

Forum

diálogos em Psicologia

Número 3 - jul./dez. 2015

ISSN: 2446-6867

Fórum: diálogos em Psicologia. (Faculdades Integradas de Ourinhos) – ano 2, n. 3
(jul./dez. 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 Quinterro 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. Raphael Rodrigues Sanches
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)



SUMÁRIO

Editorial.....	03
-----------------------	-----------

Artigos

<i>A evolução da causalidade na psicogênese e na história da ciência em Piaget.....</i>	4-18
<i>Dilson Brito da Rocha, Katia Simone Villanova</i>	

<i>Civilização e Ética: uma leitura possível em Freud.....</i>	19-32
<i>Maico Fernando Costa</i>	

<i>Estudo Sobre um Serviço-Escola de Psicologia: do perfil da clientela às novas estratégias de atenção e cuidado.....</i>	33-51
<i>Solange Gomes de Melo Viol, Daniele de Andrade Ferrazza</i>	

<i>Projeto de Ensino e Empresa Júnior de Psicologia: qual o lugar da ação pedagógica no movimento Empresa Júnior?.....</i>	52-70
<i>Guilherme Elias da Silva, Fábio José Orsini Lopes, Lucas Martins Soldera, Regiane Cristina de Souza, Ana Flávia Miquelante, Isabella Frederico Mariane, Nathalia Kun Ghizzo, Vivian Reis Liberato</i>	

<i>A pesquisa em psicanálise: da intensão à extensão.....</i>	71-97
<i>Paula Ione da Costa Quinterno Fiochi</i>	

EDITORIAL

A **Revista Fórum: diálogos em psicologia** dá continuidade à sua proposta com esse terceiro número, mantendo sua composição como espaço aberto aos debates acerca de temáticas pertinentes ao estudo e 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.

É com imenso prazer que apresentamos novos artigos que corroboram com a manutenção do debate contínuo e perpétuo inerente ao desenvolvimento científico. Agradecemos, aqui, aos autores que confiaram a nós a publicação dos inestimáveis trabalhos, e ainda à equipe editorial e aos pareceristas, colaboradores de imensa valia: muito obrigado!

Boa leitura,

Os editores

A EVOLUÇÃO DA CAUSALIDADE NA PSICOGÊNESE E NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA EM PIAGET

Dilson Brito da Rocha

Faculdades Integradas de Ourinhos
Faculdades Integradas de Bauru
dilsondarocha@hotmail.com

Katia Simone Villanova

Psicóloga Clínica
ksvillanova@hotmail.com

Resumo

Neste ensaio tratamos de como Jean Piaget enfrenta a causalidade em sua *epistemologia genética*, ao mesmo tempo em que aplica tal estudo, analogamente, ao progresso da ciência. Assim como há o processo evolutivo da cognição nas crianças, salvo a peculiaridade de cada ramo, acontece também com a história da ciência, em sua evolução. O eixo metodológico se dá por meio da revisão literária, examinando obras pertinentes. O objetivo consiste em trazer para o debate provocações já traçadas pelo epistemólogo suíço, com a tarefa de dar nossa contribuição para o avanço da pesquisa. Os resultados podem ser localizados na constatação de que: a criança primeiramente aniquila totalmente os objetos, depois retira suas propriedades e, finalmente, organiza num todo coerente. O sujeito age sobre o objeto e não apenas o enxerga, uma vez que a sensação não conhece sem antes agir. Ao abstrair as propriedades, não deformamos o mundo, pois este é como é, e não se restringe ao que o sujeito faz com o que vê. Elas existem independentemente da extração pelo sujeito. O desafio é desvencilharmos da perspectiva individual, que nos impede de reconhecer as propriedades. Em o fazendo, não aniquilamos o objeto, nem tampouco esvanecemos o posto insubstituível do sujeito.

Palavras-chave: Causalidade; psicogênese; história; ciência; evolução.

Preâmbulo

Jean Piaget legou-nos um entendimento peculiar acerca da causalidade. Segundo o autor esta se dá quando o sujeito atribui operação lógica aos objetos, pois há uma interação entre os objetos em si. Graças à operação, o sujeito é capaz de compreender o objeto, desvincilhando-se de si mesmo, saindo do egoísmo, e percebendo o que está fora dele. Consequentemente, o que na realidade se assimilar é uma possibilidade devido às inferências operatórias do sujeito. No âmbito da causalidade pode haver mais dificuldades do que no do lógico-matemática, visto que as operações são feitas pelo indivíduo, bem como pelo fato de que a causalidade diz respeito aos fenômenos e objetos (cf. Piaget, 1967, p. 93).

Nesta seara, o sujeito terá de se descentralizar de si mesmo para melhor conhecer o objeto, ou seja, deve ser cada vez mais objetivo, compreendendo a centralidade não mais no indivíduo, mas nos elementos contidos no próprio objeto. Esta será a via segura que levará a entender a evolução do conhecimento, tanto na esfera psicogenética como no campo da ciência, analogamente. Porquanto, entender como se forma o conhecimento no indivíduo e, de maneira estendida, como se dá na ciência, são as questões fundantes neste estudo.

Para compreender como ocorre a evolução da causalidade na psicogênese e na história da ciência é imprescindível antes abarcar as seguintes questões extraídas da experimentação que o epistemólogo faz com o açúcar, aplicada nas crianças de variadas idades¹: 1. Como ocorre a conservação necessária da substância e qual o motivo pelo qual não se aplica ao peso nem ao volume? 2. Como participa o objeto nas ações ou operações do sujeito na causalidade? Estas questões entrelaçadas traçam um paralelo entre esses dois planos, o psicogenético e o histórico. A necessidade da descentralização do sujeito do conhecimento, centrando mais no objeto de conhecimento, é comum nos dois campos. Para assimilar a noção de causa, deve-se compreender necessariamente a conservação.

Percebe-se que em geral há uma repetição no modo de elaborar o saber, mas Piaget vem mostrar um caminho alternativo, quando ao se aproximar dos objetos se deve notar que a causalidade é a via segura, sendo ela o processo de atribuir aos objetos uma organização. Isso,

¹ Para melhor entender estas questões cf. PIAGET, J. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983, pp. 109-166. Esta é a obra fundamental neste estudo.

analogicamente, se aplica à história da ciência, onde também deve desenvencilhar do sujeito para melhor penetrar e perceber o objeto. O sujeito então atribuirá uma causa aos fenômenos, pondo lógica nos fatos que observa, organizando-os (cf. Piaget, 1967, p. 70). Trata-se, de todo modo, de dar forma aos conteúdos dos objetos do mundo percebido, ao mesmo tempo em que faz ver as resistências a este processo. Isso não se dará subitamente, mas de modo progressivo.

O ser humano constitui a realidade, mas antes deve entender qual o papel do sujeito e do objeto. Assim será mais bem gabaritado para notar como a realidade se produz. O modo como o ser humano apreende a realidade demonstra seu nivelamento, se ele ainda insiste em partir de si mesmo ou se centraliza no objeto, o caminho sólido do conhecimento.

A história da ciência se dá neste processo, não de modo idêntico, mas comparativo. Ele parte do modo mais bruto de conhecimento até chegar ao mais refinado, à medida que entende melhor o lugar do sujeito e do objeto. O sujeito parte de algo para aferir a realidade e entender os elementos que se compõem, descompõem e conservam. O sujeito tem uma maneira peculiar de olhar os fenômenos descompostos. Para tanto, há de ser mais objetivo e o menos subjetivo possível. O sujeito também é objeto de estudo, que também pensa e elabora e reelabora o conhecimento do mundo. Mas, entender a realidade não é copiá-la, simplesmente: isso seria, afinal, repetição (cf. Piaget, 1967, p. 68).

Ademais, neste caminho são imprescindíveis as operações, que são construídas no embate com a realidade e não dadas prontas, pois, não há uma definição pronta e acabada. Então, se deve atentar para os mecanismos de transformação, para os aportes do objeto e do sujeito na estruturação cognoscível. Contanto, epistemologicamente há de se indagar se o conhecimento fica reduzido a um simples registro dos dados que estão fora do sujeito ou se o sujeito se põe como protagonista da história, participando ativamente na organização dos objetos (cf. Beard, 1978, p. 26).

A aniquilação total

A criança, principalmente entre os seis e sete anos de vida, vai negar a substância², aniquilando-a assim, pelo simples fato de não mais

² Diz respeito à experimentação que Piaget faz com o açúcar, onde a criança quando não mais vê-lo em forma de cubinhos, ou seja, já dissolvido no copo de água, conclui de imediato que o açúcar não existe mais, e nem sequer se incomoda com o aparente desaparecimento.

vê-la (cf. Piaget, 1974, p. 39). Ela está submetida, apegada e, se quisermos, presa àquilo que vê. Para ela, se não pode mais ver, se deve concluir categoricamente que não existe. Além do mais, o aniquilamento, a negação total, nem sequer a incomoda, nem a abala em nada. Para ela, os elementos desapareceram magicamente. Ela não interessa pelo problema e não se constrange de modo algum com suas contradições mais primárias. De toda forma, ela está “encarcerada” no fenomenismo e em seu egocentrismo, voltada para si mesma, em detrimento do objeto em seus elementos (cf. Piaget, 1970, p. 92).

A fase intermediária

Esta fase tem um *proprium*, pois é caracterizada pelo titubeio, quando a criança, apesar de estar ainda voltada para si mesma, já consegue, em um *minimum*, se questionar em suas afirmações duvidosas, apesar de ainda relutar na afirmação total da conservação. O que impõe uma indagação: faz-se necessário que alguém conduza a criança a se perguntar sobre suas suposições, apontando seus equívocos e contradições?

Nota-se nesta etapa intermediária, especificamente na criança, mas também no campo da ciência, como por exemplo, no sujeito pesquisador, uma nítida necessidade da passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais sólidos e mais abrangentes, senão, não consegue avançar no processo cognoscível. Há de fazer uma passagem dos estados de conhecimento elementares e primários aos estados mais complexos e mais sofisticados, ainda que se possa titubear neste estágio transitório. Infortunadamente, o problema se torna gravíssimo ao ficar estacionado neste nível, não de tudo aniquilador e nem de tudo conservador, mas medíocre, portanto.

Conservação, composição e atomismo

A propósito da conservação: se deve atentar de que a realidade está em constante transformação e que, nem por isso, se deve negar a conservação. Transformar não significa, por força, aniquilar, esvaziar totalmente. A tarefa neste patamar é entender que o corpo sólido existe mesmo sem se ver: pois bem, nem sempre é possível ver a olho nu a

inteireza. As conservações são internas, o que a título de exemplo, poder-se-ia dizer que a massa tem elementos, mas que não é tão fácil de vê-los. Ou, se fizer uma figura de uma linguça desta mesma massa, por exemplo, necessariamente se conservam os elementos, não perdendo um sequer, mas mudando apenas a forma externa.

Os objetos têm seus pesos próprios, volumes, elementos, ocupam espaço etc. Quando eles se transformam, mantêm suas propriedades. A água em gelo, por exemplo, mantém o volume, peso, e a força do objeto se conserva. Disso podemos afirmar que as propriedades são da matéria e não do sujeito que a pensa. O atomismo só começa a aparecer depois, na medida em que se começa a relacionar reciprocamente e fazer composição. Nesta fase, o contato imediato não basta, mas há a obrigatoriedade de aproximar dos objetos, fazendo mudar de percepção, levando a esquematizar, isso pelo fato de que a experiência nova faz rever os conceitos pré-formados.

Aqui também é de fundamental importância fazer a construção dedutiva, ou em outros termos, relacionar os fatos num sistema único, e de maneira progressiva. É imprescindível explicar o progresso, e não simplesmente apontá-lo ou descrevê-lo. Consta ainda o levar em conta a experiência, relacionando o que se vê e o que não se vê, e ter em mente que o que explica a mudança é a composição. Ou seja, para explicar, precisa compor ou, em outras palavras, é compondo que se explica e que se entende o processo, bem como o não perdimento dos elementos constitutivos dos objetos.

Nesta etapa se entende que o fracionamento se desloca, e que depois se pode juntar de novo. É, então, possível separar e juntar, e se pode reconhecer que se pode voltar ao mesmo lugar, e que, no caso do fracionamento, apenas se fraciona, mas não se perde, o que explica a capacidade da reversibilidade. Uma pessoa está bem amadurecida neste processo quando da transformação é capaz de deduzir a conservação. Por exemplo, no caso peculiar de uma hipotética eclipse lunar, ela poderá concluir que a lua existe, não se aniquilou, apesar de não poder vê-la mais. Decerto, usar a experiência é coordená-la, fazer ligações, e não mais só vê-la descoordenadamente (cf. Beard, 1978, p. 65).

Porquanto, a experiência real é aquela construída, que difere da experiência aparente, que por sua vez é a não coordenada ou descoordenada. Neste percurso, se nota que não só o que os olhos veem existem, mas o que eles podem perceber, o que às vezes pode estar por detrás do que aparece aos sentidos. Pois, o que não chama atenção também existe. Se não der atenção a isso, a pessoa ficará presa aos

clichês. A dedução vai contra essa superficialidade, já que quem faz uso dela pode relacionar, dentro de uma logicidade. Fato é que, se não coordenar não será capaz de concluir, ou fazê-lo equivocadamente. Neste interim, o átomo somente aparece por causa da coordenação. E com isso, a operação leva à conservação, já a simples imaginação não o faz e, aliás, é perniciosa à ciência.

Experimento com o açúcar

Faz-se oportuno mencionar o experimento que Piaget realiza com o açúcar, ora imerso na água, ora fora (em formas de cubinhos), mais especificadamente na etapa onde a criança considera desde o início a conservação total do volume (cf. Piaget, 1983, p. 155). Pois bem, ela só o faz pelo fato de ter noção do volume global, que é o volume dos grãos comprimidos, igual ao torrão inteiro, bem como do volume total, que por sua vez é a soma dos volumes dos grãos descomprimidos. O volume global, pois, é passível de alteração, ao passo que o total é inalterável ou constante. De toda maneira, a imagem do açúcar comprimido e descomprimido ajuda a criança entender a dinâmica de compressão e descompressão, tão caras neste processo.

Se a criança não é capaz de entender que o volume total é a soma do volume da água e do volume dos grãos e que a dinâmica de compressão e descompressão não altera o volume total, fica muito difícil para ela assimilar a realidade como tal. "(...) no caso do açúcar, é precisamente a confusão do "volume corpuscular total" e do "volume global" que é a razão das dificuldades e da não conservação próprias às etapas precedentes" (Piaget, 1983, p. 157). E ainda:

(...) não chegam a igualar a soma dos volumes dos grãos difundidos com o "volume total" e isso porque não distinguem este último do "volume global"; Ademais, se elas não distinguem essas duas noções, é evidentemente porque não concebem os grãos como dotados de um volume invariante, variando o "volume global" com sua compressão ou descompressão, enquanto que o "volume corpuscular total" permanece constante (Piaget, 1983, p. 157).

É claro que quando a criança chega nesta fase, já passou por um caminho longo de assimilação, podendo agora fazer a composição, sinal de crescimento neste âmago. "A novidade destes casos não reside apenas na descoberta da permanência do volume do açúcar dissolvido, mas sobretudo no modo de composição que torna possível a elaboração desse

novo princípio de conservação e do tipo particular de atomismo que lhe corresponde” (Piaget, 1983, p. 156).

A criança quando neste nível, tem outra mentalidade, podendo ver as diferenças nos próprios objetos.

“(...) faz a representação das matérias tais como o açúcar, a pedra, a terra etc., não mais apenas como simples conglomerados de grãos em estado seja de reunião (= sólido), seja de separação (= pó, poeira etc.), mas imagina suas diferenças de solidez, dureza, resistência ou densidade (espessura) como devidas às relações íntimas que unem esses grãos, segundo o esquema de compressão (“apertado”) ou da descompressão. Ela distinguirá em cada corpo, por um lado, o que chamaremos de “volume global” (passível de dissolução) que corresponde ao contorno externo e que é igual ao volume dos grãos reunidos mais o dos espaços deixados vazios entre esses grãos e, por outro lado, aquilo que chamaremos de “volume total” ou “volume corpuscular total”, isto é, soma dos volumes dos grãos particulares, sem levar em conta os espaços intersticiais. Se o “volume global” aumenta, dado que o grão se dilata (no caso do grão de milho), os grãos elementares de farinha não mudam de volume, pois simplesmente afastam uns dos outros sob a influência do calor (Piaget, 1983, pp. 156-157).

Quando a criança for capaz de entender que o volume total se conserva, porque é sempre igual à soma dos volumes invariantes de cada partícula, enquanto que o volume global varia em função da dissolução, com somente o volume de cada grão permanecendo constante, ela terá sido fiel à conservação (cf. Piaget, 1983, p. 158). O entendimento das compressões e descompressões é mister para compreender as diferenças no volume, visto que auxilia abundantemente neste itinerário. “O volume global se transforma segundo as compressões, mas essas transformações deixam invariantes os volumes das parcelas e o volume total, que resulta de sua reunião” (Piaget, 1983, p. 158).

(...) volume total como sempre igual à soma desses volumes parciais e o “volume global” como distinto do volume corpuscular total e como variante em função da aproximação ou da dissociação das partes. Em resumo, há, entre as noções características desses dois níveis, toda diferença que separa uma intuição (percepção instintiva, conhecimento imediato) indiferenciada de um esquema operatório, ou seja, de um método de composição reversível (Piaget, 1983, p. 159).

Nestas alturas do processo já se consegue operar de maneira coordenada, bem como se afirma o atomismo, explicando num único sistema. “(...) graças às três operações de secionamento (dividir em seções) e deslocamento simples ou com a compressão e aos seus inversos, o atomismo próprio a este nível e a conservação de volume

constituem um só idêntico sistema explicativo” (Piaget, 1983, p. 160). Agora não importa tanto a ordem, mas necessariamente uma afirmação vai concluir a outra. Qualquer das três invariantes implica as duas outras, estando assim concluindo o grupamento de todas as operações em jogo, por ex., quando o peso aumenta, logo, aumenta o volume (cf. Piaget, 1983, p. 161).

No que toca a presença do atomismo é um ganho consideravelmente relevante, pois “a ausência de conservação e atomismo corresponde uma insensibilidade completa a essas experiências, explicando-as a criança por um fenomenismo egocêntrico que exclui a permanência substancial...” (Piaget, 1983, p. 162). Mas cabe enfatizar que a experiência sozinha não é capaz de operar. “É evidente que apenas a experiência não conduziria à conservação rigorosa nem a um atomismo de composição se fatores dedutivos não viessem estruturar e complementar os dados perceptíveis” (Piaget, 1983, p. 163).

Contanto, na etapa derradeira há inversão total de sentido em relação à etapa primária, onde se deduz e coordena antecipadamente as três formas de conservação, ou seja, a substância, o peso e o volume, e a experiência não faz mais que confirmar seu raciocínio a priori (cf. Piaget, 1983, p. 162).

Conhecimento lógico-matemática e físico

Cabe nesta temática particular a necessidade de evidenciar a diferença do conhecimento lógico-matemático do físico. Mas antes, se ressalva que ambos lidam com objetos. Há, porquanto, a necessidade de olhar o conteúdo, as qualidades, diferenças e relações que existem nos objetos. O conhecimento físico não é só raciocínio, mas se volta para a qualidade, espaço, peso, resistência, tempo, consistência dos objetos, dureza ou não, se podem molhar ou não. No físico interessam as propriedades e qualidades dos objetos.

Já o conhecimento matemático tem as relações numéricas, formas, estabelece relações do todo e da parte; nele se pode separar, juntar, dividir, multiplicar, numerar, fazer coordenações gerais, organizar etc. Ademais, a maneira de organizar vem da capacidade de relacionar as coisas, mesmo antes de pensar (cf. Piaget, 1972, p. 108).

Poder-se-ia indagar o que o conhecimento físico tem em comum com a matemática? É, indubitavelmente, o fato de ambos dependerem da atividade do sujeito. Nesta discussão se enfatiza que o conhecimento

não vem só da sensação, mas da ação coordenada do sujeito sobre o objeto. No mais, o físico é mais difícil porque o ser humano não consegue desvencilhar da realidade e a distorce, pois há o interesse pessoal. A tarefa é o esforço para se desvencilhar da concepção concentrada no eu (egoísmo). O físico não renuncia a operação. Em suma, é assaz complicada a evolução da física e menos a da matemática.

Psicogênese e aplicação à ciência

Em seus estudos, Piaget defende que a inteligência é um processo adaptativo e que tem uma função: estruturar o universo, do mesmo modo que o organismo estrutura o meio ambiente (cf. Piaget, 1971, p. 57). Para Piaget, conhecer um objeto consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo, em função do sistema de transformação, que são as próprias ações esquematizadas (cf. Beard, 1978, p. 102). O que se ressalta então são as características do objeto e não do sujeito. O sujeito precisa saber reconhecê-las. Para tanto, precisa considerar não só as observações, mas aplicar as operações. Isso requer ir além do fenômeno e entender o motivo pelo qual os fenômenos se repetem.

A dificuldade do entendimento está em nós mesmos, nos sujeitos. A realidade e a experiência nos enganam e, por isso, é preciso refazer para apropriar. Não basta saber só as fórmulas, nem se deve ficar só nos fenômenos. Não satisfaz somente a experiência, nem tampouco só o especular. Precisa descartar o empirismo acrítico, uma vez que o fenomênico não é real. O fenomênico é fornecido pelos sentidos e se apoia superficialmente na aparência.

A experiência real, ao contrário, se apoia também na dedução. A percepção não é garantia do conhecimento. Piaget não aceita o apriorismo, nem o empirismo que só se apoiam nas primeiras verdades, pois não coordenam, fazendo um organismo e não tem sistema componível, nem um todo coerente. Precisa ir além da constatação e conhecer com maior coerência e objetividade, relacionando os dados. O sujeito não pode ficar centrado em seu corpo, mas há de ir além dele, pois a referência deve ser o objeto. Então, se vê que a resistência é sempre do sujeito e não do objeto. Por isso a tarefa de transcender a si mesmo para centrar no objeto é um bem à epistemologia.

Nesta coordenação e operação há algo análogo com a ciência. Esta também deve renunciar o centralismo no sujeito para melhor descobrir o objeto. Ela deve ir do subjetivo ao objetivo e assim melhor compor a

realidade. Pois bem, só descentra de si mesmo se compor e só compõe se descentra de si. Para realizar esta operação há de penetrar nas singularidades da realidade. Nisso tem um movimento que é comparável à ciência. Tanto o sujeito quando a ciência lutam contra a aparência. Porém, cabe ressaltar que não é idêntica, mas análoga. A realidade vai sendo descoberta por camadas e, tanto o indivíduo quando a ciência vai perceber isso ao compor as particularidades. Ao penetrar a realidade se vence o egocentrismo e fenomenismo. O estágio pré-científica de causalidade é a forma mais fenomênica e egocêntrica que deve ir até o menos fenomênico para melhor conhecer.

Outrossim, o primário fica preso na magia (arraigada na cultura), ao místico e ao artificial. A passagem é notória neste afã, por exemplo, dos pré-socráticos, que simplificam a realidade, aos tempos outros mais sofisticados da história da filosofia. As operações que vão permitir deduzir a continuidade dos elementos. A necessidade é colocada pelo sujeito. Na realidade há sempre mais elementos a serem estudados. Então, a necessidade de fazer um sistema de operação coerente é a tarefa nobre do pesquisador do conhecimento.

A relevância da causalidade

Pôr a questão da causalidade é se perguntar como os fenômenos são produzidos ou como se interpreta a produção dos fenômenos. Causalidade não deve ser a busca de leis, pois, isso pode enfraquecer o conceito de causalidade ou até destruí-lo. Se pode sim entender como chegou às leis e ir além delas. Causalidade vai além de causa e efeito, tem que explicar como se produz os efeitos. É mostrar o que surge da relação da causa e efeito e como o sujeito explica o fenômeno, mas não é uma simples conexão. Se podemos falar de causa primeira, é ela a ação do sujeito sobre as coisas que produz efeitos.

Em um exemplo onde a criança puxa um objeto, quem provoca a queda é a ação da criança quando o puxa. Para a criança, até uma determinada idade, porém, nem existe objeto nem queda, mas somente ela. Só quem observa é que vê a interação do que acontece e o que segue. Para a criança o mundo é extensão dela; somente aos dois anos de idade é que separa o mundo de seu corpo. A causalidade para ela está simplesmente em sua ação egocêntrica. Quem faz a separação é o observador. A criança não faz a conexão, nem entende a transformação.

Para fazer a conexão tem que entender a transformação. Somente depois é que transfere e relaciona.

A princípio, a criança pensa que a necessidade, neste caso, (o caráter necessário que uma coisa vai causar outra) esteja exclusivamente nela. Só quando a criança compõe (operação) que ela pode fazer conexão. Aí será objetiva e não mais subjetiva. Assim também, comparavelmente, acontece com a ciência. De início ela pensa que é a experiência que determina a causa e o efeito. Mas depois, nota que a percepção não é uma estrutura pronta, mas que se forma pouco a pouco e que só acontece ao se fazer coordenação e não se dá aprioristicamente (cf. Piaget, 1977, p. 10).

A evolução da causalidade

A causalidade nasce na ação, assim como todo conhecimento tem início ali. Nela há uma ação lógico-matemática e uma ação física. Aí há uma ordenação dos objetos, que por si mesmos não estão juntos. É o indivíduo que impõe organização, é a atividade humana que estabelece ordem às coisas. Organiza num sistema, independente da resistência dos objetos, e o faz matematicamente. Ou seja, organiza os objetos independentemente de suas propriedades, mas na esfera da física depende das propriedades. De toda maneira, as propriedades dos objetos independem da força do sujeito.

No nexo lógico-matemático se ordena, relaciona, mas não modifica as propriedades do objeto (cf. Piaget, 1973, p. 67), ao passo que nos nexos causais se transforma os objetos fisicamente. Toda ação física tem matemática, mas a lógico-matemática não tem física. A causalidade nasce quando o sujeito age sobre os objetos, e a partir disso se conhece a qualidade deles. Causalidade depende do sujeito, mas que leva em conta as propriedades do objeto. A causalidade objetiva nasce na ação.

Por fim, quando se diz operação, não significa que é matemática necessariamente. Quando vai operando, primeiro a centralização é no sujeito, depois descentrado, pondo o objeto no centro da questão. Primeiro se fica pressionado pela aparência das coisas, depois além de superar a percepção se penetra nos objetos para entender e afastar do fenomenismo egocêntrico. Pois bem, só se descobre as coisas à medida que se coordena. Assim, tirar o sujeito do centro é relacionar. A primeira forma egocêntrica e fenomênica o é em grau máximo, depois se vai notando a necessidade do levar em conta o tempo, como sendo condição

indispensável, (cf. Piaget, 1979, p. 59), como também não deixará de considerar o espaço (cf. Piaget, 1993).

Considerações finais

Neste trabalho, houve um itinerário que partiu do mais primário possível, na aniquilação total, até a necessidade de retirar as propriedades dos objetos e organizar num sistema único. Mostramos que para retirar precisa organizar, agindo sobre. Porquanto, não é a sensação que primeiro conhece, mas ela depende da ação. É, em última análise, se voltar para o que fazemos com as coisas e não só as vemos. Quando se abstrai as propriedades não se distorce e não se acha que o mundo seja simplesmente o que o sujeito faz. As propriedades independem do eu. Por isso, o desafio é desvencilhar da perspectiva individual, que impede de reconhecer as propriedades dos objetos. De fato, conhecer o mundo é uma luta contra nós mesmos (cf. Piaget, 1975, p. 96).

Na explicação causal, se quis defender que explicar não é só buscar leis, mas entender como os fenômenos reproduzem. É o processo de busca da realidade que desvencilha da perspectiva individual e busca o mais complexo da realidade, descentrando do próprio eu. Nisso, se faz vê como o sujeito pensa e dá conta da conservação na transformação. A tarefa é não somente verificar, mas entender e fazer explicação causal. Como se produz o fenômeno e como se forma o conhecimento no indivíduo foram questões fundantes.

Quis-se demonstrar que o conhecimento é um sistema de interpretação que ultrapassa a aparência e a subjetividade. Ele não é imediato e para tê-lo é indispensável aproximar dos fatos. Para isso não basta a idade natalícia avançada, mas há de ter a maturidade racional. É que a primeira não determina a coordenação dos aspectos.

Na etapa madura a leitura da experiência e o próprio raciocínio repousam sobre a construção de um mesmo sistema de relações, comuns à indução e à dedução, mas que a composição indutiva constrói passo a passo, enquanto que as operações dedutivas as reúnem em um todo acabado. Daí a imprescindível necessidade da dedução no referido processo. Neste percurso se mostrou o avanço da etapa primeira àquela última, como destaca o pensamento de Piaget:

O pré-atomismo da 1ª etapa não é mais que uma representação perceptiva das "migalhas" visíveis no momento da dissolução, com crença em sua desapareição total quando mais nada é percebido. O atomismo primitivo da 2ª

etapa acrescenta a isso a noção de que os restos perceptíveis se prolongam, após a dissolução, em “grãos” invisíveis encarregados de explicar a permanência do gosto por meio de um substrato substancial permanente. Entretanto, sendo desprovidos de peso e de volume esses átomos ocasionam simplesmente a intuição segundo a qual se poderia reencontrá-los todos e, portanto, uma quantificação implícita da substância como tal, concebida como a reunião dos “grãos” e não como uma composição dos pesos ou dos espaços ocupados. Na 3ª etapa efetua-se um progresso notável: esses “grãos” tornam-se suscetíveis de uma segunda composição quantificante, segundo a qual se atribui a cada um certo peso, sendo a soma de seus pesos, por outro lado, considerada como igual à do torrão inteiro antes de sua dissociação em partículas. Mas esse modo de composição não concerne, por isso, ao volume e não constitui ainda senão um método de simples adição ou reunião das partes, com essas permanecendo invariantes no curso de seus deslocamentos. O progresso da 4ª etapa consiste não apenas em generalizar este esquema, aplicando-o ao volume dos grãos elementares, mas também em integrá-lo num novo esquema que o completa: a compressão e descompressão, explicando as variações do contorno do açúcar segundo este se encontre em blocos ou pedaços macroscópicos ou se ache espalhado sob a forma de um xarope transparente ou de “auréolas”, “nuvens” etc. na água total (Piaget, 1983, p. 156).

Desta maneira, se quis fazer ver que tanto na psicogênese, quanto na história da ciência há um itinerário assim: parte da ausência de toda conservação, até aos poucos ir afirmando a conservação da substância, do peso e depois do volume e, “cada uma destas últimas invariantes integrando, ela própria, as precedentes, até a conservação total que define a fase terminal dessa evolução” (Piaget, 1983, p. 161).

Quisemos enfatizar a importância da conservação do volume, dado na experimentação com o açúcar em cubinhos e dissolvido, visto que nele há a conservação em todas suas etapas e, principalmente do atomismo. “A afirmação da conservação do volume corresponde um novo processo no relacionamento dos grãos atômicos, pela introdução do esquema da compressão e descompressão e a distinção do volume total e do volume corpuscular total” (Piaget, 1983, p. 162).

Ainda se mostrou neste trabalho que a dedução se faz necessária para melhor compor a realidade e não ficar preso somente naquilo que se vê.

(...) dizer que os dados da experiência, tais como o gosto durável, a constância de nível ou a existência dos grãos em curso de dissolução, sugerem as noções da invariância da substância, do peso e do volume, é afirmar simplesmente que esses fatos podem servir de material a uma elaboração esquemática, mas é evidente que apenas com a condição de que uma construção dedutiva os modele e complete, assimilando-os a um sistema de operações coerentes... (pp. 163-164).

Fez-se necessário fazer a diferenciação entre a experiência e a dedução, sempre evidenciando o papel insubstituível desta última:

No curso da terceira e quarta etapas a diferenciação e a coordenação entre a dedução e a experiência se acentuam: a primeira permite a quantificação do peso e, depois, do volume, enquanto que a segunda confirma todas as antecipações. A leitura da experiência e o próprio raciocínio repousam sobre a construção de um mesmo sistema de relações, comuns à indução e à dedução, mas que a composição indutiva constrói passo a passo, enquanto que as operações dedutivas as reúnem num todo acabado (Piaget, 1983, pp. 164-165).

Enfim, a união da ação e do objeto, portanto, é tão estreita no final quanto no começo; unicamente, em vez de trazer a si o universo, deixando-se de fato dominar, por sua vez, o sujeito acaba por se situar no universo, mas coordenando-o (por ex., a capacidade de fazer o grupamento), e por isso mesmo, graças à inserção das transformações exteriores, no sistema das operações tornadas reversíveis (cf. Piaget, 1983, p. 165). O mundo não é, pois, o que o sujeito quer ver, mas o real, visão que leva a cabo a proposta de Piaget.

Referências

BEARD, Ruth M. *Como a criança pensa. A Psicologia de Piaget e Sua Aplicações Educacionais*. São Paulo, IBRASA, 1978.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro. Zahar, 1971.

_____. *A gênese do número na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A imagem mental na criança: Estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas*. Porto: Livraria Civilização, 1977.

_____. *A linguagem e pensamento na criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

_____. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

_____. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *Introduction à l'épistemologie génétique: la pensée physique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

_____. *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, 1967.

_____. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. *O juízo e raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1972.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Jahar, 1970.

CIVILIZAÇÃO E ÉTICA: UMA LEITURA POSSÍVEL EM FREUD

Maico Fernando Costa

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis)
maicofernandodd@gmail.com

Resumo

Propomos ao longo de nossa conversa falar de uma ética que está em Freud. E sejamos cuidadosos ao dizer, de que aqui se trata de lermos Freud ao pé da letra, como nos advertia Lacan. E por que isso? Para sublinharmos pormenores teórico-conceituais importantíssimos, que, em seus desdobramentos serão precisos, na construção de uma Clínica do Sujeito. O objetivo deste artigo é tracejar em alguns textos de Freud, alguns elementos da civilização que afetam a subjetividade, quando falamos em termos de ética em psicanálise, nos espaços onde a Clínica acontece. Passearemos por algumas das principais obras, consideradas sociológicas, trabalhadas por Freud na problematização dos valores emergidos de uma sociedade, dialogando com uma leitura lacaniana do ponto de vista da ética. Desta forma, a demanda de felicidade buscada pelos sujeitos numa experiência de análise, tão instalada nos mal-estares da civilização [cultura], será nosso ponto de partida para a operatividade de uma Ética do Desejo.

Palavras-chave: Civilização; ética; Freud; Lacan.

INTRODUÇÃO

Propomos ao longo de nossa conversa falar de uma ética que está em Freud. E sejamos cuidadosos ao dizer, de que aqui se trata de lermos Freud com as orelhas em pé, como nos advertia Lacan. E por que isso? Para sublinharmos pormenores teórico-conceituais importantíssimos, que, em seus desdobramentos serão precisos para a construção de uma Clínica do Sujeito.

Deste modo o objetivo deste artigo é tracejar em alguns textos de Freud, alguns elementos da civilização que afetam a subjetividade, quando falamos em termos de ética em psicanálise, nos espaços onde a Clínica acontece. Passearemos por algumas das principais obras, consideradas sociológicas, trabalhadas por Freud

na problematização dos valores emergidos de uma sociedade, dialogando com uma leitura lacaniana do ponto de vista da ética. Nelas encontraremos algum alicerce para podermos construir concretamente nosso tema. As leituras de *Moral Sexual 'civilizada'* e *Doença Nervosa Moderna, Totem e Tabu*, e, *Mal-Estar na Civilização* trazem questões à sociedade da época de Freud e, por conseguinte, também à nossa. E não será por menos se considerarmos o pai da psicanálise como um sujeito a frente de seu tempo.

Moral sexual 'civilizada'

Já em 1908 em *Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna* percebemos proposições críticas de grande impacto à sociedade do início do século XX. Devemos considerar que para época questões daquele teor serem abordadas publicamente definitivamente não eram tarefa fácil. No texto, diversos assuntos são tratados: as **exigências da civilização**, a repressão sexual, o desvio das pulsões sexuais, o individualismo, a neurose, o lugar da mulher. E um primeiro assunto, que mais tarde entre os anos de 1929-1930 sutilmente veremos modificado, é a contradição existente entre a constituição dos sujeitos - na vivência de seus impasses - e as exigências da civilização. Rapidamente, de saída temos uma pergunta, e não serão as mesmas enfermidades [impasses] vividas na e pela civilização os obstáculos ao pensarmos no seu desenvolvimento e progresso? (Freud, 1908/1996a). Destarte a sexualidade aparece, segundo os princípios civilizatórios, como um tema caro em seus múltiplos sentidos: difícil para se exercer e valioso na constituição de nossas vidas.

Na leitura de Freud a principal influência da civilização se reduz à repressão sexual dos povos, dirigindo-os rumo aos intentos de uma moral docilizada no tamponamento dos desejos. E é daí o surgimento dos impasses, o sacrifício do desejo (sexual e inconsciente) em benefício do bem-estar aceito socialmente falando. O neurótico sofre por não gozar como gostaria, culpa-se por não materializar seu desejo como poderia. E quem pode garantir que isso não nos será nocivo!?

Originalmente a meta da pulsão não é satisfazer-se a serviço [*ser-um-vício*] da reprodução pura e simplesmente, ou no contexto atual nosso, satisfazer-se pelo consumo, na imagem, no cultivo dos corpos. A pulsão está no limite entre o psíquico e o somático, é a representação psíquica dos estímulos oriundos do corpo e que chegam ao psiquismo, a medida da exigência de trabalho imposta ao aparelho psíquico como efeito da relação com o corpo, corpo este que só se inscreve na linguagem (Freud, 1915/2004). Podemos afirmar que, mesmo em Freud, o psíquico não está separado do corpo, encontram-se intimamente conectados. Numa

definição breve da pulsão, na leitura de Lacan, nomeada por Real, ela perpassa pela produção dos diversos tipos de sentidos pelos quais podemos inscrever o desejo a partir de nossa história – que não obviamente, está sempre em movimento -, e, toda vez que mencionarmos desejo, estaremos tocando no ponto de uma criação singular e de um intercâmbio social.

No início o prazer [a pulsão] é atingido [realizada] não só pelos genitais, mas [recortada] por todas as partes do corpo (zonas erógenas), denominamos este processo de *auto-erotismo*. Depois passamos ao amor objetual, em seguida as zonas erógenas ganham autonomia e ficam ulteriormente submetidas aos genitais em legitimidade da reprodução. Pois bem, no estágio fundante da moral sexual civilizada a reprodução é supervalorizada: a pulsão está a favor da reprodução sexual (Freud, 1908/1996a). Neste texto, a ideia de “doença nervosa” surgia como uma supressão da pulsão em sua dimensão desejante. Como dissemos, isso é muito sutil, depois Freud nos permitirá levantar uma hipótese do caráter inalienável da pulsão, e, portanto, do desejo [inconsciente].

Uma passagem interessantíssima neste texto faz menção ao incentivo exercido pela civilização aos sujeitos, para serem mais nobres do que a sua constituição os permite. O que desconhecera a civilização é que ao final desse processo podemos assistir como produto o surgimento da neurose. No fim das contas não é sermos mais nobres ou melhores do que as nossas capacidades permitem, mas sermos como os outros querem que sejamos. Nas palavras de Freud, poderíamos ser melhores se não quiséssemos ser tão bons. A questão ética subjacente neste texto nos conduz a refletirmos sobre os imperativos vociferados pela civilização, a cultura: “seja o melhor”, “conquiste a qualquer custo”, “ganhe mais e mais”. Em relação a isso, Lacan (1986/1997) em seu seminário, “A ética na psicanálise”, toca no que há de mais essencial numa análise, o sujeito se descolar do(s) desejo(s) do(s) Outro(s), da civilização: e tu, sujeito, agiste conforme o teu desejo?

Totem e tabu

Entre os anos de 1913 e 1914 aproximadamente, o trabalho de Freud é lançar mão da seguinte hipótese: a origem da vida dentre e entre os sujeitos primitivos é remontada, atualizando-se [diferentemente], à vida em comunidade nos tempos modernos: nas suas relações com a moral, religião e a arte. Evidentemente este é um trabalho sociológico da obra freudiana, percebemos seu esforço em nos mostrar as homologias da origem da vida em sociedade com as origens da vida na constituição do aparelho psíquico. No nosso ponto de vista, este trabalho tem sua continuidade no *Mal-estar na Civilização*, porém, aqui em Totem e tabu alguns

desenvolvimentos seus posteriores já se anunciam. Iniciamos conceituando o Totem, o que é um totem afinal? (Freud, 1913 [1912-13]/1996b).

O Totem é um ancestral comum do clã, ainda que perigoso para uns, em geral é o espírito guardião e protetor, auxiliando, predizendo o futuro e protegendo os membros de um clã. Pode ser um animal, uma pessoa, raramente um vegetal ou um fenômeno natural. Por exemplo: existem sociedades onde há a proibição de se comer a carne do animal representante de seu totem, noutras sociedades comer a carne desse animal é uma forma de se beneficiar dos ganhos divinos oferecidos pelo animal representativo do totem, podendo se apropriar de sua graça identificando-se com o mesmo. Posterior ao cerimonial há a celebração, lamentação da morte do animal por um longo período para expiação da culpa: a remissão dos pecados. Não nos é familiar este ritual? Junto aos totens encontramos leis, proibições, e, como lei comum entre as culturas estudadas temos a proibição das relações sexuais entre as pessoas do mesmo Totem, ou mesmo clã. A exogamia, assim, manifesta-se a essas culturas em forma imperativa (de lei), caracterizando-se pelo cruzamento sexual de indivíduos não aparentados: instituição relacionada correntemente aos totens.

No que se refere ao Tabu, ele pode ser uma coisa, um objeto, uma pessoa, um lugar. O tabu relaciona-se com o sagrado, o impuro, o misterioso, perigoso, a proibição é conferida aos seus significados. A interdição do incesto, das proibições nos é a mais habitual. Quem não se lembrará de Édipo, aquele que tem os “pés inchados”, entregue ao destino de casar com a própria mãe, Jocasta, e assassinar o próprio pai, o rei Laio? (Sófocles, 2003). Os mitos são interessantes para compreendermos a realidade. Existem os exemplos de sociedades que os filhos, ao alcançarem uma certa idade, são separados de suas mães, e as filhas, de seu pais, até que se casem na vida adulta. Sem contar os irmãos que são separados das irmãs na infância. Se porventura antes do período marcado pela prática pactuada, os filho(a)s ou irmão(a)s vierem a se encontrar, deverão abaixar a cabeça e se esconderem em algum lugar até que um esteja longe das vistas do outro.

Outra proibição é a que subjaz aos governantes de alguns países, os reis que são entregues a uma série de restrições na sua vida pessoal pela posição que ocupam, e não podemos esquecer dos suplícios que alguns enfrentam como forma de iniciação de seu reinado. Aliás, isso é o que leva muitos herdeiros de tronos nesses países recuarem diante de tal possibilidade de reinado, ou no extremo virem a óbito nos rituais de iniciação. Vejamos que as práticas do sacrifício de si em favorecimento do próximo, ao contrário do que poderíamos imaginar, também acontece ou já aconteceu com outros povos. Precisamos salientar que Freud se referenciou sobremaneira em Wundt e Darwin para estudar a origem e significado dos Totens e Tabus (Freud, 1913 [1912-13]/1996b).

No aspecto da renúncia pulsional a proibição tem seu lugar no modo como o sujeito se relaciona com os seus semelhantes, enquanto condição de vida no meio social. Isto é o que de certa maneira Freud nos apontou neste texto, ao descrever como algumas culturas se organizam em sociedade. Para nós, em nossa cultura, o estilo subjetivo obsessivo seria o estilo mais unísono a essas práticas e rituais religiosos. Vejamos que contra a força exercida pela proibição há o inconsciente buscando escapar, furtar-se às amarras do recalque; de que maneira? Encontrando os objetos semblantes deste desejo originário que outrora quererá a satisfação toda, deslocando-se para objetos outros, substitutos, como por exemplo: nas comunidades religiosas, nos casamentos, em um cargo que oferece um status social. Freud (1913 [1912-13]/1996b) lembrou que junto à substituição do objeto na entrada ao princípio de realidade, as proibições também se deslocam, não terás a mamãe toda pra você, assim como depois não reinarás soberano dentre seus amigos, sua família, logo, não obterás da realidade a realização plena de suas expectativas.

Quanto ao inconsciente, uma definição marcante de Lacan: o “inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado” (Lacan, 1966/1998, p. 260). Sublinhamos o seguinte aspecto desta citação, o inconsciente é o capítulo censurado, noutras palavras, podemos afirmar que no inconsciente há aquilo que foi barrado sob pena de ter o seu acesso à consciência restringido. Nesta feita, concordando com os pressupostos freudianos, nos interessa dizer que ao adentrar o laço social o sujeito se inscreve, nas relações que constitui com os outros, por meio de representações sociais da sua cultura, do lugar em que vive. Bem, mas se o inconsciente é marcado por um branco ou uma mentira, qual é a sua verdade? A verdade do inconsciente, disse Lacan (1998/1999), está nos sintomas.

A neurose se define por esses atos censurados, por efeito, desviados. Eis a terrível contradição do neurótico: não há nada mais prazeroso do que não realizar um desejo e sofrível por realizar aquilo que realmente se quer. Essa é uma das figuras da alienação do sujeito no sintoma. E não dizíamos da possibilidade de encontrar prazer no sofrimento? No desejo [inconsciente] a luta é para superar os projetos que a sociedade em suas requisições impõe a nós, sem que para isso tenhamos medo para desejar, já que se tememos é por desejarmos.

Nessa medida os tabus dos povos primitivos dialogam com os nossos, são uma instituição social, como afirma Freud (1913 [1912-13]/1996b). Em relação aos sentimentos altruístas cultuados no convívio social, Freud mostra a faceta de brutal ódio que está velada no encontro com o semelhante. Próximos destes termos, o aforisma 55 de Nietzsche, em *A Gaia Ciência*, mostra-se elucidativo: “O que confere ‘nobreza’? Não é logicamente fazer sacrifícios; também o mais feroz voluptuoso os

faz. Também não será obedecer às paixões: há paixões desprezíveis. Nem fazer alguma coisa por outros sem egoísmo, talvez seja no ser mais nobre que o egoísmo tem mais espírito de sequência” (Nietzsche, 2003, p. 69-70).

Retornando, o totemismo surge de necessidades práticas e cotidianas no intercâmbio social, também necessário para a sobrevivência do grupo. Todavia a representação totêmica é substituta do pai na realidade compartilhada. O impedimento por matar, na sua violação, é acompanhado por uma celebração festiva onde o morto num sentimento ambivalente é lamentado. Parece notável como enxergamos facilmente esse ritual nas nossas relações. O mito do pai da horda primeva, construído por Freud nos é um bom exemplo.

Formidável como podemos ler um Freud abordando elementos que podem ter uma grande validade à discussão acerca da ética, se entendemos que considerar a ética é não desprezar aquilo que desejamos, o que queremos. Em *Totem e Tabu* vemos justamente, através de costumes parecidos em diferentes culturas, temas e prerrogativas básicas que são apropriados [subjetivados] pelos sujeitos como condição de se viver em comunidade: as renúncias, as interdições, os suplícios como um percurso necessário para angariar um lugar entre os seus semelhantes.

Diferente do que afirmam alguns críticos, para Freud o início da vida em sociedade, da moral, da religião e da arte culminam no complexo de Édipo. A questão de Freud nesta ocasião era porque os neuróticos preferem a fantasia do que a concretude da realidade no laço social - a inibição das ações ao ato simbólico (e lemos ato simbólico na medida em que notamos a presença de algo na sua ausência). Apesar dos neuróticos, ele termina enfatizando algo que nos povos primitivos supostamente saltava mais do que em nós, povos, por hipótese civilizados: os primeiros eram mais desinibidos quanto às suas vontades do que os segundos, por isso no princípio: tínhamos o ato.

Como notou Lacan (1986/1997) em Freud, destacando a Ética do desejo, não estaríamos nós, povos civilizados, preferindo viver a fantasia ao reconhecer as possibilidades infinitas de realizar nossos desejos sempre de modos diferentes? Não estaríamos nós vivendo mais à mercê de imagens promulgadas pela civilização do que reconhecendo que nossos desejos também podem existir em nossas escolhas?

Mal-estar

Escolhemos discutir o *Mal-Estar na Civilização* por ser talvez, das obras sociológicas, o texto que mais toca em assuntos inerentes à Ética que queremos ensaiar aqui e às relações tecidas pelos sujeitos em sociedade. A maioria dos comentadores que se arriscam a escrever sobre a Ética na Psicanálise (Kehl, 1992; Marcondes, 2007; Bocca; Caropreso, 2011) usam o *Mal-Estar na Civilização* para

tecer seus comentários, e, com Jacques Lacan não é diferente (Lacan, 1986/1997; Rinaldi, 1996). Freud (1930[1929]/1996c) aproveita o veio no *Mal-Estar na Civilização* para retomar as críticas feitas às Formações Sociais do seu tempo¹ (desenvolvidas nos outros textos) ele faz a seguinte análise: as pessoas não tem dado valor às coisas que realmente importam na vida, ao contrário procuram e/ou admiram o sucesso, o poder e a riqueza.

Lembremos que anteriormente (no início) discutíamos sobre as exigências da civilização. Agora, enxergamos mais claramente na obra de Freud uma nuance crucial nas suas elaborações teóricas e, depois, por Lacan: a pulsão e sua característica de produção de sentido inesgotável e polissêmico. Percebamos o quão sutil é quando Freud substitui, daquele ensaio de 1908 para este, o significante “exigência” de civilização e o troca por “restrição”, introduzindo o atributo de “exigência” desta vez para a pulsão. Se antes o antagonismo irremediável era as exigências da civilização no papel de reprimir a pulsão sexual, neste momento a ênfase é dada na disputa entre as exigências da pulsão e as restrições da civilização. Resumindo, é notório como o destaque à pulsão, leiamos desejo [inconsciente], aparece no adágio que se segue: “é impossível não desejar”. E tu, seguiste o desejo que te habitas? (Lacan, 1986/1997).

Pois bem, direcionemo-nos ao “sentimento oceânico” relatado por Freud a respeito da fala de um amigo, na experiência de se estar em sintonia com Deus através da religião. Nesta perspectiva estaríamos vivendo de mergulho a um retorno ao que há de mais primário no narcisismo². Desesperadamente visamos com o “sentimento oceânico” o regresso ao desamparo fundamental [primordial] da infância primeira. Enfrentar abruptamente o predicado cessível da realidade concreta (compartilhada e *propriamente dita*) implica em lidarmos com nossos impasses, sofrimentos e decepções. Para tanto os caminhos alternativos são visados pela massa populacional, dentre eles, as satisfações substitutivas e as substâncias tóxicas, respectivamente representadas na arte e nos produtos químicos, e, porque não, segundo Freud (1930 [1929]/1996c), na religião e nas técnicas de busca pelo equilíbrio, por exemplo: o loga.

Subjacente às tantas e tantas questões colocas por Freud a nós, podemos beliscar outras das quais nos fornecerão subsídio para trabalharmos a ética da psicanálise. Qual o propósito de vida das pessoas? O que elas pedem? O que

¹ Atenção para o significante “crítica”, quando falarmos em crítica não estaremos operando com ela no sentido pejorativo e acusador do termo. Trabalhamos com a hipótese de que é preciso sempre resgatar a dimensão crítica dos problemas, e, estes, por sua vez, também não serão entendidos sob o princípio universal do que é bom ou ruim. Sabemos, a discussão de uma ética possível na psicanálise parte desses problemas.

² Uma observação é merecida, nos alertou Lacan (Lacan, 1975/2008b), não é porque utilizamos o termo primário que devemos entendê-lo como primeiro.

desejam realizar³? Tenhamos em vista que o programa de vida do aparelho psíquico é a satisfação do princípio de prazer, ou seja, a felicidade. E o que acontece se essa felicidade se prolonga indefinidamente? Freud responde: vivemos para satisfazer nossas pulsões senão parcialmente, apesar de não desconsiderarmos que a maioria das pessoas acredite achar a felicidade na fuga da infelicidade ou na sobrevivência ao sofrimento - eis o princípio de prazer sob as interferências do princípio de realidade.

Neste mesmo ponto outra questão emerge convocando-nos uma atenção, o sofrimento que sentimos só o sentimos da maneira como o subjetivamos, conforme o nosso "organismo" o apreendeu. O que nos lembrou o poeta Carlos Drummond de Andrade: "a dor é inevitável, o sofrimento é opcional", porém, acrescentaríamos, "a dor é inevitável, o modo de sofrer poderá ser opcional", isto é, na melhor das hipóteses.

As reorientações dos destinos pulsionais são o assunto quando nos deparamos com as frustrações no mundo externo. Nisso as atividades artísticas e o trabalho intelectual não devem em nada. A este mecanismo de funcionamento dá-se o nome de sublimação. Nas transformações da pulsão, no contato com a realidade, em atividades socialmente aceitas, a sublimação não deixaria de se caracterizar enquanto uma imposição da civilização, conceito este no qual Lacan (1986/1997) pontua como carregado de ambiguidades na obra de Freud.

Voltando à felicidade tal como a avistamos nas Formações Sociais, esta teria no amor, desviado de sua função sexual, uma de suas modalidades. Freud nos avisa, o amor é o centro de tudo, toda a satisfação consiste em amar e ser amado. Existiria algo mais natural do que querermos experimentar aquela necessidade de ser feliz da forma como na primeira vez estivemos? A parcela perigosa desse intento seria se acreditássemos na possibilidade; se fosse assim, diante de um fracasso, como investiríamos noutro rumo? Continua Freud, "É que nunca nos achamos tão indefesos contra o sofrimento como quando amamos, nunca tão desamparadamente infelizes como quando perdemos o nosso objeto amado ou o seu amor, (...) Talvez a sabedoria popular nos aconselhe a não buscar a totalidade de nossa satisfação numa só aspiração" (Freud, 1930 [1929]/1996c, p. 90-91).

Outrossim, a civilização é uma das atrizes na condução ao Mal-Estar no modo como o conhecemos, nas desgraças. A origem do sofrimento, nos moldes dessa racionalidade civilizada, perpassaria por três fontes, o poder do ser humano sobre a natureza, a fragilidade dos nossos corpos, e as relações em nível estatal, social e familiar. Corroborando com a presente tese, esses seriam nossos algozes subestimando, subjugando e objetificando a natureza. A mesma frustração que é

³ O dilema do neurótico: "Não me dê o que eu quero, pois não é isso o que eu peço".

imposta pela sociedade e sentida pelos seres humanos, em prol dos ideais socioculturais, em nome do progresso, foi criada pelos mesmos.

Há uma longa lista que poderia ser acrescentada a esse tipo de benefícios, que devemos à tão desprezada era dos progressos científicos e técnicos. (...) Se não houvesse ferrovias para abolir as distâncias, meu filho jamais teria deixado sua cidade natal e eu não precisaria de telefone para ouvir sua voz; se as viagens marítimas transoceânicas não tivessem sido introduzidas, meu amigo não teria partido em sua viagem por mar e eu não precisaria de um telegrama para aliviar minha ansiedade a seu respeito. Em que consiste a vantagem de reduzir a mortalidade infantil, se é precisamente essa redução que nos impõe a maior coerção na geração de filhos, de tal maneira que considerando tudo, não criamos mais crianças do que nos dias anteriores ao reino da higiene, ao passo que, ao mesmo tempo, criamos condições difíceis para nossa vida sexual no casamento e provavelmente trabalhamos contra os efeitos benéficos da seleção natural? Enfim, de que nos vale uma vida longa se ela se revela difícil e estéril em alegrias, e tão cheia de desgraças que só a morte é por nós recebida como uma libertação? (Idem, 1930 [1929]/1996c, p. 95).

O passo da civilização é trocar o sujeito na singularidade pelo Eu da massa, a força de resposta do singular pelo poder dominador no discurso universal, das normas, regras, do direito e, hoje, da mercadoria.

A renúncia pulsional, entendendo-a como não alheia aos mecanismos adotados pela civilização no estabelecimento de seus códigos, tem suas metas redirecionadas para objetos sem fins (originários) sexuais. A inscrição da consciência no sujeito teria sua parte na renúncia pulsional. E quais as pistas eleitas pela consciência para reivindicar a felicidade? Elas se dão através da convivência social, conseqüentemente, dos relacionamentos entre e dentre outros sujeitos. Não por menos, transformados em interesses societários e civilizatórios, o “amor ao próximo”, “não faça com o outro o que você não gostaria que fizesse consigo mesmo”, anunciam-se, sobretudo no senso comum, como as formas mais bem difundidas pela religião e pelos acordos comerciais das “boas” relações entre povos. Para Freud (1930 [1929]/1996c), o risco que corremos no “amor ao próximo”, no desejo, deveras, tem morada num amor que não discrimina o objeto a ser escolhido, pois, afinal, todos seriam mesmo dignos do amor que tenho a oferecer?

Tenhamos conosco duas formas de amar: o amor genital e o amor como finalidade inibida. O amor genital, sexual, ainda o teríamos no inconsciente, para Lacan, a realidade sexual é a realidade do inconsciente (Lacan, 1964/2008a). O amor como finalidade inibida se alicerça nas amizades, na família, servindo de chão para a civilização se assentar. Tanto nas amizades quanto na família, o amor como finalidade inibida destaca-se do amor genital por uma nobre diferença, a

exclusividade, a fidelidade ao próximo (companheiro, parceiro). Como vimos, a massa é o alvo da civilização, logo os relacionamentos visam o aglomerado de semelhantes e a proliferação da população em seu interesse. O envolvimento sexual entre os sexos opostos não deixaria de ser um dos principais intermediários para estes propósitos, se a intenção é angariar cada vez mais e mais pessoas em torno de um grande ideal. Consiste em mote de ressalva, que na realidade do inconsciente os objetos são discriminados, e, não só são discriminados como são variados, múltiplos nas suas vicissitudes.

Os sacrifícios da vida sexual são produzidos em razão das associações comunitárias de amizade. A grande indagação que nos causa, é que em linhas gerais os vínculos de amizade visam privilegiar seus semelhantes em prejuízo daqueles que não se adequam aos padrões necessários para se estar no grupo. Eis o que nos advertiu Freud, o paradoxo estaria na máxima “Amar o próximo como a ti mesmo”, que, nas suas palavras, é uma exigência, posta, anterior ao cristianismo. Freud fez ainda outra pergunta, e o que diríamos aos que não são próximos de nós? Chegamos a uma conclusão primeira, de que só podemos amar o outro se encontramos nele um lugar pelo qual eu possa me amar. Amo o outro se ele for semelhante a mim, por ser a oportunidade de me amar, se meu próximo for melhor do que eu amarei nele o ideal de meu próprio eu, afirmou Freud (1930 [1929]/1996c).

É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade. Em outra ocasião, examinei o fenômeno no qual são precisamente comunidades com territórios adjacentes, e mutuamente relacionadas também sob outros aspectos, que se empenham em rixas constantes, ridicularizando-se umas às outras, como os espanhóis e os portugueses por exemplo, os alemães do Norte e os alemães do Sul, os ingleses e os escoceses, e assim por diante. Dei a esse fenômeno o nome de ‘narcisismo das pequenas diferenças’ (Freud, 1930 [1929]/1996c, p. 118-119).

A revitalização do narcisismo, primário, pela via do amor, não seria uma das metas, elevada em seu extremo, mais pungente da civilização? E lembremo-nos dos limites aos componentes agressivos da pulsão, também presentes no narcisismo, colocados impostos pela cultura. Definitivamente não estamos delegando ao processamento primeiro, narcísico, de constituição do sujeito o problema de nossas agruras civilizatórias, apenas estamos apontando, por meio de alguns traços presentes na constituição subjetiva inicial, onde a vida em sociedade se ancora, as questões que o próprio Freud nos mostrou.

Considerações finais

Nossa hipótese é que as leituras de *Moral Sexual 'civilizada' e Doença Nervosa Moderna, Totem e Tabu*, e *Mal-Estar na Civilização* trazem questões à sociedade da época e, por conseguinte, também à nossa. Citemos como representante dos três ensaios o *Mal-Estar na civilização*, considerando que o que é discutido nos outros dois é atualizado nele. Ao término do texto Freud nos propõe pensar uma psicanálise para tratar das neuroses sociais, vislumbrando que alguém algum dia irá se aventurar a tal empreitada.

Esboçamos um pouco uma reflexão acerca da ética que subjaz a constituição e processamento do aparelho psíquico freudiano, sem relegarmos o papel decisivo da civilização nesse ínterim (Freud, 1908/1996a; Freud, 1913 [1912-13]/1996b; Freud, 1930 [1929]/1996c). E não devemos nos esquecer do sentimento de culpa, aproveitado como uma das principais ferramentas nas consecuições civilizatórias, e status de intermediário do sintoma na ação com a realidade. Existirá crueldade maior do que nos culpamos por desejar? A neurose, em termos freudianos, é mister neste aspecto.

Em Aristóteles (2008) a felicidade é o exercício da virtude, é a finalidade do homem. Contudo, na “verdade, podemos esperar da análise freudiana que ela coloque um pouco de ordem naquilo em que, nesses últimos anos, acabou desembocando a pesquisa crítica, ou seja, a famosa, famosa demais, teoria dos valores” (Lacan, 1986/1997, p. 24). E foi Lacan quem ministrou um seminário falando em específico e tão somente da Ética, acreditamos que ele alinhavou as questões trabalhadas na obra freudiana, sustentando-as nos pilares dos quais uma escuta ao sujeito do sofrimento possa ser erigida. Desta forma, a demanda de felicidade buscada pelos sujeitos numa experiência de análise, tão instalada nos mal-estares da civilização [cultura], será nosso ponto de partida para a operatividade de uma Ética do Desejo.

Conseguimos localizar nessas reflexões perguntas direcionadas à Ética, ensaiadas por Freud como uma contribuição à Clínica, ou mesmo na escuta junto aos sujeitos que nos procuram nos consultórios, em equipamentos da Saúde e nas políticas públicas em geral? Uma das dimensões possíveis extraída dessa discussão nos indica que dificilmente em nossos impasses estamos alheios às formas de produção da vida material das Formações Sociais. Seguindo o adágio freudiano, de que toda psicologia individual é social (Freud, 1921/1996d), podemos apostar que os modos de processamento e constituição da realidade psíquica são homólogos à realidade social, neste sentido as ofertas, os dogmas, as regras e normas

construídos pelas instituições e pelos atores que as compõem interferem na subjetividade e trazem uma questão para a ética da psicanálise.

Quais são os nossos limites e, até que ponto, conseguimos caminhar na convivência em sociedade com o preço de renunciarmos a singularidade de nossos desejos? Este debate parece ser próspero e estar presente nos textos que selecionamos. Assim sendo, concluímos que se estamos falando de Desejo, civilização, política e laço social, mesmo em Freud (1908/1996a; 1913[1912-13]/1996b; 1930[1929]/1996c), estamos tratando de assuntos que dizem respeito inequívoco à Ética.

Referências

ARISTÓTELES. (2008). *Ética a Nicômaco*, 4 ed. São Paulo: Martin Claret.

BOCCA, F. V.; CAROPRESO, F. (2011). Agressividade e relacionamento social em Freud. In: *Ética, abordagens e perspectivas*. Curitiba-PR: Editora Champagnat:107-121.

FREUD, S. (1996a). Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: *Sigmund Freud. Obras completas. Edição standard brasileira V. IX*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).

_____. (1996b). Totem e Tabu. In: *Sigmund Freud. Obras completas. Edição standard brasileira V. XIII*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913 [1912-13]).

_____. (1996c). O mal estar na civilização. In: *Sigmund Freud. Obras completas. Edição Standard Brasileira V. XXI*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930 [1929]).

_____. (1996d). Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Sigmund Freud. Obras completas. Edição standard brasileira V. XVIII*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921).

_____. (2004). Pulsões e Destinos da Pulsão. In: *S. Freud, Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. 1: Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente* (p. 133-171). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915).

KEHL, M. R. A mulher e a lei. (1992). In: NOVAES, A. (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura: 366-385.

LACAN, J. (2008a). *O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1964).

_____. (1998). *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1966).

_____. (2008b). *Seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1975).

_____. (1997). *O seminário, livro 7: a ética na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. (Trabalho original publicado em 1986).

_____. (1999). *O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1998).

MARCONDES, D. FREUD. (2007). In: MARCONDES, D. *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar.

NIETZSCHE, F. (2003). *A Gaia Ciência*. São Paulo: Martin Claret.

RINALDI, D. (1996). *A ética da diferença: um debate entre psicanálise e antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

SÓFOCLES. (2003). *Édipo Rei/Antígona*. Coleção obra prima de cada autor. Martin Claret: São Paulo.

CIVILIZATION AND ETHICS: A POSSIBLE READING OF FREUD

Abstract

We propose throughout this conversation to talk about a Freudian Ethics. It's necessary to be thought to say that, in this case, the Freud's reading is literal, as warned by Lacan. And why do that? To indicate the very important theoretical's concepts details, that in his developments will be needed to form a Subject's

Clinical. The aim of this article is to point out in some texts of Freud, civilizations's elements that influence the subjectivity when we talk about ethics in psychoanalysis in spaces where clinical happens. We go through some of the major works that are seen as sociological, worked by Freud in the value's problematization that arised in a society by a dialogue with Lacanian reading of ethics. Thus, the hapinnes's demand that subjects search in an analysis's experience, so installed in the malaise of civilization [culture], will be our starting point to an operability of an Ethics of Desire.

Keywords: Civilization; etics, Freud, Lacan.

ESTUDO SOBRE UM SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA: DO PERFIL DA CLIENTELA ÀS NOVAS ESTRATÉGIAS DE ATENÇÃO E CUIDADO

Solange Gomes de Melo Viol

Faculdades Integradas de Ourinhos

Daniele de Andrade Ferrazza

Universidade Estadual de Maringá

danieleferrazza@yahoo.com.br

Resumo

O presente estudo teve por objetivo delinear o perfil clínico e sociodemográfico da clientela que buscou atendimento psicológico em um serviço-escola de Psicologia de uma Faculdade do interior do Estado de São Paulo. Foi analisada uma amostra de 297 prontuários, selecionados aleatoriamente, de pacientes atendidos individualmente entre os anos de 2009 a 2014. Os resultados mostraram que a maioria da população atendida naquele serviço é composta por adultos (64%) e crianças e adolescentes representam 36%. Do total de adultos atendidos, 86% são do sexo feminino. É possível reconhecer a similaridade dos resultados encontrados com a maioria dos estudos sobre a temática, o que permite a inferência sobre um perfil típico do paciente que busca atendimento em um serviço-escola e que se compõe em sua maioria de mulheres, adultas na faixa de 26 a 59 anos. Em se tratando de crianças e adolescentes há uma predominância do gênero masculino. Também se evidenciou a dificuldade em pesquisar sobre o tema em função da omissão ou ausência de registros padronizados e adequados nos prontuários do serviço-escola. Concluiu-se que, na atualidade, o investimento na constituição de serviços-escola como mais um dispositivo da Rede de Atenção Psicossocial possibilitaria ao estagiário de psicologia uma formação crítica e atenta para a atuação no âmbito das Políticas Públicas e promoveria o oferecimento de serviços e atendimentos de atenção e cuidado psicossocial também à população de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: atendimento psicológico, perfil da clientela, serviço-escola.

Introdução

Em fins do século XIX, as ideias de Wundt (1879) e Freud (1899) chegam lentamente ao Brasil, um país que acabara de vivenciar movimentos políticos importantes, como a abolição da escravidão (1888), o fim do Império e a instauração da República (1889). Segundo Soares (2010) os primeiros trabalhos a apresentar conteúdos de Psicologia no Brasil foram desenvolvidos por médicos no Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. A Psicologia no Brasil do início do século XX, desenvolvia estudos para a adaptação dos testes psicológicos à realidade brasileira. Aqueles testes e avaliações se apresentavam como o principal instrumento de uma psicologia ainda incipiente, mas já marcada por práticas e concepções normativas e higienistas.

Na década de 30, a Psicologia assume um lugar no mundo do trabalho para selecionar e recrutar trabalhadores para o serviço público, para as indústrias e o comércio, com ênfase em perspectivas excludentes. Em âmbitos educacionais e escolares, a psicologia propagaria preceitos higiênicos, preventivistas de defesa social contra as patologias, a pobreza e o vício (BOCK, 2003). Vale dizer que os saberes *psi* foram largamente utilizados de forma pragmática no processo de moralização e higienização da sociedade brasileira. Mancebo (2008) aponta que a trajetória das práticas psicológicas se desenvolveu voltada para o ajustamento do indivíduo aos diversos âmbitos sociais. E, Alberti (2008, p.142) afirma que “a Psicologia irá, nesse período, sustentar um discurso segregador, profilático e normatizador”. Não é por mero acaso que a formação *psi*, ainda na atualidade, tem sido atravessada por crenças e concepções sobre a existência de uma verdade absoluta, imutável, universal, a-histórica e neutra e que, consequentemente produzirá, conforme Coimbra e Nascimento (2012), segregações e exclusões sistemáticas.

Em 27 de agosto de 1962, por meio da lei 4.119, é regulamentada a profissão de psicólogo no país. A formação poderia se dar em três diferentes níveis: licenciatura (formação do professor de Psicologia), bacharelado (formação do pesquisador), e formação do psicólogo com o foco na formação profissional.

As clínicas-escola surgem nas universidades como um espaço para realização dos estágios obrigatórios do curso de formação em Psicologia, em cumprimento à mesma lei. Segundo Amaral et al. (2012) esses serviços

têm, desde então, o objetivo de aplicar, na prática, as técnicas psicológicas aprendidas em sala de aula, além de cumprir também um papel social, abrindo seu espaço para o atendimento à população.

Aqueles serviços, inicialmente, priorizavam o atendimento clínico focados na atuação com intervenções que reproduziam atendimentos privados, o que segundo Maravieski e Serralta (2011) contribuiu para o fortalecimento da representação social do psicólogo como psicoterapeuta. Dessa maneira, os atendimentos clínicos durante os estágios obrigatórios acabaram sendo associados aos psicodiagnósticos, psicoterapias individuais ou atividades afins realizadas no âmbito interno da própria universidade.

A primeira clínica-escola criada no Brasil, em 1962, estava ligada ao curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), pautada na época em atendimentos com marcas psicanalíticas profundas. Durante a ditadura militar aquele serviço foi ocupado pelos alunos do curso e, assim como a clínica da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), seria considerada uma célula comunista. Nesse sentido, pode-se considerar que, para além da formação pedagógica profissional esses espaços também podem se constituir como locais de reflexão crítica, ética e política às práticas de uma sociedade excludente e normativa.

Dessa forma, após anos de governos ditatoriais marcados pela disseminação de práticas de coerção, tortura, exclusão e mortes na trágica parte da história brasileira, aquelas clínicas-escola sofreriam transformações e começariam a problematizar também a formação de um profissional em psicologia com objetivos de romper com o modelo hegemônico de atuação fundamentada no modelo clássico, clínico, liberal, privatista e individualista. Outras práticas foram sendo incorporadas ao tradicional atendimento clínico individual, principalmente após a criação do SUS – Sistema Único de Saúde e da inclusão da Psicologia na área das Políticas Públicas de Saúde. Sem dúvida, as alterações nas grades curriculares dos cursos de psicologia e a implementação de estágios institucionais em Saúde Mental foram essenciais para a composição de novas possibilidades na constituição daqueles espaços de formação profissional. Dessa forma, com ênfase na formação de profissionais com atuações éticas, marcadas pela responsabilidade social, e práticas de cuidado e atendimentos grupais e coletivos também em âmbitos comunitários, os cursos de psicologia irão propor novas práticas de estágios vinculados aos serviços-escola com atenção às propostas da Rede de Atenção Psicossocial (AMARANTE, 2007).

Segundo Amaral et al. (2012), foi a partir da década de 80 que surgiram os primeiros registros científicos com as publicações de Ancona

Lopez (1983) sobre a caracterização da clientela atendida nos serviços-escola dos cursos de graduação em Psicologia. Desde então, um olhar atento tem sido voltado para esse espaço enquanto produtor de conhecimentos e a identificação da clientela se apresenta como uma necessidade a partir da qual a avaliação dos serviços prestados possibilita inovações nos processos que acabam por impedir que os modos de intervenção psicológica se naturalizem.

Assim, na atualidade, é importante que se olhe para os espaços dos serviços-escola como possibilidades e dispositivos potentes de práticas instituintes que, segundo Barembritt (1996), possui características próprias de resistência ao instituído e é capaz de rever e produzir novas formas de organização.

No investimento da ampliação dos novos modos de intervenção e práticas *psi* é que se dá a mudança do termo clínica-escola para o termo serviço-escola, ocorrido durante o 12º Encontro de Clínicas-Escola do Estado de São Paulo, realizado em 2004.

Os serviços-escola evoluíram ao longo de sua história e ampliaram os seus modos de intervenção, mas justamente para atender à demanda da população a que atende é que é preciso conhecê-la, saber quem são, o que desejam, de onde vêm.

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral pesquisar, por meio da análise de dados de prontuários da clientela que procura pelos serviços de atendimento psicológico em um serviço-escola de uma Faculdade de graduação em Psicologia do sudoeste paulista, as características e o perfil sociodemográfico daquela população.

Os objetivos específicos do presente estudo foram o de levantar dados sóciodemográficos daquela população, tais como faixa etária, gênero, nível de escolaridade, estado civil, renda familiar, crença religiosa e bairro de origem, além de analisar as informações referentes ao atendimento clínico como queixa inicial, tipos de encaminhamento, uso de medicação, índice de desistência e término de tratamento.

Método

A presente pesquisa foi realizada por meio da análise de prontuários da população atendida em um serviço-escola denominado de Centro de Estudos e Práticas em Psicologia (CEPP), ligado às Faculdades Integradas Ourinhos – FIO, localizado na região central do município de Ourinhos, situado na região sudoeste do Estado de São Paulo.

Aquele serviço-escola foi inaugurado no ano de 2009 para atender às exigências legais do curso de psicologia. No período entre os anos de 2009 e 2014 foram atendidas 830 pessoas.

Nessa perspectiva, foi selecionada uma amostra de 297 prontuários, escolhidos de forma aleatória entre os casos de pacientes em atendimento (108) e os casos encerrados (189), no período de maio e junho de 2015, representando uma amostra de cerca de 35% do total.

Ressalta-se que a metodologia utilizada na pesquisa empírica acompanha a Resolução CNS 196/96 que definirá diretrizes e normas para realização de estudos com seres humanos. O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, protocolo de número 44107315.4.0000.5401, com todas as garantias de confidencialidade e sigilo das informações coletadas nos prontuários analisados.

Os dados registrados nos prontuários foram categorizados e tabulados em uma planilha do Excel. Para a análise exploratória descritiva dos dados foram calculadas as frequências percentuais relativas aos objetivos dessa pesquisa quanti-qualitativa.

Resultados

A partir da análise dos 297 prontuários de pacientes atendidos no CEPP – Centro de Estudos e Práticas em Psicologia, apresentamos a tabela1:

Tabela 1 - Distribuição frequencial e percentual quanto ao gênero (2009-2014)

POPULAÇÃO	Feminino		Masculino		Total	%
	N	%	N	%		
Adulto	165	77%	26	31%	191	64%
Crianças e Adolescentes	48	23%	58	69%	106	36%
TOTAL	213	100%	84	100%	297	100%

A Tabela acima demonstra que 64% da população atendida no CEPP é composta por pessoas adultas, acima de 18 anos de idade e 36% referem-se a crianças e adolescentes. Demonstra ainda que, a principal população atendida no serviço escola é composta por sujeitos do sexo feminino, em sua maioria, mulheres adultas (77%). Em relação à população de crianças e adolescentes, a maioria (69%), é composta por pessoas do gênero masculino.

Na análise sobre o cruzamento da faixa etária e gênero da população de crianças e adolescentes, podemos observar:

Tabela 2 - Distribuição frequencial e percentual de crianças e adolescentes no cruzamento da faixa etária e gênero (2009 - 2014)

FAIXA ETÁRIA	Feminino		Masculino	
	N	%	N	%
0 a 06 anos	11	23%	14	24%
07 a 12 anos	23	48%	30	52%
13 a 18 anos	14	29%	14	24%
TOTAL	48	100%	58	100%

Os dados mostram que há uma ligeira predominância do gênero masculino (58) em relação ao feminino (48), sendo que a idade de 7 a 12 anos apresenta o maior índice de procura e atendimento no serviço-escola.

Quanto ao encaminhamento da criança ou do adolescente para atendimento psicológico naquele serviço-escola, a maioria, (73%), chega ao serviço de forma espontânea e 27% são encaminhadas por diversas instituições do município

No estudo sobre as queixas apresentadas pelos pais ou responsáveis pelas crianças, realizamos o agrupamento em categorias de análise conforme demonstra a tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição frequencial de queixas iniciais de crianças e adolescentes (2009 - 2014)

QUEIXAS INICIAIS	N
Agressividade	23
Ansiedade e nervosismo	23
Timidez	17
Dificuldade de Aprendizagem	12
Obesidade	4
Bullying na escola	3
Demais queixas (*)	24
TOTAL	106

(*) queixas apresentadas por apenas um ou dois usuários.

A agressividade, seguida de ansiedade e nervosismo, timidez e dificuldade de aprendizagem despontam como as queixas mais recorrentes. Vale frisar que na análise dos prontuários e das queixas apresentadas, 50%

dos casos de crianças e adolescentes apresentavam o contexto de pais separados e/ou de novas configurações familiares.

Quanto à situação referente à finalização do processo de atendimento clínico seja por alta, desligamento ou desistência temos que 23% do total de crianças e adolescentes analisados nesta amostra desistiram do tratamento, 61% foram desligados por faltas e 16% concluíram o tratamento e obtiveram alta.

Na tabela 4 os dados são sobre o cruzamento de gênero e faixa etária:

Tabela 4 - Distribuição frequencial e percentual da população de adultos no cruzamento de gênero e faixa etária (2009 – 2014)

FAIXA ETÁRIA	Feminino		Masculino	
	N	%	N	%
19 a 25 anos	25	15%	6	23%
26 a 39 anos	61	37%	9	35%
40 a 59anos	69	42%	9	35%
acima de 60anos	10	6%	2	7%
TOTAL	165	100%	26	100%

Os dados da tabela 4 mostram que a maioria da população adulta atendida no serviço-escola é composta por pessoas do sexo feminino na faixa etária de 40 a 59 anos, perfazendo um total de 42% do contingente feminino.

Quanto às informações encontradas nos prontuários analisados sobre a declaração de religião da população atendida no serviço-escola os dados mostram que os pacientes afirmaram ser católicos em 32% dos casos, seguido de 21% de evangélicos. No restante dos casos houve uma maioria de 39% que não declarou crença religiosa e 8% que se declararam vinculados a outras crenças. Os dados do IBGE apontam que na cidade de Ourinhos a religião católica representa 67% e a evangélica 24% do total da população (2010).

Foram levantados dados sobre o nível de escolaridade dos pacientes adultos atendidos pelo CEPP e pudemos verificar que a maioria da população atendida no serviço-escola é composta de pessoas que

apresentam ensino médio completo (33%). Destaca-se também que 35% dos adultos que buscam por atendimento declararam apresentar ensino superior completo e incompleto

Em relação aos dados sobre o estado civil da população analisada os dados mostram que 52% das pessoas adultas atendidas no serviço-escola declaram-se casados ou em união estável.

Quanto à renda familiar os dados mostram que a maioria da população, 24%, declarou rendas salarial em torno de 3 a 5 salários mínimos, entretanto encontramos 13% dos usuários com até 1 salário mínimo e 19% com até 2 salários mínimos. Esses índices colocam a maioria da população atendida no CEPP, 32%, com rendimentos de até 2 salários mínimos, renda exigida para o enquadramento da família no Cadastro Único, o que a credencia para o recebimento dos diversos benefícios sociais destinados às famílias de baixa renda.

Quanto ao encaminhamento da Rede Pública ao serviço-escola temos que 19% da amostra de adultos analisada recebeu encaminhamento da Rede Pública de Saúde, Educação ou Assistência Social.

Em relação à prescrição e uso de psicofármacos dentre as pessoas adultas atendidas no serviço-escola, pode-se observar que 5% declaram utilizar antidepressivos e ansiolíticos e 18% declaram o uso, mas não há registro qualquer sobre o tipo de medicamento utilizado.

Em relação às queixas iniciais apresentadas pelos pacientes no momento da entrada no serviço-escola optamos por apresentá-las agrupadas por gênero considerando as peculiaridades de cada um. Vale lembrar que foram agrupadas por categorias as queixas apontadas como principais apesar do formulário encontrado no prontuário conter as informações de queixa principal e queixas secundárias.

Tabela 5 – Distribuição frequencial das queixas iniciais apresentadas por adultos segundo o gênero (2009- 2014)

	Feminino	Masculino	Total
QUEIXAS INICIAL	N	N	N
Total	165	26	191
Depressão	32	4	36
Mágoa por traição	17	-	17
Crises de Pânico	12	-	12
Nervosismo	12	-	12
Ansiedade	12	2	14
Conflito conjugal	12	-	12

Conflito familiar	18	-	18
Problemas no ambiente do trabalho	9	-	9
Timidez	5	3	8
Problemas de memória	5	-	5
Conflitos conjugais	-	5	5
problemas neurológicos ou psiquiátricos	-	4	4
Demais queixas (*)	31	8	39

(*) queixas diversas apresentada apenas por um ou dois pacientes.

Conforme dados da tabela 5, podemos observar que as principais queixas apresentadas pela população masculina se referem a conflitos conjugais seguido de depressão e problemas neurológicos ou psiquiátricos não especificados. Os dados mostram, ainda, que as principais queixas apresentadas pela população adulta do sexo feminino se referem a problemas relacionados à depressão que desponta como a queixa mais mencionada no grupo seguida de dificuldades em lidar com questões relacionadas à infidelidade do parceiro e a conflitos familiares, nervosismo, ansiedade e conflitos conjugais.

Quanto ao bairro de origem da clientela do serviço-escola o índice de omissão da informação é de cerca de 50% dos prontuários analisados. Dos prontuários que constam a informação pode-se verificar que os pacientes que buscaram atendimento no serviço-escola encontram-se espalhados por cerca de 49 bairros da cidade

Também foram analisados os aspectos referentes ao encerramento do processo de atendimento por desligamento, desistência ou Alta/encaminhamento. Os dados mostram um índice de desligamento de 54% que ocorre por iniciativa do serviço-escola em função de faltas no decorrer do atendimento e em 37% dos casos ocorrem desistências. A alta ocorreu somente em 9% dos casos de adultos em atendimento no serviço-escola.

Discussão

A coleta de dados, em alguns itens, mostrou-se muito prejudicada pela omissão da informação, pela imprecisão ou falta de padronização de alguns dados dos prontuários daquele serviço-escola. Com referência aos totais de prontuários analisados os dados mostram que 64% dos sujeitos

que procuram por atendimento no CEPP são compostos por adultos e 36% por crianças e adolescentes de 0 a 18 anos. As pesquisas de Campezatto e Nunes (2006) são compatíveis com os totais encontrados sendo 57,64% de adultos e 42,36% de crianças e adolescentes. Maravieski e Serralta (2011) apresentaram dados um pouco diversos mostrando um total de 47,8% de adultos e 50,2% de crianças e adolescentes e em 2% dos casos houve omissão do registro. Já Ancona Lopes (1983), em seu trabalho pioneiro sobre clínica-escola na década de 80 apresentou uma predominância 62,3% de crianças e adolescentes atendidos no serviço pesquisado.

Em relação ao gênero da clientela atendida no serviço-escola os dados mostram que, dos pacientes da amostra analisada, 72% são do gênero feminino e 28% do gênero masculino. Vale lembrar que do contingente feminino analisado 77% referem-se a mulheres adultas e, do contingente masculino analisado 69% referem-se a crianças e adolescentes. Em Campezatto e Nunes (2006) encontramos 59,73% do gênero feminino, 34,92% do gênero masculino e 5,36% onde não constava a identificação do gênero. Em Maravieski e Serralta (2009) temos a predominância do gênero feminino em 62,1% e 37,9% do gênero masculino.

Se considerarmos que a entrevista de anamnese de crianças e adolescentes é feita predominantemente com a mãe que via de regra faz a inscrição para o atendimento psicológico, podemos concluir que nesse serviço-escola a busca por atendimento se dá predominantemente pelo gênero feminino.

Na apuração dos dados de crianças e adolescentes quanto ao gênero, verificou-se que 45% são do sexo feminino e 55% do masculino. Foi possível observar ainda que houve uma busca maior por atendimento psicológico na faixa etária dos 7 aos 12 anos, evidenciando questões ligadas à aprendizagem e ao convívio da criança com a comunidade escolar. Nessa faixa etária temos 18% de encaminhamento da escola com queixas referentes às dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento no ambiente escolar.

Em relação às queixas principais de crianças e adolescentes apresentadas no início do atendimento, a agressividade desponta como a mais recorrente seguida por ansiedade e nervosismo, timidez e dificuldades de aprendizagem. Em Maravieski e Serralta (2011) as mais mencionadas se referem à agressividade, seguida de sintomas depressivos e ansiedade. Vale lembrar que, nesta pesquisa, em 50% dos prontuários analisados encontramos a informação sobre a separação conjugal, de certa forma relacionada aos problemas apresentados como queixa principal, o que pode

evidenciar uma dificuldade do genitor responsável em lidar com essas questões e com as demandas próprias da infância e da adolescência, notadamente com a agressividade

Sobre o encerramento do processo de atendimento de crianças e adolescentes os dados mostram que em 84% dos casos, houve uma interrupção no atendimento seja por desistência (23%) ou desligamento (61%) e, em 16% dos casos analisados houve alta.

Na pesquisa empreendida os adultos representaram 64% do total da amostra analisada sendo que 86% desse total corresponde ao gênero feminino e 14% ao gênero masculino. Tal predominância do gênero feminino no serviço-escola pesquisado, pode refletir condicionamentos socioculturais no qual ao sexo feminino é permitido expressar suas emoções e ao masculino cabe ocultar suas emoções e demonstrar coragem e resistência frente às aflições do cotidiano. Vale lembrar que a mulher é vista como um sujeito mais atento às questões ligadas a saúde e que busca por soluções para suas demandas, o que também se reflete numa maior expectativa de vida. (MINAYO, 2000) Nesse sentido, considerando as questões sociais, econômicas culturais e afetivas que atravessam o sujeito na atualidade, os resultados encontrados nessa pesquisa apresentam uma mulher em sofrimento psíquico, que busca para si e sua prole um atendimento integral à saúde.

Os dados mostram, ainda, que a faixa etária predominante no gênero feminino é a de 40 a 59 anos com 42% do total, seguido da faixa etária dos 26 a 39 anos com 37%. No gênero masculino 35% dos casos estão na faixa etária de 26 a 39 anos, assim como, a mesma percentagem de 35% dos casos estão na idade de 40 a 59 anos. A população da amostra analisada é composta por adultos em sua maioria casados ou em união estável (52%), e que se declaram católicos. Dados semelhantes são encontrados nos trabalhos Maravieski e Serralta (2011), onde 46,2% dos adultos se declararam casados ou em união estável. Resultados diferentes encontramos em Campezzatto e Nunes (2006) com 18,20% casados ou em união estável.

O nível de escolaridade dessa população que procura pelos serviços psicológicos é em sua maioria de ensino médio completo com 33% do total, o que representa um nível de escolaridade superior aos encontrados nos demais trabalhos mencionados e que se diferencia de trabalhos de outras regiões como o de Romaro e Oliveira (2011), realizado em uma clínica na cidade de São Paulo, com adultos separados, onde 21,4% dos adultos analisados tinham o primeiro grau incompleto. Na pesquisa de Campezzatto

e Nunes (2006), realizado no município de Porto Alegre, 37% tinham o ensino fundamental e em Maravieski e Serralta (2011), 44,7% dos pacientes apresentavam o ensino fundamental incompleto. E, se agruparmos o ensino superior incompleto e o completo, teremos 35%, o que coloca o público atendido num patamar de escolaridade ainda mais elevado que os encontrados em outras pesquisas. Vale lembrar que a cidade de Ourinhos possui quatro instituições universitárias, sendo duas particulares e duas públicas, além de uma vida cultural bastante movimentada, desenvolvendo atividades culturais reconhecidas nacionalmente como o festival de música que atrai participantes de vários estados e de países da América Latina, além de festivais literários e de teatro que movimentam a sociedade local.

Esse nível de escolaridade tem relação com a renda familiar encontrada que, situa-se em sua maioria na faixa dos 3 a 5 salários mínimos, o que reflete os dados do IBGE que apresentam uma renda média por domicílio urbano de R\$2.725,26 (2010) e um IDHM de 0,778 (2010), o que coloca o município de Ourinhos entre os bons índices de desenvolvimento humano e econômico no Estado. Entretanto, é preciso lembrar que esse é um dado também bastante prejudicado, com 39% de omissões em seu registro. Ainda sobre a renda foi possível verificar que 13% da população atendida no CEPP declarou renda de até 1 salário mínimo e 19% de até 2 salários mínimos, o que corresponderia a 32% da população atendida com renda de até 2 salários mínimos o que a enquadraria como população de baixa renda com direitos aos benefícios sociais previstos em lei.

Os pacientes adultos, objeto dessa análise foram encaminhados pelos serviços de saúde e assistência social em 19% dos casos e a busca espontânea representou 81% dos casos. Em Maravieski e Serralta (2011) temos 50,8% de busca espontânea e 46,2% de encaminhamentos por outros profissionais, serviços e escola.

Em relação às queixas de adultos no gênero masculino, temos despontando como principal os conflitos conjugais seguidos de problemas neurológicos e psiquiátricos não especificados e depressão. No gênero feminino a depressão seguida de mágoa por traição e conflitos familiares, nervosismo, ansiedade e conflitos conjugais encabeçam as queixas mais recorrentes. Em Maravieski e Serralta (2011) encontramos os sintomas depressivos como a principal queixa apresentada sem considerar o gênero e, em Romaro e Oliveira (2003) a queixa principal é a depressão em 25% dos casos seguida em 17% dos casos por ansiedade, insegurança e medo.

Deve-se destacar que, em ambos os gêneros, as determinações de diagnósticos de depressão têm sido apresentadas frequentemente em

inúmeros casos, o que tem levado pesquisadores do tema a compreenderem a depressão como o “mal do século” (TAVARES 2009). No entanto, os processos de patologização dos diversos aspectos existenciais também devem ser ressaltados, em momentos pelos quais a sociedade atual vivencia a transformação de várias questões inerentes à condição humana, como perdas e lutos, serem elevados à condição de psicopatologias que serão submetidas aos discursos e práticas médicas e medicamentosas, em um processo que pode ser denominado de medicalização do social (FOUCAULT, 2010; ILLICH, 1975).

Ainda em relação às queixas iniciais, ressalta-se que a condição atual da mulher que procura mais frequentemente por atendimentos de saúde também pode estar mais sujeita a transformar-se em refém e dependente dos processos de gerenciamento da vida (FOUCAULT, 1982) e tão relacionados aos discursos medicalizantes na contemporaneidade (GALINDO et al, 2014). Para além disso, ampliando suas queixas observa-se que as questões relativas à traição ainda evidenciam traços de uma sociedade patriarcal, marcada por preceitos machistas, no qual ao homem é permitido estabelecer relacionamentos paralelos ao vínculo conjugal (VENTURI et al, 2004).

No entanto, deve-se destacar que as queixas iniciais dos homens passam pelos conflitos conjugais e a busca por atendimento psicoterápico evidencia uma incipiente necessidade de rever sua identidade e seu papel na família e na sociedade patriarcal e falocêntrica.

Não encontramos trabalhos que apresentem queixas separadas por gênero, mas é fato que fatores socioculturais ligados a questões de gênero influenciam a maneira como os conflitos são vivenciados e se considerarmos que a maioria das crianças e adolescentes da amostra são do gênero masculino, pode-se pensar que na infância o gênero masculino é mais submetido a tentativas de enquadramento e disciplinamento por meio de psicoterapias e avaliações psicológicas. (CUNHA, 2014).

Em relação ao encerramento do processo de atendimento psicológico de adultos os dados mostram que do total de prontuários analisados, 54% dos pacientes foram desligados do atendimento por faltas, 37% dos casos desistiram do tratamento e a alta ocorreu em apenas 9% dos casos, o que corresponde aos dados encontrados em outros trabalhos aqui apontados. Em Maravieski e Serralta (2011) não há menção de desligamentos efetuados pela instituição, a desistência atingiu um índice de 42,4% e a alta 19,9% e em 10,8% dos casos ocorreu a alta com encaminhamento. Em Campezzatto e Nunes (2006), 38,21% abandonaram o tratamento e 15,79% receberam

alta. Em Ancona Lopes (1983) em 31,1 % ocorreu o desligamento por faltas e em 23% por desistência. Nessa perspectiva, deve-se destacar a elevada porcentagem de desligamentos de casos relacionados ao número alto de faltas no atendimento psicológico naquele serviço-escola. Fato que pode estar relacionado ainda às dificuldades do sujeito contemporâneo em vincular-se às demandas e exigências de um processo psicoterapêutico de cuidado e acolhimento distante das propostas e oferecimentos da sociedade imediatista e de consumo que dissemina discursos de prazer e solução instantânea (BIRMAN, 2006; 2000). Aspectos que, obviamente, irão influenciar na constituição de subjetividades individualistas, auto-centradas e imediatistas, cuja busca por soluções rápidas para sofrimentos e males psíquicos também culminam em dependências de substâncias psicoativas lícitas e/ou ilícitas que prometem aliviar rapidamente qualquer dor existencial (BIRMAN, 2000). Com base nessas preocupações, importante ressaltar que modificações nas estratégias de acolhimento e triagem da população que procura atendimento e cuidado naquele serviço-escola poderiam proporcionar novas adesões a outras possibilidades de intervenções e práticas que não necessariamente estejam centradas exclusivamente nas psicoterapias individuais ofertadas.

Considerações Finais

A população atendida no serviço-escola de psicologia pesquisado é composta predominantemente por mulheres (72%), que se concentram na faixa dos 40 a 59 anos (42%), em sua maioria, exercendo trabalho remunerado, casadas, de religião católica e com escolaridade predominante de ensino médio. O gênero masculino corresponde a 28% do total e os adultos são em sua maioria casados, evangélicos, com predominância da escolaridade de nível superior.

Apesar dos dados encontrados, deve-se destacar a necessidade de revisão da condição de omissão de informações nos formulários da entrevista inicial e de anamnese dos prontuários do serviço-escola. É certo que os pressupostos psicanalíticos priorizam a escuta singular de aspectos subjetivos do sujeito e não de aspectos objetivos. Entretanto, o serviço-escola também deve ser um espaço de pesquisa e produção de conhecimento e nesse sentido o adequado preenchimento de dados relativos ao sujeito que procura seus serviços, pode contribuir na identificação daquela população e de suas demandas, o que pode levar a

uma ampliação das práticas com reflexos interessantes na formação profissional do aluno.

O elevado índice de desistências e abandono de tratamento oferecido naquele serviço-escola também é um aspecto a ser trabalhado. Alguns estudos sobre a ampliação das práticas nesses espaços têm apresentado o plantão psicológico como uma possibilidade de escuta para casos mais pontuais, fortalecendo e ampliando a produção de novos saberes para o estudante em formação. Vale lembrar que o sujeito contemporâneo assombrado pela urgência e pelas demandas atuais pode encontrar algum conforto e atenção psicológica nesses plantões, segundo estudos de Furigo et al. (2008) e Chaves e Henriques (2008). Outras possibilidades são os trabalhos coletivos desenvolvidos para grupos com demandas semelhantes, identificadas a partir de questões sociais da coletividade.

Quanto ao encaminhamento dos serviços da rede pública, os dados mostram que 27% foram encaminhados pela rede e do total de adultos 19% de crianças e adolescentes e 19% de adultos foram encaminhadas pela rede, o que demonstra que, apesar de não ocorrer ainda uma interlocução entre aquele serviço-escola e os serviços que compõe a Rede de Atenção Psicossocial do município, o trabalho desenvolvido naquela instituição tem se apresentado como uma opção/possibilidade de acesso da população de baixa renda ao atendimento e cuidado psicológico. Nesse sentido, Passador, Ferreira e Passador (2006, p. 1) explicita a noção de rede em políticas públicas como caracterizando-se “por relações de cooperação, coordenação e interdependência entre os atores envolvidos e por relações estabelecidas horizontalmente entre organizações governamentais, privadas, ONG’s e demais organizações sociais visando o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas”.

Dessa forma, pode-se pensar que aquele serviço-escola pesquisado, ao investir em novas estratégias e tecnologias para a formação dos estagiários de psicologia, poderia se constituir como mais um dispositivo da Rede de Atenção Psicossocial do município. E poderia proporcionar uma formação do profissional *psi* vinculada a posicionamentos de uma clínica ampliada (Onocko, 2000), pautada nas concepções éticas, críticas e políticas da rede intersetorial de saúde, assistência social e educação. Aspectos que culminariam na constituição de enfrentamentos de uma formação profissional que ainda reproduz o modelo hegemônico de atuação pautada no “modelo clínico liberal privatista, o modelo da psicoterapia individual de inspiração psicanalítica.” (DIMENSTEIN, 2000, 104).

A noção ampliada e contemporânea de serviço-escola como um espaço fluido, onde a demanda vem ao serviço e/ou o serviço vai até a demanda, possibilitaria novas reflexões e práticas de atuação e pesquisa. Das estratégias a serem desenvolvidas naquele serviço-escola, seria aquela de proporcionar a interlocução entre o estágio centrado apenas nas práticas da clínica tradicional e psicoterapias individuais com os estágios de formação em psicologia voltado a inserção do estudante em espaços institucionais. A vinculação entre os dois campos de estágio, ainda distantes e diferenciados, poderá proporcionar a identificação de questões sociais, econômicas, conjunturais locais que atravessam o sujeito e que são assumidas como individuais, em estratégia que poderia promover novas ações e intervenções não centradas mais unicamente aos atendimentos de psicoterapias individuais. Não se pode esquecer que, na lógica da saúde e das políticas públicas, é necessário desenvolver práticas voltadas para a prevenção e promoção de saúde e, aquele serviço-escola, ao se constituir como outro dispositivo da Rede de Atenção Psicossocial poderá desenvolver práticas inovadoras que contemplem novas possibilidades de ação e atenção.

Referências

- ALBERTI, S. História da psicologia no Brasil: origens nacionais. In: *Clio Psique: Histórias da Psicologia no Brasil*. Centro Edelstein de pesquisas sociais. Rio de Janeiro, 2008, p. 140-145.
- AMARAL, A. E. V. et al. Serviços de psicologia em clínicas-escola: Revisão de literatura. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 62, n. 136, 2012.
- AMARANTE, P. *Saúde mental e atenção psicossocial*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2007.
- ANCONA LOPES, M. Considerações sobre o atendimento fornecido por clínicas-escola de psicologia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, São Paulo, v. 35, n. 2, 1983.
- BAREMBLIT, G. *Compendio da análise institucional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BIRMAN, J. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____, *Arquivos do mal estar e da resistência*. Rio de Janeiro, Editora Record, 2006.

BOCK, A. M.B., *Psicologia escolar: Teorias Críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

BOECKEL, M. G. et al. O papel do serviço-escola na consolidação do projeto pedagógico do curso de psicologia. *Psicologia, Ensino & Formação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2010.

CAMPEZATTO, P. M.; NUNES, M. L. T. Caracterização da clientela das clínicas- escola de cursos de psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 376-388, 2006.

CHAVES, P. B.; HENRIQUES W. M. Plantão psicológico: de frente com o inesperado. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 26, n. 53, p. 151-157, 2008.

CRP/SP. *Recomendações aos serviços-escola de psicologia do Estado de São Paulo*. São Paulo v. 1, p. 5-8, 2010. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/servicos_escola/fr_sumario.aspx>. Acesso em: 20 jan. 2015.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. O efeito Foucault: desnaturalizando verdades, superando dicotomias. *Psicologia: teoria e pesquisa*, set-dez, 2001.

CUNHA, A. C. M. *Da crise normal ao risco: produções da adolescência nos cenários da saúde mental no Brasil*. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade). Universidade Estadual Paulista, Assis.

DIMENSTEIN, M., O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 57-63, jul./dez. 2001.

FOUCAULT, M. Crise da medicina ou crise da antimedicina. *Revista Verve*, n 18, p. 167-194, 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FURIGO, R. C. P. L. et al. Plantão psicológico: uma prática que se consolida, *Boletim de Psicologia*, Bauru, v. I.VIII, n. 129, p. 185-192, 2008.

GALINDO, D; LEMOS, F. C. S.; RODRIGUES, R. V. Do Poder Psiquiátrico: uma Análise das Práticas de Farmacologização da Vida. *Mnemosine*, v. 10, nº1, p. 98-113 2014.

IBGE. 2015. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=353470&search=||infográficos:-informações-completas>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ILLICH, I., *A expropriação da saúde - nemesis da medicina*. 3 ed. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1975.

MANCIBO, D. Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In *Clio Psíquica: Histórias da Psicologia no Brasil*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2008, p. 54-71.

MARAVIESKI, S.; SERRALTA, F. B. Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em um clínica-escola de psicologia. *Temas em Psicologia*, Canoas, v.19, n. 2, p. 48-49, 2011.

MINAYO, M. C. 2000 Qualidade de vida e saúde: um debate necessário, *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1) :7-18, 2000.

ONOCKO CAMPOS, R. Clínica: a palavra negada – sobre as práticas clínicas nos serviços substitutivos de Saúde Mental. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v.25, n. 58, p.98-111, 2001.

PAPARELLI, R. B. *Psicólogos em formação: vivências e demandas em plantão psicológico*. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Pós-Graduação em Ciências da Coordenadoria de Doenças da Secretaria de Estado de Saúde de São Paulo.

PASSADOR, C. S.; FERREIRA, V. R. S.; PASSADOR, J. L. Produção acadêmica sobre redes no Brasil, 2006. In *XXIV Simpósio de gestão de inovação tecnológica*, 2006.

ROMARO, R. A.; OLIVEIRA, P. E. C. L. Identificação das queixas de adultos separados atendidos em uma clínica-escola. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 4, p. 780-793, 2008.

SILVA, J. R. S. (2012) *50 anos de Psicologia*. Site Mosaico psicologia. Disponível em: <[Http://www.mosaicopsicologia.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=199&catid=38&Itemid=62](http://www.mosaicopsicologia.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=199&catid=38&Itemid=62)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. *Psicologia, Ciência e Profissão* [online]. v.30, p. 8-41, 2010.

TAVARES, L. A. T., *A depressão como "mal-estar" contemporâneo: Medicalização e (Ex)-sistência do Sujeito Depressivo*. 2009, 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e sociedade). Universidade Estadual Paulista, Assis.

VENTURI, G. et al. *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. Disponível em: <http://www.mulheresseguras.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Org.-VENTURA-RECAM%C3%81N-OLIVEIRA_A-mulher-brasileira-nos-esp%C3%A7os-p%C3%BAblicos-e-privados_POR_2004.pdf>. Acesso em 30 nov. 2015.

VILELA, A. M. J. História da psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia Ciência e Profissão* [online]. v.32, p. 28-43, 2012.

Abstract

This current study has its purpose to delineate the clinical and socio-demographic profile of clients who looked for psychological services in a service-school of Psychology Department in the College of São Paulo state. Had been analyzed a sample of 297 medical records, selected at random, from patients cared individually from 2009 to 2014. The results showed that the majority of the population supported at the psychological service is composed by adults (64%), the children and the adolescents represent 36%. Of the total of adults cared, 86% are female. It can recognize the similarity of results with most of studies about the subject, which allow inferences about a typical profile of the patient, who seeks care in a school-service and consists mostly of women, adult in the range of 26-59 years old. When it comes to children and adolescents there is a predominance of males. Also evidence the difficulty of researching about the topic because of the omission or lack of the standard register and proper records in the service-school records at the College. Has been concluded that, in nowadays, investment in the establishment of school-services as a further device Psychosocial Care Network would enable the psychology intern a review and careful training for the work within the Public Policy to promote the offering of services and attention and psychosocial care directed to the low-income and socially vulnerable.

VIOL, S. G. M.; FERRAZZA, D. A.

Estudo Sobre um Serviço-Escola de Psicologia: do perfil da clientela às novas estratégias de atenção e cuidado

Keywords: psychological care, customer profile, service-school

PROJETO DE ENSINO E EMPRESA JÚNIOR DE PSICOLOGIA: QUAL O LUGAR DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO MOVIMENTO EMPRESA JÚNIOR?

Guilherme Elias da Silva

Universidade Estadual de Maringá
guilhermin@hotmail.com

Fábio José Orsini Lopes

Universidade Estadual de Maringá
fabio.jose.lopes@hotmail.com

Lucas Martins Soldera

Universidade Estadual de Maringá
solderamartins@yahoo.com.br

Regiane Cristina de Souza

Universidade Estadual de Maringá
rcsouza.psicologia@gmail.com

Ana Flávia Miquelante

Universidade Estadual de Maringá
anaflavia.psiqeej@gmail.com

Isabella Frederico Mariane

Universidade Estadual de Maringá
isabellamariani.psiqeej@gmail.com

Nathalia Kun Ghizzo

Universidade Estadual de Maringá
nathaliaghizzo.psiqeej@gmail.com

Vivian Reis Liberato

Universidade Estadual de Maringá
vivianliberato.psiqeej@gmail.com

Resumo

O artigo objetivou relatar a experiência de desenvolvimento de um Projeto de Ensino junto a uma Empresa Júnior de Psicologia. O projeto teve como plataformas principais desenvolver atividades de supervisão e orientação sobre as ações e consultorias previstas e/ou em execução pela *PSIQUE – Consultoria e Projetos em Psicologia*, além de possibilitar ambiente de formação e desenvolvimento teóricos complementares à formação acadêmica regular/curricular. Desta forma, foram realizados

grupos de estudos dirigidos para a reflexão e produção de conhecimento em Psicologia do Trabalho e Organizacional. Também se objetivou o desenvolvimento e a promoção de eventos temáticos na área e produção acadêmica referente às pesquisas e estudos realizados. Essas culminaram com a apresentação de trabalho em três eventos científicos e redação de um artigo visando publicação em periódico. Para tanto, o projeto fundamentou-se em referenciais teórico-metodológicos diversificados, a fim de subsidiar as diferentes possibilidades de intervenção em Psicologia do Trabalho e Organizacional, tanto no que se refere ao instrumental técnico voltado às ações de gestão organizacional e de pessoas, quanto ao que diz respeito a intervenções no campo da subjetividade e da saúde mental do trabalhador. Encontramos, portanto, nesta experiência, subsídios que nos habilitam afirmar que o projeto de ensino junto à empresa júnior favoreceu a produção de um espaço para formação, onde teoria, prática e objetivos educacionais e sociais se integraram. Em resumo, a forma de organização e funcionamento proporcionados por essa aliança promoveu sentido político, educacional e pedagógico para a Psicologia.

Palavras-chave: Empresa Júnior; Psicologia do Trabalho e Organizacional; Projeto de Ensino.

Introdução

Em relação à aplicabilidade do saber psicológico, Freitas (2009) ressalta que toda prática deve fundamentar-se sobre pressupostos teóricos, amparado por questões filosóficas, ontológicas e epistemológicas pertinentes, para então ser utilizada de forma pragmática, interpelando seu compromisso ético ao tratado de fidedignidade da aplicação do saber pelo método, pois ao embasar práticas partindo de uma compreensão do ser humano e suas vicissitudes, também fica explícito o tipo de mudança que se pretende provocar no contexto a ser aplicada. Neste sentido, o exercício do saber psicológico deve estar amalgamado aos conhecimentos teóricos que o sustentam, ao passo que tais conhecimentos somente ganham contornos materializáveis em sua relação direta com a prática. Daí que falar em saber psicológico como *práxis*, cuja essência pode ser

caracterizada no compromisso político de transformação da realidade pela aplicação dos conhecimentos.

Bendassolli (2008) considera que a apropriação de questões advindas do mundo laboral pela Psicologia do Trabalho e Organizacional, em nível conceitual, assume três vias distintas que convergem, de forma singular, com as três faces ou três períodos de intervenção pragmática e de produção de conhecimento psicológico distinguidas didaticamente por Sampaio, em 1998. A primeira face da Psicologia do Trabalho é representada pela aplicação dos saberes psicológicos no chamado período industrial (Sampaio, 1998). A *Psicologia Industrial* se encontrava em íntima relação com o sistema produtivo e resumiu-se inicialmente à seleção e à colocação profissional pelo uso de testes psicológicos. O desenvolvimento de teorias que promoveram o reconhecimento de fatores que transcendiam a experiência imediata no trabalho dava seus primeiros passos e ampliava a visão estratégica de gerenciamento no contexto das organizações.

O emprego da Psicologia voltada para o aumento do desempenho tanto individual quanto organizacional e dos grupos, figurou a convergência entre prática e produção de conhecimento no período pós-guerra do século passado, caracterizando a segunda face da Psicologia aplicada ao contexto do trabalho, identificada por Sampaio (1998) como *Organizacional*. Em nível conceitual, a via cognitivo-comportamental foi predominante nestes dois períodos iniciais (Bendassolli, 2008). O sujeito era concebido pela orientação behaviorista e a atividade humana estava subordinada à concepção de trabalho voltada para a criação e produção de valor econômico. Contudo, neste período, uma visão que considera a dimensão social do trabalho passa a ganhar terreno entre os profissionais da área, ampliando o foco ou o objeto de estudo dos postos de trabalho para as estruturas da organização. Sampaio (1998) salienta que a Psicologia Organizacional se concentrou, primordialmente, no desenvolvimento de estudos sobre motivação, desempenho e, de forma mais geral, a treinamentos, não apenas com o objetivo de capacitação para o trabalho, mas também com o de desenvolvimento de recursos humanos.

O terceiro período da história de constituição da Psicologia no campo das organizações e do trabalho pode ser considerado o mais complexo e abrangente. Isto decorre da expansão do objeto de estudo e das intervenções voltadas ao processo de trabalho, com ênfase à subjetividade e saúde mental dos trabalhadores. Neste sentido, os profissionais da área buscaram responder a desafios específicos postos

pelos contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos que marcaram a segunda metade do século XX. Destacam-se as críticas à instrumentalização do saber e do poder psicológico no contexto do trabalho e das organizações, justamente por servirem a estruturas de poder e dominação, o que acabou por contribuir para a intensificação das propostas “humanizadoras” do ambiente de trabalho, inaugurado por um debate sobre as questões éticas que cercam a *práxis* do psicólogo na área, enfatizando a responsabilidade social e o posicionamento político deste profissional (Zanelli e Bastos, 2004).

Desta forma, a mesma dimensão de coletividade que promoveu, no início do século passado, o reconhecimento do fator humano e das representações simbólicas no contexto do trabalho, respaldou a via conceitual definida por Bendassolli (2008) como “social”, que se ocupa com questões ligadas menos à “psicologia social individualista” e mais à “psicologia social sociológica”, enquanto representação social, identidade pessoal e social, efeitos do desemprego, aspectos ligados à construção cotidiana de sentidos, entre outros. Para o autor, um ponto em comum entre estas questões encontra-se em:

[...] tratar o trabalho como um fato social, isto é, como um objeto do conhecimento cotidiano, cujo significado emerge de processos de interação interpessoal, do pertencimento a grupos específicos e, em termos mais amplos, dos repertórios de época sobre o trabalho (ou de estruturas sociais que os reproduzem) (Bendassolli, 2008, p. 79).

A relação entre trabalho (concebido como emprego), e a construção identitária a partir deste, apreendida pelo viés antropológico e sociológico, são fenômenos modernos cunhados no final do século dezoito e vastamente debatidos pelas ciências sociais e humanas. Entretanto, o que Bendassolli (2008) visa ressaltar é que a Psicologia Social, em específico, ocupa-se da dimensão psicológica desses constructos, ou das consequências psíquicas e sociais que se dão através do reconhecimento do trabalho não considerado apenas como emprego, mas também como um recurso para a individualização. Seria uma forma de o sujeito construir um significado de si mesmo, para si mesmo e para os outros, frente ao iminente desarranjo entre trabalho e identidade ocasionado pelas mudanças nas formas de institucionalização do emprego, considerando a dinâmica do sistema produtivo em relação à maximização de resultados. Assim, o período atual do desenvolvimento da Psicologia no contexto das organizações e do trabalho pode ser

definido pela relação entre vida psíquica e trabalho, sendo este último eleito como um dos fatores centrais na estruturação de processos psíquicos-chave do sujeito contemporâneo, devido ao entrelaçamento da consciência e ação (Bendassolli, 2008).

A ampliação do leque de atuação dos psicólogos nas organizações é também produto de mudanças ocorridas no âmbito das instituições, cuja crescente complexidade gerou transformações na área de recursos humanos. Atualmente, o que está colocado como perspectiva de atuação para o psicólogo organizacional e do trabalho é que trate dos problemas com que se ocupou tradicionalmente, interrelacionando-os e vinculando-os ao sistema social da organização, bem como de novas questões oriundas do conhecimento das características sistêmicas das organizações. Há, assim, o intento de um deslocamento da preocupação centrada nos indivíduos para o sistema e seu desenvolvimento: o impacto das concepções sociológicas e antropológicas, o desenvolvimento da psicologia social, o avanço das ciências físicas e biológicas com as noções de multicausalidade, forças auto reguladoras e circuito de *feedback*, além de mudanças tecnológicas e nas interações dos fatores humanos e estruturais nas organizações.

Tal ampliação do leque de possibilidades de atuação da Psicologia no contexto do Trabalho é consequência direta das crescentes e vertiginosas transformações pelas quais o mesmo passa. Trabalho informatizado, teletrabalho, precarização, flexibilização, transformações na estrutura das funções, solvência e liquidez nos projetos de carreira, todas essas mudanças impactaram o ambiente de trabalho de forma a ensejar sofrimento aos trabalhadores. Esse pode ser entendido como uma reação, uma manifestação do resultado de viver sob circunstâncias (condições e organização do trabalho) que, na maioria das vezes, não são favoráveis à saúde (Dejours, 1986; 1993). Frente a este cenário, cabe ao profissional da Psicologia do Trabalho e Organizacional criar alternativas para proporcionar um ambiente mais favorável ao trabalho e à saúde do trabalhador.

É neste contexto de transformações do mundo do trabalho e suas repercussões para a saúde e subjetividade do trabalhador que está sugerido o desenvolvimento de respostas à altura dos desafios. A formação do profissional de Psicologia passa, então, a ser o depositário de demandas e desafios impostos por tais transformações e certa adaptabilidade a este contexto desafiador se impõe. Neste sentido, as propostas formativas que intentam promover reflexões sobre a prática profissional e os saberes e fazeres *psi*, “se”, e principalmente, “quando se”

propõem a se constituírem como *práxis* psicológica transformadora, merecem a devida atenção da pesquisa e dos responsáveis pela formação em Psicologia.

No contexto brasileiro e contemporâneo de formação acadêmica, um modelo de desenvolvimento de saberes-fazer tem se destacado e ganhado significativa força e desenvolvimento. Trata-se do que se tornou conhecido como Movimento Empresa Júnior (MEJ), cuja presença se faz espalhada em centenas de instituições de ensino superior no Brasil atual. Com objetivos que buscam aliar o conhecimento adquirido em sala de aula com o exercício e a prática de atividades profissionais supervisionadas, as empresas juniores têm se constituído importantes *lócus* de produção de conhecimento e de formação profissional complementar.

Neste presente artigo, são problematizadas e apresentadas algumas possibilidades e limites do desenvolvimento e execução de um Projeto de Ensino acadêmico aliado e alinhado às práticas e ações de uma empresa júnior de Psicologia do Trabalho e Organizacional. Tal projeto buscou, em linhas gerais, fornecer às práticas dessa EJ aprofundamento reflexivo, teórico e metodológico, na tentativa de melhor aparelhar as intervenções e projetos da dita empresa. Os resultados apontam para possibilidades diversas e ricas à formação complementar dos membros da empresa, sugerindo continuidade e ampliação das propostas formativas que caminhem nessa direção.

A formação acadêmica e a vivência da formação complementar em uma empresa júnior

O Movimento de Empresas Juniores foi fundado na França, em 1967, com o objetivo de estimular atividades práticas visando a complementação da formação profissional teórica da sala de aula. O movimento, a partir de então, se expandiu para diversos outros países, chegando ao Brasil em 1988 com os mesmos objetivos. Atualmente, de acordo o órgão representativo das empresas juniores do Brasil, a *Confederação Nacional de Empresas Juniores - Brasil Júnior* (BJ), existem, no país, aproximadamente 236 empresas juniores confederadas, 17 federações (órgão federativo dos estados), 11 mil empresários juniores, que realizam 2,5 mil projetos por ano. É importante ressaltar que tais números não retratam com precisão o MEJ brasileiro, visto que há muitas empresas juniores que não estão vinculadas à Brasil Júnior, o que pode gerar uma defasagem em relação a estes dados (todavia, os mesmos já

são representativos para compreendermos o cenário e representatividade já alcançada pelas EJs em nosso país.

Essas associações sem fins lucrativos são constituídas e geridas por estudantes de graduação de ensino superior, prestando serviços e desenvolvendo projetos nas suas áreas de atuação com o foco, primordial, em empresas de pequeno e médio porte. Além de unir a teoria com a prática, o MEJ também tem como objetivos desenvolver uma série de competências, como o pensamento crítico, analítico e empreendedor de seus participantes, facilitar o ingresso de seus futuros profissionais no mercado, já que os empresários juniores são colocados em contato direto com o mercado de trabalho, e também prestar serviços com preços acessíveis com um trabalho de qualidade, contribuindo assim com o desenvolvimento social – em especial, das comunidades locais.

No dia 29 de agosto de 2015, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado Federal aprovou o Projeto de Lei que disciplina a criação e organização de empresas juniores. Este marco importante para o MEJ teve como justificativa as empresas juniores promoverem capacitações e crescimento profissional e pessoal aos alunos que participam, além de agregar saberes técnicos e especializados à sociedade e às empresas que são os clientes alvos das EJs. Vale ressaltar que as empresas juniores devem seguir as características já citadas acima e não visar o lucro ou qualquer tipo de arrecadação de capital financeiro a ser revertido para a Universidade.

As empresas juniores surgiram no contexto universitário como um esforço de estudantes cujo objetivo era complementar sua formação profissional. Ao se consolidarem, podem promover espaços de crescimento e capacitação profissional, e, também, por sua estrutura e políticas, são promotoras de evoluções teóricas e técnicas e de mudanças e impactos sociais e econômicos. Apesar de o nome (empresa) e de sua estrutura organizacional (presidência, diretorias, projetos...), as empresas juniores são, fundamentalmente, atividades de formação e não iniciativas empresariais.

As empresas juniores são constituídas pela união de alunos matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior, organizados em uma associação civil com o intuito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento do país e de formar profissionais capacitados e comprometidos com esse objetivo (Brasil Júnior, 2012, art. 2º).

As EJs são inteiramente geridas pelos estudantes que as compõem, tanto nos seus aspectos técnicos quanto nos seus elementos de gestão da organização. Contudo, isso não significa que eles atuem sozinhos/isolados. Sua atividade comumente é registrada como um projeto, em geral, de “extensão” – ainda que hoje esta seja uma recomendação e não uma imposição legal – e sua ação ocorre sob constante supervisão de um ou mais professores orientadores (Oliveira, 2005).

A multiplicidade de competências desenvolvidas pelos empresários juniores e a sua obtenção em ambiente dinâmico e de “prática profissional” supervisionada sugerem que “as EJs propiciam um espaço de apoio à formação de profissionais com perfil multifacetado e habilitado a resolver problemas e lidar com situações e contextos variados de trabalho” (Campos *et al.*, 2014, p. 460).

Em outras palavras, uma EJ pode constituir-se como um *lócus* privilegiado de formação complementar para estudantes que têm interesse em atuação prática e em relação aos conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico, pois nem sempre possuem oportunidades de desenvolver um conjunto de competências e conhecimentos específicos dentro do campo vasto e complexo que envolve a relação Homem-Trabalho-Organizações. Sendo assim, as EJs apresentam-se como espaço de formação, onde teoria, prática e objetivos educacionais e sociais se integram (Campos, 2012). Em resumo, a forma de organização e funcionamento das EJs e o espaço de formação proporcionado por elas possuem sentido político, educacional e pedagógico para a Psicologia (Peixoto, 2014).

Para consolidar essa proposta pedagógica de formação complementar, as EJs estruturam-se, geralmente, alicerçadas em estratégias/metodologias de aprendizagem, como por exemplo: a aprendizagem por projetos e a noção de protagonismo na educação assumido pelo aluno-membro da EJ. Em relação à aprendizagem por projetos, vejamos sua configuração e importância para a formação:

Não é necessário grande esforço para observar que a ação na EJ segue os princípios básicos da metodologia de aprendizagem por projetos, ou seja, a cada nova demanda os estudantes precisam levantar aquilo que sabem (certezas provisórias) e não sabem (dúvidas temporárias) sobre a questão que lhes foi apresentada. Eles devem definir o que será feito e estabelecer critérios de avaliação sobre a relevância das informações em relação ao contexto, precisam se organizar em grupos de trabalho para o atendimento da demanda, planejar de forma cooperativa as hipóteses de trabalho e a

forma de levantamento de informações, avaliar a relevância da informação para a solução do problema e a qualidade do próprio trabalho enquanto ele está sendo executado e, por fim, precisam organizar e comunicar o conhecimento produzido ao demandante de forma sistemática, transferindo o que foi aprendido (Peixoto, 2014, p. 470).

É justamente por ter um caráter integrador, construtivo e dinâmico, que a pedagogia de projeto tem sido cada vez mais valorizada na formação do sujeito crítico e consciente de seu papel nas mudanças sociais que ocorrem em nossa sociedade (Oliveira e Ventura, 2005).

Outro fundamento pedagógico sobre o qual se assenta a importância das EJs para a formação profissional está relacionado à sua própria estrutura e funcionamento e guarda relação com a aprendizagem por projeto que lhe caracteriza: a noção de protagonismo na educação. Quando o aluno assume o protagonismo no seu processo formativo, ele se situa no centro do processo educativo e atribui ao professor basicamente a função de orientador/supervisor. Assim, uma EJ pode ser concebida como uma forma de pedagogia ativa cujo foco é: “a criação de espaços e condições que propiciem ao jovem estudante empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (Ferreti; Zibas e Tartuce, 2004, p. 414). Estando o aluno na condição de protagonista do seu processo educacional, são atribuídos a ele iniciativa, liberdade e compromisso.

O espaço do estágio (como o proporcionado pela EJ) deve supor uma produção de conhecimento, que, através de um processo criador e recriador, por isso reflexivo, já não se limita à pura transferência e aplicação de teorias ou de conteúdos. Desta forma, de acordo com Pimenta (2006), seria o estágio fomentador da prática reflexiva, ou *práxis*. O processo de *conscientização* inicia-se com o desvelamento da realidade e a prática de transformação da realidade, por meio da prática reflexiva e libertadora, contudo, para que haja libertação, a relação íntima entre teoria e prática se faz extremamente necessária (Freire, 2005).

A maioria das EJs brasileiras (93%) está vinculada a Instituições Públicas de Ensino Superior – sejam federais ou estaduais que possuem tradição em pesquisa (Brasil Júnior, 2014). Além disso, os professores orientadores dessas instituições possuem o compromisso de produzir pesquisa e de exercer docência, ambos passíveis de serem realizados quando vinculados à orientação dos projetos das EJs. Essas características compõem a oportunidade sintetizada nas categorias *consultoria* e *pesquisa*. Para Borges (2014), o papel institucional e as estratégias de

aprendizagem das empresas juniores podem ser sintetizados da seguinte forma:

Papel institucional:

- É uma instituição educacional bem definida;
- Prevê a reversão dos resultados financeiros na sustentação da própria empresa, da capacitação e do desenvolvimento de seus membros;
- Presta relevantes serviços, tendo como clientes preferenciais micro e pequenas empresas e organizações do terceiro setor com menos acesso à contratação de serviços no mercado;
- É coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais que preveem uma formação ampla do psicólogo respeitando as diferentes orientações teórico-metodológicas e paradigmáticas, bem como valoriza a proatividade e o desenvolvimento de competências de gestão;

Estratégias de aprendizagem:

- Desenvolve o senso de responsabilidade, dedicação, comprometimento com as suas atividades e a disposição para aprender;
- Põe o estudante na posição de protagonista de sua formação;
- Constitui espaços de integração entre teoria, práticas e objetivos educacionais e sociais;
- Promove uma aprendizagem para agir diante da imprevisibilidade (situações comuns nas organizações contemporâneas);
- Favorece a aprendizagem por projetos (valorizando a formação do sujeito crítico).

Ficam evidenciadas, assim, as contribuições à formação profissional e, mais extensivamente, a formação pessoal que pode se dar a partir da atuação em espaços como os das EJs. Sendo assim, um projeto de ensino idealizado e desenvolvido em cenários como estes pode ser altamente profícuo em relação à consecução de objetivos como a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e formação humana. No que respeita às relações entre o desenvolvimento propiciado pelas EJs e formação acadêmica em Psicologia, a Sociedade Brasileira de Psicologia

Organizacional e do Trabalho – SBPOT, por meio de um manifesto¹, tornou público o seu apoio à criação e à manutenção de empresas juniores no contexto dos cursos de Psicologia brasileiros. De acordo com o manifesto da SBPOT, tais empresas visam principalmente fornecer oportunidade e experiências de trabalho em diversas áreas desse campo de conhecimento e prática profissional aos discentes em processo de formação. Por meio da experiência de diversos papéis profissionais, da construção de uma rede de contatos oriundos das grandes conexões no universo das empresas juniores, da possibilidade de também realizarem atividades de estágio, os alunos de graduação adquirem amadurecimento profissional ao entrar em contato com as diversas realidades de trabalho existentes no país e ao construir um posicionamento crítico, social e profissional frente às realidades encontradas.

Tendo em vista tais apontamentos sobre os movimentos teórico-técnicos na área de Psicologia do Trabalho e Organizacional, é de fundamental importância que se ofereça uma formação global e múltipla o suficiente a contemplar a complexidade e os desafios no contexto atual das organizações. Nesse sentido, com relação à formação complementar em Psicologia, a participação em uma empresa júnior, entre outros espaços de habilitação, poderá ensejar um amplo desenvolvimento profissional e pessoal, tanto no que se refere à relação entre os membros da empresa, quanto em relação ao desenvolvimento teórico e técnico, facilitado por meio de treinamentos, consultorias, projetos, grupos de estudo e supervisões.

A PSIQUE Projetos e Consultoria em Psicologia – a empresa júnior de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Tomando como base os pressupostos do Movimento Empresa Júnior, fundou-se em 25 de outubro de 2010 a PSIQUE Consultoria, empresa júnior de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). A PSIQUE oferece serviços na área de Psicologia do Trabalho e Organizacional e atualmente é parte integrante do *Núcleo de Empresas Juniores* da UEM (NEJ – UEM) e federada à *Federação de Empresas Juniores do Paraná* (FEJEPAR).

As práticas e orientações ocorridas no âmbito das atividades da PSIQUE têm por objetivo buscar conhecimentos práticos sobre a

¹ *Manifesto da SBPOT em defesa das empresas juniores* (2013), publicado no site oficial da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho e pode ser acessado pelo link: <http://www.sbpot.org.br/sbpot2/pdf/noticia-23122013.pdf>

Psicologia do Trabalho e Organizacional e fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional de seus membros, não somente no que respeita aos conhecimentos da Psicologia, mas também quanto à vivência organizacional. A autonomia presente em uma empresa júnior demanda responsabilidades no gerenciamento das atividades de uma empresa, como estar em contato direto com os clientes, aprender a ter uma visão sistêmica e a liderar no ambiente de trabalho, o que consequentemente acarreta em aprendizados que não estão restritos somente à atuação do profissional em Psicologia.

Apesar desses pontos positivos, a participação em uma empresa júnior apresenta também dificuldades e desafios. Em pesquisa realizada em setembro de 2015 com os membros da PSIQUE/UEM, é relatado que a principal dificuldade refere-se à carga horária elevada do curso de Psicologia, com quantidade expressiva de provas, trabalhos, relatórios e estágios obrigatórios, que acabam por restringir substancialmente a possibilidade de participação em projetos que envolvam as práticas em Psicologia, culminando, muitas vezes, em membros sobrecarregados e descomprometidos com as atividades da EJ. Além disso, tal fato pode acarretar um, relativo, baixo número de inscrições em processos seletivos, que prejudica a composição do quadro de membros da empresa, principalmente na alocação dos selecionados. Também é apontado como elemento complicador a pouca formação acadêmica de parte dos membros da Psique, visto que muitos são alunos dos anos iniciais da formação em Psicologia. Este cenário, naturalmente, impõe ao desenvolvimento de atividades práticas de intervenção limites e requisitos. Todavia, em consonância com os propósitos do Projeto de Ensino, poder-se-ia também reconhecer o potencial formativo da vivência das supervisões e dos estudos dirigidos durante a realização das atividades.

Em uma esfera ampliada, é importante considerar também o contexto histórico, político e econômico em que a PSIQUE se insere. Por se tratar de uma universidade pública estadual, a UEM sofre com o descaso por parte do Governo do Estado do Paraná, que parece não priorizar a educação. As universidades estaduais contam com uma estrutura física precária, ausência de blocos, e de recursos financeiros para a manutenção dos campi e falta de incentivo à diversificação da formação. Esse cenário influencia diretamente o trabalho das empresas juniores da UEM, que, muitas vezes, não possuem vínculo institucional com a universidade, mesmo estando nela sediadas. Em resumo, utiliza-se o local, mas falta o reconhecimento por parte do Governo, da

Universidade, dos departamentos e da sociedade em geral, sobre os benefícios da empresa júnior na formação dos futuros profissionais e da capacidade dos empresários juniores em oferecer serviços com qualidade.

Mais estritamente ao curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, pode-se concluir que a diversidade de áreas de atuação acaba por prejudicar a Psicologia do Trabalho e Organizacional. Nota-se certa preferência a áreas como saúde e educação, sendo relativamente baixo, na realidade sobre a qual escrevemos, o número de graduandos que se interessam pela Psicologia do Trabalho e Organizacional. Além disso, a UEM, junto ao Departamento de Psicologia, disponibiliza uma série de Projetos de Extensão que oferecem bolsas, além de fomentar o desenvolvimento de pesquisas individuais que demanda um tempo de dedicação específico. A empresa júnior, por não possuir fins lucrativos, cobra de seus clientes somente o necessário para manter a empresa em funcionamento (como despesas com documentações, por exemplo), ou seja, não há divisão ou repasse da quantidade arrecadada aos membros. Desse modo, os projetos que oferecem bolsas são alvo de maior interesse da maioria dos alunos, que parecem evitar vincular-se a projetos voluntários.

Indo ao encontro dos propósitos formativos que contemplem a aliança entre as atividades de uma EJ e as de um Projeto de Ensino em uma universidade, o Projeto de Ensino intitulado “Desenvolvimento de Estudos e Práticas em Psicologia Organizacional e do Trabalho” em harmonia com a Psique Consultoria e Projetos em Psicologia (Processo 11.200/2014 DEG-PEN) foi estruturado de modo a auxiliar, como objetivo geral, na “formação dos graduandos de Psicologia que participam da PSIQUE – Consultoria e Projetos em Psicologia – Empresa Júnior, a partir do desenvolvimento de estudos e projetos na área de Psicologia do Trabalho e Organizacional, tendo como princípio reflexões acerca das relações entre Capital e Trabalho e suas implicações sobre a saúde mental do trabalhador”. Como objetivos específicos, destacam-se: “realizar supervisões, por professores orientadores, relativas às consultorias externas; desenvolver grupos de estudos e pesquisa; promover estudos de caso com base nos temas dos grupos de estudo; produzir artigo científico visando publicação em periódico acadêmico; e, por fim, organizar eventos acadêmicos relativos à Área de Psicologia do Trabalho e Organizacional”. De forma articulada, pode-se reconhecer o esforço de alinhamento entre o formato e a estrutura definidores de um Projeto de Ensino e os objetivos desenhados para o funcionamento de uma Empresa Júnior em Psicologia. Tal esforço parece se viabilizar no encontro entre a

prática e a reflexão, possibilitando, no extremo, um exercício da *práxis psicológica*, transformadora e transformada pela ação.

Os referenciais teóricos e metodológicos que substanciaram as práticas configuram expressões da diversidade de orientações, tais como: Psicologia Comportamental, Psicanálise, Psicologia Social, Psicologia Fenomenológica-Existencial, Psicodinâmica do Trabalho, Psicossociologia. Tal diversidade se reflete devido aos campos de estudo e pesquisa dos docentes da Área de Psicologia do Trabalho do Departamento de Psicologia que participaram das atividades relativas ao Projeto de Ensino em questão. Além do mais, os referenciais teóricos e metodológicos elencados abarcaram as práticas junto ao vasto campo de intervenções destinado à Psicologia do Trabalho e Organizacional – desde suas práticas mais tradicionais (como por exemplo, recrutamento, seleção, treinamentos e avaliações de desempenho) passando por intervenções relativas ao desenvolvimento humano e organizacional (como os estudos e intervenções em motivação, processos de comunicação, diagnóstico de cultura e clima) e chegando às práticas contemporâneas relativas à Psicologia do Trabalho (como a participação nos processos de gestão do trabalho, saúde mental e subjetivação).

O projeto de ensino a que este artigo faz referência fomentou a aliança entre consultoria e pesquisa de modo bastante interessante. De maneira engendradora, amarrou o desenvolvimento das consultorias com o estudo teórico e técnico das ferramentas que seriam necessárias para a consecução desta (por meio dos grupos de estudos) e, após a conclusão da consultoria, foram estimuladas análises e produções textuais com vistas a refletir sobre o desenvolvimento e execução do projeto de consultoria e sobre a assimilação de novas possibilidades técnicas que instrumentalizariam futuras atuações práticas. Esta estrutura permitiu a execução de estudos e pesquisas sobre diversas temáticas, tais como: cultura e clima organizacional, diagnóstico organizacional, descrição e análise de cargos, treinamento e desenvolvimento de pessoas, avaliação de desempenho, entre outras. A partir disso, alguns estudos frutificaram reflexões mais densas e de cunho científico, o que favoreceu o envio de trabalhos reflexivos a eventos científicos (culminando em duas apresentações orais e publicação de resumos em anais).

O projeto de ensino favoreceu, também, a organização da quarta edição do Encontro de Psicologia Organizacional e do Trabalho (EPOT). Este evento acontecia, em suas primeiras edições, de modo pontual e geralmente atendia ao público interno à UEM. Na quinta edição, catalisado pela parceria entre EJ e Projeto de Ensino, o Encontro

mostrou-se mais ambicioso e teve sua estrutura amplificada. Este foi composto por minicurso, palestra e mesa redonda; contando com um aumento significativo no número de participantes (comunidade interna e estudantes de outras faculdades de Maringá) e pôde contar, inclusive, com palestrante advindo de outra Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná – UFPR. Esse Encontro solidificou o evento que intenta congrega professores-pesquisadores, profissionais e alunos para discutir as questões relativas ao mundo do trabalho em especial o que concerne aos aspectos da subjetividade e da saúde dos trabalhadores. As discussões problematizaram o campo da gestão de pessoas e visaram um diálogo interdisciplinar entre as Psicologias, a Psicanálise, a Psicodinâmica do Trabalho, a Psicossociologia com outros campos de saber como a Administração, as Engenharias, a Medicina do Trabalho, as Ciências Econômicas e Sociais etc.

Considerações Finais

O objetivo central deste artigo foi analisar as possibilidades de execução de um Projeto de Ensino acadêmico-institucional em relação ao desenvolvimento de atividades de uma empresa júnior em Psicologia. Entre os propósitos do Projeto de Ensino, destaca-se o objetivo de auxiliar a Empresa Júnior a se tornar uma organização que aprende. As organizações que aprendem se referem às condições e/ou características organizacionais que proporcionam a aprendizagem, relacionadas também com formas para identificar, promover e avaliar a aprendizagem nas organizações. É o ambiente organizacional com características que tendem a facilitar a permuta, disseminação e aquisição de informações, conhecimentos, habilidades, atitudes e visão da organização e do todo; esse *lócus* deve possuir estratégias e rotinas sensíveis à mudança e que, portanto, facilite o desenvolvimento da aprendizagem.

A conservação e, mais do que isso, a amplificação de espaços qualificados de aprendizagem é fator decisivo para a garantia do oferecimento de formação pessoal e profissional diferenciados. Nessa esfera, as EJs têm sua contribuição exatamente por favorecer um aprendizado que mobiliza o aluno em sua implicação com a realidade, como agente de sua trajetória profissional. De modo que constitui uma atividade voluntária e desenvolvida por meio dos talentos detectados pelos próprios alunos diante de seus interesses e resultados acadêmicos, a organização é viva e se (re)constrói a cada grupo que se forma para nela atuar, expressando demandas contextuais bastante específicas.

Neste sentido, os autores avaliam que a confluência entre o desenvolvimento das atividades habituais e práticas da Empresa Júnior e sua relação com o funcionamento e a execução de um projeto de ensino, com objetivos específicos e ligados à formação acadêmica, se mostrou viável e rico em possibilidades. Em que pese as dificuldades já relatadas, a experiência de vinculação entre a Psique e o Projeto de Ensino, aqui descrito, sugere continuidade e expansão de suas ações.

Vale mencionar que determinadas ações institucionais poderiam amplificar o processo de desenvolvimento e consolidação das empresas juniores, como por exemplo: maior divulgação das atividades realizadas, como também das formas de ingresso nessa modalidade de prática profissional são processos imprescindíveis para a visibilidade e o reconhecimento desta possibilidade nas comunidades interna e externa. Por meio do contato com os canais de comunicação das instituições de ensino e das entidades empresariais da região, pode haver maior informação a públicos diversos.

Por fim, é preciso apontar o quão restritas são as publicações referentes à temática, o que pode denotar a incipiência da reflexão acerca das empresas juniores no contexto acadêmico, bem como, e principalmente, àquelas alicerçadas por um projeto de ensino. À medida que forem registradas as experiências e compartilhados os resultados haverá maior conhecimento das práticas e, por conseguinte, possibilidades alargadas de reconhecimento dos alunos e docentes inseridos nessas organizações, ensejando, em decorrência, a possibilidade de demandas crescerem em virtude do saber que se outorga. Todas essas sinalizações têm um único endereçamento: fortalecer a aprendizagem do aluno inserido numa empresa júnior.

Referências

Bendassolli, P. F. (2008). Crítica às apropriações psicológicas do trabalho. *Revista Psicologia & Sociedade*. 23(1).

Brasil Júnior. (2012). *Conceito nacional de empresa júnior*. Movimento Brasil Júnior. Disponível em:
<file:///C:/Users/Adriano/Downloads/CNEJ%20%2018a7d19a37faf6e-f4eb8af9f4ee45852.pdf> Acesso em: 01/10/2014.

Brasil Júnior. (2012). *Confederação Brasileira de Empresas Juniores. DNA Jr.* Disponível em: <<http://brasiljunior.org.br/site/arquivos>>. Acesso em: 07/08/2014.

Brasil Júnior. (2014). *Relatório 2014: Censo e Identidade*. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/Censo%20e%20Identidade%202014%20-%20VF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Censo%20e%20Identidade%202014%20-%20VF%20(1).pdf)>. Acesso em: 26/08/2015.

Borges, L. O. (2014). *Devemos ser contrários ou favoráveis às empresas juniores na psicologia?* Revista Psicologia: Organizações e Trabalho. 14(4), out-dez.

Campos, E. B. D. (2012). *Avaliação de necessidades de treinamento de empresários juniores brasileiros*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Campos, E. B. D.; Abbad, G. S.; Zeitouni, C. F.; Negreiros, J. L. X. M. (2014). *Empresas juniores como espaços de apoio à formação profissional de estudantes universitários brasileiros*. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho. 14(4), out-dez.

Dejours, C. (1986). *Por um novo conceito de saúde*. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 14(54).

Dejours, C. (1993). *Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações*. In: Chanlat, J.F. (coord.). O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 48ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ferreti, C. J.; Zibas, D. M.; Tartuce, G. L. B. P. (2004). *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio*. Cadernos de Pesquisa. 34(122).

Freitas, S. M. P. (2009). *Psicólogo do trabalho no mundo das práxis capitalista: reflexões fenomenológico-existenciais*. Revista Abordagem Gestáltica. Goiânia, 15(2), dez.

Oliveira, E. M. (2005). *Empreendedorismo social e empresa júnior no Brasil: o emergir de novas estratégias para formação profissional*. Anais do II Seminário de Gestão de Negócios, Curitiba: Unifae, v. 1.

Oliveira, L. M.; Ventura, P.C. S. (2005). *A prática da aprendizagem por projetos em três óticas distintas*. Educação e tecnologia. 10(2).

Peixoto, A. L. (2014). *Empresas Juniores de Psicologia: Capacitar, Desenvolver e Transformar*. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 14(4), out-dez.

Pimenta, S. G. (2006). *O estágio na formação de professores*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

Sampaio, J. R. (1998). *Psicologia do trabalho em três faces*. In: Goulart, I. B.; Sampaio, J. R. (orgs.) *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: Estudos contemporâneos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, R. V.; Trez, G. (2006). *Mensuração em Aprendizagem Organizacional: adaptação de uma escala para o contexto brasileiro*. In: Anais do ENANPAD (CD-ROM).

Zanelli, J. C.; Bastos, A. V. B. (2004). *Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho*. In: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E.; Bastos, A. V. B. (orgs.) *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Teaching project and Junior Company: where is the place of pedagogical action in the Junior Company movement?

Abstract

The article aimed at reporting an experience of devising a teaching at the Psychology Junior Company. The project had as its main platform to develop supervision and guidance activities on actions and on expected consultancy and/or in progress at PSIQUE – Consultancy and Projects in Psychology, besides making possible both the environmental formation and theoretical development, complementing the regular/curricular academic formation. Thus, guided study groups were carried out for reflection and production of some knowledge in Work and Organizational Psychology. Also, it was aimed at the development and promotion of thematic events in the area and academic ones related to research and the accomplished studies. They resulted in work presentation in three scientific events and the writing of an article aiming at publication in a

journal. For this, the project was based on diverse theoretical and methodological references to subsidize the different intervention possibilities in Work and Organizational Psychology, as for the techniques turned to organizational management actions and of people, as for interventions in the worker's subjective area and mental health. Therefore, through this experience, we found subsidies making us capable of affirming that the teaching project at the Junior Company helped the creation of a space for formation, where theory, practice and both educational and social objectives integrate. Summing up, the organization and functioning way afforded by this alliance promoted political, educational and pedagogical sense to Psychology.

Keywords: Junior Company; Work and Organizational Psychology; Teaching Project.

A PESQUISA EM PSICANÁLISE: DA INTENSÃO À EXTENSÃO

Paula Ione da Costa Quinterno Fiochi

Faculdades Integradas de Ourinhos
paulafiochi@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo apresenta uma síntese das diferentes perspectivas com relação às pesquisas do campo psicanalítico. É possível notar a variedade de leituras e entendimentos quanto ao que se faz a respeito do método psicanalítico de pesquisa na Universidade. Nesse sentido, reiteramos a proposta da *pesquisa em psicanálise*, a partir das referências de Freud e Lacan e das diferenças do que chamamos de psicanálise em *intensão* e psicanálise em *extensão*. Propomos a aproximação ao conceito de *intensão* e *extensão* propostos por Lacan como elucidador dessas diferenças. Apresentamos a noção de discurso em Lacan como possibilidade de transmissão do campo da *intensão* na *extensão*. Concluimos que a teoria dos discursos de Lacan é uma das possibilidades de se operar na *extensão* da psicanálise, incluindo a Universidade.

Palavras-chave: pesquisa; psicanálise; Lacan; transmissão; discurso.

Introdução

Queremos deixar claro que é na medida dos impasses experimentados para captar sua ação em sua autenticidade que os pesquisadores, assim como os grupos, acabam por forçá-la no sentido do exercício de um poder. No sentido de uma relação com o ser em que se dá a ação, os da fala, como a um dado do real, quando o discurso que ali impera rejeita qualquer interrogação desse lugar (LACAN, 1958/1998, p. 618).

Em Freud encontra-se a primeira formalização do que se chamou de pesquisa psicanalítica. A psicanálise se transmitiu via os cinco casos clínicos trabalhos por ele. A partir de sua experiência singular foi construído um corpo conceitual universal. O que não significa que ele deva valer a todos os casos, para todas as pessoas ou todo o social

homogeneamente. Segundo Birman (1992), desde Freud, o campo psicanalítico é definido pela experiência psicanalítica, no caso a experiência da transferência. É o campo da experiência transferencial que delineia a pesquisa psicanalítica. Então, não se poderia falar em metapsicologia sem essa experiência, pois se correria o risco de distorcer os conceitos psicanalíticos. Seria possível a construção de conceitos como efeitos teóricos da psicanálise, como por exemplo, na articulação com a filosofia, antropologia, linguística, dentre outras. Porém, a construção dos conceitos psicanalíticos deveria remeter sempre ao campo da transferência.

Nota-se que a discussão sobre a questão do método psicanalítico nunca foi homogênea. Desde quando se iniciou no Brasil, na Universidade, teve desdobramentos diferentes a depender da maneira como a psicanálise era apreendida pelos pesquisadores e como a relacionavam com a produção de conhecimento acadêmico. A validação da psicanálise na pesquisa acadêmica não foi tranquila, pois gerou conflitos e contradições entre os psicanalistas inseridos no meio acadêmico. A questão maior era se a psicanálise na Universidade poderia se distanciar de seus princípios fundadores, freudianos, e se modificar de maneira a não ser mais psicanálise (MONTE, 2002). As dúvidas giravam em torno, principalmente, do método, ou seja, da transmissão em psicanálise. Como fazer essa transmissão do lugar da Universidade? A seguir, apresentamos a discussão de alguns autores e suas contribuições para a o entendimento dessas questões e da construção da pesquisa em psicanálise.

Das contradições e diferenças na *intensão* e na *extensão*

Para Freud tem-se o atendimento clínico, a experiência analítica como indispensável. Como aponta artigo de Lustosa (2003), o autor se manteve cético em relação à possibilidade de transmissão da psicanálise na Universidade. Na análise da autora do texto Freudiano sobre as “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”, Freud deixa claro que as técnicas e instruções discutidas nesse texto servem apenas à prática do psicanalista. A pesquisa e o tratamento se uniriam apenas quando do interesse de se estudar algum caso clínico. E reforça a questão de não se trabalhar cientificamente num caso enquanto este estiver em andamento, isso deveria ser feito apenas após seu encerramento.

Lustosa (2003) apresenta sinteticamente a diferença entre a pesquisa sobre a psicanálise e a pesquisa em psicanálise. A primeira

poderia ser realizada por alguém que não passou pela experiência pessoal da análise nem ofertou um trabalho psicanalítico. Por exemplo, as pesquisas teóricas, que utilizam os textos psicanalíticos para análise. Já a pesquisa em psicanálise implicaria a produção de algo novo a partir da práxis psicanalítica, ou seja, o campo da relação analista-analisando. Mas essa noção não é consenso no meio acadêmico.

Silva (1993) destaca que a possibilidade da psicanálise enquanto pesquisa, teria de sofrer alguns ajustes. O método psicanalítico transporia algumas condições de investigação do *setting* tradicional para o campo de pesquisa desde que este passasse por esses ajustes preservando certas características, que possibilitassem a emergência dos processos inconscientes e de sua interpretação. De um lado a associação livre, onde por meio do discurso dos sujeitos os materiais são oferecidos de forma a serem isentos de críticas ou qualquer intencionalidade e, de outro lado, a atenção flutuante, onde a captação e tentativa de compreender como é formada a rede de significantes, quais seus agenciamentos, como se organizam a partir da dimensão inconsciente, é isenta também de críticas, intenções e julgamentos pré-determinados.

Herrmann (apud SILVA, 1993, p.138), em relação ao pesquisador ressalta:

(...) quando o objeto nos fala e nos debruçamos sobre ele pensando de forma psicanalítica, indo ao encontro do objeto sem teoria ou qualquer rótulo que possa ter surgido em função do desejo anterior do pesquisador, está se criando um campo transferencial, ou seja, dá-se condições para que algo surja e se represente nesse contexto.

Herrmann (2004) propõe três modelos de pesquisa em psicanálise encontrados nos meios acadêmicos, a saber: a pesquisa teórica, a pesquisa empírica e a pesquisa clínica. O autor problematiza que os trabalhos acadêmicos teóricos por vezes acabam por versar sobre a Psicanálise e não ser Psicanálise, como se parecessem “espionar a psicanálise de fora”. Às vezes, segundo o autor “parece faltar Freud para tanta tese”. Muitos temas que se repetem e outros que parecem “microscopia da poeira estelar, esmiuçando conceitos que mal existem, ou discutindo tênues parentescos conceituais...” (HERRMANN, p.48). Ainda, analisa que discutir os conceitos da Psicanálise em seu estado teórico, o que seria o oposto do proporcionado no estado nascente da clínica ou da análise da cultura, poderia levar a qualquer conclusão. Já que, dessa maneira, não estão em movimento. E, desde Freud, os conceitos psicanalíticos só adquirem pleno sentido se forem em

movimento, como “interpretantes” de uma psicanálise. Este é o método interpretativo em ação, não uma teoria. E isto só é possível, pois, antes de tudo, está a transferência. Trata-se do campo da *intensão*, como veremos mais à frente.

A crítica maior do autor em relação à pesquisa teórica se concentra em torno da questão de que só se pode pensar a psicanálise e um método a partir de uma experiência, já que esta não separa teoria e prática. Nogueira (2004) coloca que tomar um conceito e construir um trabalho sobre ele, significaria, no mínimo, estar implicado nele, saber como ele funciona na prática, por exemplo, em sua análise pessoal, estar vinculado a ele de alguma forma. A experiência clínica só poderia ser pensada numa relação analítica. Sendo assim, a pesquisa seria a construção do caso clínico.

O outro tipo, a pesquisa empírica, conhecida como pesquisa controlada, quantitativa, lança mão do modelo positivista para uma verificação objetiva e controlada dos resultados. Pergunta-se o autor: como quantificar a psique humana? Como confirmar a existência ou não da transferência por meio de questionários, por exemplo? No texto, várias são as críticas feitas pelo autor aos pesquisadores e analistas que realizam esse tipo de pesquisa. Para Herrmann (2004) eles utilizam recursos que quase nada esclarecem em relação à psique humana, como se quisessem “tirar leite de pedra”, no máximo, esse modelo de pesquisa seria aceitável como recurso auxiliar a outras pesquisas.

E por fim, Herrmann (2004) discute a pesquisa clínica que, diferentemente do que possam pensar pesquisadores empíricos ou teóricos, essa se define com rigor, com uma prática e com teoria. Clínica e pesquisa estariam separadas pelas técnicas, mas unidas pelo método, o método psicanalítico de investigação, ou seja, a interpretação psicanalítica. Tanto como resultado do *setting* clássico como em outros contextos nos quais o método encontra formas de expressão, como por exemplo, na cultura, na arte, nos grupos, nas organizações e sociedades, faz-se assim um estudo clínico da “psique cultural”. Este último amplia a pesquisa numa extensão de possibilidades e é chamada por ele de *clínica extensa*. Em síntese, o autor defende a ideia de que, ao se basearem no método psicanalítico de pesquisa, os analistas conseguiriam realizar o caminho da clínica à pesquisa com novos arranjos teóricos.

Birman (1992), em um encontro sobre pesquisa acadêmica em psicanálise, questiona se existiria a possibilidade de se pensar a pesquisa psicanalítica, sem ter como pressuposto a clínica ou a experiência psicanalítica já que o seu fundamento é a transferência e esse seria o

critério para a validação de uma pesquisa psicanalítica. Acredita que é possível realizar a experiência em diferentes espaços clínicos, encontrar pontos de conexão com outros campos do saber, o que seria mais próximo do campo da *extensão*. Alertando que isso seria bem diferente do que se faz em algumas pesquisas onde se transpõe a técnica de base psicanalítica para alguma prática, já que a transferência não é uma técnica. Ao que nos parece ser esse o sentido do método apresentado por Silva (1993), onde segundo a autora, a psicanálise passaria por alguns ajustes para adentrar ao campo da pesquisa.

A possibilidade da pesquisa psicanalítica em interface com a cultura e as questões contemporâneas sociais também é discutida em Mezan (2002) que utiliza o conceito de *Psicanálise Aplicada* ou utiliza o termo criado por Laplanche, *Psicanálise Extramuros*.

O termo “psicanálise aplicada” foi utilizado pela primeira vez por Freud, num texto de 1919, sobre o ensino da psicanálise na Universidade. Esta deveria ser ensinada a outros campos do saber como as ciências humanas, a literatura, a arte, de maneira genérica, para que os estudantes pudessem ter uma noção psicanalítica da alma humana. Levar a psicanálise para outros campos na tentativa de que ela não ficasse apenas restrita ao saber médico, considerando que os psicanalistas da época tinham sua formação acadêmica como médicos (MEZAN, 1992).

Na década de cinquenta, parte dos psicanalistas americanos, a maioria da psicologia do ego, tentando comprovar a cientificidade da psicanálise, a colocam no contexto social, nas instituições, com o intuito de provarem positivamente seus pressupostos, conduzindo-a a um estatuto de ciência (BIRMAN, 1992). Então, devido a isso, para alguns, o termo “psicanálise aplicada” ainda estaria relacionado a esse cenário americano, onde se tratava de aplicar a psicanálise em outros campos para fins de demonstrações. O sentido em que ela vem sendo trabalhada pelos grupos ou instituições está mais próximo da definição freudiana e lacaniana.

A *Psicanálise Aplicada*, segundo Mezan (1998) diz respeito a como se estruturam certos modos de agir, sentir e pensar, sem que se rotule este de obsessivo, aquele de psicopata, mas sim, o que interessa é “(...) percorrer os dados disponíveis e dele inferir o jogo de forças que, plausivelmente, origina um comportamento ou uma obra” (idem, p. 10). A partir daí, tem-se que buscar os conceitos que definam a questão, que as elucidem, que possibilitem explorá-las, montá-las e desmontá-las. Na psicanálise aplicada,

(...) a elucidação do problema escolhido não visa diretamente a uma intervenção terapêutica. Variam os métodos de colher os dados – entrevistas, pesquisa em textos, descrição de um fato social ou cultural –, mas a partir de um certo ponto a tarefa do autor é idêntica em todos os casos: construir, com base em uma análise do material que ainda não é psicanalítica, mas formal, uma questão psicanalítica (MEZAN, 2002 p. 428).

Nota-se que apesar das ressalvas de Mezan (1992, 2002, 1998), vemos que sua argumentação sobre a operacionalidade da psicanálise aplicada recai sobre o método de pesquisa científico, tradicional, utilizado em pesquisas acadêmicas. Então nos perguntamos se a coleta de dados em um campo de extensão faria parte da pesquisa em psicanálise? Como concebermos uma análise psicanalítica de um material produzido para fins de pesquisa? Parece-nos que nessa lógica a pesquisa não deixa de atender os critérios cientificistas de produção de conhecimento.

Brousse (2007) apresenta uma outra possibilidade de entendimento do que seria a psicanálise aplicada. Na medida em que o sujeito se constitui na relação com o outro e com o Outro, a psicanálise pode se afirmar como sendo social. A autora coloca que a Psicanálise Aplicada é questão de sujeito e não de indivíduos e de categorias, e em sendo o sujeito representado por significantes no exercício da linguagem, quando se atua em instituições consideramos esse sujeito dividido entre “efeito de significantes e objetos do gozo desse Outro do significante” (p. 25).

Na chamada *prática entre vários*, termo criado por Miller, para designar uma das modalidades da psicanálise aplicada, o psicanalista não está referido enquanto tal, o que importa é provocar, produzir, pôr em marcha o dispositivo analítico. Tal experiência deve levar em conta e se orientar segundo as exigências dos sujeitos e não dos especialistas, e também, em sua relação com o campo da fala e da linguagem (STEVENS, 2007). Nesse sentido, poder-se-ia considerar dentro do âmbito da pesquisa em psicanálise, um trabalho onde o psicanalista em prática ampliada não tivesse ali referenciado enquanto tal, desde que colocasse em movimento o dispositivo analítico, ou seja, o próprio discurso do analista?

Para Sauret (2003), o método psicanalítico dá a palavra ao sujeito, leva em conta o efeito de falta introduzido pela linguagem e permite que essa falta fundamentalmente inconsciente seja mantida. Dessa forma, o método mantém a ética da psicanálise enquanto ela preservar essa falta como causa do desejo e enquanto ela der a prova de sua articulação ao discurso analítico.

Guerra (2001) introduz nesse artigo a demonstração da aplicabilidade do método psicanalítico e seu objeto (o inconsciente) na pesquisa psicanalítica, na tentativa de verificar a sua viabilidade no campo científico. As questões tratadas giram em torno da operacionalização do método psicanalítico na universidade e de como produzir saber na universidade levando em consideração a ética psicanalítica. A forma de produção de conhecimento em psicanálise seria assim regida também pelo inconsciente. Utiliza em sua pesquisa três operações elencadas por Miller (1998, apud GUERRA, 2001) sobre o processo de análise: repetição, convergência e evitação. Na repetição teríamos a estrutura pela qual os acontecimentos se repetem e se organizam para o sujeito; na convergência, seria a conversão dos enunciados para o enunciado essencial, e que na verdade trata-se do significante –mestre, um S1 como produção, o que só poderia ser possível no Discurso do Analista que é o único que produz S1. Na evitação, estaria em jogo a dimensão real, o objeto a como causa do desejo.

A autora sugere que poderíamos aplicar esse lógica à metodologia de trabalho de pesquisa em psicanálise sobre textos teóricos, entrevistas etc. Essa aplicabilidade consistiria em mapear os pontos nodais do discurso, que seriam como os traços unários inscritos no inconsciente, como os significantes-mestre, considerando que nessas amarrações teriam furos, surgiriam outras possibilidades diferentes, principalmente com relação aos pontos que são evitados, aqueles que escapam a um determinado campo teórico, ao saber já sabido. Mas, na pesquisa relatada a autora não possui um a priori de experiência, que é um dos pontos fundamentais para o método psicanalítico. Ela vai a campo coletar seus dados, que no caso são entrevistas comicineiros da área da saúde mental onde ela investiga a funcionalidade dessas oficinas.

Stringueta e Costa-Rosa (2007), ao comentarem obras sobre o método psicanalítico de pesquisa, apontam uma distinção necessária que se deve fazer quanto à operacionalização do método: a diferença entre a dimensão do método como práxis junto aos sujeitos das demandas, e do método como práxis de produção de conhecimento e elaboração teórico-conceitual, por exemplo, aquilo que faz o pesquisador ao operar na sua relação com o campo psicanalítico. Embora ressalvem os autores que as duas dimensões se relacionem. Assim, propõem que o ponto de partida do método psicanalítico de pesquisa seria a consideração dessa distinção para que ele não seja confundido com o método da psicanálise. Apreendem-se dois momentos diferentes: um referente à experiência psicanalítica em si, à transferência, aos processos inconscientes em

questão e outro, posterior, onde se escreverá ou se produzirá algo sobre essa experiência.

A palavra *práxis* é de origem grega e significa ação. Fundada com base nos conceitos marxistas de trabalho e produção, é o campo demarcado pela ação, a partir do qual o homem ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A noção lacaniana de *práxis* seria uma ação realizada pelo homem, qualquer que seja, que o coloca em condição de tratar o real pelo simbólico. O eixo que articula a *práxis* que se autoriza do nome psicanálise se define pelos fundamentos da psicanálise. Ao mesmo tempo em que o campo dos fundamentos da psicanálise esclarece sobre a *práxis*, esta funda também os fundamentos da própria psicanálise (HULLER, 2005).

Há que se fazer uma distinção entre o saber produzido na/da *práxis* e o conhecimento produzido a partir do reencontro com a experiência e com o saber do campo da *intensão*. De um lado, então, temos a operacionalização do método em pesquisa onde se vai a campo enquanto pesquisador coletar os dados, assim como na definição de Silva, a qual tratamos acima. De outro, temos um método psicanalítico que parte de uma experiência produzida a priori, na *práxis* da *intensão*, que serve de base à *práxis* da *extensão*.

Os conceitos de psicanálise em *intensão* e *extensão* nos ajudam a delimitar as diferenças entre esses dois modos de ação. Os campos da *intensão* e da *extensão* são discutidos por Lacan nos textos sobre a fundação da Escola de Psicanálise Francesa, na Proposição feita a ela e em alguns textos apresentados em congressos relacionados ao assunto.

Lacan (1964/2003), no *Ato de fundação da escola*, de 1964, estabelece algumas diretrizes diante da fundação da Escola Francesa de Psicanálise. Quanto ao ensino da psicanálise ele nos aponta que esse "(...) só pode transmitir-se de um sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho. Os Seminários, inclusive nosso curso da École d'Études Supérieures, não fundarão nada, se não remeterem a essa transferência" (p. 242). A transferência a que o autor se refere diz respeito a uma posição na qual o sujeito possa vir a ocupar o lugar de trabalho, trata-se de instaurar o sujeito no discurso (COSTA-ROSA, 2009).

Na *Proposição de 9 de outubro de 1967*, Lacan (1967/2003) se dedica às funções do psicanalista na Escola. Faz uma diferenciação importante entre o que chamou de *psicanálise em extensão* e *psicanálise em intensão*. A primeira seria tudo aquilo que resume a função da Escola como presentificadora da psicanálise no mundo. A segunda seria a didática, que prepararia os operadores para a *extensão*. Nesse sentido a função da

Escola em relação à didática seria a passagem do psicanalisante a psicanalista.

Julien (2002) discute esses dois campos, a partir da pergunta sobre o que ocorre ao analista e à psicanálise fora da relação analista-analisando. O que aconteceria na dimensão pública da psicanálise? “Se a psicanálise em intensão se situa evidentemente no discurso do analista, o que acontece então com a psicanálise em extensão”? (p.192) Responde dizendo que ela se situará em relação aos outros discursos para poder criar laço social.

Se a *intensão* se dá apenas no Discurso do Analista, como ficam os trabalhos como onde não se trata da relação analista-analisante? Se comparamos na experiência com a perspectiva do Discurso do Analista, o único que se dirige ao outro como sujeito, mas não estávamos em uma relação analista-analisante, o que poderia nos autorizar metodologicamente enquanto *psicanálise em extensão* sem ter produzido uma *intensão stricto-sensu*?

Na tentativa de responder a essa recorrente problemática que há um bom tempo ocupa a quem se dedica a produzir saber sobre ela nos encontramos com o método *intercessor* de pesquisa. Podemos nomear de *intercessor* essa figura em questão que não está convocado como analista, o que não significa que esteja distante do laço social do Discurso do Analista. Um recurso para se operar com os discursos na *intensão* sem que se trate de uma relação analista-analisante, outrossim, trata-se de uma relação.

O método *intercessor* foi desenvolvido por Costa-Rosa (STRINGHETA, 2007) como um recurso metodológico que parte da Psicanálise, da Análise Institucional (Lourau, Deleuze), de pressupostos marxistas, e se orienta para essas situações de trabalhos com grupos, instituições ou coletivos. O *intercessor* funciona como um *mais-um* do grupo com o qual se está trabalhando, numa posição de quem não irá prover o grupo, não devendo encarnar o papel de mestria, na intenção de que os sujeitos se confrontem com o não-sabido e se conectem com outras possibilidades e lógicas sobre sua práxis. O *intercessor*, nome dado a quem pratica uma intercessão, deverá, no lugar simbólico de sujeito-suposto-saber, permitir que aos poucos os sujeitos reconheçam seus posicionamentos, limites e possibilidades naquilo em que estão implicados.

Stringheta (2007) nos apresenta em sua dissertação de mestrado a operacionalização do método *intercessor*. Em sua experiência relata a importância da formulação de um projeto próprio de um grupo na

intercessão, desempenhando um papel de intermediária nesta construção do grupo de trabalho. O *intercessor* deverá aos poucos, transferir responsabilidades ao grupo, de modo que não centralize as tomadas de decisões. Posição de quem não vai prover o grupo. E ele só escaparia desse lugar operando com um saber de psicanalista, ou seja, da ignorância douda.

Lacan (1955/1998a, p.360) aponta, citando Freud, que este já enfatizava que a psicanálise é uma prática subordinada ao que há de mais particular no sujeito, portanto, a psicanálise deverá ser colocada em questão na análise a cada novo caso. Isso, por si só, mostraria ao analisado a via de sua formação.

O analista só poderia se enveredar pela psicanálise quando pudesse “reconhecer em seu saber o sintoma de sua ignorância” (LACAN, 1955/1998a, p.360), no sentido de que, sendo o sintoma o retorno do recalcado da história do sujeito, e como recalcado seria a censura da verdade, então, o saber seria a bandeira que levantamos simplesmente para nos proteger da nossa verdadeira ignorância, ignorantes que somos de nada sabermos previamente. Ignorância não seria ausência de saber, e sim, como o amor e o ódio, uma paixão do ser, pois ela pode ser uma via em que o ser se forma. É aí que reside a paixão que deve dar sentido a toda a formação analítica, pois esta estrutura toda essa situação. Portanto, a ignorância é o não saber, que não é uma negação do saber, e sim uma forma mais elaborada do saber. Um saber que conhece seus limites e que não pode saber pelo Outro.

O *intercessor* também não deve encarnar o papel de mestria, detentor do saber. O sujeito-suposto-saber entra em questão, simbolicamente, ao não ser assumido imaginariamente pelo intercessor, permitindo que aos poucos, cada sujeito vá reconhecendo seu valor, seus limites, suas possibilidades. A intenção é que ele se confronte com o “não sabido” e se conecte com outras lógicas sobre sua práxis (STRINGUETA & COSTA-ROSA, 2007).

Temos então um método que faz operar a transferência e os três elementos que o aproximam do Discurso do Analista, a saber, os três S, o sujeito-suposto-saber. O sujeito-suposto-saber é para Lacan (1967/2003, p. 253) “(...) o eixo a partir do qual se articula tudo o que acontece com a transferência”. A psicanálise só poderia se desenvolver a partir desse significante introduzido no discurso. E ao psicanalista, desse saber suposto ele nada sabe. O que não o autorizaria a se dar por satisfeito com isso, pois “o que se trata é do que ele tem de saber” (idem, p. 254). Ele tem de saber que esse saber não significa nada em particular, mas que se

articula em cadeias de letras, que sob a condição de não faltar nenhuma delas, o não-sabido se ordena como o quadro do saber. Dirá Lacan então que o saber a ser obtido é textual, "(...) um texto feito de letras, das letras da linguagem, e que tenha eficácia de ordem e de acesso ao real, que permita tratar o sentido assim como o poema ou o chiste" (BROUSSE, 2007, p.25).

Na intercessão trata-se de fazer surgir esse não-sabido, os significantes-mestre produzidos pelo coletivo, pelo grupo de sujeitos. Esses significantes serão confrontados pelo intercessor no campo da *intensão*. Agora, no lugar de produtor de conhecimento do campo da intercessão podemos dizer que ocupamos o lugar de analisante na psicanálise em *extensão*.

A intensão funda a extensão. Ao contrário do poder do mestre ou saber universitário que pretenderiam fundar a práxis, para a psicanálise somente a prática funda a instituição psicanalítica e a teoria. Os efeitos de transmissão da psicanálise são possíveis quando podemos questionar a completude dos discursos de mestria, da ciência e pôr a trabalhar os sujeitos no sentido de poderem inventar novos saberes, na medida em que esse trabalho se dá na relação com o não sabido, e portanto, se encontra movido por algo do real.

Em paralelo com a teoria dos discursos de Lacan, Julien (2002, p. 194) mostra que na psicanálise em intensão o psicanalista se encontra no lugar de agente no *Discurso do Analista*, que seria o *a*, como objeto causa do desejo. Quando este vai para psicanálise em extensão, ele passa a ocupar o lugar de agente no *Discurso da Histórica*, ou seja, o *\$*, o sujeito dividido, o sujeito que contesta um saber. Assim o analista vai à posição de analisando, não na relação com um outro analista, mas, na relação com o público "(...) ali onde a psicanálise toma lugar na história humana como ciência nova".

Nesse sentido, quando se trata de uma pesquisa em psicanálise, tratamos de produzir conhecimento na *extensão* sobre o campo da *intensão*, a partir de um a priori da experiência. Um conhecimento que sirva a outros intercessores e intercessões.

A transmissão do campo da *intensão*

Como transmitir o saber produzido no campo da *intensão*, ou seja, da intercessão? Trata-se de uma dificuldade enfrentada pelos pesquisadores em psicanálise, como transmitir isso que foi produzido na práxis, no dia a dia da experiência para outros? Parece-nos que essa

experiência de transmissão pela escrita de um texto a respeito da *intensão* toca em algo do real da escrita, que por vezes é difícil colocar em palavras. Observa-se que tal fato só pode ocorrer pois não estamos partindo de um referencial positivista e tradicional de pesquisa. Uma coisa é irmos a campo, coletar nossos dados e trazê-los para seu texto de pesquisa. Outra coisa é produzirmos um texto sobre algo vivenciado, nossa dimensão de sujeito dividido, desejante e barrado, está presente e nos convoca todo o tempo. Letrar uma experiência vivida em que se fez parte do laço e do discurso marca uma diferença, *real* no caso. Como vimos, na psicanálise em extensão, o analista vira analisante. É a dimensão letra de um texto. Que dimensão letra é essa? “(...) Ela decorre do significante; ela chove linguagem para fazer ravinamento, borda, fronteira. Com efeito, o literal faz litoral, margem entre o mar e a terra. Litura: rasura, marca que cerca um vazio. É isto o real: o impossível de saber, o “sem porquê” do desejo do Outro. Eis aonde leva a psicanálise”. (JULIEN, 2002, p. 201).

Freud (1919/1996) já indicava em “Sobre o ensino da psicanálise nas Universidades”, de 1919, que havia uma falha na formação médica, naquilo que diz respeito ao “significado dos fatores mentais nas diferentes funções vitais, bem como nas doenças e no seu tratamento”. Esse não interesse por parte do médico,

(...) essa deficiência na educação médica faz-se sentir mais tarde numa flagrante falha no conhecimento do médico. Essa falha não se manifestará apenas na sua falta de interesse pelos problemas mais absorventes da vida humana, na saúde ou na doença, mas também, o tornará inábil no tratamento dos pacientes, de modo que até mesmo os charlatões e ‘curandeiros’ terão mais efeito sobre esses pacientes do que ele (FREUD, 1919/1996, p. 187).

No texto, Freud faz uma observação importante, da qual podemos tirar consequências quando pensamos na extensão da psicanálise e principalmente na transmissão. É possível transmitir algo da psicanálise nas experiências da extensão? Diria Freud (1919/1996) que não se trata de formar estudantes de medicina psicanalistas, mas para os objetivos que teriam em suas práticas aprender algo sobre psicanálise e a partir da psicanálise seria suficiente.

Uma formação orientada pela psicanálise implica que o sujeito tenha que colocar algo de si. Freud faz o chamado aos médicos, mostrando que há uma parte importante da doença e do doente que eles excluem, os “problemas mais absorventes da vida humana”. Para colocar algo de si é preciso se *a ver* com algo que falta, com algo de um saber, ou melhor de um não-saber. Esta posição é aquela referida acima, do

pesquisador como analisando, aquele que interroga os significantes-mestre do Outro.

Transmitir a psicanálise pelos matemas do discurso seria a forma que Lacan encontrou de transmitir o real da estrutura, a dimensão real do gozo e a dimensão real do sujeito, “não há o universo no discurso, quer dizer, que as palavras não podem dizer tudo. É um modo de nomear a castração do ser falante” (WAINSZTEIN, 2001, p.19).

Uma das possibilidades de transmissão é a partir da teoria dos discursos de Jacques Lacan, pois trata-se de uma perspectiva de leitura que possibilita transmitir algo das relações do sujeito com o outro nos laços sociais, considerando as (im)possibilidades dessas relações no que diz respeito a sua dimensão de gozo.

A teoria dos quatro discursos de Jacques Lacan

A teoria dos discursos corresponde a um momento no qual ele está preocupado com a questão do gozo. Do aforismo “o inconsciente está estruturado como uma linguagem”, Vegh (2001) nos mostra as teses lacanianas que explicam tal afirmação. Em primeiro lugar, pode-se deduzir que o inconsciente é “um saber, um conjunto de significantes articulados” (p. 11); mais tarde Lacan afirmará que o inconsciente é uma linguagem que produz seu próprio escrito, como por exemplo, o sonho, e sendo assim é um produto do inconsciente, é o retorno do recaiado. Para essas duas teses Lacan utilizou duas letras para nomeá-las: S₂ representando o inconsciente como saber e S₁ como retorno do recaiado. Mais adiante acrescenta que o inconsciente além de estar estruturado como uma linguagem seria na análise que ele se ordenaria em discurso. “Falar de discurso implica não somente o inconsciente estruturado como uma linguagem, mas também o inconsciente em relação ao real. A que real? Ao real do sujeito e ao real de gozo” (idem, p. 11).

Quando *discurso* passa à categoria de conceito, passa a ser considerado como um laço social. Isso se dá a partir de maio de 1968, conjuntura histórica de revoluções na intelectualidade francesa, momento em que Lacan profere o seminário *O Averso da Psicanálise*.

Segundo Vegh (2001, p.12) até então o conceito de desejo apresentava-se como desprendido dos “mandamentos do gozo do Outro”, o que implicaria uma impossibilidade absoluta do encontro com o outro. A teoria dos discursos vem tratar justamente desse encontro. Falar de desejo implicaria uma forma de gozo que leva o sujeito a encontrar-se

com o outro, o que significa aceitar uma perda de gozo. O autor explica (idem) que se a língua com a qual falamos chega até nós a partir do Outro, falar, entrar na linguagem, no mundo dos falantes, implicaria uma perda de gozo. “Avançar no laço social demanda uma perda de gozo” (idem, p. 13). Como uma maneira de remediar a noção de desejo colocada até então em seu ensino, ele traz a noção de discurso. A partir de então “situar-se na perspectiva do desejo significa também situar-se na perspectiva do laço com o outro”. O desejo como possibilidade desse encontro e não impossibilidade.

O que é um discurso para Lacan? Um discurso é aquilo que funda e define cada realidade. Para o falante não há realidade pré-discursiva. Indica-se um lugar simbólico que deverá ser ocupado pelo falante, que se inscreverá numa realidade discursiva a partir do significante do Outro. Discurso como um liame social, ambos os conceitos no latim significam ligação e companheiro, dando um sentido de algo que se liga ou se associa a outra coisa. Essa noção de discurso para Lacan pode ser considerada como uma decorrência lógica e posterior de seu postulado fundamental, a saber, *o inconsciente é estruturado como uma linguagem*.

Lacan (1992, p.11) faz a distinção entre discurso, palavra e linguagem. O discurso não comportaria a palavra, define discurso como uma estrutura necessária que ultrapassa a palavra e é sempre mais ou menos ocasional, “um discurso sem palavras”. Segundo Rosa (2006) essa dimensão discursiva proposta pelo autor pode nos ajudar a superar a relação entre clínica e teoria da psicanálise. Quando ele destaca essa dimensão presente nos laços sociais é na tentativa de dizer que os modos de relações de linguagem entre as pessoas definem as diferentes maneiras de distribuição do gozo. O discurso é sem palavras, mas não sem linguagem, por isso ele daria conta dos laços sociais que

(...) se constituem a partir da circulação de certos elementos que, ao transitarem por diferentes lugares, produzem laços sociais, específicos e promovem diferentes efeitos ou sintomas. A dimensão política do gozo toma relevância na medida em que é um fenômeno que abrange o sujeito em um determinado laço social. (ROSA, 2006, p. 4)

Para entender a teoria é preciso compreender a lógica do significante, pois as letras que aparecem no discurso partem dessa lógica ($S_1, S_2, a, \$$). As letras compõem o que se chama de álgebra lacaniana. Da combinação dessas letras surgem os matemas. A utilização dos matemas visa a aproximar o máximo possível a teoria do real.

O matema é uma combinação de letras, um polo de convergência dos elementos da experiência, sozinho não diz nada, mas exige que se diga. Os matemas ocupam lugar de intercessão entre o real e imaginário na teoria, lugar de onde vem a enunciação e de onde falam os sintomas, uma dimensão simbólica. A formalização matemática é a escrita que só subsiste se empregada na língua que se usa. O matema lacaniano visa possibilitar a transmissão da psicanálise, daquilo que se mostra na experiência analítica (JORGE, 1988).

Os discursos se referem às profissões impossíveis descritas por Freud: governar (Discurso do Mestre), educar (Discurso Universitário), analisar (Discurso do Analista). Lacan agrega o fazer desejar correspondente ao Discurso da Histórica e desenvolve um que é o desdobramento do Discurso do Mestre, que ele chama de discurso do mestre moderno, a saber, o Discurso do Capitalista.

A estrutura de todo discurso é composta de 4 elementos ou 4 letras:

S₁: significante-mestre

S₂ : saber

a : objeto mais-de-gozar (*Mehrlust*)

\$: sujeito dividido

O significante-mestre, S₁, é um traço, traço unário¹, significante em sua forma elementar, significante de gozo, que representa o sujeito para outro significante (S₂) e surge a partir do campo do Outro, campo do sentido. Não há sujeito que produza a si mesmo, somos produzidos a partir e no campo do Outro. O S₁ também aparece como enxame, que em francês se escreve *essaim* e se pronuncia homofonicamente como S₁. Este não é um significante qualquer, é uma referência singular para o sujeito, de onde todo o restante da cadeia significante se organiza. Esse S₁ tem um efeito de corte para o sujeito, e pode dessa forma representar o sujeito.

O S₂ são as palavras produzidas a partir do campo do Outro, por meio do qual o efeito de afânise, de apagamento, faz desaparecer o sujeito representado pelo seu S₁, o significante-mestre, passando a se representar pelo S₂, que são os significantes do Outro. Em análise, trata-

¹ Traço Unário: conceito introduzido por Lacan, a partir de Freud, para designar o significante em sua forma elementar e para explicar a identificação simbólica do sujeito. Um significante que realiza um traço, uma marca. O sujeito é um Um, incluído no conjunto daqueles que passaram pela castração, ao mesmo tempo em que afirma sua singularidade por um traço único (CHEMAMA & VANDERMERSCH, 2007, p. 374)

se de fazer com que apareça o S₁, verdadeiro representante do sujeito. O sujeito representado por S₁ é um sujeito efeito do significante (WAINSZTEIN, 2001). Quando falamos o fazemos a partir das palavras do Outro e não das próprias palavras. Ou melhor, falamos a partir dos significantes S₂ do Outro.

O saber representado por S₂, “(...) o saber do Outro, S₂, é o que tem para Lacan poder de alienação do sujeito. S₂ é o que apaga, ou empregando o termo introduzido por E. Jones e retomado por Lacan, afaniza o sujeito” (JORGE, 1988, p.27). A experiência de análise teria como efeito a desafanização do sujeito no saber do Outro, passando a poder referenciar-se aos significantes primordiais da sua própria história. O sujeito, \$, é o sujeito do inconsciente, se encontra dividido pela própria lógica do significante, separa-se o saber do gozo, faz parte da cadeia significativa, mas encontra-se no *entre*, conforme discorrido acima.

A letra *a* está ligada ao campo do gozo, mas mantém relação com a lógica do significante. Lacan chama o objeto *a* de “mais-gozar” e o relaciona com dinâmica da repetição freudiana. Como aquilo que se repete, do qual o sujeito não quer perder nada, nada de gozo, sendo então um *a* mais, um “plus”, um excesso de gozo. O sujeito resiste em perder algo desse gozo. O real impossível não pode ser recoberto nem pela palavra nem pela imagem.

O objeto *a* é simultaneamente real, simbólico e imaginário, se localiza num lugar insituável da nodulação dos três registros, no nó borromeano. O Objeto *a* imaginário tem uma configuração consistente, que se dá no nível do fantasma, é um objeto presença-presente, objeto enquanto necessário. O objeto *a* simbólico é passível de ser substituído, é contingencial, momento do Fort-da onde o objeto mãe pode ser substituído pelo objeto carretel, o significante pode presentificar o objeto ausente e ausentificar o objeto presente. Refere-se a uma presença imaginária e uma ausência real. O objeto *a* é real, enquanto impossível de ser apreendido, objeto causa da estrutura, como falta real no imaginário do falante que vem a ser preenchida pelo simbólico. Em análise, diz que o despertar em si é impossível, pois seria deparar-se com a falta do objeto. A análise pode oferecer momentos de despertar, refazendo por meio do simbólico a fantasia, partindo do real, no sentido do imaginário, passando pelo simbólico. Simbolização que parte da ausência-presente do objeto em direção a sua presença-ausência. Assim o sujeito sairia do estado de dessubjetivação e melancolia que a análise o levou. (JORGE, 1988).

Para a psicanálise o objeto *a* está para sempre perdido, é o objeto impossível, na medida em que foi originalmente substituído. Porque todo

objeto é metonímico de a , que a enquanto objeto perdido é a causa do desejo. O que seria a própria fórmula da fantasia e a função subjetivante da psicanálise: $\$ \diamond a$. Relação do sujeito com o objeto causa do seu desejo.

O objeto a na teoria dos discursos aparece como mais-gozar, conceito onde Lacan faz alusão à *mais-valia* de Marx, ao definir a lógica fundamental do modo de produção capitalista, faz uma análise crítica do capital e da economia política. Magno (2007) diz que há no capitalismo um jogo de “esconde-esconde” entre o valor de uso de um produto e de seu valor de troca:

Exatamente o valor não pago que aparece no fruto do trabalho daquele que trabalha, que costumamos chamar de trabalhador, que aparece no valor de uso do fruto desse trabalho – o verdadeiro preço do fruto desse trabalho. O que Marx demonstra é que, do ponto de vista da lógica capitalista, a coisa foi paga (justamente), no entanto sobra um resto, um lucro (p. 37)

Esse resto, esse lucro que Marx chamou de *mais-valia*, colocando-a como responsável pelo funcionamento do modo de produção capitalista. Para Lacan a *mais-valia* de Marx é uma forma de mais-gozar.

Lacan fala de quatro modos de formular a demanda, que se ordenam segundo quatro referências que permanecem fixas. O agente, aquele que produz o discurso; aquele que nele está implicado, o Outro; o que se espera disso, a produção; e o que este discurso revela, isto é, a verdade.

Esses elementos podem ocupar quatro lugares:

agente → outro
verdade // produção

Os lugares são escritos por dois binômios interligados por uma seta. E são fixos, pois todo e qualquer discurso sempre apresenta uma verdade que o move, por meio da qual fala um agente, que se dirige a um outro, com objetivo de obter uma produção. Da posição das letras nos respectivos lugares que são gerados os discursos responsáveis pelos laços sociais, que são em síntese uma formalização do encontro do sujeito com o outro.

Esses lugares dizem respeito a duas questões presentes em toda articulação discursiva, como mostra Jorge (1998):

- 1) Em nome de que ele fala, o que o organiza: qual o papel do agente? Qual é a sua verdade?

- 2) Em vista de que ele fala: qual é o outro a que esse discurso se dirige? Qual é o produto que ele comporta?

Os discursos sempre implicam uma referência ao Outro, é pelo discurso que o sujeito se refere ao Outro. Jorge (1988, p. 159) complementando a disposição dos lugares das letras dos discursos acrescenta que do lado do primeiro binômio está o campo do sujeito, mesmo que nem sempre o lugar do agente seja ocupado por ele, e do outro lado está o campo do Outro. Ainda coloca uma linha mediana entre os binômios para indicar que a ligação não existe apenas entre os numeradores do discurso, mas também entre os denominadores. Assim como a disjunção, grafada pelas barras paralelas (//), que mostram a descontinuidade entre a verdade e o produto de um discurso, não significa que a mesma não possa ocorrer também no campo entre agente e outro. "...Um impossível radical vigora entre sujeito e Outro, impossível que funda todo e qualquer discurso que visa produzir aí algum grau de possibilitação" (idem, p. 160). A barra // nos discursos diz de uma impossibilidade, o discurso como impossível, como verdade não toda.

Ao mesmo tempo em que tenta estabelecer uma ligação, o discurso implica uma disjunção um impossível nessa relação. A seguir:

SUJEITO	!	OUTRO
<u>agente</u>	→	<u>outro</u>
verdade	!	produção

Ocorre uma rotação dos quatro elementos nos quatro lugares configurando a estrutura de cada discurso. A barra que divide numerador e denominador na álgebra lacaniana indica a operação do recalque, o que significa que a operação entre sujeito e outro não é uma relação consciência-consciência, pois o sujeito \$ em jogo só pode ser o sujeito do inconsciente (WAINSZTEIN, 2001, p. 19). Daí decorre a afirmação lacaniana de que não existe relação intersubjetiva, entre sujeitos, pois todo discurso permite apenas um único sujeito.

A partir de um discurso podem ser obtidos os outros três devido à função de um quarto de volta ou mudança de posição, que aplicada a um discurso permite a produção do discurso seguinte. Podemos dizer que o discurso faz laço social, pois nesse movimento de mudança de posição ou quarto de volta forma-se um grupo, e essa operação-função se dá entre

eles, de modo que cada dois movimentos, grupos ou discurso combinados geram outro (idem, p.23).

Os discursos se definem pelo lugar do agente, também chamado de *dominante*. No Discurso do Mestre (DM), que é o discurso do inconsciente, a dominante é o S_1 , significante-mestre; no Discurso da Histórica (DH) é o próprio sujeito dividido; no Discurso Universitário (DU) é o saber, S_2 e no Discurso do Analista (DA) é o objeto a , do qual o analista prescinde para, enquanto semblante de objeto, colocar em jogo o próprio DA.

Para Vegh (2001, p.150) nenhum discurso é bom ou ruim, o ruim é quando se persiste em um deles. O Discurso Universitário e o Discurso do Mestre revelam a mestria pelo saber, são discursos de poder-saber, já o Discurso da Histórica e do Analista dizem respeito à relação com a questão do desejo. Temos então a escrita dos quatro discursos de Lacan:

Discurso do Mestre (DM)

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

Discurso Universitário (DU)

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Discurso da Histórica (DH)

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

Discurso do Analista (DA)

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

O Discurso do Mestre (DM) é a forma discursiva mais comum. Traz a questão fundamental da relação do sujeito com o Outro. Nesse discurso aguarda-se que o outro traga aquele saber que nos escapa. Coloca-se o saber para trabalhar a fim de que produza mais saber. A relação $\$ // a$ está recalcada. A barra indica que não existe relação entre o sujeito e a sua verdade. A análise também é introduzida pelo DM (GOLDER, 2000).

O Discurso do Mestre é o discurso do inconsciente. O S_1 é o significante-mestre, que representa o sujeito $\$$, para outro significante, no caso S_2 . O $\$$ está sob a barra que indica o recalque, aparece representado ($S_1 - \$ - S_2$), o que se configura o próprio sujeito do inconsciente. Tal discurso apresenta a própria constituição do sujeito do inconsciente, pode-se chamá-lo também de matema da linguagem. S_1 no lugar de agente significa que a entrada do sujeito no simbólico depende de pôr em ação um significante-mestre. O S_2 no lugar do Outro implica que o saber em jogo está do lado do Outro, que no caso é o lugar do significante (JORGE, 1988, p. 161). Trata-se do saber do gozo do Outro. O $\$$ no lugar da verdade implica que não exista uma única verdade, esta será sempre barrada, semi-dita. O objeto a no lugar da produção é a indicação de uma falta objetual no campo do Outro, a partir da articulação entre S_1 e S_2 , o que é produzido dessa relação é essa falta, um resto.

É o discurso da relação do senhor-escravo, que Lacan desdobra de Hegel. O escravo era quem possuía os meios de gozo. No lugar do Outro, no caso o S_2 , o outro é o escravo, da época da cultura grega onde era ele que trabalhava e, portanto, ele quem detinha o saber sobre o gozo.

No DM o S_1 enquanto dominante tenta dominar a Lei. Em comparação aos outros discursos, por exemplo, na DH o que se tenta dominar é o sintoma, no DU é o saber, e no DA, o analista enquanto semblante de objeto tenta a partir desse lugar que o sujeito $\$$ encontre seu lugar de gozo. "Ao mestre o que interessa é que a coisa funcione, que as coisas andem, que caminhem. Não lhe interessa saber porque funcionam, diferente da histérica que se interessa em saber por que funcionam, deixando claro que se trata do discurso do analisante" (WAINSZTEIN, 2001, p. 30).

O DM é o discurso correlato do momento da entrada do sujeito no simbólico. No seminário *O avesso da Psicanálise*, Lacan chama de dominante no discurso a letra que estiver no lugar de agente do discurso. Como nos diz Jorge (1988, *idem*), em referência a Lacan, a dominante no DM é o S_1 , que representa o falo, ou seja o significante de maior valor na cadeia significante, o significante primordial. Já no DA a dominante é o objeto a , o furo, como objeto faltoso e real, fundante da subjetividade do falante.

O Discurso da Histérica é o discurso do analisante. $\$$, sujeito dividido no lugar de agenciador do discurso, e que para ocupar esse lugar implica uma perda de gozo, uma falta não nomeada que dá acesso à condição desejante, representada no matema pelo objeto a . Este sujeito se dirige a um outro, enquanto um mestre, ou seja, o S_1 está com o outro

e não com o sujeito, na tentativa de que este produza os saberes, as respostas que tanto almeja. É o próprio discurso que representa o analisante quando se enlaça numa análise. Sujeito, agora analisante, que se dirige a um analista, (S1) enquanto alguém que supõe saber, e que poderá responder a suas angústias (S2), e este seria o caminho no encontro com sua verdade. Mas nessa posição o saber não poderá responder sobre a verdade. O sujeito supõe que sim, que há um saber e que é o analista quem o sabe, momento no qual se instala a transferência.

Esse discurso é produzido e não gerado espontaneamente. Não é porque fala que o sujeito já se encontra no discurso do analisante, a palavra pode não estar articulada no discurso analisante. A palavra não pode dizer tudo, dizer toda a verdade. "(...) que haja linguagem não implica necessariamente que vá haver palavra e que haja palavra não quer dizer que haja articulação no discurso" (FLESLER, 2001, p. 58).

No DH quando o sujeito se dirige ao outro, analista no lugar de S1, este não pode se esquivar desse lugar, o analista ocupa esse lugar como polo condensador de saber. O saber que se produz, S2, fica abaixo de S1, pois o analista não conhece as causas que dizem respeito ao sofrimento e a existência do sujeito. O objeto a , está recalcado sob a barra do \$, o objeto de gozo, causa de sua divisão.

O DH caracteriza-se pela impotência, o saber do sujeito não consegue dar conta do gozo, o resto mais-de-gozar. "(...) a verdade da histórica é desejar tornar-se o objeto de desejo do outro: 'a'". (GOLDER, p. 157, 2000). Para isso não cansa de querer saber o que lhe acontece, porque sofre, de onde se origina seu sofrimento. Uma produção incessante de saberes, a primeira aproximação do sujeito com seu desejo.

No Discurso do Analista, o analista não se inscreve enquanto sujeito, apesar de estar no campo do sujeito. Está enquanto semblante de objeto e a sua verdade é o saber, no lugar da verdade está o S2. Ocupar o lugar de sujeito suposto saber, designado pelo analisando não é identificar-se com um lugar de sujeito, o único sujeito que interessa aí é o sujeito do inconsciente. O psicanalista irá encarnar o lugar de objeto de falta, causa do desejo do analisando. Justamente porque está de fora, o sujeito do psicanalista é que pode surgir o sujeito do inconsciente no campo do Outro.

Esse saber, reduzido à articulação significativa, é meio de gozo. No lugar da verdade indica que está só está acessível por um semi-dizer, que não pode se dizer toda, pois "para além de sua metade, não há nada a dizer" (LACAN, 1992, p. 53).

Ao acionar o objeto *a* faltoso enquanto agente o DA aciona a enunciação para que do campo do Outro o sujeito produza os significantes primordiais da sua história. Daí a importância na obra de Lacan do que chamou de *desejo do analista*. Não se trata da subjetividade do analista, mas naquilo que faz com que este se despoje dela para que possa emergir a subjetividade do outro. Implicando o chamado ao outro enquanto sujeito de desejo.

Por fim, temos o discurso universitário, que está ligado na maioria das vezes ligado a transmissão de saber, semelhante à transmissão do ensino universitário. Diz de uma relação entre saber e educar.

No DU é o saber que num determinado momento está no lugar de agente do discurso, *S₂*, separado de seus *S₁*, que se dirige a um outro tomado como objeto *a*. No lugar da produção temos o \$, sujeito que deixa separado de si o objeto. O *S₁*, seu traço singular, está recalcado, abaixo do *S₂*, saber que não diz tudo, não pode dizer toda a verdade, assim como o sujeito fica separado dos objetos causa de seu desejo.

Seu saber fracassa, pois está dividido do seu *S₁*. É o saber que impera nessa relação, é ele que ocupa o lugar de agenciador do discurso. *S₂* está no lugar de comando, mas não é um saber como no DM que é um saber não todo, que falta algo, o saber do DU pretende-se a um saber todo-saber. Nesse caso, o saber teórico interessa mais do que o saber do outro, o que ocorre em muitas situações de pesquisa, onde somente se escuta aquilo que se quer comprovar ou afirmar teoricamente (GOLDER, 2001).

Jorge (1988, p. 146) nos fala do processo de colonização presente no Discurso Universitário. Neste o outro está no lugar de objeto, e nessa relação se quer produzir um sujeito-objeto em conformidade e identificado aos significantes do saber constituído, já dado previamente. Dessa forma, o outro no lugar de objeto estaria dissociado dos significantes primordiais de sua própria história. O que ele enuncia a partir disso são reproduções dos enunciados dos quais ele foi apenas receptor. A possibilidade de criação ou de um estilo próprio do sujeito fica recusada.

No DU, o saber, *S₂*, do trabalhador, do escravo, é capturado e se torna um saber teórico. No lugar da verdade está a sequência dos *S₁*, com os quais se deveria se identificar o sujeito \$ (JULIEN, 2002), mas entre eles existe uma impossibilidade, sinalizada por duas barras //, ou seja, o sujeito nunca irá se identificar por completo aos *S₁* do saber em jogo. Por isso educar é uma das profissões impossíveis, o sujeito nunca estará identificado por completo. O DU tende a totalidade, a dar conta de um

saber todo, o que não é possível.

O Discurso da Histórica revela o impossível da posição de mestre. O mestre, S₁, é castrado, pois dele está excluído o gozo. "(...) esse laço social produz um saber (S₂) sobre o mais-de-gozar em lugar de verdade. Há invenção de um novo saber sobre o gozo, saber que quer ignorar o mestre e que é outro que aquele do Discurso Universitário" (idem, p. 187). O saber do DU é um saber que deverá ser imposto ao outro, constituído pelos S₁ no lugar da verdade. O DH seria a contestação desse saber, o \$ em lugar de agente, que tentará construir um saber a partir da dúvida.

Conclusão

Em se tratando de uma pesquisa em psicanálise, concluímos que o lugar do pesquisador é aquele à esquerda e acima da barra no discurso da histórica. O pesquisador estará na posição de agente desse discurso, questionando os saberes de mestria dados pelo Outro e pela própria teoria psicanalítica. Cabe a ele a tentativa de produção de outros saberes em sua prática, diferenciando aquele saber produzido na prática da experiência e aquele que será transmitido a outros pesquisadores num segundo momento no contexto acadêmico. Avisado pelas modalidades de laços sociais propostos por Lacan, o analista-pesquisador também deverá estar atento quanto aos laços sociais que colonizam ou governam os saberes, para que possa, a partir deles se posicionar em outras direções discursivas.

Referências

- BIRMAN, J. (1992). A clínica na pesquisa psicanalítica. In: *Psicanálise e Universidade. Atas do 2. Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise*, n.2.
- BROUSSE, M. H. (2007). Três Pontos de Ancoragem. In: Associação do Campo Freudiano (org). Trad. Vera Ribeiro. *Pertinências da Psicanálise Aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CHEMAMA, R.; VANDERMERSCH, B. (2007). *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Francisco Settineri e Mario Fleig. São Leopoldo: Unisinos.

COSTA-ROSA, A. (2009). *Grupo psicoterapêutico no "discurso do analista": um novo dispositivo da clínica na Atenção Psicossocial*. Mimeo, 2009.

FLESLER, A. (2001). O discurso da histérica. In: VEGH, Isidoro [et al]. *Os discursos e a cura*. Trad. Miriam Celli Dyskant. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

FREUD, S. (1919). Sobre o ensino da psicanálise nas Universidades. In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 17. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII. 1996.

GOLDER, E. M. (2000). *Clínica da Primeira Entrevista*. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

GUERRA, A. M. C. (2001). A lógica da clínica e a pesquisa em psicanálise: um estudo de caso. In: *Agora: estudos em teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: v.4 n.1, Jan./junho 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid

HERRMANN, F. (2004). Pesquisando com o método psicanalítico. In: ____; LOWENKRON, T. (orgs). *Pesquisando com o Método Psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 43-83.

HULLER, S. C. M. (2005). Da práxis que se autoriza do nome psicanálise. In: *Revista Literal: Escola de Psicanálise de Campinas*. Campinas: n.8, 2005. p-29-36.

JORGE, M. A. C. (1988). *Sexo e discurso em Freud e Lacan*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

JULIEN, P. (2002). *Psicose, perversão, neurose: a leitura de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2002.

LACAN, J. (1958). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1955). Variantes do tratamento-padrão. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. (1964). Ato de fundação. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. (1969/1970). *O seminário: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira Ari Roitman. Consultor Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LUSTOSA, P. R. (2003). A pesquisa em psicanálise: entre a técnica, a extensão e a intensão. In: *Estados Gerais da Psicanálise: II Encontro Mundial*, Rio de Janeiro. Disponível: http://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial_rj/download/3e_Lustosa_35010903_port.pdf

MAGNO, M.D. *Ad sonores quatuor: seminário 1978*. Rio de Janeiro: NovaMente, 2007.

MEZAN, R. (2002). *Interfaces da Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.395- 435.

_____. (1992). Pesquisa Teórica em Psicanálise. In: *Psicanálise e Universidade. Atas do 2. Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise*, p. 51-75.

_____. (1998). *Tempo de Muda: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.

MONTE, Jaime Bezerra. *Considerações metodológicas sobre a pesquisa em psicanálise na Universidade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002, 93 f.

NOGUEIRA, Luiz Carlos. *A pesquisa em psicanálise*. Psicol. USP v. 15, n.1-2, São Paulo, jan/jun 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgibin/wxis.exe/iah> Acesso em 20 set 2007.

ROSA, M. D. (2006). *A psicanálise e as instituições: um enlace ético-político*. In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 5. São Paulo: 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em 6 maio 2008.

SILVA, M.E.L. (Coord). (1993). Pensar em Psicanálise. In:_____. *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993. p.11-25.

_____. (1993). Uma Aventura: A Tese Psicanalítica – Entrevista com Fábio Herrmann. In:_____. *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993. p.133-158.

SAURET, M. J. (2003). A Pesquisa Clínica em Psicanálise. Revista de Psicologia da USP, vol. 14, nº3. São Paulo.

STEVENS, A. (2007). A instituição: pratica do ato. In: Associação do Campo Freudiano (org). Trad. Vera Ribeiro. *Pertinências da Psicanálise Aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

STRINGHETA, L. V. H. O.; COSTA-ROSA, A. (2007). O Grupo Intercessor: saber e conhecimento da práxis “psi” na atenção básica em saúde. In: CONSTANTINO, E.P. (org). *Percursos da Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Arte & Ciência, p. 145-161.

STRINGHETA, L. V. H. O. (2007). *Método intercessor e saúde mental: construindo saberes a partir da práxis*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada na Faculdade de Ciências e Letras FCL-UNESP/Assis, Assis, 2007, 106 f.

VEGH, I. [et al]. (2001). *Os discursos e a cura*. Trad. Miriam Celli Dyskant. Companhia de Freud, Rio de Janeiro.

WAINSZTEIN, S. (2001). O discurso do mestre. In: VEGH, Isidoro [et al]. *Os discursos e a cura*. Trad. Miriam Celli Dyskant. Companhia de Freud, Rio de Janeiro.

RESEARCH IN PSYCHOANALYSIS: FROM INTENSION TO EXTENTION

This article presents an overview of different perspectives with reference to the psychoanalytic field researches. One may notice a variety of readings and understandings as to what it is made regarding the psychoanalytic method of research at the University. In this regard, we reiterate the proposal of *research in psychoanalysis* from Freud and Lacan's references and from the differences of what we call *psychoanalysis in intension* and *psychoanalysis in extension*. We propose an approach to the concept of *intension* and *extension* proposed by Lacan as elucidator of such differences. We present the notion of discourse in Lacan as a possibility of transmitting from the *intension* to the *extension* field. We conclude that Lacan's theory of discourse is one of the possibilities to operate in the *extension* of psychoanalysis, including the University.

Keywords: research, psychoanalysis, Lacan, transmission, discourse