

Forum

diálogos em Psicologia

Número 2 - jan./jun. 2015

ISSN: 2446-6867

Fórum: diálogos em Psicologia. (Faculdades Integradas de Ourinhos) – v. 2, n. 2
(jan./jun. 2015) – Ourinhos, SP – Brasil – 2015 – semestral ISSN: 2446-6867

1. Psicologia – 2. Saúde mental – 3. Editoração científica. – 4. Periódico/Científico

Faculdades Integradas de Ourinhos. Curso de Psicologia. Rodovia BR-153, Km 338+420m - Água do Cateto, 19909-100, Ourinhos – São Paulo. Telefone (14) 3302-6400
E-mail: revistaforum.psicologia@gmail.com

EDITOR CHEFE

Dr. Marcos Mariani Casadore (FIO – Ourinhos)

EDITOR ASSISTENTE

Ms. Marcos Paulo Shiozaki (Unicesumar - Maringá)

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Daniele de Andrade Ferrazza (FIO – Ourinhos)
Dra. Consuelo Biacchi Eloy (FIO – Ourinhos)
Ms. Clarice Pimentel Paulon (FIO – Ourinhos)
Ms. Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa
Dr. Fábio Sagula de Oliveira (FIO – Ourinhos)
Dra. Paula Ione da Costa Quinterno Fiochi (FIO – Ourinhos)
Ms. Patricia Hobold Meurer (FIO – Ourinhos)
Ms. Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior (FIO – Ourinhos)
Ms. Damaris Bezerra de Lima (FIO – Ourinhos)
Ms. Ana Lúcia dos Santos (FIO – Ourinhos)
Esp. Marcia Cristina Pigato (FIO – Ourinhos)
Ms. Vitor Orquiza de Carvalho
Dr. Francisco Hashimoto (UNESP – Assis)
Dr. Silvio Yasui (UNESP – Assis)
Dr. Matheus Fernandes de Castro (UNESP – Assis)
Dra. Thassia Souza Emidio (UNESP – Assis)
Dr. Tiago Cassoli (UFG)
Dr. Fernando Luiz Zanetti (FIO – Ourinhos)
Dr. Helio Honda (UEM – Maringá)
Dra. Daniele Almeida Duarte (UEM – Maringá)
Ms. Maria do Socorro Lacerda Gomes (UFRR)
Dr. Luiz Eduardo Prado de Oliveira (Université de Paris 7 - Denis Diderot/
Université européenne de Bretagne-Brest)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Ms. Marcos Paulo Shiozaki (Unicesumar – Maringá)
Dr. Marcos Mariani Casadore (FIO – Ourinhos)

ano 2, n. 2, jan./jun. 2015

SUMÁRIO

Editorial.....	4-5
-----------------------	------------

Artigos

Masud Khan Miroir de Winnicott.....	6-18
<i>Luiz Eduardo Prado de Oliveira</i>	

Genalogia da (in)disciplina escolar.....	19-35
<i>Luiz Bosco Sardinha Machado Junior, Elisabeth Piemonte Constantino</i>	

L'utilisation du génogramme en therapie familiale psychanalytique.....	36-53
<i>Maíra Bonafé Sei, Sandra Aparecida Serra Zanetti, Ricardo Silva Franco</i>	

Ergologia: concepção teórica e metodológica de uma das clínicas do Trabalho.....	54-75
<i>Lucas Martins Soldera</i>	

Encontros e Desencontros de uma prática psi em medidas protetivas.....	76-93
<i>Dhiene Aparecida Pereira, Bárbara Cossettin Costa Beber Brunini</i>	

EDITORIAL

A organização de uma revista científica exige muito trabalho e muita colaboração. Antes mesmo de apresentarmos esse segundo número, gostaríamos de agradecer a todos que puderam ajudar, de alguma forma, para que a continuidade da revista fosse possível – pareceristas, revisores, equipe técnica – e, claro, aos autores que submeteram seus valiosos estudos para compormos a presente edição. A estes, pedimos desculpas também pelo atraso na publicação deste novo número e esperamos que possam compreender que fizemos o possível para agilizarmos ao máximo o fechamento deste compilado.

É extremamente prazeroso podermos prestigiar o andamento e continuidade da **Revista Fórum: diálogos em psicologia**, mantendo sua composição como espaço aberto aos debates acerca de temáticas pertinentes não só ao estudo, como também às práticas da psicologia na atualidade. As vertentes e propostas que se apresentam mantêm um caráter múltiplo e são, por si só, ilustrativas da abrangência do desenvolvimento científico inerente à psicologia como disciplina de caráter amplo, bem como das inúmeras possibilidades de discussão desta nossa ciência com seus campos afins, favorecendo, portanto, o estabelecimento de panoramas e perspectivas enriquecidos por tal composição pluridisciplinar.

Contamos, nesse número, com um artigo gentilmente cedido pelo professor **Luiz Eduardo Prado de Oliveira**, da Université Paris-VII – Denis Diderot, intitulado “*Masud Khan Miroir de Winnicott*”, no qual nos é apresentada a proximidade entre os pensamentos destes dois grandes nomes da psicanálise mais contemporânea. No artigo “*Genealogia da (in)disciplina escolar*”, os autores **Luiz Bosco Sardinha Machado Jr.** e **Elizabeth Piemonte Constantino**, da Universidade Estadual Paulista

(UNESP/Assis), trazem um importante estudo de caráter genealógico sobre a compreensão da disciplina e indisciplina atrelada, ainda, às questões contemporâneas, considerando a ideia de escola enquanto espaço de transmissão de conhecimento.

O estudo apresentado pelos pesquisadores **Maíra Bonafé Sei, Sandra Aparecida Serra Zanetti e Ricardo da Silva Franco**, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulado "*L'utilisation du génogramme en thérapie familiale psychanalytique*", propõe uma reflexão sobre a terapêutica clínica psicanalítica voltada às famílias, considerando o uso do genetograma como importante instrumento mediador e destacando, ainda, seu papel no processo clínico como informativo e terapêutico. Já em "*Ergologia: concepção teórica e metodológica de uma das Clínicas do Trabalho*", do professor **Lucas Martins Soldara**, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), temos uma pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento e a composição da Ergologia como uma das Clínicas do Trabalho, referência, esta, às perspectivas da prática da psicologia organizacional e do trabalho. Por fim, o artigo "Encontros e desencontros de uma prática psi em medidas protetivas", das autoras **Dhiene Aparecida Pereira e Bárbara Cossettin Costa Beber Brunini**, da Universidade Paranaense (UNIPAR), acaba por trazer um relevante pensamento acerca das práticas de estágio articuladas ao campo da Psicologia Jurídica, frente as Medidas Protetivas.

Esperamos, sinceramente, que aproveitem e usufruam ao máximo esta segunda edição. E até uma próxima!

Marcos Mariani Casadore
Marcos Paulo Shiozaki

MASUD KHAN MIROIR DE WINNICOTT

Luiz Eduardo Prado de Oliveira

Université de Paris 7 – Denis Diderot

Quel genre de miroir Masud Khan et Donald Winnicott auraient pu être l'un pour l'autre ? Des miroirs déformants avant de partir en mille éclats.

Les dix dernières années de la vie de Masud Khan ont été un véritable calvaire et sa fin a été catastrophique au-delà de ce que nous puissions imaginer. Masud Khan a été analysé par Winnicott, un peu, beaucoup, passionnément, nous ne le savons pas. Donc, si Masud Khan a si mal terminé, c'est la faute de Winnicott. C'est un raisonnement expéditif que je ne soutiens pas, mais qui possède une certaine logique, qui se tient même beaucoup dans les pays de langue anglaise, qui se tient en France dès qu'on expose les faits. Pourtant, la psychanalyse ne se réduit pas à une discipline d'exposition des faits, même si cela peut aider.

Je tourne et je retourne entre mes mains l'histoire de la psychanalyse et, dernièrement, l'histoire de ce qui s'est passé entre Winnicott et Masud Khan. C'est un véritable kaléidoscope. Toute cure

analytique en est un. Chaque fois que je reçois un patient, je commence à fabriquer son kaléidoscope personnel. Je prends du carton, je le découpe, je mets des cailloux de couleur dedans et je regarde. Voilà ma technique psychanalytique à moi. Je fais pareil pour comprendre Winnicott et Masud Khan. Quelle conjonction des astres – entendez-moi quand je dis « des astres » -quelle conjonction les a réunis ?

J'ai commencé ma recherche en essayant de comprendre ce texte ahurissant qui est « La haine dans le contre-transfert ». Très vite je me suis dit que la fin de Masud Khan a été une véritable explosion de haine, avec son alcoolisme et son tabagisme envahissants, avec son cancer du larynx et des poumons, avec sa pratique analytique qui partait en lambeaux à travers le harcèlement sexuel de ses patientes, et, pour terminer, son expulsion de la Société britannique de psychanalyse. Cette haine a été celle qui aurait existé entre Masud Khan lui-même et ses trois analystes, Ella Sharpe, John Rickman et, enfin,

Winnicott. Pour ses deux premiers analystes, il n'est pas difficile d'imaginer la part de haine que peut rester pour le patient quand son analyse se termine par le décès de l'analyste. Ce fut le cas d'Ella Sharpe et de John Rickman. Pour Winnicott, les choses sont plus compliquées : d'une part, parce qu'il venait à la suite de ces deux analystes morts ; d'autre part, parce que Winnicott a témoigné de la place de la haine dans le contre-transfert, nous permettant d'en prendre conscience. Mais suffit-il d'en être conscient pour arrêter les effets de la haine dans le contretransfert ou dans n'importe quelle autre relation ? Et aussi - d'où vient un tel délire, d'affirmer que nous pouvons haïr nos patients ? Qu'est-ce que c'est que la haine, au juste ? Je pense que Winnicott s'est trouvé confronté à cette question et que tout au long de son œuvre nous trouvons différentes approches de la haine.

Je tourne et je retourne mon kaléidoscope. De quels éléments je dispose pour fonder mon intuition au sujet du travail de la haine dans l'analyse de Masud Khan par Winnicott ? Par exemple, nous savons que Masud Khan a souvent tenu en public des propos injurieux au sujet de Winnicott et devant lui, alors même qu'il était censé être ou

avoir été en analyse avec lui, en même temps qu'ils gardaient une relation de collaboration intellectuelle. Nous savons que, lors des séminaires à la Société britannique de psychanalyse, Masud Khan pouvait s'adresser à Winnicott de manière agressive et injurieuse, que Winnicott ne réagissait pas, et ce à un point tel que les jeunes analystes qui assistaient à ces séminaires et à ces provocations s'en sont offusqués. Comment osait-il, Masud Khan ? Et pourquoi ne réagissait-il pas Winnicott ? Et non seulement il ne réagissait pas, mais il continuait à protéger Masud Khan dans ses déboires avec leur Société de psychanalyse. Cela pourtant, n'empêchait pas Masud Khan de traiter Winnicott de nain et de pointer du doigt son « masochisme chrétien ». Est-ce que ce comportement ouvertement agressif, méprisant, injurieux, asocial, grossier, envers quelqu'un que, par ailleurs, est admiré et aimé, quelqu'un qui nous protège et que nous fréquentons, suffit à caractériser la haine ? Tout cela témoigne d'une grande ambivalence. Mais pourquoi Winnicott l'acceptait ?

Nous disposons de quelques pistes pour essayer de répondre à ces questions.

Faisons tourner notre kaléidoscope : au moins autour d'un point très important la vie de Winnicott et de Masud Khan, leurs configurations familiales et leur histoire se sont ressemblées: tous les deux ont eu des pères socialement très importants, mais absents de leur vie familiale. Masud Khan est né de l'union d'un homme de soixante-seize ans avec une jeune femme de dix-sept ans. La relation entre cet homme et cette femme a été pour le moins extrêmement problématique et, sous peu, la mère de Masud se retira dans sa famille à elle, en emportant ses enfants. Masud a été élevé loin de son père, de qui, pourtant, il ne cessa de se dire le préféré. Du moins, il en fut mandaté pour accomplir une grande destinée, puisqu'il a été le premier à être envoyé en Grande-Bretagne, alors qu'il était le plus jeune. Il me semble que la relation entre Winnicott et son père ne fût pas moins problématique. Winnicott a beau affirmer que son père était là pour « tuer et être tué », signifiant ainsi l'élaboration d'une confrontation œdipienne, le fait est que Winnicott n'a jamais osé se débarrasser d'un premier mariage parfaitement malheureux du vivant de son père, n'osant pas lui communiquer un divorce. Ce mariage aura duré une vingtaine d'années et Winnicott

aura évité d'autant d'affronter son père. Par ailleurs, lorsqu'on dépeint la mère de Winnicott comme dépressive – ce que fait Winnicott et ce que font les historiens de sa vie, de manière trop rapide à mon avis -, mon kaléidoscope se tourne vers la proposition de Francis Tustin : « Montrez-moi une mère dépressive et je vous montre un père absent. » Si la mère de Winnicott a été dépressive, elle l'aurait été de l'absence de son mari, père de Winnicott.

Winnicott et Masud Khan ont eu ceci en commun : tous deux avaient des relations très compliquées avec leurs pères, qui étaient absents, craints et idéalisés, et qui ont pesé sur leurs vies de manière telle qu'ils n'ont pas pu devenir pères à leur tour. Au moins pour Winnicott, nous savons que cette situation le rendait malheureux et qu'il s'est exprimé à ce sujet. Masud Khan rêvait de descendance grandiose et a pris des mesures pour qu'une fondation soit créée après sa mort qui porterait son nom. Bien entendu, elle n'a jamais vu le jour.

Dans cette configuration singulière qui réunissait leurs relations transférentielle et contre-transférentielle, est-il absurde d'imaginer que Winnicott et Masud Khan aient pu en

quelque sorte s'adopter mutuellement ? Et agir, dès lors, l'ambivalence fondatrice de leurs relations avec leurs pères ?

Revenons maintenant à la question de « La haine dans le contre-transfert ». Ce texte fondateur et révolutionnaire présente un cas clinique souvent discuté, celui du garçon que Winnicott et sa femme adoptent en quelque sorte à la clinique où elle travaille et qu'ils amènent vivre chez eux. À l'époque, cette pratique était plus disséminée que nous ne l'imaginons aujourd'hui. Otto Fenichel, par exemple, un des premiers analystes à s'occuper de patients psychotiques, s'organisait avec son épouse de manière à former une famille d'accueil. Et, tout compte fait, si Freud analyse sa fille à leur domicile, Melanie Klein ses trois enfants chez eux, Anna Freud les quatre enfants de celle avec qui elle partage sa vie, leur mère, Dorothy Burlingham, étant en analyse avec son père, Sigmund Freud, tout cela dans un même immeuble à la Bergasse, alors que la vie des psychanalystes britanniques se situe encore à l'ombre forte de cette promiscuité, pourquoi Winnicott ne prétendrait pas traiter analytiquement un enfant qu'il adopte ?

En conséquence, je reviens encore à cet exemple clinique sans nullement critiquer Winnicott ni au sujet du dispositif qu'il met en place ni au sujet de son affirmation selon laquelle « il fallait interpréter à la minute, de jour et de nuit, et souvent la seule solution dans une crise était de faire l'interprétation correcte comme si le garçon était en analyse. » En revanche, je porte ma question sur une autre position de Winnicott. Voici ce qu'il en dit dans ce passage souvent commenté et cité:

« L'ai-je frappé ? Non. Je ne l'ai jamais frappé. Mais j'aurais été forcé de le faire si je n'avais tout su de ma haine et si je ne la lui avais pas fait connaître aussi. Pendant les crises, je le prenais en utilisant la force physique, sans colère ou blâme, et je le mettais dehors devant la porte d'entrée, quel que fût le temps ou l'heure, de jour et de nuit. Il y avait une sonnette spéciale qu'il pouvait actionner et il savait que s'il sonnait, il serait admis à nouveau et qu'on ne dirait pas un mot du passé. ... Ce qui est important, c'est que chaque fois, au moment où je le mettais à la porte, je lui disais quelque chose ; je disais que ce qui était arrivé avait suscité en moi de la haine à son égard. C'était facile parce que c'était tellement vrai. ... Je crois que ces paroles étaient si importantes du point de vue de ses progrès, mais elles étaient surtout importantes parce que cela me permettait de tolérer la situation sans

éclater, sans me mettre en colère et sans le tuer à tout moment¹. »

Winnicott prétend avoir tout su de sa haine. C'est sans doute trop. Cette affirmation comporte un certain fantasme de toute-puissance. Je vous invite à ne pas vous formaliser de ce fantasme. Il était commun à l'époque à la Société britannique de psychanalyse, il est commun à toutes les institutions psychanalytiques et il est extrêmement commun à chaque fois que la théorie psychanalytique devient croyance plutôt que questionnement.

Nous devons seulement remarquer, me semble-t-il, que le fantasme de tout savoir sur sa haine fait que Winnicott ne puisse plus dès lors s'interroger à ce sujet. Ainsi, il ne peut pas voir comment il ne suffit pas de verbaliser la haine pour en désamorcer les effets. Et il devient insensible au fait que, d'admettre que l'enfant revienne, sans plus jamais dire un mot de ce qui s'était passé entre eux, est justement vecteur de haine. Nous nous trouvons ainsi devant une injonction paradoxale : verbaliser la haine, en étant censé la désamorcer, dans la mesure où cette verbalisation se prétend

dépourvue d'affects, porte vraiment de la haine, mais une haine tout autre que celle que Winnicott pouvait imaginer. Insidieuse cette fois-ci, elle aussi également toute-puissante, d'une toute-puissance proportionnelle au fantasme de tout savoir sur la haine.

Je pense que c'est cela même qui réapparaît dans la relation entre Winnicott et Masud Khan. Je pense que cette toute-puissance donne forme, de part en part, au parcours analytique de Masud Khan et, plus qu'à ce parcours, à son être, rejoignant ainsi les configurations omnipotentes et transgressives qui ont précédé sa naissance et ombragé son enfance, donnant forme aux relations entre son père et sa mère. La vie de Masud Khan aurait été un fleuve de toute-puissance venu à la rencontre des fantasmes de toute-puissance propres à la Société britannique de psychanalyse et à Winnicott, manifestée en permanence dans sa capacité de survivre à tant de crises cardiaques, car Winnicott en faisait très souvent.

Mais est-ce tout, pour Masud Khan comme pour Winnicott ? Non. Je ne crois pas. Nous avons déjà mentionné l'emboîtement

¹ D. W. Winnicott (1947-1949), *La haine dans le contre-transfert*, Paris, Payot, 2014, traduction de J. Kalmanovitch, pp. 54-56.

entre les fantasmes de toute-puissance disséminés dans une institution, ces mêmes fantasmes inscrits dans une vie et leur présence dans le contre-transfert et dans le transfert, au moyen des agressions permanentes que Masud Khan faisait Winnicott subir.

Deux autres tours de notre kaléidoscope et deux autres exemples de la pratique clinique de Winnicott éclairent ce problème de la toute-puissance de la haine qui se manifeste de manière paradoxale. Le premier est aussi largement connu et discuté. Nous voyons clairement s'y dessiner exactement les mêmes traits que ceux présents dans la pratique de Winnicott auprès de cet enfant de neuf ans. Voici un témoignage, cette fois-ci de Margaret Little :

« Pendant l'une de mes premières séances avec D. W., je me sentis complètement désespérée, persuadée que je n'arriverais jamais à lui faire comprendre quoi que ce soit. J'arpentais la pièce en essayant de trouver un moyen. J'envisageais de me jeter par la fenêtre mais je sentais qu'il m'en empêcherait. Puis je pensai à jeter tous ses livres dehors mais finalement je m'attaquai à un grand vase de lilas blancs que je brisai et piétinai. Il sortit de la pièce à la vitesse de l'éclair mais revint juste avant la fin de la séance. Il me

trouva en train de tout nettoyer et dit : "J'aurai pu m'attendre à ce que vous le fassiez (nettoyer ? ou briser ?), mais plus tard." Le jour suivant, le vase et les lilas étaient remplacés par leur réplique exacte et, quelques jours après, il m'expliqua que j'avais détruit quelque chose à quoi il tenait beaucoup. Ni l'un ni l'autre n'y avons plus jamais fait allusion, ce qui me semble bizarre maintenant, mais je pense que si ça s'était passé plus tard, il aurait probablement réagit différemment². »

Ce récit peut nous sembler en effet bizarre autant que l'épisode lui-même, qui a été diversement discuté. Certains ont pu considérer que Winnicott a interprété un passage à l'acte au moyen d'un autre passage à l'acte et que, en tant que tel, le remplacement du vase venait contenir les pulsions destructrices de Margaret Little, lui montrant qu'elle pouvait les exprimer sans détruire l'objet, accordant ainsi une valeur symbolique à la destruction³. C'est une interprétation possible. D'autres considèrent que Winnicott, en quittant son bureau, a disparu autant que le vase, se laissant détruire, et que le remplacement du vase, en insistant sur l'objet et non pas sur le processus subjectif lui-même, n'a pas permis la symbolisation de quelque chose, demeuré non symbolisé, pour l'analyste et pour sa patiente.

² M. Little (1985), « Lorsque Winnicott travaille dans les zones où dominent les angoisses psychotiques – un compte-rendu personnel », *Transfert et états limites*, Paris, PUF, 2002, traduction C. Seilter et C. Thompson, p. 122.

³ L. B. Hopkins (1998), « D. W. Winnicott's Analysis of Masud Khan: A Preliminary Study of Failures of Object Usage », *Contemporary Psychoanalysis*, 34: 5-47, ici p. 15.

L'insistance sur le vase, même si elle a pu être rassurante pour la patiente, aurait permis non pas tellement que le vase réapparaisse, mais que Winnicott lui-même revienne à son bureau, qu'il réapparaisse, lui⁴ ! C'est une interprétation également possible. En l'état, ce récit troublant de Margaret Little, me semble constituer un nouveau paradigme, et un paradoxe, dans l'histoire de la pensée psychanalytique, que je vous propose d'appeler « le paradigme ou le paradoxe du vase et des fleurs de Winnicott ». Car d'autres approches de cet épisode sont possibles.

Nous voyons y réapparaître, par exemple, le fantasme de toute-puissance, derrière lequel se faufilent, insidieuses, les figures de la haine dans le contre-transfert : un vase et des fleurs détruits réapparaissent comme si ils ne l'avaient jamais été, intacts, et font que ne traverse jamais l'esprit de la patiente ce qui serait la chose la plus banale dans de telles circonstances, à savoir, s'en excuser et procéder à une réparation. Même la remarque finale de Winnicott, d'expliquer à la patiente qu'elle avait détruit quelque chose à laquelle il tenait beaucoup, me semble

problématique. Si cette remarque la culpabilise, elle ne mentionne rien dans le sens de la réparation. Je pense qu'une telle négation des conséquences d'un geste haineux revient à lui opposer une figure terrifiante de la haine, qui est celle où elle apparaît cachée sous un masque de bonté. Je suis très loin de penser que nous devrions accabler un patient qui nous agresse ou détruit quelque chose dans nos cadres de travail, mais la réaction de chacun dans de telles circonstances dépend d'un nombre si grand de variables qu'il me semble impossible de légiférer en la matière. Mes réactions personnelles, quant à moi, devant de telles situations ont varié entre le simple geste d'insatisfaction et l'invitation pressante faite au patient pour qu'il débarrasse le plancher et s'adresse plutôt à un autre collègue.

Cette position de Winnicott à l'égard de sa patiente Margaret Little pourrait néanmoins ne pas être une réaction spécifique à un geste destructeur, mais à une trop grande excitation. Nous disposons d'un autre récit qui va plutôt dans ce sens. Voici ce que raconte Marion Milner : « Souvent, au cours des années, quand nous avions un peu de temps et que nous nous

⁴ L. Jacobson, (1997), "The Soul of Psychoanalysis in the Modern World: Reflections on the

Work of Christopher Bollas", *Psychoanalytic Dialogues*, 7: 81-115, p. 95.

arrangions pour nous rencontrer et discuter de quelque problème théorique, il ouvrait la porte, et le voilà qui se répandait partout, sifflotant, oubliant quelque chose, montant les escaliers, faisant un bruit général, de telle sorte que je devenais impatiente pour qu'il se calme. Peu à peu, j'ai commencé à comprendre cela comme une étape précédente préliminaire à ces intuitions enthousiastes qui s'ensuivaient toujours⁵. »

Quoi qu'il en soit, je vous propose un dernier tour de kaléidoscope et un dernier exemple, tiré maintenant de la cure analytique de Harry Guntrip, si bien évoqué par notre collègue Hélène Oppenheim. Je reviens seulement à son titre « Mon expérience de l'analyse avec Fairbairn et Winnicott : How Complete a Result Does Psycho-Analytic Therapy Achieve? » (Quel degré de complétude achève une thérapie analytique ? Plutôt que « Dans quelle mesure une thérapie psychanalytique peut-elle être dite achevée ? »)⁶. J'apporte cette précision parce que la position de

Guntrip est claire: une cure analytique ne s'achève jamais.

Tous les psychanalystes qui ont étudié et discuté les journaux autoanalytiques de Guntrip, et il y en a eu beaucoup, d'analystes et de journaux, affirment l'impossibilité pour Guntrip d'imaginer que l'agressivité jouait le moindre rôle dans son existence, le seul fait l'ayant attiré vers Winnicott étant son fantasme selon lequel une telle analyse lui permettrait de vivre une expérience régressive suffisamment importante pour qu'il acquière une connaissance très approfondie de son auto-analyse. Landis, par exemple, mentionne une conversation avec Guntrip où celui-ci expliqua son abandon de l'analyse avec Fairbairn par son fantasme selon lequel son analyste pourrait se pencher sur son divan et le battre. Quand Landis essaya de souligner qu'il s'agissait là d'un fantasme purement projectif, Guntrip ne l'entend simplement pas. En revanche, il se sentait immensément compris par Winnicott qui lui disait – « Vous

⁵ M. Milner (1972), « Winnicott and the two-way journey », in (1987) *The Suppressed Madness of Sane Men: Forty-four Years of Exploring Psychoanalysis*, Londres et New York, Tavistock Publications, pp. 245-247.

⁶ « Dans quelle mesure une thérapie psychanalytique peut-elle être dite achevée ? », dit la traduction française parue dans la Nouvelle revue de psychanalyse, n° 15, 1977. « How Complete a

Result Does Psycho-Analytic Therapy Achieve? » Le traducteur s'est égaré dans la compréhension de cet achieve, qui n'est pas un « achève ». D'une manière générale, les lectures qu'en font J.-B. Pontalis, D. Anzieu et G. Rosolato reflètent plutôt l'application de leurs propres thèses au texte de Guntrip que sa lecture attentive.

aussi vous avez un bon sein. Vous avez toujours pu donner plus que vous n'avez reçu. Je suis bon pour vous, mais vous êtes bon pour moi. Vous analyser est presque la chose la plus rassurante qu'il m'arrive⁷. »

Encore une fois, c'est très surprenant. Winnicott rassure, mais n'analyse pas. Probablement, là aussi, devant l'énormité de la difficulté du cas, Winnicott se désiste. La compréhension qu'a Winnicott de la haine dans le contre-transfert ne semble pas lui permettre pourtant d'envisager l'extension de la haine de transfert. Et cette sienne difficulté, par contrecoup, rend problématique toute compréhension de la haine de contre-transfert.

Mais c'est Guntrip qui avance les premières thèses que nous permettent de comprendre la pratique de Winnicott autrement que d'une manière idéalisée. Guntrip soulève une question pionnière, à une époque encore où la psychanalyse vivait les légendes d'une « analyse complète » ou des « reprises d'analyse ». Guntrip dénonce ces légendes et souligne un point important et souvent négligé, à savoir les effets après-coup de

l'analyse. Pour lui, la technique psychanalytique dépend beaucoup plus de la personnalité de l'analyste que ne l'a voulu Freud et que ne l'a prétendu la doxa psychanalytique ; toute analyse est essentiellement incomplète ; toute analyse porte des effets après-coup par définition hors de la portée des possibilités analytiques du psychanalyste.

Masud Khan a été un patient présentant d'énormes difficultés, accrues par le décès de ses deux premiers analystes. Nous savons qu'il était constamment effrayé par la possibilité du décès de Winnicott. Lorsqu'il arrivait que celui-ci roupille au cours de leurs séances il se levait pour aller vérifier s'il était toujours vivant. Masud Khan connaissait aussi les crises cardiaques à répétition de Winnicott. Dans ces circonstances, comment aurait-il pu s'abandonner intégralement à son transfert et à sa libre association ?

Nous ne connaissons pas les détails de cette cure, aucun des deux hommes n'ayant laissé un témoignage à ce sujet. Suffit-il de dire que les historiens de la psychanalyse ne parviennent même pas à s'accorder sur sa

⁷ B. Landis (1981). "Discussions with Harry Guntrip", *Contemporary Psychoanalysis*, 17: 112-117.

durée. Tantôt, de manière exagérée et idéalisée, on prétend qu'elle aurait duré quelques quinze ou vingt-cinq ans, tantôt, de manière réaliste, me semble-t-il, qu'elle n'aurait duré que trois ans tout au plus. Notre amie Laura Dethiville me signale à l'instant que des nouveaux documents apportés par Lesley Caldwell montrent que l'analyse de Masud Khan avec Winnicott n'aura duré en tout et pour tout que deux ans et demi, sans compter les séances manquées ou « prêtées ». L'essentiel pourtant, du point de vue de ce que je développe ici, est plutôt la discordance elle-même de cet écart, qui me semble témoigner des troubles qui affligeaient Masud Khan⁸.

Masud Khan avait une déformation importante à l'une de ses oreilles, qu'il cachait en la recouvrant de ses cheveux. Winnicott posa comme condition à cette analyse que Masud Khan subisse une chirurgie esthétique. Aussitôt commencée, leur analyse s'est problématisée. Khan, qui divorçait d'un premier et très rapide mariage, demanda à Winnicott de recevoir en analyse son ex-femme, vu son état dépressif et suicidaire. Comme

Winnicott n'avait pas d'heures disponibles, ils se sont accordés pour que Khan « prête » ses heures à la femme dont il divorçait. Nous ne savons pas sur combien de séances par semaine portait ce « prêt ». Nous pouvons imaginer que Winnicott accepta cet arrangement à la demande insistante de Masud Khan, mais, ce fut une décision malheureuse. Winnicott aurait pu fermement orienter l'ex-épouse de Khan à l'un de ses collègues. Encore une fois, cette permissivité semble liée à un fantasme de toute-puissance, qui rencontrait celui de Khan, son patient maintenant « à temps partiel ». La situation était si compliquée et Winnicott se sentait si dépassé qu'il se confia à ce sujet à Marion Milner, sa patiente à la même époque que Khan. En outre, d'autres témoins ont affirmé avoir entendu Khan se vanter de rater ses séances, car il ne se réveillait pas. Ce n'étaient certainement pas de bonnes conditions pour une analyse.

Quoi qu'il en soit, très vite patient et analyste se sont construit d'autres enjeux que ceux de l'analyse. Retournons notre kaléidoscope. Dès 1953, ils signent un premier article

⁸ Pour la première estimation, voir L. B. Hopkins (2004), "How Masud Khan Fell into Psychoanalysis", *American Imago*, 61: 483-494 ; L. B. Hopkins (2006), *False Self. The Life of Masud Khan*,

Londres, Karnac, 2008. Pour la deuxième, voir R. Willoughby (2005), *Masud Khan. The Myth and the Reality*, Free Association Books.

ensemble, un compte rendu d'un livre de Fairbairn. Plus tard, Masud Khan n'hésite pas à affirmer avoir « édité » tous les articles et tous les livres de Winnicott entre 1950 et 1970⁹. Même en considérant sa tendance à l'exagération et aux idées de grandeur, nous savons qu'il se rendait régulièrement chez Winnicott les dimanches en fin de journée pour des séances de travail éditorial et que Winnicott pouvait aussi se rendre chez lui avec le même objectif. Par ailleurs, Winnicott se targue de ne pas avoir à effectuer des recherches dans la littérature psychanalytique lorsqu'il écrivait, car son « honorable bibliothécaire », c'est-à-dire Masud Khan, les effectuait pour lui. Quel espace, quel temps, quelle tranquillité restaient-ils pour une analyse dans ces circonstances ?

Un autre enjeu s'est très vite présenté entre Winnicott et Masud Khan : l'ascension de ce dernier dans l'appareil de la Société britannique de psychanalyse. Masud Khan a été élu membre titulaire de cette société en 1954, après avoir été rejeté une première fois auparavant. Il est devenu analyste didacticien en 1959, après avoir été rejeté trois fois, deux en 1955

et une en 1957. À chaque fois, sa promotion a été due au ferme soutien de Winnicott et d'Anna Freud. S'il y a eu une pathologie de la relation de Winnicott avec Masud Khan, si leur analyse a été déformée, cela a été une pathologie et une déformation de la Société britannique de psychanalyse toute entière. C'est cela la conclusion de la commission interne d'enquête disciplinaire de cette Société après le décès de Masud Khan. Pourtant cette pathologie ne lui a pas été propre, mais elle a été et est commune, encore une fois, aux institutions psychanalytiques en général. À ce titre, ce qui s'est passé entre Masud Khan et Winnicott relève des incidences de la vie institutionnelle des psychanalystes sur leurs pratiques psychanalytiques singulières, ce que j'ai étudié dans mon livre *Les pires ennemis de la psychanalyse*. Le dysfonctionnement permanent et généralisé des institutions et sociétés de psychanalyse, les difficultés des psychanalystes dans leur vie communautaire ne doit plus être tenu comme un problème sociologique, mais doit être vu pour ce qu'il est, c'est-à-dire un symptôme de la psychanalyse elle-même et de son échec à

⁹ M. Khan (1987), « Preface », Winnicott and paradox, A. Clancier et J. Kalmanovitch (dir.), Londres, Tavistock.

correspondre aux ambitions qu'elle suscite.

N'oublions pas non plus que tout cela se déroule à l'âge d'or de la psychanalyse britannique, dans le swinging London des années 1950 et 1960, qui se terminent au début des années 1970, au son des Beatles, des Rolling Stones et de Woodstock. Et que tout cela, dans les enjeux transférentiels et contretransférentiels existant entre Winnicott et Masud Khan, impliquait ainsi une constellation oedipienne, formée essentiellement par Winnicott et Masud Khan, mais à laquelle viendra s'ajouter peu à peu, avec une force croissante, Clare Winnicott, héritière, pour aller vite et simplifier, de la mère de chacun de ces deux hommes. Elle héritera de ce qu'elle n'a pas semé, pourraient dire, en fin de compte, les héritiers de Masud Khan, s'il en avait eu. Mais ce qu'ils auraient pu dire, Masud Khan l'a sans doute éprouvé, fantasmé et pensé. Ainsi, très loin de se résumer à la version impressionniste du contre-transfert transmise par ses défenseurs comme par ses critiques, le contretransfert est effet une construction extrêmement complexe, impliquant des enjeux sociopolitiques, économiques et culturels pour chacun. C'est une

histoire d'amour enfin, comme le voulait Freud pour le transfert. Dans cette mesure, c'est une histoire de guerre atomique totale, comme on le craignait à l'époque où se déroule cette histoire. Masud Khan n'en a pas été un rescapé.

La question de savoir ce qui a mal tourné dans l'analyse de Masud Khan a reçu plusieurs réponses. Faisons tourner notre kaléidoscope. Pour ma part, j'ai évoqué le rôle de la haine propre aux relations spéculaires qui ont été celles de ces deux hommes. Par exemple, on a prétendu qu'ils avaient échoué dans ce qu'ils avaient théorisé le plus, à savoir leur capacité d'usage de l'objet. Joyce McDougall a souligné que Masud Khan critiquait sévèrement Winnicott du fait qu'il n'avait ni analysé ni affronté, ni interdit sa consommation d'alcool, et que Winnicott avait échoué à maintenir un cadre capable de le contenir en admettant leur collaboration théorique, que pourtant il avait tant sollicité lui-même. Masud Khan, pour sa part, a aussi critiqué la tendance de Winnicott de remplacer les libres associations de ses patients par la reconstruction de faits de leurs enfances qu'il prétendait réels, peut-être en se livrant corps et âme à la croyance dans sa

métaphore généralisée de la mère ou du rôle maternel.

Il suffit d'ajouter à tout cela l'immense déception de Masud Khan de ne pas être désigné comme héritier éditorial de Winnicott alors qu'il avait si arduement travaillé sa vie durant à l'établissement de ses textes, les réécrivant et les annotant de références bibliographiques, pour que sa débâcle se précipite. Se termina ainsi la fulgurante ascension sociale d'un enfant né dans des troubles circonstances au Pendjab, dans la Pakistan, au moment même de la création douloureuse de ce pays, et décédé à Londres, quasiment dans l'ignominie et dans la maladie. Ascension et chute de Masud Khan.

Mais veut-on jeter la pierre sur Winnicott et Masud Khan ? Tournons encore notre kaléidoscope. N'oublions pas que leur pratique a été exactement la même pratique qu'eût Freud auprès des Strachey, James et Alix, ou de Joan Riviere, avec qui il discutait de leurs traductions de ses travaux au cours de leurs séances.

Tout cela, me semble-t-il, ne doit pas nous empêcher de voir le côté lumineux de leur analyse. Pendant vingt ans, les solutions que

Winnicott et Masud Khan trouvèrent à leurs difficultés ont produit un grand nombre de pages les plus belles de la littérature psychanalytique. Les thèses de Winnicott et de Masud Khan inspirent encore nos pratiques à tous. Tant que Winnicott a été vivant, sa seule présence et le seul espoir qu'il suscitait chez Masud Khan lui a permis de se tenir ensemble, avant que n'éclate en mille morceaux le miroir qu'il s'était construit en voyant son analyste. Si cette histoire montre les limites de l'analyse, et son caractère forcément incomplet dû aux limites et difficultés de chacun, elle montre aussi comment se déploient des créativités hors pair. Cette créativité n'a pas existé malgré cette analyse, mais grâce à elle. Dans la mesure où nous idéalisons moins nos devanciers et nos analystes, notre propre créativité peut éclore.

Par exemple, tout ce que nous avons appelé de « technique classique » ou de « technique freudienne » a obéi à nos fantasmes liés à nos formations réactionnelles contre la promiscuité régnante entre Freud et sa fille, entre Melanie Klein et ses enfants, entre Winnicott et Masud Khan. À ce titre, la technique psychanalytique mérite et doit être revisitée de fond en

comble, autrement dit, elle doit être radicalement inventée encore et encore, au fur et à

mesure des besoins de nos patients.

GENEALOGIA DA (IN)DISCIPLINA ESCOLAR

Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis)
luizboscojr@yahoo.com.br

Elizabeth Piemonte Constantino

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis)

Resumo

A escola no século XXI enfrenta desafios que dizem respeito à sua concepção como legítimo espaço de transmissão de conhecimento. A genealogia, inspirada na obra foucaultiana, nos convida a pensarmos essa instituição como lugar de estabelecimento de saberes e poderes. Nosso objetivo é pensarmos seu percurso histórico para conseguirmos elementos que possam elucidar os rumos que ganha hoje. A genealogia do conceito de disciplina e de seu aparente antagonista, a indisciplina, pode nos auxiliar e é o centro de nossa discussão. Como conclusão provisória podemos dizer que as novas subjetividades, formadas na velocidade de informações e na fluidez da sociedade de controle, demandam respostas e práticas para as quais a instituição disciplinar parece não estar preparada.

Palavras-chave: sociedade disciplinar; indisciplina escolar; novas subjetividades.

A indisciplina escolar pode ser tomada como elemento que nos proporciona pensarmos a própria escola. Mais do que ação de origem individual, ela estabelece ações e relações dentro da instituição que escapam do previsto. Seja isso construtivo ou destrutivo, o que nos importa aqui é o que se coloca em questão diante dos desvios à conduta esperada entre os muros da escola.

Nosso texto é uma tentativa de resgatar as significações da disciplina e da indisciplina escolar, traçando sua genealogia e abrindo ao diálogo com as perspectivas contemporâneas sobre os papéis da escola.

À primeira vista, *indisciplina escolar* soa como fenômeno simples de se definir. Piletti e Rossato (2010), por exemplo, adotam a síntese de que seja toda ação que vai contra normas e regulamentos da instituição escolar. Afirmiação

ampla, visto que a escola estabelece seu conjunto característico de regras para todas as atividades necessárias ao seu funcionamento cotidiano: regulamentos administrativos, controle de finanças, regras para a atuação dos profissionais, normas relativas à arquitetura, parâmetros curriculares, entre outros. Não nos parece que o desrespeito a estes conjuntos de regras seja comumente intitulado de indisciplina, sendo necessário, para sua compreensão, encontrar sentidos mais específicos.

Garcia (2009) afirma que não há consenso sobre o que seja indisciplina, pela multiplicidade de leituras teóricas e pela amplitude das interrogações a respeito do fenômeno; afirma inclusive que o conceito estaria em processo de invenção. O que sugerimos é pensar o termo indisciplina como especificamente aplicado ao desrespeito ou inobservância de um conjunto de princípios que regem o *ensinar e o aprender em nossa época*. Estes têm vínculo direto com o processo histórico de construção da escola tradicional ou *escola moderna* (ARANHA, 1997).

A disciplina e seu oposto necessário, a indisciplina, não são meramente conjuntos de comportamentos e atitudes, dependentes

basicamente da ação de um indivíduo ou grupo. São mecanismos sobre os quais o que hoje compreendemos como escola se erigiu e ainda se mantém.

Para Postman (1999), a escola moderna surge juntamente com a atual concepção de infância, no Renascimento. A partir da difusão da tipografia, um novo arsenal de conhecimentos se fazia necessário para que o indivíduo ingressasse na vida adulta: a leitura e a escrita. O aprendizado destes elementos não é simples, exigindo dedicação metódica por um amplo período de tempo. Assim, a criança, que na Idade Média convivía estreitamente com o adulto, sem muitas atividades que lhe fossem exclusivas, passa a ter um período de afastamento do mundo dos adultos, para dedicar-se ao letramento.

A leitura e a escrita, que até então eram vistas como importantes somente a aristocratas com pretensão a serem doutos e aos eclesiásticos, ganha valor para a burguesia, classe social em ascensão, que praticava o comércio. Essa atividade requer não somente o letramento, mas o domínio de cálculos, leis e certo refinamento cultural, para facilitar o trânsito entre culturas distintas que a atividade mercantil exigia.

Outro ponto vital foi a Reforma Protestante, que disseminou o ideal de interpretação individualizada da Bíblia, ao contrário do catolicismo até então predominante, que concentrava nas mãos do clero a prerrogativa da compreensão e explicação dos textos sagrados. A nova figura do fiel propalada pela Reforma exigia um indivíduo letrado, que não dependesse de uma cura responsável pela exegese. Henrique VIII, imperador britânico, está entre os primeiros a promover a educação escolarizada de crianças, a fim de que elas pudessem entender a palavra de Deus e fosse possível a consolidação de sua própria denominação cristã, a Igreja Anglicana.

O protestantismo primou por uma ascese menos contemplativa que a católica, voltada para o trabalho, condizente com os valores burgueses. Entretanto, manteve a concepção do pecado original, o que implica que todos nascem naturalmente maus. Tal natureza precisava ser corrigida nas crianças, através de um rigoroso trabalho de instrução moral. Elas tampouco teriam inclinação para a aprendizagem das letras, não conseguindo se concentrar na rotina metódica que isso exigia. Como aponta Postman (1999, p. 61): “as inclinações naturais das crianças começaram a ser percebidas não só como um impedimento à

aprendizagem livresca, mas também como uma expressão de mau caráter”.

Era necessário domar este caráter. Os castigos eram amplamente difundidos e sua supressão deu-se apenas no século XX. Persistia a visão de que sem eles os alunos levariam a escola à ruína (CARON, 1996). Entretanto, pura e simplesmente castigar não traria resultados, se não houvesse um método claro para a aprendizagem. Postman (1999) aponta a divisão por nível de aprendizado como uma das primeiras técnicas da escola moderna: na idade medieval, todos os alunos de um estabelecimento ficavam juntos, fazendo diversas atividades e tendo alguns minutos de conversa individual com o mestre. A escola moderna trará a seriação, com livros e aulas próprios para cada período de aprendizagem. Para o autor, deu-se assim a “invenção” dos estágios da infância (POSTMAN, 1999, p. 59).

O predomínio desse modelo escolar, em que se defendia a necessidade de submeter a natureza infantil ao educador, não se estabeleceu sem gerar polêmicas. O embate mais conhecido e de maior influência sobre os paradigmas educacionais se deu entre as idéias de Rousseau e Kant, no século XVIII.

Em 1762, o pensador francês Jean-Jacques Rousseau publica *Emílio*, obra na qual defende que o homem nasce naturalmente inclinado à bondade e à liberdade. Tal inclinação seria observável nas dificuldades de as crianças serem submetidas às formalidades da educação por estas serem antinaturais, avessas à tendência inata de praticar a livre busca por conhecer o mundo. A educação não deveria se preocupar em ensinar, ou seja, transmitir conteúdos já consolidados, em forma de abstrações a serem impostas às crianças; Rousseau defende que se deve deixar a criança livre para aprender com a experiência própria (ROUSSEAU, 1938).

Exigir que a criança aprenda uma série de conteúdos e comportamentos ligados à razão, para Rousseau, é antecipar precocemente seu desenvolvimento. A razão é a faculdade mais complexa do homem e a de consolidação mais tardia; é importante notar que podemos depreender um sentido pouco usual para nós do termo *razão* na obra de Rousseau. Quando fala de “*homme raisonnable*” (p. 32), não alude somente às capacidades intelectuais e a conteúdos formais, mas também ao comportamento em geral (*bons modos*,

cordialidade, domínio dos instintos etc.). Ele é claro ao afirmar que impor à criança tais exigências seria tomar o fim por começo, pois todos esses elementos são consequência da educação, e não suas próprias ferramentas. A consequência de tal inversão seria a corrupção do homem, desfigurando sua bondade e liberdade naturais, produzindo os males sob os quais a civilização o subjuga.

Immanuel Kant escreveu “Sobre a Pedagogia” na segunda metade do século XVIII; essa obra apresenta seus princípios sobre educação e disciplina, sem eximir-se de se contrapor diretamente às idéias de Rousseau. O filósofo alemão afirma que o homem precisa ser educado para dominar suas inclinações naturais e poder construir seu próprio “projeto de conduta” (KANT, 1996, p. 12). A função primordial da educação seria disciplinar, pois através da disciplina o homem supera o estado de selvageria natural, que lhe é danoso, para aderir às leis da civilização. Tal conformação às necessidades e normas civilizadas é que o diferencia da animalidade, na qual, sem disciplina, ele estará sempre propenso a cair.

A disciplina é necessária desde muito cedo na vida da criança, justamente pela inclinação natural à

liberdade; se é permitido que a ela o homem se acostume, dificilmente irá querer abrir mão dela posteriormente. Nesse ponto, as idéias de Kant se chocam diretamente com as de Rousseau:

Do mesmo modo, pode-se ver que os selvagens jamais se habituariam a viver como os europeus, ainda que permanecessem por muito tempo a seu serviço. O que neles não deriva, como opinam Rousseau e outros, de uma nobre tendência à liberdade, mas de uma certa rudeza, uma vez que o animal ainda não desenvolveu a humanidade em si mesmo numa certa medida. Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. (KANT, 1996, p. 13)

A finalidade da educação, para Kant, é sintetizada nos seguintes pontos: disciplinar, para que o homem deixe de ser selvagem; tornar o homem culto, isto é, dotado de habilidades condizentes aos fins que almeja a civilização; torná-lo prudente, para respeitar sua posição na sociedade, ser querido e ter influência; e dotá-lo de moralidade, para que ele possua a disposição para escolher propósitos e fins bons (p. 26-27).

Inicialmente, o educando deve se sujeitar ao educador demonstrando "obediência passiva" (p. 31) da menoridade à maioridade para, assim, usar de sua reflexão e de sua liberdade. A liberdade é

conquistada a partir dos cuidados a que o homem é submetido no processo educativo. O uso da racionalidade, sob a direção da moral, o leva a escolher por si mesmo o que é bom para si e para todos.

Kant e Rousseau são considerados pensadores do Iluminismo, período histórico onde se deu a consolidação da burguesia e da disseminação de produção impressa; seu marco foi a Revolução Francesa em 1789, trazendo em seu bojo o ideal do homem ilustrado, cujo forjar se daria, por excelência, na escola. A educação deveria ser o caminho para a propagação e consolidação dos ideais democráticos. A França então instituiu o ensino público universal, gratuito e obrigatório, regido pelo Estado. Tais medidas foram paulatinamente seguidas, ou ao menos adotadas como princípios norteadores, em boa parte do mundo.

No Brasil, então colônia portuguesa, essas transformações principiaram através das reformas educacionais implantadas pelo Marquês de Pombal, que ordenou o

fechamento dos colégios jesuítas (PILETTI; ROSSATO, 2010). Até então, a *Societa Jesu* era a responsável pelo ensino em todos os níveis, em Portugal e suas colônias. Seus métodos foram acusados de impedir o reino português de contar com um ensino em consonância com os novos avanços da ciência. A proibição não bastou para que o modelo jesuíta de ensino se extinguisse, perdurando até a Primeira República, em 1888 – muito mais pela incapacidade da Coroa Portuguesa e, posteriormente, da Coroa Brasileira, em implantar um sistema de ensino realmente novo.

Concomitantemente ao Iluminismo e suas transformações políticas, a Revolução Industrial traz mudanças econômicas e sociais ao promover a ascensão e consolidação do modelo capitalista de produção. Com a mecanização do trabalho, surge a necessidade de mão-de-obra adequada à atividade fabril, distinta em vários aspectos do trabalho artesanal e camponês. Mais do que alfabetizar, era necessária a formação de indivíduos adaptados

ao cotidiano repetitivo e metódico do trabalho com máquinas. Como afirma Enguita (1989, p. 114):

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria.

A educação básica, voltada ao ensino em massa, deveria ensinar o instrumental mínimo para o trabalho fabril e o suficiente para que os jovens respeitassem ordens e justificassem seu lugar na vida, sem grandes expectativas. Era necessário “socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado” (ENGUITA, 1989, p. 122), diferente do trabalho artesanal camponês, onde o indivíduo detinha, ainda que em parte, o poder sobre os meios de produção e sobre o conhecimento, trabalhando em oficinas em sua própria casa, envolvendo familiares e aprendizes oriundos de outras famílias.

Todo este corpo de princípios constitui a escola moderna e a base do ensino: a disciplina. Foucault (1986) afirma que, para além de um mero princípio de organização, a disciplina é uma forma de poder. O poder disciplinar, nas pa-

lavras do autor, “[...] foi um instrumento fundamental para constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente” (op. cit., p. 188). Este poder é completamente diferente daquele que tinha na soberania sua maior forma de expressão, vigente até o fim do período dos monarcas absolutistas. Trata-se de um controle contínuo e individualizado, que adquire peculiaridades em cada instituição e segmento da sociedade, e que atua de maneira eficiente, menos aleatória e menos suscetível de escape que o poder régio¹.

É importante compreendermos que para Foucault o poder não é meramente repressor; pelo contrário:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (1986, p. 8).

A disciplina produz indivíduos “adestrados”, nas incisivas palavras de Foucault (2002). As práticas disciplinares têm sua expressão máxima nas prisões – pas-

sando por quartéis, hospitais, escolas, entre outros. Elas produzem indivíduos dóceis, aptos a cumprir, da maneira mais econômica possível, os fins a que cada instituição se destina.

As principais práticas disciplinares, todas elas articuladas entre si, são as seguintes (FOUCAULT, 2002, p. 180-187):

Organização do espaço: os indivíduos são organizados no espaço conforme suas peculiaridades sejam elas o nível de conhecimento, capacidades, potencialidades etc. Nas escolas, organiza-se a divisão por séries; as salas são divididas em fileiras, tendo o professor à frente. A cada um, o seu devido lugar.

Controle do tempo: horários exatos para a entrada, para cada conteúdo a ser ministrado, para o descanso; quanto tempo dedicar a cada tarefa, a cada exercício; como utilizar o tempo a fim de majorar a eficiência das atividades.

Repetição constante: os atos, minimamente escrutinados, devem ser repetidos até que componham uma série de movimentos auto-

¹ Deleuze (1998) discorda da visão apresentada aqui, ao afirmar que não há relação entre poder disciplinar e estrutura econômica capitalista.

Atemos-nos à perspectiva apresentada por Foucault (1986) e acompanhada por autores como Enguita (1989) e Aranha (1997).

máticos para o indivíduo. A prática da cópia, da tabuada, da sabinina, da leitura em voz alta, da marcha, visa à constante repetição de ações, adestrando os indivíduos.

Vigilância contínua: alcunhado por Foucault (2002) de *panoptismo*, o princípio de vigilância contínua perpassa todos os outros, traduzindo-se nas regras para a arquitetura, disposição dos agentes institucionais, circulação dos indivíduos, entre outros. É a visibilidade total para que nada escape ao poder. Todos os alunos devem estar à vista do mestre, para que ele possa controlar seus mínimos movimentos. As portas das salas de aula devem contar com janelas, para que o bedel acompanhe a atividade em cada uma delas. O pátio, disposto de maneira que permita a diretores e mestres não perderem de vista o que acontece nos momentos de recreação ou outras atividades que ali se desenrolem. Tal princípio deve chegar à tamanha eficiência que, mesmo na ausência de uma figura de autoridade, o aluno se sinta sob seu olhar severo.

Registro contínuo: os exames, não somente os periódicos, como também aqueles que se traduzem

continuamente no olhar do mestre, qualificam e redistribuem os indivíduos conforme seu desempenho. Além disso, é fonte de produção de conhecimento, donde Foucault (1986; 2002) aponta a origem dos saberes pedagógicos. Tais princípios aqui enumerados compõem a base da instituição escolar até hoje. Evidentemente, a disciplina já não se traduz da mesma forma, pois a escola tradicional sofreu inúmeras modificações e críticas ao longo do tempo. Antes mesmo da conceituação de Foucault sobre a disciplina², grande número de pensadores da educação propuseram modelos em que os princípios disciplinares não fossem o centro da ação educativa ou, ao menos, fossem flexíveis.

Para Cambi (1999), no século XX surgiu grande variedade de movimentos propondo mudanças na pedagogia e no ensino, algumas radicais, outras mais suaves. Esse processo tem como pano-de-fundo transformações na sociedade como um todo:

- 1) A massificação da vida social, através da disseminação de um universo reduzido de informações, mensagens, códigos de

² *Surveiller et Punir* foi publicado em 1975, na França.

comportamento etc., a um número antes inimaginável de pessoas, de maneira veloz e simultânea, através dos diversos meios de comunicação, dentre eles a imprensa.

- 2) Expansão da democracia por boa parte do Ocidente, trazendo à cena pública quase todas as camadas sociais, acompanhada pela crescente participação do cidadão comum na política.
- 3) A visibilidade e crescente participação na vida pública de grupos até então meramente periféricos ou subalternos, como as etnias não-europeias, a mulher, a criança, o operário, o camponês e o portador de deficiência.
- 4) Crescimento do gregarismo, formando um estilo de vida urbano, com maior proximidade geográfica de um número massivo de pessoas que, por outro lado, viram diluírem-se os laços de vizinhança e enfraquecerem-se os laços familiares.

A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as institui-

ções formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc.) dando vida a um processo de socialização dessas práticas (envolvendo o poder público sobretudo) e de articulação/sofisticação (CAMBI, 1999, p. 512).

No panorama dessas transformações podemos situar várias correntes de pensamento que propuseram mudanças no ensino; para nos atermos a algumas de maior influência no Brasil, podemos apontar o Movimento da Escola Nova, cujo marco foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, firmado em 1932, e a elaboração e difusão das idéias de Paulo Freire, conhecidas sob a denominação de *Pedagogia do Oprimido* ou “método Paulo Freire”³.

O movimento da escola nova no Brasil se configura contra uma concepção de educação artificial e pautada na explanação oral, com pouco conteúdo prático (AZEVEDO, 1932). Inspirados no movimento das *escolas novas* da Inglaterra, Alemanha, Suíça, Itália e, principalmente, Estados Unidos, intelectuais importantes da época, como Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Anísio Teixeira e Cecília Meireles, assinaram um manifesto onde apresentam os ideais de

³ Poderíamos incluir ainda o que se tem denominado de *construtivismo*, um sem-número de práticas de ensino, muitas vezes díspares, que teriam como base os estudos de Jean Piaget. Entretanto, têm-se questionado sua aplicabilidade,

sua inspiração nas concepções do pesquisador francês e até mesmo se constituem de fato uma corrente pedagógica (CHAKUR; SILVA; MASABINI, 2011).

uma escola democrática, que se voltasse às necessidades da infância e da nação brasileira.

É considerado um marco na educação do país por defender o acesso universal à educação, sendo ela laica, sob responsabilidade estatal e gratuita, pois, como apontamos a pouco, a laicização e democratização do ensino no Brasil foi muito tardia se comparada, por exemplo, a de outros países da América do Sul. De fato, a partir de suas reivindicações a expansão da educação pública ganhou força.

Quanto aos seus aspectos pedagógicos, Lourenço Filho (1978) aponta como princípios gerais da Escola Nova o respeito à personalidade e à liberdade do educando; a melhor compreensão do processo educativo, não mais calcado na disciplina e no formalismo; a importância da aprendizagem em contato com a vida social; e, finalmente, o entendimento de que cada indivíduo possui suas próprias características, devendo o ensino não se pautar por um princípio pedagógico monolítico.

Algumas décadas depois, Paulo Freire, tendo como base o materialismo histórico-dialético, afirma que as relações de opressão presentes na sociedade capitalista

não estão ausentes da escola e da ação pedagógica. Isso se reflete no que o autor intitula de *concepção bancária da educação* (FREIRE, 1998), na qual o aluno seria como uma “conta bancária” vazia onde o educador simplesmente depositaria seu saber. Para ele, a dicotomia professor-aluno deveria ser repensada, a fim de eliminar a distância hierárquica imposta e transformá-la em uma relação de reciprocidade. Rebelo (2003) comenta tais concepções e sua relação com a disciplina escolar, onde seu desrespeito poderia significar um ato de insubmissão à concepção bancária do ensino, e não um mero desvio de comportamento ou atitude anti-social.

Em nível mundial, a experiência mais conhecida de rompimento com o modelo disciplinar/tradicional de educação está na escola inglesa de Summerhill, fundada por A. S. Neill em 1921 e em funcionamento até hoje. Nessa instituição, a maior parte das regras é elaborada coletivamente, sem excluir ninguém, nem mesmo alunos de apenas seis anos de idade. Quando alguém desrespeita tais regras, a atitude a ser tomada também é decidida coletivamente. Não existem atividades

obrigatórias, nem mesmo as aulas o são (NEILL, 1968)⁴.

O impacto destas concepções e práticas no panorama geral da educação é vasto. Podemos sublinhar que se traduziu por um processo crescente de rejeição a algumas práticas disciplinares, como o castigo, e ao questionamento da estrutura geral do ensino e das ciências pedagógicas. A indisciplina passou a ser vista não mais como mera rebeldia, mas também como “[...] forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola” (GUIMARÃES, 1996b, p. 79), adquirindo legitimidade diante de uma instituição cuja dinâmica é voltada essencialmente à dominação.

Tal dominação homogeneizadora, intolerante às diferenças, produziria sua própria indisciplina e violência, para além dos conflitos em nível macrosocial que aí se fazem presentes. Seriam as manifestações indisciplinadas estratégias de resistência em prol da recusa de se submeter e da necessidade de manifestação de afetos e desejos. Estaria em jogo a “expressão de forças heterogêneas” que buscam uma possibilidade de coesão (GUIMARÃES, 1996). A autora coloca a escola como lugar de conflito e ambigüidade, onde

atuam forças antagônicas (submissão-insubmissão) que não necessariamente querem a simples destruição uma da outra, podendo haver na indisciplina e na violência uma tentativa de comunicação entre atores que, pelas características da instituição, estão distantes, em papéis claramente demarcados.

Aquino (1996) acompanha a concepção apresentada acima, afirmando que a indisciplina escolar só poderia ser compreendida na relação professor-aluno.

Ora, não é possível assumir que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico-moral. Também não é possível creditá-la totalmente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas. Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando-a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico. (AQUINO, 1996, p. 48).

É no que ele intitula de “entre pedagógico” (op. cit., p. 49) que encontraríamos a compreensão sobre a indisciplina. Esta retrata a necessidade de uma relação não somente de imposição por parte do docente, mas de diálogo e negociação.

Prata (2005) e Duschatsky (2007) afirmam que a escola seria uma instituição disciplinar em uma sociedade onde a disciplina já não é

⁴ A aplicação de tais pressupostos teve êxito somente onde a experiência de autogoverno foi

radical, alterando completamente a estrutura escolar (AQUINO, 1996). Podemos citar a *Escola da Ponte*, em Portugal, e a *Lumiar*, no Brasil.

uma ferramenta de poder com eficácia e alcance tão grandes. As autoras lançam mão do conceito de Deleuze (1992) de *sociedade de controle*, para quem o adestramento dos indivíduos não se dá mais simplesmente nos espaços fechados das instituições disciplinares, mas age "ao ar livre" (DELEUZE, 1992, p. 221). Com transformações velozes, o controle atua de maneiras infinitas, em uma modulação dócil, menos visível que a disciplina.

Na sociedade de controle, é exigida a formação contínua, nunca acabada, independente de instituições. Se antes o indivíduo era confinado, agora é "endividado" (DELEUZE, 1992, p. 224): sua instrução deve ser continuada, suas metas sempre estão a se elevar, suas necessidades só fazem crescer. As principais ferramentas do controle são o marketing, agindo através da sedução, e a senha, código que a um só tempo possibilita o acesso e realiza a identificação. No âmbito escolar, o autor afirma que essa nova estratégia de poder configura-se em "[...] formas de controle contínuo, avaliação contínua, [...] a introdução da 'empresa' em todos os níveis de escolaridade" (DELEUZE, 1992, p. 225).

Para Prata (2005), as afirmações de Deleuze implicam em admitir que estamos vivendo uma nova configuração social, distinta daquela da sociedade disciplinar. A autora afirma que o recrudescimento da indisciplina denuncia "[...] a falência de um modelo de instituição calcado na idéia de disciplina" (p. 7). O professor se veria em choque com os alunos por ter seus valores construídos dentro da lógica disciplinar, enquanto que estes possuem outros valores, distintos por serem pautados por outra dinâmica social. Duschatsky (2007) afirma que o meio em que os alunos vivem está em constante movimento, sem oferecer certezas ou seguranças, conforme a lógica da sociedade de controle, e que a escola não consegue acompanhá-los, devido a sua estrutura estática.

As subjetividades estão voláteis, acompanhando o ritmo das imagens e informações que chegam incessantemente pela televisão, *Internet* e *smartphones*. São elementos simples, que exigem pouca ou nenhuma decodificação. Todos os contatos nessas redes se mantêm instáveis e precários, possibilitando trocas de conexões em ritmo acelerado e com rumos que seguem os *hiperlinks*, sem a

necessidade de se prender a nenhuma linearidade (SIBILIA, 2012).

Parte significativa de nosso tempo permanecemos em uma corrente imagética que desliza constantemente. Os fluxos de imagens convidam a um tempo diferente daquele da leitura e do estudo sistematizado pela disciplina escolar. Pode-se permanecer no campo da percepção, com relações rápidas e que não chegam ao campo da racionalidade. Esta exige a suspensão do tempo para que seja possível a construção e elaboração do pensamento.

Não podemos cair no erro de afirmar que o alunado hoje não lê, simplesmente. É cabível supormos que a leitura e a escrita estão intensas como nunca, visto o tempo que despendemos em *redes sociais* eletrônicas e trocando mensagens por *Whatsapp* ou *Messenger*. A questão está em o que se lê/escreve e a complexidade do que se lê/escreve. Caracterizadas pela instantaneidade, essas leituras e comunicações seguem mais a lógica do entretenimento midiático que a construção de conhecimentos.

No ambiente escolar os estímulos não são sedutores nem espetaculares como nas diversas mídias eletrônicas. Demandam tempo e fixação em aspectos específicos.

O aluno chega desajustado a esse ritmo, sentindo necessidade de desconectar-se dali para conectar-se a outros mundos. A rotina escolar lhe é tediosa, pouco oferecendo diante do atraente mundo das informações efêmeras.

Sibilia (2012) pontua que o grande volume de informações, disponíveis em grande velocidade produzem, simultaneamente, apatia e 'hiperatividade'. A apatia é decorrente do tédio da perpétua novidade, em que nenhuma informação já satisfaz a busca pelo novo. A hiperatividade, em apenas aparente contradição a isso, vem dessa busca incessante pelo novo que se vê aprisionada nas fileiras e horários da instituição disciplinar. A busca por soluções a essa contradição entre as exigências da escola tradicional e as novas subjetividades tem caído no erro da patologização de tais estados, buscando no âmbito neurológico as causas para fenômenos que dizem respeito à sociedade e à instituição escolar.

Entretanto, as práticas educacionais distintas àquelas calcadas no modelo disciplinar têm sofrido resistência. Já não é a resistência daqueles que defendiam a escola tradicional, e sim das novas gerações de educadores que não tem visto as propostas críticas ao mo-

delo disciplinar alcançarem resultados satisfatórios (ARANHA, 1997). As possíveis razões para isso são várias: má-interpretação de seus princípios quando de sua implantação; políticas públicas instáveis, mudando conforme o grupo partidário que esteja no governo; dificuldades diversas para a formação de professores; falta de recursos para que as propostas sejam implantadas satisfatoriamente, entre outros. Tal quadro tem como resultado um mal-estar dos educadores quanto a suas práticas, ao não se verem confortáveis nem ao adotar medidas tradicionais nem ao acompanhar as propostas das pedagogias contemporâneas (ROURE, 2004; GONÇALVES, 2003; CAMBI, 1999).

A disciplina parece, assim, chegar a um momento de impasse em sua história. De princípio indispensável a vilã da educação, o percurso de suas origens até hoje foi atribulado. O que depreendemos do levantamento teórico realizado é que a necessidade de sua manutenção ou extinção está longe de ser unânime. Além disso, sua relação com seu oposto, a indisciplina, e com a violência escolar, é complexa, fazendo com que pareçam ser elementos que se confundem.

As tecnologias de surgimento recente e o veloz fluxo de informações a que nossas subjetividades se encontram submetidas também exigem novas posturas da escola. Apesar dos alertas que colhemos dos autores citados, não cabe a defesa do retorno às antigas práticas disciplinares nem do abandono dessas tecnologias. Possivelmente, soluções conciliatórias sejam necessárias.

Não que nos interesse a manutenção dos poderes disciplinares. O que nos parece necessário é que não se perca de vista a importância da construção de espaços e momentos que proporcionem a reflexão, o exercício do pensamento, que demanda mais tempo em um objeto, com menos dispersão.

Por outro lado, a efemeridade das informações no século XXI pode estar a construir novas formas de pensamento, novas possibilidades de cognição que ainda desconhecamos. Ao proporcionar espaços e momentos que se desvinculem das amarras da disciplina em seus padrões clássicos, podemos estar a contribuir para a apropriação construtiva do fluxo de informações e que seja libertadora de seus aspectos meramente mercadológicos e de entretenimento.

Estando em pleno processo, essas transformações podem ser tomadas como assustadoras ou revolucionárias. Pensamos ser necessário considerar sua boa apropriação, sempre se preocupando com a adoção de perspectivas críticas, que não caiam no retrocesso nem no imediatismo característico de nosso século. Não é tarefa simples. Contudo, precisamos encará-la para dar rumo à escola e à educação, visando à promoção da autonomia e da formação do pensamento dos educandos.

Referências

- Aquino, J. G. (1996) A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Aquino, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (Pp. 39-56). São Paulo: Summus.
- Aranha, M. L. A (1997). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Azevedo, F. (redator) *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). Disponível em: <<http://pedagogiaemfoco.pro.br/hebo7.htm>> Acesso: 16 jul 2009
- Cambi, F. (1999) *História da Pedagogia*. São Paulo: FEU.
- Caron, J. C. (1996) Os jovens na escola: os alunos de colégios e liceus na França e na Europa. In Levi, G.; Schmitt, J.C. (org.). *História dos Jovens*. A época contemporânea. (Pp. 137-194) v. 2. São Paulo: Companhia das Letras.
- Deleuze, G. (1998) *Foucault*. Lisboa: Vega.
- Deleuze, G. (1992) Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In Deleuze, G. *Conversações*. 1972-1990. (Pp. 219-226) Rio de Janeiro: Editora 34.
- Duschatsky, S. (2007) *Maestros Errantes*. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires: Paidós.
- Enguita, M. F. (1989) *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Foucault, M. *Vigiar e Punir*. (2002) O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1986) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1998) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Garcia, J. A. (2009) Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Santa Maria*, Santa Maria, v. 34, Nº 2, Pp. 311-324.
- Gonçalves, N. G. (2003) *Educação: as falas dos sujeitos sociais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Guimarães, Á. M. (1996) *A dinâmica da violência escolar*. Conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Autores Associados.
- Guimarães, Á. M. (1996b) Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In Aquino, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (Pp. 73-82) São Paulo: Summus.
- Kant, I. (1996) *Sobre a pedagogia*. (F. Fontanella, trad.) Piracicaba: Editora Unimep.
- Lourenço Filho, M. B. (1978) *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12ª. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Neill, A. S. (1968) *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa.
- Piletti, N.; Rossato, G. (2010) *Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar*. São Paulo: Ática.
- Postman, N. (1999) *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Prata, M. R. S. (2005) A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Nº 28, pp. 108-195. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/aogn28.pdf>> Acesso 24 fev 2011
- Rebelo, R. A. A. (2003) *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis: Vozes.
- Roure, S. A. G. (2004) *Concepções de Indisciplina Escolar e Limites do Psicologismo na Educação*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. [arquivo eletrônico] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/t2098105338439.doc>> Acesso 15 jun 2004
- Rousseau, J.-J. (1938) *Émile ou de l'éducation*. Extraits. v. 1. Col. Classiques Larousse. Paris: Larousse.
- Sibilia, P. (2012) *Redes ou paredes*. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto.

Abstract

The school at the XXI century challenges its conceptions as disciplinary space and as legitimate space of knowledge transmission. Genealogy inspired in Foucault's oeuvre, invites us think about this institution as establishing place for knowledges and powers. Our aim is think it historical path for achieve elements that could elucidate the directions that earn today. Discipline concept genealogy and of its seeming opposite, indiscipline, can afford us and is the center of our discussion. As a provisory conclusion we can say that new subjectivities build on speed of information and control society fluidity demand answers and practices for which disciplinary institution do not seems to be prepared.

Key-words: disciplinary society – school indiscipline – new subjectivities

L'UTILISATION DU GENOGRAMME EN THERAPIE FAMILIALE PSYCHANALYTIQUE

Maíra Bonafé Sei

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Clínica pelo IP-USP;
Professora Adjunta do Departamento de Psicologia
e Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina
mairabonafe@gmail.com

Sandra Aparecida Serra Zanetti

Psicóloga, Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Psicologia Clínica
pelo IP-USP; Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e
Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina
sandra.zanetti@gmail.com

Ricardo da Silva Franco

Bacharel em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina.
francors.psi@gmail.com

Résumé

Cet article a l'intention de présenter, par le milieu d'illustrations de cas cliniques, le génogramme comme un élément de médiation, thérapeutique et informative pour le processus de la thérapie familiale psychanalytique. Nous sommes basés en Kaës (1999) pour qui l'élément médiateur fournit le rétablissement de la capacité associative de l'esprit et, encore, en Vacheret (2000), qui assure que la médiation est ce qui précède et prépare un travail psychique de liaison qui permet la symbolisation. Ainsi, le but de ce travail est présenter le matériel de quatre cas cliniques et leurs génogrammes construits par des familles dans les séances de thérapie familiale psychanalytique. Personnes disparues, des faits niés ou cachés, des liens rompus marquent le futur des personnes, surtout quand elles sont aliénées dans un héritage des liens obscurs et sans représentation. Il est possible de comprendre, à travers de l'analyse des cas, que le génogramme peut être, au même moment, méditatif pour une famille, en fonction de leur capacité d'évocation et de représentation du matériel psychique lié au passé; informatif pour le thérapeute, qui comprend plus profondément l'histoire de la famille et leurs secrets, l'héritage transgénérationnel et, enfin, thérapeutique, parce qu'il évoque, de manière figurative, des éléments qui pourront être travaillés dans l'esprit de la famille et du thérapeute, par le milieu de la contretransference et de la capacité de contenance du néo-groupe dans la séance.

Mots-clés: génogramme, thérapie familiale psychanalytique, héritage psychique, cas cliniques.

Introduction

Le génogramme dans la séance psychanalytique de couple et de famille

La psychanalyse de famille, de couple et de groupe a conduit des auteurs contemporains à découvertes qui élargissent les théories conçues sur le fonctionnement d'un appareil psychique individuel. Ainsi, il est entendu que il n'y a pas seulement la réalité façonnée par les fantasmes inconscients et vie pulsionnelle, mais il y a un autre qui est créé à chaque rencontre entre deux ou plusieurs personnes (Puget, 2000).

La notion de lien est venue de la nécessité de considérer le sujet de l'inconscient en tant que sujet de l'héritage et de l'importance croissante de considérer l'intersubjectivité dans la constitution de l'individu, dans leurs liens familiaux (Moguillansky, 1999).

Selon Benghozi (2006),

C'est à partir d'impasses cliniques dans la prise en charge psychothérapique individuelle des problématiques psychotiques ou formulées états limites, de conduites addictives et en particulier d'anorexie, qui s'est imposée au départ la mise en place d'un dispositif groupal et familial. (p. 5)

La thérapie familiale psychanalytique, il ajoute, propose un cadre permettant de donner du sens à la fonction de symptômes dans une économie psychique inconsciente du groupe familial. «La rencontre interpsychique en thérapie familiale psychanalytique, entre les analystes et les subjectivités individuelles des membres de la famille, ouvre une 'autre scène' cocréée d'expression verbale et non verbale» (Benghozi, 2006, p. 6)

Le dessin du génogramme est compris par l'auteur comme une projection inconsciente de l'image inconsciente du corps familial, qu'il appelle «le corps psychique généalogique». Par exemple, il pense que dans des organisations familiales claniques, le génogramme apparaît souvent comme étalé sur l'horizontal. L'axe vertical filiatif est défailant, il affirme.

Cette pratique du génogramme, selon Benghozi (2006), est tout à fait intéressante également lors de consultations avec un enfant. Le dessin du génogramme peut se pratiquer comme une sorte de «squiggle» winnicottien. Quand il est

dessiné en séance avec l'enfant et la famille, permet de modéliser une histoire dans une dynamique relationnelle qui n'a plus rien à voir avec celle qu'engagerait un interrogatoire portant sur l'anamnèse individuelle et familiale de l'enfant. L'objectif n'est pas la description détaillée et complète en un entretien de la maison ou de l'arbre généalogique de la famille de l'enfant, mais c'est l'occasion, par l'évocation des fratries, des ascendants, des descendants, en partant de l'accueil du patient porte-symptôme qui amène à consulter, de resituer son avènement, la place qu'il occupe dans l'histoire individuelle, tout en mettant en relief les diverses modalités du lien de la transmission généalogique et de la vie interrelationnelle. (Benghozi, 2006, p.11-12)

L'auteur explique que la présence du génogramme en séance le rend visible à tous avec ses pseudo-ratés, ses erreurs, ses curiosités de représentation. Il est ici reçu comme un dessin support à un travail de figuration psychique. De la même manière, ce qui propose la théorie de Kaës (1999) c'est que l'élément médiateur fournit le rétablissement de la capacité associative de l'esprit. Vacheret (2000) affirme, également, que la médiation est ce qui précède et prépare un ouvrage psychique de lien symbolisant; et que l'objet médiateur est le lieu de mettre en forme l'imaginaire, mobilisateur de l'espace du préconscient. Le génogramme est un dessin, une construction que l'on fait

ensemble, et qui mobilise le psychisme du groupe familial à chercher des mémoires, des secrets, des non-dits, des énigmes cachées qui peuvent arriver à travers cet élément médiateur avec ses capacités d'élaboration.

Méthode

Il s'agit d'une étude théorique et clinique, à partir d'une méthodologie de recherche qualitative, qui vise à relier les apports théoriques sur l'utilisation de la médiation dans le contexte de la psychanalyse de couple et de famille avec des vignettes cliniques qui illustrent ce processus.

Illustrations cliniques

Cas A

Le premier cas se réfère à une famille qui a cherché la thérapie spontanément. Elle est composée de cinq femmes: Teresa¹, 59 ans, mère de Roberta, 36 ans, Marie, 35 ans avec leurs deux filles, Beatrice, 11 ans, et Carla, 5 ans. Les deux jeunes filles sont de différentes relations.

Marie avait récemment été diagnostiquée avec « trouble bipolaire » et sa fille aînée, Beatrice, avec le « trouble du

¹ Les noms sont fictifs.

déficit de l'attention» TDAH. Roberta voulait, par contre, que sa nièce, Beatrice, eût été diagnostiquée comme autiste et pour cela elle a cherché du traitement. Son espoir était que sa nièce ne souffrît pas comme leur mère, Marie, qui n'avait pas de «santé». Une autre plainte déposée, en général, était aussi sur la relation entre elles, en particulier les filles avec la mère, parce qu'elles voulaient passer plus de temps avec sa mère. Quand on a demandé à cette famille l'élaboration du génogramme, la mère Teresa a dit que Marie ne pourrait pas participer parce qu'elles voulaient dessiner un arbre vrai et pas faux, car les pères des filles de Roberta n'étaient pas de la famille. Il faut dire que, habituellement seulement quelques consignes sont données pour la construction du génogramme pour qu'ils puissent le construire car il est entendu que la façon dont la famille va s'organiser dans ce travail parle sur son fonctionnement interpsychique.

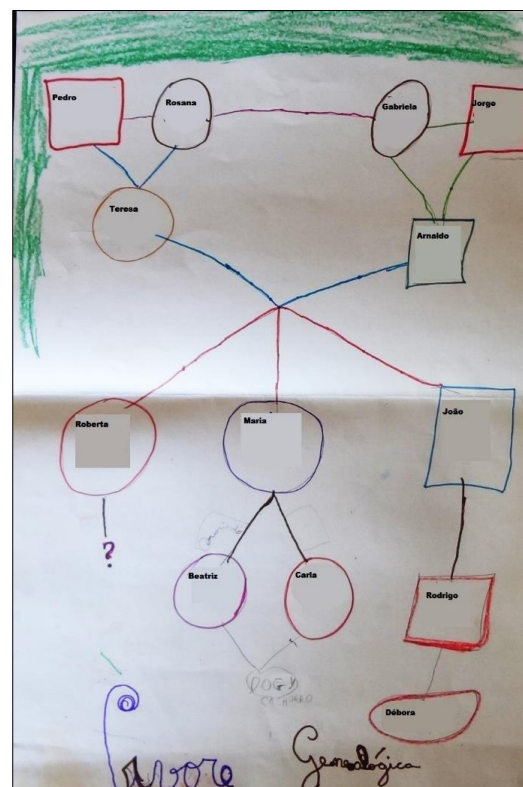


Figure 1²

Dans le génogramme de sa famille, ce qui l'on peut observer, d'abord, ce sont quatre générations présentes: les parents de Teresa et de son ex-mari dans la première génération; les deux, Teresa et son ex-mari, comme la seconde; et leurs enfants et petits-enfants représentent respectivement la troisième et la quatrième génération. Teresa est encore mère de Gustavo, fils adoptif qui n'apparaît que dans la construction du génogramme. Beatrice, la fille aînée, conteste en

² Nota do Editor-chefe: Todas as figuras serão apresentadas em tamanho maior, no final do texto.

disant qu'elle voulait sa place entre sa grand-mère et sa tante.

Les rôles que chacun devrait jouer ne sont pas clairs. Teresa doit être la mère de ses filles, la mère et la grand-mère à ses petites-filles, et parfois joue le rôle d'épouse de Roberta qui, en plus de tante des jeunes filles, joue le rôle de père pour les filles. Dans la dernière séance, Roberta a dit qu'elle avait le désir que son père retourne à vivre avec elles pour qu'il réassume le rôle de l'homme de la maison. Il y a un point d'interrogation ci-dessous de la représentation de Roberta parce elle n'était pas mère encore.

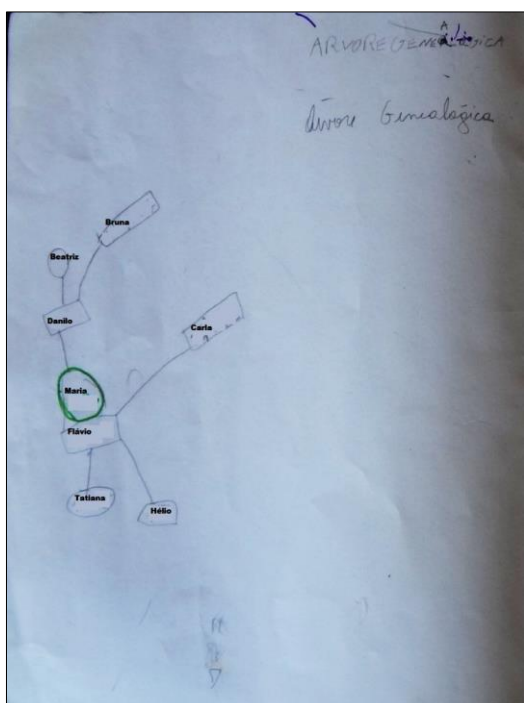


Figure 2

Le troisième génogramme a été réalisé en fonction de la demande

du thérapeute, afin que les deux premiers deviennent un seul. Cela finit par révéler une structure désorganisée et confuse de toute la famille, où il n'est plus possible de vérifier une hiérarchie entre les générations.

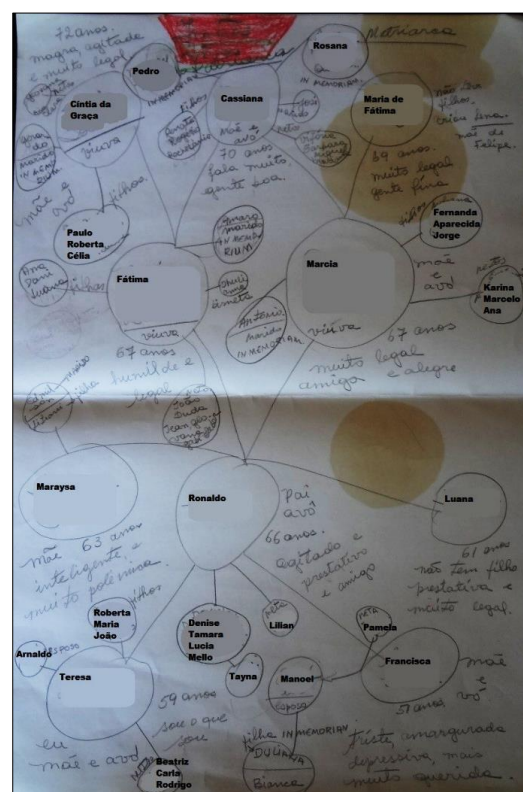


Figure 3

On peut voir maintenant que ce n'était pas une bonne stratégie, parce que cela a fonctionné comme une interprétation précoce. Avant, tout le contenu négatif avait été déposé dans le génogramme de Marie. Maintenant celui-ci est extrêmement confus, tous les membres sont cercles, il n'y a pas de distinction de sexe, et leurs rôles ne sont pas clairs non plus.

Nous comprenons, comme Kopittke (2013), que la génération des ancêtres de cette famille pourrait avoir été marquée par un contenu traumatique, violent, honteux et/ou un deuil pas élaboré, et la transmission de cet héritage a été marquée par le travail du négatif, avec la prédominance des mécanismes caractéristiques de la psychose, déposés sur Marie. Cependant, il n'a pas été possible de travailler avec le groupe sur l'histoire de la famille de manière approfondie. Dans cette séance, elles ont terminé la construction du génogramme avant l'heure prévue pour la fin de la séance et toutes se sont levées pour partir. Elles semblaient épuisées et effrayées par ce qu'elles avaient créé. Elles ont refusé de faire une association libre sur la production et ne sont plus revenues à la thérapie.

Cas B

Un couple cherche des soins cliniques présentant une plainte un peu confuse. Eduardo et Marcelle racontent l'histoire de ce lien en expliquant que rapidement ils se sont mariés, parce que la mère de Marcelle était contre la relation. La mère et la fille ont toujours eu un rapport difficile, dans le sens d'empêcher cette

femme de mûrir et être indépendante. Dans son histoire, Eduardo dit que ses parents et ses frères vivaient dans un autre pays et par le fait d'être le fils aîné il serait le dernier à y aller vivre avec leurs parents, mais au bout des comptes il n'y est pas allé. Il est resté dans la maison de la famille avec sa femme et sa fille.

Le couple avait traversé une crise et une séparation temporaire quand elle, un certain temps après avoir le premier enfant, est tombée à nouveau enceinte précisément à un moment où elle s'organisait pour faire son doctorat. Dans une séance ils ont été invités à élaborer un génogramme et ils l'ont fait de manière séparée.

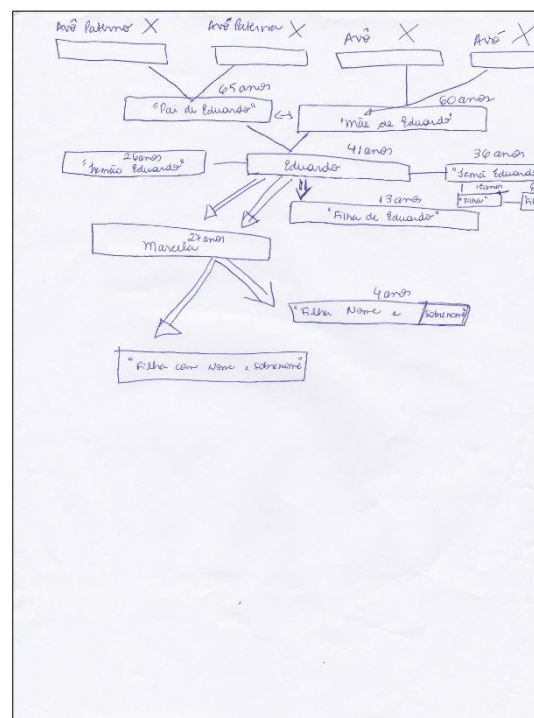


Figure 4

Lors de l'élaboration de son génogramme, Eduardo souligne très spontanément et un peu énervé: «Je ne sais pas où mettre ma femme ici!». Il finit par la placer dans un lieu qui représente le lieu d'une fille, par le type de liaison qui exprime le dessin. Cela correspond à leur histoire parce qu'il est à peu près 15 ans plus âgé que Marcelle et la relation a une crise lorsqu'elle devient triste de constater que au moment de devenir plus indépendante de son mari (faire son doctorat) elle est tombée enceinte de nouveau, dans le sens de rendre impossible pour elle d'être indépendante de lui. Par conséquent, il nous semble que d'un lien de dépendance avec leurs parents, elle s'enfuit de ce lien à la recherche d'indépendance et de liberté, mais elle s'engage dans un mariage, en créant un autre lien de dépendance. Apparemment, donc, la demande réelle du couple est: comment structurer un lien mature et intéressant pour les deux qui ne soit pas par la voie de la dépendance? Tout indique que ce type de lien qu'ils ont construit est basé sur un contrat inconscient que la met dans un lieu de fille. Pour l'instant, penser à ça est encore assez effrayant et menaçant, car Eduardo exprime son irritation comme si le thérapeute était le coupable pour leur donner ce type de tâche.

Ainsi, les sentiments et les émotions qui viennent avec le développement de la construction du génogramme, ce sont des données précieuses qui pourront aider, dans ce cas, le couple à se rendre compte de ce que les dérange, puisque, apparemment, ils ne savaient pas ce que s'est. Cette façon d'exprimer les sentiments et les émotions en pensées permet un travail significatif, car c'est à eux-mêmes, les patients, de saisir leurs difficultés et leurs organisations possibles à ce jour.

Cas C

Cette famille est composée par Mauro, de 41 ans, Flavie, de 40 ans et ses fils, Renato, 11 ans et Jessica, 7 ans. La famille a cherché de la thérapie de manière spontanée, car les enfants ont subi un vol avec effraction dans la maison de la grand-mère, et Renato, donc, commence à montrer des symptômes de crises, semblables à la convulsion, et des comportements obsessionnels également en ce qui concerne le nettoyage.

Dans la séance à laquelle il est proposé la conception du génogramme, le père n'était pas présent. Dans cette séance, la manière de la famille s'organiser

devant la construction du génogramme est très intéressante car cela a révélé beaucoup de son fonctionnement. C'est Jessica, la fille plus jeune, qui a choisi pour le groupe que les femmes seraient représentées comme des fleurs et, Renato, décide que les hommes seraient représentés par des carrés. Dans ce sens, il nous semble que Jessica commence en révélant la fragilité autour de la figure féminine en toutes générations, dont sa mère est d'accord. La mère est celle qui dessine et commence par dessiner ses enfants, en montrant que c'est à partir d'eux qu'on conçoit la constitution de toute la famille. Après, la mère continue la construction, mais se sent souvent confuse et demande toujours aux enfants les noms des membres de la famille.

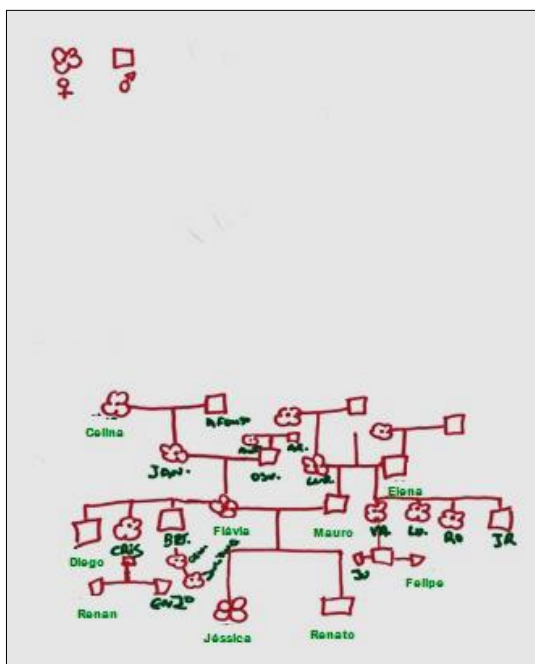


Figure 5

Après la construction du génogramme, ils dirigent l'attention sur la famille nucléaire et, comme provenant des associations libres, les enfants commencent à dessiner et décrire spontanément les personnages de la famille. Jessica décrit son père comme excité, la mère comme un papillon et son frère comme une pomme, car elle a dit qu'il aimait la pomme d'Apple.

Renato a décrit le père comme un ballon de volley, car c'était le sport que le père aime et il entraîne Renato d'une manière très rigide. Il décrit la mère aussi comme une coccinelle pour sa délicatesse et sa fragilité, et Jessica est d'accord avec le dessin de son frère, en disant qu'elle avait aussi pensé à dessiner la même chose. Flavie, à son tour, dessine un coquillage pour représenter son mari, expliquant qu'il était froid et fermé. Nous pouvons penser, comme affirme Benghozi (2006), que la construction du génogramme a évoqué au psychisme de la famille le corps psychique familiale ce qui a fait que les enfants avaient eu le besoin subséquent de dessiner ce qu'il a soulevé dans la psyché.

Ainsi, le dessin du génogramme nous a aidé à penser que les symptômes de Renato

symbolisent une organisation familiale autour d'une figure de la mère fragile et immature, et aussi de l'absence de la figure du père. Il nous semble que les enfants ont assumé la tâche d'organiser, nommer, et récupérer les personnages de cette famille, qui semble porter des secrets ou quelque chose autour de la nécessité, et qui apparaît dans le génogramme avec des traces avec des lapsus dans la famille du père: il y a un trace qui termine dans le vide, et il est représenté dans une affiliation distincte de ses frères, décrit par elle comme froid et fermé.

Cas D

Le génogramme se réfère à la thérapie d'un couple, dont la famille se compose de Mariana, 35 ans et Ricardo, 38 ans et leur fille, Amanda, 3 ans. Le couple a été orienté à chercher la thérapie de couple par le psychiatre de Mariana, qui souffrait de dépression, selon elle un grand vide qui a influencé la vie amoureuse du couple. Pendant la thérapie, qui aujourd'hui compte avec 21 séances, nous avons remarqué qu'il y a des conflits conjugaux dans le mariage. Les deux aperçoivent une distance croissante entre eux après la naissance de la fille. Le lien entre eux a 8 ans.

Ricardo explique que la dépression de sa femme est devenue évidente après sa grossesse. Mariana, cependant, dit que cela a été un moment très difficile pour elle parce que le père de Ricardo était malade pendant cette période et elle s'est chargée de prendre soin de lui. A la fin de cette grossesse cet homme meurt et ils sont au chômage. Après la naissance de leur fille, Mariana se sent très fatiguée et gênée à cause du poids d'une grossesse non planifiée. Dans la séance où l'on a demandé la construction du génogramme, chacun dessine dans la même feuille la partie de sa famille d'origine.

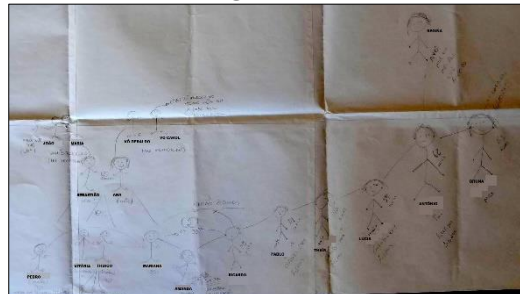


Figura 6

Il est intéressant de voir la manière comme ils symbolisent l'union du couple: par des flèches indiquant deux alliances qui se croisent, et la fille se trouvant au milieu du couple. De la même manière elle dessine ses parents, mais Ricardo dessine de manière différenciée le couple de ses parents. Apparemment, les frères de Ricardo venaient de son père, qui est symbolisé comme la figure

humaine plus grande, et il manque vraiment sa femme.

Apparemment, le mariage pour Mariana avait plus de sens pendant que son beau-père existait dans leur vie. C'est presque comme si elle avait épousé son mari à cause de son père, un contrat inconscient établi entre les deux par cette voie. Cet homme avait le pouvoir d'unir la famille du mari, qui selon elle est devenue très désunie, surtout après la mort du père. Ils consacrent plus d'espace pour la famille de Ricardo dans la feuille, indiquant une plus grande importance pour les représenter.

Mariana prend une position de victime dans la relation et Ricardo s'est montré plus intéressé par les changements. Nous imaginons que c'est parce qu'un important contrat inconscient a été cassé par la mort de ce père et cette femme vit encore le deuil de cette perte, incapable de réorganiser sa vie. Pourtant, le motif de ce contrat nous échape encore.

Discussion Finale

Comme souligne Wendt et Crepaldi (2007), nous pensons que le bénéfice d'utilisation du génogramme est dans la capacité d'aider le thérapeute à visualiser et mieux comprendre les

difficultés et les maladies et aussi dans le potentiel des couples et des familles visualiser leurs difficultés.

Cependant, il nous semble important de remarquer que même s'il est révélateur, les couples et les familles difficilement ont la dimension réelle de ce qu'ils vont trouver dans la thérapie, en termes de la pathologie. Face à cela on peut soulever une résistance qu'empêche la suite de la thérapie. Pourtant, nous comprenons que révéler ce qui était inconscient aux membres de la famille est plus sain. Même si le traitement ne continue plus, il est considéré comme thérapeutique cette prise de conscience, qui peut exempter le membre identifié de prendre à lui la pathologie à la place de toute la famille et faire les autres membres assumer leurs difficultés. Cela peut être un mobilisateur d'un nouveau fonctionnement collectif.

D'autre côté, on peut penser que s'il y a de la résistance, il n'existe pas une prise de conscience et le potentiel thérapeutique est neutralisé. Néanmoins, nous comprenons qu'il s'agit d'une résistance qu'apparaît après la prise de conscience, et pas avant celle là. Parce que le matériel dans la séance est évocateur de une

conscience par rapport à la dynamique inconsciente de la famille, et même si celle là empêche la continuité de la thérapie lorsque la famille n'a pas la disponibilité de travailler ensemble sur sa difficulté, on pense qu'une petite « graine » a été semée et lorsque la famille développe la possibilité de « regarder » cette connaissance sur elle même, nous espérons qu'elle rencontre le chemin de la thérapie à nouveau.

Références

- Benghozi, P.-J. (2006). Le spaciogramme en thérapie psychanalytique de couple et de famille. *Dialogue*, (2) 172, 5-24.
- Kaës, R. (1999). La Parole, le Jeu et le Travail du Préconscient dans le Psychodrame Psychanalytique de Groupe In R. Kaës, *Le Psychodrame Psychanalytique de Groupe* (pp. 51-100). Paris: Dunod.
- Kopittke, C. C. (2013). Transgeracionalidade, violência e trauma: um desafio à psicanálise contemporânea. In A. R. C. Trachtenberg; C. C. Kopittke; D. Z. T. Pereira; V. D. M. Chem; V. M. H. P. Mello (orgs.), *Transgeracionalidade de escravo a herdeiro: um destino entre gerações* (pp. 141-153). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Moguillansky, R. (1999). *Vínculo y Relación de Objeto*. Buenos Aires: Editora
- Puget, J. (2000). Disso não se fala... Transmissão e Memória. In O. R. Correa (Org.), *Os avatares da transmissão psíquica geracional* (pp. 73-87). São Paulo: Escuta.
- Vacheret, C. (2000). Développement de quelques pistes théoriques. In C. Vacheret (Org.), *Photo, Groupe et soin Psychique*. Lyon: PUL, 2000.
- Wendt, N. C.; Crepaldi, M. A. (2007). A utilização do genograma como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (3), 302-310.

Abstract

The use of the genogram in the family psychoanalytic therapy

This article intends to present, by clinical illustrations, the genogram as a mediating element, therapeutic and informative to the process of psychoanalytic family therapy. We are based in Kaës (1999) for which the mediating element provides the restoration of associative ability of the mind and, again, in Vacheret (2000), which provides that mediation is what precedes and prepares a psychic work link that allows symbolization. We are based in Kaes (1999) for which the mediating element provides the restoration of associative ability of the mind, and also in Vacheret (2000), which provides that mediation is what precedes and prepares a psychic work link that allows symbolization. Thus, the purpose of this work is to present the material of four clinical cases and genograms built by families in the psychoanalytic sessions family therapy. Missing people, facts that are denied or hidden, broken links mark the future of people, especially when they are disposed of within a heritage obscure links and without representation. It is possible to understand, through the analysis of cases that the genogram can be, at the same time, meditative for a family, according to their historical imagination and representation of the psychic material related to the past; informative for the therapist, which includes more deeply the history of the family and their secrets, the transgenerational inheritance; and, finally, therapeutic, because it evokes, figuratively, elements that can be worked in the spirit of family and the therapist, by the middle of the countertransference and neo-group holding capacity in the session.

Key-words: genogram, psychoanalytic family therapy, psychological inheritance, clinical cases.

FIGURE 1

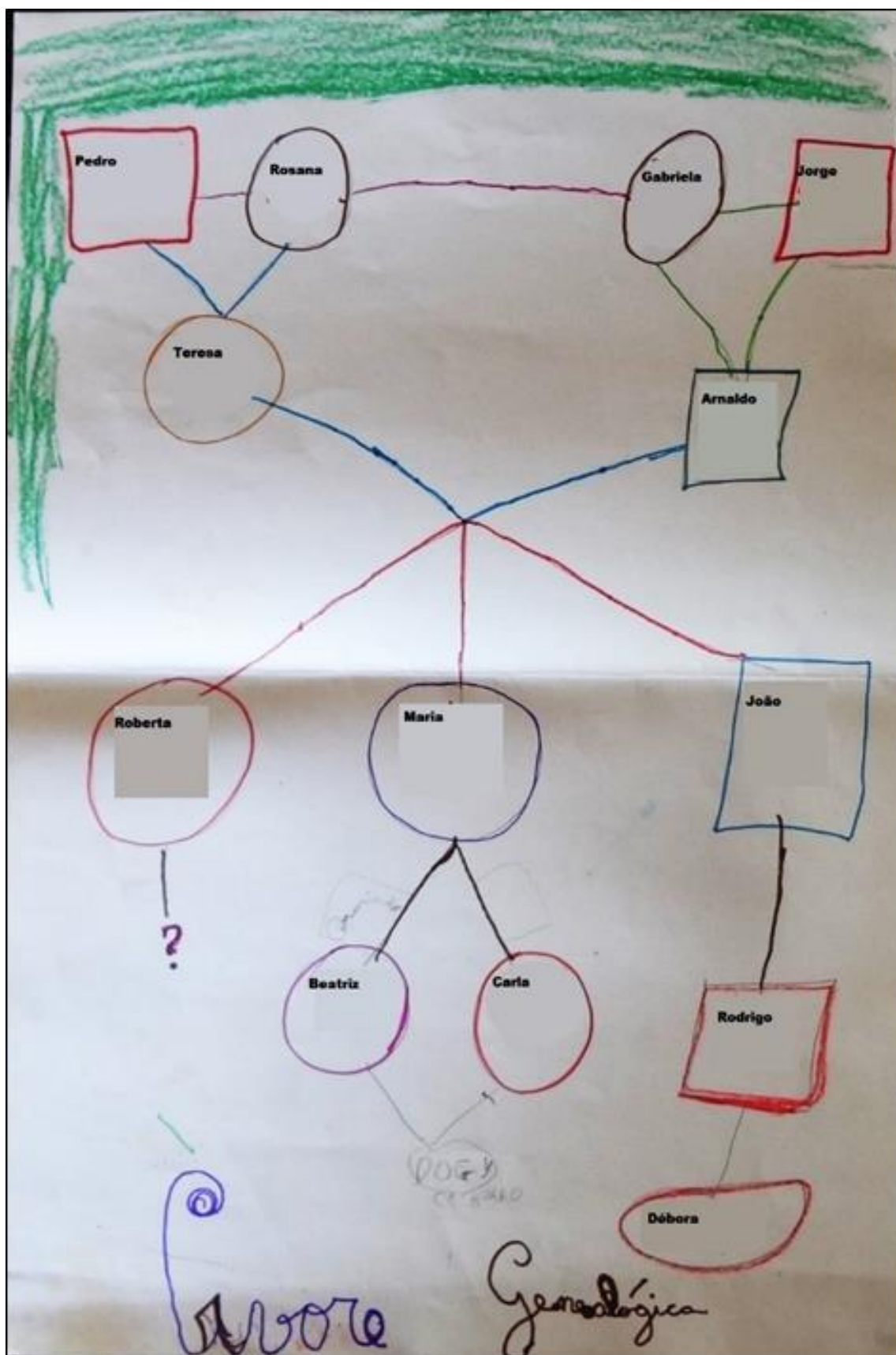


FIGURE 2

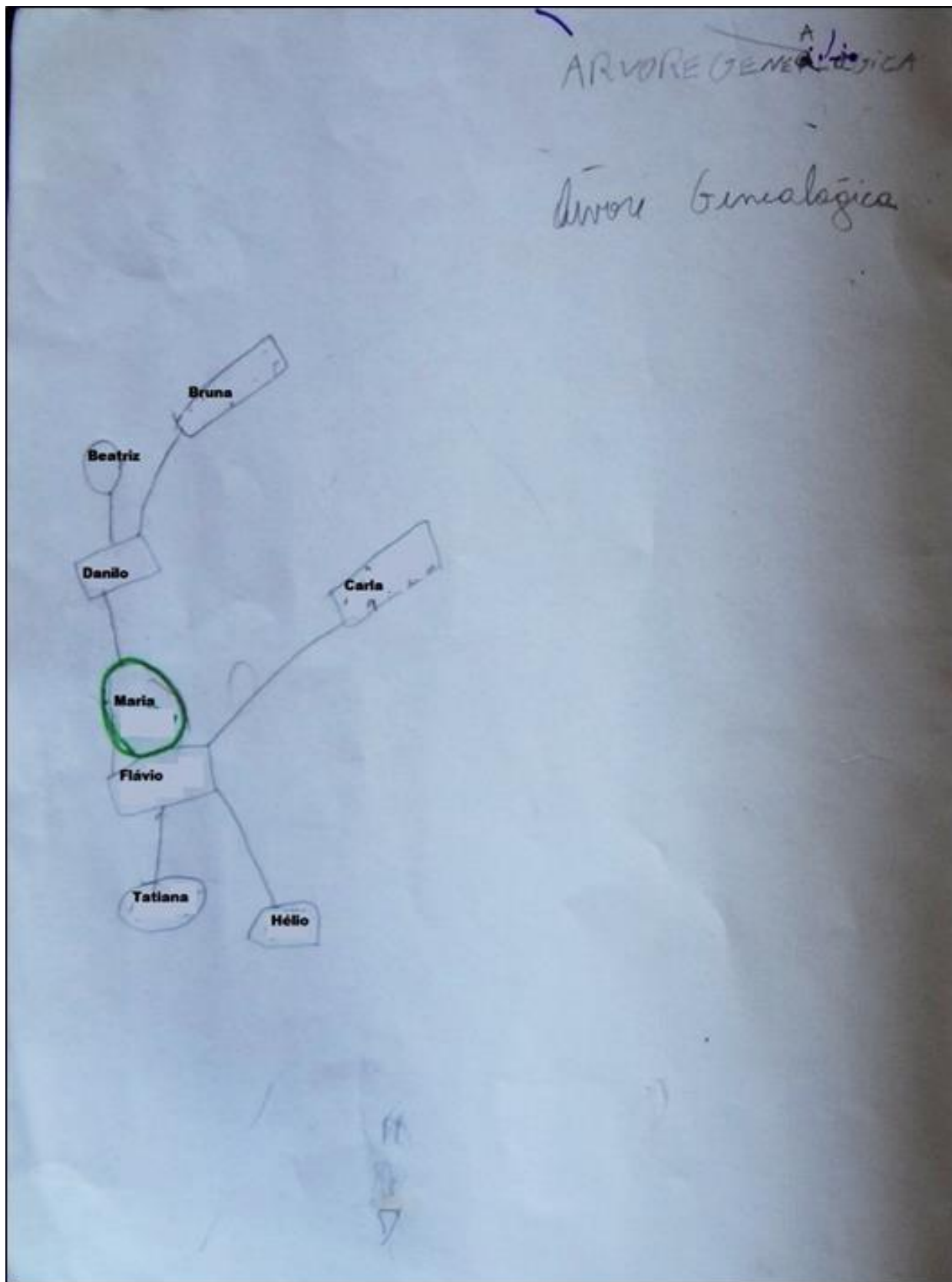


FIGURE 3

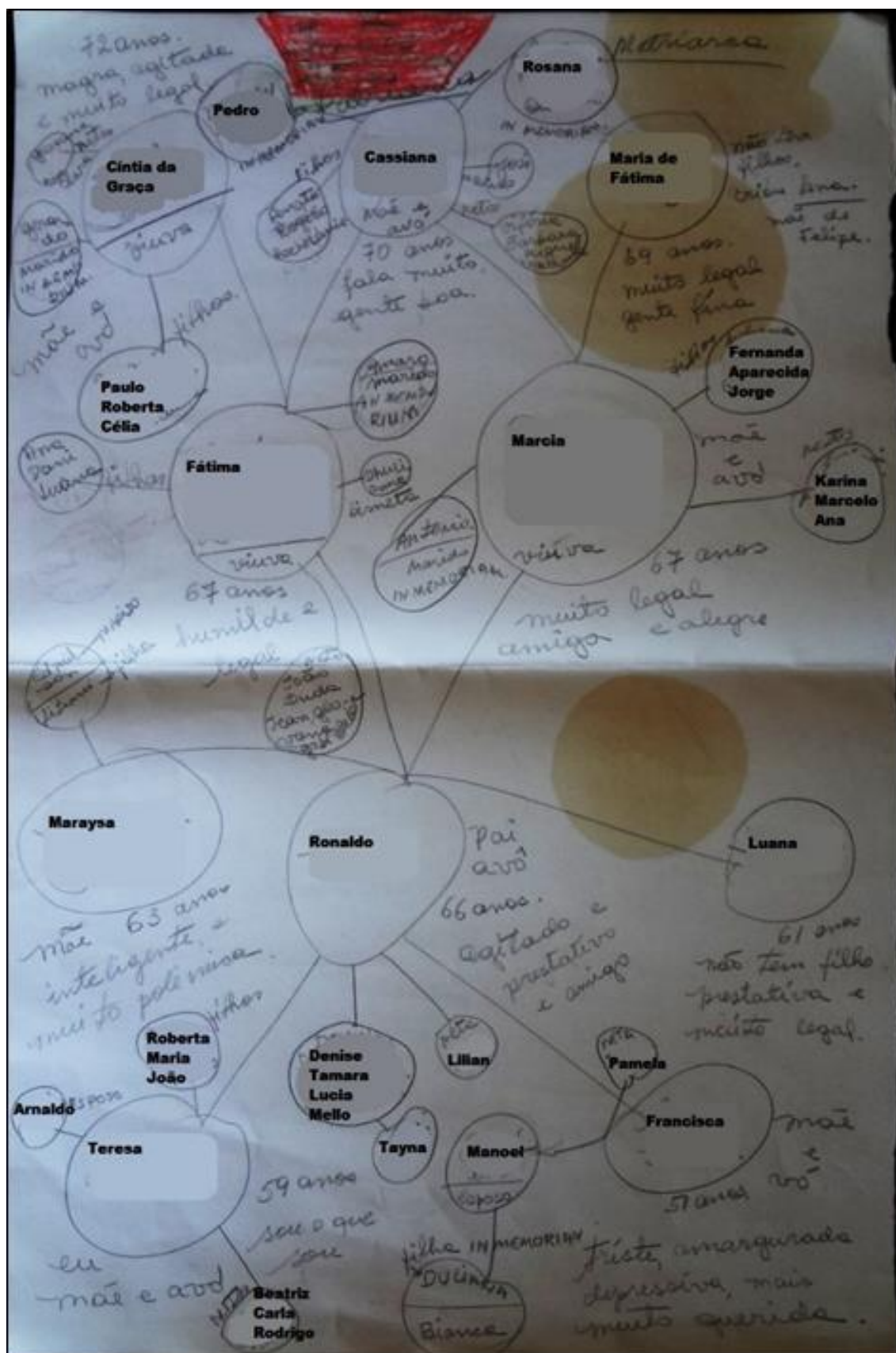


FIGURE 4

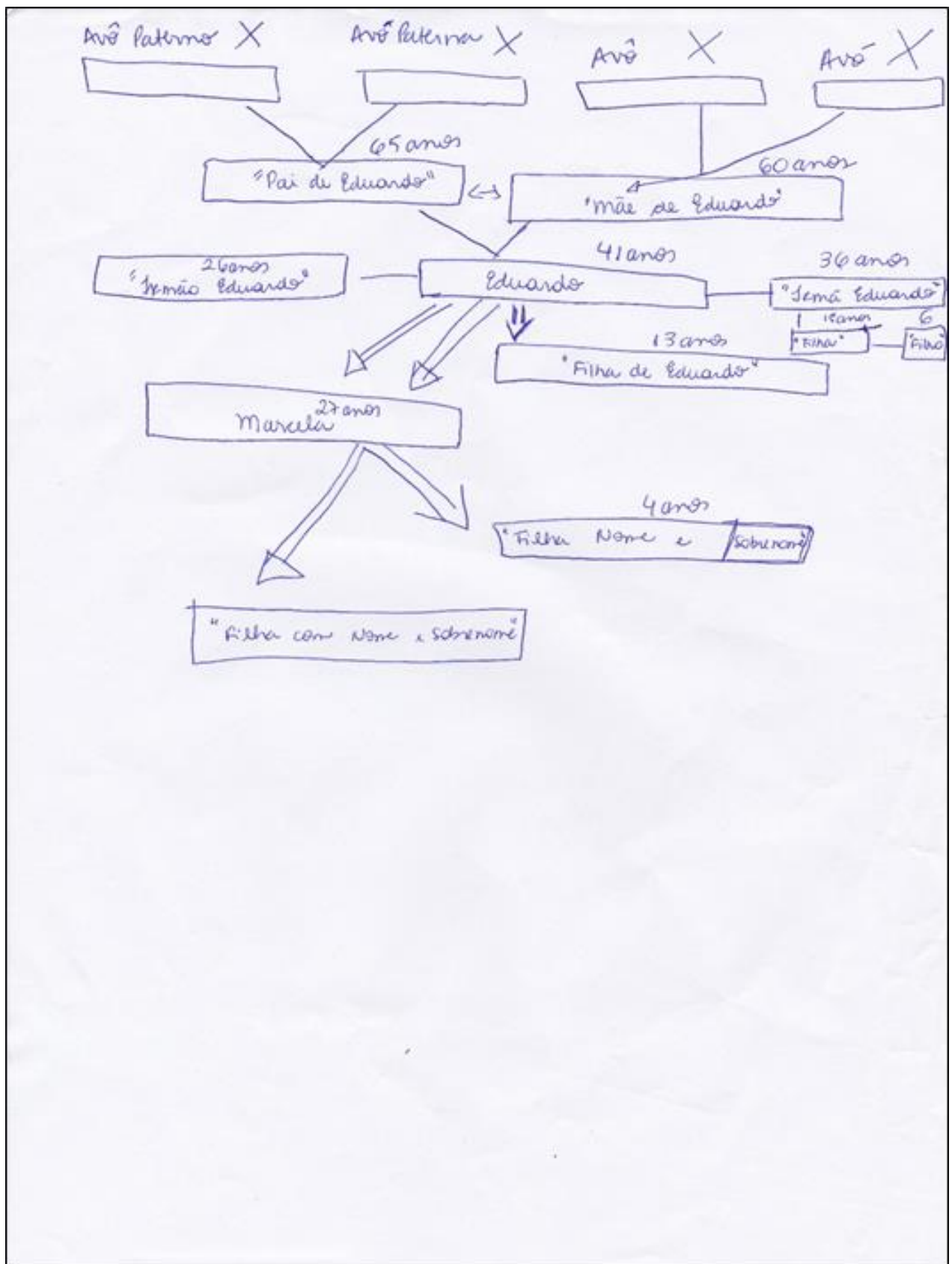


FIGURE 5

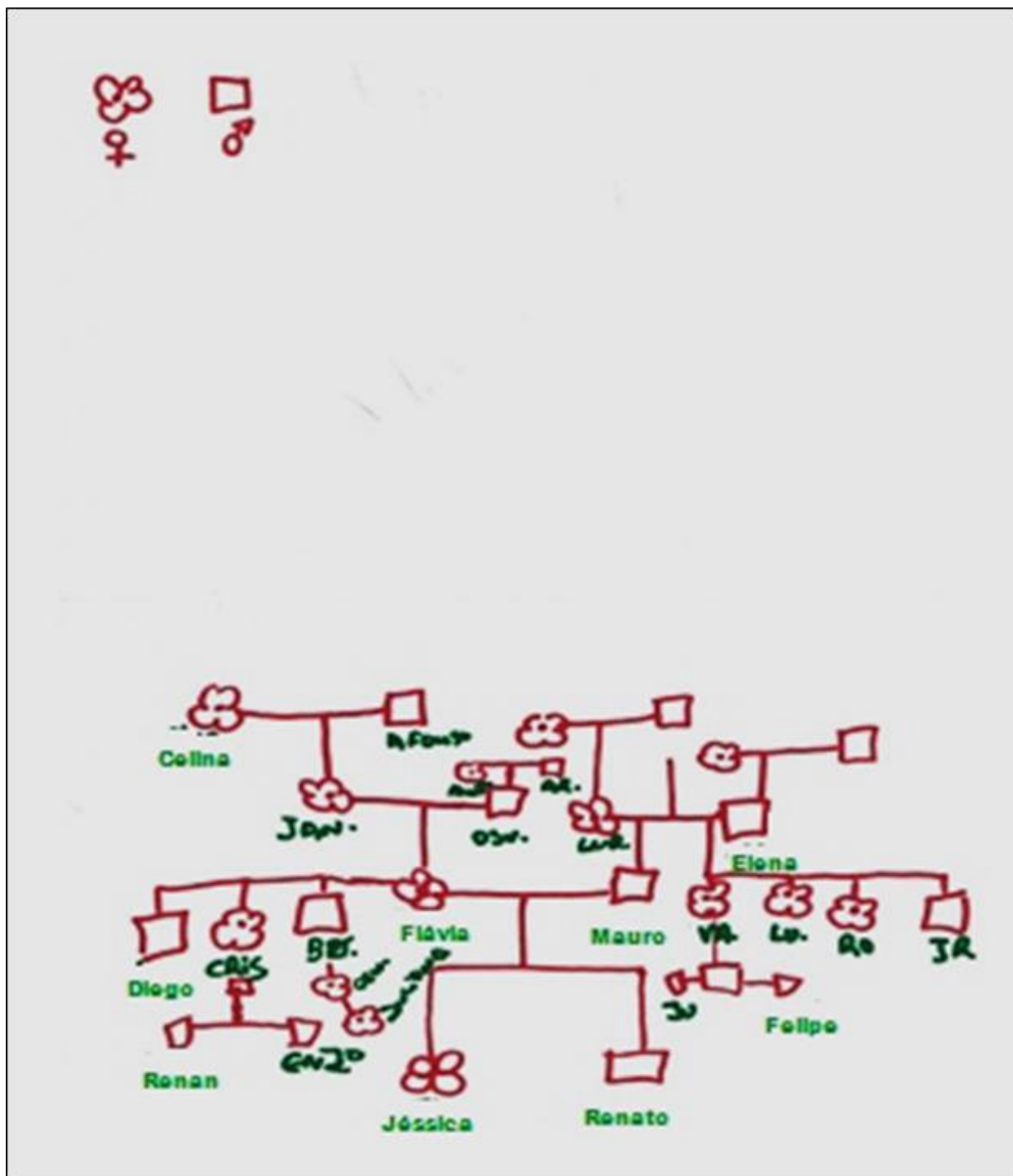
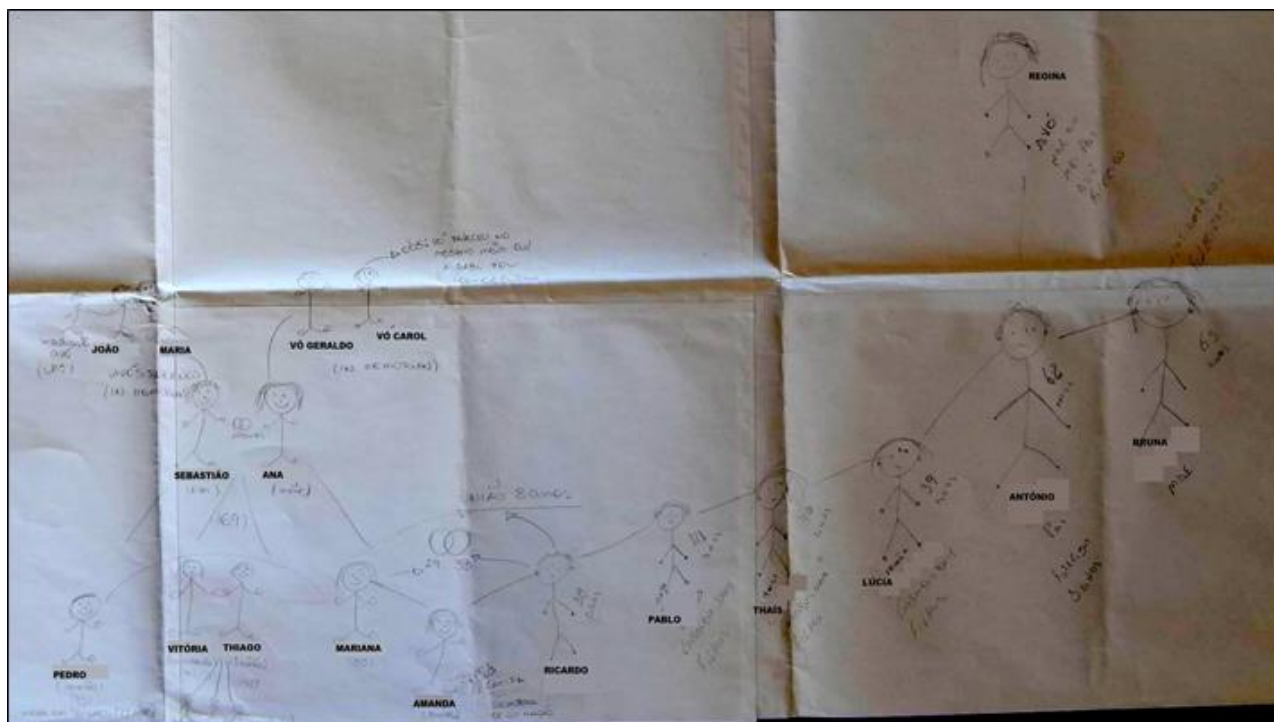


FIGURE 6



ERGOLOGIA: CONCEPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DE UMA DAS CLÍNICAS DO TRABALHO

Lucas Martins Soldera

Universidade Estadual de Maringá
lmsoldera@uem.br

Resumo

Este artigo teve como objetivo apresentar a formação teórica e metodológica da Ergologia. Para isso, o organizamos de maneira que pudéssemos expor primeiramente algumas referências importantes para a área ergológica, das quais destacamos o nome de Yves Schwartz como fundador dessa abordagem; em seguida trabalhamos com a formação e desenvolvimento da Ergologia, bem como suas influências teóricas e práticas e alguns de seus conceitos característicos e finalizamos essa parte abordando, em linhas gerais, o cenário brasileiro em relação à Ergologia; posteriormente, apresentamos sua metodologia denominada Autoconfrontação Cruzada. Esperamos, com isso, possibilitar ao leitor novas leituras e análise acerca do mundo do trabalho e do trabalhador como um todo, ao mesmo tempo que divulgamos tais ideias.

Palavras-chave: Ergologia, Clínicas do Trabalho, Psicologia do Trabalho.

Introdução

A Ergologia é uma das abordagens teóricas que compõem a proposta das Clínicas do Trabalho. Além dela, as Clínicas do Trabalho são constituídas pela Clínica da Atividade, Psicossociologia Clínica e Psicodinâmica do Trabalho.

Ao invés de constituir uma disciplina acabada sobre o trabalho, as Clínicas do Trabalho visam que cada uma das quatro abordagens

se desenvolva da sua maneira, amparadas pelo diálogo e discussões constantes entre elas, considerando suas respectivas diferenças ontológica, epistemológica e metodológica.

A leitura ergológica sobre o mundo do trabalho, assim como das Clínicas do Trabalho, possibilita novos prismas para enxergarmos o homem em relação com sua atividade, o que por sua vez traz novas perspectivas à Psicologia do Trabalho.

Expusemos aqui um artigo teórico, com o objetivo de apresentar a formação teórica e metodológica da Ergologia. Acreditamos que com isso possamos contribuir para com o desenvolvimento da Psicologia do Trabalho. Para tanto, no desenvolver do texto, trabalhamos com nomes referenciais para a área, principais conceitos, um panorama geral sobre seu recente desenvolvimento em território nacional e a metodologia própria dessa abordagem.

A proposta ergológica em formação

Primeiramente, devemos destacar que a Ergologia tem em Yves Schwartz um de seus principais expoentes. Francês, foi aluno da École Normale Supérieure. Hoje, é professor de Filosofia na Universidade de Provence, fundador do Departamento de Ergologia dessa universidade e membro do Instituto Universitário da França. Fundador e um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento dessa abordagem.

O nome de Louis Durrieu também deve ser lembrado. Após a fundação do Departamento de Ergologia, tornou-se seu colaborador e um dos principais parceiros de Schwartz, tanto na prática como

em várias publicações, além de ser codiretor da empresa de formação e inserção profissional *Atelier*, onde vários estudos ergológicos foram desenvolvidos.

O linguista Daniel Faïta é outro autor que colabora para a Ergologia constituir o que é hoje. Ex-diretor e atual pesquisador do Laboratório de Ergologia da Universidade de Provence, onde desenvolveu vários estudos considerando a relação entre atividade e Linguística, também é estudioso do *Método da Autoconfrontação* (MAC).

Todos eles desenvolveram e ainda desenvolvem esforços para o crescimento da Ergologia, contudo, o papel de Schwartz é de vital importância tanto para o surgimento quanto para o desenvolvimento e expansão dessa abordagem teórica.

Inicialmente, vemos que essa abordagem começou a ser pensada na França por volta de 1970 e 1980, com outra denominação: *Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho* (APST), a qual já nos conta desde o início sobre sua constituição influenciada por diversas teorias. Desde então, segundo Athayde e Brito (2011), visa colaborar para a compreensão e transformação do trabalho nas sociedades contemporâneas.

Hoje em dia, a denominação APST se configura como um grupo de pesquisa dentro do Departamento de Ergologia da Universidade de Provence.

Em 1997, Schwartz adotou a terminologia Ergologia e, em 1998, fundou na Universidade de Provence o Departamento de Ergologia. Esse mesmo departamento, segundo Fígaro (2009), iniciou suas atividades por volta de 1980 e se institucionalizou em 1998, voltando-se para a pesquisa e ensino com ênfase no trabalho real e subjetividade no trabalho.

Após esse estabelecimento, Schwartz elabora e adota o *Dispositivo Dinâmico de Três Polos* (DD3P), como base teórica e metodológica de sua proposta. Lança uma versão didática do DD3P, denominada “Maleta Educativa”, contendo cinco vídeos de diferentes enfoques sobre o conceito de atividade (segundo a Ergologia) e dois *cd roms* (acompanhados de fitas cassete), fruto da colaboração entre a Associação de Atelier da cidade de Strasburg e do Departamento de Ergologia da Universidade de Provence.

O material resume 20 anos de trabalho da parceria entre Schwartz e Durrive. Nele, os autores pretendem expandir a visão sobre a dimensão da atividade humana, considerada a matriz do viver. Juntos, publicam também o livro *Travail e Ergologie – entretiens sur l’activité humaine*, em 2003, na França. No Brasil, o livro foi traduzido por Jussara Brito e Milton Atayde, em 2007, com o título *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. O livro contém publicações escritas do material oral contido na maleta. O livro e a maleta se tornaram um marco para a Ergologia¹, pois com eles notamos a expansão da proposta ergológica pela Europa, África, Brasil e Canadá.

Essa abordagem sempre foi influenciada pelo *Movimento Operário Italiano* (MOI) desenvolvido por Ivar Oddone nos anos 1960. O movimento atuava numa espécie de mapeamento dos riscos de trabalho, constituindo-se resumidamente na luta operária pela produção de conhecimento, desenvolvimento e promoção da saúde.

Havia uma crítica ao poder do taylorismos em alienar o trabalhador, razão pela qual Oddone pensava

¹ Vale fazer uma ressalva nesse momento sobre a nomeação da proposta de Schwartz, pois Amador (2009) expõe que foi Tosquelles o primeiro a utilizar a terminologia “ergologia”. No entanto,

hoje ela ganha destaque com a proposta de Schwartz e maior expansão com as Clínicas do Trabalho.

na compreensão dos processos de trabalho por parte não só do pesquisador como do próprio funcionário, com vistas à transformação das situações de trabalho; a essa atividade os autores designavam de *Comunidade Científica Ampliada*. Segundo Vieira, Barros e Lima (2007, p.159), tais Comunidades “trazem para o centro da pesquisa e da produção de conhecimento a experiência dos trabalhadores, articulando os saberes formais (acadêmicos) e os saberes informais (experiência dos trabalhadores)”, posteriormente influenciaram e embasaram a elaboração do DD3P.

Tanto as Comunidades Científicas Ampliadas como o DD3P objetivavam a implicação dos trabalhadores e de todos os sujeitos envolvidos, tornando-se coautores do conhecimento produzido para a máxima compreensão possível da realidade do trabalho.

Frente à constante necessidade de ação dos envolvidos, Schwartz e Durrive (2007) não consideram a Ergologia uma disciplina. Para os autores, ela se configura em uma maneira de realização de determinado ofício, focada no humano. Em suma, uma prática em formação, dirigida para a vitalidade daquele que trabalha, centrada na relação da pessoa com o meio e com ela mesma.

Logo, a Ergologia constitui uma abordagem original sobre a atividade do homem, já que, conhecendo um ponto de vista próprio (singular) a partir da atividade (no sentido ergológico), é possível modificar a relação do sujeito com o saber, tornando-o mais sujeito de sua própria história. Os homens devem estar junto com o mundo e com os outros, estabelecendo uma existência histórica e social (Durrive, 2002).

Ainda sobre as influências de outros pensadores e no intento de melhor compreender o trabalho para intervir e transformá-lo, buscando contemplar a atividade humana em todas suas dimensões, é que se fundamentam os ideais ergológicos. Embasados principalmente em duas frentes: a primeira refere-se à Ergonomia do médico francês Alain Wisner, que aborda principalmente a questão do “trabalho prescrito” e do “trabalho real”. Já a segunda volta-se para a Filosofia da Vida do filósofo e médico francês, Georges Canguilhem, estudioso da questão da atividade “dar conta” da vitalidade do humano e ir contra a inércia e indiferença.

A partir dessa interface com ambas disciplinas surge a denominação Ergologia, em que *ergo* de ori-

gem grega significa atividade, aspecto fundamental à vida ligado à movimentação.

Sobre a relação Ergologia/Ergonomia é necessário fazer algumas considerações. A primeira refere-se à definição da Ergonomia que teve sua origem na época da Segunda Grande Guerra Mundial como uma disciplina. No Brasil, foi introduzida por pesquisadores e professores no meio acadêmico e ganhou força após 1970, expandindo-se para o contexto empresarial (Figueiredo; Athayde; Brito e Alvarez, 2004), diferentemente da Ergologia que não propõe uma disciplina, mas que também teve seu início no Brasil com pesquisadores e professores do meio acadêmico.

Já a segunda consideração faz referência a uma das principais contribuições que a Ergonomia traz para análise do trabalho: a noção de *trabalho prescrito* e *trabalho real*. O *trabalho prescrito* pode ser entendido, de forma sintética, como um conjunto de condições e exigências a partir do qual o trabalho deve ser desenvolvido, consideradas as condições e as prescrições da situação do trabalho, enquanto o *trabalho real* é o que acontece de fato no cotidiano do trabalho. Existe, então, uma distância entre esses dois aspectos,

já que o trabalho realizado não corresponde diretamente ao que é esperado pelo nível gerencial.

Há ainda uma consideração a ser feita, sobre o ponto anterior, referente ao espaço entre prescrito e real. Vieira, Barros e Lima (2007) expõem que, nos estudos ergonômicos, há uma insuficiência do prescrito, já que por si só ele não garante a realização do trabalho pelo trabalhador, deixando “vazar” o jeito de se fazer a tarefa (estilos de ofício). A partir disso, a abordagem ergológica mostra sua originalidade de uma reflexão localizada no fazer:

Do ponto de vista da ergologia, pensar na ação não é somente uma obrigação saída do meio, é também um imperativo de saúde. Encontramos aqui a dupla leitura: atividade intelectual e atividade vital. O esforço de conhecer é também um esforço de viver (Durrive, 2011, p.59).

Por conseguinte, a Ergologia tece algumas considerações ao afirmar a limitação ergonômica para abordar o trabalho em sua completude, já que a Ergonomia não se apropria sempre dos desafios que emergem da atividade humana. Tal atividade corresponde a um lugar infinito de análises e julgamentos sobre o prescrito e sobre a maneira como as pessoas se engajam na gestão dos objeti-

vos do trabalho, adquirindo conhecimentos no decorrer da história.

Para dar conta dessa questão há uma expansão do conceito de *trabalho prescrito* da Ergonomia para o conceito de “normas antecedentes” da Ergologia. Não é nossa intenção eleger um conceito melhor ou pior, ou substituir um pelo outro. A ideia é contribuir para a análise da complexidade do trabalho e entender que existem normas na situação de trabalho que antecedem o sujeito naquele local, as quais foram cristalizadas com a autorização de todos. Segundo Telles e Alvares (2004), quando se fala sobre o trabalho prescrito é necessário considerar sua origem para além dos limites da empresa, ou seja, como um processo de construção coletiva.

Não podemos negar que o estabelecimento de normas é uma conquista do homem para viver em sociedade e facilitar o convívio, já que auxiliam a enquadrar e transformar em protocolos o que é possível. Contudo, esse enquadramento pode ser um risco, na medida em que passamos a agir apenas por modelos pré-estabelecidos e ignoramos a vida que surge a todo instante. Caminhar sempre nesse percurso pode nos levar à alienação e aos prejuízos à saúde.

Viver em saúde nunca é aceitar plenamente os protocolos, sem ao menos julgá-los. A saúde começa na tentativa de transformar, parcialmente, o meio em que se está inserido, a partir das normas do próprio sujeito (Schwartz, 2011a).

O trabalho de compreender como se constituíram as normas antecedentes e de transformá-las em proveito dos trabalhadores recebe o nome de “renormalização” (a atividade humana se constrói a todo instante no diálogo com as normas). Ou seja, para Schwartz (2013), existem “furos” quando uma tarefa é prescrita ou transformada em regras (procedimentos). É a partir desses “furos” que o sujeito e o coletivo devem gerir seu trabalho, elaborando formas de fazê-lo, geralmente diferente daquilo que foi “desenhado” anteriormente. A complexidade do trabalho não cabe nas normas, elas devem sim ser aplicadas; no entanto, na medida em que isso é feito, espaços se abrem para diálogos que jamais se fecharão.

A análise para a Ergonomia se baliza, então, no trabalho sobre o encurtamento (antecipação) da distância entre o real e o prescrito, enquanto para a Ergologia existe aí um problema: essa distância, por mais que seja trabalhada, não deixará de existir jamais poderá

ser totalmente prevista, já que é parcialmente singular.

A Ergonomia examina essa relação entre homem e o meio sob o ângulo da saúde. Por seu lado, a Ergologia amplia o exame, interessando-se pelos saberes construídos e pelas competências desenvolvidas pelo homem enquanto produtor – o que, aliás, continua no eixo da saúde no trabalho (Schwartz; Durrive, 2007, p.297).

Consequentemente, para o trabalhador se manter no caminho da saúde, não deve existir sobre o trabalho apenas uma racionalidade denominada como correta, geralmente estabelecida pelos níveis gerenciais. Existem, sim, diversas racionalidades orientadas por valores que conduzem as escolhas dos sujeitos, já que tais valores se constituem de forma singular, o que deve ser valorizado nesse meio. Portanto, ao escolher uma ou outra “coisa”, os sujeitos são levados a constantes e infinitos debates entre o que é feito e como deveria ser feito.

Em sua obra Schwartz utiliza os estudos de Canguilhem para entender o homem como ser vivo submetido às leis gerais dos seres vivos (valores pré-determinados). Canguilhem (1943) expõe ser a habilidade do homem movimentar, dentro de um universo de normas, aquilo que o caracteriza. Assim, todo homem deve ser sujeito de suas próprias normas, ou seja, ele

deve ser sujeito ativo no debate e discussão sobre aquilo que ele se sujeitará a fazer. Quando o meio tenta impor ao sujeito todas suas normas, o ser humano adoece ou se revolta, já que esse homem não pode ser tomado como uma máquina. O maquinismo humano vai de encontro com a definição que Canguilhem (1943) tem sobre saúde relacionada à capacidade de ajustamento do ser humano. Para o autor, saúde é entendida como a possibilidade de se recuperar de uma doença, desse modo doença não significa o contrário de saúde e saúde não assume um estado estático, mas um processo, a liberdade dada ao sujeito de se recuperar, de lutar contra o inerte, contra a doença.

Nesse universo de normas são encontradas, em Durrive (2011), formas de entendê-las, pois o autor aponta a norma como expressão daquilo que o instituído avalia como devendo ser instituído, que pode estar tanto no exterior como no interior em relação ao sujeito:

[...] são as normas exógenas, aquilo que exigimos de cada um, aquilo que procuramos lhe impor. Mas esta instância pode ser também o próprio indivíduo, porque cada um tende a definir suas próprias normas para agir, cada um tenta estar na origem das exigências que o governam (normas endógenas) (Durrive, 2011, p.49).

Com essa possibilidade de entendimento sobre as normas, percebe-se que o sujeito não se deixa comandar totalmente pelas normas externas, pois sua ação demanda um diálogo em relação ao que lhe é exigido e de suas próprias exigências. A técnica de realizar o ofício, como norma exógena, não deve ser apenas aplicação da ciência; ela deve obedecer também uma intenção: transformar o meio em função de si. É nesse diálogo que se desenvolvem os “debates de normas”, ponto de partida onde cada um tenta “renormalizar” o meio em que vive, ou seja, antecipar uma regra do seu modo, fazendo “uso de si” (Schwartz; Durrive, 2007).

Nesse momento, os trabalhadores fazem o “uso de si por outros” ou o “uso de si por si mesmos”, ambos presentes em todas as ações de trabalho. O uso de si por outros ocorre quando somos levados a uma atitude movidos pelo interesse alheio, enquanto o uso de si por si mesmo corresponde ao uso do corpo, da inteligência, da história, de gostos que encontra na atividade de trabalho formas de se manifestar. Ou seja, é o manuseio singular feito de si mesmo em função do que se quer e do que se é cobrado, possibilitando a chance de um crescimento que vai além das necessidades do trabalho na empresa, negociando a

apropriação de um saber para além dos limites do ambiente profissional. A ideia do uso de si tem relação direta com os conceitos de autonomia e heteronomia de Kant.

Bresolin (2013) elucida o que Kant entendia por heteronomia ao criar esse conceito. O autor faz referência à sujeição do ser humano diante dos anseios de outra pessoa ou mesmo de uma coletividade. A heteronomia é contrária à autonomia, já que essa última confere liberdade de expressão.

No confronto entre o uso de si com a história do próprio sujeito, na tentativa de seguir protocolos e gerir o encontro particular com o trabalho para encontrar soluções, se desenvolvem as denominadas “dramáticas do uso de si no trabalho” que correspondem à participação do sujeito na invenção e modificação do meio (Schwartz; Durrive, 2007).

Na inscrição do sujeito na história, viver corresponde sempre à atividade de oposição à inércia e à indiferença. Isso também se aplica à vida no trabalho, configurando uma tentativa de não sofrer, nesse meio que visa ao enquadramento abstrato do trabalho (Amador, 2009). Viver não é trabalhar no intuito de possuir o controle estatístico das coisas, viver é

escolher formas de realizar coisas, considerando os valores adotados como referências.

Viver, para o sujeito, se caracteriza, então, pela presença de normas pré-existentes ao sujeito em um determinado meio. Contudo, esse meio está em constante mudança, o que exige do ser humano a adaptação às regras vigentes e às “novas” regras que o sujeito deve tentar construir para seu benefício por meio do debate de normas. Daí a necessidade da “desaderência” (Schwartz; Durrive, 2007) na relação que o indivíduo desenvolve para com seu meio.

Dentro do contexto do trabalho o projeto de uma norma é antecipar o agir do funcionário, adiantando o que se vai fazer. Entretanto, esse meio está em constante transformação, já que os indivíduos que dele fazem parte estão em processo de debate de normas para adaptá-lo a si e adaptar-se a ele. Daí a desaderência, pela qual o indivíduo deve se comportar de forma “infidel” a esse mundo e em relação às suas normas antecedentes. O humano sempre tentará antecipar situações para facilitar sua vida, mas essas antecipações serão sempre incompletas, porque o mundo está em constante mudança e repleto de singu-

laridades. Por essa razão, o ser humano não se pode manter fiel ao antecipado, visto que ele será sempre colocado diante de escolhas. Escolhendo a partir de valores, ele começa a remodelar as normas, tecendo sua história e a história do coletivo de que faz parte.

Os homens são seres permeados por debates de normas, já que, na vida social, as organizações e instituições solicitam formas de agir, produzir e fazer, o que mobiliza ainda mais esses debates nessa área (Schwartz, 2011a). Os debates são constituídos pela atividade do humano sobre as normas, já a atividade se constitui como encaamentos desses debates; por conseguinte, a vida pode ser entendida como uma trama dinâmica de atividades.

De tal modo, a atividade do trabalho torna-se uma das melhores formas de ação do homem, já que nela se encontram obrigações para com os saberes e escolhas. Uma vez que isso é possível, o indivíduo escreve sua história e inscreve-se na história coletiva, criando novas situações que nenhuma racionalidade ou mecanismo pode pré-determinar.

A partir disso, pode-se, sem dúvida, caracterizar toda atividade humana (é aí a tomada de posição ergológica) como um

nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de 'renormalização' na relação com o meio (Shwartz, 2011b, p. 34).

O nó de debates referido é produto da atividade de trabalho, a qual possui sempre dupla formação – registros R1 (registro 1) e R2 (registro 2). R1 pode ser descrito em regras, referente a tudo que pré-existe à atividade, visando orientá-la. Já R2 é fruto das experiências e encontros do sujeito com a situação de trabalho, referente à “ressingularização” das normas antecedentes à atividade. Enquanto R1 pode ser dito e ensinado, R2 é gerado na própria situação de trabalho, de forma dinâmica e inovadora; o trabalho, então, se localiza no espaço entre R1 e R2 e, nesse espaço, ele se materializa em história (Schwartz; Durrive, 2007).

Nos debates entre esses registros, a atividade surge como algo que deve ser gerida tendo como base as escolhas feitas; por isso ela sempre será política, haja vista que faz referências a valores que usamos para realizar tais escolhas. Daí a possibilidade de renormalizar o meio em função da saúde do trabalhador.

Ainda sobre a atividade, segundo Schwartz (2011a), ela se distribui e pode ser entendida por dois valores: o primeiro refere-se aos valores quantitativos (monetários), os

quais são mensuráveis e, por isso, passíveis de antecipação; o segundo refere-se aos valores sem dimensão (não possuem unidade de medida), são operantes e tecidos na atividade. Esses valores dialogam entre si; contudo, se somente os valores monetários forem considerados, a capacidade de pensar do funcionário e o seu uso de si no trabalho se tornam frágeis e o trabalho será comprometido.

Esse retrabalho permanente das normas da primeira antecipação nas situações concretas obriga a repensar o que significa a eficácia, a competência no trabalho; ele reorganiza mais ou menos localmente o que significa conviver nesse espaço; e essa recriação dos espaços de vida, interligada a todos os outros momentos da vida social em geral, constrói histórias e faz a história; esse segundo registro do trabalho contribui amplamente para dar forma a essas grandes evoluções socioeconômicas que, em seguida, se cristalizarão em novas inovações técnicas, em organizações modificadas, em redefinição de tarefas apresentadas aos ambientes de trabalho, em suma, na redefinição do primeiro registro (Schwartz, 2011a, p.115).

A atividade pode ser entendida então como uma ação de renormalização do trabalho prescrito. Ela é o resultado do encontro entre trabalho prescrito (normas) com a experiência (prática), responsável pela dialética entre essas duas instâncias que põem em movimento o homem e seu meio, onde são construídos valores éticos e materiais, escrevendo a história (Fígaro, 2009).

Se nos encontramos no ambiente de trabalho surgem debates, por conseguinte, trabalhar é pensar, viver, e não se reduz à aplicação de procedimentos. Logo, para a Ergologia, na relação homem/trabalho a atividade é vital, pois “[...] diz respeito a uma tentativa de esboçar um meio que esteja mais de acordo com as normas de vida de um vivente singular, re-centrando aquele meio como seu meio” (Athayde; Brito, 2011, p.262).

A atividade deve ser entendida como um papel ativo na construção da identidade do sujeito, uma vez que é dirigida ao outro e a si mesmo, englobando a racionalização (atividade intelectual sobre as situações de trabalho a serem geridas). Dessa forma, ela se torna fonte de saber, dada por meio dos diálogos estabelecidos entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática. É por isso que a Ergologia “se apropria do ponto de vista da antropologia sobre o processo de conhecer” (Durrive, 2011, p. 62), pois esse tipo de elucidação dá a possibilidade ao trabalhador de fazer de outra forma (do seu modo), uma criação própria a partir do prescrito, que levará a transformação do trabalho em benefício da saúde do mesmo.

Somente aplicar o prescrito não explica o que é trabalhar; ao trabalhar se fazem escolhas, por isso o sujeito está em constante negociação com as normas, posicionando-se perante o que o precede, estabelecendo debates. É por isso que o prescrito pode ser e é efetuado de diversas formas.

Trabalhar é gerir variabilidades, é “produzir, mas é também acumular história, construir um patrimônio...” (Schwartz; Durrive, 2007, p.101). As pessoas podem gostar da empresa e do seu trabalho, e isso envolve o coletivo e não apenas o individual. O lugar onde se trabalha (espaço privilegiado de debates) pode vir a ser um patrimônio pessoal, já que as pessoas que dele fazem parte podem reinventá-lo, atribuindo-lhe sentido e história, na medida em que “transgredem” as normas contra a homogeneização taylorista do trabalho.

O padrão taylorista/fordista nega o coletivo em decorrência do individual e visa enquadrar a totalidade da atividade humana em procedimentos fáceis e didáticos (decomposição das sequências operativas em um maquinismo simplificado) no qual o sujeito não precisa pensar sobre seu trabalho, instituindo apenas uma forma de fazer (“a correta”). Quando isso é

feito, caímos na questão de culpabilização do trabalhador, medida em decorrência de sua produtividade. Já a Ergologia analisa a potência humana em sua compreensão do trabalho como um todo, quando o sujeito cria novas condições para si e para o meio, transformando o trabalho.

Ao se perceber o outro no trabalho como algo além do prescrito, que conhece e realiza o trabalho real, estabelecemos as dramáticas do uso de si e começamos a traçar o caminho da eficácia não só da produção como também da saúde. Reconhecer o outro, para além dos procedimentos, como pessoa, é algo difícil e não quantificável, entretanto corrobora para a compreensão e transformação do trabalho. Portanto, ao pensar a competência, para a Ergologia é necessário: dominar os protocolos, incorporar a história, se ajustar a novas normas, estabelecer debates de normas, fazer uso de si e compreender que cada um é um ser humano.

A Ergologia visa, então, a conscientização para a transformação do trabalho, a partir da compreensão do conceito de trabalho empregado pela abordagem em

questão, também denominado “atividade industriosa”².

Schwartz (2013) diz que o trabalho nasce a partir do surgimento das primeiras ferramentas, as quais mediatizam a relação homem/atividade. Historicamente, encontra-se na primeira Revolução Industrial a configuração de um tipo novo de trabalho referente à prestação de serviços remunerada em uma sociedade mercantil e de direito. O trabalhador é reduzido a simples executor de tarefas (vítima passiva da exploração); esse tipo de trabalho ficou conhecido como trabalho *stricto sensu*. Estabelecido sobre uma troca desigual e na divisão de classes, essa definição se expandiu graças ao capitalismo e sufocou outras definições do trabalho.

Entretanto, a Ergologia compreende o trabalho como forma de atividade do homem. Nesse sentido, o trabalho *stricto sensu*, instituidor de normas, não corresponde à totalidade da definição que engloba também uma parte invisível do trabalho. Aqui, há sempre uma reinvenção do *modus operandi* (mesmo que mínima) li-

² Schwartz utiliza esse conceito para ampliar a conceito em relação à atividade humana, contendo: representações coletivas, atos determinados e determinantes, história e investimentos de todos envolvidos. Contudo, aqui, não é intenção

focar o trabalho nesse tipo de discussão, por isso continuar-se-á utilizando o conceito de trabalho. Mais sobre isso, consultar Schwartz (1989): *C'est compliqué: activité symbolique et activité industrielle*.

gada à gestão própria e à reinvenção da eficácia (Figueiredo; Athayde; Brito e Alvarez, 2004).

O trabalho veio se modificando no decorrer da história; ao pensá-lo há 50 anos, chegar-se-á à imagem do operário junto a sua máquina (ferramenta). Hoje, provavelmente não é essa representação a ser construída. Firma-se, com isso, que o trabalho foi sendo aprendido na mudança, haja vista que ele é e sempre foi dinâmico. Essa mudança se intensificou nos últimos 20 anos, em razão dos avanços tecnológicos e da globalização, o que não significa que o trabalho esteja acabando. Segundo Schwartz; Durrive (2007), atualmente enfrenta-se a decadência do modelo clássico de trabalho, mesmo assim não há sentido em pensar o trabalho sem o trabalhador.

Essa transformação resulta em um trabalho constituído de subjetividade, entendida como um produto da atividade humana (Fígaro, 2009). Trata-se de um continente escondido da atividade fundamental para a análise do trabalho real que está associada ao psiquismo. No entanto, só pode ser apreendida a partir de condições concretas de sujeitos ativos no ambiente de trabalho, que trans-

forma a natureza e é transformado pela cultura, ao mesmo tempo em que ajuda a transformá-la.

Por isso, o trabalho se torna elemento constituinte da essência humana, o mesmo que funciona como base para construção da história do e pelo homem (Vieira; Barros; Lima, 2007). Por tais questões (subjetividade, história, cultura, saúde, valores, renormalização, uso de si) é que o sujeito não pode ser entendido como mero executante de tarefas.

Para entender melhor o trabalho e a construção da história por esse ser ativo, deve-se considerar que, ao trabalhar, são adotadas formas de fazer o trabalho, estabelecendo-se debates e adotando-se uma posição perante a sociedade. Esses debates se dão, segundo Schwartz e Durrive (2007), no interior de um espaço tripolar composto por: a) gestão humana; b) mercado; c) politéia.

- a) Gestão humana (atividade) – espaço onde se dão as renormalizações, os debates, a dramática do uso de si;
- b) Mercado (normas antecedentes) – refere-se à produção e circulação do que é necessi-

dade humana, visando ao enquadramento a partir dos valores mercantis;

- c) Politéia (político/direito) – diz respeito à política e à cidadania orientadas pelos valores de bem comum; alude a um código de direitos para regulação das relações sociais;

A relação entre o espaço *a* e *b* não é pacífica, razão por que há debates permanentes entre ambos. Em meio a esses dois espaços surge um terceiro (*c*) local de gestão da dialética entre as normas pertencentes aos outros dois espaços com a singularidade do indivíduo e do coletivo. No espaço *c* é possível perceber a atividade humana no trabalho (que permite nos distinguir de máquinas), contribuindo para a elaboração da história coletiva.

Trabalho sempre será composto por debates (não previstos), causando provocações no sujeito para fazer uso de si. Estes debates se formam constantemente entre as experiências práticas do trabalhador e os conceitos (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Economia, Política, Linguística, dentre outros). Essa divergência pluridisciplinar, por sua vez, se dá para evitar pontos cegos na análise sobre o trabalho real.

Pensando ainda a linguagem na relação de trabalho, pode-se afirmar que ela se constitui como “elemento essencial na construção da ação, significados, identidades profissionais, planejamento e coordenação” (Souza-e-Silva; Faïta, 2002, p.47). A linguagem, apesar de não ser suficiente para circunscrever totalmente o trabalho real (age como um filtro do conteúdo expresso em palavras), auxilia na elucidação da atividade humana no trabalho.

O trabalhador utiliza no seu dia a dia de trabalho uma linguagem funcional, longe de ser algo voltado para a pura execução de tarefas. Dizer algo sobre o trabalho é intervir sobre as relações estabelecidas nesse meio; portanto, a palavra não é uma coisa isolada em si, ela é usada em combinações denominadas (pelos linguistas) de “enunciados” e é no interior desses enunciados que as palavras adquirem sentido. Produzir enunciados consiste em trabalhar na construção e reconfiguração de relações; assim a linguagem é atividade atribuída de significados pessoais (Schwartz; Durrieu, 2007). Considerar as condições de produção desses enunciados fará deles um discurso.

Então, a produção de discurso do trabalhador não só participa da

atividade como constitui a atividade em si, daí a necessidade de se falar sobre o trabalho no intuito de se caminhar em direção ao real e não ficar restrito ao realizado. Vale lembrar que muitos trabalhadores sentem dificuldades quando se expressam sobre o trabalho real, já que estão “dominados” pela atividade mecanicista. Nessa ótica, o “bom” funcionário é aquele que retraduz a norma, tornando-a realizável da sua maneira.

Tem-se com isso a necessidade da comunicação (linguagem) – suprimida no taylorismo – que agora se torna uma importante ferramenta para a compreensão do trabalho real:

A comunicação eficaz remete a uma linguagem não normalizada, contudo forjada nas práticas compartilhadas, carregadas de implicações próprias aos universos de pensamentos que as retrabalham (Schwartz; Durrive, 2007, p. 173).

Logo, é na atividade que o sujeito faz sua aprendizagem do trabalho; posteriormente, tendo a possibilidade de refletir sobre ele, pode tomar consciência de seu potencial e dos meios que utiliza para realizar sua atividade, adquirindo subsídios para transformá-lo.

Um breve panorama da Ergologia no Brasil

No Brasil, o desenvolvimento da Ergologia ainda é recente. Exemplos do crescimento dessas propostas são as publicações: *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*, de 2004, organizado por Marcelo Figueiredo, Milton Athayde, Jussara Cruz de Brito e Denise Alvarez; e *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*, de 2002, organizado por Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva e Daniel Faïta.

Diversos artigos publicados por autores brasileiros e em parcerias com autores franceses, além das traduções de importantes trabalhos, em bases de dados respeitadas nacionalmente e internacionalmente, também exemplificam esse crescimento.

Instituições como a Fundação Oswald Cruz – FIOCRUZ no Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ merecem destaque no cenário nacional em relação às publicações na área e aos esforços de seus pesquisadores.

Autores como Jussara Cruz Brito (FIOCRUZ), Élide Azevedo Hennington (FIOCRUZ), Maria Elizabeth Barros de Barros (UFES), Milton Athayde (UERJ) e Mônica de Fátima Bianco (UFES) correspondem hoje aos principais nomes da área no Brasil. O nome de Roseli Fígaro (USP) também deve ser lembrado.

Esses nomes, citados no parágrafo anterior, merecem ser lembrados não somente pela publicação de artigos, como também pelas orientações de mestrado e/ou doutorado, cada qual junto ao seu respectivo programa de Pós-graduação. O trabalho desses autores tem contribuído para a divulgação e aceitação da Ergologia no Brasil, haja vista sua qualidade teórica e sustentação metodológica.

Metodologia essa elucidada a seguir.

Método da autoconfrontação (MAC)

Para contemplar a prática e a análise dessa teoria ergológica que considera a importância da aprendizagem, da reflexão e conscientização por parte dos trabalhadores, além da possível transformação do trabalho, foi formulado o "Método da Autoconfrontação"

(MAC) (Souza-e-Silva e Faïta, 2002).

Segundo essa metodologia, o trabalhador é submetido à imagem de seu próprio trabalho e solicitado que expresse em palavras sua própria atividade. Ele não constitui uma nova técnica, visto que profissionais em Ergonomia já utilizavam procedimentos semelhantes. Entretanto, é importante fazermos referência ao estudo de Faïta sobre o MAC, já que ele influenciou a elaboração do Dispositivo Dinâmica de Três Polos (DD₃P).

Além dessas influências, o DD₃P foi criado embasado em uma avaliação sobre os limites do conceito de Comunidade Científica Ampliada, com a ideia de que o conhecimento das atividades não pertence ao domínio científico. Para Figueiredo, Athayde, Brito e Alvarez (2004), os trabalhadores têm necessidade do conhecimento produzido para transformarem a situação.

A Ergologia baseia-se na troca de saberes entre prática e teoria, no debate entre experiência e conceitos, em um diálogo sinérgico entre profissionais de diferentes disciplinas e profissionais da prática, para caminharem juntos no sentido da compreensão e intervenção sobre problemas gerados

no processo de produção. Desse modo, a produção de conhecimento se dá o mais próximo possível do “chão-de-fábrica”, o que possibilita uma apropriação mais fácil do conhecimento produzido para que possa, conseqüentemente, haver transformação, seja do ambiente de trabalho, seja do próprio trabalhador.

Para isso, é necessário colocar no centro das discussões os saberes dos trabalhadores, no intento de alcançar o conhecimento real sobre o trabalho, saberes esses que serão confrontados com os saberes de diversos campos científicos. Nessa confrontação se estabelecem debates, os quais sempre estarão abertos. É nessa abertura que se insere o DD3P, para melhor compreensão da atividade humana no trabalho, espaço onde todos os envolvidos são coautores do conhecimento produzido e, conseqüentemente, portadores desse conhecimento.

O DD3P, apesar da semelhança na nomenclatura, difere do “espaço tripolar” exposto anteriormente. O espaço tripolar é consequência da integração da noção de atividade, na tentativa de compreender o que é história e as formas de se fazer parte dela ativamente. Já o DD3P é um dispositivo de trabalho cooperativo e de formação

profissional, envolvendo o domínio de saberes (compartilhados) e o reconhecimento do saber do outro (Schwartz; Durrive, 2007).

A Ergologia visa, a partir do DD3P, à conscientização e ao papel ativo do trabalhador na sociedade, conhecendo algumas normas antecedentes e ressignificando (construção própria de significado sobre o mesmo) outras, em função de sua atividade no trabalho. Temos, aqui, uma espécie de formação ergológica, em que tanto o formador como o formando aprendem e se transformam na situação de trabalho.

Sobre a nomenclatura do DD3P, ele é dinâmico porque as normas antecedentes estão em constante processo de ressingularização, além do fato de dar possibilidade a todos os protagonistas de progredirem no trabalho. É composto por três polos:

Nesse caso, o primeiro pólo é aquele dos saberes conceituais das disciplinas; o segundo pólo é aquele dos saberes investidos no exercício do trabalho e na experiência; o terceiro pólo significa uma postura ética e epistemológica, presente nos projetos em comum que acordam entre si os dois outros pólos (Vieira; Barros; Lima, 2007, p.159).

O primeiro polo (*saberes conceituais ou formais*) refere-se aos conceitos conquistados junto ao

grupo, generalizados, para antecipar algumas questões, transformando-as em normas antecedentes. O segundo polo (*atividade humana*) veicula a retratação constante de saberes e valores, engajados na experiência em si e na transformação desse mundo, atividade que nunca poderá ser totalmente antecipada e transformada em norma. O terceiro polo (*local de diálogo entre os dois outros polos*) permeia e dá possibilidades de desenvolvimento aos debates nele estabelecidos, produzindo novos conhecimentos.

Nesse jogo entre os três polos, esse método oferece a possibilidade de entender a atividade humana sob dois ângulos diferentes e complementares (entre o *polo 1* e o *polo 2*), os quais serão posteriormente confrontados na fala do trabalhador sobre uma situação selecionada (dupla confrontação), com o propósito de dar conta da dificuldade em entender a experiência na situação de trabalho e colocar em palavras o ponto de vista de cada um sobre o seu próprio trabalho.

O trabalhador pode gerir melhor seu trabalho quando entender a experiência singular por meio de diálogos, para tomada de consciência. Há uma mescla da aprendizagem de uma atividade em situ-

ação de trabalho e a aprendizagem de um saber já estabelecido. Tem-se, então, em decorrência disso: a produção de conhecimento, a articulação de saberes (antecipados e não antecipáveis) e a construção de relações. Problematizando essa situação, o trabalhador recria o espaço entre si e a regra, tornando-a um pouco mais aceitável para sua vida, a fim de promover e prevenir sua própria saúde. É nisso que a intervenção dessa abordagem se baseia, pois, dessa problematização, abre-se espaço para o debate sobre as normas. Por conseguinte, cria-se a formulação e a absorção de conhecimentos que conduzirão à transformação, recusando a gestão cega em relação à organização do trabalho.

Diferentemente de outros profissionais, como os técnicos de segurança, o profissional que conduzirá o processo ergológico não deve antecipar todas as atividades que acontecem no ambiente de trabalho, transformando-as em protocolos; ele deve estar atento às possibilidades de renormalização, já que os riscos fazem parte da atividade real no trabalho. Nesse ponto, retomamos as contribuições de Canguilhem, quando se refere à saúde como algo imprevisível, impossível de ser enquadrada em procedimentos e cartilhas de segurança, uma

vez que o mundo é lugar de acidentes possíveis e não totalmente previsíveis.

A conquista da saúde nos locais de trabalho não se dará por meio de tecnicidade imposta interna ou externamente. Refere-se ao diálogo necessário à intervenção no ambiente de trabalho; diálogo que pode ser instrumentalizado pelo dispositivo de 3 polos. São saberes distintos – o saber singular sobre o que acontece no dia-a-dia de trabalho, os problemas, os conflitos e as soluções engendradas; que pode ser complementar se for construída uma relação de confiança e respeito (3º pólo) (Figueiredo; Athayde; Brito e Alvarez, 2004, p.110).

Esse profissional deixa primeiramente a atividade se expressar da maneira mais autêntica possível, por mais que conheça o ofício em questão, já que cada um tem sua forma de desempenhá-lo. Ele deve trabalhar os saberes utilizados e ignorados na atividade de trabalho, oferecendo ao trabalhador a possibilidade de visualizar sua própria atividade à distância, para que possa avaliá-la (Schwartz, 2011a).

Quando uma empresa solicita os trabalhos ergológicos, almeja resolução de problemas e não discursos teóricos sobre eles. Para isso é necessário, na intervenção, re-interrogar o processo de decisão (a quem caberá apresentar o ponto de vista do trabalhador? eles serão escutados?), transformar a situação de trabalho (me-

lhorando as condições de trabalho) e proteger os trabalhadores de condições adversas no trabalho (na medida em que os problemas persistirem).

O próprio indivíduo deve se apropriar (familiarizar) com a atividade desempenhada e colocar em palavras sua experiência, fato que o conduzirá ao desdobramento de suas habilidades e à diminuição de sua inadequação às normas antecedentes. “Em suma, uma das contribuições do psicólogo que se interessa pelas atividades de trabalho é permitir ao sujeito que está à sua frente encontrar sentido no que ele faz” (Schwartz; Durrive, 2007, p.245).

Toda pessoa é capaz de mudar, no entanto é necessário criar condições para isso. Ao considerar que o trabalho é mais complicado do que se possa imaginar, aproximar-se dele, para apreender os verdadeiros problemas e negociar as soluções, é indispensável a esses profissionais que construirão, junto com os trabalhadores, as condições para mudança.

Ao psicólogo que optar trabalhar com essa vertente: ou adota o caminho do enquadramento rígido (limitando sua atuação), ou oferece contribuições no sentido de compreender como os saberes

acadêmicos (que o psicólogo traz) são reelaborados pelas pessoas no ambiente de trabalho.

Desse modo, considerando que o campo da Saúde do trabalhador pretende “estudar e intervir nas relações entre trabalho e a saúde, a partir do processo de trabalho, mas incorporando a experiência/subjetividade do trabalhador, por meio de sua participação nas pesquisas e ações” (Brito; Neves; Oliveira; Rotenberg, 2012, p. 317), a Ergologia se insere, participa das contribuições e auxilia no desenvolvimento da proposta das Clínicas do Trabalho e da própria Psicologia do Trabalho.

Considerações finais

Esse artigo abordou a formação e o desenvolvimento teórico e metodológico da Ergologia, passando rapidamente pelo cenário brasileiro. Visualizamos, nesse percurso por nós traçado, a expansão dessa abordagem teórica e os esforços de seus autores para tal. No bojo desse crescimento cabe aqui um convite àqueles que se interessarem por “novas” formas de compreensão do trabalho e do trabalhador como um todo. Juntamente com a Ergologia temos a proposta das Clínicas do Trabalho que contribui para com essa difícil tarefa.

Assim como as outras abordagens das Clínicas do Trabalho, a Ergologia visa reflexão em conjunto com os trabalhadores. O conhecimento é produzido na prática cotidiana. Não há julgamento de valores entre conhecimento teórico e conhecimento relacionado à experiência prática. Ambos são utilizados para “provocar” transformações na realidade do trabalho de determinados sujeitos. É, portanto, a linguagem que possibilita esse movimento de transformação.

Pagés (1976) já falava da importância dessa voz expressada no coletivo ser escutada e não esquecida. Dejours (1992) já expunha a importância de considerar a fala do trabalhador, em um espaço de livre circulação da palavra. Schwartz, por sua vez, não foge às essas questões, para ele a Ergologia deve atuar exatamente nesse escopo. Fazer com que os trabalhadores se expressem por meio da linguagem, a fim de transformarem a si mesmo e seu trabalho, o que possibilita atribuir significado à sua atividade.

Referências

Amador, F.S. (2009). *Entre prisões da imagem, imagens da prisão. Um dispositivo tecno-poético para uma*

Clínica do Trabalho. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação/UFRGS – Tese de Doutorado: Porto Alegre.

Athayde, M. e Brito, J. (2011). *Ergologia e clínica do trabalho*. In: Bendassolli, P.F.; Soboll, L.A.P. (orgs). *Clínicas do trabalho: nova perspectiva para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, p. 258-281.

Bresolin, K. (2013). *Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, set./dez.

Bruto, J.C.; Neves, M.Y.; Oliveira, S.S. e Rotenberg, L. (2012). *Saúde, subjetividade e trabalho: o enfoque clínico e de gênero*. In: Rev. bras. Saúde ocupacional. São Paulo: 37 (126): 316-329.

Canguilhem, G. (1943). *Le normal e le pathologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Dejours, C. (1992) *A loucura no trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Trad. Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez; Oboré.

Durive, L. (2011) *A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e*

Yves Schwartz. In: Rev. Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 47-67.

_____. (2002). *Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica*. In: Rev. Pro-Posições, vol. 13. n. 3 (39) – set./dez.

Fígaro, R. (2009). *Estudo de Recepção e Ergologia: novos desafios teórico-metodológicos*. In: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – E-compós, Brasília, v.12, n.3, set./dez.

Figueiredo, M.; Athayde, M.; Brito, J.; Alvarez, D. (orgs.) (2004). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Pagès, M. (1976) *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Trad. Luiza L. Leite Ribeiro. São Paulo: Ed. Vozes e Ed. da USP.

Schwartz, Y. (2013) *Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz*. Entrevista realizada por: Moacir Fernando Viégas. In: *Reflexão & Ação*. Vol. 21, No 1, 2013, p. 327-340.

_____. (2011a). *Conceituando o trabalho, o visível e o invisível*. In: Rev. Trab. Educ. Saúde. Rio

de Janeiro: 2011, v. 9, supl.1, p. 19-45.

_____. (2011b). *Manifesto por um ergoengajamento*. In: Bendassolli, P.F.; Soboll, L.A.P. (orgs). *Clínicas do trabalho: nova perspectiva para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, p. 258-281.

_____. (1989). *C'est complique: activité symbolique et activité industrielle*. In: Parole(s) ouvrière(s). *Langage*, n. 93, pp. 98-109.

Schwartz; Y.; Durrive, L. (2007). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Jusara Brito e Milton Athayde. Niterói: ed. UFF.

Souza-e-Silva, M.C.P. e Faïta, D. (orgs.) (2002). *Linguagem e trabalho: contrução de objeto de análise no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

Telles, A.L. e Alvarez, D. (2004). *Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre o trabalho prescrito e normas antecedentes*. In: Figueiredo, M.; Athayde, M.; Brito, J.; Alvarez, D. (orgs.) *Labyrinthos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A.

Vieira, C.E.C.; Barros, V.A.; Lima, F.P.A. (2007). *Uma abordagem da psicologia do trabalho, na presença do trabalho*. In: *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte: v. 13, n. 1, p. 155-168, jun.

Abstract

Ergology: theoretical and methodological conception of a Work Clinics

This article presents the theoretical and methodological construction of Ergology. It was organized in a way that we could firstly show some important references for the Ergology area, bringing to light its founder, Yves Schwartz; then we went on describing the creation and development of Ergology as well as its practical and theoretical influences, together with its typical concepts and finally we approached in a general manner, the Brazilian scenario in relation to Ergology; later on we presented its methodology known as Crossed Selfconfrontation. By doing this we expect to provide the reader with new readings and analysis of the work world as a whole, at the same time that we make these ideas known.

Key-words: Ergology, Work Clinics, Work Psychology.

ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA PRÁTICA PSI EM MEDIDAS PROTETIVAS

Dhiene Aparecida Pereira

UNIPAR – Universidade Paranaense
dhiene.pereira@hotmail.com

Bárbara Cossettin Costa Beber Brunini

UNIPAR – Universidade Paranaense
barbrunini@unipar.br

Resumo

O presente trabalho se faz do resultado obtido das experiências de estágio realizada como obrigatoriedade na formação de psicólogos, comprovando a importante possibilidade dos acadêmicos em visualizar na prática o que estudam na teoria, de forma crítica e reflexiva sobre o sujeito, favorecendo o olhar conectado às mudanças históricas da sociedade na contemporaneidade frente a atenção à saúde mental, independente da origem de sua clientela. A sugestão de intervenção elaborada foi direcionada a uma problemática levantada a partir da demanda do SAIJ (Serviço Auxiliar da Infância e da Juventude) da Comarca de Umuarama/Paraná, em relação aos adolescentes que se encontram acolhidos por solicitação judicial de medida protetiva. Dificuldades, atravessamentos, jogos de poder e verdades instituídas, foram mecanismos que estiveram presentes durante o estágio e que proporcionaram a reflexão de problematizarmos nossas práticas psi em ambientes judicializados.

Palavras-chave: Psicologia Jurídica; Prática de Estágio; Medidas protetivas.

Introdução

Este trabalho abordará uma das demandas voltadas para a Psicologia enquanto ciência da subjetividade, intersubjetividade e processos de subjetivação. Apesar de ser uma ciência

relativamente nova, no Brasil historicamente datada de 1962, a Psicologia está em ampla ascensão, sendo de importância incontestável quando se trata de entender o sujeito em todas suas variáveis, no espaço, tempo, pontu-

ando que como todo conhecimento, o saber psicológico, também se modifica junto ao sujeito, não é estanque, está em pleno movimento junto ao seu objeto de estudo.

A era contemporânea que hoje vivemos exige em demasia do sujeito, há uma grande produção de verdades, territórios, diálogos, dispositivos e mecanismos que tornam esse sujeito suscetível a diferentes formas de sofrimento e violência. Resultante dessa realidade a Psicologia vem se renovando com práticas e discursos críticos e inovadores, atuando nesses territórios onde a Psicologia acontece, saindo do parâmetro elitizado e clínico, oferecendo potência a um olhar mais contextualizando desse sujeito, tanto na clínica como fora dela.

Historicamente, observa-se que áreas de domínio exclusivamente de outras ciências como o Direito, não davam abertura de diálogo para as demais, por exemplo, a Psicologia. Atualmente se faz necessário o trabalho em rede multiprofissional, tal movimento permite que o psicólogo atue em conjunto conquistando outros espaços em diferentes campos, na escola, no trânsito, na empresa, no esporte, no jurídico. Enfim, toda área e lugar que possua sujeitos

humanos cabem à ciência psicológica.

Nestes novos fazeres apresentaram-se também os psicólogos que respondem as demandas jurídicas. Apesar de alguns discursos apresentarem a Psicologia Jurídica como uma nova especialidade, a mesma tem sua emergência no século XVIII, porém, no Brasil os primeiros escritos são visualizados na década de 60.

Legalmente e profissionalmente, de forma lenta e gradual, a Psicologia Jurídica desempenhou inicialmente estudos, trabalhos, avaliação de criminosos e exames, objetivando trabalhar para a melhor compreensão dos operadores do Direito sobre a ciência psicológica e suas contribuições.

Na contemporaneidade, os profissionais da Psicologia preocupados com seus fazeres nesta área de atuação, apresentam-se em número considerável e buscam ampliar suas atuações no campo da Justiça. É importante pontuar que, em Psicologia Jurídica, a clientela para a qual se responde é representada pela Lei e seus agentes juízes. Estes últimos, determinarão qual a demanda oferecida ou solicitada ao psicólogo, profissional de quem se espera que, respaldado por seu Código

de Ética, desenvolverá suas intervenções e oferecerá seus achados conforme o demandado nas intimações a ele encaminhadas.

A descoberta da Psicologia Jurídica nos bancos universitários: o emergir de um novo fazer

A possibilidade de participar do estágio em Psicologia Jurídica em bancos acadêmicos, propicia ao estagiário do quarto ano de Psicologia, o contato com os profissionais de diversas áreas que atendem inicialmente a demanda solicitada por órgãos judiciais.

Em contato com as publicações e literaturas, instituições e estabelecimentos que possuem enquanto interesse o cuidado à saúde e aos direitos do indivíduo inserido em qualquer situação jurídica, as práticas realizadas juntamente com a observação do ambiente que se estabelecem, proporcionam para o universitário, situações reais de intervenção na área de Psicologia.

Mediante as especificidades do estágio, a hipótese diagnóstica e posteriormente os projetos de intervenção, foram desenvolvidos a partir de uma das demandas do Tribunal de Justiça – SAIJ (Serviço auxiliar da infância e da juven-

tude) da Comarca de Umuarama/Paraná, um órgão que responde à Vara da Infância e Juventude oferecendo auxílio aos estabelecimentos de amparo e proteção a crianças e adolescentes. O contato com estes espaços possibilitou ampliar o olhar sobre o adolescente institucionalizado/acolhido.

No município o qual realizamos o projeto de intervenção, existem dois estabelecimentos de acolhimento institucional, uma para crianças menores de doze anos de ambos os gêneros e meninas acima desta idade, e um segundo, onde são acolhidos adolescentes maiores de doze anos do gênero masculino. Foi neste segundo espaço que emergiram as nossas intervenções, sugeridas e solicitadas pelo SAIJ.

O objetivo do projeto de intervenção foi pensar esse adolescente institucionalizado como sujeito de direitos, constituído por relações subjetivas e intersubjetivas em um processo que, apresenta em sua vivência, alguma forma de vulnerabilidade.

Uma segunda intenção era favorecer a esses adolescentes e a equipe do estabelecimento, diálogos entre profissionais, familiares e os meninos que vivenciam essa

rotina na instituição de acolhimento. Objetivava-se entender, de forma coletiva, os aspectos desse processo. Foi importante a percepção de cada ator participante dessa medida institucional sobre a intencionalidade do fortalecimento dos laços coexistentes os quais, em decorrência da medida de proteção, poderiam passar por conflitos de diferentes dimensões.

Defendemos que, para uma atuação ética e política, é imprescindível que o profissional tenha total conhecimento sobre os efeitos de sua ação na vida de um sujeito e que sua participação no processo pode influenciar ou determinar o seu decorrer, perante as decisões jurídicas.

A introdução da Psicologia no Direito, além de inevitável, veio enquanto possibilidade de suprir os anseios dos operadores dessa ciência. Com a crescente apreensão em relação ao desenvolvimento de um trabalho de maior valorização humana e reabilitação, o psicólogo passou a fazer parte das equipes de analistas judiciais. Contudo foi através da promulgação da Lei nº 7.210/81 de 11 de junho de 1984 no Brasil, que o psicólogo passou a ser reconhecido como um dos auxiliares da justiça, atuantes em estabelecimentos

que respondem as demandas jurídicas.

Posteriormente, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), se posicionou com a resolução nº 017/2012 que dispõe sobre a atuação do psicólogo como Perito nos diversos contextos. A atribuição essencial da Psicologia e do Direito simultaneamente, é a solução de conflitos e a pacificação social que até então, consideradas ciências autônomas, manifestam-se especificamente ligadas.

O estágio como exercício da ética e do cuidado

Obrigatoriamente supervisionado e sob a responsabilidade da coordenação da instituição onde é realizado o estágio bem como do profissional orientador, o acadêmico desenvolve seus conhecimentos profissionais, históricos, culturais e psicossociais, os quais possibilitam o futuro exercício profissional do estagiário, fazendo-o problematizar a realidade para sugerir intervenções em novos campos de atuação.

O estágio se faz importante para que os acadêmicos possam visualizar na prática o que estudam na teoria, sem necessariamente, se tornar um corpo de saber disciplinado ou acrítico, mas um estímulo

para a formação de profissionais implicados e dispostos a fazer Psicologia para o sujeito, conectados com as mudanças históricas da sociedade na contemporaneidade.

As atividades realizadas pelos estagiários em diferentes níveis de formação são regulamentadas pela Lei nº 11.788/2008 (lei do estágio), visam o desenvolvimento do estudante, de seu aprendizado e competências frente à vida social e profissional, favorecendo o exercício efetivo de atividades compatíveis com sua formação.

O estágio desenvolvido pelos alunos do quarto ano da graduação em Psicologia configura-se como estágio específico, onde inclui desenvolvimento de habilidades e competências ligadas às ênfases curriculares propostas pelo curso e práticas integrativas dos conhecimentos. Tais ênfases são conjuntos de competências, delimitados e articulados a algum domínio da Psicologia.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), avaliando a importância no processo de formação dos futuros profissionais psicólogos e objetivando zelar pela qualidade dos serviços prestados por esse profissional à população, dispõe tam-

bém de normas em relação aos estágios. São atribuições do mesmo fiscalizar, orientar e disciplinar o exercício da profissão de psicóloga (o), para isso conta também com o Código de Ética profissional do psicólogo, versão atual reformulada em 12 de maio de 2005, que vem delinear as responsabilidades e deveres do (a) profissional oferecendo diretrizes para sua formação e baliza julgamentos de suas ações, contribuindo assim para ampliação do significado social da profissão e seu fortalecimento.

O CFP deverá dentre suas atribuições estar atento e cooperar com a formação do psicólogo, mesmo porque é condição regular eticamente a prática psicológica, preocupado com o respeito às demandas psicossociais da população e as necessidades do serviço desse profissional, exigindo uma postura deste diante situações que atravessam a vida dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Um pouco sobre mais uma área de atenção da Psicologia

Apesar de ser considerada como uma área nova e emergente da Psicologia, a Psicologia Jurídica é anterior ao século XX. Na França inicialmente no século XIX, médicos já eram acionados para des-

vendar certos “enigmas” que determinados crimes apresentavam.

De acordo com Bonger (1943 *apud* Leal 2008, p 172), a Psicologia só viria a aparecer no cenário judicial em 1868, com a publicação do livro *Psychologie Naturelle*, que apresentava estudos de casos de grandes criminosos da época, esses estudos concluíram que com poucas exceções, que esses delinquentes não apresentavam enfermidades físicas e mentais e sim ligadas a uma questão moral e social.

Durante a idade média a loucura era um fenômeno privado, os doentes mentais tinham uma liberdade restrita, a partir de meados do século XVII, foram criados estabelecimentos para internação desses doentes suprimindo uma necessidade de excluí-los do convívio social.

Lago et al. (2009), relata que na França a partir do século XVIII, Pinél foi responsável pela revolução institucional que libertava esses doentes excluídos da vida em sociedade de suas prisões e proporcionava a eles assistência médica. A partir desse momento psicólogos clínicos começaram a colaborar com exames psicológicos legais junto a psiquiatria no Sistema de Justiça.

De acordo com os estes autores, no Brasil a Psicologia Jurídica tem seu início legalmente instaurado a partir da institucionalização da profissão na década de 1960, no entanto o trabalho do psicólogo já existia ainda que não oficialmente, de forma lenta e gradual, muitas vezes de maneira informal a Psicologia foi se estabelecendo no sistema jurídico.

Rovinski e Cruz (2009) relatam que buscar as origens da Psicologia Jurídica no Brasil é no mínimo desafiante, inicialmente surgem dados do Rio de Janeiro onde estava vinculada como uma área independente nas instituições universitárias e da própria profissão, com o passar do tempo a Psicologia começou a aprimorar seus estudos e preocupar - se com influências culturais, sociais e econômicas na personalidade dos criminosos quando desenvolvida atividades junto aos manicômios judiciários.

Ainda conforme os autores, em 1955, com a publicação da obra de Emílio Mira Y Lopes que já havia sido editada na Europa em 1932, editou-se no Brasil sua tradução intitulada “Manual de Psicologia Jurídica”, um marco para área antes ainda de ter reconhecimento como profissão.

Os autores relatam que a Psicologia da época era constituída de saberes e fazeres situados em campos médicos, educacionais e filosóficos, “os estudos e a explicação do comportamento criminoso passou a se desenvolver simultaneamente como interesse nos estudos de laboratórios para estabelecer medidas de características da personalidade” (ROVINSKI e CRUZ. 2009, p. 12).

A partir da década de 1970, com a crescente apreensão em relação ao desenvolvimento de um trabalho de maior valorização humana e reabilitação, que o psicólogo passou a fazer parte das equipes de perícia criminológicas sendo a promulgação da Lei nº 7.210/81 de 11 de junho de 1984, do Código de Processo Penal do Brasil, a lei que apresentou a Psicologia Jurídica como área consolidada de atuação do profissional, conforme Rovinski e Cruz, 2009.

Segundo Popolo (1996 *apud* França 2004), a Psicologia Jurídica é uma das áreas de especificações da Psicologia, portanto estudos desenvolvidos nesta área possuem perspectivas psicológicas que resultam em conhecimento científico, comportamentos complexos que ocorrem ou virão a ocorrer é o objeto da Psicologia Jurídica.

França (2004) relata que dentre as funções do psicólogo jurídico estão, orientações e acompanhamentos, estudar os efeitos do âmbito jurídico sobre a subjetividade do usuário, contribuir para políticas preventivas, perícias, e ressalta-se o grande desafio para os profissionais peritos, pois, devem levar em consideração aspectos sócio histórico, biológico, e de personalidade que constituem o indivíduo, para serem produtores de conhecimento e seus processos de subjetivação.

Patto e Mello (2012) ressaltam que, o trabalho realizado por esse profissional em uma instituição que o coloca no âmago de tumultuados sentimentos inerente aos dramas existentes, não pode deixar de ter presente os dilemas maiores da profissão, trabalhar para a justiça exige não só uma formação compatível aos desafios da profissão, mas também, reflexão, sensibilidade ética e atenção redobrada às propostas para resoluções de problemas e as pessoas envolvidas.

Portanto, sem o conhecimento rigoroso e bem fundamentado daquilo que se passa na subjetividade e nas relações intersubjetivas numa sociedade concreta e sem consciência da imensa responsabilidade de suas práticas, esses profissionais podem lesar

direitos fundamentais dos indivíduos e, no limite colaborar para a negação de seu direito à vida (PATTO e MELLO, 2012, p. 20).

Complementando, França (2004) cita o objetivo da Psicologia Jurídica como a busca do entendimento das demandas jurídicas, para contribuir com o melhor exercício do direito, há um diálogo entre Psicologia e Direito. A Psicologia Jurídica como ciência autônoma produz conhecimento que se complementam ao conhecimento produzido pelo Direito.

Sobre nossos afazeres

No intuito de saber mais sobre o estabelecimento no qual o estágio seria desenvolvido, foi realizada a busca de documentos sobre sua origem e funções. Tais informações foram obtidas através de diálogos realizados com os orientadores do local responsáveis pelos estagiários.

O Tribunal de Justiça do município de Umuarama / PR, foi fundado em 03 de agosto de 1963 sob a lei nº 4.666, de 29 de dezembro de 1962. Localizado na Rua Desembargador Antônio Ferreira da Costa – zona I, nº 3693, neste município. Atualmente comporta três Varas Cíveis, duas Varas Criminais, uma Vara da Infância e da

Juventude, Família, Registros públicos, Acidentes de trabalho e Corregedoria da vara Extrajudicial.

No antigo fórum da comarca de Umuarama funcionava o programa de Liberdade Assistida (LA), instituído em 07 de agosto de 1987, em dezessete comarcas do Estado do Paraná, inicialmente trabalhava-se com guarda, adoção, tutela, jovens em conflito com a lei, e demais medidas que se referiam a Vara da Família.

A partir de 1997 a LA deu lugar ao SAIJ (Serviço Auxiliar da Infância e Juventude), que além de atender as demandas existentes, também passou a atender as comarcas circunvizinhas no que se refere à vara da Infância e da Juventude e anexos.

O Estágio Supervisionado Específico I foi realizado no Tribunal de Justiça, localiza-se no setor da Vara da Infância e da Juventude, o SAIJ (Serviço Auxiliar da Infância e Juventude), este serviço objetiva melhorar o atendimento e suprir as deficiências em comarcas de maior movimento, oferecendo suporte as Comarcas circunvizinhas. Em advento a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências, estabeleceu-se

um novo marco na área de Infância e da Juventude. Com normas direcionadas determinantemente ao atendimento psicossocial da criança, o trabalho do profissional de Psicologia torna-se ampliado e essencial, no que envolve suas atividades tanto na área pericial quanto de acompanhamento, inclusive em instituições para internação por medidas protetivas ou socioeducativa, como relatado por Rovinski e Cruz (2009).

De acordo com os autores citados, a Psicologia Jurídica junto a Infância e Juventude, é a área que possui maior número de profissionais trabalhando, como também a área de maior produção científica. O trabalho desses profissionais é centralizado nessa Vara de Infância e Juventude compete a atividades junto aos Conselhos Tutelares e instituições não governamentais-como entidades voltadas à adoção e lares de acolhida.

Dentre as funções desenvolvidas por psicólogos neste ambiente estão, ações de averiguação de entidades de acolhimento institucional, processos de adoção, ações de mediação, ações relativas ao Direito de Família, ações relativas ao Estatuto da Criança e do Adolescente, disputa de guarda, averiguação de crimes contra a criança e adolescentes, encaminhamen-

tos e articulações de redes, participações em audiências, acompanhamentos e atendimento de sujeitos inseridos em processo judicial e elaboração de laudos e pareceres psicológicos.

A hipótese diagnóstica construída em parceria com os profissionais do local de estágio, foi direcionada a uma problemática levantada a partir da demanda do SAIJ, com relação aos adolescentes acolhidos por medidas protetivas. Adolescentes que foram recolhidos do convívio familiar e estão sobre o cuidado da Justiça e, por conseguinte do estabelecimento de acolhimento.

Existe ainda, a e probabilidade de ocorrência de abandono nas instituições mantenedoras, já que, de acordo com Altoé et al (1991 *apud* Weber 1995), [...] “a criança institucionalizada é o protótipo dos resultados devastadores da ausência de uma vinculação afetiva estável e constante e dos prejuízos causados por um ambiente empobrecido e opressivo ao desenvolvimento infantil”.

Mesmo havendo profissionais capazes e engajados na prevenção de danos, bem-estar e direitos dos adolescentes institucionalizados, não há como dizer que nestas instituições desenvolve-se ou se estabelece vínculos afetivos e familiares que venham a suprir o que

seria necessário a constituição dessa criança e adolescente, pois a atmosfera do local não permite a consolidação desses vínculos.

Através de observações e conversas informais, foi possível perceber com relação aos adolescentes institucionalizados que existe uma preocupação da equipe multiprofissional, tanto da instituição de acolhimento quanto do Tribunal de Justiça, em preservar a integridade física e psíquica dessas crianças, considerando o Art. 19 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), “toda criança tem direito a ser criada e educado no seio de sua familiar, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária”. As demandas presentes nestes órgãos são consideradas como de grande importância, visto que o atendimento é feito para toda a região impossibilitando, por vezes, o aprimoramento e desenvolvimento aprofundado de ações voltadas para a atenção desses adolescentes e seus familiares.

Weber (1995, p. 03) relata que “as crianças e adolescentes institucionalizados, à parte destas pelejas, acham que ainda não foram adotados simplesmente porque ninguém os escolheu, revivendo a cada dia a situação de rejeição e abandono”, esses adolescentes

conforme o autor vivencia um momento difícil, que serve como disparador de sentimentos que podem acarretar em sofrimento posteriormente.

Contudo faz-se necessário a utilização de ferramentas e métodos que propiciem a interação com esses adolescentes e seus familiares para que estes sejam capazes de assimilar da melhor forma possível dentro de suas probabilidades à situação que se apresenta.

A hipótese levantada pela estagiária foi direcionada pelos profissionais do SAJJ sobre a necessidade de atenção às relações dos adolescentes acolhidos e suas famílias, visto que as demandas, no que se refere à Vara da Infância e da Juventude e especificamente ao SAJJ, são amplas, sendo que todos os processos que dizem respeito à infância e juventude requerem o auxílio e/ou intervenção dos profissionais do SAJJ, mediante o pedido da juíza e do Sistema de Justiça. O leque aberto pelo profissional da instituição sobre as demandas existentes a estagiária possibilitou a escolha por uma instituição de acolhimento.

O estabelecimento onde foi realizado o estágio oferece provisoriamente acolhimento a crianças e adolescentes temporariamente afastados do âmbito familiar por

medida de proteção, ou em decorrência de alguma impossibilidade de convivência da criança ou adolescente junto aos pais, abandono, maus tratos, negligência, dentre outros fatores que inviabilizem os direitos dos mesmos, como apresentado na legislação, conforme o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009).

Através da contextualização feita pelo profissional psicólogo da equipe e a orientação com o grupo de estágio e materiais que abordam o tema, foi construindo-se a hipótese e o projeto interventivo. Houve inicialmente, um desconcontro entre estagiária, profissional psicólogo e demanda, onde, por não ser uma área abordada na graduação e esse contato com a Psicologia Jurídica estabelecer-se somente durante o período atual de estágio, gerou uma dificuldade de movimento da estagiária, sendo até então um campo desconhecido e pouco abordado pela própria formação. Este desconcontro revela que, apesar da Psicologia Jurídica ser uma das áreas psi que vem crescendo no contexto brasileiro, por abranger vários territórios, ainda é desprovida de conhecimento expressivo discutido e problematizado na formação acadêmica.

Em concordância França (2004), essa área necessita crescer tanto na qualidade do serviço, como na quantidade de profissionais, além de elaboração e publicações de conhecimentos. A Psicologia como ciência e profissão tem um compromisso social, no entanto, durante a formação profissional, não há clareza de qual será o perfil de atuação no âmbito jurídico.

Uma formação bem consolidada deveria garantir o processo de tomada de decisão que exigem competência teórico-técnica do psicólogo. Na maioria das vezes o profissional formado/a pelas IES não é agente da mudança e sim agentes da manutenção do *status quo*, mantendo a ordem social, de acordo com o Caderno de Psicologia Jurídica (2007). Ao realizar um trabalho dentro de uma instituição pública, inevitavelmente haverá um encontro com o sistema. As ações, o posicionamento, as diretrizes, tudo é delimitado e norteado pelo mesmo.

Não se pode ir contra o sistema, desde que, este esteja velando pelo direito do cidadão, e neste contexto, tal condição se faz presente. Todavia, questões foram sendo colocadas em pauta durante a realização do estágio, sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais que, direta ou indire-

tamente participavam desses processos, como também no que se referia às demandas existentes.

Para Silva et. al. (2010) a demanda do judiciário tem aumentado constantemente, correlacionadas a questões afetivas, que decorram do contexto de inserção, exigindo capacitação maior e melhor efetivação do trabalho nessa área. Ressalta-se ainda que no campo jurídico, nem sempre a equipe técnica e o magistrado irão conseguir dar o respaldo imediato e necessário que a demanda solicitada.

Neste imbricamento do profissional psi e o campo jurídico, emergem diversos desconfortos atrelados ou resultantes das relações de poder/saber, de posições hierárquicas e disciplinamento de ações. Desconfortos estes que, quando citados por Camuri (2010, p.26), apresentam-se como: “aquilo que pode nos produzir um certo “mal-estar”, mas também é aquilo que produz movimento, nos convoca a ultrapassar limites, aquece a militância política, possibilita a construção de estratégias de resistência ao instituído”, o que por sua vez conduz a novas formulações de práticas “psi”.

A partir desse movimento de construção e desconstrução de um trabalho dentro da instituição

acolhedora, foi delimitado com quem trabalhar e a forma com que se desenvolveria esse trabalho.

Como um projeto está em constantes mudanças, não possui um caráter fixo que não se altera no decorrer do percurso, esse projeto sofreu alterações significativas durante sua construção e desenvolvimento. Por fim, concordou-se em trabalhar com grupos de pais e/ou familiares de adolescentes acolhidos, ao mesmo tempo em que, manteria o contato com os adolescentes criando uma rede de comunicação indireta entre os dois grupos. A ação de propor estes diálogos com os familiares, foi um projeto pioneiro no estabelecimento de acolhimento, e por assim ser, foi realizado com inúmeras dificuldades, desde a não localização destes pais até o não desejo de participação dos mesmos, o que foi respeitado, porém problematizado pelos membros do estabelecimento.

O objetivo inicial era o fortalecimento dos vínculos existentes entre as pessoas envolvidas nos processos de medida de proteção, já que eram expressos pelos adolescentes os incontestáveis danos gerados em ambas as partes pelo processo (família-filhos). Considerando o exposto do art. 19 § 3º “A manutenção ou reintegração de

criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será está incluída em programas de orientação e auxílio [...]” (ECA, 2012, p.12).

Em detrimento a todos as questões acima mencionadas, recorrentes do estágio, iniciou-se as visitas à instituição acolhedora, do mesmo modo que se mantinham as idas ao SAIJ, para a realização do mesmo. A localização da instituição como sua infraestrutura e dependências, não diferem do que é indicado como o correto pelo Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), ou seja, possuir aspectos de uma residência, estar inserido na comunidade, na área urbana, que possibilite um ambiente acolhedor e condições institucionais para atendimento e convivência com dignidade, favorecendo o convívio familiar e comunitário.

Mas, voltando às indagações mencionadas, ao ter contato com os participantes do projeto, os adolescentes, percebeu-se que os casos em questão são muito distintos, embora estejam passando pelo mesmo processo de acolhimento os motivos, a história, e as necessidades de cada adolescente é muito particular e exige um posicionamento diferenciado tanto da equipe quanto da estagiária.

Além do que, nota-se a dificuldade da equipe em trabalhar com questões que divergem tanto em um mesmo contexto.

A particularidade apresentada pelos participantes foi ressaltada pelo responsável dos mesmos, como sendo uma impossibilidade, ou até mesmo um agravante para a continuidade do projeto, fato esse que foi relevante, para a escolha de apenas três participantes, questionamentos foram feitos sobre o trabalho que pretendia desenvolver a estagiária, o que fez com que por um período os próprios profissionais ficassem cogitando hipóteses do que seria ou poderia ser o projeto, não entendendo a proposta nele apresentada, tal proposta que difere da atuação já desempenhada pelos mesmos.

Neste sentido, salientamos a escrito de Crochík e Patto (2012) que não há possibilidades de exercer uma neutralidade por parte dos/as psicólogos, dentre outros motivos, porque sua formação teórica é embasada em técnicas, diagnósticos/as, terapias e práticas, essa formação tecnicista proporciona a ilusão asséptica de objetividade e neutralidade, no entanto gera-se um/a profissional reproduzidor/a de saberes ausente de afetações.

Considerações finais

Todo esse processo de ir e vir, os movimentos, as tentativas, as mudanças e alterações que ocorreram frente a este contexto, a não realização do projeto, os receios dos profissionais frente à proposta de projeto, a delimitação de campo, as normas, as regras, deixam tais questionamentos.

Por que da permanência desses adolescentes por tempo superior ao determinado pelo ECA? Qual acompanhamento a equipe que responde às instituições de acolhimento junto à equipe de assistência social disponibiliza para as famílias? Quais medidas são tomadas para a reintegração dessa família ao adolescente por esta equipe, e o oposto, do adolescente para a família? Existe um trabalho de articulação de rede? O que se faz? Como se faz? Que medidas preventivas são tomadas para que este acolhimento não venha mais ocorrer? Porque não proporcionar a esses familiares um momento de escuta, de amparo? Não seria de grande utilidade um grupo de apoio, onde questões pertinentes ao processo fossem trabalhadas? Nós como equipe responsável pelo desfecho desse processo não deveríamos ser os agentes disparadores das mudanças que buscamos junto às

famílias? Qual o motivo desse movimento acolher, desacolher e acolher novamente? Que relação esse “poder” do judiciário tem que faz com que estas pessoas participem ou se apresentem, a um determinado espaço por eles requerido, diferentemente de quando são convidados? Não seria esse “poder” útil para agenciar articulações necessárias à melhoria dos agravantes do processo? O sistema é tão perverso que não permite o movimento desses profissionais ou a naturalização e o comodismo já arraigaram em suas práticas?

Talvez essas questões não tenham respostas prontas, cabe a nós enquanto profissionais e equipe construí-las e analisarmos qual a posição em que estamos frente a estas questões. No entanto o que se percebe é que as medidas adotadas se baseiam em encaminhamentos e ações sem aprofundamento, visitas, conversas, atitudes que não cobram dos responsáveis pelos adolescentes uma postura frente à situação.

Por mas que este profissional esteja pertencendo a um sistema, este não deve se deixar corromper pelo mesmo, naturalizando seu contexto, “pelos maus encontros que fazem nesse tipo de instituição” de acordo com Camuri (2010, p.29).

Em contraponto, Sass (2012) apresenta que o anseio é a contraposição do aspecto de que a Psicologia seria apenas um dispositivo para o auxílio das instituições jurídicas, esse/a profissional deveria ser mais um/a agente do judiciário, no entanto, acaba sendo subserviente do sistema jurídico. Pontua ainda a necessidade de na área jurídica, tais profissionais não mais serem “apenas espectadores, observadores ou meros auxiliares cumpridores dos preceitos vigentes”. Não contribuindo assim, para uma lógica que submete e mantém o sofrimento da pessoa. Todavia, se faz necessário que além da formação acadêmica diferenciada dos moldes anteriormente engendrados, esse/a profissional tem de pautar-se e implicar-se, acima de tudo, na sua ciência, seu Código de Ética Profissional e excepcionalmente ter em vista, que seu trabalho deve pautar-se a favor dos direitos a integridade e do direito pleno as singularidades das pessoas envolvidas.

Pertencer ao sistema faz parte do processo, onde a articulação de saberes diferenciado em lugares que socialmente, responde a um jogo as regras definidas pelo Ministério Público formando certas verdades, advindas de um contexto pré-estabelecido, como relata Foucault (2002). Entretanto, é

uma questão que cabe somente ao profissional, possuir uma postura crítica, implicada, inovadora, buscando práticas e ações voltadas às demandas, quebrando paradigmas cristalizados do fazer Psicologia, desenvolvendo a visão psicossocial sobre esses sujeitos, não se remetendo a conhecimentos passados, mas sim, se reinventando usando de artimanhas que perpassem por entre as brechas do sistema, e aos poucos vai modificando esse contexto.

Referências

Conselho Estadual de Psicologia-Paraná. Caderno de psicologia jurídica. 21. ed., Curitiba: Unificado, 2007. Disponível em: <http://crppr.org.br/download/167.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Conselho Federal de Psicologia. Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, Brasília: CNAS, Conanda, 2009.

Conselho Federal de Psicologia. Código de ética do profissional psicólogo. Brasília, 2005.

Conselho Federal de Psicologia. Resolução 017/201. Dispõe sobre a atuação do psicólogo como Perito nos diversos contextos. Brasília, 2012.

Arpini, D. M. Repensando a Perspectiva Institucional e a Intervenção em Abrigos para Crianças e Adolescentes. *rev. Psicologia Ciência e Profissão*, 2003, 21 (3), 70-75.

Azôr, A. M. G. C. C. V. (2005). *Abri-
gar... desabrigar: conhecendo o
papel das famílias no processo de
institucionalização/desinstitucio-
nalização de abrigados*. Disserta-
ção de Mestrado em Psicologia
Aplicada, Universidade Federal de
Uberlândia, Uberlândia, Minas
Gerais.

Bazon, M. R. *et al.* Negligência in-
fantil: estudo comparativo do ní-
vel socioeconômico, estresse pa-
rental e apoio social. *Temas de
Psicologia*. [online]. 2010, vol.18,
n.1, pp. 71-84.

Brasil. Carta de serviços sobre es-
tágios e serviços-escola. Brasília,
Set. 2013. Disponível em:
[http://www.crpsp.org.br/POR-
TAL/comunicacao/diver-
sos/carta/carta-de-servicos-so-
bre-estagios-e-servicos-es-
cola.pdf](http://www.crpsp.org.br/POR-TAL/comunicacao/diver-sos/carta/carta-de-servicos-so-bre-estagios-e-servicos-es-cola.pdf) Acesso em 22 de junho
2014.

Brasil. Estatuto da Criança e do
Adolescente. Art. 19. p.19. Curi-
tiba - PR. SEFDS, 2012.

Brasil. Lei nº 11788/08 de 25. 09.
2008: Ementa. Dispõe sobre o es-
tágio de estudantes; Disponível
em:
[www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:
federal](http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal)

Brasil. Lei nº 7.210/81 de 11. 06.
1984: A lei de execução penal
trata das garantias e deveres atri-
buídos aos presos, assim como
dos regimes existentes. Disponí-
vel em: [www.planalto.gov.br/cci-
vil_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)

Camuri, A. C. *Cartografia do de-
sassossego: o encontro entre psi-
cólogos e o campo jurídico*. ed.
UFF, Niterói, 2004.

Crochík, J. L.; patto, M. H. S. Pe-
dindo socorro à parede. In:
PATTO, M. H. S. (Org.). *Formação
de psicólogos e relações de poder:
sobre a miséria da Psicologia*. São
Paulo: Casa do Psicólogo, p. 173-
202, 2012.

Foucault, M. (1973) *A verdade e as
formas jurídicas*. Roberto Cabral
de Melo Machado; Eduardo Jar-
dim Moraes (trad). Rio de Janeiro:
Nau; 1999.

França, F. *Reflexões sobre Psico-
logia Jurídica e seu Panorama no
Brasil*. *Psicologia: Teoria e Prática*,
2004. Disponível em:
<http://www.egov.ufsc.br/por->

tal/sites/default/files/ane-xos/32140-38069-1-PB.pdf
Acesso em 03 junho 2014.

Lago et al. Um Breve Histórico da Psicologia no Brasil e seus Campos de Atuação. Estudos de Psicologia; Campinas-SP, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n4/09.pdf>. Acesso em 14 de maio 2014. 23

Leal, M. C. R. Psicologia Jurídica: História Ramificações e Áreas de Atuação. Diversa, ano1, n 2, 2008. Marques, C. de C. e Czermak, R. "O olhar da Psicologia no abrigo: uma cartografia". Revista Psicologia & Sociedade; São Leopoldo, v. 20. nº 3. p. 360-366, 2008.

Mello, S. L; Patto, M. H. S. Psicologia da violência ou violência da Psicologia? In: Patto, M. H. S. (Org.). Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da Psicologia. p. 173-202. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

Oliveira, S. V; próchno, C. C. S. C. A Vinculação Afetiva para Crianças Institucionalizadas à Espera de Adoção. rev. Psicologia ciência e profissão, 2010, 30 (1), 62-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a06.pdf> Acesso em 19 de junho de 2014. Rovinski, S. L. R; cruz, R M. Psicologia jurídica no Brasil e na América latina: dados históricos e suas

repercussões quanto á avaliação psicológica. Psicologia Jurídica Perspectivas Teóricas e Processos de Intervenção. ed. Vetor. P. 11-21; 2009.

Sass, O. Crítica do Direito: a perspectiva da Psicologia Social. In: PATTO, M. H. S. (Org.). Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da Psicologia. p. 173-202. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

Silva, E. Z. M. Psicologia Jurídica: Um Percurso nas Varas da família do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Psicologia Ciência e Profissão, 2013, n.33, v.4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a10.pdf> Acesso em 08 de maio de 2014.

Silva, M. C. R; Fontana, E. Psicologia Jurídica: Caracterização da Prática e Instrumentos Utilizados. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina-PR; 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/download/10646/9335> Acesso em 20 junho 2014.

Weber, L. N. D. Da institucionalização à adoção: um caminho possível? Revista Igualdade – Ministério Público Paraná, n. 9, p. 1-9. 1995. Disponível em: <http://www.lidiawe->

ber.com.br/Artigos/1995/1995Da-institucionalizacaoaadoacaoumcaminhopossivel.pdf Acesso 19 junho 2014.

Abstract

Meetings and mismatches of a practical psi protective measures

This study is made of the result of the training experiences held as mandatory in the training of psychologists, proving the important possibility of academics in view in practice studying in theory, critically and reflectively about the subject favoring the look connected to changes historical society in front of the contemporary mental health care, regardless of the origin of their clientele. The elaborate intervention suggestion was directed to a problem raised from the demand SAJJ (Ancillary Service for Children and Youth) of Umuarama / Paraná County, compared to teens who are welcomed by judicial request protective measure. Difficulties crossings, power games and established truths were mechanisms that were present during the stage and provided the reflection problematize our practices psi in judicialized environments.

Key-words: Legal Psychology; Internship practice; Protective measures.