de Sousa (2007) el asunto es pensar en una formación profesional que promueva el diálogo de saberes entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes tradicionales, ancestrales, populares que circulan en la sociedad.

4. La formación profesional del psicólogo. Una mirada desde la reforma curricular del programa de psicología de la USB Cali

Para la sociedad actual, la formación del sujeto y la formación profesional, son los dos problemas fundamentales, es decir, la forma como este sujeto es capaz de pensar y actuar con responsabilidad social y compromiso ético. Si la universidad prepara para ser buenos profesionales, también debe preparar para ser personas éticas, críticas y con actitud investigativa, no creemos que la universidad deba formar solo para adaptarse, para integrarse y para hacer buen uso de los lugares del trabajo. La función de la universidad es poder ser la imagen de una nueva forma de pensar y de ser.

En este sentido, pensar en la formación del Psicólogo en Colombia requiere de una visión ampliada sobre la sociedad, los saberes y la vida del sujeto. Sabemos que el currículo está en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio; entre lo que es un orden social y lo que quiere llegar a ser. En consecuencia, la reforma se plantea como una alternativa a la manera como ha sido concebida la formación en un momento histórico determinado. No se trata de una apología a nuevas tendencias, sino de asumir la existencia de nuevos fenómenos, la transformación de algunos de ellos y la permanencia de otros, en escenarios globalizados propios de la sociedad actual. Alude a una práctica instituyente en la que se apela a la construcción de nuevos espacios de formación; un nuevo sentido formativo, nuevas formas de organización del conocimiento y otras lógicas de construcción curricular (Peñaloza, 2018).

Nuevos espacios de formación

¿Qué significa crear nuevos espacios de formación? Para crear espacios de formación se debe separar lo que existía como espacio universitario tradicional, del espacio actual. ¿Cómo es este nuevo espacio? No puede ser el espacio clásico: claustro, disciplina, vigilancia y encierro (Foucault, 1976). Este espacio abandona la forma encierro y establece un espacio abierto. En lo abierto, se crean puntos, focos, nudos, redes y relaciones. Esta nueva formación no se articula a un plan de estudios o un programa, o Facultad una disciplina. Sin desconocer estos grandes desarrollos de la universidad tradicional, hay que incorporar una nueva formación del hombre mediante una formación actual, activa y en red (Latour, B, 2009). Para poder construir una formación de este tipo, no solo hay que construir un modo de hacerlo sino una concepción de saber y de experiencia que la enmarque. Formación que tenga como espacios los siguientes: la exterioridad de los acontecimientos, cada evento, suceso, acontecimiento puede formar y es formación. Es una formación que parece ser improvisada, mejor, repentina, no formal, no esquemática. Poder construir una formación de este tipo, no solo hay que construir un modo para hacerlo sino una concepción de saber y de experiencia que la enmarque.

Significa pensar en modelos interdisciplinarios que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales y el trabajo en equipo; sistemas creativos de enseñanza que involucren la cultura del cambio, la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y problemas y trabajar de forma autónoma en el aprendizaje (Díaz- Barriga, A 2011; Schöm, 1992; Martínez, A, 2016).

Un nuevo sentido formativo

La formación en la cual se piensa, es una formación que integra el espacio y el tiempo, lo global y lo local, lo micro y lo macro, lo individual y lo colectivo. Es un proceso continuo que se da en el espacio y se produce por fases y etapas y es también un proceso que se da en el tiempo. Esto significa saber relacionar el tiempo y el espacio, los estados y las fases, las interrupciones o cortes con la continuidad y el progreso. Esa es la formación, un proceso que ocurre en el sujeto, que no puede ser pensado solo como razón o mente, el sujeto es una entidad múltiple: es su vida, su pensamiento, su trabajo, su existencia. Este sujeto pensado como multiplicidad. Ser interior, del ser racional y del ser ético. Es una totalidad.

Nuevas formas de organización del conocimiento

La forma del conocer de la universidad, con formación integral vinculada a las facultades y departamentos, con una investigación con fuertes lazos con objetos tradicionales y con una administración aferrada a los esquemas de control regulativo y autoritario, no presenta las mejores condiciones para crear o producir conocimientos (Díaz, M., 2002). En la sociedad actual existen varios espacios de producción de conocimientos: universidades, empresas, institutos, los cuales reúnen intereses distintos y diferentes modos de producción de conocimiento. El primero de estos modos corresponde a la forma tradicional de producción de conocimientos dentro de una comunidad disciplinaria. Cada una de estas comunidades comparte enfoques, teorías, formas de comunicación y validación de los resultados que garantizan su comparabilidad y contractibilidad. La dinámica interna de las comunidades científicas exige la ampliación de las fronteras del conocimiento sobre la base de principios reconocidos y aceptados, así como la formación de los nuevos profesionales que se requieren para ser miembros de la comunidad. El paradigma es el saber y saber hacer propio de una comunidad. (Gibbons, M. *et al.* 1997).

En la actual sociedad del conocimiento se requiere de la existencia de grupos de producción y aplicación del conocimiento que disuelvan las fronteras tradicionales de la academia y que puedan partir de problemáticas reales de producción o de articulación con la sociedad y no de interrogantes o conjeturas surgidos de un campo disciplinar, en la cual puedan participar tanto científicos de diferentes campos del conocimiento como profesionales provenientes de diferentes instituciones que comparten intereses o enfrentan dificultades conectadas entre sí. En estos nuevos grupos no bastan las competencias localizadas en los espectros de los conocimientos más universales, muchos problemas pueden requerir un conocimiento práctico asociado al trabajo y requieren profesionales provenientes de diferentes sectores de la academia o personas con experticia en un campo del saber. Mientras en el primer modo de producción de conocimiento es específico del trabajo disciplinario institucional, el segundo modo es utilizado en aquellos espacios en los cuales se responde a las necesidades industriales, empresariales, sociales o comunitarias. (Peñaloza, M., 2011).

Los nuevos profesionales no solo deben hacer frente a las continuas innovaciones tecnológicas, sino que deben estar formados en una relación con el conocimiento que les permita investigar en su campo y hacer parte de redes interdisciplinarias e interinstitucionales en los que podrá ejercer algún liderazgo dependiendo de su responsabilidad, de sus competencias, de su creatividad y de su comprensión global.

Otras formas de organización curricular

Habitar en tiempos de hoy, es decir, en este ámbito de profundas transformaciones económicas, políticas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas, implica la construcción de marco de análisis a partir del cual sea posible situarse frente a la sociedad actual y comprender el papel que la universidad tiene frente a los procesos de formación. De un lado, es importante analizar el marco del cambio, que advierte fenómenos como la globalización, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación y del otro, el marco de la comprensión, que sitúa la necesidad de reconocer las nuevas relaciones e interacciones entre la ciencia, la sociedad y la vida del sujeto (Castell, 2002).

Es por ello que, en esta búsqueda por nuevas formas de asumir la realidad en contemporaneidad, las transformaciones del currículo adquieren un papel fundamental en la perspectiva de resignificar las lógicas y racionalidades desde las que históricamente ha sido construido el currículo, para avanzar hacia modelos abiertos, flexibles y dialógicos, que integren visiones disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, para abordar los fenómenos complejos de la realidad.

Un currículo que permita transformar las estructuras rígidas y los modelos ideológicos de constitución del saber disciplinar y las identidades profesionales, que suponen, que desde una perspectiva aislada, se puede aportar a un conocimiento totalizador sobre el mundo, y que se avance hacia un ejercicio que permita articular los saberes, integrando en toda su complejidad, los acontecimientos sociales, científicos y culturales del entorno global con las problemáticas de la región y de nuestra realidad Colombiana (López, N, 2001).

La reforma curricular que se propone para el programa de psicología de la USB Cali, concibe un currículo con una sólida formación en la ciencia, (disciplina, profesión, técnica), orientado hacia la sociedad (trabajo, ocupación, ciudadanía, la comunidad y los otros) y hacia su vida interior (conocimiento de sí, ética, y estéticas de existencia). Un currículo que ponga en tensión la forma tradicional de transitar por el saber y que posibilite una mayor interacción entre el conocimiento y la

sociedad; entre la ciencia y la tecnología; entre el sujeto y el mundo de la vida; entre las profesiones y sus contextos de actuación y, de este modo, favorezca el desarrollo de competencias que demandan las más avanzadas posiciones ocupacionales.

Un currículo que ponga en relación los saberes de la ciencia, la disciplina, la profesión con los saberes que producen los grupos y/o colectivos sociales; que reconozca la diversidad, los diferentes modos de existencia y la emergencia de subjetividades; que ponga en interrogación los paradigmas tradicionales desde los que se ha pensado la psicología y que posibilite la construcción de nuevos marcos interpretativos de la realidad, para participar de manera consciente y decidida en la transformación de los problemas contemporáneos de la psicología.

Esto es, un currículo que apueste por una formación flexible, interdisciplinaria, integradora y sistémica, que favorezca la reflexión sobre la práctica profesional, que trascienda la lectura psicologizante y psicopatologizadora y proponga en cambio, miradas críticas al propio quehacer psicológico orientadas al cuidado de sí y de los otros.

5. Consideraciones finales

Como hemos venido argumentando, el currículo, no es solo una técnica, un modo de planificar o administrar, es además una forma de pensar la educación, la sociedad y la formación del sujeto. Si bien es cierto, que estamos ante una nueva cultura universitaria, también lo es, que la noción de formación profesional en la actual sociedad del conocimiento, ha cambiado. Nos viene de la ciencia y las disciplinas; de los saberes de culturas que no son las nuestras; de las nuevas formas de producción del conocimiento de la sociedad global (tecnologías de la comunicación y la información); de la experiencia individual y colectiva; de las nuevas formas del trabajo. La pregunta es ¿cómo acercar a los profesores y a los estudiantes, a esta nueva forma de pensar la formación, que ya no está donde estaba? Porque en la actualidad no se trata solo de contenidos de formación, sino, y, sobre todo, de canales, caminos, accesos, vías, trayectos y rutas de formación, que articulen sinérgicamente los saberes de la ciencia, la sociedad y la subjetividad.

Conocer y formarse en profesiones, en la actual sociedad, no se puede hacer sin replantear el saber, la forma de enseñar el saber, la forma de enseñar a aprender el saber y saber ser sujeto. Esto es, comprender el funcionamiento del mundo, de los colectivos sociales, de las organizaciones, los nuevos estilos del trabajo, para desde allí modelar los procesos de organización curricular: currículo como sistema, red de conocimientos, intercambio de saberes, transdisciplinario, con múltiples escenarios y agentes de formación

Esto es, la posibilidad de crear un pensamiento y una práctica curricular fuertemente ligada a la formación del sujeto y a la formación profesional del psicólogo. Una formación cuyos campos de saber y de reflexión produzcan la autonomía necesaria para que el profesional sea capaz de pensar y actuar con responsabilidad social, y una práctica curricular que posibilite una mayor interacción entre los conocimientos de la ciencia, los saberes de la cultural, los problemas de la sociedad y la vida de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1981). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1971) *Campo intelectual y proyecto creador*. En: problemas del estructuralismo. México. Siglo XXI.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston.
- De Alba, A. (1998). *Currículo, crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- De Sousa, B (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- _____. (1975). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Castells. M. (2002). *La era de la información*, vol. I. La sociedad red. México: Siglo XXI.
- Chárterts, W. (1924). *Currículum Construction*. New York: Macmillan.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. México.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. ICFES -MEN. Bogotá.
- _____. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. En *Revista Pedagogía y saberes* no. 40. Bogotá: UPN.
- Durkheim, E. (1966). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Faure, E. (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.
- Fazio, H. (2002). *El Mundo Frente a la Globalización. Diferentes maneras de asumirla*. Colombia: Alfa Omega.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- Gibbons, et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares.
- Gimeno, S. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Goodson (1984). *Historia del currículum*. Barcelona:
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1975). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latour. B. (2005) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- MacMurry, 1923). *Cómo se organiza el currículo*. New York: Macmillan.
- Magendzo, A. (1996). *Currículo y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.
- Martínez, B. (2004). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Medellín: Magisterio.
- _____. (2016). Aprendizaje y empresa en la Universidad. En: *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Moreno, M. (1998). *Neoliberalismo económico y reforma educativa*. Perfiles educativos, no. 67. México: UNAM.

- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Peñaloza, M. (2011). *Pensamiento epistémico y socio antropológico del currículo. El problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009*. España: Universidad de Salamanca.
- _____. (2018). Lo global, lo local y lo subjetivo. Pensar la formación en el espacio Territorial de la escuela. En: *Educación, Sociedad y Cultura*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Popkewitz, T. (1987). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum*. Argentina: Troquel.
- Tyler, R. (1992). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Thorndike, E. (1903). *An introduction to the theory of mental and social measurements*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Young, R. (1971). An approach to the study of currículo as socially organice knowledge. In: *knowledge and control*. London: Macmillan.
- Zabalza, M. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

PSICOLOGIA ESCOLAR EM POLÍTICAS PÚBLICAS NO PIAUÍ, BRASIL: COMPREENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA E MODELOS DE ATENDIMENTOS

Fauston Negreiros
Marcelly de Oliveira Barros
Leilanir de Souza Carvalho

Resumo

O escopo do estudo é investigar os modelos de atendimentos e de compreensão teórico-prática dos psicólogos frente às demandas educacionais via políticas públicas educativas no estado do Piauí. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, e contou com a participação de 42 psicólogos atuantes na educação básica, da rede pública de ensino do Piauí, por meio de entrevista semiestruturada, que tratava dos aspectos que envolviam sua prática profissional e caracterizações sociodemográficas. Os dados foram tratados com a análise de conteúdo. Os resultados encontrados revelaram que ainda há maior incidência da prática clínica no âmbito educacional e como o modelo institucional vem crescendo e se consolidando nas instituições públicas de ensino.

Palavras-chave: Psicólogo escolar; políticas públicas educacionais; modelos de atendimento.

Abstract

The scope of the study is to investigate the models of care and the theoretical-practical understanding of psychologists facing the educational demands through public educational policies in the state of Piauí. This is a qualitative study, with the participation of 42 psychologists working in Elementary Education in the public school system of Piauí, through a semistructured interview that dealt with the aspects that involved their professional practice and sociodemographic characterization. The data were treated with content analysis. The results revealed that there is still a greater incidence of clinical practice in the educational field and how the institutional model has been growing and consolidating in public teaching institutions.

Keywords: School psychologist; educational public policies; models.

A psicologia escolar educacional vem se remodelando conforme o contexto histórico-social e político em que perpassa, e junto dela os modelos de se fazer psicologia, dentre eles, têm-se: modelos clínico, educacional e institucional (Santos, Menezes, Borba, Ramos & Costa, 2017). Para uma ampla compreensão sobre o que constitui cada modelo, bem como para a elaboração de uma discussão crítica, será abordado como se configuram, em quais contextos foram implantados e praticados, bem como suas consequências para o âmbito educacional.

Por volta de 1930, com a popularização da psicologia clínica, os ditos problemas de aprendizagem foram fatores que propiciaram a entrada da psicologia no âmbito escolar. Tal modelo de atuação tem sua centralidade no aluno e relaciona-se especialmente à constatação de problemas de

aprendizagem, atendimento e avaliação psicológica. Apresentava assim, alta probabilidade de se promover um modelo educacional com caráter psicologizante, caráter este que consiste em enquadrar indivíduos que não apresentam os resultados esperados, em algum transtorno ou dificuldade mental. Outro fator que muito reverberou em tais práticas foi o modelo biomédico, onde as questões genéticas-funcionais são arbitrárias, ou seja, o diagnóstico funciona como um mecanismo de rotulação e designação identitária (Lima, 2017).

Essas características tornam tal modelo um instrumento valioso para o sistema vigente –capitalismo– que com objetivos modernizantes e tecnicistas propunham uma análise aprimorada do indivíduo, para que sabendo mais suas particularidades, promovessem técnicas consideradas mais eficazes para aprender e que no futuro, conseqüentemente, estivesse apto para as funções e demandas advindas do modelo governamental, social e do mercado de trabalho. Além de ser uma ferramenta fundamental no período ditatorial de 1964, onde a padronização de pensamentos e ações da sociedade eram características que favoreciam os detentores do poder. Tais questões, por sua vez, difundiram em todo o âmbito social, bem como nas posturas profissionais dos psicólogos, perdurando uma educação que valorizava resultados homogêneos e objetivos (Facci *et al.*, 2016).

Assim, construiu-se entre a escola e a psicologia um elo com o intuito de higienizar e selecionar os alunos entre os aptos e não aptos. Surgindo assim, materiais teóricos como a teoria da carência cultural, que exerceu grande influência na reafirmação do modelo clínico de atuação no âmbito escolar. Pois, apresenta uma visão naturalista pautada em desregulações ambientais e sociais, pressupondo que alunos que não se enquadravam nos padrões de normalidade e normatividade estabelecidos socialmente –questões relacionadas principalmente à raça, gênero, etnia– apresentariam problemas cognitivos e nunca alcançariam o patamar dos considerados mais favorecidos culturalmente (Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015).

No início da década de 1980, a teoria da carência cultural e o modelo clínico de atuação foram criticados pioneiramente por Maria Helena Souza Patto. Ela passou a fomentar reflexões sobre os pressupostos do fracasso escolar; analisando como eram tratados socialmente, a complexidade que abrange sua discussão; principalmente como se davam as práticas dos profissionais da psicologia frente a esta temática e como afetavam diretamente o sistema educacional e os indivíduos que dele fazem parte (Gomes & Souza, 2015).

Com a implantação da escola obrigatória no século XIX, a ideia de fracasso escolar entrou em vigor, muito influenciada pela corrida ao mercado de trabalho, e pela busca por maior poder aquisitivo e padrões sociais, ou seja, questões estruturais e econômicas que levaram determinantes à escola. Contribuindo para a construção de pressupostos de que o aluno que não atingisse determinados resultados possuiria algum tipo de insuficiência e fosse incapaz de alcançar o estigmatizado “sucesso”. Então, grande parte dos problemas encontrados na educação seriam atribuídos ao aluno, contribuindo assim, para uma culpabilização demasiada e para uma visão delimitada da natureza das demandas existentes (Jomar, Garcia & Silva, 2014).

Assim, Maria Helena Souza Patto passou a observar com um olhar mais amplo os fenômenos chamados de “dificuldade de aprendizagem”. Atentando-se para os contextos que perpassam por todo o âmbito educacional, tais como questões sociais, familiares, econômicas e políticas. Estas características marcam o modelo de atuação educacional do psicólogo, onde ele voltará o olhar para

um conjunto de fatores determinantes, distanciando-se de questões isoladas e deterministas (Galvão & Marinho-Araújo, 2017; Souza, 2009).

Desse modo, é de suma importância atentar-se para a relação escola-sociedade, tendo em vista que as questões políticas, culturais, dentre outros aspectos que permeiam a sociedade adentrarão os muros das escolas. Gerando a necessidade de o psicólogo desgarrar-se do olhar individualizante e clínico, e partir para um olhar crítico, fomentando reflexões e promovendo intervenções coletivas. Trazendo não apenas a psicoeducação como ferramenta para autoconscientização e transformação do corpo escolar, mas também a psicossocialização como uma maneira de expandir as práticas e vivências no meio educacional (Gomes & Souza, 2015).

O modelo institucional, postulado por Bleger, engloba posições psicanalíticas e marxistas que atuam além das práticas tradicionais restritas a um atendimento terapêutico. Para isso, aponta a necessidade de se buscar uma visão global da instituição, ou seja, que todas as partes que compõem o corpo escolar, tais como: gestão, discentes e família, docentes, funcionários, dentre outros integrantes do meio, sejam ouvidas e consideradas como partes fundamentais para o desenvolvimento de uma atuação equilibrada e não individualizante. Sendo assim, o foco seria dado às relações institucionais no intuito de que a partir destas, intervenções fossem realizadas contextualmente. Este modelo relaciona-se diretamente como o modelo educacional, tendo em vista que ambos procuram uma atuação que se aplique a complexidade da conjuntura educacional (Guirado, 2009).

Apesar do avanço nas reflexões teórico-práticas e do olhar crítico referente a atuação do psicólogo escolar, expressivas práticas normativas e cognicistas ainda são recorrentes. Isso ocorre devido a inúmeros fatores, tais como: a grande perspectiva que a comunidade escolar deposita na atuação do psicólogo; a constante falta de recursos governamentais e institucionais que sirvam de apoio para tais profissionais; questões referentes a formação, como a falta de uma averiguação efetiva do andamento dos cursos de psicologia que se espalham pelo Brasil, poucas discussões sobre a formação em si, além do distanciamento existente da forma descrita relacionada a práticas cotidianas e a atuação do profissional, onde muitas vezes não há clareza e distinção sobre as maneiras de atuar - clínica, educacional e institucional-. Por isso é importante que o psicólogo tenha uma base teórico-prática que se harmonize com seu campo de atuação, aliado a questões éticas, epistemológicas e ao olhar crítico (Mello & Patto, 2008; Santos *et al.*, 2017).

Sendo assim, este estudo tem como objetivo investigar os modelos de atendimento (clínico, educacional e institucional) e de compreensão teórico-prática dos psicólogos frente às demandas da educação básica via políticas públicas educativas no estado do Piauí, inserção e conhecimento do profissional da psicologia no âmbito de tais políticas, tendo elas como ponto fundamental em seu modelo de atuação, para que assim possa participar ativamente na construção e reafirmação da psicologia escolar como um campo de saber crítico (Lima, 2017).

Método

Tipo de estudo: Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo exploratório-descritivo.

Participantes: O estudo conta com 42 psicólogos(as), sendo 37 mulheres e 05 homens, com idades entre 24 e 57 anos, que estão inseridos nas políticas públicas educacionais no contexto histórico-

cultural piauiense, vinculados ao Conselho Estadual de Educação, à SEDUC (Secretaria de Educação do estado do Piauí) por meio das Gerências Regionais de Educação (GRE), e as Secretarias Municipais de Educação.

Instrumentos: Questionário sobre dados sociodemográfico, com perguntas relacionadas ao perfil de formação e atuação, setor de lotação, principais práticas desenvolvidas, entre outros. E o roteiro de entrevista semiestruturada referente às práticas dos psicólogos escolares nas redes públicas do Piauí.

Procedimentos: A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, com o número do parecer de: 2.708.244. A coleta de dados aconteceu de forma voluntária e anônima, onde foram explicitados os objetivos do estudo e a obtenção das devidas autorizações e o preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos/TCLE e os Termos de Assentimentos, para que os participantes autorizassem sua participação na pesquisa e respondessem aos instrumentos.

Análise de Dados: Para realizar a análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo postulada por Bardin (2011), que consiste em uma ferramenta metodológica diversificada, que tem como foco as mensagens e seus significados. Sendo organizadas em categorias de acordo com suas temáticas e representações, estas, por sua vez, serão descritas e interpretadas mediante aos eixos de análise.

Resultados e discussão

Para a discussão dos resultados, sua configuração se dará em três eixos analíticos: 1. *Compreensão teórico-prática dos psicólogos frente às demandas educacionais*; 2. *Inserção e atuação do psicólogo escolar em políticas públicas educacionais*; 3. *Modelos de atendimento utilizados frente as demandas educacionais*. E, por sua vez, serão demonstrados em subcategorias e depoimentos dos psicólogos participantes do estudo.

Compreensão teórico-prática dos psicólogos frente às demandas educacionais

Ao analisarem-se os modelos de atendimento exercidos pelo psicólogo na escola, é importante que se atente para como estes compreendem a psicologia escolar educacional como campo teórico e prático (Nunes, 2016). No extrato de entrevista a seguir, por exemplo, é feito um apanhado de definições e delineamentos sobre a psicologia no campo da educação:

Bom, a psicologia escolar é um campo da ciência psicologia que se volta para educação e mais especificamente para instituições escolares, não necessariamente escolas, mas hoje ela tem uma abrangência maior no sentido de que ela também pode acontecer dentro de ONGs, dentro de abrigos ... então, ela pode acontecer não apenas dentro de instituições escolares como tradicionalmente a gente conhece, assim como a própria psicologia. Inicialmente ela estava muito voltada para as práticas individuais, mas que desde a década de 80 ela vem diversificando um pouco a sua prática e hoje ela já fala sobre modos de atuação tradicionais e outros mais emergentes. Tradicionais não porque estão ultrapassados, mas porque já vem acontecendo há um tempo e as emergentes no sentido de que são práticas que estão surgindo que são diferenciadas das que vinham acontecendo, mas que vem pra somar junto com essa tradicional e não para uma excluir a outra (p.1).

Para que haja uma atuação condizente com o propõe a psicologia na educação, é necessária uma contínua articulação entre os campos práticos e teórico-metodológicos, pois ambos corroboram para

a construção de uma prática equilibrada e consciente, que refletirá diretamente em como este profissional perceberá o seu próprio modo de atuação e como direcionará sua prática ética e profissional (Santos & Gonçalves, 2016; Santos, *et al.*, 2018).

Toda atuação ética é necessário uso de fundamentação, procuro sempre me fundamentar para minha atuação, tenho alguns autores que são de “cabeceira”, como Maria Helena Souza Patto, pois compartilho de seus pressupostos acerca da psicologia escolar crítica. Gosto muito de usar autores que são destaques em nossa realidade piauiense, como Fauston Negreiros, que também discute de forma crítica os aspectos que perfazem a educação (p.12).

Pressupostos teóricos	Nº	%
Psicologia Clínica	21	50
Psicologia Escolar e Educacional	17	40,5
Nenhum	4	9,5

Tabela 1. Pressupostos teóricos utilizados como suporte para a atuação junto às políticas públicas de educação.

A Tabela 1 retrata como os participantes utilizam os autores e pressupostos teóricos em suas práticas. Constata-se que 50% dos profissionais utilizam da Psicologia Clínica, ou seja, fora do arcabouço da psicologia escolar e educacional; 40,5% trazem autores e pressupostos condizentes com a psicologia escolar e educacional; e, 9,5% relatam não fazer uso de nenhuma base teórica.

Conferindo tais dados e este relato: *“Não utilizo autores não. Eu trabalho como se fosse psicóloga clínica mesmo, através da escuta e depois dependendo da demanda eu vou atrás da resolução do problema”* (p.15), percebe-se que a inutilização de pressupostos teóricos e visões de autores específicos da psicologia educacional, muitas vezes é justificada pelo modelo de atendimento usado pelo profissional, o que, por sua vez, mostra como a falta desse aporte poderá reduzir as possibilidades de atuação do psicólogo, bem como, a utilização de outros materiais que não condizem com o contexto escolar podem interferir no manejo de ações (Feitosa & Araújo, 2018).

A formação do profissional da psicologia consiste em um importante direcionador de modos de atuação e estão diretamente relacionadas com o aparato teórico que auxiliará nas práticas profissionais. Por isso, a falta de uma trajetória acadêmica crítica e disparadora de reflexões quanto aos campos de atuação e aos modos de se fazer psicologia, podem direcionar a uma prática inadequada e sem implicações reais (Arruda *et al.*, 2018).

Isso ocorre, porque ainda há grande fragilidade meio a construção do campo de conhecimento em psicologia na educação em muitas das graduações. Pois, muitas vezes, um olhar estigmatizado do “aluno-problema” é reforçado, este por sua vez, respaldado em uma visão de intervenções clínicas e individualistas, desvalorizando discussões e reflexões dos impactos causados por questões sócio-política-culturais que adentram esse campo de trabalho (Oliveira, Santos & Toassa, 2015). O relato abaixo retrata como a falta de preparo durante a graduação gerou dificuldade na prática profissional:

... Eu falo até mesmo pela nossa graduação que não está voltada para isso, na minha época era muito mais voltada para Clínica, de Escolar a gente viu muito pouco, meu estágio foram poucas horas também. Eu acho que deveria ter mais em ênfase nisso, que a gente deveria andar por todas essas áreas de maneira mais eficaz para que realmente nos desse suporte para sair no mercado de trabalho ... (p.10)

Sendo assim, ressalta-se a importância de se conhecer os contextos histórico-culturais e os atravessamentos sócio-ideológicos que perpassaram a psicologia escolar como de grande valia para a construção do modo de atuação desse profissional, bem como a ampliação de sua visão crítica e política como aliados na sua prática (Feitosa & Araujo, 2018).

Inserção e atuação de psicólogos escolares em políticas públicas educacionais

As políticas públicas educacionais são ferramentas fundamentais no direcionamento e andamento do sistema para toda instituição pública de ensino, e por isso o psicólogo deve se apropriar dessa ferramenta com a finalidade de nortear suas práticas (Leonardo, Rossato & Constantino, 2018). Como se pode observar no relato abaixo:

Eu já trabalhei na implementação, quando estava frente da secretaria de estado da educação, hoje estou mais na normalização das políticas públicas. Então hoje nós trabalhamos com a formulação mesmo, pensando de que forma orientar as escolas na implementação e não mais lá na ponta implementando de fato, então um trabalho mais de pensar as políticas, orientar os gestores a fazer a implementação e orientar as escolas de como implementar também (p.7).

Os profissionais participantes deste estudo estão inseridos nestas políticas públicas educacionais: Políticas de Melhoramento da Educação (60,3%), Políticas para Educação Inclusiva (15,5%), Políticas de Formação de Professores (9,4%), Políticas Intersectoriais (6,3%), Políticas de Formação e Atuação do Psicólogo escolar (4,7%) e Políticas de Atendimento à Diversidade (3,1%).

Ao fazerem parte dessas políticas, subentende-se a necessidade de conhecê-las profundamente, bem como valer-se de seus recursos para que se desenvolva um melhor direcionamento e suporte para difundir seu modelo de atendimento, identificação do público-alvo e dos instrumentos políticos que podem ser utilizados como auxílio em sua prática. Tendo em vista que estas devem priorizar uma educação democrática e qualidade de ensino (Ferreira, Ferreira, Santos & Araújo, 2018). Características estas, vistas a seguir:

Atuar junto à comunidade escolar (corpo docente, discente, família e comunidade local)[...]. Buscando através dos instrumentos baseados na atuação e possibilidades de intervenção da psicologia escolar no sentido de efetivar o processo de ensino aprendizagem tornando possível uma melhor relação no ensino com a construção do desenvolvimento saudáveis do público alvo (p.13).

Já no relato dado pelo P.20: *“Não lembro, na instituição não existem políticas públicas. Fiz por conta própria atendimento voluntário com pessoas da região”*, mostra como é necessário que haja um esclarecimento quanto à importância da estrutura de políticas públicas educacionais como auxílio para um melhor funcionamento e direcionamento de ações governamentais e institucionais de profissionais e usuários (Sekkel, Schmidt, Pandita-Pereira, Bray & Leite, 2018).

Aumentando assim, o cuidado para que se promova a atuação e afirmação de um modelo de atendimento mais condizente com a realidade local e a ciência de que possui um papel fundamental

não apenas em conhecer e utilizar tais políticas públicas, mas também de se colocar como participante ativo em sua avaliação e se possível e/ou necessário, em sua elaboração (Rmagnoli, Neves & Paulon, 2018).

Comumente, obstáculos surgirão para que haja tal desenvolvimento, como pontuado pelo psicólogo P.13: “... limitações, primeiramente devido o acesso à oportunidade de atuação juntos a estas políticas, devido à pouca abertura das gestões municipais para a inserção desse profissional, bem como sua valorização a nível financeiro ...”. Mostrando assim, o tamanho desafio para o profissional da psicologia de inserir-se nesse meio, levando-se em conta a diversidade de fatores sociais, econômicos, de localização, dentre outros aspectos, que podem interferir na chegada e na efetivação de tais políticas no cotidiano da instituição (Patias & Hohendorff, 2019).

Fatores governamentais e sócio-históricos, também interferem diretamente no modo de atuar do psicólogo, por isso, sabe-se que além de seu preparo teórico, de seu conhecimento, criticidade frente às práticas profissionais e adesão à políticas públicas, existem uma gama de complexidades e toda uma estrutura do sistema político, econômico e social que perpassam por questões como falta de recursos e materiais de trabalho, falta de redes de apoio e encaminhamento, falta de informação sobre o papel do psicólogo, dentre outros aspectos que influem diretamente em seu funcionamento. Apesar disso, é importante ressaltar que o profissional psicólogo reafirme a sua prática e busque se inserir da melhor maneira possível em meio às políticas educacionais (Costa, 2018).

Modelos de atendimento utilizados frente às demandas educacionais

Os aspectos que envolvem os modelos de atendimento do psicólogo no âmbito educacional são de suma importância para toda a psicologia escolar educacional. Tanto para a construção e desenvolvimento de aspectos teóricos, a fim de que haja um enriquecimento deste campo científico, bem como para o direcionamento de práticas dos profissionais nela inseridos (Arruda & Oliveira, 2018).

Modelos de Atendimento	Nº	%
Modelos Clínico e Institucional	27	64,3
Modelo Clínico	6	14,3
Modelo Institucional	5	11,3
Modelos Institucional e Educacional	4	9,5

Tabela 2. Modelos de atendimento de psicólogos em políticas públicas de educação.

A Tabela 2 retrata como se dão os modelos de atendimento feitos por profissionais da psicologia atuantes na rede de ensino público do Piauí. Nota-se o predomínio das práticas associadas ao modelo clínico e institucional, sendo 64,3% do percentual total. Mostrando assim, como a área clínica ainda é uma realidade muito recorrente na prática da psicologia escolar, que é fincada por construções históricas que alcançam e interferem nas práticas contemporâneas, seus resquícios continuam vívidos

por meio de atuações que desenvolvem um olhar individualizado e recluso ao aluno. Favorecendo assim o processo de culpabilização e determinação de diagnósticos que os restringem a uma dificuldade, seja ela de aprendizagem, familiar, ou de natureza patológica, não contemplando a complexidade do sistema relacional, social, político e cultural que perpassam por todas as esferas e vivências do indivíduo apenas a fatores unidimensionais (Maia, 2017).

O relato a seguir, por exemplo, demonstra uma prática baseada em resolução de problemas e atendimentos individuais: “... *A partir desses dados colhidos eu vou desenvolver basicamente a psicologia clínica mesmo, depois vou trabalhar o consciente deles, porque muitos dos casos são: familiar, problemas na família, problemas com drogas, gravidez, violência em casa ...*” (p.15).

Vale ressaltar, que com 14,3% a segunda prática mais utilizada pelo profissional foca diretamente a prática do modelo clínico, constatando-se assim, a predominância de tal modelo na atuação do psicólogo nas redes públicas do Piauí. O extrato a baixo exemplifica a preocupação ainda existente de se fazer um atendimento clínico, além da necessidade de se esclarecer qual é o papel do psicólogo escolar, não só para os alunos, mas para toda a comunidade escolar, tendo em vista que estes devem ser o público alvo da atuação, além de reafirmar sua relevância no contexto da instituição (Silva, Facci & Sousa, 2017).

Olha, a escuta, muita escuta, muita entre aspas, por conta deles se esquivarem, eles se esquivam muito, porque eles ainda acreditam, eles ainda têm aquele rótulo que psicólogo é coisa de doido. Então assim, alguns vêm, faz uma escuta e já quer sair com um diagnóstico, mas assim, não tem uma posição positiva porque varia muito essa questão das demandas (p. 4).

Ao acompanhar a prática clínica dentro dos 64,3%, o modelo institucional pode não ser desenvolvido com caráter efetivo, podendo gerar enviesamento e um desvio dos alvos propostos para tal atuação. Mas também, pode representar um movimento transitório, do modelo clínico para o institucional. O foco apenas neste modelo representa 11,9% de atuação dos profissionais, o que mostra uma potencialidade crescente dessa prática, adentrando assim em um trabalho com uma visão global do ambiente escolar, interagindo com todos os setores que dele fazem parte, a fim de apresentar um modelo de atendimento mais condizente com a realidade e com as demandas educacionais. (Xavier & Cotrin, 2018).

A associação dos modelos institucionais e educacionais possui 9,5% do percentual das práticas. A adição do modelo educacional traz consigo uma visão crítica e contextualizada que perpassa a escola em si, percebendo como a sociedade e todos os seus aspectos podem impactar na maneira como se pensa e como atuam na educação (Andrade, 2018).

O psicólogo a seguir relata como sua atuação adentra os três modelos de atendimento. Porém, com foco de trabalho principal a visão institucional e educacional, onde o alvo não é direcionado apenas ao aluno e ressalta que por vezes, é necessário que o atendimento individual seja feito, por mais que se compreenda que este não é o modo mais adequado de atuação no ambiente escolar:

... então eu diria que é um modelo educacional ou institucional, porque não tá focado só no aluno, não vou dizer que em alguns momentos a gente não toca o modelo clínico, que ele inexistente na nossa prática, até porque em alguns momentos a gente faz alguns atendimentos, mas eu não digo que ele é

o predominante, até pelo que eu descrevi de outras ações que a gente faz tentando levar pro coletivo a nossa atuação, então eu diria que é um modelo educacional, institucional (p.1).

Circunstâncias como estas poderão surgir no cotidiano, às vezes por uma demanda local, por falta de opções de encaminhamento (que por sinal deve ser feito em última instância pelo psicólogo escolar, quando a resolução da demanda vai além das intervenções coletivas) e de rede de apoio, para que também não seja feita uma culpabilização deste profissional quando não são oferecidos a ele todos os recursos necessários para desenvolver sua atuação de maneira eficaz –incluindo as questões salariais e a falta de reconhecimento governamental– mas é de suma importância que o psicólogo atuante no âmbito escolar saiba que o modelo clínico e o “problema mental” não devem ser o foco do seu atendimento, se ele surgir deve ser circunstancial (Xavier & Cotrin, 2018).

Assim, é necessário que o profissional da psicologia tenha em mente a visão clara de seu papel como atuante em todo o corpo escolar, ou seja, a nível institucional, atendo-se não somente para aspectos que envolvam ensino-aprendizagem, mas como estes se relacionam com a escola em si. Evitando uma rotulação diagnóstica que favoreça e consolide o já existente processo de medicalização da educação. Para tal, devem-se abranger as subjetividades sociais que perpassarão os contextos e as vivências dos sujeitos que fazem parte deste ambiente e trabalhar o seu coletivo (Martínez, 2010; Jager & Patias, 2019).

Considerações finais

Ao analisar os modelos de atendimento dos psicólogos na educação básica da rede pública de educação piauiense e sua relação com as políticas públicas educacionais, os resultados apontam para uma maior incidência da prática conjunta dos modelos clínico e institucional (64,3%), seguido da prática restrita ao modelo clínico (14,3%). O que revela como a prática clínica ainda é recorrente nas instituições públicas de ensino. Porém, também apresenta um olhar de potencialidade quanto à emergência do modelo institucional. O modelo educacional, por sua vez, ainda é pouco conhecido e praticado junto às políticas públicas de educação no referido estado.

As investigações feitas por esse estudo se restringem a um contexto histórico-cultural determinado, o que pode expressar particularidades de um território, não cabendo a generalização em determinados aspectos, consistindo assim em uma das limitações da pesquisa. Para futuros estudos poderiam ser entrevistados psicólogos que integrem outros contextos de atuação, como na educação profissional e tecnológica e no ensino superior, a fim de que se tenham uma ampliação dos modos de atuação na rede pública do estado do Piauí, bem como de outros estados brasileiros.

Esta pesquisa possui relevância quando se leva em conta a escassez de estudos que versem sobre psicologia escolar e políticas públicas no Piauí, tendo em vista que trata-se de uma área emergente da prática do profissional da psicologia na rede pública do estado. Assim sendo, os resultados do estudo podem nortear reflexões acerca de práticas em psicologia escolar efetivamente transformadoras, socialmente referenciadas, e que pensem a escolarização sob uma perspectiva além do psicoeducativo, mas sobretudo de forma psicossocial, interpretando as instituições educacionais como produzidos em um contexto histórico-cultural, político, econômico; e que agregam limitações, vulnerabilidades, e, em especial, potencialidades quanto à oportunização de atividades que medeiem aprendizagem, desenvolvimento e humanização às diferentes classes sociais.

Referências

- Andrade, J. M. (2018). Queixa escolar e o público infante juvenil: práticas contemporâneas de Psicologia nos serviços de saúde. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157437/>
- Arruda, R. C., & Oliveira, T. C. (2018). A atuação do psicólogo no contexto educativo: contribuições à psicologia escolar. *TCC-Psicologia*. Recuperado de : <http://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/72/71>
- Arruda, C. C. L., Costa, W. J. C., de Oliveira Silva, R. A., Silva, J. C. P., da Silva Paula, W. A., & Santos, G. (2018). Como se constrói um psicólogo? Reflexões sobre a formação em psicologia no Brasil. *TCC-Psicologia*. Recuperado de : <http://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/80/79b>
- Bardin, L.(2011). Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Retos, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 70.
- Costa, A. D. A. D. (2018). O psicólogo e as políticas públicas de assistência social: Relato de experiência. Recuperado de: <http://dSPACE.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/18495>
- Facci, M. G. D., da Costa Lima, E., Fribida, F. B. G., Barroco, M. B. S., Leal, Z. F. D. R. G., & Lessa, P. V. (2016). Formação do Psicólogo, no Estado do Paraná, para Atuar Junto às Queixas Escolares. *Interação em Psicologia*, 19(2). Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/28398/29352>
- Feitosa, L. R. C., & Araujo, C. M. M. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, 35(2), 181-191. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>
- Ferreira, S. B. J., Ferreira, N. D. S., Santos, M. H. P. D., & Araujo, E. P. (2018). Avaliação educacional em larga escala: uma análise sobre os resultados do ideb e a visão dos gestores das escolas públicas do município de salgueiro/pe. *Revista Opara*, 8(2), 26-41. Recuperado de: <http://revistaopara.facape.br/article/view/234/142>
- Galvão, P., & Marinho-Araujo, C. (2017). Psicologia Escolar em ONGs: Desafios Profissionais e Perspectivas Contemporâneas de Atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 467-476. Maringá. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282353802013>> , <http://de.doi.org/10.1500/2175-35302017021311177>.
- Gomes, A. M. N., & Souza, M. P. R. (2015). O psicólogo escolar na educação possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica. Zibetti, M. LT.; Souza, MPR; Barroco, SMS (Orgs.)(2015). Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização. Florianópolis: Pandion, 256 p. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 169-170. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282346233017>>
- Guirado, M. (2009). Psicologia institucional: o exercício da psicologia como instituição. *Interação em Psicologia*, 13(2). Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/9447/11377>
- Jager, M., & Patias, N. (2019). Consultoria em Psicologia Escolar: Relato de experiência. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 184-201. doi: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3016>
- Jomar, S. V., de Amorim Garcia, L., & Silva, J. C. (2014). O fracasso escolar e o processo de ensino-aprendizagem: múltiplos olhares. Recuperado de <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/20.pdf>
- Leonardo, N. S. T., Rossato, S. P. M., & Constantino, E. P. (2018). Políticas Públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a Psicologia. In H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs), *Psicologia e Políticas Educacionais*. (1ª ed., Cap 2, pp. 43-66). Curitiba: Appris.
- Lima, A. (2017). Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, 23(42), 17-23. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19637>

- Maia, C. M. F. (2017). Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação. Brasília. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1177>
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. Em aberto, 23(83). Recuperado de: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf
- Mello, S., & Patto, M. H. S. (2008). Psicologia da violência ou violência da psicologia?. *Psicologia USP*, 19(4), 591-594. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642008000400013>
- Nunes, L. V. (2016). Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Recuperado de: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20908/1/2016_LeonardoVieiraNunes.pdf
- Oliveira-Menegotto, M. L., & Prado da Fontoura, G. (2015). Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 377-385. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>
- Oliveira Santos, F., & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2823/28234222009/>
- Patias, N., & Hohendorff, J. (2019). Em defesa de uma Psicologia Escolar/Educacional crítica. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 3-5. doi: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3270>
- Romagnoli, Roberta Carvalho, Neves, Claudia Elizabeth Abbês Baeta, & Paulon, Simone Mainieri. (2018). Intercessão entre políticas: psicologia e produção de cuidado nas políticas públicas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(2), 236-250. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000200017&lng=pt&tlng=
- Santos, D. C. O. D., Menezes, A. B. D. C., Borba, A., Ramos, C. C., & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 225-234. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121109>
- Santos, G. M. D., Silva, L. A. P. D., Pereira, J. L., Lima, Â. G. X., & Assis Neto, F. L. D. (2018). Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 583-591. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018035565>
- Santos, J. V., Gonçalves, C, M. (2016). Psicologia Educacional: A importância do psicólogo na escola. *Psicologia.Pt. ISSN 1646-6977* Recuperado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1045.pdf>
- Sekkel, M. C., Schmidt, M. L. S., Pandita-Pereira, A., Bray, C. T., & Leite, H. A. (2018). Linha do Tempo das Políticas Públicas para o Enfrentamento dos Problemas de Escolarização. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(4), 649-661. 38 n°4, <https://doi.org/10.1590/1982-3703001472017>
- Silva, S. C., Facci, M. G. D & Souza, M. P. R. (2017). História. Aula Nacional de Curricula Escolar e Educacional como subsídio à consulta pública da Base Nacional Comum Curricular - a inclusão da disciplina Psicologia no Ensino Médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (2), 347-353.
- Souza, M. P. R. D. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 13(1), 179-182. Recuperado de http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/12003/art_SOUZA_Psicologia_Escolar_e_Educacional_em_busca_de_2009.pdf?sequence=1
- Xavier, L. B., & Cotrin, J. T. D. (2018). O atendimento psicológico à queixa de indisciplina escolar na rede de Saúde: reflexões críticas. *Psicologia em Revista*, 24(1), 19-39. Recuperado de: <http://200.229.32.55/index.php/psicologiaemrevista/article/view/8517/14024>

POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NAS UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE

Gleyciane Maria de Souza

Marceli Sales dos Santos

Michele Nascimento Romão

Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal

Resumen

Esta investigación investigó el conocimiento de los profesionales que trabajan en el Equipo de Salud Familiar de la ciudad de Ji-Paraná / RO sobre la posibilidad de que un psicólogo actúe en la red de atención primaria de salud. Este es un estudio cualitativo, con corte descriptivo y carácter transversal. El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada. Once profesionales participaron en el estudio, de marzo a mayo de 2019. Como resultado, es notable que los profesionales que colaboraron con la investigación tengan la percepción de que la contribución del trabajo del psicólogo se suma a la atención primaria. Además de estos resultados, los profesionales de la UBS expresaron que no siempre saben cómo lidiar con tales demandas, dados los límites de su educación y desempeño. El papel de la psicología en la ESF va más allá de la evaluación simplista, la derivación y las acciones de tratamiento. Se trata de ampliar las posibilidades de promover acciones y servicios que sean decisivos y satisfactorios para los usuarios y los equipos de salud.

Palabras clave: práctica del psicólogo, estrategia de salud familiar (FHS), demandas psicológicas.

Abstract

This research investigated the knowledge of professionals working in the Family Health Team of the city of Ji-Paraná / RO about the possibility of Psychologist acting in the primary health care network. This is a qualitative study, with descriptive cut and cross-sectional character. The instrument used was a semi-structured interview. Eleven professionals participated in the study, from March to May 2019. As results, it is noteworthy that the professionals who collaborated with the research have the perception that the contribution of the work of the psychologist adds to primary care. In addition to these results, UBS professionals expressed not always know how to deal with such demands, given the limits of their education and performance. The role of psychology in the FHS goes beyond simplistic assessment, referral and treatment actions. It is about expanding possibilities to promote actions and services that are decisive and satisfactory for users and health teams.

Keywords: Psychologist's performance, family health strategy (ESF), Psychological demands.

Introdução

Dentre os direitos que tem uma pessoa, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, está explícito que a saúde e o bem-estar de uma pessoa inclui os cuidados médicos. No Brasil, o direito à saúde consta da Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 196, no qual a saúde é direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). Nesse contexto, é importante ressaltar que a promoção da saúde envolve outras questões que estão além do atendimento médico, como:

habitação, alimentação, vestuário, dentre outros, de forma que é possível inferir que a saúde envolve muitos fatores que vão muito além do uso de medicação, quando alguém se encontra doente e precisa de remédios para restabelecimento de sua saúde, por exemplo. No entanto, por conta do recorte deste estudo, essas outras questões não tiveram enfoque principal, mas sim a prevenção e promoção da saúde, na execução da atenção primária da saúde pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS), pelo Estado aos seus usuários, em um município de Rondônia, qual seja: Ji-Paraná/RO, cuja população é de 116.610 habitantes (IBGE, 2010).

Em 1990, foi efetivado o Sistema Único de Saúde (SUS) que prevê atendimento mais humanizado na promoção, prevenção e recuperação da saúde. Em 1994, foi estabelecido o Programa de Saúde da Família (PSF), para execução da atenção primária, a partir do qual foram estabelecidas as Unidades Básicas de Saúde (UBS), que são a porta de entrada para o SUS (Tanaka, Ribeiro, 2009). Mas, nos dias de hoje, a UBS é conhecida como Equipe de Saúde da Família (ESF) onde se faz valer essa atuação (Reis; Araújo; Cecílio, 2012).

Para a implementação da ESF em 2008 foi criado Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) a fim de corroborar no dia a dia das unidades básicas, aonde se exige a partir de cinco profissionais para estarem auxiliando nas tomadas de decisões, assim podem ser compostos por: Médico Acupunturista; Assistente Social; Profissional da Educação Física; Farmacêutico; Fisioterapeuta; Fonoaudiólogo; Médico Ginecologista; Médico Homeopata; Nutricionista; Médico Pediatra; Psicólogo; Médico Psiquiatra; e Terapeuta Ocupacional. (Moura; Luzio, 2014)

As políticas e mecanismos para o SUS visam ao desenvolvimento e aprimoramento de futuros e atuais profissionais de saúde para um melhor cuidado à atenção primária, pois a comunidade necessita de um atendimento integral, ou seja, de ter um início, meio e fim dessa assistência multidisciplinar em saúde (Scarcelli; Junqueira, 2011, Andrade, 2013). A Equipe de Saúde da Família (ESF) nas UBS é uma porta de entrada utilizada pela população para o acesso à saúde, uma vez que através dela dá-se o primeiro contato comunidade-serviços de saúde; trata-se do meio pelo qual os indivíduos vão até às UBS em busca de uma solução para seus problemas.

É através do desenvolvimento das políticas públicas no SUS que a psicologia ganha espaço nas equipes multiprofissionais. Anteriormente eram muito vastas as experiências no ambiente da saúde, através das necessidades de internações clínicas, escolas em saúde e várias outras questões que fizeram com que o profissional começasse a fazer parte dessas equipes. (Andrade, 2013).

Nesse contexto, deve-se disponibilizar com a máxima atenção, tanto para situações de terapia quanto de profilaxia, por ser um campo de atuação que deveria tratar a saúde em todos os aspectos biopsicossocial. No entanto, na realidade, a UBS acaba negligenciando a saúde mental e atribuindo ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) toda essa responsabilidade e sobrecarga dos cuidados com esses indivíduos, criando-se uma separação que não traz benefício ao principal ator desse cenário já bastante negligenciado pelas autoridades e pelos programas do governo (Nepomuceno; Brandão, 2011).

E é nesse contexto das UBS que buscamos pesquisar a atuação do psicólogo que é o profissional que tem por objetivo favorecer a qualidade de vida das pessoas, a partir de sua atuação, que, segundo a Resolução CFP N.º 013/2007, que institui a consolidação das resoluções relativas ao título profissional de especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro, pode ocorrer

em onze especialidades (Romero, 2014). As demandas psicológicas vão além dos atendimentos de níveis sociais, elas estão integradas em todas as esferas dos atendimentos tanto social quanto em saúde e estão resguardadas nos princípios norteadores do SUS, nos quais, o princípio da integralidade possibilita uma melhor compreensão dos atendimentos voltados para essa necessidade, pois se trata de compreender o indivíduo nas suas subjetividades, contemplando assim, o atendimento integral do usuário dos serviços, cabendo ao prestador de serviço avaliar as reais necessidades do indivíduo e da comunidade, oportunizando dessa forma a promoção e prevenção da saúde (Mattos, 2001).

A atuação do psicólogo na atenção primária pode ser desenvolvida em conjunto com a equipe multidisciplinar de várias maneiras como: conhecer o contexto onde as pessoas vivem, bem como as situações socioeconômicas para planejar um plano de ação; elaboração de projetos que possam acolher essas pessoas de forma humanizada nas ESF; visitas a domicílio como objetivo de identificar as demandas psicológicas e fazer a escuta terapêutica, como também assistência à saúde mental que irá englobar todos os tipos de terapia: com grupos psicoterápicos, acompanhamento psicológico, atendimento individual, casal, família, grupos de prevenção e promoção da saúde (Nepomuceno; Brandão, 2011).

Diante disso, este estudo teve por objetivo geral verificar se profissionais médicos e enfermeiros das equipes de Estratégia de Saúde da Família (ESF) do município de Ji-Paraná/RO têm o conhecimento das demandas psicológicas e atuação do profissional de Psicologia na atenção primária. A fim de alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: caracterizar a equipe (tempo de serviço, função, formação, família, outros locais de trabalho, dentre outros); pesquisar se a equipe de saúde identifica demandas psicológicas; investigar se os profissionais que atuam na equipe de saúde da família (ESF) conhecem o papel do psicólogo na saúde pública (atenção básica e primária); analisar a opinião dos profissionais de saúde da ESF sobre os possíveis campos de atuação para o profissional de Psicologia na Equipe; avaliar quais as possibilidades de atuação do psicólogo frente às demandas da ESF.

Os principais resultados encontrados apontam que os profissionais que colaboraram com a pesquisa têm a percepção às vezes genérica, às vezes mais pontual, mas não equivocada, sobre a atuação de um psicólogo. Além disso, os resultados demonstram que se faz extremamente necessária a atuação do profissional psicólogo na atenção primária, pois a ausência de tal profissional sobrecarrega a equipe pelas demandas oriundas do CAPS que foi foram descentralizadas, de tal forma que, atualmente, cabe às UBS disponibilizarem tais receitas. Uma vez que a saúde mental é parte da vida do indivíduo e o adoecimento da mente pode ocorrer a qualquer momento, é evidente que a inserção do psicólogo na ESF se faz necessária não somente no atendimento de demandas vinculadas ao tratamento, mas também na prevenção e na promoção da saúde mental dos usuários dos serviços das UBS. Soma-se a isso a dificuldade expressada pelos profissionais entrevistados ao receberem demandas de cunho psicológico e a urgente necessidade de capacitação dos Agentes Comunitários de Saúde para administrarem tais demandas.

Metodologia

Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, com recorte descritivo e caráter transversal. A análise qualitativa se caracteriza por buscar uma compreensão de significados na fala dos sujeitos,

interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade (Fernandes, 1991).

Procedimentos e Materiais

Como local de pesquisa, optou-se pelas Unidades Básicas de Saúde do Município de Ji-Paraná/RO. A pesquisa ocorreu em três etapas: a primeira foi a submissão e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal- FACIMED- CONEP/CEP, sob o número de protocolo 09761219.0.0000.5298. Na segunda etapa, as pesquisadoras contactaram a Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA) do município para a autorização da pesquisa em 6 (seis) Unidades Básicas de Saúde (UBS). Como critério de inclusão, optou-se por um profissional de cada área, enfermeiro e médico com pelo mínimo 6 meses de experiência na UBS, o que resultaria num total de doze participantes da pesquisa. Como critério de exclusão, optou-se por excluir da pesquisa os profissionais que não fizessem parte da equipe ESF e os que não estivessem atuando há, pelo menos, 6 meses nas UBS. Na terceira etapa da pesquisa, realizou-se a coleta de dados nas UBS com profissionais enfermeiros (as) e médicos (as) no período de março a maio de dois mil e dezenove, utilizando-se o questionário sociodemográfico e o roteiro pré-estabelecido de questões. Adaptou-se o instrumento com modificação da categoria profissional investigada, que, no projeto original era da área da educação física, e nesta presente pesquisa é psicologia, a partir do modelo proposto por Olakson Pinto Pedrosa (2012). O roteiro e entrevista com questões abertas composta por 7 (sete) questões que estão disponíveis nos Anexos A e B.

A análise de dados da pesquisa foi pautada na análise de conteúdo que, segundo Bardin (2004), é caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados, que contempla aspectos da fala, escrita, comunicação não verbal, comportamentos e posturas. A posteriori, pode-se analisar os registros e identificar unidades de sentido, que deram origem a cinco categorias analíticas, as quais explicitaremos a seguir, que visam a problemática deste estudo.

Após as entrevistas, foram transcritas para o editor de texto da Microsoft Word, que foram categorizadas por sucintas falas em detalhes de acordo com os discursos dos profissionais entrevistados. Dessas entrevistas, resultaram 05 categorias de análise que serão apresentadas nos resultados e subsidiarão a discussão.

Resultados

Perfil dos participantes

Conforme a proposta desta pesquisa passou-se a analisar o conteúdo das entrevistas, observando unidades de sentido comum nas falas, para o desenvolvimento de categorias analíticas.

A amostra desta pesquisa foi composta por 12 (doze) profissionais de saúde com formação em Enfermagem e Medicina, porém somente 11 (onze) profissionais (seis enfermeiros e cinco médicos) se encaixaram nos critérios de inclusão da pesquisa. Como não foram adotados critérios de exclusão além dos profissionais que não fizessem parte da equipe ESF e os que não estivessem atuando há pelo menos 6 meses nas UBS, a média de idade foi de 27 a 53 anos. Os colaboradores eram tanto do sexo

feminino como masculino, e o tempo de atuação na Estratégia Saúde da Família – ESF variava de um a oito anos de atuação. A tabela abaixo traz os dados sociodemográficos pormenorizados:

Variáveis	N°
Sexo	
Feminino	08
Masculino	03
Idade	
27-53 anos	11
Estado Civil	
Casado	11
Ano de Graduação	
2009-2016	11
Graduação	
Enfermeiro (a)	06
Médico (a)	05
Tempo de atuação na Estratégia saúde da família – ESF	
1 – 3 anos	07
4 – 8 anos	04

Tabela – Dados Sociodemográficos
Fonte: Elaborada pelas autoras

A análise dos depoimentos resultou em 5 categorias temáticas: A multidisciplinaridade no serviço de saúde da Equipe de Saúde da Família (ESF); O que faz um psicólogo; Possíveis existências de demandas psicológicas; Procedimento/intervenção quando há demanda psicológica; Opinião sobre possíveis campos de ação para os profissionais de Psicologia na ESF. Essas categorias são expostas e discutidas na sequência.

Categoria 1 - A multidisciplinaridade no serviço de saúde da Equipe de Saúde da Família (ESF)

Em relação às ações multiprofissionais na saúde, a primeira ideia citada pelos profissionais entrevistados se refere ao Núcleo de Apoio a Saúde da Família – NASF. Esses profissionais ressaltam que é de grande importância ter essa equipe mais atuante na atenção primária para oferecer um melhor apoio à população, porque são profissionais de várias áreas que auxiliam na demanda das unidades de saúde. Fica claro que esses profissionais consideram que seria bom ter essa equipe multiprofissional dentro da ESF, ou inserida na unidade de saúde pelo menos, ou, ainda, a criação de mais NASF no município de Ji-Paraná/RO, porque a demanda é muito extensa para apenas dois

Núcleos de Apoio na cidade. A fim de garantir o anonimato dos entrevistados, chamaremos todos de “profissional (is)”, para que não haja explicitação do sexo, o que poderia resultar na identificação do profissional entrevistado. Vejamos, a seguir, o que relataram seis dos profissionais entrevistados, quanto à multidisciplinaridade no serviço de saúde da ESF:

Assim hoje a gente já conta com apoio do NASF, logo quando a gente iniciou a gente era praticamente só, a gente não tinha com ninguém contar era só mesmo o enfermeiro, médico e técnico, **se precisasse de uma psicóloga a gente não conseguia**, se precisasse de uma fisioterapeuta era muito difícil ... então assim é muito importante ne é de extrema valia esse conjunto, esse grupo trabalhar junto, em melhoria ao bem do paciente. (Enfermeiro/A ESF) (grifos nossos)

O profissional a seguir também destaca a diversidade de profissionais do NASF. Sugere a criação de mais Núcleos, bem como a inserção de alguns profissionais do NASF na UBS. Fica evidente também que a demanda é muito grande e não atendida:

Bom nós temos aqui vários profissionais fantásticos profissionais muito atuantes mais necessidade muito maior de mais profissionais eu acho que não atende absolutamente a demanda principalmente nos nossos grupos de tabagismo, de gestante nos hiperdia, e tem dificuldade por locomoção a gente não consegue ter esse suporte nos temos uma psicóloga fantástica com a gente, nos temos a nutricionista muito boa, educadora física fantástica ... são muito bons fisioterapeuta de la fantástico **o problema é que a gente realmente não tem profissional suficiente para poder atender nossa demanda alguns profissionais acho deveriam ser inseridos na própria estratégia da saúde da família ou criação de outros NASF que dessem suporte maior.** (Médico/A, ESF) (grifos nossos)

Diante do exposto, quanto à multiprofissionalidade, os profissionais têm a percepção de que ela é importante. No entanto, alguns destacaram que, quanto aos dois NASF presentes no município de Ji-Paraná/RO, eles não têm dado conta de suprir as demandas encaminhadas pelas UBS.

Categoria 2 - O que faz um psicólogo

Em relação ao conhecimento dos profissionais Enfermeiros e Médicos sobre o que faz um psicólogo, alguns mostraram desconhecer a teoria, mas conhecem algumas das práticas desse profissional. Para o profissional a seguir, a psicoterapia é destacada como procedimento utilizado pelo psicólogo a ser utilizada com pacientes com doenças mentais, apesar de destacar a atuação do profissional psicólogo em grupos de apoio:

É a parte da atenção básica né a nossa psicóloga do NASF ela faz, ela trabalha os grupos multidisciplinares ne, temos o grupos de gestante de hiperdia ela da esse suporte psicológico dentro dos grupos né esse é o trabalho dela porém ela também nos respaldar **assim questão da terapia né, é com gestante, com obesos, com hipertensos, com problemas psiquiátricos mesmo** né, ela também da esse suporte para gente mas não é o foco deles né, no geral é questão das terapias não médica porém é uma parte importante do tratamento psicológico, só o tratamento psicoterápico não adianta muita coisa e infelizmente hoje a gente está muito ligado, preso aos fármacos né psicoterápico e o paciente acaba esquecendo, tem paciente que se nega a passar com psicólogo tem paciente já que se nega a passar com psiquiatra porque não tá doido e acha que psiquiatra é para coisa de doido, a população não sabe distinguir um e outro. (Enfermeiro/A, ESF) (grifos nossos)

Para o profissional a seguir, a psicoterapia deve estar aliada à psicofarmacologia, numa perspectiva de que é a psicoterapia o meio através do qual o paciente terá sua dose de medicamento reduzida:

De certa maneira, que **trata da psicoterapia que é aquela conciliação com a psicofarmacologia, que a gente sabe que a psicofarmacologia não vai te ajudar a deixar o medicamento**, vai fazer você necessitando dele, e a psicoterapia é aquele caminho para você tirar o paciente do quadro que ele está, é reduzir o uso do medicamento que ele está usando, então a gente usa o psicólogo com essa parte, orientar o paciente que ele pode superar isso, que consegue superar isso né. (Médico/A, ESF) (grifos nossos)

Diante do exposto, asseveramos que os profissionais conhecem, ainda que, alguns, superficialmente, o que faz um psicólogo. A psicoterapia como procedimento de trabalho do psicólogo foi citada. A maioria ressaltou a importância de ter esse profissional inserido na equipe ou até mesmo na Unidade Básica.

Categoria 3 - Possíveis existências de demandas psicológicas

Em relação às possíveis existências de demandas psicológicas nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), os profissionais descreveram que há demasiada demanda na atenção primária. O profissional a seguir não só assevera que há demandas, como sugere a inclusão do psicólogo na UBS:

Sim existe demanda, e por mais que a gente tem o apoio do NASF com psicólogo que é nosso apoio, ele não consegue atender a demanda ... quando a gente vai para o grupo de tabagismo, o idoso que ele tá sozinho, que **ele quer só ali a gente acaba fazendo esse papel de escutar, de ouvir, a gente sabe que a gente não foi formado para isso ... a gente vê assim eu não tenho o profissional aqui na unidade, então eu vou ter que agendar uma consulta para esse (a) paciente, talvez o paciente ele quer ali naquele momento ele precisa conversar, precisa ali abrir naquele momento ... a gente vê que esse profissional faz falta ele deveria ser inserido junto da equipe e não como um apoio né**, cada unidade deveria ter como deveria ter assistente social como deveria o psicólogo, então assim deveria (Enfermeiro/A, ESF) (grifos nossos)

Para o profissional a seguir, a demanda é alta, inclusive para os profissionais da própria UBS: os Agentes Comunitários de Saúde, em especial, pois estes são os que terminam por escutar as angústias dos pacientes e, claro, precisam aprender a lidar com elas sem que adoeçam também, pois são profissionais que lidam ativamente com a comunidade, adentram na realidade dos sujeitos, em suas casas através das visitas a domicílio; os Agentes também levam os problemas de saúde das famílias e comunidades até as UBS como as demandas de saúde mental da comunidade:

Sim existe demanda, existe bastante uma coisa que acho que sempre deveria ser sempre trabalhado é a questão psicológica dos próprios profissionais porque principalmente nossos ACS porque eles trabalham diretamente com os pacientes **muitas vezes o paciente eles exteriorizam o que está sentindo e transmitem para os nossos ACS e eles não conseguem ter aquela capacidade de filtrar**, muitas vezes uma terapia em grupo seria muito legal para questão de externar situações, dividir saber filtrar todas as situações. (Médico/A, ESF) (grifos nossos)

Diante do que vimos acima, os profissionais relataram a necessidade de um psicólogo dentro da unidade, e até mesmo na equipe de saúde da família, para cuidar da promoção e prevenção da saúde mental, pois há um aumento significativo a cada ano no que se refere à doença mental, e o suporte

que eles têm com a psicóloga do NASF não consegue suprir todas as equipes de Estratégia da Saúde da Família. Os profissionais entrevistados verbalizaram que esse atendimento deficitário dos Núcleos de Apoio está relacionado à alta demanda que se têm. Além disso, os profissionais discorreram quais os tipos de demandas, que inclui crianças, idosos, todos os tipos de transtornos mentais, e até a necessidade de atendimento dos colaboradores da UBS.

Categoria 4 - Procedimento/intervenção quando há demanda psicológica

Em relação como é o procedimento/intervenção quando há a demanda psicológica, percebemos que os encaminhamentos são feitos aos lugares de que dispõe o município: CAPS, NASF, UNIJIPA. O profissional a seguir explicita a demora no atendimento do CAPS quanto encaminhada a demanda existente, conforme vemos a seguir:

Encaminha pro NASF, depende do quadro do paciente, **se já é um paciente psiquiátrico, se é paciente com alguns transtorno, o NASF ele não tem esse apoio pra gente, a gente tem que encaminhar para o CAPS e o CAPS a demanda é para dois, três, cinco meses** então assim a gente encaminha para nossas referências, mais **a gente não sabe se realmente esse paciente vai ser atendido no dia em que ele precisa ali no momento em que ele precisa** ne, hoje ainda bem que a gente ultimamente esse ano a gente está contando também com o CRAS está tendo profissional, então assim mas não é o suficiente, a gente identificou , a gente encaminha e vai para fila de espera do CAPS, o NASF é mais tranquilo porque lá não é, não faz um acompanhamento lá é só uma avaliação, **mais a parte preventiva a gente ainda consegue com uma, duas semanas ter esse retorno, mas as outras infelizmente a gente sabe que o paciente vai ficar na fila de espera muito tempo.** (Enfermeiro/A, ESF) (grifos nossos)

O profissional a seguir destaca como o psicólogo da rede básica está sobrecarregado, após explicitar os procedimentos de encaminhamento das demandas psicológicas:

... então a gente conhece o trabalho da psicóloga, mas é sobrecarregada muitas vezes tanto ela como o outro do outro lado, pessoa muito bacana ajudou muito a gente quando a gente tava em Nova Londrina [...] gente vê necessidade encaminha o paciente hora pro CAPS ora pro NASF dependendo das situações é o CAPS eles fazem la toda triagem decidem se vai só para psicólogo, psiquiatra, **mas o retorno a gente não tem um retorno efetivo é uma contra-resposta, sabemos como sobrecarregado é a função do psicólogo na rede básica.** (Médico/a, ESF) (grifos nossos)

Como vimos, é uníssono para os profissionais entrevistados que a saúde mental do município de Ji-Paraná/RO está precária, pois se tem poucos lugares para os quais encaminhar as demandas psicológicas, como CAPS, NASF, e os poucos disponíveis, não têm o profissional de psicologia atuante, ou infelizmente, quando tem, este não consegue suprir a demanda da população, como é o caso do NASF, inclusive por causa da atuação do psicólogo lotado lá, que não é para atendimento clínico. A UNIJIPA é citada como um espaço para o qual são encaminhadas as demandas psicológicas.

Categoria 5 – Opinião sobre possíveis campos de ação para os profissionais de Psicologia na ESF

Em relação à opinião sobre possíveis campos de ação para os profissionais de Psicologia na ESF, o profissional abaixo destaca que seria interessante a inserção do psicólogo dentro da equipe, para atuar em ações preventivas:

Deveria estar junto da equipe, mesmo que eu tenha um médico ali acessível, o profissional psicólogo eles deveria ter, não digo em todas as unidades, eu sei talvez assim para o município seja complicado, mas pelo menos oferecer em vez de ter só dois NASF, que a gente tem na cidade **então pelo menos a cada duas unidades a cada quatro estratégia da família ter um profissional como tem um dentista, o dentista ele é inserido junto da equipe, então assim tem o profissional dentista deveria ter o psicólogo ali para participar junto das ações preventivas daquela população** ne, estar sempre ali com enfermeiro com o médico nas palestras ne, atendendo aquela população na prevenção, **porque a gente sabe que a população está adoecendo ne, e a população está adoecendo cada dia mais por falta de não ter com quem conversar** ... (Enfermeiro/A, ESF) (grifos nossos)

Para o profissional a seguir, é, principalmente, na escola que o psicólogo poderia atuar, porque é por conta do contexto escolar, que também já foi citado anteriormente, que são criadas demandas para as UBS:

Eu acho que nas escolas entendeu nas escolas, mas aí é complicado você falar com as crianças sendo que criança dependente dos pais para ensinar ne porque tem muito caso, direto vem encaminhamento pedindo para passar por neuro ne achando que as vezes algum déficit cognitivo, seria um caso de entrar com ritalina, que assim porque as vezes nem conhece a estrutura familiar a mãe as vezes nem senta com a criança para ensinar ne e aí vem muito mas as vezes só uma conversa reunir alguns pais ajuda eu acho que o principal alvo seria as crianças eu acredito. Fora de área mesmo, **mas nas escolas seria dessa forma eu acredito assim estratégia da saúde da família eu acho que no caso de vocês assim é bom atuar na comunidade ne porque no caso agente encaminhar tem muita demanda mas eu acho que já tem lugar para aonde gente mandar no caso caps, nasf acho que seria melhor vocês atuar na comunidade mesmo, nas escolas, igreja ne faria mas diferença.** (Médico/A, ESF) (grifos nossos)

Como vimos, os profissionais entrevistados conseguem perceber a atuação do psicólogo tanto na prevenção da saúde, quanto no contexto de adoecimento de uma pessoa. Interessante ressaltar que o Psicólogo Educacional/Escolar, embora não citado como esse nome, teve sua atuação taxativamente citada por um dos profissionais. Vale destacar também que um dos profissionais apontou de forma mais direta como esse psicólogo poderia mapear os casos mais graves, para que o profissional da UBS pudesse intervir com mais objetividade.

Discussão

A área da saúde pública possibilita ao profissional da psicologia um espaço de atenção e reflexão das práxis, que permite ampliar o olhar para a transformação social, corroborando para uma atuação e abordagens mais ativas na perspectiva de ampliação da rede de cuidado.

Neste contexto, a pesquisa surgiu com o intuito de identificar possíveis demandas psicológicas junto à equipe de saúde da ESF na atenção primária, bem como compreender como se dá a construção das

relações interdisciplinares e as complexidades do trabalho desenvolvido em equipe, como bem asseveram Boing e Crepaldi (2010) apontam que a atenção básica necessita contar com equipes de saúde efetivamente interdisciplinares, nas quais o psicólogo tem muito a contribuir..

Observou-se que os profissionais médicos e enfermeiros que compõem a ESF do município de Ji-Paraná/RO têm um posicionamento adepto à inserção do profissional de psicologia nas ações da ESF, reconhecendo que a atuação do psicólogo nas UBS auxiliaria na prevenção da saúde mental, como também na manutenção desta.

Com relação ao NASF, houve concordância quanto à importância desse apoio, pois não se tem o psicólogo inserido na equipe de Estratégia da Saúde da Família, então o NASF vem para dar esse suporte mesmo que seja mínimo, pois a demanda é grande e só existe uma psicóloga para atender a todas as equipes. Foi de total concordância entre todos de que se precisa ter mais de dois NASF no município para comportar tal demanda, mesmo sabendo que criar novos Núcleos envolve questão de política e tudo fica mais difícil. Segundo Mielke e Olschowshy (2010) o apoio matricial não pode ser considerado o único modelo a trazer efetividade aos cuidados de saúde mental na atenção primária, o que corrobora com a visão dos enfermeiros e médicos, que demonstraram um entusiasmo e um grande interesse à possibilidade de inclusão do profissional de psicologia na equipe da UBS, já solicitando apoio imediato e que se busque essa inserção o mais rápido possível.

Analisando a percepção de médicos e enfermeiros da ESF, com relação aos possíveis campos de atuação para os profissionais de psicologia, os resultados do estudo sugerem que os entrevistados esperam uma atuação junto aos usuários do serviço, com ações terapêuticas de grupos voltadas para suavizar as doenças (como hipertensão, diabetes, obesidade, tabagismo), atendimento individual, visitas domiciliares, atendimento aos próprios colaboradores e com enfoque nos agentes comunitários de saúde que absorvem as demandas e não conseguem lidar com tais demandas, e com esse atendimento auxiliaria na prevenção da saúde mental desses sujeitos. Observa-se demanda para os profissionais de psicologia, a despeito do que já é percebido em outros estados, tanto que os profissionais elencaram ações terapêuticas de grupos voltadas para suavizar as doenças. Esses dados corroboram com a pesquisa de Nepomuceno de Brandão (2011), que mostra que no Estado de São Paulo e em outros Estados brasileiros, o psicólogo já está incluído nas Unidades Básicas de Saúde e atuando nos grupos terapêuticos e demais demandas de cunho psicológico. Esta realidade ainda destoa com a de Ji-Paraná/RO, mas as pesquisadoras percebem a importância da inclusão do profissional de Psicologia.

Através dos resultados apresentados e discutidos apresenta-se uma problemática acerca do déficit que as unidades de saúde apresentam sem a inserção do psicólogo, e cabe aos órgãos competentes do município acolher essas demandas da saúde mental, pois há pacientes hiper utilizadores que sempre estão em busca da área da saúde à procura de atendimento. Segundo alguns autores, a formação dos profissionais da ESF é apontada como uma limitação para o atendimento dos usuários com sofrimento psíquico e a medicação é entendida, por vários profissionais, como a única possibilidade de ajuda para esses usuários ou como paliativo para o sofrimento provocado por questões sociais (Onocko Campos *et al.*, 2012, 2011; Cavalcante *et al.*, 2011; Dimenstein *et al.*, 2009 b; Figueiredo, Onocko Campos, 2009). Com o atendimento psicológico na UBS poderia haver redução de danos e de gastos do SUS, bem como diminuiria a taxa de índice de pessoas precisando usar psicotrópicos, pois, pela falta do profissional da psicologia, os enfermeiros e médicos acabam pulando

a fase de passar por um atendimento psicológico. Os médicos, pensando no bem-estar do paciente em estado crítico, acabam por iniciar a mediação, pois os órgãos competentes como o CAPS e NASF não suportam toda a demanda por terem poucos profissionais ou, às vezes, nenhum. .

Diante disso, temos a ousadia, neste estudo, de afirmar que impera no município de Ji-Paraná/RO, o modelo biomédico e a promoção da saúde fica em segundo plano, por questões que extrapolam a vontade dos profissionais de saúde que colaboraram com esta pesquisa.

Diante das possíveis demandas apresentadas pelos profissionais na área da saúde, no que diz respeito exclusivo aos entrevistados, faz-se necessário o profissional de psicologia atuando nas Unidades Básicas de Saúde ou até mesmo inserido na Estratégia de Saúde da Família. Essa discussão acerca do papel do profissional de psicologia na saúde coletiva, no que respeita a sua participação nas equipes matriciais de apoio às equipes de saúde da família ou sobre sua inclusão nessas equipes na unidade local de saúde corrobora com outras . (Psicologia: Ciência e Profissão, 2006; Conselho Regional de Psicologia – 12ª Região, 2007; Romagnoli, 2006). Esse apoio é preciso não somente na comunidade, mas se faz de grande necessidade também na equipe, pois alguns dos entrevistados até cita a demanda relacionada nessa área, de forma que muitos dos profissionais acabam se sentindo sobrecarregados por não saber lidar com demasiadas demandas psicológicas. Como aponta Boing (2009) quando se deixa de promover, prevenir e de tratar, a saúde na atenção básica, inevitavelmente sobrecarrega os níveis de atenção secundário e terciário.

Considerações finais

Frente à importância da promoção de saúde mental, este trabalho objetivou verificar se profissionais médicos e enfermeiros das equipes de Estratégia de Saúde da Família (ESF) do município de Ji-Paraná/RO têm conhecimento das demandas psicológicas e da atuação do profissional de Psicologia na atenção primária. Os resultados apontam questões muito sérias sobre a saúde mental no Município de Ji-Paraná/RO. A primeira delas é que a demanda é muito alta em termos psicológicos e não tem sido suprida, mesmo com o apoio da UNIJIPA nos atendimentos em seu Serviço de Psicologia Aplicada, quando não supridas pelo CAPS.

Outra questão é o fato de pacientes chegarem à UBS oriundos do CAPS para renovar receitas, ou seja: pacientes com demandas psiquiátricas que podem, quase sempre, implicar em demandas psicológicas, utilizam o serviço da UBS para renovação de receitas por médicos que não são psiquiatras. Se a UBS é a porta de entrada do paciente ao SUS, por qual razão esse paciente já tendo adentrado ao serviço, precisa retornar à UBS? É, no mínimo, um contrassenso. Além do mais, renovar a receita implicaria em ajustes de doses de medicamentos ou até mesmo na troca deles, coisa que a UBS não tem competência para fazer. Alguns profissionais relataram que percebem como a psicoterapia contribuiria para a diminuição de demandas para uso de remédios. Remédios estes que o município fornece através de suas farmácias. Outro achado foi o de que os Agentes Comunitários de Saúde também precisam de orientação do psicólogo, a fim de não adoecerem, uma vez que a esses Agentes são direcionadas demandas psicológicas nas suas rotinas de trabalho.

Soma-se a isso que os cuidados primários nas UBS não excluem, nem podem excluir os cuidados primários com a saúde mental, o que inclui não só o tratamento, mas, principalmente, a promoção e prevenção da saúde. Assim, a atuação do profissional psicólogo tem especial relevância na promoção e na prevenção da saúde, uma vez que, integrado à equipe da UBS, pode desenvolver, a partir de seus

diversos métodos e técnicas, atividades que contribuam não somente para a qualidade de vida dos usuários, mas também para a melhoria do serviço prestado ao usuário do SUS.

Diante dos resultados encontrados, este trabalho sustenta a criação de concurso para a seleção de profissional psicólogo, para integrar as UBS do município de Ji-Paraná-RO, de modo que ele (o psicólogo) possa intervir preventivamente para todas as áreas da população independentemente de nível social. E, ainda, que seja ampliado o número de psicólogos lotados no CAPS, visto que as demandas não têm sido contempladas como deveriam. Além do mais, que os Agentes Comunitários de Saúde, bem como os outros profissionais da UBS sejam capacitados sobre como lidar com demandas psicológicas no atendimento dos pacientes.

O saber da psicologia vem a somar e contribuir em diferentes processos de trabalho na ESF, podendo trabalhar como mediador de equipes, interlocutor, facilitador de relações e de acesso a pacientes e a serviços; identificar situações de risco e realizar encaminhamentos; colaborar na formação de grupos psicoeducativos voltados à comunidade; fortalecer laços fundamentais para a continuidade do tratamento dos sujeitos; colaborar na constante reestruturação do processo de trabalho; valorizar a relação com o outro e com a família; desenvolver ações intersetoriais no enfrentamento de problemas; contribuir para um ambiente saudável; debater frequentemente com a equipe e com a comunidade os direitos à cidadania e à saúde; incentivar a participação dos órgãos responsáveis; contribuir também com a própria modificação do fazer psicológico necessário às demandas atuais.

Dentro dessa perspectiva, além da diversidade de saberes voltados ao atendimento do usuário, é importante o desenvolvimento da prática interdisciplinar entre os profissionais. Ainda no meio acadêmico deve-se ter acesso a disciplinas que preparem os saberes para atuar nesse campo, onde o olhar esteja voltado para a magnitude dessas relações, elevando assim a formação de profissionais voltados para a realidade das ações em saúde, principalmente no contexto de saúde pública, pois sua transformação é constante e a prática interdisciplinar deve tornar-se fator trivial dessas relações de trabalho para um desenvolvimento efetivo dos objetivos.

Referências

Andrade, S. V.; Cedaro, J. J. (2013). *A rede de atendimento em saúde mental de Porto Velho e a atuação da Psicologia: desafios e perspectivas.*

Bardin. L. (2004). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Editora Edições 70.

Böing, E. (2009). *O psicólogo na atenção básica: uma incursão pelas políticas públicas de saúde brasileiras.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Boing, E.; Crepaldi, M. A. (2019). O Psicólogo na atenção básica: uma incursão pelas políticas públicas de saúde Brasileiras 1. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 3, p. 634-649, set. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado, 1988.

Cavalcante, C.M. *et al.* (2011). Desafios do cuidado em saúde mental na Estratégia Saúde da Família. *Rev. Bras. Prom. Saude*, v.24, n.2, p.102-8.

- Declaración universal dos direitos humanos. (2019). *Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948*. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 12 mai.
- Dimenstein, M. *et al.* (2009^a). O apoio matricial em Unidades de Saúde da Família: experimentando inovações em saúde mental. *Saude Soc.*, v.18, n.1, p.63-74.
- Fernandes, M. E. (1991). Memória Camponesa. *Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP*, Ribeirão Preto, 20 pags. (no prelo).
- Figueiredo, M.D.; Onocko Campos, R. (2009). Saúde Mental na Atenção Básica à Saúdede Campinas, SP: uma rede ou um emaranhado? *Cienc. Saude Colet.*, v.14, n.1,p.129-38.
- Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística- IBGE. Resultados do *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rondonia.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- Mattos, R. A. (2001). Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In R. Pinheiro & R. A. Mattos (Orgs.), *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde* (pp. 39-64). Rio de Janeiro: UERJ/IMS/ABRASCO.
- Mielke, F.B.; Olchowsky, A. (2010).Saúde mental na Estratégia Saúde da Família: a avaliação de apoio matricial. *Rev. Bras. Enferm.*, v.63, n.6, p.900-7.
- Moura, R. H. D., & Luzio, C. A. (2014). O apoio institucional como uma das faces da função apoio no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF): para além das diretrizes. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 18, 957-970.
- Psicólogos na estratégia saúde da família: caminhos percorridos e desafios a superar. (2011).*Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 4, p. 762-777.
- Onocko Campos, R. *et al.* (2012). Avaliação de estratégias inovadoras na organização da Atenção Primária à Saúde. *Rev. Saude Publica*, v.46, n.1, p.43-50.
- PSICOLOGIA: *Ciência e Profissão*. Diálogos. (2006, dezembro). 3(4). (Conselho Federal de Psicologia)
- Pedrosa, O.P.; Leal, A.F. A inserção do profissional de Educação Física na estratégia de saúde da família em uma capital do norte do Brasil. *Rev. Movimento*, v.18, n.2, p.235-53, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/26461/19063>>. Acesso em: 13 abr. 2018.
- Reis, D. O., Araújo, E. C. D.; Cecílio, L. C. O. (2012). *Políticas públicas de saúde: Sistema Único de Saúde*. São Paulo: UNIFESP.
- Romaro, R. A. (2014).*Ética na Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Scarcelli, I. R; Junqueira, V. (2011). O SUS como desafio para a formação em Psicologia.*Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 2, pp. 340-357.
- Silva, L. A.; Santos, J. N. (2012). Concepções e práticas do trabalho e gestão de equipes multidisciplinares em saúde. *Revista de Ciências da Administração*, 14(34), 155-168.
- Tanaka, O. Y.; Ribeiro, E. L. (2009). Ações de saúde mental na atenção básica: caminho para ampliação da integralidade da atenção. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro , v. 14, n. 2, p. 477-486, Abr. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2018.

ANEXO A – Dados Sociodemográficos

I Dados Sociodemográficos

1.1 Família

Situação conjugal

Com quem vive/mora

Se tem filhos/as e quantos/as

Se tem irmãos/ãs e quantos/as

1.2 Trabalho

Formação – graduação, local, período.

Tempo de atuação

Tempo de atuação na ESF

Outros locais de trabalho

ANEXO B – Questionário semi-estruturado aberto

II Dados sobre atuação ESF / NASF

2.1 Opinião sobre ações multiprofissionais na saúde

2.2 você sabe o que faz um psicólogo

2.3 conhece o papel do psicólogo na rede primária

2.4 identificações de possível existência de demandas psicológicas

2.5 Quais procedimentos/intervenções adotados nos casos identificados

2.6 Posicionamento quanto à criação do NASF

2.7 Possíveis campos de ação para os profissionais de Psicologia na ESF

A AUTOMUTILAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

Célia Kuba

Heloísa Carvalho De Sousa

Luana Reis Metta

Lucileide Da Rocha Martins Silva

Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte –Fatern. Natal, Brasil

Resumen

La automutilación o la autolesión no suicida se define por un comportamiento en el que el individuo causa repetidamente lesiones superficiales en el propio cuerpo. Se refiere a un fenómeno predominante en adolescentes, con el propósito de aliviar el dolor emocional. Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo identificar los factores capaces de motivar el comportamiento de autolesión, aplicando la revisión integradora de la literatura. Después de analizar los textos, seis artículos que describen la automutilación aparecieron en tres categorías: "factores intrínsecos que predisponen a la práctica de la automutilación", "elementos externos capaces de influir en el comportamiento auto agresivo" y "comorbilidades relacionadas con la automutilación". Entre las motivaciones para la automutilación estaban: la regulación emocional, internet como una posible influencia y el predominio del trastorno límite de la personalidad. En vista de lo anterior, se observó la urgencia de más estudios alusivos al fenómeno, especialmente a nivel nacional, para instruir a profesionales y familias en la recepción de estos adolescentes.

Palabras clave: automutilación. La automutilación en los jóvenes. La automutilación en la adolescencia. Autolesión no suicida.

Abstract

Self-mutilation or non-suicidal self-harm is defined by a behavior in which the individual repeatedly causes superficial lesions in the body itself. It refers to a predominant phenomenon in adolescents, with the purpose of alleviating emotional pain. Therefore, the present study aimed to identify the factors capable of motivating the self-harm behavior, applying the integrative literature review. After analyzing the texts, six articles describing Self-mutilation appeared in three categories: "intrinsic factors predisposing to the practice of self-mutilation", "external elements capable of influencing self-injurious behavior" and "comorbidities related to self-mutilation". Among the motivations for self-mutilation were: emotional regulation, the internet as a possible influence, and the predominance of borderline personality disorder. In view of the above, it was observed the urgency of more studies allusive to the phenomenon, especially at the national level, in order to instruct professionals and families in the reception of these adolescents.

Keywords: Self-mutilation. Self-mutilation in young people. Self-mutilation in adolescence. Non-suicidal self-harm.

Introdução

O presente artigo abordará assuntos relacionados à compreensão do processo de Automutilação na Adolescência. Tal evento tornou-se um assunto relevante na atualidade, dado o crescente número de novos casos nas últimas décadas. Nos últimos anos, ocorreu um aumento expressivo de adolescentes em busca de ajuda nos serviços de saúde decorrentes de comportamento automutilador. Esses sujeitos são encaminhados por escolas, famílias, conselhos tutelares, ou até mesmo por iniciativa própria (De Paula, 2018).

O advento da vida moderna proporcionou novas tecnologias, dentre as quais o uso da internet, causando mudanças significativas na forma como as pessoas vivem e se comportam diante das mais diversas situações. Entretanto, trouxe consigo grandes mazelas à sociedade. A internet pode ser utilizada tanto para tratar questões de grande relevância social, quanto para esconder criminosos mal intencionados que rastreiam crianças e adolescentes incapazes de perceber os perigos existentes nessa ferramenta, no intuito de saciar suas curiosidades e impulsividades. (Eisenstein & Estefenon, 2011).

Neste contexto, observa-se adolescentes tentando sobreviver a tantas mudanças, à procura do seu lugar em uma sociedade repleta de cobranças e imposições. À vista disso, percebe-se o comportamento automutilador do adolescente como uma tentativa de aquisição de alívio e conforto para uma dor maior. De Meneses, Macedo e Viana (2014) relatam que: “A dor que se sente ao se automutilar serve, em diversos casos, para regular outra dor, causada por uma intensa emoção negativa” (p.278).

Assim, a presente pesquisa visa compreender os fatores envolvidos na prática da automutilação em adolescentes.

Um melhor entendimento a respeito dos temas propostos nesta pesquisa, demandará um breve percurso pelo conhecimento teórico que fundamentou esses estudos. Apresenta-se aqui uma explanação de alguns autores que abordam o assunto. Diante do exposto, abordar-se-á a seguir, de forma mais aprofundada, acerca da Automutilação ou Autolesão não suicida, termo descrito na versão atualizada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014).

1.1 Automutilação

A Automutilação tem adquirido posição de crescente evidência no campo científico nas últimas décadas. De Paula (2018) aponta que: “Há uma enorme necessidade de pesquisas sobre o assunto, para uma compreensão mais abrangente deste fenômeno na atualidade e no Brasil, e também uma troca de experiências entre os profissionais da saúde mental, para que haja uma reflexão crítica” (p.187).

Borges (2012), relata que os inúmeros termos usados para conceituar o fenômeno, prejudicam sua compreensão, o que poderá interferir nas avaliações e intervenções. Atualmente os conceitos mais utilizados, definem a automutilação ou autolesão não suicida como qualquer ato intencional e repetitivo de agressão ao próprio corpo, que exclua intenção consciente de suicídio e que não seja aceito dentro de sua própria cultura e nem para exibição (Favazza, 1998; Claes, 2007; Nixon, 2008; citado por Giusti, 2013). Esses atos incluem cortes superficiais, queimaduras, mordidas, bater partes do corpo contra a parede ou objetos, e manipular ferimentos até provocar sangramento. (Briere, 1998; Favazza, 1989; Klonsky, 2008; Lloyd, 2007; citado por Giusti, 2013).

O DSM-5 aponta a automutilação no seu capítulo de Condições para Estudos Posteriores. Identificada dentro da Autolesão não Suicida, que tem como características diagnósticas:

O comportamento repetido do próprio indivíduo de infligir lesões superficiais, embora dolorosa, à superfície do seu corpo. Em geral, o propósito é reduzir as emoções negativas, como tensão, ansiedade e autocensura, e/ou resolver uma dificuldade interpessoal. Em alguns casos a lesão é concebida como uma autopunição merecida (DSM-5, p.804).

Consoante ao DSM-5, os indivíduos relatam sensação de alívio, podendo estar associado à urgência e fissura, quando ocorre com frequência. Este manual aponta duas teorias psicopatológicas sobre o comportamento autolesivo não suicida: a primeira embasada na teoria da aprendizagem, na qual o comportamento é mantido por reforços positivo e negativo. Na segunda, esse comportamento, pode ser visto pelo indivíduo, como uma forma de se autopunir, como forma de compensar atos que causaram sofrimentos ou danos a outras pessoas.

A automutilação encontra-se presente em diagnósticos como: Transtorno da Personalidade Borderline, pacientes psicóticos, intoxicação ou abstinências de substâncias, Transtornos Neurocognitivos, em alguns casos, no TOC, podendo ocorrer na Tricotilomania, Transtorno de Escoriação e no Transtorno do Masoquismo Sexual (First, 2015).

Diante dos diversos conceitos, o tema se torna ainda mais complexo e cada vez mais difícil de ser compreendido no seu real sentido. Entretanto, se faz necessária uma busca cada vez mais intensa de conhecimentos, no sentido de um melhor entendimento, sem deixar margem para entendimentos errôneos que possam dificultar a abordagem do assunto, gerando com isso, um tabu diante da sociedade.

Uma das possíveis razões para o aumento da incidência do comportamento automutilador, referida por Da Silva e Barbosa (2017), estaria atrelada ao fato deste assunto ser considerado um tabu pela maioria da população. Agrega-se a esse fato, a existência da ilusão de que falar sobre o tema potencializa a ocorrência do comportamento. Há, portanto, necessidade extrema em se debater o tema, de maneira adequada e fundamentada.

Indivíduos automutiladores, segundo Favazza (1998), citado por Giusti (2013), demandam grande parte do tempo planejando formas de se automutilarem, aumentam a frequência e a intensidade do ato, incorrendo ao risco de desfiguração física e descontrole do comportamento. Selecionam áreas do corpo de maior acesso como braços, pernas e peito e áreas frontais do corpo, e utilizam objetos perfuro cortantes como estiletas, facas, lâminas de barbear, compassos e agulhas (DSM-5, 2014).

Em face da divergência que envolve a definição da automutilação, soma-se o período do desenvolvimento humano no qual tal fenômeno prevalece, isto é, a adolescência, caracterizada também como uma fase de difícil definição e enquadramento etário.

1.2 Adolescência, Automutilação e a Internet

A adolescência, conforme mencionado anteriormente, envolve várias controvérsias, tornando-se uma fase de difícil definição e enquadramento etário.

Eisenstein (2005), descreve que a Organização Mundial da Saúde estabelece os limites cronológicos da adolescência entre 10 e 19 anos, enquanto a Organização das Nações Unidas os define entre 15 e 24 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente inclui a adolescência na faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142).

No intuito de facilitar o entendimento, abordar-se-á o termo “Adolescência” sob o olhar de Diane E. Papalia (2013), que o define na transição da infância para a idade adulta, traz consigo mudanças físicas, cognitivas e psicossociais, e se estende dos 11 aos 19 ou 20 anos aproximadamente. Decorre da construção social pelo fato de manifestar variadas formas a depender dos contextos sociais,

culturais e econômicos onde ocorre. O reconhecimento deste momento crítico, pode alertar pais e professores a compreenderem os comportamentos de tais sujeitos. Portanto, a naturalização desta tumultuosa fase como “normal”, nos expõe ao risco de não percebermos os sinais dos adolescentes que necessitam de ajuda especial.

Para Larson (1997), citado por Papalia (2013), os adolescentes trancam-se nos quartos, a procura de um tempo à sós, na tentativa de fugir das pressões sociais, restabelecer a estabilidade emocional e refletir sobre sua identidade.

Um outro fator, cujo uso inadequado pode provocar danos e influenciar indivíduos na prática da automutilação, diz respeito à internet, embora se apresente como grande fator transformador da sociedade (Da Rosa, 2011). Este último declara que, “Estudiosos acreditam que o aumento de atos de autolesão nos adolescentes se deve em parte às redes sociais, que espalham informações a respeito desse tipo de comportamento e que ensinam a agredir seu corpo quando se sentem sós e deprimidos” (p.135).

O risco se torna eminente, no momento em que o jovem acessa a *web* e exhibe seu comportamento automutilador, usando seu próprio sofrimento para influenciar outros que necessitam dessa forma de alívio momentâneo ao sofrimento.

De Araújo, Remígio e Nascimento (2017) relatam que: “... as redes sociais também passaram a ser utilizadas para o uso negativo, como é o caso do jogo Baleia Azul, que desafia o internauta a realizar uma série de desafios e, ao final, cometer suicídio” (p.2). É impossível deixar de mencionar a existência de pessoas mal-intencionadas que se utilizam da ingenuidade de crianças e adolescentes para se divertirem, de forma algoz.

Adolescentes enfrentam períodos de extrema instabilidade, manifestam estados emocionais marcados por insegurança, angústia, injustiça e incompreensão. Por conseguinte, exibem grandes dificuldades em seus relacionamentos (principalmente os familiares), e, isolam-se cada vez mais do mundo social, em busca de formas virtuais como única possibilidade de socialização (Drummond & Drummond Filho, 1998).

Segundo De Paula (2018), indivíduos nesta fase procuram identificações, seja através das redes sociais, apresentam comportamentos para serem aceitos pelos colegas, desobedecem regras e experimentam situações no intuito de aliviar o sofrimento. Nesta procura, acabam, muitas vezes, expondo-se a situações de risco, ao se defrontarem com grupos que se utilizam de meios perigosos para envolver esses jovens.

Papalia (2013), expõe que, a propensão a comportamentos de risco pode decorrer da combinação da rede cerebral socioemocional (sensível à estímulos sociais e emocionais, como por exemplo a influência dos pares); e da rede de controle cognitivo (controla as respostas a estímulos). Este quadro pode explicar a tendência dos adolescentes a explosões emocionais e a comportamento de risco, como mencionado por (Steinberg, 2007, citado por Estrela, 2018).

Ainda em conformidade com Da Rosa (2011), a família precisa entender qual é o seu lugar na vida dos adolescentes, não permitindo que a internet assuma o seu papel. No contato virtual os adolescentes passam por muitas vivências e através desse canal, encontram formas de tentar suprir suas necessidades.

Yates (2004) citado por De Menesses, Macedo e Viana (2014), anuncia que “mecanismos negativos na história de vida do sujeito como trauma infantil, abuso sexual ou emocional, falta de comunicação familiar e isolamento, podem constituir motivações para o ato. Sinaliza que a inabilidade em lidar com eventos negativos e a elevada sensibilidade às emoções, conduz o indivíduo, muitas vezes, a falta de controle sobre o comportamento na intenção de dissipar a dor” (p.278).

Articulando com as ideias dos autores citados, nota-se a importância do diálogo estabelecido entre as partes, que possibilite aos pais a percepção de fatores capazes de contribuir para o sofrimento dos filhos, evitando, com isso, motivações para comportamentos inadequados.

Com essa questão em mente sucedeu-se esta revisão de literatura objetivando compreender: “Quais são os fatores que motivam a prática da automutilação em adolescentes?”

2- Metodologia

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, a partir de uma revisão integrativa da literatura nacional, que consiste de um método que possui por finalidade, sintetizar resultados obtidos em pesquisas já realizadas sobre determinado tema, de maneira sistemática e abrangente. Possibilita a inserção de pesquisa quase-experimental e experimental, abarca a literatura teórica e empírica, proporcionando maior entendimento sobre a questão de interesse (Souza, Silva & Carvalho, 2010).

A busca dos estudos ocorreu no período de março a maio de 2019. Utilizou-se a Scielo e a BVS como plataformas de pesquisa. Constituíram-se como critérios para inclusão na amostra: artigos publicados nos anos de 2000 a 2018, na língua portuguesa, contendo ano de publicação, nome completo dos autores, nome da revista, assim como, tratar da temática da automutilação ou autolesão não suicida em adolescentes. Os critérios eleitos para exclusão envolveram: os artigos de acesso pago, os não disponíveis por completo nos periódicos, os artigos repetidos, e aqueles munidos de diferentes descritores e temas incompatíveis com o objeto de estudo.

Os seguintes descritores foram empregados: “Automutilação”, “Automutilação em jovens”, “Autolesão”, “Automutilação na adolescência” e “Autolesão não suicida”.

O instrumento utilizado consta de um quadro destinado a anotação das informações referentes a cada trabalho selecionado para composição da amostra. Tais informações abarcaram: o título do artigo, o nome dos autores, ano da publicação, título do periódico e temas do artigo.

3- Resultados

A investigação efetuada nas bibliotecas virtuais Scielo e BVS, através da aplicação dos descritores mencionados na Metodologia, identificou um montante total de 87 artigos científicos. Dos quais, após submissão aos critérios de inclusão e exclusão, apenas 6 compuseram essa revisão, pelo fato de envolverem aspectos que respondem à questão norteadora desta revisão.

A análise do material foi elaborada através de leitura crítica e qualitativa que permitiu identificar agrupamentos temáticos de acordo com os objetivos específicos desse trabalho: “Fatores intrínsecos que predispõem à prática da automutilação”, “Elementos externos capazes de influenciar o comportamento autolesivo” e “Comorbidades relacionadas à automutilação”.

Segundo a classificação de periódicos no quadriênio 2013-2016, da coleta Qualis da Plataforma Sucupira realizada em 20/05/19, encontrou-se a seguinte catalogação dos trabalhos: Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: uma revisão integrativa de literatura. (Classificação B2); Automutilação: Intensidade dolorosa, fatores desencadeantes e gratificantes. (Classificação B1); Funções neuropsicológicas associadas a condutas autolesivas: revisão integrativa de literatura. O Tumblr e sua relação com práticas autodestrutivas: o caráter epidêmico da autolesão. (Classificação B2); Automutilação na adolescência - rasuras na experiência de alteridade. (Classificação B1); Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes.

Em outras palavras, quatro dos artigos exibiram classificações que se enquadram em estratos localizados entre média e superior quanto à qualidade das produções, ou melhor, B1 e B2. Em contrapartida, dois trabalhos não apresentaram dados cadastrados no Qualis CAPES.

A contar dos seis trabalhos (publicados em revistas distintas) examinados, evidencia-se uma concentração na produção de 67% nos anos de 2016 e 2017, possivelmente decorrente do crescimento do interesse sobre o fenômeno da automutilação nesse período.

Verificou-se que, apesar de o critério de inclusão envolver artigos publicados nos bancos de dados pesquisados a partir do ano de 2000, o mais antigo remonta ao ano de 2012, o que revelou pouco interesse em estudos ao redor deste fenômeno *anteriori* a este ano.

Dois trabalhos (Otto & Santos, 2016; e Fortes & Macedo, 2017) relatam narrativas de adolescentes que praticavam os atos através do acesso à internet.

Base	Título	Ano	Revista	Nome do Autor(s)	Temas encontrados nos artigos
SIELO	Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: uma revisão integrativa de literatura.	2017	Revista Portuguesa de saúde mental	Alline Conceição Silva, Nadja Cristiane Lapann Botti	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que predispõem à prática da automutilação; • Fatores que podem influenciar a automutilação; • Comorbidades relacionadas à automutilação.
SIELO	Automutilação: intensidade dolorosa, fatores desencadeantes e gratificantes.	2016	Revista Dor	Marcos Girardi Vieira, Marta Helena Rovani Pires, Oscar Cesar Pires	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que predispõem à prática da automutilação; • Comorbidades relacionadas à automutilação.
SIELO	Funções neuropsicológicas associadas a condutas autolesivas: revisão integrativa de literatura.	2012	Psicologia: reflexão e crítica	Renata Lopes Arcoverde, Lara Sá Leitão de Castro Soares	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que predispõem à automutilação. • Comorbidades relacionadas à automutilação.

BVS	O Tumblr e sua relação com práticas autodestrutivas: o caráter epidêmico da autolesão.	2016	Psicologia Revista. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde	Stephanie Cristin Otto, Kátia Aleksandra dos Santos	<ul style="list-style-type: none"> Fatores que podem influenciar a automutilação;
BVS	Automutilação na adolescência - rasuras na experiência de alteridade.	2017	Psicogente	Isabel Fortes, Monica Medeiros Kother Macedo	<ul style="list-style-type: none"> Elementos que predispõem à prática da automutilação; Fatores que podem influenciar a automutilação;
BVS	Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes.	2018	Arquivos Brasileiros de Psicologia	Paulo Henrique Nogueira da Fonseca, Aline Conceição Silva, Leandro Martins Consta de Araújo, Nadja Cristiane Lapann Botti	<ul style="list-style-type: none"> Elementos que predispõem à prática da automutilação;

Quadro 1 - Artigos selecionados

4- Discussões

Posteriormente à análise do conteúdo das publicações, observou-se alguns aspectos importantes referentes ao processo de automutilação que serão tratados a seguir. Segundo Fliegel *et al.* 2009, *apud* Silva & Botti 2017, p. 71), “o fenômeno da automutilação é característico da adolescência, sendo que, após os 15 anos, ocorre predomínio do sexo feminino”. Vieira, Pires e Pires (2016) concordam com esses autores ao revelarem em seus estudos, que a prevalência desse comportamento ocorre em mulheres jovens, porém, acrescenta que a maioria são portadoras de algum transtorno psiquiátrico. Arcoverde e Soares (2012), e Fonseca, Silva, Araújo e Botti (2018), igualmente, apresentam resultados que convergem com tais autores.

Dois artigos retratam a respeito dos sentimentos vivenciados após o ato. Vieira, *et al* (2016) informam que os adolescentes quando questionados sobre os sentimentos envolvidos após o ato, relataram: alívio, satisfação, prazer, tristeza, angústia, alegria, culpa, nostalgia, relaxamento, frustração, raiva, compulsão e medo.

Após a descrição desses aspectos, emergiram resultados que respondem aos objetivos desse trabalho, e que foram categorizados de forma a permitir a análise à luz da literatura especializada sobre a questão.

Fatores intrínsecos que predispõem à prática da automutilação

De acordo com Silva e Botti (2017), a prática autolesiva está associada ao enfrentamento de situações desadaptativas e a regulação das emoções. Podendo ser motivada, também, pela dificuldade em expressar emoções, baixa autoestima, baixa habilidade de resolução de problemas, menor crença na auto eficácia e culpabilização.

Vieira, *et al* (2016), mencionam que as motivações da automutilação podem estar envolvidas com: tristeza, angústia, culpa, ansiedade, raiva, medo de frustração, alívio de tensões e alívio de dor emocional. Tais aspectos corroboram com o estudo de Silva e Botti (2017), ao citarem a regulação das

emoções como motivador do comportamento. Assim, as motivações mencionadas para a autolesão como alívio de tensão e o desvio do foco de atenção da dor emocional para a dor física, agiriam como forma de distração a sentimentos de angústia e frustração, causando alívio temporário na maioria dos casos.

Fonseca, *et al* (2018), também entram em consonância neste aspecto, ao associarem o ato autolesivo aos estados de vulnerabilidades intrapessoais, sociais e dificuldades emocionais. Estes autores expõem que “a autolesão tem sido exercida para aliviar sentimentos negativos, estados cognitivos, dificuldades interpessoais ou para induzir sentimentos positivos, pois essa função reguladora reforça o comportamento”. (Fonseca, *et al* 2018, p. 254).

Disfunções no mecanismo de regulação são da mesma forma relatadas por Arcoverde e Soares (2012), assim como os autores anteriormente citados. Outrossim, complementam que fatores neuropsicológicos são associados a condutas autolesivas (como disfunção da regulação emocional e a resolução de problemas). Segundo eles, lembranças estressantes, ansiedade ou depressão podem ativar o mecanismo disfuncional de regulação e gerar o comportamento automutilador. E ainda, associam o comportamento automutilador à impulsividade e ao estresse psicológico.

Vieira, *et al* (2016), apontam que após o ato da automutilação, a maior parte dos sujeitos relatam alívio, seguidos também de: satisfação, prazer, tristeza, angústia, alegria, culpa, nostalgia, relaxamento, frustração, raiva, compulsão e medo.

Elementos externos capazes de influenciar o comportamento autolesivo

O *cyberespaço* utilizado por adolescentes, exposto por Otto e Santos (2016), constitui-se em um canal de livre expressão da prática automutiladora e do sofrimento decorrente dessa prática, sem julgamentos. Neste, o sujeito substitui o contato com pessoas conhecidas (como família e amigos), pelo contato virtual com desconhecidos. Indica a preferência à exposição virtual, que favorece a expressão explícita, sem filtros e julgamentos. Valida assim o potencial epidêmico do comportamento.

Semelhantemente, Fortes e Macedo (2017) analisaram algumas narrativas de blogs de adolescentes, nos quais evidenciam o aspecto de isolamento e a ausência de um interlocutor com quem compartilhar a dor. Frente à intensa solidão, os usuários de tal rede social assumiriam a função do outro que inexistente.

Silva e Botti (2017), alertam a extrema importância em se observar o comportamento de automutilação nos mais diversos contextos, inclusive no ambiente virtual, uma vez que, trata-se de uma ferramenta muito utilizada pelos jovens, o que demanda melhor compreensão de uma possível influência desse ambiente no ato de automutilação.

A associação entre experiências traumáticas na infância e automutilação foi identificada por Silva e Botti (2017), que exibem como fatores: problemas psicológicos por parte de um dos pais, separação dos pais, e separação precoce ou prolongada de um dos pais. Observam experiências na infância de negligência emocional, abuso físico ou psicológico, especialmente abuso sexual, entre adolescentes e adultos portadores de comportamento automutilador (Fliege *et al.*, 2009; citado por Silva & botti, 2017). Comportamentos de automutilação são observados em grande parte dos indivíduos que sofrem abuso sexual, superando outras formas de maus tratos. (Noll *et al.*, 2003; citado por Silva &

Botti). Além do que, adolescentes vítimas de bullying, também apresentam alto índice de automutilação e pensamentos relacionados ao ato. (Mc Mahona *et al.*, 2010, citado por Silva & Botti).

Esses dados, confirmam os estudos de Giusti (2013), ao referirem que o comportamento autolesivo não suicida pode estar relacionado com: abusos na infância, ser filho de pais separados, conflitos familiares, saber que alguém do seu ciclo familiar ou de amizade se automutila, abuso de substâncias, e experiências de bullying.

Comorbidades relacionadas à automutilação

A prevalência de automutilação em pacientes portadores de transtorno da personalidade borderline, transtornos alimentares, transtornos de estresse pós-traumático, depressão, transtornos de ansiedade e naqueles com histórico de abuso ou trauma, são apontados por Arcoverde e Soares (2012).

O predomínio em portadores de transtorno de personalidade borderline foi referido por Vieira et al (2016), assim como encontra-se presente em depressão maior, transtorno bipolar, distúrbios da personalidade, transtorno do pânico, transtorno misto ansiedade/depressão e transtorno psicótico. Silva e Botti (2017), acrescentam a essa lista o abuso de substâncias e transtornos alimentares.

Já o Manual de Diagnóstico Diferencial do DSM-5, menciona os Transtornos Neurocognitivos, os TOC, a Tricotilomania, o Transtorno de Escoriação e o Transtorno do Masoquismo Sexual, como possíveis comorbidades para autolesão não suicida, visto que, portadores destes transtornos podem adotar este comportamento (First, 2015).

6 – Considerações finais

Frente ao crescimento expressivo da incidência de casos de automutilação na população adolescente, a carência de diálogos a respeito do tema, e subsequente aumento da demanda psicoterapêutica, a presente pesquisa reflete sua relevância, tanto para o profissional da Psicologia, quanto à sociedade de forma geral. Nesse sentido, surge a necessidade de um maior aprofundamento sobre o tema, que possibilite a identificação de fatores protetivos, capazes de proporcionar auxílio efetivo para esses jovens.

Com essa intenção sugere-se que o objetivo geral foi atendido porque efetivamente o trabalho conseguiu expor os fatores envolvidos na Automutilação em Adolescentes a partir da literatura atual. No decorrer dos estudos, verificou-se que vários fatores conduzem os jovens a praticarem a automutilação, ou seja, a maior parte dos autores destacou aspectos relacionados à regulação das emoções. Observa-se a internet como possível fator influenciador de tal comportamento, não descartando a influência de outras razões. Concernente às comorbidades, ocorre o predomínio em portadores de transtorno de personalidade borderline.

Em face à metodologia proposta percebe-se a disponibilidade bastante reduzida de pesquisas que discorram sobre o tema na literatura nacional. Ademais, evidencia-se a ausência de citação de técnicas psicoterápicas cabíveis ao fenômeno. Escassos também são os estudos de casos existentes, possivelmente decorrente do medo à exposição por parte do portador deste comportamento.

Surge a necessidade de um debate adequado e fundamentado do tema, pois o próprio silêncio que recobre o tabu, torna a automutilação ainda mais prejudicial para quem a pratica.

Diante dessa lacuna sugere-se mais estudos acerca da temática que vislumbrem melhor clarificação sobre o fenômeno, pois o fato deste evento envolver um contexto de sofrimento, pode gerar danos indesejáveis na vida dos adolescentes, na medida em que as marcas deixadas, podem estar além das cicatrizes físicas.

Referências

American Psychiatric Association et al. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.

Arcoverde, Renata Lopes; Soares, L. S. L. C. (2012). Funções neuropsicológicas associadas a condutas autolesivas: revisão integrativa de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 2, p. 293-300.

BORGES, Carolina Nunes Leal de Oliveira. *A Flor da pele: algumas reflexões a propósito de um estudo de caso sobre autolesão*. 2012. Tese de Doutorado. ISPA-Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Da Silva, Higor Ferreira; Barbosa, João Victor Alves. (2017). *Baleia Azul: Do Pensamento Ao Ato*.

Da Rosa, Nara Beatriz Kreling. (2011). O uso da internet como espaço terapêutico. *Cadernos do Aplicação*, v. 24, n. 2.

De Araújo, Philipe Phaustino Albuquerque; Remígio, Isabela Oliveira; Nascimento, Bruno Ribeiro. (2017). O combate de um problema social através do uso de grupos no Facebook: # Baleia Azul.

De Menezes, Catarina Nívea Bezerra; Macedo, Brisa Burgos Dias; Viana, Cinthya Karyne Sampaio. (2014). A dor de ser borderline: revisão bibliográfica com base na terapia cognitivo-comportamental. *Revista De Humanidades*, v. 29, n. 2, p. 267-287.

De Paula Henriques, Rebeca Louise Santos. (2018). A automutilação nas políticas públicas de saúde mental: um olhar através do biopoder e sociedade disciplinar foucaultiana. *Pretextos-Revista Da Graduação Em Psicologia Da Puc Minas*, v. 3, n. 6, p. 172-189.

Drumond, Marina Canal Caetano; Drummond Filho, Helio Caetano. (1998). *Drogas, A Busca De Respostas*. Edições Loyola.

Eisenstein, Evelyn. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência E Saúde*, v. 2, n. 2, pp. 6-7,

Eisenstein, Evelyn; Estefenon, Susana B. Geração (2011). Digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto Uerj*, v. 10, p. 42-53.

First, Michael B. (2015). *Manual De Diagnóstico Diferencial Do Dsm-5*. Porto Alegre: Artmed.

Fonseca, Paulo Henrique Nogueira da et al. (2018). Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes. *Arquivos Brasileiros De Psicologia*, v. 70, n. 3, p. 246-258.

Fortes, Isabel; Macedo, M. Kother. (2017). Automutilação na adolescência - rasuras na experiência de alteridade. *Psicogente*, v. 20, n. 38.

Giusti, Jackeline Suzie. *Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo*. (2013). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Otto, Stephanie Cristin; Dos Santos, Kátia Alexandra. (2016). O Tumblr e sua relação com práticas autodestrutivas: o caráter epidêmico da autolesão. *Psicologia Revista*, v. 25, n. 2, p. 265-288.

Papalia, Diane E.; Feldman, Ruth D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Artmed Editora.

Silva, Aline Conceição; Botti, Nadja Cristiane Lappann. (2017). Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: Revisão integrativa da literatura. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Porto, n.18, p.67-76, dez.

Souza, Marcela Tavares de; Silva, Michelly Dias da; Carvalho, Rachel de. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, v. 8, n. 1, p. 102-106.

Vieira, Marcos Girardi; Pires, Marta Helena Rovani; Pires, Oscar Cesar. (2016). Automutilação: intensidade dolorosa, fatores desencadeantes e gratificantes. *Rev. dor*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 257-260, Dez.

Estrela, Mafalda Pitta da Cunha Calçada. (2018). *As expressões vivenciais e comportamentais da ansiedade em adolescentes: fatores psicossociais associados ao risco e à proteção face à psicopatologia*. Tese de Doutorado.

PRODUCCIÓN Y USO DE VERBOS EN NIÑOS ESCOLARES CON DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Héctor Juan Pelayo González

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Verónica Reyes Meza

Centro Tlaxcala de Biología de la Conducta, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Guendaviani Sánchez Cabrera

Departamento de Psicología, Fundación Colegio Americano de Puebla.

Luis Quintanar Rojas

Sistema Nacional de Investigadores.

Yulia Solovieva

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación neuropsicológica.

Resumen

El número de verbos producidos en un minuto se incrementa de forma lineal durante el desarrollo y no deja de aumentar hasta la juventud. Específicamente en la neuropsicología se ha determinado que la denominación de acciones implica un proceso neurocognitivo más complejo que la denominación de objetos. En este trabajo se analizó cómo los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) generan sustantivos y verbos ante condiciones específicas (evocación y elaboración de oraciones), y se comparó su rendimiento con niños neurotípicos. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos. Los niños con TDAH tuvieron una menor producción de oraciones y dificultades para la evocación de verbos, es decir, en aquellas tareas de lenguaje que requieren de mayor selectividad en el seguimiento de un objetivo establecido. Los resultados del estudio se pueden tomar en cuenta para procedimientos de evaluación e intervención, así como para la elaboración de sugerencias pedagógicas.

Palabras Clave: TDAH, verbos, fluidez, evocación lexical.

Abstract

The numbers of verbs produced in a minute is increased during childhood and adolescence. Specifically, in neuropsychology it has been described that naming actions is a more complex neurocognitive process than naming objects. In this work we analyzed how children with attention deficit hyperactivity disorder generate and use verbs in specific conditions (retrieve and sentences construction), in order to compare their performance with children without any specific problem. Performance of ADHD was significantly different from neurotypical children. The most outstanding errors in children with ADHD were related to difficulties in verbal fluency of verbs and sentences construction that demand high level of selectivity to pursue a stated goal. The results in the present work might be considered for assessment and intervention procedures, as well as for the elaboration of pedagogical suggestions.

Key words: ADHD, verbs, fluency, lexical retrieval

Introducción

Desde un punto de vista lingüístico el verbo parece estar ligado a un acto de intencionalidad de quien lo emplea. El verbo provee una relación aparente entre los contenidos semánticos y las otras unidades léxicas en la estructura de la oración. (Thordardottir y Weismer, 2001). Druks (2000) indica que el verbo implica un procesamiento más exigente que el procesamiento del sustantivo. Crepaldi y cols. (2013) describieron que los circuitos neuronales responsables del procesamiento del verbo y sustantivo están intercalados uno con otro, en una red cortical del sistema fronto-temporo-parietal del hemisferio izquierdo. Lo anterior supone que el procesamiento cerebral ligado al verbo se basa en una amplia red de regiones cerebrales que incluyen a la corteza frontal, temporal y parietal del hemisferio izquierdo, por tanto el verbo podría ser utilizado como herramienta de análisis del funcionamiento neuropsicológico-ejecutivo (Holland y cols., 2001; Thordardottir y Weismer, 2001; Piatt y cols., 2004).

En los estudios sobre la edad de adquisición de verbos y sustantivos se asume que los niños manejan los nombres de objetos antes que los verbos u otras clases de palabras. También se propone que, si un niño es capaz de utilizar verbos y adjetivos adecuadamente, entonces, tiene algún tipo de argumento nominal en mente. De acuerdo con esta opinión, el uso de verbos y adjetivos no puede observarse hasta que el niño haya aprendido suficientes sustantivos que apoyen la predicación de sus expresiones verbales (Gentner, 2006).

Para la adquisición y uso de verbos Forbes (1995), distingue tres procesos interdependientes que intervienen en el aprendizaje del verbo: el desarrollo de las capacidades perceptivas y cognitivas generales, el dominio del idioma (significado de palabras) y la interacción con el ambiente que demanda patrones de actuación/acción.

Según Slobin (1973), el aprendizaje de las palabras y de su inclusión óptima en la oración está en relación a la subordinación de la percepción a la acción. Los niños aprenden verbos con alto contenido motor, durante su propia actuación con los objetos que miran, sienten y escuchan. Slobin denominó a este suceso como la “escena manipulativa básica”.

También es importante reconocer que el dominio en la actuación (verbo), depende de la interacción del adulto con el niño. Se ha documentado que durante el proceso de intercambio lingüístico entre niño y adulto, los adultos emplean más verbos que sustantivos, así los niños van adquiriendo la posibilidad de acceder a los verbos (Masterson, Druks y Galiene, 2008). De acuerdo con lo anterior, el uso de verbos en la expresión se somete a la percepción de las acciones en la vida con mediación del adulto. El niño, paulatinamente irá accediendo al verbo de una manera independiente o bien, a partir de un monitoreo constante que le hará el adulto.

Algunos estudios sugieren que el desarrollo del lenguaje a través de la adquisición de sustantivos, verbos o cualquier otro elemento, podría ocasionar una sustancial influencia para el buen desarrollo de otras funciones psicológicas. Por tanto en el uso de los componentes del lenguaje podrían encontrarse formas no convencionales de desarrollo de otros procesos psicológicos. Por ejemplo, en pacientes con déficit de atención con hiperactividad (DAH), Riaño y Quijano (2015) encontraron un en el lenguaje, específicamente en la función reguladora.

Zentall (1988) reportó que los niños con DAH hablan más de lo normal (verborrea) y son incapaces de detenerse en contextos donde es necesario estar callado. Se ha notado que cuando estos niños con DAH son sometidos a tareas verbales controladas o dirigidas, presentan una menor fluidez y un discurso caracterizado por interrupciones, perseveraciones y bloqueos, (Zelazo y cols. 1995).

D´amico y cols. (2001) estudiaron el proceso de denominación de objetos y acciones en niños sanos de 5 y 6 años mediante láminas de figuras. Los autores encontraron que los niños de esta edad presentan un 92% de éxito ante la denominación lexical sin embargo presentaron solo un 52% de éxito en la denominación de acciones. Los autores consideraron que el uso de verbos demanda un proceso cognoscitivo sustancialmente diferente al de los sustantivos.

Shetreet y cols. (2016) han documentado que para que exista un óptimo acceso al verbo es relevante considerar la estructura de los significados de este, más que la regularización en el contexto de la frase.

Así, las dificultades que tienen los niños con DAH pueden dividirse en dos tipos: aquellos que les cuesta trabajo lidiar con la estructura sintáctica del verbo y aquellos que no pueden acceder a sus marcos de referencia semánticos.

El presente trabajo analiza la producción y uso de verbos en niños que han sido diagnosticados con déficit de atención con hiperactividad y compara este rendimiento con el de niños neurotípicos, con la finalidad de conocer si el verbo puede ser utilizado como unidad de estudio para conocer los tipos de procesamiento cognoscitivo que se requieren para su selección.

Método

Diseño de Investigación

Se trata de un estudio de tipo descriptivo-comparativo y de corte transversal con dos grupos, uno experimental y el otro de control.

Sujetos

El muestreo se realizó por juicio y conveniencia. La muestra comprendió un total de 55 niños de segundo año de primaria, 30 niños sanos que formaron el grupo control con una edad promedio de 7.6 años y 25 niños con déficit de atención con hiperactividad que formaron el grupo experimental, con una edad promedio de 7.4 años incluyendo ambos sexos.

Para el grupo experimental se consideró como criterio de inclusión estar diagnosticado con Déficit de atención con hiperactividad, de acuerdo a los criterios diagnósticos del DSM-5, por el servicio de paidopsiquiatría o neuropediatría del Hospital General de Cholula, Puebla, México.

Todos los participantes tenían una condición socioeconómica media (avalado por el servicio de Trabajo Social del hospital). Los criterios de exclusión para ambos grupos fueron los siguientes: haber reprobado algún ciclo escolar y tener problemas de aprendizaje.

Procedimiento.

Todos los participantes fueron informados sobre las condiciones del estudio, y participaron de acuerdo a los lineamientos de la declaración de Helsinki establecida por la Asociación Médica Mundial (2013). Los padres de todos los participantes firmaron una carta de consentimiento informado.

Instrumentos

Para el estudio se seleccionaron tareas que han sido empleadas en el contexto de la evaluación neuropsicológica del lenguaje (Le Blanc, Joannette, 1996., Ostrosky, Ardila, Roselli, 2011, Pelayo, Granados, Alcaraz, 2012) y se describen a continuación:

Prueba de Fluidez Verbal Semántica (FS): la tarea consiste en solicitarle al niño(a) que con los ojos cerrados diga todas las palabras que pueda y que pertenezcan a la categoría “cosas que hay en un salón de clases”. Se registraron y grabaron las palabras emitidas en un período de 60 segundos.

Prueba de Fluidez Verbal Fonológica (FF, fonema F): se pide al niño que con los ojos cerrados diga todas las palabras que comiencen con la letra “F”. Se registraron y grabaron las palabras emitidas en un período de 60 segundos.

Prueba de Fluidez Verbal para Verbos (FV): la tarea consiste en solicitarle al niño que con los ojos cerrados diga todos los verbos (acciones) que pueda en un período de 60 segundos. Se registraron y grabaron las palabras emitidas en un período de 60 segundos.

Oraciones emitidas: se le hacen preguntas sobre sus actividades un día previo y un día posterior a la evaluación, animando al niño para que conversara. La lista de preguntas es la siguiente: *¿qué hiciste el día de ayer?, ¿qué hiciste en tu casa?, cuéntame ¿cómo resolviste la tarea que te encargaron?, ¿Qué harás mañana?, ¿Qué harás mañana en tu casa llegando de la escuela?* La conversación se audiógrabó para analizar posteriormente las emisiones de los niños.

Resultados

El análisis de los resultados estableció comparaciones entre los dos grupos en todas las tareas aplicadas. Para el análisis cuantitativo se utilizó la prueba *t de student* para datos no pareados, con el objetivo de analizar las diferencias entre los grupos estudiados. Se empleó el paquete estadístico Graph Pad Prism 5 (Software, Inc. 2004).

Los resultados de las medias y desviaciones estándar de ambos grupos en todas las tareas se presentan en la Tabla 3, donde se observa mayor producción de palabras y oraciones en los niños del grupo control.

	Fluidez Semántica	Fluidez Fonológica	Fluidez de verbos	Número de Oraciones
Niños Control	12.1 DE \pm 0.81	9.2 DE \pm 1.13	10.4 DE \pm 0.96	9.1 DE \pm 1.13
Niños DAH	8.1 DE \pm 0.99	5.1 DE \pm 1.15	6.3 DE \pm 1.16	6.7 DE \pm 0.94

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de ambos grupos en todas las tareas.

Análisis cualitativo

Los niños se mostraron motivados para realizar cada una de las tareas de fluidez realizando una búsqueda rápida de las palabras. Lo anterior no garantiza la conceptualización de la tarea, en otras

palabras, no necesariamente la fluidez demandará la incorporación de información proveniente de una red asociativa de palabras –tipo cluster–, sino que cada palabra que se evoca activará “*in situ*”, a códigos lexicales con propiedades semánticas y sintácticas (*lemmas*) con la finalidad de darle existencia a otra palabra. Es como si el lemma fuera el apuntador para asignar la modalidad de la palabra que se evocará. En el caso de los niños del grupo control este proceso parece ser muy estable. En términos neuropsicológicos el proceso de la fluidez usando *lemmas*, como una fase intermedia entre la conceptualización y la evocación sonora de la palabra, requiere de un sistema de constantes reafirmitaciones de información, proceso mediante el cual, aparecerá una palabra que resulta de la integración de rasgos sensoriales (propiedad semántica de esta).

Para el caso de los niños con DAH, el proceso de activación a través de *lemmas* es inestable y se va desgastando durante la misma evocación. En términos neuropsicológicos el esfuerzo de la evocación no se sostiene por lo que la activación entre la red funcional entre las áreas pre-frontales y las áreas temporo-parieto-occipitales parece desgastarse en los primeros 20 o 30 segundos en donde hay una explosión de palabras, pero en el tiempo restante de la tarea (otros 30 o 40 segundos más), la evocación decae o se abandona la tarea.

Las tareas de fluidez fonológica demandan una rápida adquisición de un patrón sensoriomotor para el lenguaje, esto es, la fluidez fonológica despliega estrategias que garantizan la más alta producción de palabras. Ejecuciones como “flotar”, “flor”, “fresa”, “frazada” sugieren que una raíz común (estereotipo motor) puede ser un acceso a muchas palabras. Los niños del grupo control dan cuenta rápido de esta estrategia.

Respecto a la construcción de oraciones, los niños con DAH tienen menos posibilidades de adaptar sus respuestas a situaciones cambiantes o poco probables esto repercute en la conjugación de verbos y afecta en la construcción de oraciones.

En el caso de los niños con DAH la tarea de fluidez fonológica es más complicada dado que no hay una búsqueda activa sensoriomotora visible, y las evocaciones no son hechas a partir de un estereotipo dando como resultado un menor número de palabras. Para el caso de la evocación de verbos el uso de ellos en su forma infinitiva es común, no obstante, el uso de verbos en su forma reflexiva como reirse, bañarse, cepillarse, etcétera ocurre en los niños con DAH; este tipo de evocación parece interrumpirse por la aparición de algún verbo en su forma infinitiva y además con alto contenido motor, por ejemplo: “cepillarse, bañarse, vestirse, correr, saltar”, etcétera. Sobre este tipo de ejecuciones se podría decir que el número de verbos motores evocados por niños con DAH es menor que el de los niños del grupo control ya que su forma específica de evocar está orientada hacia los verbos de tipo reflexivo, que impliquen una acción ejecutada por ellos.

Análisis cuantitativo

El análisis estadístico mostró diferencias significativas, el grupo control tuvo un desempeño significativamente mayor en fluidez semántica ($t= 2.473$, $p < 0.0001$), fonológica ($t= 2.463$, $p < 0.0001$), de verbos ($t= 2.052$, $p < 0.0001$) y producción de oraciones ($t= 3,674$, $p < 0.0004$) Figura 1.

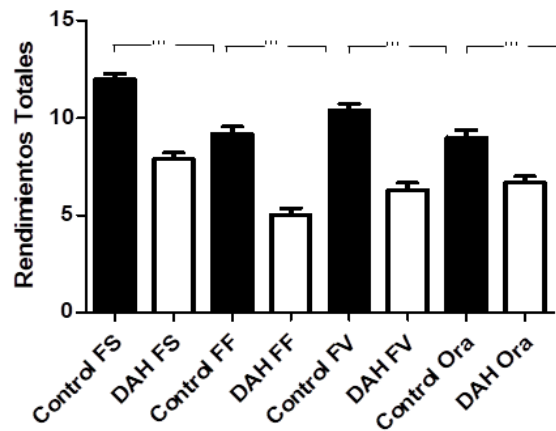


Figura 1. Diferencias en la producción de palabras entre ambos grupos. Las barras indican la media y la línea el error estándar. FS= fluidez semántica, FF= fluidez fonológica, FV= fluidez para verbos, Ora= número de oraciones.

Discusión

Los resultados revelan que los niños producen más palabras en las tareas de fluidez verbal semántica. Se identifica por otra parte que la fluidez verbal fonológica demanda mayor esfuerzo para ambos grupos de niños. Lo anterior concuerda con Hurks y cols. (2006), quien mostró que la fluidez de palabras por criterio fonológico demanda un mayor control de las respuestas solicitadas en comparación con el criterio semántico, donde se activan mecanismos automáticos y de conocimiento general.

El análisis intergrupar muestra que en todas las tareas los niños del grupo control muestran un mejor desempeño. Se destaca que la producción de verbos y oraciones es significativamente menor en niños con DAH. Zentall (1988) menciona que los niños con DAH que son evaluados en tareas de fluidez presentan interrupciones constantes o bien abandonan con rapidez la tarea, dado que la búsqueda estratégica de palabras en el léxico no se puede alcanzar eficientemente.

Se destaca que para la selección de verbos en el contexto de la oración los niños DAH usan verbos con menor cantidad de rasgos motores “visibles” en comparación a los niños del grupo control. Esto se puede relacionar con el hecho de que la denominación de acciones implica el acceso a la etiqueta léxica para realizar la conjugación óptima (D’Amico, 2001), pero también implica un historial de uso del verbo en distintas situaciones (Baker y Cantwell, 1987).

Los datos del presente estudio muestran que los niños con déficit de atención se acercan al verbo por designaciones semánticas, es decir, lo realizan de manera menos específica. Esto concuerda con hallazgos de Machinskaya y cols. (2014) quienes identificaron alta presencia de errores de sustitución semántica en pruebas de denominación en un grupo de niños con déficit de atención en comparación con niños regulares.

La formulación de oraciones en los niños del grupo control presentó mejor contenido descriptivo y mejor concatenación (organización serial de tipo sintáctico) que los niños con DAH. Garret (1990) considera que la oración da la oportunidad de explorar la organización mental que refleja el logro de la estructura secuencial de la frase.

De acuerdo con Luria (1995) la formulación de la expresión requiere del carácter organizado y selectivo del pensamiento del niño, características que pueden estar comprometidas en niños con DAH.

Todas las tareas utilizadas en la evaluación requieren alto grado de selectividad y posibilidad de seguir una regla establecida. Los tipos de errores que manifiestan los niños del grupo con DAH evidencian dificultades en una ejecución selectiva, es decir, cometieron errores de sustitución, producción reducida ante preguntas, dificultades para elaboración de oraciones y cambios de tiempos gramaticales de verbos (presente, pasado y futuro).

Los resultados indican un mejor desempeño para los niños neurotípicos en todas las tareas que incluyen fluidez verbal. Estos hallazgos revelan que el uso de tareas de fluidez bajo presión de tiempo puede servir como instrumento para identificar los tipos de procesamiento cognoscitivo subyacente. En el caso particular del presente estudio los niños con DAH muestran dificultades ya que no tienen una estrategia para la búsqueda de las palabras y para la selección de estas: ambos procesos se relacionan con el funcionamiento frontal.

Es posible argumentar que niños con DAH presentan dificultades particulares en su desarrollo verbal, además de los síntomas conductuales que normalmente se identifican con claridad a partir de las entrevistas. Estos resultados manifiestan que las dificultades que presentan estos niños no son aisladas, sino que conforman un síndrome particular que se relaciona con la pérdida de objetivos selectivos en tareas complejas observada en distintas edades (Solovieva y Quintanar, 2015; Solovieva y Cols., 2016). Lo novedoso del presente estudio es que dicha selectividad no solo es comportamental, sino también abarca el nivel verbal de la actividad psicológica. Las dificultades de los niños con DHA se puedan manifestar en su vida cotidiana y en el aprendizaje escolar por tanto demandan la introducción de estrategias pedagógicas y neuropsicológicas específicas (Solovieva y Quintanar, 2015).

Conclusiones

Los datos permiten constatar la presencia de diferencias significativas en la fluidez verbal en niños TDAH en comparación con el grupo control de la misma edad y condiciones de vida social. En niños con TDAH los errores que destacan son la sustitución semántica en pruebas de denominación y dificultades en producción y evocación de verbos y oraciones, es decir, con tareas verbales que requieren de mayor selectividad en el seguimiento de objetivo establecido. Los resultados del estudio se pueden tomar en cuenta para procedimientos de evaluación e intervención para casos de déficit de atención, así como para la elaboración de las sugerencias pedagógicas.

Referencias bibliográficas

Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki. Principios éticos para la investigación médica con sujetos humanos. Adoptada de la XVII asamblea mundial de la asociación médica mundial. Helsinki, Finlandia, junio de 1964.

Baker L., Cantwell D.P. (1987) A prospective psychiatric follow-up of children with speech language disorders *Journal American Academic Child Adolescence Psychiatry*; 26, 545-3.

- Crepaldi, D., Berlingeri, M., Cattinelli, I., Borghese, N. A., Luzzatti, C., Paulesu, E. (2013). Clustering the Lexicon in the Brain: A Meta Analysis of the Neurofunctional Evidence on Noun and Verb Processing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 303.
- D'Amico, S., Devescovi, A., Bates, E. (2001) Picture naming and lexical Access in italian children and adults. *Journal of cognition and Development*, 2(1), 71-105
- Druks, J. (2002). Verbs and nouns a review of the literature. *Journal of Neurolinguistics*, 15(3), 289-315.
- Forbes, J. N., Farrar, M. J. (1995). Learning to represent word meaning: What initial training events reveal about children's developing action verb concepts. *Cognitive Development*, 10(1), 1-20.
- Garrett, M. F. (1990). Niveles de procesamiento en la producción de oraciones. En *Lecturas de psicolingüística* (pp. 311-352). Alianza Editorial.
- Gentner, D. (2006). Why verbs are hard to learn. Action meets word: How children learn verbs, 544-564.
- Holland, S. K., Plante, E., Weber Byars, A., Strawsburg, R. H., Schmithorst, V. J., Ball, W. S. (2001). Normal fMRI brain activation patterns in children performing a verb generation task. *Neuroimage*, 14(4), 837-843.
- Hurks, P. P. M., Vles, J. S. H., Hendriksen, J. G. M., Kalff, A. C., Feron, F. J. M., Kroes, M., Jolles, J. (2006). Semantic category fluency versus initial letter fluency over 60 seconds as a measure of automatic and controlled processing in healthy school-aged children. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 28(5), 684-695.
- Le Blanc, B., Joannette, Y. (1996). Unconstrained oral naming in left and right hemisphere damage patients: an analysis of naturalistic semantic strategies. *Brain and language*, 55, 42-45.
- Luria, A.R. (1995). *Conciencia y Lenguaje*, 3ra edición, Aprendizaje Visor, Madrid
- Machinskaya, R., Semenova, O., Absatova, A., Sugrobova A. (2014). Neurophysiological factors associated with cognitive deficits in children with ADHD symptoms: EEG and neuropsychological analysis. *Psychology and Neuroscience*, 7(4), 461-473.
- Masterson J., Druks J. y Galiene D., (2008), Object and action picture naming in three- and five-year-old children, *Journal of Child Language*, 35, 373-402.
- Ostrosky, F., Ardila, R., Roselli, M. (2011). *Neuropsi. Evaluacion Neuropsicologica Breve en Español*. México: El Manual Moderno Instrumentos de Evaluación.
- Pelayo, H., Granados, D., Alcaraz, V. (2012) Características de la evocación lexical libre en una población mexicana adulta. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(4), 42-46.
- Piatt, A. L., Fields, J. A., Paolo, A. M., Tröster, A. I. (2004). Action verbal fluency normative data for the elderly. *Brain and Language*, 89(3), 580-583.
- Riaño Garzón, M. E., y Quijano Martínez, M. C. (2015). La función reguladora del lenguaje, intervención en un caso de trastorno por atención deficitaria. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(1), 71-78.
- Shetreet, E., Linzen, T., Friedmann, N. (2016). Against all odds: exhaustive activation in lexical access of verb complementation. *Language, Cognition and Neuroscience: Routledge*.
- Slobin, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En: Ferguson, C.A. y Slobin, D.I. [ed.]: *Studies of child language development*. Nueva York: Holt.
- Solovieva Yu., Pelayo-Gonzalez H., Méndez-Balbuena I., Machinskaya R. y Morán G. (2016). Correlación de análisis neuropsicológico y electroencefalográfico en escolares con diagnóstico de TDA. *Neurobiología*, 7 (15), 1-15.
- Solovieva Yu., y Quintanar L. (2015). Qualitative síndrome analysis by neuropsychological assessment in preschoolers with attention deficit disorder with hyperactivity. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (3), 1-12.

Thordardottir E. T., Weismer S. E., (2002). Verb argument structure weakness in specific language impairment in relation to age and utterance length, *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16(4), 233-250.

Zelazo A.J., Reznick J.S., Pinnon D.E., (1995). Response control and execution of verbal rules developmental, *Psychology*, 31, 508-17.

Zentall S.S. (1988). Production deficiencies in elicited language but not in the spontaneous verbalizations of hyperactive children *Journal Abnormal Child Psychology*, 16, 657-73.

Los autores

Jenifer Bustamante Pérez

jbustamante@iberoamericana.edu.co

Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, D.C, Colombia.

Heloísa Carvalho De Sousa

helosousa@hotmail.com

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do Departamento de Psicologia da Estácio/FATERN.

Lucileide Da Rocha Martins Silva

luci_natal@yahoo.com.br

Graduada em Psicologia. Estácio FATERN Natal. Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte –Fatern. Natal, Brasil

Eliana P. G de Moura

elianapgm@feevale.br

Psicóloga. Docente do curso de graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Desenvolve pesquisas sobre temáticas interdisciplinares na interface com Psicologia Social, com ênfase em práticas psicossociais, políticas públicas, educação em espaços não escolares, modos de subjetivação e pesquisa qualitativa.

Gleyciane Maria de Souza

psicologa.gleycesouza@gmail.com

Bacharelado em Psicologia pela Faculdade de Ciências Biomédicas Cacoal – FACIMED.

Mariela Flores Acosta

mariela_l2@hotmail.com

Licenciada en Psicología Fes-Iztacala, UNAM. Especialidad y maestría en Psicoanálisis, Dimensión psicoanalítica. Profesora de Asignatura A en la carrera de psicología de la Fes-Iztacala. Profesora en el diplomado: Psicoanálisis, género y diversidad sexual en la Universidad América del Norte (sede Condesa) Ciudad de México, México. Ejercicio de la clínica en consulta privada.

Lady Alejandra Garcia Romero

lgarciar@iberoamericana.edu.co

Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, D.C, Colombia.

Ximena Granados Goyeneche

xgranados@iberoamericana.edu.co

Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, D.C, Colombia.

Célia Kuba

ckuba@bol.com.br.

Graduada em Psicologia. Estácio FATERN Natal.

Karla Nidia Medel Rios

karlibox@gmail.com

Licenciada en Psicología Fes-Iztacala. Estudiante en la maestría en psicoanálisis, Dimensión psicoanalítica. Ejercicio de la clínica en consulta privada. Ha sido participante del programa de escritura alrededor del arte contemporáneo (PEAAC), por el Patronato de Arte Contemporáneo. Ciudad de México, México.

Luana Reis Metta

luanametta@gmail.com

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do Departamento de Psicologia da Estácio/FATERN.

Jaqueline Michaelsen Macedo

ja_que_97@hotmail.com

Estudiante do curso de graduação em Psicologia da universidade Feevale. Bolsista de Iniciação Científica.

Michele Nascimento Romão

michele5_romao@hotmail.com

Psicóloga. Docente do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – Facimed.

Héctor Juan Pelayo González

hector.pelayo@correo.buap.mx

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Psicólogo con Maestría en Neuropsicología y Doctorado en Ciencias Biomédicas. Es docente investigadora en la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación neuropsicológica

Martha Lucia Peñaloza Tello

mlpenaloza@usbcali.edu.co

Fonoaudióloga Universidad Católica de Manizales, Magister en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN, Doctora en Educación Universidad de Salamanca, Profesora Titular Facultad de Psicología, miembro del Grupo de investigación GIECE, categoría A Universidad San Buenaventura.

Luis Quintanar Rojas

Sistema Nacional de Investigadores Doctor por la Universidad Estatal de Moscú. Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Neuropsicología, miembro activo de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología y de la International Brain Injury Association. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel II. Es integrante del consejo editorial de la Revista Española de Neuropsicología, de la Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría y del Psychology in Russia: State of the Art.

Verónica Reyes Meza

veronica.reyesm@uatx.mx

Centro Tlaxcala de Biología de la Conducta, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Psicóloga con Maestría en Neuropsicología y Doctorado en Neuroetología. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es docente investigadora en el Laboratorio de Psicobiología del desarrollo en el Centro Tlaxcala de Biología de la Conducta, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Maisa Elena Ribeiro

maisapocos@gmail.com

Psicóloga, Doutoranda em Educação (UNICAMP), Mestre em Psicologia (PUCC), docente do curso de psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Marcieli Sales dos Santos

marcieli.psicologa@gmail.com

Bacharelado em Psicologia pela Faculdade de Ciências Biomédicas Cacoal – FACIMED.

Guendaviani Sánchez Cabrera

Departamento de Psicología, Fundación Colegio Americano de Puebla. Psicóloga con Maestría en Neuropsicología. Actualmente trabaja para la Fundación Colegio Americano de Puebla.

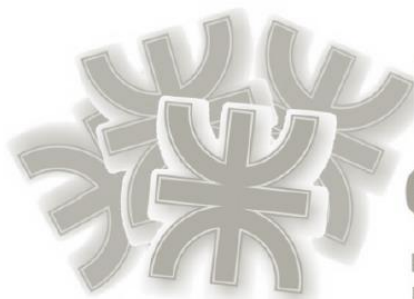
Ângela Fátima Soligo

angelasoligo@gmail.com

Doutora em Psicologia, Docente Colaboradora da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Presidente da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP) e Associação Latino Americana de Ensino e Formação em Psicologia (ALFEPSI). Campinas, Brasil.

Yulia Solovieva

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación neuropsicológica. es Doctora en psicología por la Universidad Estatal de Moscú, especialista en neuropsicología, psicología pedagógica y del desarrollo. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I. Actualmente es Coordinadora de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación neuropsicológica.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.