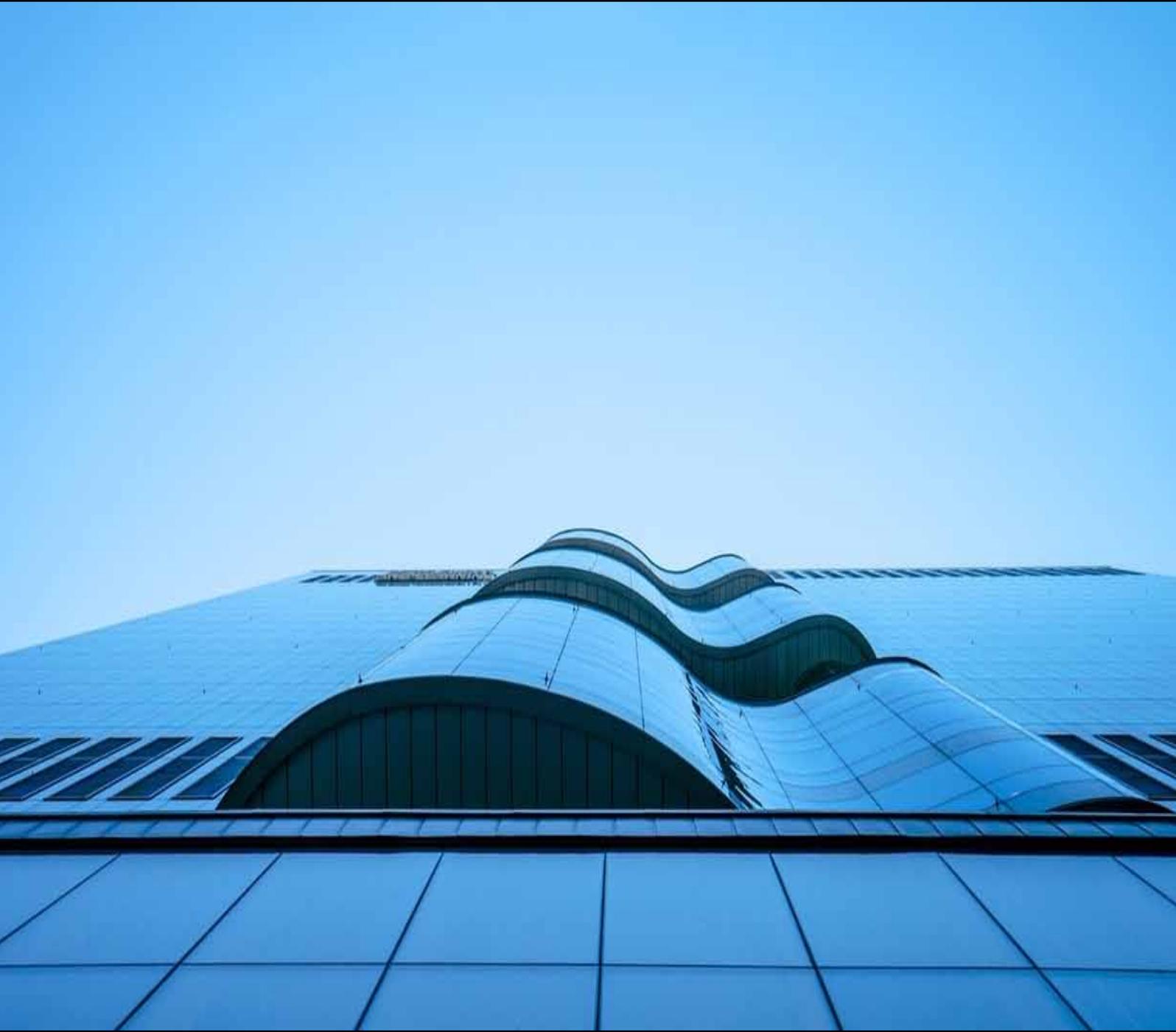


Psicologia em pesquisa

Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF



Volume 11 | Número 1
Janeiro - Junho de 2017



revista
Psicologia
em Pesquisa



TRAÇO LEAL

Psicologia em Pesquisa

ISSN 1982-1247

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF | Brasil

Volume 11 Número 1

Janeiro - Junho de 2017

Missão

Psicologia em Pesquisa é um periódico eletrônico semestral (junho e dezembro) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e tem como público alvo pesquisadores, docentes e profissionais de psicologia e demais áreas correlatas.

Seu objetivo principal é promover a produção e a divulgação do conhecimento científico no campo da Psicologia e de suas áreas afins. Para tanto, prioriza a publicação de artigos originais que relatam os resultados de pesquisas empíricas ou teóricas. Também são publicadas outras comunicações científicas originais como, por exemplo, revisão de literatura, ensaio teórico, resenha, entrevista, relato de experiência, que tenham relevância para a Psicologia e suas áreas correlatas. Os manuscritos podem ser submetidos em português, inglês ou espanhol.

Com a meta de assegurar uma avaliação imparcial e promover um intercâmbio entre os autores e seus pares, todos os manuscritos submetidos à Psicologia em Pesquisa são avaliados segundo um processo de revisão às cegas por pares, seguindo orientações do Committee on Publication Ethics (COPE) em todos os aspectos éticos e, em especial, em relação a casos de má conduta e plágio em publicações acadêmicas.

Editor-Chefe

Telmo Mota Ronzani – UFJF

Editores Associados

Francis Ricardo dos Reis Justi – UFJF

Francisco Teixeira Portugal – UFRJ

Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho – UFAL

Vitor Geraldi Haase – UFMG

Comissão de Política Editorial

Fernando Antonio Basile Colugnati – UFJF

Saulo de Freitas Araujo – UFJF

Altemir José Gonçalves Barbosa – UFJF

Juliana Perucchi – UFJF

Lélio Moura Lourenço – UFJF

Marisa Consenza Rodrigues – UFJF

Assistentes do Editor

Daniel Alexandre Gouvêa Gomes – UFJF

Maira Leon Ferreira – UFJF

Mayra Bibiano Caixeiro – UFJF

Equipe Técnica

Daniel Alexandre Gouvêa Gomes – UFJF

Maira Leon Ferreira – UFJF

Mayra Bibiano Caixeiro – UFJF

Maira Leon Ferreira – UFJF

Produção Editorial

Traço Leal Comunicação

Conselho Editorial

Acácia Angeli Aparecida dos Santos – Universidade São Francisco

Adelina Guisande – Universidad de Santiago de Compostela (Espanha)

Alexander Moreira-Almeida – Universidade Federal de Juiz de Fora

Ana Maria Jacó-Vilela – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ann Dowker – University of Oxford (Inglaterra)

António M. Diniz – Universidade de Évora (Portugal)

Antônio Maurício Castanheira Neves – Universidade Católica de Petrópolis

Carla Witter – Universidade São Judas Tadeu

Cláudio Garcia Capitão – Universidade São Francisco

Eduardo José Manzini – Universidade Estadual Paulista

Enrique Saforcada – Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Erikson Felipe Furtado – Universidade de São Paulo

Fernando Vidal – Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)

Gerardo Prieto – Universidad de Salamanca (Espanha)

Gerson Yukio Tomanari – Universidade de São Paulo

José Antônio Damásio Abib – Universidade Federal de São Carlos

Leandro Almeida – Universidade do Minho (Portugal)

Makilim Nunes Batista – Universidade São Francisco

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Marcos Emanuel Pereira – Universidade Federal da Bahia

Marcus Bentes de Carvalho – Universidade Federal do Pará

Maria do Carmo Guedes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Mônica Sanches Yassuda – Universidade de São Paulo

Richard Saitz – Boston University (EUA)

Sandra Regina Kirchner Guimarães – Universidade Federal do Paraná

Sônia Maria Guedes Gondim – Universidade Federal da Bahia

Thomas Sturm – Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)

William Barbosa Gomes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Zilda Aparecida Pereira Del Prette – Universidade Federal de São Carlos

Psicologia em Pesquisa

ISSN 1982-1247

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF | Brasil

Volume 11 Número 1

Janeiro - Junho 2017

Sumário

Editorial

- 1 **Novo Escopo da Revista: em busca de aprofundamentos**
Telmo Mota Ronzani

Artigos / Articles

Seção 1: História e Filosofia da Psicologia

- 22 **Para Além dos Princípios de Psicologia: Evolução e Sentido do Projeto Psicológico de William James**
Saulo de Freitas Araujo, Aldier Félix Honorato
- 23 **Aron Gurwitsch intérprete de Kurt Goldstein: a intencionalidade categorial**
Hernani Pereira dos Santos, Danilo Saretta Verissimo
- 24 **Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito**
Daniela Paula do Couto

Seção 2: Desenvolvimento Humano e Processos Sócio-Educativos

- 25 **Concepção de justiça e injustiça de docentes do ensino fundamental**
Leandra Lúcia Moraes Couto; Heloisa Moulin de Alencar.
- 26 **Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos**
Fauston Negreiros, Carolina Fernanda Da Costa Silva, Yamila Larisse Gomes de Sousa, Layane Bastos dos Santos
- 27 **Suporte Familiar e Autoconceito Infantojuvenil em Acolhidos, Escolares e Infratores**
Makilim Nunes Baptista, Fabián Javier Marin Rueda, Edna Maria Brandão
- 28 **WISC-IV: Evidências de Validade para Grupos Especiais de Superdotados**
Mariângela Miranda Ferreira Macedo, Márcia Elia da Mota, Marsyl Bulkoool Mettrau

Seção 3: Processos Psicossociais em Saúde

- 29 **Bem Estar Pessoal e Sentimento de Comunidade: um estudo psicossocial da pobreza**
Bárbara Barbosa Nepomuceno, Marília Studart Barbosa, Verônica Moraes Ximenes, Antônio Alan Vieira Cardoso
- 30 **Do descaso a um novo olhar: a construção da Política Nacional de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas como conquista da Reforma Psiquiátrica Brasileira. O caso de Recife (PE)**
Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque, Wagner Lins Lira, André Monteiro Costa, Solange Aparecida Nappo
- 31 **Escala de Percepção de Suporte Organizacional: evidência da estrutura fatorial em trabalhadores brasileiros**
Luis Felipe de Oliveira Fleury, Nilton Soares Formiga, Marcos Aguiar de Souza, Marco Antônio Ferreira de Souza

Resenha / Review

- 32 **Desafios no atendimento aos Idosos: o equilíbrio entre conhecimento técnico, habilidades terapêuticas e relação terapêutica**
Roseli Lage de Oliveira

Editorial

Novo Escopo da Revista: em busca de aprofundamentos

Com a publicação do presente número, estamos inaugurando a nova fase de nossa revista, com a definição de três áreas específicas de publicação de nossos artigos: História e Filosofia da Psicologia, Desenvolvimento Humano e Processos Sócio-Educativos e Processos Psicossociais em Saúde. Esta reorganização se baseiam nas linhas existentes atualmente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a qual nossa revista está vinculada. Seguimos também a tendência atual de várias revistas em Psicologia em procurar se especializar em áreas específicas. Nosso campo tem crescido e se diversificado cada vez mais e entendemos que é necessário espaços de aprofundamento de discussões para o maior avanço acadêmico e profissional da Psicologia. Por outro lado, estamos atentos à preocupação de não perdermos a produção e discussões mais amplas, tão necessárias nos dias atuais. Por essa razão, ao mesmo tempo que definimos nosso escopo, que abarca três áreas importantes em nossa área, mantemos uma seção fundamental que é a história e filosofia da Psicologia que é a base de discussão das demais áreas. Com essa estratégia, temos a meta de atrair cada vez mais autores e artigos com qualidade teórica, metodológica e com contribuições substanciais para o avanço no conhecimento da Psicologia.

O presente número se inicia com a Seção História e Filosofia da Psicologia com o artigo teórico de Saulo Freitas Araujo e Aldier Félix Honorato, que tem o título “Para Além dos Princípios de Psicologia: Evolução e Sentido do Projeto Psicológico de William James” onde os autores revisitam as obras de William James e sua contribuição para o desenvolvimento da Psicologia. O artigo seguinte “Aron Gurwitsch intérprete de Kurt Goldstein: a intencionalidade categorial” de Hernani Pereira dos Santos e Danilo Saretta Verissimo, os autores fazem uma análise conceitual e epistemológica sobre intencionalidade categorial, baseada nos teóricos contidos no título do artigo. A seção de encerra com o artigo “Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito” de Daniela Paula do Couto onde são apresentadas as ideias dos referidos autores para a noção de constituição de sujeito, mais especificamente das crianças.

A Seção Desenvolvimento Humano e Processos Sócio-Educativos inicia-se com o artigo “Concepção de justiça e injustiça de docentes do ensino fundamental” de Leandra Lúcia Moraes Couto e Heloisa Moulin

de Alencar, onde as autoras realizaram uma pesquisa empírica com referencial piagetiano e concluem que a noção de justiça dos docentes se fundamentou na moral autônoma. O artigo de Fauston Negreiros, Carolina Fernanda Da Costa Silva, Yamila Larisse Gomes de Sousa e Layane Bastos dos Santos “Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos”, trata-se de uma pesquisa com 233 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo objetivo foi avaliar os determinantes de fracasso escolar nesse grupo. Os autores encontraram a relação entre fracasso e condições econômicas, políticas e precarização das escolas públicas. O artigo “Suporte Familiar e Autoconceito Infantojuvenil em Acolhidos, Escolares e Infratores” de Makilim Nunes Baptista, Fabián Javier Marin Rueda e Edna Maria Brandão foi uma pesquisa com adolescentes onde foi encontrada uma correlação entre suporte familiar e desenvolvimento de autoconceito. O último artigo da seção é de avaliação psicométrica com o título “WISC-IV: Evidências de Validade para Grupos Especiais de Superdotados” de Mariângela Miranda Ferreira Macedo, Márcia Elia da Mota e Marsyl Bulkool Mettrau, onde foi encontrada a capacidade discriminatória da escala para distinguir crianças e adolescentes superdotadas dos demais grupos estudados.

A seção Processos Psicossociais em Saúde se inicia com o artigo “Bem Estar Pessoal e Sentimento de Comunidade: um estudo psicossocial da pobreza de Bárbara Barbosa Nepomuceno, Marília Studart Barbosa, Verônica Morais Ximenes e Antônio Alan Vieira Cardoso que foi uma pesquisa em que se avaliou a correlação entre pobreza multidimensional entre populações rurais e urbanas, encontrando uma correlação entre esta variável e o sentimento de bem estar e sentimento de comunidade. Já o estudo de Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque, Wagner Lins Lira, André Monteiro Costa e Solange Aparecida Nappo, intitulado “Do descaso a um novo olhar: a construção da Política Nacional de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas como conquista da Reforma Psiquiátrica Brasileira. O caso de Recife (PE)” apresenta a possibilidade de articulação de ações de Redução de Danos a com os princípios da Reforma Sanitária, apresentando a experiência de Recife. Por último, o artigo “Escala de Percepção de Suporte Organizacional: evidência da estrutura fatorial em trabalhadores brasileiros” de

Luis Felipe de Oliveira Fleury, Nilton Soares Formiga, Marcos Aguiar de Souza, Marco Antônio Ferreira de Souza apresenta um estudo psicométrico na área organizacional e apontam para a adequação do instrumento do ponto de vista fatorial.

Por fim, em nossa seção de resenha, Roseli Lage de Oliveira apresenta e analisa a obra dos autores Eduarda Rezende Freitas, Altemir José Gonçalves Barbosa e Carmem Beatriz Neufeld com o título Terapias Cognitivo-Comportamentais com Idosos.

Telmo Mota Ronzani
Editor-Chefe

Para Além dos *Princípios de Psicologia*: Evolução e Sentido do Projeto Psicológico de William James

Beyond the *Principles of Psychology*:
Evolution and Meaning of William James's Psychological Project

Saulo de Freitas Araujo^I
Aldier Félix Honorato^{II}

Resumo

William James é uma figura central na história da psicologia e da filosofia. Entretanto, a interpretação de sua obra ainda está repleta de lacunas e mal-entendidos. Por exemplo, a extensão e o sentido do seu projeto psicológico permanecem mal compreendidos. Para muitos autores, James teria abandonado a psicologia após *The Principles of Psychology* (1890), ao passo que outros entendem o *The Varieties of Religious Experience* (1902) como obra psicológica. O objetivo deste artigo é explorar a questão da evolução do projeto psicológico de James, acompanhando diversos momentos de sua manifestação ao longo de sua carreira. Ao final, vamos defender aquilo que chamamos de tese da pervasividade, segundo a qual a psicologia está presente em toda a obra de James.

Palavras chave: William James; psicologia científica; história da psicologia.

Abstract

William James is a central figure in the history of psychology and philosophy. However, the interpretation of his work is full of gaps and misunderstandings. In particular, the extension and meaning of his psychological project remain poorly understood. For many authors, James abandoned psychology after *The Principles of Psychology* (1890), whereas others understand *The Varieties of Religious Experience* (1902) as a psychological work. The goal of this article is to explore the issue of the evolution of James's psychological project, following distinct moments of its realization throughout his career. At the end, we will defend what we call the pervasiveness thesis, according to which psychology is present throughout James's work.

Keywords: William James; scientific psychology; history of psychology.

^IDepartment of Psychology University of West Georgia

^{II}Programa de Pós – Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora

William James (1842-1910) é um dos principais personagens do cenário intelectual do final do século XIX e início do século XX. Seja como “pai” da psicologia norte-americana ou como fundador do pragmatismo como movimento filosófico, seu nome figura em todas as apresentações da psicologia e da filosofia no século XX, sem falar no seu legado para alguns debates contemporâneos (e.g., Froh, 2004; Goodwin, 2008; Heft, 2001; Ivie, 2006; Kuklick, 2001; Lawson, Graham, & Baker, 2007; McDermott, 1986; Stanlick, 2013; Zhao, 2014).

Em que pese, porém, o reconhecimento geral de sua importância como psicólogo e filósofo, a interpretação de sua obra está longe de ser um empreendimento tranquilo e consensual. Ao contrário, aquilo que chamamos de *James scholarship* é um mosaico repleto de lacunas, contradições e perspectivas distintas. Como bem notou Taylor, “parece que cada estudioso escreve aquilo que ele acredita ser a obra magna sobre James, como se outros livros ou artigos deste tipo já não tivessem sido escritos anteriormente” (Taylor, 2002, p. 11).

À primeira vista, esse quadro de interpretações parciais justificar-se-ia pela extensão do *corpus jamesiano*: são

19 volumes de textos, notas e manuscritos (Burkhardt, Bowers, & Skrupskelis, 1975-1988), seguidos de 12 volumes de correspondência (Skrupskelis & Berkeley, 1992-2004), sem falar no importantíssimo fundo arquivístico disponível para consulta e pesquisa em Harvard – os chamados *William James Papers* (<http://oasis.lib.harvard.edu/oasis/deliver/~hou00373>). No entanto, um olhar mais atento revela uma segunda fonte de dificuldade, de origem mais profunda, que emana do próprio movimento de constituição do pensamento de James. Estamos, aqui, diante daquilo que Allport (1943) chamou de os paradoxos produtivos de James, aliados ao que Croce (2012), mais recentemente, identifica como um de seus traços fundamentais: a sua não-disciplinaridade, ou seja, o fato de James estar muito distante da compartimentalização contemporânea do conhecimento em disciplinas e departamentos específicos. É sobretudo essa dimensão interna da obra de James – eivada de tensões e contradições –, mais do que os desafios trazidos pela sua organização externa, que coloca o leitor em uma posição difícil, caso ele busque algo mais do que uma simples familiaridade superficial com a obra em questão.

Somente a título de exemplo, uma das questões centrais que permanece insuficientemente explorada e compreendida é a da relação entre psicologia e filosofia em James. Ainda que não haja nenhuma dúvida sobre a precedência cronológica da psicologia sobre a filosofia jamesiana – entendida aqui primeiramente como o conjunto formado pelas doutrinas do empirismo radical, pragmatismo e pluralismo –, estamos ainda muito longe de qualquer quadro geral sobre a relação exata entre as duas. Seria muito importante compreender de forma mais detalhada, por exemplo, a influência dos estudos psicológicos de James sobre a formulação de seu empirismo radical, assim como as consequências de seu pragmatismo para a teorização em psicologia.

Embora essa relação entre psicologia e filosofia seja, a nosso ver, uma das chaves centrais de interpretação da obra de James, um longo caminho ainda precisa ser percorrido antes que possamos oferecer algum subsídio para tal interpretação. É fundamental, por exemplo, que tenhamos mais clareza sobre a extensão e o sentido de seu projeto psicológico, a fim de buscar suas possíveis relações com a filosofia. Nesse sentido, cabe aqui perguntar sobre a continuidade do interesse de James pela psicologia após a publicação de *The Principles of Psychology*, em 1890. Teria ele abandonado a psicologia após esta data? Caso contrário, como relacionar seus estudos psicológicos posteriores com as posições estabelecidas nos *Principles*?

Tendo em vista esta problemática em torno da interpretação da obra de James, o objetivo deste artigo é apresentar um esboço inicial sobre a evolução e do sentido geral da psicologia jamesiana, enfatizando o período posterior aos *Principles*. De acordo com a tese que vamos defender – a tese da pervasividade – James jamais abandonou a psicologia após os *Principles*; ao contrário, lutou por uma ampliação do campo psicológico, tanto em termos de método quanto de objeto, visando à inclusão de fenômenos pouco convencionais, tais como a experiência religiosa, o transe mediúnico, os estados místicos, etc.

Para alcançar nosso objetivo, vamos proceder da seguinte maneira. Primeiro, vamos refutar uma tese muito difundida na literatura, segundo a qual James abandonou a psicologia após os *Principles*. Em seguida, vamos mostrar a presença da psicologia até a publicação de *The Varieties of Religious Experience*, em 1902. Finalmente, vamos estender nossa análise para o período posterior ao *Varieties*, fornecendo uma sustentação final para nossa tese.

Refutando a tese do abandono da psicologia após os Principles

Entre os intérpretes de James que procuram oferecer uma visão geral de seu percurso, há uma tese muito difundida, segundo a qual ele teria abandonado a psicologia após a publicação dos *Principles*, em 1890, passando a se dedicar exclusivamente à filosofia (e.g., Ferreira & Gutman, 2008; Goodwin, 2008; Greenwood, 2008; Heidbreder, 1933; Lawson et.al., 2007; Mandler, 2007; Schultz & Schultz, 2010).

Essa tese, que é bem antiga, aparece na literatura de várias formas diferentes. Em uma de suas primeiras manifestações, Heidbreder (1933) afirma: “não há dúvida de que, após publicar *The Principles*, James deixou de se interessar predominantemente pela psicologia. Todas as questões merecedoras de resposta, dizia, estavam na filosofia. Para ele, a psicologia havia sido uma fase” (p. 155). Ralph Barton Perry (1876-1957), o primeiro biógrafo de James, certamente ajudou a reforçar essa tese, ao observar que “nos anos 90, sentindo que o período de sua fertilidade psicológica tinha acabado, ele se voltou para questões morais, sociais e religiosas” (Perry, 1935, I, p. x).

Grande parte dos livros e manuais de história da psicologia tem repetido essa tese. De acordo com Mandler (2007), “após finalizá-los [*The Principles*], James se voltou essencialmente para a filosofia. Ele já tinha dito tudo, e está tudo lá” (p. 70). Para Greenwood (2009), “James parece ter perdido interesse pela psicologia após a publicação dos *Principles*” (p. 362), ao passo que Pickren e Rutherford (2010) sugerem que ele “retirou-se da psicologia” (p. 55). Finalmente, Schultz e Schultz (2011) endossam a tese do abandono, ao dizer que “com a publicação dos *Principles*, James decidiu que não tinha mais nada a dizer sobre psicologia” (p. 135).

Essa tese pode aparecer também na literatura com uma pequena variação, no sentido de que o abandono teria ocorrido de forma menos abrupta, mas ainda ao longo da década de 1890. É o que defende Goodwin (2008), por exemplo. Segundo ele,

Depois da publicação de Principles em 1890 e de sua versão resumida dois anos depois, James começou a se afastar da psicologia e a se aproximar da filosofia. [...] Embora continuasse envolvido na American Psychological Association, tendo sido eleito seu presidente em 1894 e 1902, James também apoiou a formação da American Philosophical Association logo depois da virada do século, e daí em diante

o que ele publicou voltava-se basicamente para a filosofia (por exemplo, Pragmatism em 1907) e a religião (por exemplo, Varieties of religious experience em 1902) (p. 197, itálicos no original).¹

Os exemplos anteriores deixam claro a ampla aceitação da tese do abandono na literatura. Cabe agora perguntar pela sua validade. Estaria essa tese amparada pelo próprio desenvolvimento do pensamento de James? A resposta que aqui oferecemos é negativa. Um olhar atento para a obra de James como um todo mostra, ao invés de um abandono da psicologia, um contínuo interesse por questões eminentemente psicológicas, sobretudo em relação ao alargamento do campo da consciência e da experiência subjetiva em geral. Assim, para refutar a tese do abandono, basta trazer à luz um único contraexemplo, a saber, o caráter nitidamente psicológico do livro *The Varieties of Religious Experience*, publicado em 1902. De acordo com o próprio James,

Em relação ao modo como terei que proceder nestas conferências, eu não sou um teólogo, um especialista em história das religiões ou um antropólogo. A psicologia é o único ramo do saber no qual sou particularmente versado. Para o psicólogo, as propensões religiosas do homem devem ser pelo menos tão interessantes quanto quaisquer outros fatos pertencentes à sua constituição mental. Parece, portanto, que a coisa mais natural para mim, como psicólogo, é convidá-los a um levantamento descritivo dessas propensões religiosas.

Se a investigação tem que ser psicológica, o seu objeto deve ser os sentimentos e impulsos religiosos, não as instituições religiosas. (James, 1902/1985, p. 12, itálicos nossos)

Esse esclarecimento de James deixa claro não só que, muito depois dos *Principles*, ele ainda se considerava um psicólogo, mas principalmente que seu interesse ao abordar a experiência religiosa era eminentemente psicológico, no sentido de compreender a significação daquelas vivências para a constituição geral da vida mental. Em outras palavras, *Varieties* é um livro de psicologia, embora não possa ser desvinculado das preocupações filosóficas de James (Lamberth,

1999; Levinson, 1981; Shamdasani, 2002). Esse fato, por si só, já é suficiente para jogar por terra a tese do abandono da psicologia após os *Principles*. Mesmo que considerada apenas para fins didáticos, ela confunde e distorce mais do que esclarece.

Mas por que essa tese encontra tão ampla aceitação? Em primeiro lugar, por culpa do próprio James, que em vários momentos de sua obra criticou a fragilidade teórica da psicologia. Em segundo lugar, devido a uma análise superficial e apressada do corpus jamesiano. No primeiro caso, porém, precisamos estar atentos para não confundir um tipo específico de psicologia com a psicologia em geral. O que James criticou muitas vezes após os *Principles* foi a psicologia experimental de origem alemã, que começava a ganhar ampla adesão nos Estados Unidos, mas não todo e qualquer tipo de psicologia. No segundo caso, é necessário ir além dos *Principles*, evitando desta forma uma cilada metodológica muito comum, que é tomar a parte pelo todo. Esperamos desenvolver de forma mais adequada esses dois pontos nas próximas seções desse artigo.

Reconhecendo a psicologia jamesiana até o Varieties

É importante ressaltar que, apesar de muito difundida, a tese do abandono nunca foi unânime entre os intérpretes de James. Muitos autores têm apontado o interesse jamesiano pela psicologia pelo menos até 1902, ano de publicação do *Varieties* (Fancher & Rutherford, 2017; Hilgard, 1987; Lundin, 1972; Smith, 1985; Taylor, 1984a, 1996; Woodward, 1983). De acordo com esses autores, é possível identificar pelo menos três momentos psicológicos nesse período: as *Lowell Lectures*, proferidas em 1896; o *Talk to Teachers on Psychology*, publicado em 1899; e o *Varieties*, publicado em 1902. Contudo, há muito mais do que isso. Para que essa produção psicológica faça sentido, é preciso primeiramente situá-la em um contexto mais amplo, que remete tanto aos *Principles* quanto às primeiras investigações que lhe sucederam. Trata-se, aqui, da conjugação de dois fatores cruciais. Primeiro, a insatisfação de James com a psicologia científica de sua época, baseada essencialmente em investigações de laboratório. Segundo, o seu encontro com duas novas formas de pensar os fenômenos psicológicos: de um lado, a tradição francesa de psicopatologia (Charcot, Janet, Binet, etc.); de outro, as chamadas pesquisas psíquicas (Myers, Gurney, Hodgson, etc.) (Taylor, 2005). Vejamos em maior detalhe como isso acontece.

A insatisfação de James com a psicologia científica de sua época, que ele apresentou e discutiu de

¹ Ao longo de todo o artigo, as traduções do inglês e do francês são de inteira responsabilidade do primeiro autor.

forma brilhante nos *Principles*, e cujo ponto de vista – classificado por ele mesmo como positivista (James, 1890/1981, p. 6) – ele compartilhava até então, aparece primeiro na sua correspondência, para depois figurar em suas publicações. No mesmo ano de publicação dos *Principles*, em carta a James Sully (1842-1923), ele reconhece que a psicologia “é como a física antes de Galileu. – Nem sequer uma única lei *elementar* foi vislumbrada até o momento” (Skrupskelis & Berkeley, 1999, p. 53, itálico no original). No ano seguinte, em carta datada de 08 de julho, James escreve a Hugo Münsterberg (1863-1916): “Quais *teorias* na psicologia têm qualquer valor *definitivo* atualmente? Nenhuma! Elas servem apenas para aguçar a reflexão e a observação” (Skrupskelis & Berkeley, 1999, p. 180, itálicos no original). Ou seja, após sua longa jornada com a psicologia científica da época, James estava convencido de que a psicologia ainda possuía um longo caminho a percorrer até que seus pilares estivessem solidamente construídos. Não é por acaso que, em 1892, ele aproveitou as críticas de George Ladd (1842-1921) aos *Principles* (Ladd, 1892), para tornar explícita sua posição em relação à psicologia:

Eu nunca afirmei, por exemplo, como o Professor Ladd parece pensar que faço, que a psicologia na sua forma atual é uma ciência natural ou, de modo exato, uma ciência em absoluto. Na verdade, a psicologia é hoje pouco mais do que era a física antes de Galileu ou a química antes de Lavoisier. Ela é uma mistura de descrição fenomenal, fofoca e mito, incluindo, contudo, material real suficiente para justificar a esperança de que, com discernimento e boa vontade por parte dos interessados, seu estudo possa ser organizado a ponto de tornar-se digna do nome de ciência natural em um dia não muito distante. [...] Meu desejo, ao tratar a psicologia como uma ciência natural, era ajudá-la a tornar-se uma (James, 1892, p. 146, itálicos no original).

O contato de James com a tradição francesa de psicopatologia e as pesquisas psíquicas teve início já na década de 1880 (James, 1886, 1887a, 1887b; James & Carnochan, 1886) e se faz presente, ainda que de forma tímida, nos *Principles* (James, 1890/1981, pp. 352-379; 1194-1214). Entretanto, apesar de incluir as alterações de personalidade e os fenômenos mediúnicos como tópicos legítimos de investigação psicológica, eles ainda não ocupavam um lugar central na sua psicologia. É somente após os *Principles* que sua psicologia toma

uma nova direção, na qual os estados excepcionais de consciência e as pesquisas psíquicas desempenham um papel importante (McDermott, 1986; Murphy, 1973; Sech Jr., Araujo, & Moreira-Almeida, 2013). Nesse sentido, vale lembrar aqui a advertência de seu primeiro biógrafo: “o interesse de James pelas pesquisas psíquicas não era uma de suas extravagâncias; ao contrário, era central e representativo” (Perry, 1935, II, p. 155).

Em um de seus primeiros textos da década de 1890, *The Hidden Self*, James anuncia uma mudança de foco no seu projeto psicológico. Após discutir os resultados mais recentes das investigações de Janet e outros, ele afirma que “*um estudo comparativo de transe e estados subconscientes* é da maior urgência e importância para a compreensão de nossa natureza” (James, 1890, p. 373, itálicos no original).

Não foi por outro motivo que James resolveu preparar uma série de conferências sobre estados mentais excepcionais, que foram proferidas em 1896 – as chamadas *Lowell Lectures* (Taylor, 1984a). Estas conferências são a chave para se entender uma parte significativa das investigações psicológicas de James no período que vai dos *Principles* ao *Varieties*. De acordo com Woodward, “os resultados da hipnose e das personalidades múltiplas causaram um impacto tão grande em James que ele participou de várias sessões experimentais, leu muito e relatou seus achados nas *Lowell Lectures* sobre ‘Estados Mentais Excepcionais’ em 1896” (Woodward, 1983, p. xxxiii).

As *Lowell Lectures* são um conjunto de oito conferências que abordam os seguintes tópicos: sonho, hipnotismo, automatismo, histeria, personalidades múltiplas, possessão demoníaca, bruxaria, degeneração e genialidade. Em todas elas, é realizada uma discussão com as principais propostas vigentes, embora James dê maior destaque às teorias psicológicas de Pierre Janet (1859-1947) e Frederic Myers (1843-1901).

Em sua reconstituição dos manuscritos originais, Taylor (1984b) destaca a importância das *Lowell Lectures* para se compreender o desenvolvimento das ideias psicológicas de James entre os *Principles* e o *Varieties*, um problema criado, entre outras coisas, pelo fato de que os psicólogos não costumam ler o que James escreveu depois dos *Principles*, ao passo que os especialistas em religião tendem a não ler nada do que ele publicou antes do *Varieties*. Afirma Taylor:

Acima de tudo, suas conferências sobre Estados Mentais Excepcionais preenchem a lacuna existente entre essas duas obras importantes. Embora James tenha introduzido o tópico do

subliminal e das personalidades múltiplas nos Principles, sua orientação em relação à consciência era então mais cognitiva e positivista. Quando ele publicou o Varieties, ele tinha praticamente abandonado a ênfase na supremacia da razão e estava explorando seus fundamentos intuitivos na primazia da experiência mística, que por sua vez foi absorvida na sua doutrina do empirismo radical. (Taylor, 1984b, p. 11)

As *Lowell Lectures* explicam, assim, boa parte do caminho que James vai trilhar nesse período até o *Varieties*, que pode ser compreendido como o resultado dessa longa investigação de estados peculiares da mente e da relação da experiência mística e religiosa com a consciência. Desta forma, fica claro que William James não desistiu da psicologia após 1890, ele “abandonou apenas a epistemologia positivista reinante na época” (Taylor, 1996, p. 5), para poder lançar luz sobre diversos temas relacionados à consciência que eram marginalizados pela chamada psicologia científica. Nesse sentido, Boring estava certo quando afirmou que James “nunca deixou de ser psicólogo, embora tenha se afastado da psicologia” (Boring, 1950, p. 511), entendida aí como psicologia experimental.

Esse envolvimento de James com a psicopatologia e os mais variados tipos de estados excepcionais da consciência foi certamente um dos elementos centrais que o levaram a desenvolver e ampliar sua teoria da consciência. Em 1895, ainda antes de proferir as *Lowell Lectures*, James publica um texto fundamental – *The knowing of things together* – no qual anuncia uma modificação de sua posição em relação aos *Principles*:

Além disso, eu vejo melhor agora do que antes que minha proposta de designar os estados mentais meramente pela sua função cognitiva leva a uma maneira um pouco distorcida de falar dos sonhos e devaneios, e a um modo bastante artificial de se referir a alguns estados emocionais. Consequentemente, estou disposto a sustentar, daqui em diante, que estados mentais devam ser chamados de complexos, assim como seus objetos o são, mesmo na psicologia. (James, 1895, p. 124)

Em 1898, ainda antes do *Varieties*, ele aproveita um relato de experiência sobre os efeitos do óxido nítrico para anunciar uma outra característica de sua teoria ampliada da consciência:

A consciência normal humana é apenas um pequeno extrato de um grande mar de consciência humana possível, de cujos limites nós não sabemos nada; porém, sobre a natureza de suas partes, tais documentos, como o que vem a seguir, podem ajudar a dizer-nos algo. (James, 1898, p. 194)

Vale lembrar ainda que, neste mesmo período que vai dos *Principles* ao *Varieties*, além de enveredar pelas trilhas dos estados excepcionais da consciência, James estendeu suas investigações psicológicas para um outro campo, a saber, o da psicologia educacional. Em 1899, ele publica *Talk to Teachers on Psychology*, um livro baseado numa série de conferências proferidas em Harvard no ano de 1892, que teve um grande impacto entre os educadores americanos (Baldwin, 1911). Logo na abertura, após se incluir entre os psicólogos, James diz que “a psicologia deveria certamente dar ao professor uma ajuda radical” (James, 1899/1983, p. 14). Contudo, James apresentou muitas reservas ao tipo de ajuda que o psicólogo poderia dar ao professor. Por exemplo, ele rejeitou a possibilidade de uma dedução direta de métodos e práticas de ensino a partir das leis gerais da psicologia. Mesmo assim, porém, ele manteve um otimismo geral:

Mas se o uso de princípios psicológicos tiver que ser, então, negativo ao invés de positivo, isso não significa que ele não possa ser um grande uso. Ele certamente restringe as alternativas de experimentos e tentativas: nós sabemos de antemão, enquanto psicólogos, que certos métodos estarão equivocados, de forma que nossa psicologia nos salva de erros. (James, 1899/1983, p. 17).

Concretamente, as quinze conferências que compõem o livro são exposições resumidas e aplicações de várias ideias desenvolvidas nos Principles: fluxo da consciência, atenção, memória, vontade, etc. De acordo com Gerald Myers, “é possível caracterizar perfeitamente seu livro para professores como uma aplicação ‘pioneira’ da nova ciência da psicologia à teoria e prática da educação” (Myers, 1983, p. xiii).

Em suma, este segundo ponto de vista, que reconhece a continuidade do interesse de James pela psicologia no período que vai de 1890 a 1902, se mostra bem mais adequado para representar o desenvolvimento de seu projeto psicológico. Contudo, ainda é insuficiente

para chegar ao quadro geral que nos propomos a fazer neste artigo. Desta forma, analisaremos na próxima seção alguns textos que corroboram uma tese ainda mais ampla sobre o projeto psicológico de James.

A psicologia após o Varieties: defendendo a tese da pervasividade

É preciso mostrar que a psicologia jamesiana continua após o *Varieties* e que, longe de dar sinais de esgotamento, acompanha a própria formulação de suas doutrinas filosóficas, tais como o empirismo radical e o pluralismo. Deste modo, estaremos em condições de defender a tese da pervasividade, segundo a qual a psicologia está por toda a parte na obra de James, ainda que em certos momentos ela não constitua seu foco central.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer a continuidade em relação à fase anterior. Em 1901, ainda antes da publicação do *Varieties*, James tinha publicado um artigo sobre as contribuições de Frederic Myers para a psicologia, ressaltando sua “ousada concepção abrangente do Eu Subliminal” como “um grande serviço prestado à psicologia” (James, 1901, p. 16). Mais do que isso, James acreditava que Myers tinha definido uma agenda fundamental para a psicologia: “Qual é a constituição exata do Subliminal – tal é o problema que merece figurar em nossa ciência daqui para frente como o *problema de Myers* (p. 17, itálicos no original). Ora, foi exatamente essa agenda que James perseguiu no *Varieties*, ao discutir, entre outros tópicos, os estados místicos e a consciência cósmica (James, 1902/1985). Logo em seguida à publicação do *Varieties*, em 1903, James retoma aquilo que denominou “problema de Myers” e afirma novamente o seu lugar de destaque na psicologia, ressaltando várias questões que Myers deixou em aberto para serem futuramente exploradas pela psicologia (James, 1903).

A continuidade se faz notar igualmente de outro modo. Seguindo as consequências do seu texto de 1895, James havia anunciado pela primeira vez o seu empirismo radical em 1897, no prefácio a *The Will to Believe* (James, 1897/1985, p. 5). No entanto, por motivos que não vamos discutir aqui, ele só retomou a explicitação de sua proposta após a publicação do *Varieties*. Assim, entre 1905 e 1907, ele publica uma série de artigos que vão ser postumamente reunidos e publicados como *Essays in Radical Empiricism* (James, 1912), nos quais defende sua noção ampliada, ao mesmo tempo psicológica e filosófica, de consciência e experiência. É nesse conjunto de ensaios que James chega à essência de sua nova posição, de acordo com a qual o dualismo

ontológico entre sujeito e objeto deve dar lugar a um novo tipo de monismo, a saber, a doutrina da experiência pura. Em um artigo publicado na França, ele resumiu sua nova teoria da seguinte maneira:

Eu concluo, portanto, que – ainda que exista um dualismo prático – uma vez que as representações se distinguem dos objetos, substituímos e nos conduzem a eles, não há razão para lhes atribuir uma diferença de natureza essencial. Pensamento e realidade são feitos de um único e mesmo material, o material da experiência em geral. (James, 1906, p. 5)

Caminhando em uma direção menos técnica e mais perto do senso comum, James mostra, nesse mesmo período, outro tipo de continuidade em seu interesse pela psicologia. Sua conferência para a *American Philosophical Association*, em 1906, mostra um vívido interesse pela psicologia médica e pelo método que ele chamou de clínico-funcional, em contraposição ao método analítico-anatômico da psicologia científica de laboratório. James aborda aqui a questão da quantidade de energia psíquica que usamos em nossa vida cotidiana e sua relação com as nossas potencialidades. Por exemplo, numa clara ligação com o que tinha apresentado no *Varieties* sobre as curas mentais (James, 1902/1985), James defende uma vez mais o poder curador das práticas religiosas. Segundo ele, apesar da vagueza teórica e conceitual do vocabulário de senso comum empregado por este tipo de psicologia funcional, ela permite uma compreensão muito maior dos fenômenos em questão do que a árida psicologia experimental. A tese geral que ele defende nesse texto é a da “existência de reservatórios de energia que habitualmente não são utilizados” (James, 1907, p. 4); mais precisamente, a de que “o indivíduo vive normalmente muito dentro de seus limites; ele possui poderes de vários tipos, que habitualmente ele não consegue utilizar” (p. 17).

Em 1908, James viaja à Inglaterra para proferir uma série de conferências no Manchester College, em Oxford. Essas conferências deram origem ao seu último grande livro, *A Pluralistic Universe*, publicado no ano seguinte.² Embora seja uma obra eminentemente filosófica, James retoma sua teoria da consciência defendida nos *Principles*, mostrando tanto a sua insatisfação com a mesma quanto os dilemas daí decorrentes. O que está em questão, segundo o próprio James, é “a suposição de que os assim-chamados estados de consciência podem

2 Sobre o contexto específico dessas conferências, ver Bernstein (1977) e Callaway (2008).

separar-se e combinar-se livremente, além de manter sua própria identidade inalterada enquanto formam partes de campos simultâneos mais abrangentes de experiência” (James, 1909/1977, p. 83).

Finalmente, não podemos deixar de ressaltar um outro exemplo de continuidade no projeto psicológico de James, que remete ao seu profundo e duradouro interesse pelas pesquisas psíquicas e pelos estados excepcionais de consciência (James, 1986). Em 1909, ele escreve uma espécie de balanço final de seus 25 anos de envolvimento com o assunto: *The Confidences of a Psychological Researcher*. Embora adote aí um tom mais moderado e reconheça que “nós, pesquisadores psíquicos, temos sido muito precipitados com relação a nossas esperanças” (James, 1909, 580), James mostra claramente sua crença na relação entre os fenômenos *psi* e a psicologia:

Esta é uma maneira possível de interpretar um certo tipo de fenômeno psíquico. Ela faz uso de fatores psicológicos e ‘espirituais’, e obviamente coloca para nós muito mais perguntas do que é capaz de responder; perguntas sobre a nossa constituição subconsciente e sua curiosa tendência à fraude, sobre a capacidade telepática e sobre a possibilidade de existir um mundo espiritual (James, 1909, p. 585, itálicos no original).

Finalmente, retomando uma vez mais as suas investigações do *Varieties*, James publica, em 1910, pouco antes de sua morte, um artigo sugerindo a significação dos estados místicos para a sua teoria psicológica da consciência. Segundo ele, “a sugestão, apresentada de forma muito breve, é a de que os estados de intuição mística podem ser apenas ampliações grandes e muito repentinas do habitual ‘campo da consciência’” (James, 1910, p. 85).

É importante ressaltar que os exemplos aqui apresentados de forma alguma esgotam o projeto psicológico de James. Nosso intuito foi apenas ilustrar a nossa tese – que chamamos de tese da pervasividade –, segundo a qual a psicologia está presente ao longo de toda a obra de James, ainda que nem sempre constitua seu foco central.

Conclusão

Em face das evidências apresentadas anteriormente, podemos concluir que, além de falsa, a tese do abandono da psicologia em James produz distorções na compreensão de seu pensamento. Vimos que seu

interesse pela psicologia permaneceu vivo após a publicação dos *Principles*. Mais especificamente, mostramos que, entre 1890 e 1902, James ampliou a sua noção de psicologia para abranger os estados excepcionais da consciência, especialmente as experiências religiosas e os fenômenos psíquicos. Além disso, mostramos igualmente que, após o *Varieties*, ele deu continuidade às suas investigações sobre a consciência, as curas mentais, os fenômenos psíquicos e os estados místicos, deixando clara a presença da psicologia em toda sua obra.

A tese da pervasividade não implica, porém, nem a unidade da psicologia nem sua preponderância sobre a filosofia jamesiana. Significa a continuidade de um interesse, apesar de suas vicissitudes. Ela nos permite compreender a ampliação do campo da psicologia defendido por James e a ruptura com algumas posições defendidas nos *Principles*.

Vale destacar, por fim, que este trabalho de forma alguma esgota a discussão sobre a evolução e o sentido da psicologia jamesiana. O que ele oferece, ao contrário, é um quadro geral de referência, que pode ser útil para o planejamento de futuras pesquisas históricas e filosóficas sobre a obra de James. Como dissemos anteriormente, existem muitas lacunas a serem preenchidas na literatura, mas certamente algumas dessas lacunas só poderão desaparecer após uma compreensão mais profunda de seu projeto psicológico.

Referências

- Allport, G. (1943). The productive paradoxes of William James. *Psychological Review*, 50(1), 95-120.
- Baldwin, B. T. (1911). William James's contributions to education. *Journal of Educational Psychology*, 2, 369-382.
- Bernstein, R. (1977). Introduction. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The Works of William James: A pluralistic universe* (pp. xi-xxix). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boring, E. (1950). *A history of experimental psychology* (2nd ed). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Burkhardt, F. H.; Bowers, F.; & Skrupskelis, I. K. (Eds.) (1975-1988). *The works of William James* (19 vols.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Callaway, H. G. (2008). Introduction. In H. G. Callaway (Ed.), *A pluralistic universe by William James. A new philosophical reading* (pp. xi-l). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Croce, P. (2012). The non-disciplinary James. *William James Studies*, 8, 1-33.

- Fancher, R. E. & Rutherford, A. (2017). *Pioneers of psychology* (5th ed.). New York: Norton.
- Ferreira, A. A. L. & Gutman, G. (2008). O funcionalismo em seus primórdios: A psicologia a serviço da adaptação. In A. M. Jacó-Vilela; A. A. L. Ferreira; & F. Portugal (Eds.), *História da Psicologia: rumos e percursos* (pp. 121-140). Rio de Janeiro: NAU editora.
- Froh, J. J. (2004). The history of positive psychology. *The NYS Psychologist*, 16(3), 18-20.
- Frutos, H. G. (2010). James y Freud: convergencias y divergencias alrededor del inconsciente. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(2-3), 75-88.
- Goodwin, C. J. (2008). *História da psicologia moderna*. (3^a Ed.) (p. 189-199). São Paulo: Editora Cultrix.
- Greenwood, J. (2009). *A conceptual history of psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Heft, H. (2001). *Ecological psychology in context: James Gibson, Roger Barker, and the Legacy of William James's radical empiricism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heidbreder, E. (1933). *Seven psychologies*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Herrnstein, R. J. & Boring, E. G. (1966). *A source book in the history of psychology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hilgard, E. (1987). *Psychology in America: A historical survey*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Ivie, S. (2006). The legacy of William James. *Journal of Thought*, 41(4), 117-136.
- James, W. (1886). Report of the Committee on Mediumistic Phenomena. *Proceedings of the American Society for Psychical Research*, 1, 102-106.
- James, W. (1887a). Review of E. Gurney's, F. W. H. Myers's, and F. Podmore's "Phantasms of the Living". *Science*, 9, 18-20.
- James, W. (1887b). Reaction-time in the hypnotic trance. *Proceedings of the American Society for Psychical Research*, 1, 246-248.
- James, W. (1890). The hidden self. *Scribner's Magazine*, 7, 361-273.
- James, W. (1892). A plea for psychology as a 'Natural Science'. *Philosophical Review*, 1(2), 146-153.
- James, W. (1895). The knowing of things together. *Psychological Review*, 2(2), 105-124.
- James, W. (1898). Consciousness under nitrous oxide. *Philosophical Review*, 5(2), 194-196.
- James, W. (1901). Frederic Myers's service to psychology. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 17, 13-23.
- James, W. (1903). Review of Human Immortality and Its Survival of Bodily Death by Frederic W. H. Myers. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 18, 22-33.
- James, W. (1906). La notion de conscience. *Archives de Psychologie*, 5, 1-12.
- James, W. (1907). The energies of man. *Philosophical Review*, 16(1), 1-20.
- James, W. (1909). The confidences of a "psychical researcher." *The American Magazine*, 68, 580-589.
- James, W. (1910). A suggestion about mysticism. *Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 7(4), 85-92.
- James, W. (1912). *Essays in radical empiricism*. New York: Longmans, Green, & Co.
- James, W. (1977). A pluralistic universe. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The works of William James*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trabalho original publicado em 1909).
- James, W. (1981). The principles of psychology. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The works of William James*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trabalho original publicado em 1890).
- James, W. (1983). Talk to teachers on psychology. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The works of William James*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trabalho original publicado em 1899).
- James, W. (1985). The varieties of religious experience: A study in human nature. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The works of William James*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trabalho original publicado em 1902).
- James, W. (1986). Essays in psychical research. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The works of William James*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- James, W. & Carnochan, G. M. (1886). Report of the Committee on Hypnotism. *Proceedings of the American Society for Psychical Research*, 1, 95-102.
- Kuklick, B. (2001). *A history of philosophy in America*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ladd, G. (1892). Psychology as so-called "Natural Science". *Philosophical Review*, 1(1), 24-53.
- Lamberth, D. (1999). *William James and the metaphysics of experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawson, R. B.; Graham, J. E. & Baker, K. M. (2007). *A history of psychology: Globalization, ideas, and*

- applications* (p.184-189). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
- Levinson, H. S. (1981). *The religious investigations of William James*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Lundin, R. W. (1972). *Theories and systems of psychology* (2nd ed.). Washington, D.C.: Health and Company.
- Mandler, G. (2007). *A history of modern experimental psychology. From James and Wundt to cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- McDermott, R. A. (1986). Introduction. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The works of William James: Essays in psychical research* (p. xiii-xxxvi). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murphy, G. (1973). Introduction. In G. Murphy & R. Ballou (Eds.), *William James on psychical research* (2nd ed., pp. 3-23). Clifton, NJ: Augustus Kelley Publishers.
- Myers, G. (1983). Introduction. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The Works of William James: Talk to teachers on psychology* (p. xi-xxvii). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Perry, R. B. (1935). *The thought and character of William James* (2 vols.). Boston, MA: Little, Brown, and Company.
- Pickren, W. & Rutherford, A. (2010). *A history of modern psychology in context*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology* (10th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Sech Jr., A.; Araujo, S. F.; Moreira-Almeida, A. (2013). William James and psychical research: Towards a radical science of mind. *History of Psychiatry*, 24(1), 62-78.
- Shamdasani, S. (2002). Psychologies as ontology-making practices. William James and the pluralities of psychological experience. In J. Carrette (Ed.), *William James and the Varieties of Religious Experience: A centenary celebration* (pp. 27-44). New York: Routledge.
- Skrupskelis, I. K. & Berkeley, E. M. (1992-2004). *The correspondence of William James* (12 Vols.). Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Skrupskelis, I. K. & Berkeley, E. M. (1999). *The correspondence of William James* (Volume 7). Charlottesville and London: University Press of Virginia.
- Smith, J. E. (1985). Introduction. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The Works of William James: The varieties of religious experience: A study in human nature* (pp. xi-li). London: Harvard University Press.
- Stanlick, N. (2013). *American philosophy: The basics*. London: Routledge.
- Taylor, E. (1984a). *William James on exceptional mental states – The 1896 Lowell lectures*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Taylor, E. (1984b). Historical introduction. In E. Taylor (Ed.), *William James on exceptional mental states – The 1896 Lowell lectures* (pp. 1-14). Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.
- Taylor, E. (1996). *William James on consciousness beyond the margin*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, E. (2005). Metaphysics and consciousness in James's *Varieties*: A centenary lecture. In J. Carrette (Ed.), *William James and the Varieties of Religious Experience: A centenary celebration* (pp. 11-26). New York: Routledge.
- Woodward, W. R. (1983). Introduction. In F. Burkhardt; F. Bowers; & I. K. Skrupskelis (Eds.), *The Works of William James: Essays in psychology* (p. xi-xxxix). London: Harvard University Press.
- Zhao, S. (2014). Self as an emic object: A re-reading of William James on Self. *Theory and Psychology*, 24 (2), 199-216.

Endereço para correspondência:

Saulo de Freitas Araujo, Aldier Félix Honorato
University of West Georgia, Department of Psychology,
Carrollton, GA, 30118.
E-mail: saraujo@westga.edu/aldier.felix.honorato@gmail.com

Recebido em 04/01/2017

Aceito em 05/03/2017

Aron Gurwitsch, intérprete de Kurt Goldstein: a intencionalidade categorial*

Aron Gurwitsch as interpreter of Kurt Goldstein: the categorial intentionality

Hernani Pereira dos Santos^I

Danilo Saretta Verissimo^{II}

Resumo

Aron Gurwitsch foi um filósofo lituano que se esforçou em aproximar as pesquisas fenomenológicas das pesquisas científicas da Psicologia da *Gestalt*. Neste trabalho, analisa-se a sua interpretação da obra do médico alemão Kurt Goldstein. Inicialmente, abordam-se as análises de cunho epistemológico que Gurwitsch desenvolve a respeito da biologia goldsteiniana, tendo-se como eixo o conceito de “organismo”. Em seguida, trata-se da utilização por parte de Gurwitsch da distinção operada por Gelb e Goldstein entre a atitude concreta e a atitude categorial. Por fim, discutem-se alguns desdobramentos e algumas repercussões da interpretação gurwitschiana a respeito da obra de Goldstein. Essas análises guiam-se pelo fio-condutor da distinção entre um nível de intencionalidade perceptiva e um de intencionalidade categorial.

Palavras-chave: ideação; intencionalidade; fenomenologia; atitude categorial; Aron Gurwitsch; Kurt Goldstein.

Abstract

Aron Gurwitsch was a Lithuanian philosopher who endeavored to approximate phenomenological research and scientific research of *Gestalt* psychology. In this paper, we analyze his interpretation of the work of the German physician Kurt Goldstein. Initially, we approach Gurwitsch's epistemological analyses of goldsteinian biology, having as axis the concept of “organism”. Then, we analyze the use by Gurwitsch of the distinction made by Gelb and Goldstein between concrete and categorial attitude. Finally, we discuss some developments and some repercussions of Gurwitsch's interpretation of the work of Goldstein. These analyses are guided by the leading idea of the distinction between two levels of intentionality, perceptual and categorial.

Keywords: ideation; intentionality; phenomenology; categorial attitude; Aron Gurwitsch; Kurt Goldstein.

^I Docente do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, *Campus* Londrina, e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, São Paulo.

^{II} Docente do Departamento de Psicologia Social e Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, São Paulo.

Aron Gurwitsch (1901-1973) foi um filósofo lituano reconhecido por seus esforços em aproximar as pesquisas fenomenológicas husserlianas das pesquisas científicas da Psicologia, mais particularmente da Psicologia da *Gestalt*. A sua biografia (Embree, 2009) ilustra uma ampla formação filosófica e científica e um profundo interesse tanto pela fenomenologia quanto pela pesquisa empírica em Psicologia. No início de sua formação, estudou sob a tutela de Carl Stumpf (1848-1936), em Berlim, que o indicou para continuar seus estudos em Göttingen, com Edmund Husserl (1859-1938). Devido a problemas burocráticos, optou por se estabelecer em Frankfurt, onde conheceu e trabalhou com o médico alemão Kurt Goldstein (1878-1965) e o psicólogo Adhémar Gelb (1887-1936), cujos estudos com pacientes com lesões cerebrais possuem reconhecida importância na área da neuropsicologia e, em particular, na área de estudos sobre a linguagem. A influência dos estudos de Goldstein e Gelb sobre Gurwitsch se

faz notar em suas recorrentes referências aos autores ao longo de toda a sua obra.

Após ter defendido a sua tese em 1928, intitulada *Fenomenologia da temática e do ego puro* (Gurwitsch, 1929/2009a), e tendo enviado-a para Husserl, Gurwitsch iniciou uma relação próxima com o fenomenólogo alemão, visitando-o com frequência. Com o subtítulo *Estudos da relação entre teoria da Gestalt e fenomenologia*, a tese já apresenta um traço que distingue o pensamento de Gurwitsch: trata-se, como o comenta Pintos (2005, p. 156), da “atitude que consiste em se voltar para as ciências e buscar, nelas, coincidências com a filosofia fenomenológica”. Trata-se de uma aproximação entre fenomenologia e ciências, em especial as ciências humanas.

A teoria da *Gestalt*, tal como desenvolvida pela Escola de Berlim, fornece o material para Gurwitsch operar um estudo crítico da fenomenologia e da própria psicologia de sua época. O estudo da fenomenologia e o

* Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) (Processo 2013/13035-7).

estudo da psicologia demonstram estar, para Gurwitsch, interconectados de maneira essencial. As duas pesquisas movem-se juntas. Mas, para esta interconexão essencial ganhar um sentido no interior do domínio fenomenológico, Gurwitsch deve adotar uma postura diferente daquela adotada por Husserl. Afinal, em seu “Epílogo” às *Ideias diretrizes para uma fenomenologia e uma filosofia fenomenológica puras*, Husserl (1931/1989) havia descartado o significado da psicologia da *Gestalt* para uma “psicologia descritiva”, isto é, para uma psicologia fenomenológica. Em um estudo crítico do “Epílogo” de Husserl, Gurwitsch (1932/2009b) reafirma a importância da teoria da *Gestalt* para a fenomenologia e estende os domínios de investigação científica que possuem significância para a fenomenologia. O autor inclui neste rol trabalhos que não se limitam ao “homem adulto normal civilizado” (Gurwitsch, 1932/2009b, p. 126), como os de Köhler sobre os animais, de Koffka e Lewin sobre a criança, de Gelb e Goldstein sobre os pacientes com lesões cerebrais e os de Lévy-Bruhl sobre a mentalidade primitiva.

Com este cenário em vista, temos por objetivo analisar os comentários e a interpretação de Gurwitsch a respeito da obra de Kurt Goldstein. Abordamos, inicialmente, as análises de cunho epistemológico que Gurwitsch desenvolve a respeito da biologia goldsteiniana, centrada na noção de “organismo”. Em seguida, tratamos da utilização, por parte de Gurwitsch, da distinção operada por Gelb e Goldstein entre a atitude concreta e a atitude categorial. Por fim, discutimos alguns desdobramentos e algumas repercussões da interpretação gurwitschiana a respeito da obra de Goldstein.

Gurwitsch e a biologia de Goldstein

Dois dos primeiros artigos escritos por Gurwitsch em francês foram dedicados, especificamente, à biologia de Goldstein: *O funcionamento do organismo segundo K. Goldstein* (Gurwitsch, 1939) e *A ciência biológica segundo K. Goldstein* (Gurwitsch, 1940/2009c). Nestes dois trabalhos, Gurwitsch baseia-se, principalmente, na grande obra sistemática do médico alemão, intitulada *A estrutura do organismo (Der Aufbau des Organismus)* e publicada, pela primeira vez, em 1934 (Goldstein, 1934/1983). Nesses artigos, não encontramos uma interpretação sistemática da obra de Goldstein à luz do projeto fenomenológico de Gurwitsch. Eles consistem, antes, em uma apresentação comentada, em profundidade, da obra de Goldstein ao público francófono e que gira em torno da análise de um contexto intelectual perpassado por uma importante discussão

epistemológica. Goldstein é apontado por Gurwitsch como uma figura central no cenário da biologia da sua época e cuja obra representaria uma verdadeira transição de paradigma no que concerne à concepção geral de biologia e, mais especificamente, de organismo. A biologia de Goldstein evidencia uma crítica ao ideário clássico a respeito do fenômeno biológico. Trata-se, nela, de denunciar a concepção mecanicista, baseada na noção de reflexo, e de propor, em seu lugar, uma visão globalista, holista, ou, como o diz o próprio Goldstein (1934/1983), “organísmica”, baseada na concepção de que o fenômeno biológico está sempre vinculado à totalidade do organismo.

Conforme Gurwitsch (1940/2009c), na concepção clássica, mecanicista, o organismo é compreendido como um composto de partes mecânicas elementares, independentes umas das outras, e a vida do organismo é explicada por meio da cooperação desses mecanismos elementares. O conhecimento do organismo como um todo repousa, em suma, no conhecimento de suas partes e de suas funções específicas. O fenômeno vital, por sua vez, repousa estritamente na noção de reflexo, isto é, na noção de que as ações dos órgãos receptivos isolados dependem exclusivamente de estimulação local. De tal forma, às ciências da vida caberia construir a vida do organismo a partir dos reflexos (Gurwitsch, 1940/2009c).

A concepção de biologia de Goldstein demonstra as dificuldades dessa concepção. As funções dos centros regulatórios de nível superior, que se supõem necessários para coordenar os múltiplos reflexos e garantir a cooperação dos mecanismos elementares isolados, revelam-se como hipóteses *ad hoc*, e a complexidade que se erige da necessidade de estabelecerem-se sempre novos mecanismos de regulação superior leva à superposição de hipóteses que são mutuamente incompatíveis. A biologia, com isso, perde em unidade. Ao lidar com os níveis superiores de organização, a biologia é levada a uma regressão infinita. Goldstein (1934/1983) propõe, então, o abandono da direção tradicional da pesquisa biológica, que parte do nível de regulação mais baixo ao mais alto, e que começa dos fatos simples para chegar aos fatos chamados complexos. O início da pesquisa biológica passa a ser o próprio organismo, enquanto unidade global, em vez da “desconcertante multiplicidade de dados particulares observados que dizem respeito a um organismo” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.78).

A concepção de organismo que Goldstein (1934/1983) leva adiante é, pois, a de uma “totalidade centralizada” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.78). Por mais que o organismo seja composto de partes articuladas

entre si, isto é, membros, órgãos e sistemas de órgãos, ele não se compõe por sua mera justaposição. “O organismo total”, segundo Gurwitsch (1940/2009c, p.78), “não é a ‘soma’ formada de suas partes, tampouco ele se estabelece como oposto a estas partes no sentido de estar em um nível superior com relação a elas”. Não há tensão entre o organismo e seus órgãos, como se o organismo fosse uma realidade de nível superior. “Na verdade”, escreve Gurwitsch (1940/2009c, p.78), “o organismo não é diferente do sistema total articulado e centralizado de suas partes”. Cada manifestação vital do organismo relaciona-se essencialmente ao organismo como um todo. O que é característico da atitude de Goldstein (1934/1983) é não partir de dados isolados considerados como absolutos, nem da interdependência e reciprocidade das ações dos órgãos isolados, mas do estado concreto atual do organismo como um todo. E, mesmo quando uma ação ou reação é realizada por um ou alguns órgãos, o organismo, considera-o Goldstein (1934/1983), está engajado nelas como um todo. Por este motivo, em vez de tornar-se primordial o conhecimento das reações isoladas das partes do organismo, como na teoria do reflexo, torna-se necessário, antes de tudo, conhecer as condições do organismo para a ação, aquelas condições nas quais ele se encontra assim que uma tarefa é oferecida para ele (Gurwitsch, 1940/2009c). Uma nova estimulação altera o curso de ação do organismo como um todo, isto é, há aí uma “alteração das condições nas quais o organismo desempenha a ação” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.78).

Isso não significa, é claro, que o conceito de reflexo seja totalmente negado por Goldstein (1934/1983). O autor, na verdade, renova o conceito: este passa a ser concebido como um fato que é produzido e pode existir apenas em condições especiais de laboratório, no arranjo experimental em que se isola o organismo de determinada maneira, ao invés de um fato primitivo, fundamental, e como elemento constitutivo da vida (Goldstein, 1934/1983; Gurwitsch, 1940/2009c). Em outros termos, o reflexo não pode ser “considerado como uma ação ‘natural’ do organismo” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.80), nem pode ser o ponto de partida para a biologia. O que se perde de vista, na teoria do reflexo, é a “modificação que o arranjo experimental introduz no organismo” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.80).

Segundo Gurwitsch (1940/2009c), o trabalho de Goldstein deve ser considerado, sobretudo, como uma “metodologia e uma filosofia da ciência biológica” (p.80), mesmo que nele haja uma grande quantidade de explicações teóricas e de dados acumulados. Isto significa que Goldstein (1934/1983) não realiza um mero

empirismo. Ao contrário, como o afirma Gurwitsch (1940/2009c), trata-se da elaboração de uma “ideia do organismo” (p.80). Vejamos isto mais de perto. “A fim de se considerar fatos particulares em sua relação com o organismo como um todo e vê-los a partir de sua perspectiva”, afirma Gurwitsch (1940/2009c), “é necessário formar uma ideia sobre o que é o organismo como um todo” (p.80). Não seria possível, portanto, na visão teórica de Goldstein, passar da pesquisa puramente indutiva, dos fatos particulares, obtidos na atitude experimental e analítica, a uma consideração do organismo enquanto totalidade. Ao contrário, evidencia Gurwitsch (1940/2009c), é preciso destacar o fato de que o biólogo realiza uma ação cognitiva de caráter não-indutivo para formar a “ideia do organismo”. Gurwitsch (1940/2009c) expressa-se da seguinte maneira: “[...] a elaboração da noção de organismo não pode ser cumprida por meio de uma simples aglomeração de simples fatos; essa elaboração requer uma função cognitiva que é diferente daquelas atividades cognitivas que lidam apenas com fatos observados” (p. 81). E mais à frente, afirma: “[...] a ideia do organismo [...] pertence a um nível diferente daquele dos próprios fatos particulares” (p.81). Isto significa reconhecer um nível de intencionalidade diferente daquele restrito à percepção sensível, no sentido do empirismo, de tal modo que o ato e o objeto desta intencionalidade sejam concebidos, conforme veremos mais adiante, como pertencentes a um “nível superior” de atividade. Significa, também, em maior amplitude, que o biólogo não é um físico de partículas. Com isso, afasta-se, ao mesmo tempo, o indutivismo e o atomismo.

Mais precisamente, o que Gurwitsch (1940/2009c) destaca aqui a respeito de Goldstein (1934/1983) é o nível da “ideia”, ou, ainda, das “entidades simbólicas” que representam os fatos. A relação dessas entidades simbólicas com as coisas que elas representam não é a de “semelhança” nem a de “conformidade”. Trata-se de uma proximidade intuitiva com a realidade fenomênica dos fatos com os quais se inicia a observação e a partir dos quais se constrói a teoria biológica. Conforme Gurwitsch (1940/2009c), a diferença básica entre as entidades simbólicas da física e da biologia é, primeiramente, uma diferença de grau: os símbolos físicos são mais abstratos, podendo chegar ao ponto de serem definidos “apenas pelas características formais das operações que são realizadas sobre eles” (p.82), ao passo que os da biologia permanecem mais próximos dos fenômenos observados. Há, contudo, uma diferença ainda mais essencial. De um lado, o físico substitui as percepções do mundo por

símbolos matemáticos. De outro lado, “o biólogo deixa intactos os fatos observados que subjazem à sua teoria” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.82). Os fatos são considerados pelo biólogo como “manifestações reais do organismo” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.82), “ainda que a sua relação com o organismo e a evidência que eles fornecem com respeito a ele constituam um problema a ser resolvido em cada caso particular” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.82). Esta caracterização do fenômeno biológico com relação ao organismo exige, pois, que os “símbolos biológicos possuam um conteúdo qualitativo e concreto” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.82).

Na biologia de Goldstein, o organismo é, portanto, concebido como um “*princípio inteligível que tornaria os fenômenos observados compreensíveis*” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.82-83, grifos do autor). Não se quer indicar, com isso, nas palavras de Gurwitsch (1940/2009c, p. 82), uma “entidade metafísica designada para fundar o ser”. Antes, é preciso distinguir a ideia de organismo como “razão de conhecimento” e como “razão de ser”. Conforme Gurwitsch (1957/2010), a ideia de organismo “não deve ser construída como uma razão de ser (*Realgrund*), fundando a existência, mas, antes, como uma razão de conhecimento (*Erkenntnisgrund*), tornando fatos particulares e fenômenos compreensíveis” (Gurwitsch, 1957/2010, p. 397). “A ideia”, explica o autor, “é delineada para explicar a aparição de dados observados, para nos permitir compreender por que o organismo, em virtude de sua estrutura intrínseca, comporta-se (em um caso particular) de tal e tal maneira e não de outra” (Gurwitsch, 1940/2009c, p. 90)¹.

A realidade biológica do organismo e a sua ideia formam, por assim dizer, uma unidade dialética na qual as suas partes são irreduzíveis uma à outra, uma “dialética entre o nível dos fatos e aquele das ideias”, como escreve Gurwitsch (1940/2009c, p. 98), sendo que os fatos particulares “expressam” as manifestações concretas do organismo, tal como situado em determinadas condições, e a “ideia” de organismo “nos permite estabelecer uma ordem entre esses fatos” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.90). É isso o que permite afirmar a diferença de nível entre a totalidade do organismo e as “realidades que são os membros do organismo, os órgãos e os sistemas de órgãos [...]” (Gurwitsch, 1940/2009c, p.82), sem que o organismo seja, por isso, uma totalidade que deva ser superposta ou adicionada a tais realidades.

1 Convém indicar a relação entre a compreensão do fenômeno biológico em Goldstein e a ideia de organismo proposta por Kant em *Crítica do Juízo*. Sobre o assunto, conferir Noble (2008).

Posteriormente, em *O campo da consciência*, Gurwitsch (1957/2010) retoma esta compreensão da dialética entre o fato biológico e a ideia de organismo. Afirma, neste livro, que “a ‘ideia’ de um organismo não pode ser elaborada por meio de sínteses de fatos particulares, tampouco pela indução ou pela generalização” (Gurwitsch, 1957/2010, p.239). Acrescenta, ainda: “Aqui, é requerido um ‘ato de imaginação criativa’ [...]” (Gurwitsch, 1957/2010, p.397), a ser executado pelo biólogo. Por meio deste ato, símbolos, modelos ou ideias são criados com o fim de que seja estabelecida uma “ordem racional e inteligível” entre os fatos observados.

O retorno de Gurwitsch a Goldstein, como se pode notar, é constante. Fundamental é a tese de que o organismo não possui uma existência “em si”, fundante da realidade, mas consiste, antes, em uma “dialética” entre o conceitual e o factual. Em seu texto ulterior, Gurwitsch (1957/2010) desenvolve o conceito de “ordem de existência” tomando a noção goldsteiniana de “realidade biológica” como um caso especial. Esta ordem designa, no geral, o contexto no interior do qual cada fenômeno particular recebe o seu significado de acordo com a natureza e os princípios de relevância do próprio contexto global. Desta forma, o autor concebe que cada ocorrência biológica só tem significado no interior deste “sistema” ou desta “ordem”, que é a ideia de organismo. “A partir de seu significado e de sua significância orgânica, de sua referência à ideia de organismo”, afirma Gurwitsch (1957/2010, p.398), “uma ocorrência atual deriva da sua realidade biológica”. “Nenhuma ocorrência atual”, continua Gurwitsch (1957/2010, p.398), “deve ser aceita como um fato orgânico a não ser que tenha provado ser genuinamente significativa para o organismo”.

O conceito de organismo demonstra ser, então, para Gurwitsch, um caso do que ele chama de “ordem”, significação que faz parte da dialética entre os fatos e o conceito. É nesta direção que o autor elogia o “platonismo” da biologia de Goldstein:

Considerar fatos como materiais cuja significância orgânica é estabelecida à luz da ideia que eles próprios ajudam a conceber e, assim, definir a ciência biológica como uma dialética entre o nível dos fatos e aquele das ideias é recorrer a um *platonismo* na interpretação da ciência biológica. Expresso de maneira mais exata, é redescobrir o platonismo como a força motriz ou a mola mestra dessa ciência. Goldstein não cita Platão; mas há, em seu trabalho, passagens suficientes

que são, nitidamente, de inspiração platônica. Traçar uma linha de demarcação entre ‘investigação empírica’ e ‘reflexão filosófica’ parece artificial para ele porque nada de empírico pode ser compreendido exceto à luz de ideias e porque o finito não se torna inteligível exceto por sua relação com o infinito. O conhecimento científico consiste em estabelecer ordem entre os fatos. Agora, tal ordem pode ser estabelecida apenas sobre a base de ideias, que se encontram em um nível diferente daquele dos fatos (Gurwitsch, 1940/2009c, p.98).

Compreende-se que o elogio de Gurwitsch se dirige ao destaque da atividade de ideação em sua relação dialética com o empírico. Gurwitsch evidencia, desse modo, o organismo como uma unidade dialética entre o percebido e o inteligível. Há uma relação entre esta maneira de conceber o organismo e um nível de intencionalidade chamado de “categorial”, o que fica evidente ao se tomar por tema a “atitude categorial”.

Atitude categorial e atitude concreta

Assinalamos anteriormente o fato das pesquisas de Gurwitsch se notabilizarem por uma postura singular com respeito à relação entre filosofia e ciências, particularmente a psicologia. Foi assim que tratou de estudar as relações entre fenomenologia e teoria da *Gestalt* em seu trabalho de doutoramento (Gurwitsch, 1929/2009a). Na rejeição, por parte da Psicologia da *Gestalt*, da “hipótese de constância”, tese, presente na psicologia clássica, de que haveria uma correspondência direta entre os estímulos objetivos e as sensações deles decorrentes, Gurwitsch enxerga uma “redução fenomenológica” em forma incipiente. Em seu artigo dedicado ao desenvolvimento histórico da teoria da *Gestalt* (Gurwitsch, 1936/2009d), Gurwitsch destaca o papel dessa rejeição para a teoria da forma. Se interpretada corretamente, ela levaria a um campo específico e privilegiado de pesquisas: o campo fenomênico, isto é, o campo das descrições puras e, como o autor o expressa em seu comentário crítico ao “Epílogo” de Husserl, da “consciência emancipada das considerações concernentes às constelações dos estímulos” (Gurwitsch, 1932/2009b, p.125). Dessa maneira, coincidindo com respeito ao domínio de estudo do fenômeno perceptivo, fenomenologia e teoria da *Gestalt* se mostram complementares, apesar de suas diferenças de princípio – de um lado, filosofia e, de outro, psicologia.

Para Gurwitsch, as pesquisas de Gelb e Goldstein sobre o pensamento categorial respondem a um problema que transcende os meios teóricos da teoria da *Gestalt*. O conceito de *Gestalt* é fundamental em uma área que corresponde à “significação imediatamente experimentada” (Gurwitsch, 1936/2009d, p.33), mas os termos de igualdade, de desigualdade, de identidade, de semelhança, de unidade, e afins, possuem um duplo significado. Pintos-Peñaranda (2008) lembra que Husserl distingue um sentido em que a significação é imediata, dada na experiência sensível, e um sentido que vai além da significação imediata e que se refere ao domínio das relações categoriais, que são pensadas conceitualmente. Em “*Filosofia da Aritmética*”, Husserl (1891/1972) descreve unidades cujo sentido é imediato e as quais ele nomeia como “momentos figurais” (*figurale Momente*): tais são as fileiras de árvores, as colunas de soldados etc., aquelas situações em que, de um só golpe, uma multiplicidade é percebida enquanto unidade. Estas se opõem à unidade que envolve atos de pensamento mais complexos e aos quais Husserl (1891/1972) chama de “unidade categorial”². Nas unidades imediatas, nenhum pensamento de ordem superior, conceitual, intervém. Segundo Gurwitsch (1936/2006d), o conceito husserliano de “momento figurar” seria uma antecipação do conceito de *Gestalt* e descreveria aqueles dados imediatos de organizações perceptivas unitárias.

Gurwitsch (1936/2009d), no entanto, destaca, com base nos trabalhos de Gelb e de Goldstein, os limites da teoria da *Gestalt* da Escola de Berlim. Para Gurwitsch, tal teoria permanece restrita ao domínio dos objetos fenomênicos, aqueles que são “acessíveis a nós apenas em e através de nossas experiências e especialmente de nossas percepções” (Gurwitsch, 1936/2009d, p.60). As coisas objetivas apenas nos são apresentadas pela mediação do domínio fenomênico, em cujo interior são constituídas enquanto multiplicidades. Num campo perceptivo qualquer, vemos diversos objetos, distintos espacialmente uns dos outros. Mas, se os objetos fenomênicos se constituem como uma multiplicidade de coisas, eles se relacionam uns com os outros por meio de sua referência a uma “mesma coisa real” (Gurwitsch, 1936/2009d, p.60). Essas relações mútuas estabelecem, assim, uma identidade entre os

2 Neste momento da obra do autor, a “unidade categorial” é interpretada como fruto de “atos de coligação”. Com os avanços de suas pesquisas, os objetos categoriais são concebidos como correlativos a uma intencionalidade própria que é, também, imediata, a saber, a “intuição categorial” ou “ideação”. Gurwitsch, por sua vez, parte desta última concepção. Além disso, a partir da leitura da obra de Goldstein, “ideação” ou “intuição categorial” será sinônimo de “atitude categorial”.

diferentes objetos fenomênicos. Uma coisa real idêntica aparece, portanto, em cada um desses objetos. Essa identidade não faz parte, entretanto, das relações do domínio fenomênico. Conforme observa Gurwitsch (1936/2009d, p.60), ela “não apenas não é fenomênica e imediata, mas é compatível com uma grande diversidade de objetos fenomênicos”. Vemos livros de formas e formatos diferentes, de cores diferentes, e assim por diante, em uma diversidade de fenômenos. Ainda assim, todos pertencem a uma mesma categoria, “livro”, que se manifesta através da diversidade, sem, no entanto, suprimi-la ou ser por ela suprimida. Para Gurwitsch, este fato manifesta uma limitação da teoria da Escola de Berlim, na medida em que esta estaria limitada ao nível do fenomênico, entendido enquanto nível da significação imediata, ou seja, da forma percebida. A teoria da *Gestalt* seria incapaz de dar conta da dimensão da identidade categorial.

Segundo a interpretação de Gurwitsch, uma nova área de problemas não restrita ao “puramente fenomênico” se abre. Tais são problemas “para os quais”, escreve Gurwitsch (1936/2009d, p. 61), “as soluções da teoria da *Gestalt* requerem complementação”. O aspecto que transcende a teoria da *Gestalt* e que a complementa remete, por sua vez, ao problema da linguagem. Na comparação entre a inteligência animal e a inteligência humana, esta questão ganha um grande destaque. Chimpanzés são capazes de comportamentos que, em muito, se aproximam do comportamento humano, assemelham-se, como diz Gurwitsch (1936/2009d, p.61), à maneira como um operário lida com as coisas. Há uma evidente proximidade entre a inteligência humana e a animal. No entanto, ainda que eles possuam uma articulação orgânica apropriada e mesmo que os seus sons fonéticos contenham muitos elementos comuns à linguagem humana, os chimpanzés não possuem linguagem, não possuem função verbal. Em uma palavra, o seu comportamento não é simbólico: eles não se relacionam com símbolos, mas com meros sinais. A questão sobre a essência da linguagem ganha um destaque especial também no domínio da psicopatologia, especialmente nos estudos sobre a afasia (Gelb, 1933/1969; Goldstein, 1933/1969). São estes estudos sobre a afasia que teriam uma importância psicológica e filosófica fundamental para solucionar os problemas relativos à ordem categorial.

O comportamento simbólico envolve uma dimensão que transcende o imediatismo perceptivo. Envolve, pois, a dimensão de perspectivas que são *possíveis* para a consciência, e não meramente atuais. Em suas pesquisas, Gelb(1933/1969) e Goldstein(1933/1969) distinguem,

nesta direção, uma esfera de atitude concreta, imediata, de uma esfera de atitude categorial, possível ou virtual. Em seu artigo de 1949, intitulado *O conceito de Gelb-Goldstein de atitude “concreta” e “categorial” e a fenomenologia da ideação*, Gurwitsch (1949/2009e) dedica-se a interpretar essas noções à luz da fenomenologia husserliana, especificamente no que diz respeito ao problema da ideação, isto é, o problema de como os universais e as categorias de coisas são intencionalmente apreendidos. Assim, distingue-se, de um lado, a atitude que se refere à ideação, à capacidade de apreender coisas universais, que se apoia sobre a “igualdade ou semelhança categorial” (Gurwitsch, 1949/2009e, p.405), isto é, a relação de igualdade ou de semelhança existente entre objetos de uma mesma espécie, e, de outro, a atitude que se refere ao comportamento concreto, vinculado às coisas particulares e disponíveis na experiência perceptual mais imediata. De acordo com as pesquisas de Gelb e de Goldstein sobre o assunto, pacientes com lesões cerebrais podem regredir ao nível meramente concreto do comportamento.

Os pacientes de Gelb (1933/1969) e Goldstein (1933/1969) não conseguiam realizar a contento a tarefa de classificar objetos segundo suas cores. O teste de visão de cores de Holmgreen consiste na exposição de diversas fitas de lã coloridas e na solicitação de que se agrupem as fitas de acordo com suas cores fundamentais, posto que as fitas apresentem variações de tonalidade e brilho. Os pacientes submetidos ao exame eram incapazes de adotar um princípio de classificação. Conforme Gelb (1933/1969, p.236), “a sua conduta se regulava unicamente de acordo com a conveniência inteiramente momentânea das cores”. A semelhança entre as fitas disponíveis para o sujeito era estabelecida inteiramente com base na percepção sensível, sem qualquer recurso à nomeação, ou seja, a categorias linguísticas. Tratava-se mais de estabelecer a analogia entre as cores que se apresentavam pela percepção do que estabelecer um princípio de semelhança entre essas cores. Em outras palavras, as fitas não eram vistas como “representantes das propriedades da cor que foi escolhida como princípio de classificação” (Gelb, 1933/1969, p.237). Nada além de um nível de experiência caracterizado pela rigidez perceptiva lhes era acessível.

Para Gelb (1933/1969) e Goldstein (1933/1969), os pacientes com lesões cerebrais não eram capazes de adotar a atitude categorial, em que coisas isoladas podem ser vistas como representantes de categorias, ou, ainda, na qual o sujeito pode adotar uma distância com relação ao mundo e agir com relação a ele não apenas de maneira imediata e prática, mas de maneira teórica e

contemplativa. A percepção da pessoa normal, segundo Gurwitsch (1949/2009e), possui uma ambiguidade e uma plasticidade que permite haver, em cada percepção de coisa, uma referência a uma ordem conceitual, mesmo que implícita. No caso da percepção normal, a “experiência perceptual é englobada pelo horizonte de ao menos uma consciência potencial de perspectivas não perceptuais possíveis” (Gurwitsch, 1949/2009e, p.426). Com relação ao doente, este horizonte não se apresenta como tal. Gurwitsch interpreta a atitude categorial como camada intencional sobreposta à experiência perceptual. Esta, apartada da dimensão categorial, equivale à atitude concreta e, assim, aos limites do comportamento orientado por um campo perceptivo circunscrito ao atual. Para Gurwitsch, a dimensão categorial é equivalente ao domínio do conceitual, que é não-perceptual³. A plasticidade referente a esta esfera é compreendida pelo autor como fundamento da possibilidade da variação livre ou eidética, um dos métodos da análise fenomenológica.

É esta dimensão conceitual que Gurwitsch (1936/2009d) apontava como algo além dos limites da teoria da *Gestalt*. Para o autor, somente na esfera da atitude categorial é que podem ser estabelecidas as relações de igualdade, desigualdade, semelhança, identidade, de unidade, e afins. Sem poder se referir à atitude categorial, a capacidade de um sujeito classificar coisas em grupos, segundo sua espécie, fica extremamente prejudicada, limitada a uma esfera rudimentar, mais imediata, de distinção entre as coisas. O imediatismo perceptivo da esfera fenomênica é, portanto, para Gurwitsch, insuficiente para lidar com os problemas da ordem categorial e de toda a esfera linguística ou simbólica do comportamento humano. A neuropsicologia de Gelb e de Goldstein fornece métodos importantes para a investigação desse domínio. Correlativamente, no âmbito de investigação fenomenológica, é a fenomenologia da ideação que, amparada inclusive pelas pesquisas de Gelb e de Goldstein (Gurwitsch, 1949/2009e), seria capaz de desenvolver pesquisas sobre esse nível de intencionalidade, considerado por Gurwitsch (2009f, p.345) como “mais elevado”.

Prolongamentos a respeito do domínio categorial

No prolongamento das discussões a respeito

3 Merleau-Ponty (1945/2006) entende que a separação da atitude categorial em relação à ordem perceptiva implica a adoção de uma posição intelectualista. Mais adiante, em nossas considerações finais, sinalizamos esse ponto. Para o aprofundamento deste debate, recomendamos a leitura do trabalho de Verissimo (2012).

da diferença entre a atitude concreta e a categorial, Gurwitsch estabelece, em seus cursos de 1934-1935, uma distinção entre o que chama de “objeto dotado de valor funcional” e o “domínio categorial” (Gurwitsch, 2009f, p.347). Segundo Gurwitsch, há uma diferença de apreensão dos objetos segundo os níveis em que eles se apresentam e a atitude que corresponde a esses níveis, a começar pela vida prática e cotidiana. A vida prática e cotidiana exige do sujeito uma atitude que seja adaptada à situação concreta na qual está inserido, principalmente caso se considere que os objetos que se apresentam a ele não apenas têm qualidades perceptivas de substrato visual, tátil, térmico, olfatório, e similares, mas possuem, também, valores de uso, que são percebidos de acordo com o emprego que se pode fazer deles nas variadas situações de ação. Esta é a atitude mais imediata e que revela o valor espontâneo com o qual os objetos são dotados na maneira cotidiana de se lidar com eles. Um objeto dotado de valor funcional pode, contudo, ser transferido de um contexto a outro e manter, ainda assim, a sua identidade de sentido. Ele possui, conforme o explicita Gurwitsch (2009f, p.343), “certa independência com relação a seus entornos e à situação na qual ele é empregado ou percebido”. Para o autor, isto significa que esse tipo de objeto é um “objeto real”.

Há, ainda, outra classe de objetos que se pode classificar como “real”, mas em um sentido ligeiramente diferente, mais abstrato. Esta classe de objetos se refere ao objeto “dotado com tais e tais qualidades e propriedades que podem ser descritas como objetivas” (Gurwitsch, 2009f, p.341), que pertencem a ele “tal como ele é em si mesmo”. Gurwitsch nomeia essa classe de objetos, que são reais porque são descritos por meio de propriedades que possuem “em si”, como objetos reiformes. A objetividade referente a esta classe não se encontra na esfera ordinária da vida perceptiva. É, em vez disso, apreendida apenas na consideração das coisas em uma atitude diferente da atitude comum, a saber, apenas a partir de uma contemplação puramente teórica, cuja estrutura é a da atitude categorial. Ela não corresponde ao objeto mais simples e primitivo, mais “originário”. Pelo contrário, “é antes o resultado, psicologicamente falando, de um longo desenvolvimento mental e, fenomenologicamente falando, o produto de uma intencionalidade constituinte de um nível mais elevado” (Gurwitsch, 2009f, p.345). Em suma, trata-se do objeto da ciência objetiva, o qual figura, assim, como resultado de um processo pelo qual se encontra o invariável nas variações. Contrariamente às coisas percebidas e às coisas dotadas de valor funcional, o que

há de característico na coisa reiforme é a sua total falta de perspectiva. O seu ser é determinado como um “em si”. E pertence, enfim, ao domínio categorial.

A distinção entre o objeto dotado de valor funcional, com sentido imediato, e o domínio categorial, correlativo a uma atitude específica, que, apesar de estar enraizada no mundo prático e cotidiano, não possui relações intrínsecas com ele, se torna ainda mais evidente a partir de algumas investigações empíricas, cuja relevância fenomenológica é destacada por Gurwitsch (2009f). No caso dos afásicos, estudados por Gelb e Goldstein, no caso do pensamento infantil, estudado por Piaget, e do pensamento primitivo, estudado por Lévy-Bruhl, todos citados por Gurwitsch (2009f), o plano categorial permanece inacessível e destaca-se o objeto dotado de valor funcional⁴. A coisa reiforme passa à margem dos modos de consciência desempenhados nesses casos, porque, para acessar o seu domínio de ser, o que Gurwitsch (2009f) chama de seu “campo temático”, é necessária uma atitude específica: a categorial. O domínio de ser da coisa reiforme pertence a um campo temático, uma esfera de objetos internamente relacionados entre si e vinculados a uma consciência atual, que consiste puramente em noções categoriais. O campo temático da coisa reiforme não possui, então, o mesmo sentido das situações ordinárias da vida prática e perceptiva. Nenhum valor funcional deriva desse campo temático. Com base na distinção presente nos trabalhos de Gelb e de Goldstein, Gurwitsch (2009f) formula a diferenciação de níveis ou formas distintas da consciência intencional, sendo a correspondente ao objeto reiforme “uma forma à qual devemos a possibilidade de manusear objetos intelectualmente” (Gurwitsch, 2009f, p.348). Em obra posterior, Gurwitsch (1957/2010) desenvolverá a mesma linha destas análises a partir do que concebe, então, como “ordens de existência”.

A implicação da distinção goldsteiniana entre o comportamento concreto e o comportamento abstrato para a fenomenologia é ainda mais sistematizada em *O campo da consciência*, principal obra madura de Gurwitsch (1957/2010). Os problemas fenomenológicos que concernem à ideação e ao método da variação

eidética, para os quais Gurwitsch (1949/2009e) apontava a contribuição das pesquisas de Gelb e Goldstein, são especificamente colocados e abordados neste texto.

As análises fenomenológicas que Gurwitsch (1957/2010) desenvolve a respeito da percepção, fundamentam-se, novamente, sobre a referida distinção goldsteiniana. A percepção das coisas materiais é diferenciada da consciência de classes nas quais as percepções individuais são apreendidas como exemplificações de um conceito. Para Gurwitsch (1957/2010), a percepção da coisa material “não implica, certamente, uma apreensão explícita dessa coisa como um exemplo ou representante de uma classe” (p.231), mesmo que haja uma *tipicidade* ligada à própria aparência perceptual da coisa e nela concretizada. Nesta direção, o autor repete a fórmula, já comentada, segundo a qual aquilo que não é imediato é “conceitual”, ou seja, “não-perceptual”. Há, portanto, para Gurwitsch, uma identidade que é irreduzível à percepção da coisa material. Esta identidade pertence a um nível diferente daquela ligada à aparência perceptual da coisa, posto que, nela, cada aparência não é senão o exemplar de uma classe: ela é, com efeito, conceitual e correlativa à atitude categorial.

Considerações finais

A interlocução de Gurwitsch com os trabalhos de Goldstein mantém-se ao longo de toda a obra do filósofo. Ela permite ao autor repensar os limites da psicologia da *Gestalt* da Escola de Berlim e estabelecer um método de análise para os objetos categoriais, ou seja, aqueles correlativos a uma atitude categorial, diferente, portanto, da atitude perceptiva ou prática, cujos objetos possuem um caráter tácito e imediato. O fio condutor de suas análises sobre Goldstein, desde o conceito de organismo até o de atitude categorial, encontra-se, precisamente, nesta distinção entre um nível de intencionalidade perceptual e um categorial.

Como vimos, é possível ler este aspecto da obra de Gurwitsch como uma reinterpretação e um desenvolvimento dos problemas legados pela filosofia clássica. Em uma carta de Gurwitsch a Alfred Schutz, isso fica claro:

Em última análise, tal é uma questão de clarificar-se a *ratio*. Quando e em que medida um domínio deve ser racionalizado, isto é, deve ser referido a uma ordem eidética? Se você quiser falar metafisicamente, eu estou preparado para fazê-lo e simplesmente perguntar: onde o mundo começa a ser racional? O mais surpreendente é que o problema de

⁴ Gelb (1933/1969) mostra-se cético com relação à possibilidade de associar-se a atitude concreta com um pensamento primitivo, à maneira de Lévy-Bruhl. Para ele, os dois campos são suficientemente heterogêneos para que possam ser assimilados. “Porque um civilizado recai, por conta da doença, em um comportamento imediato, ‘manual’, e, neste sentido, ‘mais primitivo’ e ‘mais concreto’, ele não se aproxima, por isso, da mentalidade ‘primitiva’ arcaica”, escreve Gelb (1933/1969, p.256). Citando E. Cassirer, Gelb afirma que não há uma diferença essencial entre o mito do primitivo e o pensamento científico do homem moderno.

Parmênides reapareceu na neurologia, sem que Gelb e Goldstein conhecessem algo sobre ele (Gurwitsch, 1989, p.116).

Trata-se, então, de formular de uma nova maneira e de desenvolver de forma mais adequada o problema clássico relativo à ordem categorial (“eidética”), certamente inspirando-se na fenomenologia e no desenvolvimento das ciências. A obra de Goldstein possui, neste sentido, um profundo valor heurístico não apenas do ponto de vista psicológico, mas, também, do ponto de vista epistemológico e filosófico. Uma radicalização desta leitura do projeto de Goldstein e de seu significado filosófico pode ser encontrada, aliás, no livro *Fenomenologia da percepção*, de Merleau-Ponty (1945/2006), e, em especial, em uma leitura crítica do livro de 1957 de Gurwitsch (1957/2010), composta de notas e comentários e publicada apenas postumamente (Merleau-Ponty, 1997). Neste texto póstumo, e no qual preparava a sua filosofia tardia, o filósofo francês reconduz a problemática da ordem eidética a uma ontologia mais fundamental e denuncia, no texto de Gurwitsch, a primazia da “consciência tética canônica” (Merleau-Ponty, 1997, p. 189) e que é correlativa ao “método eidético-temático-reflexivo” (Merleau-Ponty, 1997, p. 189).

Referências bibliográficas

- Embree, L. (2009). Biographical Sketch of A. Gurwitsch. In J. García-Gómez (Ed.). *The Collected Works of Aron Gurwitsch (1901-1973), I: Constitutive Phenomenology in Historical Perspective* (pp. 41-56). Dordrech: Springer.
- Gelb, A. (1969). Remarques générales sur l'utilisation des données pathologiques pour la psychologie et la philosophie du langage. In J. C. Pariente (Ed.). *Essais sur le langage* (pp. 227-256). Paris: Les Éditions de Minuit. (Original de 1933).
- Goldstein, K. (1969). L'analyse de l'aphasie et l'étude de l'essence du langage. (G. Bianquis, trad.). In J. C. Pariente (Ed.). *Essais sur le langage* (pp. 257-330). Paris: Les Éditions de Minuit. (Original de 1933).
- Goldstein, K. (1983). *La structure de l'organisme*. 2a. ed. Paris : Éditions Gallimard. (Original de 1934).
- Gurwitsch, A. (1939) Le fonctionnement de l'organisme d'après K. Goldstein, *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 36,107-38.
- Gurwitsch, A. (1989). Letter to Schutz, February 4, 1950. In R. Grathoff (Org.). *Philosophers in Exile: The Correspondence of Alfred Schutz and Aron Gurwitsch, 1939-1959*(pp. 115-117). (J. C. Evans, trad.). Indianapolis: Indiana University Press.
- Gurwitsch, A.(2009a). Phenomenology of Thematics and of the Pure Ego: Studies of the Relation Between Gestalt Theory and Phenomenology. InF. Kersten (Ed.). *The Collected Works of AronGurwitsch (1901-1973), II: Studies in Phenomenology and Psychology*(pp. 193-317). Dordrecht: Springer. (Original de 1929).
- Gurwitsch, A.(2009b). Critical Study of Husserl's *Nachwort*. In F. Kersten (Ed.). *The Collected Works of AronGurwitsch (1901-1973), II: Studies in Phenomenology and Psychology*(pp. 119-127). Dordrecht: Springer. (Original de 1932).
- Gurwitsch, A.(2009c). Goldstein's Conception of Biological Science. InF. Kersten (Ed.). *The Collected Works of AronGurwitsch (1901-1973), II: Studies in Phenomenology and Psychology*(pp. 77-98). Dordrecht: Springer. (Original de 1940).
- Gurwitsch, A.(2009d). Some Aspects and Developments of Gestalt Psychology. In F. Kersten (Ed.). *The Collected Works of AronGurwitsch (1901-1973), II: Studies in Phenomenology and Psychology*(pp. 1-61). Dordrecht: Springer. (Original de 1936).
- Gurwitsch, A .(2009e). Gelb-Goldstein's Concept of Concrete and Categorial Attitude and the Phenomenology of Ideation. In F. Kersten (Ed.). *The Collected Works of AronGurwitsch (1901-1973), II: Studies in Phenomenology and Psychology*(pp. 403-431). Dordrecht: Springer. (Original de 1949).
- Gurwitsch, A.(2009f). Theme and attitude. In J. García-Gómez (Ed.). *The Collected Works of AronGurwitsch (1901-1973), I: Constitutive Phenomenology in Historical Perspective*(pp. 331-349). Dordrech: Springer.
- Gurwitsch, A.(2010). The Field of Consciousness. InR. M. Zaner (Ed.). *The Collected Works of AronGurwitsch (1901-1973), III: The Field of Consciousness: Theme, Thematic Field, and Margin* (pp. 1-412). Dordrecht: Springer. (Original de 1957).
- Husserl, E. (1972). *Philosophie de l'arithmétique: recherches psychologiques et logiques*. (Jacques English, trad.). Paris :PUF. (Original de 1891).
- Husserl, E. (1989). Epilogue. In E. Husserl. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: Second Book* (pp. 405-430). (R. Rojcewicz & A. Schuwer, trad.). Dordrecht: Kluwer. (Original de 1931).
- Merleau-Ponty, M. (1997). Notes de lecture et commentaires sur *Théorie du champ de la conscience* de Aron Gurwitsch, *Révue de Métaphysique et de Morale*, 3, 321-342.

- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da percepção*. (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original de 1945).
- Noble, S. (2008). Nature, monde, Umwelt: l'espace de la vie. Merleau-Ponty, Goldstein et Kant. *Alter: Revue de Phénoménologie*, 16, 49-67.
- Pintos, M. L. (2005). Gurwitsch, Goldstein, Merleau-Ponty: Analyse d'une étroite relation, *Chiasmi International*, 6, 147-171.
- Pintos-Peñaranda, M. L. (2008). Aron Gurwitsch: Fenomenología de la percepción y encuentro con Kurt Goldstein, *Investigaciones fenomenológicas*, 6, 327-355.
- Verissimo, D. (2012). *A primazia do corpo próprio: posição e crítica da função simbólica nos primeiros trabalhos de Merleau-Ponty*. São Paulo: Editora UNESP.

Endereço para correspondência:

Danilo Saretta Verissimo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis,
Departamento de Psicologia Social e Educacional.
Av. Dom Antônio, 2100 – Parque Universitário.
Assis, SP – Brasil.
CEP: 19806-900.
E-mail: danilo.verissimo@gmail.com

Recebido em 04/01/2017

Aceito em 11/04/2017

Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito

Freud, Klein, Lacan and the constitution of the subject

História e Filosofia da Psicologia

Daniela Paula do Couto¹

Resumo

Apresentam-se as ideias de Sigmund Freud, Melanie Klein e Jacques Lacan a respeito da constituição subjetiva, destacando-se como eles contribuíram para que a criança fosse considerada um sujeito e não apenas um objeto de intervenção. Por meio da escuta de seus pacientes adultos, Freud teorizou o desenvolvimento da sexualidade infantil a partir da organização libidinal em fases psicosssexuais. Mas, a psicanálise de crianças ganhou contornos precisos a partir de Klein, que atendeu crianças pequenas e teorizou aspectos dos estágios iniciais do desenvolvimento do bebê, estabelecendo o campo pré-edípiano. Lacan resgatou da filosofia o termo sujeito, dando-lhe uma nova concepção: o sujeito não é o indivíduo, pelo contrário, é um sujeito marcado pela divisão consciente/inconsciente.

Palavras chave: Freud; Klein, Lacan, constituição do sujeito.

Abstract

The ideas of Sigmund Freud, Melanie Klein and Jacques Lacan about the subjective constitution are presented, highlighting how they contributed to the child being considered a subject and not just an object of intervention. Through listening to his adult patients, Freud theorized the development of infantile sexuality from the libidinal organization in psycho-sexual phases. But psychoanalysis of children gained precise contours from Klein, who nursed small children and theorized aspects of the early stages of baby development, establishing the preoedipal field. Lacan rescued the term subject from philosophy, giving it a new conception: the subject is not the individual, on the contrary, it is a subject marked by the conscious / unconscious division.

Keywords: Freud, Klein, Lacan, constitution of the subject.

¹ Universidade Federal de São João Del Rei. Mestre em Psicologia, na linha de pesquisa Conceitos Fundamentais e Clínica Psicanalítica, pela Universidade Federal de São João del-Rei. Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2011).

Sigmund Freud – a sexualidade infantil

A ideia de sujeito em Freud (1905/1996) se relaciona à exigência de satisfação da pulsão sexual, como é discutido, de forma abrangente, em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, texto em que o autor delinea o desenvolvimento psicosssexual da criança. Ao afirmar que as crianças obtêm prazer com determinadas atividades cotidianas ligadas ao corpo, como a sucção, a defecação e a masturbação, Freud (1905/1996) toma como fundamento da sexualidade infantil a disposição perverso-polimorfa. Assim, as manifestações sexuais da criança são perversas porque não têm relação com a reprodução e são polimorfas porque não estão centralizadas em um objeto sexual, mas assumem formas variadas de satisfação por meio de zonas erógenas, partes da pele ou da mucosa de onde se origina uma excitação sexual e que são tomadas como a principal referência para os outros prazeres do corpo. Portanto, o corpo da criança é tomado por pulsões parciais autoeróticas, que são pulsões sexuais fragmentadas e independentes entre si no que diz respeito à busca pela satisfação. A obtenção de prazer é encontrada no próprio corpo e não em um objeto externo.

A partir da caracterização da vida sexual infantil, Freud (1905/1996) propõe uma organização sexual por meio de quatro fases de desenvolvimento – oral, sádico-anal, fálica e genital – que vão culminar na vida sexual adulta, em que as pulsões, antes parciais, ficarão sob o domínio da zona genital. Todas as fases organizam um conflito interno típico e um modo de defesa, como no caso da fase fálica, em que o conflito do desejo libidinoso pela mãe precipita o complexo de Édipo como sintoma de um desejo incestuoso. Convém desatacar ainda que as fases de desenvolvimento são resultados de um processo que inclui o acionamento de mecanismos de defesa como o recalque e a projeção, que por sua vez implicam fixações e regressões para caracterizar sua estruturação mais dinâmica – já que sinuosa – do que linear e determinista. Cada fase diz respeito a uma etapa do desenvolvimento da libido em que há a preponderância de uma zona erógena e uma modalidade específica de relação com o objeto.

A fase que dá início à organização sexual infantil é a fase oral, que Freud (1905/1996) chega a denominar de “canibalesca”, uma vez que a boca é o destino

certo de tudo que está próximo ao bebê. A boca propicia a ele o conhecimento do mundo à sua volta e o seio da mãe é o primeiro objeto da pulsão sexual. Posteriormente, esse objeto será abandonado, pois a mãe não está inteiramente à disposição, o que faz com que o bebê substitua a atividade de sucção do seio materno pela sucção de uma parte do seu próprio corpo. Como a atividade sexual surge misturada à necessidade de nutrição, podemos dizer que o leite é o objeto que satisfaz o corpo biológico e o seio da mãe é o objeto que satisfaz o corpo psíquico, já que enquanto o bebê o suga, há toda uma relação de afetividade que vai inserindo o pequeno corpo na ordem simbólica. As características da fase oral são sintetizadas da seguinte maneira: como há um prazer enorme ligado à mucosa dos lábios e à cavidade bucal, a fonte de onde provêm as excitações é a zona oral, o objeto é o seio materno e o objetivo é a introdução do objeto.

Ainda no período pré-genital da sexualidade infantil, Freud (1905/1996) localiza a fase sádico-anal. Assim como a mucosa dos lábios e a cavidade bucal, a mucosa do intestino é fonte de excitações intensas, facilmente observadas por meio dos frequentes distúrbios intestinais da primeira infância. Portanto, o objeto que caracteriza a fase sádico-anal são as fezes, utilizadas pela criança como moeda de troca na relação com o seu cuidador. A pulsão de dominação da musculatura do corpo se faz valer a partir do ato de prender/soltar as fezes, que são consideradas pela criança como uma parte de seu próprio corpo, por isso ela tem tanta preocupação com o destino delas. O valor simbólico que as fezes adquirem é tal que a criança as “entrega de presente” para quem dela cuida. E assim estabelece com o outro uma relação dócil – quando aceita produzir as fezes – ou obstinada – quando insiste em “prender” o intestino. Nessa relação de troca com o outro, há perdas e ganhos: ao renunciar ao prazer proporcionado pela retenção das fezes, a criança ganha o respeito social. Portanto, o finalidade da relação com o objeto na fase anal se configura pela dualidade atividade/passividade, já que há uma “[...]recusa obstinada do bebê a esvaziar o intestino ao ser posto no troninho, ou seja, quando isso é desejado pela pessoa que cuida dele, ficando essa função reservada para quando aprouver a ele próprio.” (Freud, 1905/1996, p. 175). Então, na fase anal, já está presente uma divisão de opostos que perdurará pela vida sexual, o par ativo/passivo, que ainda não pode ser denominado de masculino/feminino, porque a evidência de que meninos e meninas defecam do mesmo modo levaria à percepção de uma ausência de diferença sexual entre os dois.

Em seu artigo *A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade*, Freud (1923/1996) pontuou a existência de uma fase que já poderia ser denominada de genital. No entanto, pelo fato de haver, por parte da criança, o reconhecimento apenas da genitália masculina, tal fase foi denominada de fase fálica. Nela, há uma suposição do menino de que todos, assim como ele, possuem pênis, considerado uma preciosa parte anatômica, um apêndice visível e muito valorizado. Trata-se, portanto, de uma primazia do falo.

A primazia do falo diz respeito a uma representação que se constitui com base na presença/ausência do pênis. É isso, justamente, o que diferencia, na teoria freudiana, a fase fálica da organização genital adulta: a primazia não é dos órgãos genitais, mas do falo. E o falo, nesse caso, não se reduz ao pênis, ele é qualquer objeto investido por nossa libido, tal qual um representante do desejo que proporciona a sensação – sempre enganosa – de completude. Na teoria lacaniana, o falo representará um significante que define como homens e mulheres se posicionam na relação entre os sexos.

Para a criança na fase fálica, assim como acontece na fase sádico-anal, ainda não há a oposição masculino/feminino. O que há é masculinidade e não feminilidade. Isso faz com que a antítese seja: ter um órgão genital masculino/ser castrado. É somente quando a organização sexual se completa, no período da puberdade, que se reconhece uma polaridade sexual entre masculino/feminino. Se na fase fálica, há somente o reconhecimento do órgão genital masculino, como o desenvolvimento sexual se processa para meninos e meninas? Nesse artigo de 1923, Freud consegue descrever apenas o que afeta os meninos. O processo referente às meninas será tratado no artigo de 1925, *Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos*.

O menino tem uma percepção acerca da diferença entre homens e mulheres, mas ele não consegue relacioná-la à distinção entre os órgãos genitais. Freud (1923/1996) aponta que o menino, quando inicia suas pesquisas sexuais, tem a convicção de que não só os humanos possuem um órgão genital semelhante ao seu, mas também os animais e os objetos inanimados. O pequeno Hans nos dá uma demonstração clara disso: “A locomotiva está fazendo pipi. Mas onde está o pipi dela? [...]. Um cachorro e um cavalo têm pipi; a mesa e a cadeira, não.” (Freud, 1909/1996, p. 18). No decorrer de suas pesquisas, o menino descobre que nem todos os seres vivos possuem pênis. E o que possibilita tal achado, diz Freud (1923/1996), é a visão fortuita dos genitais de uma irmãzinha ou amiguinha. Quando isso acontece, o menino rejeita a ausência do pênis e insiste

na existência dele, mas com um argumento plausível, como feito pelo pequeno Hans, quando da observação do banho de sua irmã, então com sete dias: “Mas o pipi dela ainda é bem pequenininho [...]. Quando ela crescer, ele vai ficar bem maior.” (Freud, 1909/1996, p. 20). À medida que continua as pesquisas, o menino acaba concluindo que a menina tinha um pênis, mas que o perdeu. Freud (1923/1996) pontua essa perda como consequência da castração, com a qual o menino terá que se haver também. Em suas conjecturas, o menino acredita que uma punição foi imposta às representantes do sexo feminino consideradas desprezíveis e que tenham se entregado a atividades masturbatórias. Isso não se estenderia à sua mãe, que permaneceria na ideia do menino como possuidora de um pênis por um longo tempo, até que a investigação acerca do nascimento dos bebês possibilita a conclusão de que só as mulheres podem ter filhos. É aí que também a mãe se iguala às outras mulheres sem pênis.

E a menina, como se coloca diante da fase fálica? Ao reparar o pênis de um irmão ou de um amigo, ela nota como o tamanho é maior do que o de seu órgão, que passa então a ser, praticamente, imperceptível. Assim se instala a inveja do pênis, de acordo com Freud (1925/1996). Diferente do menino que, inicialmente, quando vê a genitália feminina, rejeita a ausência de um pênis, a menina admite que não tem aquilo que viu, mas que quer tê-lo também. Não é que a menina queira um pênis, mas a sensação de potência que tal órgão promove. Nesse sentido, a inveja do pênis corresponde à inveja do falo. Portanto, na fase fálica, o menino experimenta o sentimento de angústia pela possibilidade de perder o falo e a menina sofre por já tê-lo perdido. A fase fálica é importante porque “[...] assinala o ponto culminante e o declínio do complexo de Édipo pela ameaça da castração.” (Garcia-Roza, 2004, p. 106). Durante a vivência edípica, a criança experimenta um movimento erótico de seu corpo em direção ao corpo da mãe e do pai, o que se difere da busca sexual da puberdade que se dirige a objetos fora do seio familiar.

Assim, impulsos sexuais são dirigidos à mãe e um sentimento de ódio é dirigido ao pai (Freud, 1900/1996). E essa história, afirma Freud (1905/1996), tem início quando o corpo da criança passa a receber os cuidados dos quais tanto precisa. A ternura com que a mãe ou seu substituto envolve o bebê promove uma erogeneização do seu pequeno corpo, despertando-o para a pulsão sexual e, conseqüentemente, para a vida. Dessa forma, não importa em que meio familiar ou sociocultural a criança se desenvolve, o complexo de Édipo sempre estará presente, interferindo no processo

de constituição do sujeito e, conseqüentemente, nas estruturas clínicas, principalmente nas neuroses e nos caminhos sem psicopatologias.

A fase fálica, em que o complexo de Édipo se desenvolve, não tem um prosseguimento até atingir a organização genital adulta, pois é interrompida pelo período de latência, provocando uma pausa no desenvolvimento psicosssexual da criança. (Freud, 1924/1996). O período de latência não se configura como uma fase psicosssexual, visto que não há uma nova organização em torno de uma zona erógena, nem uma nova modalidade de relação objetual. O período de latência é um ponto intermediário entre a sexualidade infantil e a adulta. Freud (1905/1996) aponta que durante a latência, o investimento libidinal se desloca dos objetivos sexuais, sendo canalizado para outras finalidades, como o desenvolvimento intelectual e social.

Finalizando a organização libidinal, tem-se a fase genital e a consolidação da vida sexual adulta. Se antes, a pulsão sexual partia de diversas zonas erógenas, independentes entre si, ou seja, eram pulsões parciais, agora elas se reúnem sob o domínio da zona genital. Conjugadas, as pulsões parciais se dirigem a um objeto sexual externo. (Freud, 1905/1996). A polaridade sexual que se dividia entre ativo/passivo na fase sádico-anal e entre possuir o falo/ser castrado na fase fálica, nesse momento da fase genital, quando o desenvolvimento sexual atinge seu ápice, tem-se a polaridade sexual masculino/feminino (Freud, 1923/1996). A fase genital tem como fonte das excitações sexuais a zona genital, sendo seus objetos o pênis e a vagina e a finalidade da relação com tais objetos seria a reprodução, já que como Freud (1905/1996, p. 196) afirma: “a pulsão sexual coloca-se agora a serviço da função reprodutora [...]”. O propósito máximo da puberdade, como coloca Freud (1917[1916-17]/1996), é a desvinculação dos pais, o que permite a inserção na comunidade social. Para se desvincular dos pais, é preciso dessexualizá-los, ou seja, deixar de tomá-los como objetos sexuais e dirigir os desejos libidinais para um objeto de amor real, no mundo externo.

Ao descrevermos as fases do desenvolvimento libidinal, podemos observar como Freud vai articulando tais fases à pulsão sexual. A mãe, enquanto dispensa seus cuidados ao corpo biológico de seu filho desperta um corpo psíquico, tal é a força da libido, esse componente essencial da sexualidade humana. Nesse sentido, é o contato entre mãe e filho que oferece os contornos de uma estrutura psíquica. A seguir, veremos como Melanie Klein, na esteira de Freud, pensou a constituição subjetiva.

Melanie Klein – o bebê sádico

Melanie Klein se destacou no campo psicanalítico não só por ter confirmado a teoria freudiana do desenvolvimento libidinal, mas por ter feito suas próprias descobertas no que diz respeito aos estágios iniciais do desenvolvimento da criança. Enquanto Freud teve, na análise de adultos, o sustentáculo para construir suas teorias, Klein se baseou em sua vasta experiência com a clínica de crianças.

Para Klein (1952/1991), o mundo interno do bebê é povoado por fantasias, ansiedades, figuras boas e más, sendo que, desde o nascimento, o bebê está exposto à luta entre as pulsões de vida e de morte, representadas pelos impulsos libidinais e agressivos, respectivamente. De acordo com a teoria metapsicológica kleiniana, portanto, há que se considerar que cada criança nasce com um “dote pulsional”, um quantum de pulsão de vida e de morte, cujo equilíbrio se mantém quando o bebê está livre de tensões internas e/ou externas. Dessa forma, as experiências gratificadoras – como o carinho da mãe – reforçam a pulsão de vida e as experiências frustradoras – como a ausência da mãe – intensificam a pulsão de morte. No primeiro ano de vida, as vivências entre mãe e bebê são marcadas por uma modificação importante no que diz respeito às relações de objeto: a relação com o objeto parcial dá lugar à relação com o objeto total. Com base nisso, Klein (1935/1996) descreveu os primeiros meses de vida do bebê a partir de duas posições: a posição esquizo-paranoide e a posição depressiva.

Klein (1935/1996) localiza a posição esquizo-paranoide entre o nascimento e o terceiro ou quarto mês de vida do bebê, período em que os processos de cisão do seio em seio bom (gratificador) e seio mau (frustrador) estão em seu ponto máximo, assim como os impulsos destrutivos. Assim, os impulsos amorosos projetados pelo bebê dão origem ao seio bom e os impulsos destrutivos dão origem ao seio mau. Há o objeto amado e o objeto odiado, que o bebê imagina serem separados. Como o ego se identifica com os objetos bons internalizados, a ansiedade persecutória está intimamente ligada à sua preservação, já que há o perigo de que os impulsos destrutivos do bebê ataquem os objetos bons e, conseqüentemente, o ego, provocando sua desintegração. A cisão do seio entre bom e mau se relaciona ao equilíbrio entre impulsos libidinais e agressivos. Se há frustrações, seja de fontes internas ou externas, os impulsos agressivos se tornam predominantes e o equilíbrio se rompe, dando origem à voracidade, essencialmente oral. O aumento da voracidade, por sua vez, reforça a frustração e os impulsos agressivos. (Klein,

1952/1991). A posição esquizo-paranoide, portanto, é caracterizada pela ansiedade gerada pelo medo que o bebê sente de ser destruído.

À medida que o ego alcança uma melhor organização, uma mudança essencial ocorre entre o quarto e o quinto mês de vida do bebê: a posição depressiva se instala e o bebê passa a introjetar o objeto como um todo, sendo que os objetos antes parciais – objeto amado e odiado – começam a se integrar e vão gradativamente formar um objeto total. Klein (1935/1996) acredita que o bebê consegue estabelecer uma relação de objeto total quando a mãe é percebida como inteira, um objeto completo, real e amado. Nesse momento, diminuem as fantasias sádicas e a ansiedade persecutória. Além de introjetar o objeto como um todo, o bebê sintetiza as emoções relacionadas a ele. Agora, amor e ódio são dirigidos a um mesmo objeto e o bebê sente culpa pelos ataques agressivos que foram dirigidos aos objetos amados – internos e externos –, o que o leva a tentar reparar seus danos. Assim instalada a posição depressiva, a ansiedade, antes dirigida ao ego, volta-se para o objeto (Klein, 1948/1991) e o desenvolvimento gradual do ego proporciona um aumento na capacidade do bebê em demonstrar seus sentimentos e comunicar-se com as pessoas. (Klein, 1952/1991).

As hipóteses acerca da posição esquizo-paranoide e da posição depressiva permitiram a Klein alcançar uma compreensão maior do período inicial do desenvolvimento do bebê. Enquanto Freud (1905/1996) admitia que a vida sexual da criança só era passível de ser observada em torno dos três ou quatro anos de idade, Klein teorizou o desenvolvimento libidinal em estágios psicosssexuais desde o primeiro ano de vida, sendo a relação arcaica com a mãe o principal elemento de constituição do psiquismo. A organização da libido, do ponto de vista kleiniano, é dividida entre uma etapa pré-genital, com os estágios sádico-oral, sádico-uretral e sádico-anal, em que o sadismo predomina, e em uma etapa genital, quando a libido se sobrepõe ao sadismo.

No estágio sádico-oral descrito por Klein (1932/1997b), o bebê, inicialmente, apresenta um grande prazer em sugar o seio da mãe, mas, quando surge a impossibilidade de satisfação, o resultado é uma frustração interna e externa, já que o bebê almeja uma satisfação ilimitada. Mordendo, ele realiza o desejo sádico de destruir o objeto que gerou frustração. No bebê, as necessidades físicas provocam um aumento do estado de tensão que faz com que a libido não satisfeita se transforme em ansiedade. À ansiedade se acrescenta a fúria, expressa pela fantasia de sugar o seio da mãe até esvaziá-lo. O seio frustrador é sempre o primeiro

alvo dos ataques das fantasias sádicas e depois elas se estendem ao interior do corpo da mãe que, na fantasia do bebê, contém o pênis do pai, além de excrementos e os possíveis irmãos. Klein (1930/1996) explica que o bebê fantasia que, devido ao coito entre os pais, o pênis do pai foi incorporado pela mãe. As fantasias sádicas apontam para a imagem de um bebê destruidor, com o qual Klein (1932/1997c) teve contato a partir da análise de seus pequenos pacientes.

As fantasias cruéis também são expressas por meio da urina, como acontece no estágio sádico-uretral. O sadismo uretral se manifesta por meio de fantasias de inundação e destruição em que a urina da criança, em grandes quantidades, atuaria como um veneno que encharcaria, afogaria e queimaria o seio da mãe.

No estágio sádico-anal, há um simbolismo por trás do ato de evacuar as fezes. Para o bebê, funciona como se ele estivesse expulsando o objeto incorporado, ato seguido por sentimentos hostis e cruéis e desejos de destruição. (Klein, 1933/1996). No sadismo anal, “[...] métodos mais secretos de ataque predominam, tais como o uso de armas venenosas e explosivas”. (Klein, 1932/1997c, p. 165). A urina e as fezes representam venenos, por isso, a criança teme ser atacada pelos objetos introjetados e projeta esse medo em objetos externos, gerando uma ansiedade que se direciona a muitas fontes de perigo externas, fazendo com que seus perseguidores se multipliquem.

Nessa primeira etapa da organização libidinal em que o sadismo predomina, surgem também fantasias genitais arcaicas que se configuram como os estágios iniciais do conflito edípiano em meninos e meninas. Apesar de nos estágios pré-genitais predominarem os impulsos orais, uretrais e anais, os desejos genitais pelo genitor do sexo oposto e a hostilidade com relação ao genitor do mesmo sexo também estão presentes. Nos estágios da organização da libido descritos por Klein (1932/1997c), nota-se que as relações de objeto estabelecidas pela criança têm relação não só com as fantasias sádicas dirigidas ao interior do corpo da mãe, mas também com as fantasias reparadoras em que a libido permite a introjeção de objetos amorosos e gratificadores.

Quando os perigos pulsionais são deslocados para o mundo externo, a criança passa a ter um controle maior sobre a ansiedade por eles gerada. Esse controle depende, em parte, dos objetos reais, como a mãe. A presença da mãe é indispensável para que a criança combata o medo de uma mãe má, pronta a atacá-la. Em suas fantasias sádicas, a criança ataca a mãe e, conseqüentemente, teme que a tenha matado, o que amplia seu medo de ficar sozinha. É nesse sentido que a presença da mãe

é necessária a fim de que a criança se sinta confortável com relação aos perigos internos (Klein, 1932/1997a).

A realidade que a criança experimenta, no início de sua vida, é uma realidade fantástica, que só cede lugar à verdadeira realidade quando o ego se desenvolve, processo esse que depende da competência da criança em suportar a força das primeiras vivências de ansiedade, elaborando-as. (Klein, 1930/1996). Em meio a essa realidade fantasística, afirma Klein (1952/1991), surgem os primeiros desejos genitais voltados para os pais e se estabelecem os estágios iniciais do complexo de Édipo, por volta do sexto mês de vida. Assim como Freud, Klein deu grande atenção ao conflito gerado pelo complexo de Édipo em sua articulação com o desenvolvimento da criança. No entanto, ao descobrir os estágios iniciais do conflito edípiano e relacioná-los à posição depressiva, ela formulou uma nova forma de se pensar o Édipo.

Para Klein (1945/1996), o complexo de Édipo surge no primeiro ano de vida, com o início da posição depressiva. São os sentimentos depressivos, expressos pelo medo da criança de perder os objetos amados, por causa de seu ódio e agressividade dirigidos a eles, que dá forma às relações de objeto e ao complexo de Édipo. Como isso acontece? As primeiras tendências edípicas a se manifestarem o fazem no período em que o sadismo está no auge. São os impulsos de ódio e a ansiedade gerada por eles que inauguram o conflito edípiano e a formação do superego. Se para Freud (1924/1996), o superego começa a se formar na fase fálica, para Klein (1932/1997c), o superego, assim como o conflito edípiano, se forma sob o domínio dos impulsos pré-genitais. Mas, quando os impulsos agressivos recuam diante do avanço dos impulsos genitais, a criança consegue estabelecer uma relação positiva com os objetos, o que diminui a influência das imagens aterrorizantes, pois essas se originavam das tendências agressivas.

Klein (1933/1996) percebeu que em análise, a criança, cujas pulsões agressivas estão em seu ponto máximo, dá vazão ao seu sadismo rasgando, cortando, quebrando, molhando, queimando, enfim, atacando objetos que, em sua fantasia, representam pais e irmãos. Quando as brincadeiras destrutivas dão lugar a brincadeiras construtivas como pintar ao invés de sujar toda a sala com as tintas, é sinal de que a ansiedade da criança diminuiu. Isso traz conseqüências positivas para a relação dela com os pais e irmãos, possibilitando uma relação de objeto mais madura e o desenvolvimento do sentimento social. Com o advento do período de latência, o complexo de Édipo declina e importantes mudanças podem ser observadas: “[...] a relação com os pais é mais segura;

os pais introjetados aproximam-se mais da imagem dos pais reais; seus padrões, advertências e proibições são aceitos e internalizados e, portanto, a repressão dos desejos edípicos é mais efetiva.” (Klein, 1952/1991, p. 112).

Ao teorizar as origens da organização libidinal no primeiro ano de vida do bebê, Klein contribuiu muito para o avanço da teoria psicanalítica. A imagem de um bebê sádico cuja relação com os objetos parciais envolve ataques agressivos impressiona tanto quanto a teoria da sexualidade infantil freudiana. Klein descobriu, analisando seus pequenos pacientes, que o mundo interior deles é repleto de fantasias e habitado por figuras boas e aterrorizantes, que lhes causam ansiedades passíveis de tratamento. Klein deu um grande passo no campo da psicanálise de crianças ao defender que o método psicanalítico poderia ser aplicado a elas. Escutando as crianças em análise e permitindo que elas expressassem seu sofrimento – mesmo que isso implicasse uma sala de atendimento toda molhada, suja e bagunçada – Klein se opôs a corrigir a criança, aos moldes de um discurso pedagógico. Podemos dizer que Klein teve a oportunidade de lidar, concretamente, com a constituição subjetiva, já que atendeu inúmeras crianças ao longo de, aproximadamente, quatro décadas de trabalho. A partir disso, ela enxergou já no bebê um sujeito que é capaz de estabelecer, à sua maneira, uma interação com o mundo. No tópico a seguir, trataremos do modo como Lacan, abarcando os trabalhos de Freud e Klein, teorizou a constituição subjetiva.

Jacques Lacan – o advento do sujeito

O termo “sujeito” já era muito utilizado na tradição filosófica francesa, mas Lacan (1954-55/2010) o transformou em um ponto central de seu ensino, introduzindo-o na psicanálise com uma acepção particular: o sujeito não é o indivíduo, no sentido de uma unidade, mas um sujeito dividido entre consciente e inconsciente. Dessa forma, haveria um sujeito do enunciado, identificado como sujeito do significado, aquele que está consciente do que diz; e o sujeito da enunciação, identificado como sujeito do significante, aquele que está para além do que se diz. (Lacan, 1964/2008). O discurso, portanto, não é mera comunicação, pois nas brechas daquilo que foi enunciado está a enunciação, a presença do sujeito do inconsciente, aquele que se manifesta por um lapso, um esquecimento, um sonho, um chiste, um sintoma, enfim, uma formação do inconsciente. O sujeito do inconsciente não se relaciona ao tempo cronológico, mas a um tempo lógico, um tempo próprio. Uma temporalidade outra, pois é possível fazer decorrer uma

noção de tempo do modo de funcionamento do inconsciente, haja vista a noção do *a posteriori*. No entanto, isso implica uma temporalidade não cronológica (referente à consciência), mas lógica (referente à relação do sujeito do inconsciente com o Outro). Dessa forma, Lacan não fala em desenvolvimento da criança como Freud, nem mesmo do bebê, como Klein, mas na emergência do sujeito do inconsciente.

Antes do advento do sujeito do inconsciente, há a emergência de um eu corporal, que se constitui de forma imaginária, mas sobre uma matriz simbólica, como exposto por Lacan (1949/1998) no artigo *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*. É importante assinalar que esse “eu” presente no título se refere ao pronome francês *je* e designa o sujeito do inconsciente. Já o “eu” corporal de que falamos acima se refere ao pronome francês *moi*. Assim, enquanto o sujeito do inconsciente se constitui no simbólico, pela mediação da linguagem, o eu (*moi*) se constitui no imaginário, pela mediação da imagem especular (i(a)). Essa imagem especular oferece uma síntese e se sobrepõe àquela imagem do corpo fragmentado pelas pulsões parciais.

Para explicar o que seria o estádio do espelho, Lacan (1949/1998) nos leva a imaginar uma cena em que um bebê se encontra diante de um espelho, sustentado pela mãe, já que ele ainda não consegue andar nem se manter numa postura ereta. Ao olhar para a imagem refletida, o bebê se reconhece nela e sua expressão se enche de júbilo. Se pudesse falar, diria: “Este sou eu!”. O júbilo corresponde à satisfação narcísica de ter representado um corpo não mais fragmentado, mas unificado. A imagem refletida no espelho, portanto, corresponderia à imagem da mãe – no sentido da pessoa que exerce a função materna – o que implica dizer que não há a necessidade de um espelho de fato para que o eu do bebê possa se constituir. O que é necessário é que um outro possa fornecer a ele a possibilidade de adentrar o universo da linguagem. Essa entrada no simbólico se efetiva por meio dos cuidados que são dispensados ao bebê pela mãe à medida que ela interpreta as sensações e o choro dele, inscrevendo marcas em seu psiquismo. O sujeito assume uma imagem que será o esboço do seu eu (*moi*). A identificação com a imagem implica em uma alienação na imagem do outro, “[...]a primeira de uma série de alienações: ao procurar a si mesmo, o que o indivíduo encontra é a imagem do outro.” (Garcia-Roza, 2004, p. 215).

Sendo assim, o processo de constituição do sujeito, do ponto de vista lacaniano, é efeito de duas operações fundamentais: a alienação e a separação.

Na alienação, Lacan (1964/2008) distingue dois campos: o campo do Outro e o campo do ser vivente. O campo do Outro se refere ao campo do simbólico, da linguagem, essa que já marca o ser vivente antes mesmo de seu nascimento. Mas, mesmo surgindo imerso em um mundo de linguagem, o ser vivente ainda não adentrou o campo do simbólico, o que só acontece se ele consentir em se assujeitar ao Outro. Dito de outra forma, o campo do Outro é o campo do sentido e o campo do sujeito é o campo do ser. Para que o sujeito possa advir, faz-se necessária uma escolha entre o ser e o sentido. Se escolhe o ser, ou seja, se não se aliena no campo do Outro, o sujeito perde o sentido e não se constitui como sujeito dividido; se escolhe o sentido, ou seja, se se aliena no campo do Outro, perde o ser, mas se constitui como sujeito dividido, pois o sujeito só advém no campo do Outro e não de si mesmo. Assujeitando-se ao desejo do Outro, a criança se torna um sujeito da linguagem e pode, quando se instaurar a separação, constituir-se como sujeito desejante.

Na separação, não há mais o embate do sujeito alienado com o Outro da linguagem, mas com o Outro do desejo. (Fink, 1998). O sujeito é causado pelo desejo do Outro, se aliena nele e assume a posição de objeto do desejo do Outro. Assim, se para adentrar a linguagem o sujeito precisa se alienar ao campo do Outro, para adentrar o desejo ele precisa sair desse lugar de objeto. O Outro da separação não coincide com o Outro da alienação, porque esse Outro que encarna o desejo não é completo, é faltoso. Como isso pode ser explicado? A mãe, por mais que tenha uma grande dedicação ao seu bebê, ela não está completamente disponível para satisfazê-lo. Qualquer atividade da mãe realizada longe do bebê demarca que ela tem outros interesses, outros desejos e que o bebê não é o único objeto do seu desejo. A mãe, portanto, é faltosa.

Fink (1998) esclarece que o Outro da operação de separação é barrado (\bar{A}), ou seja, dividido entre consciente e inconsciente, porque nem sempre sabe o que deseja, pois o desejo nunca cessa. Ao se deparar com essa falta no Outro, o sujeito, inicialmente, tenta tamponá-la, assumindo o lugar de objeto de desejo do Outro. Mas a mãe continua a dar provas de que ela não está completa e que seu desejo não é uma continuação do desejo da criança. O fracasso do bebê em ser o objeto do desejo dela incita-o a deixar esse lugar e fazer a escolha pelo desejo. Para que a separação se concretize e haja o advento do sujeito é preciso que “[...]o Outro materno [demonstre] que é um sujeito desejante (e, dessa forma, também faltante e alienado), que também se sujeitou à ação da divisão da linguagem

[...]” (Fink, 1998, p. 76). Sujeito que não se encontra mais na posição de objeto do desejo do Outro, mas sujeito desejante, incompleto e que, por isso mesmo, se dirige ao Outro para tamponar sua falta.

Quando aludimos que a mãe deseja algo além do bebê, identificamos a sua condição faltosa. É por seguir desejando, por olhar para outras direções, que a mãe introduz um terceiro significante na sua relação com o bebê. Apesar de Lacan ter nomeado esse significante de Nome-do-Pai, ele não se reduz ao pai de fato (o genitor), mas a qualquer elemento que se coloque entre o bebê e sua mãe: o emprego, outro filho, uma atividade de lazer ou esportiva, afazeres domésticos, enfim. Sendo assim, a função paterna, por vezes encarnada na figura de um pai, vai impedir a fusão da criança com a mãe, cujo desejo é avassalador. Por isso, Lacan (1958/1999) afirma que o Nome-do-Pai está no cerne da questão edipiana. É nisto que se constitui a metáfora paterna: o Nome-do-Pai enquanto um significante que substitui outro significante: o Desejo-da-Mãe. Isso significa que a criança não será mais o falo da mãe, o que indica que a mãe segue desejante e não plena, pois o desejo é sinônimo de falta, de castração. Nesse ponto, é como se a criança se questionasse sobre seu lugar no desejo do Outro, o que o Outro quer dela. A resposta a essa questão aponta para a estruturação psíquica do sujeito. Portanto, o Nome-do-Pai se apresenta como o significante que define as estruturas clínicas, neurose, psicose e perversão, cada uma delas sendo o modo pelo qual o sujeito lida com a castração, respondendo à questão sobre o desejo do Outro.

Freud (1931/1996), no artigo *Sexualidade feminina*, fez o primeiro esboço do campo pré-edipiano, ao denominar de pré-edipiana a fase em que há uma relação dual entre mãe e criança. No entanto, foi Klein que desenvolveu o campo pré-edipiano. O próprio Lacan (1958/1999) reconheceu a contribuição que Klein trouxe à teorização do complexo de Édipo e destacou o trabalho dela referente à análise de crianças – algo inovador na época.

Ao analisar as ideias kleinianas a respeito do Édipo, Lacan (1958/1999) destaca a importância do papel desempenhado pelo interior do corpo da mãe nas relações objetais infantis: “[...] a sra. Melanie Klein nos atesta que, entre os maus objetos presentes no corpo da mãe – dentre eles, todos os rivais, o corpo dos irmãos e irmãs, passados, presentes e futuros –, há, muito precisamente, o pai [...]”. (Lacan, 1958/1999, p. 170). É nesse ponto que Lacan se detém: o surgimento de um terceiro significante que realiza uma função paterna. A partir do delineamento do campo

pré-edipiano realizado por Klein, Lacan propõe os três tempos do Édipo.

No primeiro tempo do Édipo, descreve Lacan (1958/1999), a criança tenta preencher a falta da mãe, o vazio deixado pela castração dela. Assim, ao se colocar como o objeto do desejo materno, a criança satisfaz a fantasia edípica da mãe, como apontou Freud (1924/1996): por meio de uma equação simbólica, a menina passa do desejo de ter um falo ao desejo de ter um bebê. A criança então se identifica com o objeto do desejo da mãe, o falo, aquilo que a complementa e que lhe devolve uma ilusão de completude. “Para agradecer à mãe, [...] é necessário e suficiente ser o falo.” (Lacan, 1958/1999, p. 198). Disso, tem-se o caráter dual e especular da relação mãe-bebê, relação essa que é imaginária, como vimos quando tratamos do estádio do espelho, logo acima. Tal relação envolve a criança e a mãe, em articulação com o falo, enquanto um símbolo de completude, que preenche o vazio deixado pela castração. Mas essa sensação de completude não perdura. A mãe passa a se ausentar mais e a criança, indignada, pensaria: “Há nela o desejo de Outra coisa que não o satisfazer meu próprio desejo, que começa a palpitar para a vida.” (Lacan, 1958/1999, p. 188). A mãe demonstra que seu desejo vai além do filho. “Observemos esse desejo do Outro, que é o desejo da mãe e que comporta um para-além. Só que para atingir esse para-além é necessária uma mediação, e essa mediação é dada, precisamente, pela posição do pai na ordem simbólica.” (Lacan, 1958/1999, p. 190). Assim, advém o segundo tempo do Édipo.

No segundo tempo do Édipo, a relação mãe-bebê é rompida, pois “[...] o pai entra em jogo, isso é certo, como portador da lei, como proibidor do objeto que é a mãe.” (Lacan, 1958/1999, p. 193). Se no primeiro tempo, a lei era materna e a criança era o falo da mãe, agora a lei é paterna e o pai interdita a mãe. É isso que funda o complexo de Édipo: o pai proíbe a mãe. Agora, no imaginário da criança, o pai passa a ser representado como o falo. Quando ele passar de um “pai imaginário” para um “pai simbólico”, ou seja, daquele que é o falo para aquele que tem o falo, será instaurado o terceiro tempo. (Garcia-Roza, 2004).

No terceiro tempo do Édipo, a função paterna é simbólica. Para Lacan (1958/1999), o caráter decisivo do Édipo tem relação com a palavra do pai e não com o pai de fato, mesmo que ele apareça sustentando a castração. É a mãe que viabiliza a palavra do pai e o seu lugar na relação com o filho. Como ela faz isso? Admitindo que, enquanto mulher, seu desejo é ser objeto do desejo do pai, porque ele é o detentor do falo, aquilo que a

complementa. É nesse ponto que o pai se faz presente não mais no vaivém da mãe, mas em seu próprio discurso. E a criança compreende que não basta *ser* o falo, é preciso *ter* o falo. Se o que a mãe quer é o falo e o pai é quem detém o falo, a criança agora vai em direção ao pai. “O terceiro tempo é este: o pai pode dar à mãe o que ela deseja, e pode dar porque o possui.” (Lacan, 1958/1999, p. 201). Aqui, há a incidência do pai de fato, como aquele que é preferido pela mãe e com o qual a criança poderá se identificar. Ao renunciar a ser o falo da mãe, a criança se identifica com aquele que tem o falo, o pai. A identificação com esse objeto preferível à mãe é o resultado da dissolução do complexo de Édipo. Quando a criança é separada da mãe pelo interdito paterno, ela passa a ser uma entidade distinta ao invés de simplesmente encarnar o objeto do desejo da mãe. É assim que ela se insere na ordem da cultura como um sujeito.

Considerações finais

Se Freud dá o passo inicial para incluir a criança como alguém que é capaz de falar sobre seu sofrimento, Klein formaliza a clínica com crianças e as escuta desde tenra idade. Foi ela que descobriu que as crianças podem estabelecer relações de transferência, tornando possível a análise. Assim, abriu caminho para que os analistas pudessem aplicar a proposta desenvolvida por Lacan: pensar a criança não como objeto de discurso do Outro, mas como sujeito capaz de produzir um discurso singular.

Por meio da escuta de seus pacientes adultos, Freud teorizou o desenvolvimento da sexualidade infantil e “desenhou” um sujeito essencialmente marcado pela pulsão sexual. Por meio da publicação do caso do pequeno Hans, Freud deu o primeiro passo em direção à instituição da psicanálise de crianças, ao considerar que a criança tem o que falar a respeito de seu sofrimento.

No entanto, a psicanálise de crianças ganhou contornos precisos a partir de Klein. Ela atendeu crianças bem pequenas, o que lhe proporcionou teorizar aspectos dos estágios iniciais do desenvolvimento do bebê, bem como estabelecer o campo pré-edipiano. Se Freud não acreditava ser possível a transferência entre a criança e o analista (por isso, o analista do pequeno Hans foi seu próprio pai), Klein provou que ele não levou o resultado de sua produção teórica sobre as crianças às últimas consequências. Além disso, Klein criou um método específico para tratar os pequenos pacientes, o método do brincar. Portanto, observamos como ela

foi importante para que a criança desocupasse, cada vez mais, o lugar de objeto de um discurso alheio.

Na esteira de Freud e Klein, Lacan trouxe uma nova forma de elaborar a constituição subjetiva. Foi ele quem resgatou da filosofia o termo sujeito, dando-lhe uma nova concepção: o sujeito não é o indivíduo, pelo contrário, é um sujeito marcado pela divisão consciente/inconsciente. Lacan não se ateu à criança ou ao bebê no sentido de uma noção cronológica, ao contrário, cunhou uma noção lógica acerca do advento do sujeito, tomando por base duas operações fundamentais, a alienação e a separação.

Não temos a intenção de propor que a teoria lacaniana suplantaria as teorias freudiana e kleiniana. Longe disso, afirmamos que cada um desses três pilares, à sua maneira, trouxe avanços significativos para que a criança fosse respeitada em seu discurso. Ao apresentar o modo como Freud, Klein e Lacan teorizaram a constituição subjetiva, destacamos no pensamento deles a forma como a psicanálise pensa o sujeito-criança, ou seja, não um sujeito moldado a partir de ações normatizadoras, mas um sujeito que se constitui ao se defrontar com o desejo do Outro, ao qual responderá de maneira imprevisível e incontrollável.

Referências Bibliográficas

- Fink, B. (1998). *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freud, S. (1996). O material e as fontes dos sonhos. In J. Strachey (Ed. e Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 4, pp. 195-302). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1900).
- Freud, S. (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In J. Strachey (Ed. e Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 117-231). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1996). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In J. Strachey (Ed. e Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 10, pp. 11-133). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1909).
- Freud, S. (1996). Conferência XXI: O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. In J. Strachey (Ed. e Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 16). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1917[1916-17]).
- Freud, S. (1996). A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In J. Strachey (Ed. e Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 325-342). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1923).
- Freud, S. (1996). A dissolução do complexo de Édipo. In J. Strachey (Ed. e Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 189-199). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924).
- Freud, S. (1996). Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In J. Strachey (Ed. e Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 271-286). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Freud, S. (1996). Sexualidade feminina. In J. Strachey (Ed. e Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 229-251). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1931).
- Garcia-Roza, L. A. (2004). *Freud e o inconsciente* (20a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Klein, M. (1991). Sobre a teoria da ansiedade e da culpa. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 3, pp. 44-63). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1948).
- Klein, M. (1991). Algumas conclusões teóricas relativas à via emocional do bebê. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 3, pp. 85-117). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1952).
- Klein, M. (1996). A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 1, pp. 249-264). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930).
- Klein, M. (1996). O desenvolvimento inicial da consciência na criança. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 1, pp. 283-295). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1933).
- Klein, M. (1996). Uma contribuição à psicogênese dos estados maníaco-depressivos. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 1, pp. 301-329). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1935).
- Klein, M. (1996). O Complexo de Édipo à luz das ansiedades arcaicas. In E. Barros (Ed.), L. Chaves

- (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 1, pp. 413-464). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1945).
- Klein, M. (1997a). A importância das situações de ansiedade arcaicas no desenvolvimento do ego. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 2, pp. 196-212). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1932).
- Klein, M. (1997b). A técnica da análise de crianças pequenas. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 2, pp. 37-54). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1932).
- Klein, M. (1997c). Estágios iniciais do conflito edipiano e da formação do superego. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein* (Vol. 2, pp. 145-168). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1932).
- Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do *eu* tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In J. Lacan. *Escritos*. (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1949).
- Lacan, J. (1999). *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original proferido em 1958).
- Lacan, J. (2008). *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original proferido em 1964).
- Lacan, J. (2010). *O Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original proferido em 1954-55).

Endereço para correspondência:

Daniela Paula do Couto
 Rua Shirley Faria de Oliveira, 301.
 Bairro Quartéis.
 CEP: 35570-000 – Formiga/MG
 E-mail: dp.couto@yahoo.com.br

Recebido em 14/02/2017

Aceito em 20/03/2017

Concepção de justiça e injustiça de docentes do ensino fundamental

Conception of justice and injustice in Primary School Teachers

Leandra Lúcia Moraes Couto^I

Heloisa Moulin de Alencar^{II}

Resumo

Investigamos a concepção de justiça de professoras do ensino fundamental. Realizamos entrevistas com base no método clínico piagetiano. Verificamos que a temática dos direitos foi abordada pelas participantes em todas as perguntas e justificativas do estudo. Por outro lado, obtivemos poucas referências com relação à igualdade e à equidade. Também encontramos citações que versam sobre a oportunidade de desenvolvimento pessoal, o julgamento e a punição, a valorização ou desvalorização da vida e da profissão, entre outros. De maneira geral, os dados mostram que as concepções de justiça possuem predominância de características da moral autônoma. No entanto, chamamos a atenção para a ocorrência de dados que revelam a existência de traços de uma moral heterônoma na concepção das docentes.

Palavras chave: Psicologia da Moralidade, Educação moral, Justiça, Injustiça.

Abstract

We investigated the conception of justice of primary school teachers. We conducted interviews based on Piaget's clinical method. We found that the thematic of rights was addressed by participants in all questions and rationale of the study. Moreover, we found few references in relation to equality and fairness. We also find quotes that talk about the opportunity for personal development, trial, and punishment, the appreciation or depreciation of life and profession, among others. Overall, the data show that the conceptions of justice have predominant features of autonomous morality. However, we draw attention to the occurrence of data that reveal the existence of heteronomous moral traits in the teachers' conception.

Keywords: Psychology of Morality, Moral Education, Justice, Injustice.

^I Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo;

^{II} Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento (DPSD) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo. Coordenadora do Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM) da UFES. Pesquisadora Capixaba da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), bolsa suspensa em março/2017. Bolsista da CAPES do Programa Estágio Sênior no Exterior em março/2017 (proc. nº 88881.118916/2016-01) na University of California, Berkeley..

A moralidade é assunto de interesse para diferentes áreas do conhecimento. No entanto, dentro de uma mesma área do conhecimento, a noção de moralidade pode ser entendida de forma distinta por cada autor. No presente estudo, temos o objetivo de investigar as concepções de justiça e de injustiça de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Os referidos temas serão abordados no que se refere às perspectivas teóricas da área da Psicologia da Moralidade. Adotamos como referencial teórico as contribuições de Piaget e La Taille para os estudos da moralidade.

O objetivo central de pesquisa de Jean Piaget foi investigar como o homem constrói o conhecimento, sendo que, para este autor, conhecer significa organizar, estruturar e explicar a partir do vivido, do experienciado. Nessa perspectiva, o conhecimento só é possível devido ao funcionamento das estruturas mentais, as quais não são inatas, mas caracterizam-se enquanto possibilidades da espécie humana (Ramozzi-Chiarottino, 1988). Com

relação ao estudo do juízo moral, Piaget (1932/1994) concluiu que há um desenvolvimento do juízo moral, caracterizado pela evolução de duas tendências morais, a saber: heteronomia e autonomia. Para este autor, é o tipo de respeito vivenciado nas relações entre as crianças e os adultos, ou entre elas e seus pais, que permitirá o estabelecimento das aludidas tendências morais.

Segundo Piaget (1932/1994), até os quatro anos de idade, aproximadamente, as crianças estão em uma fase de anomia, pois não possuem a consciência das regras. Após esse período, a moral começa a fazer parte do universo de valores das crianças e elas passam a compreender a dimensão do dever, do bem e do mal. Esse momento é denominado heteronomia, em que a moral é a do respeito unilateral. A partir desse tipo de relação, a criança adentra ao mundo da moralidade e desenvolve o sentimento de obrigatoriedade. Por volta dos nove anos de idade, a partir da vivência de relações de reciprocidade, a criança pode apresentar sinais de

Agradecemos ao Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia de Vitória (Facitec), à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

autonomia. A moral autônoma é a moral da justiça, do respeito mútuo, em que prevalecem as relações de cooperação. A criança autônoma liberta-se da obediência estrita às regras e passa a julgar a partir de princípios. Em resumo, “enquanto na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia o raciocínio inverte-se: deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa” (La Taille, 2006, p. 98). Além disso, como discute La Taille (2006), na moral heterônoma os deveres têm maior importância que os direitos, enquanto na moral autônoma deveres e direitos complementam-se e equilibram-se.

Por sua vez, encontramos em La Taille (2006) importantes contribuições no que diz respeito aos estudos sobre a moralidade. Conforme o aludido autor, em meio à diversidade teórica em torno do fenômeno da moralidade, há autores que enfatizam a dimensão afetiva dos comportamentos morais, enquanto outros privilegiam a dimensão racional deste tipo de comportamento. Diante disso, La Taille propõe uma articulação entre as dimensões intelectuais e afetivas presentes na moralidade.

De acordo com La Taille (2006, 2010), para compreendermos os comportamentos morais dos sujeitos, precisamos conhecer a perspectiva ética que estes adotam. Por isso, o autor estabelece definições distintas para os conceitos de moral e ética, pois, para ele, essa diferenciação é essencial para a compreensão psicológica das condutas morais. Assim, segundo La Taille (2006), a moral refere-se a leis, deveres que normatizam as condutas humanas. Já a ética diz respeito a ideais, projetos que dão sentido à vida. Os conteúdos do plano moral estão vinculados às possibilidades de resposta à pergunta “como devo agir?”. Por outro lado, à reflexão ética cabe a resposta à pergunta “que vida eu quero viver?”. O plano moral, do ponto de vista psicológico, é o lugar do sentimento de obrigatoriedade. Por sua vez, o invariante psicológico do plano ético corresponde à busca de sentido para a vida, o qual possui outro invariante: o sentimento de expansão de si próprio. Os planos moral e ético são complementares e indissociáveis, e a articulação deles é estabelecida pelo autorrespeito. O autorrespeito e a autoestima correspondem a todo estado subjetivo de valorização de si próprio. A diferença entre esses dois conceitos reside no fato de que o autorrespeito é um caso particular de autoestima, pois é ela quando regida pela moral (La Taille, 2006).

Nessa perspectiva, para a personalidade merecer ser denominada como ética dependerá dos valores que são centrais nas representações de si dos indivíduos, se condizentes com a moral ou não (La Taille, 2010). Para La Taille (2001a), três tipos de valores podem compor

as representações de si: valores que não possuem relação com a moral, valores contraditórios com as leis morais e valores coerentes com a moral. As virtudes, como a generosidade, a justiça e a honestidade, são nossos valores morais (Comte-Sponville, 2009; La Taille, 2001a).

De acordo com Comte-Sponville (2009), a virtude, no sentido geral do termo, é um poder específico que constitui o valor de um ser, sua excelência própria. Nesse sentido geral, a virtude é independente do uso que se faz dela. Deste modo, “uma faca excelente na mão de um homem mau não é menos excelente por isso. Virtude é poder, e o poder basta à virtude” (p. 8). Porém, conforme nos traz Comte-Sponville, tal afirmação não se aplica quando se trata do homem, da moral. A virtude do homem é nossa maneira de ser e de agir humanamente, nossa capacidade de agir bem. Na mesma linha, La Taille (2001a) afirma que, em uma definição mais restrita, virtude remete a qualidades da pessoa, as quais definem seu caráter.

A partir dessa definição de virtude, La Taille (2001b) questiona: o tema das virtudes é um tema moral? Para ele, essa pergunta pode ser respondida de duas formas. A primeira delas remete aos conteúdos das diferentes virtudes. O autor lembra que certamente é preciso ter coragem para cometer certos atos como, por exemplo, os atos terroristas, que causam a morte indiscriminada de inocentes. Assim, tal coragem carece de valor moral. Nesse sentido, algumas virtudes não têm valor moral em si: há dependência nos seus objetivos e pessoas-alvo. Por sua vez, a segunda resposta versa sobre a perspectiva moral adotada. O autor assinala que para a ética de Aristóteles, por exemplo, naturalmente as virtudes têm valor moral. Por outro lado, alguns autores modernos, como Kant, retêm a sua atenção a apenas uma delas: a justiça.

Isto posto, vale dizer que La Taille (2001b) defende a reflexão e os estudos acerca de demais virtudes, além da justiça, mesmo que permaneçamos com uma definição de moral que não as contemple. Isto devido a razões como o fato de que as virtudes são disposições de caráter necessárias à ação moral. Felizmente estudiosos contemporâneos têm resgatado a discussão sobre as virtudes. Tal resgate é importante uma vez que, em tempos atuais, como nos alerta La Taille (2009), as culturas do tédio e da vaidade sobrepõem-se às culturas do sentido e do respeito de si, e a sociedade passa por problemas como a violência, o desrespeito, entre outros. Assim, as reflexões e os estudos acerca das virtudes são relevantes e urgentes.

A referida relevância ganha destaque quando deparamos-nos com dados da literatura, como o

estudo realizado por Zanotelli, Bertole, Lira, Barros e Bergamaschi (2011). Os autores revelaram que no período de 1976 a 2006 ocorreram 28.437 homicídios no Estado do Espírito Santo, uma média de 1.053 por ano. Do total de homicídios, 19.188 concentram-se na Região Metropolitana da Grande Vitória. Além disso, os autores apontam que em 2006 o referido Estado teve o maior número de homicídios de sua história: 1.857. Com relação à faixa etária, foi observado um aumento do homicídio dos jovens (entre 15 e 34 anos).

Além deste estudo, podemos citar a pesquisa de Borges (2011), no qual a autora investigou o juízo de adolescentes em situação de risco psicossocial acerca do crime de homicídio, bem como o valor que dão à vida. O estudo contou com a participação de 32 jovens igualmente divididos quanto ao sexo, entre 12 e 15 anos de idade, atendidos por duas Organizações não Governamentais (ONGs) localizadas na cidade de Vitória, Espírito Santo. Foram realizadas entrevistas individuais, com base no método clínico piagetiano, em que foram discutidos contextos de homicídios (reais e fictícios). A partir dos dados encontrados, a autora constatou que houve maior tendência dos jovens para a valorização da vida, o que a levou a inferir que os participantes consideram que os casos de homicídios relatados não deveriam ter ocorrido, pois é algo errado. No entanto, Borges também averiguou conteúdos que versam sobre a desvalorização da vida por parte de alguns entrevistados. Embora com menor frequência, a autora ressalta a necessidade de não ignorarmos a presença desses últimos dados, uma vez que eles podem representar a importância que deve ser dada para esta situação.

No que diz respeito ao presente estudo, escolhemos estudar a justiça. Essa seleção justifica-se devido à sua importância para a moralidade. Além disso, a escolha por esta virtude reside no fato de este ser um conteúdo preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (2000) para o Tema Transversal Ética, o qual deve ser trabalhado no ensino fundamental. Desse modo, é relevante conhecer como professores concebem a justiça, pois tal concepção pode contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas destes profissionais sobre o referido tema.

As definições de justiça podem ser diversas, bem como as formas de estudá-la na Psicologia. Assim, passamos a apresentar algumas definições e pesquisas sobre o aludido valor moral. A respeito da justiça, Comte-Sponville (2009) assinala que dela não podemos nos isentar, seja qual for a virtude que consideremos. Para ele, a justiça é boa em si e, sem ela, os valores deixariam de ser valores ou não valeriam nada. O autor destaca

dois sentidos pelos quais a justiça define-se: como conformidade ao direito ou como igualdade ou proporção. O primeiro sentido remete à legalidade, à justiça como fato. Por sua vez, o segundo diz respeito à justiça como valor, como virtude (igualdade, equidade). O autor afirma que “esse segundo ponto concerne à moral, mais que ao direito. Quando a lei é injusta, é justo combatê-la – e pode ser justo, às vezes, violá-la” (p. 73). Para ele, o ideal é que leis e justiça caminhem no mesmo sentido, e é nisso que todos os cidadãos têm a obrigação moral de empenhar-se. Assim, Comte-Sponville (2009) define a justiça como a igualdade dos direitos, sejam aqueles juridicamente estabelecidos ou moralmente exigidos.

Por sua vez, La Taille (2001a) destaca três características que vinculam a justiça à moral: a justiça é sempre boa, traduz-se em leis e confere direitos. O autor (2000) afirma, ainda, que a justiça é a única virtude que corresponde ao binômio direito/deveres, pois dos direitos morais decorrem deveres morais. Então, se é instituído a alguém determinado direito, os outros têm o dever de respeitá-lo.

No campo de apropriação da Psicologia do Desenvolvimento, Piaget (1932/1994) realizou estudo pioneiro com relação ao desenvolvimento da noção de justiça. Para o autor, a justiça é a mais racional das noções morais e resulta diretamente da cooperação. Segundo ele, há duas noções distintas de justiça, denominadas distributiva e retributiva. A justiça distributiva define-se pela igualdade, ou seja, na noção de que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Nessa perspectiva, a justiça distributiva desenvolve-se a partir da aquisição da noção de igualdade e de equidade. Vale dizer que esta última é a capacidade que se adquire de relativizar a igualdade: “a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos, senão relativamente à situação particular de cada um” (Piaget, 1932/1994, p. 237). Já a justiça retributiva define-se pela proporcionalidade entre o ato e a sanção.

No domínio da justiça retributiva, Piaget (1932/1994) descreve dois tipos de sanções: expiatórias e por reciprocidade. As sanções expiatórias caminham junto à coação e às regras de autoridade e possui caráter arbitrário, isto é, não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Por outro lado, as sanções por reciprocidade caminham junto às regras de igualdade e à cooperação, e há relação de conteúdo e natureza entre a falta e a punição. Segundo Piaget, uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou não é proporcional ao mérito ou à falta. Da mesma forma, há injustiça quando uns são favorecidos à custa de outros.

Assim, a partir de seus estudos, Piaget (1932/1994) afirma que a criança passa por três grandes períodos no decorrer do desenvolvimento da noção de justiça. No primeiro, que se estende até aproximadamente os sete, oito anos, a justiça está subordinada à autoridade do adulto: é considerado justo aquilo que está de acordo com as ordens impostas pelo adulto. Toda sanção é considerada legítima e necessária e a criança coloca a necessidade da sanção acima da igualdade. Para o autor, “o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto” (Piaget, 1932/1994, p. 237). O segundo período, entre oito e 11 anos de idade, surge com o desenvolvimento progressivo da autonomia. Há primazia da igualdade sobre a autoridade e as sanções são consideradas legítimas quando decorrentes da reciprocidade. A crença na justiça imanente diminui e são consideradas como injustas as condutas contrárias à igualdade ou aquilo que quebra as regras de um jogo. Por volta dos 12 anos, surge o terceiro período, quando se esboça uma nova atitude caracterizada pelo sentimento de equidade. São consideradas como injustas as atitudes contrárias à igualdade e os fatos relativos à sociedade adulta, como as injustiças de ordem política e econômica (Piaget, 1932/1994).

Isto posto, ressaltamos que conhecer a concepção de justiça e de injustiça de docentes é importante para a reflexão sobre as práticas pedagógicas destes profissionais com relação à virtude em pauta. Partindo de tal pressuposto, realizamos uma revisão de pesquisas recentes que buscaram investigar a concepção de justiça de professores, por meio da qual encontramos, dentre outros estudos, os trabalhos de Müller (2008) e de Camino, Paz, e Luna (2009).

Em sua pesquisa, Müller (2008, 2012) investigou como professoras aprenderam o valor moral da justiça durante a sua vida escolar, e como ensinam este valor moral em suas práticas pedagógicas. Além disso, dentre outros objetivos, a autora averiguou a concepção de justiça das docentes. Para tanto, entrevistou 20 profissionais, de 5ª a 8ª série, de escolas particulares de ensino fundamental da cidade de Vitória, Espírito Santo, tendo como base o método clínico piagetiano. Dentre os resultados alcançados, a autora verificou que as participantes conceituam a justiça segundo a perspectiva da “ação correta”, da “igualdade” e da “equidade”. Ademais, Müller constatou que as professoras entrevistadas ensinam o valor moral da justiça de forma semelhante a que aprenderam, isto é, com imposição.

Por sua vez, no estudo de Camino et al. (2009) foram realizadas entrevistas individuais com 35 professores, de ambos os sexos, do ensino fundamental

e médio, de escolas particulares da cidade de João Pessoa, Paraíba. As autoras constataram uma diversidade de ideias a respeito das concepções de justiça, as quais foram classificadas como “garantia dos direitos”, “distinção do certo e errado”, “igualdade”, “respeito”, “punição”, “imparcialidade”, “coerência”, “princípio orientador”, “crítica à justiça” e “não pertinente”. Diante disso, as aludidas autoras afirmam que o conhecimento dos professores sobre a justiça ainda está próximo do senso comum. No entanto, concluem que há predominância de características da moral autônoma no discurso dos docentes.

Como base nos estudos de Müller (2008, 2012) e de Camino et al. (2009), podemos refletir a respeito da importância do papel do professor no contexto escolar, e especificamente para a efetivação da educação em valores morais, como a justiça, no referido contexto. Ademais, os dados desses estudos chamam a atenção para a importância da formação destes profissionais para o trabalho com a educação em valores morais, a qual é por nós concebida como aquelas práticas voltadas a constituir indivíduos autônomos, aptos à cooperação (Piaget, 1930/1996).

Além dos trabalhos citados, outras pesquisas (Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, & Lima, 2013; Dias, 2005) também reforçam a necessidade de preparação dos professores para o trabalho com a educação em valores morais. No trabalho de Dias (2005) foram entrevistadas 15 educadoras infantis (professoras, auxiliares e professoras orientadoras) de oito unidades de educação infantil públicas da cidade de Niterói, Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi investigar as concepções de autonomia e educação moral das participantes, bem como relacionar tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Dentre os resultados alcançados, foi constatado que as entrevistadas apresentam dificuldade em conceituar autonomia: foram relatadas concepções abstratas e individualizadas.

Por sua vez, Alencar et al. (2013) analisaram três experiências de educação em valores morais realizadas em três escolas públicas estaduais localizadas no Espírito Santo. As referidas experiências consistiram em projetos desenvolvidos no contexto escolar, intitulados de “Safrado Café” (Iúna/ES), “Resgatando valores” (Aracruz/ES) e “Histórias e memórias: a trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante” (Venda Nova do Imigrante/ES). O projeto “Safrado Café” teve como um dos seus objetivos prevenir a incidência do alto índice de evasão escolar durante a colheita do café, tendo em vista que a maioria dos educandos era trabalhador rural. Já o projeto “Resgatando valores” foi desenvolvido a fim

de resgatar a autoestima e o autorrespeito dos alunos, refletir sobre a importância da boa convivência, entre outros objetivos. Finalmente, o projeto “História e memórias: a trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante” buscou resgatar a trajetória dos afrodescendentes residentes no citado município, que possui forte influência da cultura italiana. As pesquisadoras efetuaram entrevistas semiestruturadas com propositores e participantes das experiências, a saber: coordenadores, diretores, professores, alunos, funcionários das escolas, membros da comunidade externa e familiares dos alunos. Dentre os resultados, foi constatado que os profissionais não receberam formação específica para a realização das experiências. As autoras verificaram, ainda, que a condição de trabalho de muitos profissionais influencia de modo expressivo na continuidade dos trabalhos, como, por exemplo, a contratação por Designação Temporária (DT). Sobre este fato, podemos acrescentar que foi verificado que as experiências analisadas aconteceram, principalmente, por responsabilidade de um profissional em particular. Em uma das experiências descritas, a saída da idealizadora do projeto culminou na interrupção do mesmo.

Assim, tendo em vista a importância desse profissional na educação em valores morais dos alunos, concordamos com Araújo (2001) quando destaca a necessidade de que os cursos de graduação e formação preparem esses profissionais por meio da inclusão nos currículos de matérias relacionadas aos valores morais.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o papel dos professores é fundamental no que diz respeito à educação em valores morais, e que este profissional deve estar preparado para atuar em tal formação, nosso objetivo foi pesquisar a concepção de justiça e injustiça de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Conheçamos, então, o método que utilizamos em nosso estudo.

MÉTODO

Realizamos entrevistas semiestruturadas, individuais, com 23 professoras da rede municipal de Vitória, Espírito Santo, tendo como base o método clínico piagetiano (Piaget, 1932/1994, Delval, 2002). Este método é um procedimento que se realiza por meio de entrevistas ou situações abertas, em que se busca compreender como os indivíduos pensam, analisam situações e resolvem problemas. Delval (2002) distingue dois tipos de perguntas utilizadas quando se aplica o método clínico: as básicas e as complementares. As primeiras dizem respeito às questões que fazem parte

do roteiro de entrevista, sendo as segundas referentes às perguntas elaboradas durante a entrevista a fim de esclarecer o que o sujeito diz e entender o seu sentido.

Participaram do presente estudo dois grupos de profissionais: 11 que lecionavam para o primeiro ano e 12 para o quinto anoⁱ. No que concerne às perguntas acerca das concepções de justiça e injustiça das participantes, realizamos as seguintes questões: Dê exemplos que envolvem situações de justiça e injustiça. Por quê? Como você conceitua justiça?

Selecionamos as participantes por meio de contato com instituições de ensino localizadas em bairros de classe baixa. As entrevistas foram realizadas na própria escola que a participante lecionava, no horário de planejamento da docente. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002), por meio da adoção dos seguintes passos: a) transcrição de todas as entrevistas, b) leitura de todas as entrevistas, c) elaboração de categorias iniciais, d) discussão das categorias iniciais com duas auxiliares de pesquisa, e) elaboração de categorias detalhadas, f) elaboração de categorias resumidas e g) discussão com uma juíza para validação das categorias.

No decorrer da pesquisa, respeitamos todos os procedimentos éticos conforme prevê a Resolução CNS 466/12. Nesse sentido, as participantes foram solicitadas a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para preservar o anonimato das entrevistadas, ao mencionarmos trechos de entrevistas ao longo do texto, utilizamos nomes fictícios para as participantes.

RESULTADOS

Iniciamos perguntando às professoras sobre exemplos de situações que envolvem justiça e outros que abarcam injustiça e suas respectivas justificativasⁱⁱ. A partir das **situações de injustiça** citadas, um total de 57, estabelecemos 11 categorias: *ausência do direito de ser cuidado* (n=13, 22,8%), *impunidade* (n=8, 14,0%), *condição de trabalho docente* (n=8, 14,0%), *pobreza* (n=4, 7,0%), *homicídio* (n=3; 5,3%), *ausência de igualdade*

i É importante ressaltar que o presente trabalho faz parte de um estudo mais abrangente, no qual foram investigadas também as motivações dessas profissionais para ensinar o referido valor moral no contexto escolar e os procedimentos de ensino utilizados por elas para ensinar a justiça. Além disso, a aludida pesquisa teve como objetivo comparar os dados referentes aos dois anos escolares pesquisados.

ii No que diz respeito às concepções de justiça e injustiça das participantes, não foram encontradas diferenças relevantes entre os anos escolares pesquisados. Assim, na apresentação e discussão dos resultados deste estudo, não realizamos essa análise.

(n=3; 5,3%), *ausência de equidade* (n=3; 5,3%), *punição incorreta* (n=3; 5,3%), *recompensa desmerecida* (n=2, 3,5%), *calúnia* (n=2, 3,5%) e *outros* (n=8, 14,0%).

Os exemplos de injustiça mais proferidos dizem respeito a uma *ausência do direito de ser cuidado*. As respostas versam sobre a omissão deste direito ao ser humano por parte do Governo ou da família. Por sua vez, as participantes também descreveram a *impunidade* como uma situação injusta, seja com relação a pessoas que cometeram crimes (n=7) ou aos alunos (n=1). Outros exemplos de injustiça fazem referência à *condição de trabalho docente*, em que as entrevistadas expuseram situações como a má qualidade da formação oferecida aos professores pelo Governo e o baixo salário que recebem. O *homicídio* também foi mencionado como situação injusta, sendo citados acontecimentos a respeito do assassinato de uma forma geral (n=1) e o linchamento de um indivíduo (n=2). Além dos grupos de respostas descritos, constatamos a *ausência de igualdade* e a *ausência de equidade*. Na primeira categoria estão os exemplos que remetem a um tratamento desigual entre pessoas. Já na segunda estão aqueles que tratam da ausência de tratamento diferenciado a um indivíduo que necessita devido às suas particularidades. Verificamos, ainda, exemplos que tratam da *punição incorreta*, como podemos observar no relato de Lara (quinto ano):

Mas pegar essas pessoas que cometeram esse delito e jogar num presídio onde elas não tenham a menor chance de se recuperar também acho uma injustiça. Eu acho que é uma injustiça, porque se você vai tirar o elemento de circulação, que realmente você tire de vez. Por exemplo, a pena de morte.

Na categoria *outros*, incluímos as respostas que não se adequaram aos conteúdos dos demais grupos. As referidas explanações versam sobre a *resolução de conflito com violência*, a *condição de aprendizado do aluno* (estudar em uma escola em péssimas condições), o *assalto*, entre outras.

Quanto às **justificativas dos exemplos de injustiça**, obtivemos um total de 81 explicações, as quais foram agrupadas em 10 categorias: *negação de direitos* (n=15, 18,5%), *ausência de oportunidade de desenvolvimento* (n=13, 16,0%), *consequência negativa para o aluno* (n=10, 12,3%), *desvalorização da vida ou da profissão* (n=10, 12,3%), *desigualdade social* (n=6; 7,4%), *ineficácia da ação ou da lei* (n=5, 6,2%), *punição desproporcional* (n=3, 3,7%), *valores pessoais* (n=3, 3,7%), *ausência de resposta* (n=7, 8,6%) e *outros* (n=9, 11,1%).

O argumento mais utilizado pelas professoras para justificar os exemplos de injustiça diz respeito à *negação de direitos*. A segunda justificativa mais empregada foi a *ausência de oportunidade de desenvolvimento pessoal*, isto é, a situação é injusta porque não possibilita ao indivíduo tornar-se um cidadão melhor, um profissional melhor. Outro grupo de justificativas aborda a *consequência negativa para o aluno*: ***Eu, como professora, posso prejudicá-lo mais ainda e fazer a vida dele pior se eu fizer uma avaliação errada*** (Letícia, quinto ano). Além destas justificativas, temos a *desvalorização da vida ou da profissão*, sendo que cinco participantes mencionaram a desvalorização da vida e cinco a desvalorização da profissão. Com relação à primeira, as argumentações referem-se a colocar vidas em risco, entre outros. Já a segunda trata de assuntos como a falta de correspondência entre o salário recebido e as atividades desenvolvidas, assim como o desrespeito pela profissão do professor por parte da sociedade e dos cursos de formação. No que concerne ao fundamento *punição desproporcional*, obtivemos justificativas que salientam a falta de proporção entre o ato cometido por um indivíduo e a punição recebida. As professoras justificaram, também, com base nos próprios *valores pessoais*. Com relação à categoria *outros*, agrupamos argumentos tais como a *importância da punição* e a *ameaça*.

Passamos, então, à apresentação dos **exemplos de justiça** obtidos, um total de 30, os quais foram reunidos em sete categorias: *presença do direito de ser cuidado* (n=8, 26,7%), *condição de trabalho docente* (n=6, 20,0%), *juízo ou punição de um culpado* (n=4, 13,3%), *condição de aprendizado do aluno* (n=4, 13,3%), *equidade* (n=2, 6,7%), *ausência de resposta* (n=1, 3,3%) e *outros* (n=5, 16,7%).

A *presença do direito de ser cuidado* foi o fator mais mencionado para a construção de uma situação justa. Tal cuidado refere-se à possibilidade de acesso à escola, ter uma vaga no hospital quando necessita, entre outros. Na categoria *condição de trabalho docente*, agrupamos exemplos como um melhor salário e uma melhor infraestrutura de trabalho. Em *juízo ou punição de um culpado* inserimos as respostas que tratam da punição e/ou do julgamento para um culpado de forma geral (n=3), e em particular para os crimes de trânsito (n=1). Por sua vez, *condição de aprendizado do aluno*, inclui exemplos como levar o aluno a discernir e oferecer material para o aluno estudar. A *equidade* foi abordada em dois exemplos de justiça, os quais tratam da prioridade de educação em tempo integral para alunos que precisam e da necessidade de avaliação de um comportamento com base no contexto em que ele está

inserido. Finalmente, a categoria *outros* inclui respostas que versam sobre *recompensa de um indivíduo que foi punido injustamente, igualdade, desenvolvimento de um bom trabalho, usufruto de um bem pelo qual pagou e desejo* (não ser forçado).

As professoras apresentaram 36 **justificativas para os exemplos de justiça**. Com base nelas, estabelecemos seis categorias: *garantia de direitos* (n=12, 33,3%), *valorização da vida ou da profissão* (n=6, 16,7%), *melhora do desempenho como profissional* (n=5, 13,9%), *autoestima* (n=2, 5,6%), *ausência de resposta* (n=3, 8,3%) e *outros* (n=8, 22,2%).

O critério da *garantia de direitos* foi o mais utilizado pelas participantes. Foi mencionado o direito ao voto, ao atendimento médico, à educação, entre outros. Em segundo lugar, e com a metade de respostas da primeira categoria, averiguamos o grupo de fundamentos acerca da *valorização da vida ou da profissão*, sendo três respostas sobre a valorização da vida e três a respeito da valorização da profissão. Outro grupo de justificativas diz respeito à *melhora do desempenho como profissional* das professoras. Segundo elas, a situação exemplificada é compreendida como justa porque possibilita investir mais na carreira, sentir-se mais segura em sala de aula e desempenhar melhor o seu trabalho. Verificamos, ainda, duas menções à *autoestima*, ou seja, a um estado subjetivo de valorização de si. Por fim, na categoria *outros* incluímos argumentos como *ausência de consequência negativa para o aluno, oportunidade de desenvolvimento pessoal e punição correta*.

Após as entrevistadas emitirem os exemplos de injustiça e de justiça, solicitamos que enunciassem um **conceito de justiça**. Obtivemos 73 respostas, com as quais constituímos 11 categorias: *garantia de direitos* (n=15, 20,5%), *ação correta em geral* (n=11, 15,1%), *ação correta específica* (n=9, 12,3%), *menção ao correto* (n=6, 8,2%), *respeito* (n=6, 8,2%), *cumprimento de deveres* (n=6, 8,2%), *cumprimento de regras* (n=4, 5,5%), *igualdade* (n=4, 5,5%), *verdade* (n=3, 4,2%), *oportunidade de desenvolvimento pessoal* (n=2, 2,7%) e *outros* (n=7, 9,6%).

A *garantia de direitos* foi o enfoque mais utilizado para conceituar a justiça. As docentes mencionaram direitos do ser humano de forma geral, e em específico como o de ser feliz, trabalhar, ter saúde e educação. A avaliação de uma atitude ou de um fato como correto também serviu de base na conceituação de justiça para grande parte das professoras. Em *ação correta em geral* incluímos as explicações que versam sobre um comportamento correto de forma geral: ***Então, para mim, justiça é ser correto, é fazer tudo corretamente, não é?***

(Lívia, 5º ano). Já *ação correta específica* compreende as respostas que tratam de exemplos de uma conduta correta específica como, por exemplo, agir com honestidade na realização de um trabalho e cuidar do bem público: ***Acho que agrega valores, no sentido de a pessoa ser séria, ser honesta, de a pessoa cuidar do bem público. Quando eu cuido do bem público, eu cuido da pessoa que está sendo atendida*** (Jacira, 1º ano). Finalmente, em *menção ao correto* agrupamos os conceitos que fazem referência a algo que é correto de forma geral, sem abarcar uma ação de um indivíduo: ***Conceituar justiça é você lembrar-se de coisa correta, certa, não é?*** (Joseane, 1º ano). Por sua vez, na categoria *respeito* constam as respostas que tratam da justiça como aquilo que envolve o respeito ao outro (n=4), a si mesmo (n=1) e ao patrimônio público (n=1). O conceito de justiça também foi relacionado à noção de *igualdade* entre as pessoas e à *oportunidade de desenvolvimento pessoal*, sendo citados o desenvolvimento do indivíduo de forma geral e o incentivo às potencialidades educacionais deste. Na categoria *outros* agrupamos os demais conceitos, como *confiança* e *ferramenta para saber viver*.

DISCUSSÃO

As professoras emitiram uma variedade de respostas e justificativas a respeito dos exemplos de injustiça e justiça, bem como sobre o conceito deste valor moral. A partir dessas questões, o foco de nossa análise é a concepção de justiça e injustiça das participantes. Dessa maneira, vamos destacar os conteúdos que apareceram em maior frequência ou que possuem relevância teórica para o estudo.

Ao analisarmos as categorias estabelecidas, verificamos que a temática dos **direitos** foi abordada com maior frequência pelas professoras. Destarte, percebemos uma relação próxima constituída pelas participantes entre justiça e direitos. Essa consideração das entrevistadas aproxima-se da aceitação de justiça apresentada por La Taille (2001a), quando destaca três características que vinculam o referido valor à moral: a justiça é sempre boa, traduz-se em leis e confere direitos. Para o autor (2000), a justiça é a única virtude que corresponde ao binômio direito/deveres. Assim, a justiça é definida como dar a alguém o que é seu de direito, ou, ainda, como a igualdade de direitos: sejam aqueles juridicamente determinados ou moralmente exigidos (Comte-Sponville, 2009). Por fim, é importante destacar que, no estudo de Camino et al. (2009), também foi averiguada a relação entre garantia de direitos e o conceito de justiça emitido por professores.

Além deste aspecto, o **juízo e a punição** foram recorrentes nas concepções das docentes. As respostas e as justificativas incluídas nestas categorias versam sobre a noção de justiça retributiva considerada por Piaget (1932/1994), isto é, aquela em que a ideia de justiça é inseparável daquela de sanção, sendo definida pela correlação entre os atos e sua retribuição. Segundo essa perspectiva, uma punição pode ser avaliada como justa ou injusta. É justa se exige uma restituição, se faz o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda se constitui em um tratamento de simples reciprocidade. Por outro lado, “é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta” (Piaget, 1932/1994, p. 157). Ressaltamos, ainda, que as participantes descreveram, com menor frequência, a *recompensa desmerecida* como uma situação injusta, conteúdo este que também pode ser relacionado ao conceito de punição injusta que acabamos de descrever. Por último, destacamos que no estudo de Camino et al. (2009) foi igualmente verificada a associação entre punição e a noção de justiça por parte dos professores. As autoras abordam que esse tipo de concepção revela traços de uma moral heterônoma. No entanto, elas consideram que, de uma maneira geral, houve predominância de características da moral autônoma na concepção de justiça dos docentes.

Passando para o próximo tópico, temos a **igualdade e a equidade**. No que diz respeito à *igualdade*, as participantes emitiram respostas que podem ser associadas ao segundo período de desenvolvimento da noção de justiça conforme considerado pela teoria piagetiana. Com relação à *equidade*, as explicações correspondem ao terceiro período de desenvolvimento da noção de justiça (Piaget, 1932/1994). Outros estudos também constataram a relação estabelecida por professores entre *igualdade* (Camino et al., 2009; Müller, 2008) ou *equidade* (Müller, 2008) e o conceito de justiça. No entanto, chama-nos a atenção as poucas menções destes dois conteúdos no que refere à definição do referido valor: na pesquisa de Müller (2008) foram verificadas oito citações de *igualdade* (29,6%) e três de *equidade* (11,1%), enquanto no trabalho de Camino et al. (2009) apenas a *igualdade* foi mencionada.

Por sua vez, a **condição de trabalho docente** foi destacada nos exemplos de injustiça e justiça. É importante ressaltar que a condição de trabalho do professor, ou a forma como os profissionais a avaliam, pode influenciar de forma significativa a condução de práticas de ensino, incluindo o de valores morais. Um exemplo disso pode ser encontrado no estudo de Alencar et al. (2013).

Outro aspecto a ser discutido, e que está relacionado ao trabalho do professor, diz respeito à **melhora do desempenho como profissional**. Concordamos com Araújo (2001) que há necessidade de que os cursos de graduação e formação preparem esses profissionais, para que eles sejam capazes de trabalhar tais temas. Ainda sobre esse ponto, vimos que os *valores pessoais* das participantes serviram de base para as justificativas dos exemplos de injustiça. O referido argumento aponta para o fato de que estas professoras baseiam-se em seus próprios valores, o que nos leva a questionar se possuem uma visão teórica e crítica a respeito do tema. Nas três experiências de educação em valores morais discutidas no estudo de Alencar et al. (2013), foi constatado que os profissionais envolvidos não receberam nenhum tipo de formação específica para desenvolverem os projetos. Além disso, trabalho como o de Dias (2005) demonstra que os profissionais da educação apresentam dificuldade em entender o que é autonomia e apresentam concepções abstratas e individualizadas.

Outro aspecto abordado pelas entrevistadas trata da **oportunidade de desenvolvimento pessoal**. Tais dados chamam a atenção para a discussão realizada por La Taille (2006), para quem a possibilidade de expansão de si próprio é condição necessária para que a vida faça sentido.

As entrevistadas mencionaram também a valorização ou desvalorização da vida e da profissão. No que diz respeito à desvalorização da vida, ressaltamos que a categoria homicídio também aborda este conteúdo. Os valores são investimentos afetivos, trocas afetivas de um indivíduo com os objetos (Piaget, 1954/1962) e, sendo assim, tudo pode tornar-se valor (La Taille, 2009). Dessa maneira, as representações de si podem ser compostas por valores que não possuem relação com a moral, valores contraditórios com as leis morais e valores coerentes com a moral (La Taille, 2001a). Diante disso, os dados apontam para o fato de que os valores da vida e da profissão são importantes para estas docentes no que diz respeito à definição da justiça. É relevante destacar, porém, um exemplo citado por uma participante, Lara (5º ano), no qual a docente menciona ser a favor da pena de morte e, portanto, aborda uma situação em que há a desvalorização da vida. Nesse sentido, alertamos para a importância que os professores têm na formação de seus alunos de forma geral e, também, no que diz respeito à promoção do valor da vida. Tal relevância ganha respaldo na literatura, notadamente no que concerne ao Estado do Espírito Santo, que mostra que a prática do crime de homicídio é elevada (Zanotelli et al., 2011). Além disso, temos o estudo de Borges (2011), no qual

foram verificados dados que sinalizam a desvalorização da vida por parte de jovens. Assim, a autora chama a atenção para que intervenções sejam realizadas a fim de promover o valor da vida em populações de jovens em situação de risco psicossocial.

Com menor frequência, temos o respeito como conteúdo relatado pelas professoras. Nesse tópico, podemos incluir também a menção a autoestima pelas participantes. Os respeitos unilateral e mútuo, bem como o respeito a si próprio, que versam sobre a autoestima e ao autorrespeito, são importantes no que concerne à moralidade (La Taille, 2006; Piaget, 1932/1994). Assim, podemos afirmar que um trabalho educacional que visa constituir sujeitos morais deve enfatizar tais aspectos. Como mostra o estudo de Alencar et al. (2013), o qual revelou que a utilização do respeito como conteúdo de trabalho permitiu a reflexão crítica dos alunos acerca das diferenças de opinião e culturais existentes entre eles.

Por fim, o último tópico que iremos analisar refere-se ao que é **correto**. No trabalho de Müller (2008) a ação correta serviu de base para 16 (59,3%) conceituações das professoras entrevistadas. Além desta pesquisa, encontramos no estudo de Camino et al. (2009) a categoria “distinção do certo e do errado”, aparecendo, assim, a referida relação entre o que é correto e justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os dados de nossa pesquisa mostram que as concepções de justiça das participantes possuem predominância de características da moral autônoma (Piaget, 1932/1994), pois foram abordados conteúdos, em maior quantidade, que versam sobre direitos e deveres, igualdade e equidade, respeito, valorização da vida, oportunidade de desenvolvimento pessoal e o que é correto. Por outro lado, também verificamos dados que mostram a existência de traços de uma moral heterônoma nas concepções das docentes, como no conteúdo acerca do julgamento e da punição, bem como dos valores pessoais. Embora em menor número, tais dados são relevantes, pois ressaltam a necessidade de que os cursos de formação preparem esses profissionais para ensinar valores morais no contexto escolar, dentre eles a justiça.

Diante disso, temos um importante aspecto a ser refletido no que concerne à educação em valores morais. No presente estudo, partimos do pressuposto de que o conhecimento acerca das concepções de justiça e de injustiça de docentes pode auxiliar a reflexão a respeito das práticas pedagógicas de tais profissionais com relação à virtude da justiça. No entanto, sabemos do

distanciamento que pode haver entre o juízo e a ação (La Taille, 2006). Como mostra o estudo de Müller (2008, 2012), embora as concepções de justiça das docentes estejam próximas de uma moral autônoma (ação correta, igualdade e equidade), a maior parte das práticas de ensino desse valor moral foi embasada na imposição, o que pode não favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Porém, o conhecimento acerca das regras, dos princípios e dos valores morais é imprescindível para a ação moral. Nesse sentido, assinalamos que não devem ser desprezados os dados que indicam traços de uma moral heterônoma nas concepções de justiça e injustiça das professoras.

Com base no que foi exposto, ressaltamos que os cursos de formação dos profissionais da educação, preocupados em prepara-los para o trabalho com valores morais no contexto escolar, devem dar atenção aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, bem como à forma como eles devem ser colocados em prática. Muitos são os procedimentos que podem ser adotados na educação em valores morais, os quais são discutidos por autores da área como Piaget (1930/1996), La Taille (2009), dentre outros.

Isto posto, destacamos que alguns aspectos discutidos em nosso estudo precisam ser mais bem investigados em futuras pesquisas, tais como a preparação dos cursos de formação de professores para instruir os docentes para o ensino de valores morais no contexto escolar e a relação entre a concepção de justiça e de injustiça e as práticas de ensino voltadas a esse valor moral.

Por fim, destacamos que para a construção de personalidades éticas, é de suma importância que valores morais, como a justiça, sejam conteúdos associados às representações de si dos indivíduos. Nisto reside a importância da educação em valores morais no contexto escolar, a qual deve propiciar a construção de indivíduos autônomos, que se guiem por princípios de justiça.

REFERÊNCIAS

- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2013). Educação em valores morais: uma análise de três experiências no Espírito Santo. In Menin, Bataglia, & Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 238-272). São Paulo: Cortez.
- Araújo, U. F. (2001). O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista on-line da biblioteca prof. Joel Martins*, 2(2), 1-12.

- Borges, L. S. (2011). *Moralidade e valor da vida: um estudo sobre adolescentes em situação de risco psicossocial*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Camino, C., Paz, M., & Luna, V. (2009). Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a 2006. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 130-151). Porto Alegre: Artmed.
- Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Delval, J. (2002). Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 18(3), 370-380. doi: 10.1590/S0102-79722005000300011
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 109-121. doi: 10.1590/S1517-97022000000200008
- La Taille, Y. (2001a). A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In P. Demo, Y. La Taille, & J. Hoffmann (Org.). *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação* (pp. 67-98). Porto Alegre: Mediação.
- La Taille, Y. (2001b). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 89-119. doi: 10.1590/S0100-15742001000300004
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2010). *Moral e ética: uma leitura psicológica*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), 26(especial), 105-114. doi: 10.1590/S0102-37722010000500009
- Ministério da Saúde (2012). Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Müller, A. (2008). *Educação em valores morais: o aprender e o ensinar sobre justiça*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Müller, A., & Alencar, H. M. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, 38(2), 453-468. doi: 10.1590/S1517-97022012000200012
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (4a ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo (Org.). *Cinco estudos de educação moral* (pp. 1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.
- Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais: Ética* (Vol. 8, 2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Zanotelli, C. L., Bertole, A. I., Lira, P. S., Barros, A. M. L., & Bergamaschi, R. B. (2011). *Atlas da criminalidade no Espírito Santo*. São Paulo: AnnaBlume.

Endereço para correspondência:

Leandra Lúcia Moraes Couto
 Heloisa Moulin de Alencar
 Prédio Professor Lídio de Souza - Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP). Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras. CEP: 29.075-910 – Vitória /ES
 E-mail: leandrabj@hotmail.com, heloisamoulin@gmail.com

Recebido em 04/01/2017
 Aceito em 19/04/2017

Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos

Psychosocial analysis of school failure in youth and adult education

Área de Pesquisa: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos

Fauston Negreiros^I

Caroline Fernanda Da Costa Silva^{II}

Yamila Larisse Gomes de Sousa^{III}

Layane Bastos dos Santos^{IV}

Resumo

Este estudo objetiva identificar fatores determinantes para o fracasso escolar vivenciado pelos estudantes inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Participaram 233 estudantes do 3º e 4º ciclos, na maioria homens (57,1%) com idade média de 18 anos (variando de 15 a 54 anos) da região da planície litorânea do estado do Piauí. Utilizou-se questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista, e a análise foi realizada com o software Iramuteq®, empregando-se o método de Classificação Hierárquica Descendente. Os resultados evidenciam fatores econômicos, políticos, a precarização da estrutura educacional pública brasileira, a ausência de suporte familiar e de um projeto político-pedagógico que considere a diversidade de realidades dos alunos, dentre outros, como responsáveis pelo fracasso escolar.

Palavras chave: Fracasso Escolar, EJA, Análise Psicossocial.

Abstract

This study aims to identify determining factors for school failure experienced by students enrolled in Youth and Adult Education (EJA). 233 students participated in the 3rd and 4th cycle, mostly men (57.1%), with a mean age of 18 years (ranging from 15 to 54 years) from the coastal plain of the state of Piauí. A sociodemographic questionnaire and interview script were used, and the analysis was performed with Iramuteq® software, using the Descending Hierarchical Classification method. The results show economic and political factors, the precariousness of the Brazilian public educational structure, the absence of family support and a political-pedagogical project that considers the diversity of realities among students, among others, as responsible for school failure.

Keywords: School Failure, EJA, Psychosocial analysis.

^I Universidade Federal do Piauí. Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação. Professor do Departamento de Psicologia e Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Piauí/UFPI. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia da Educação e Queixa Escolar/PSIQUED.

^{II} Universidade Federal do Piauí. Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Piauí/UFPI. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia da Educação e Queixa Escolar/PSIQUED.

^{III} Universidade Federal do Piauí. Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Piauí/UFPI. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia da Educação e Queixa Escolar/PSIQUED.

^{IV} Universidade Estadual do Piauí. Psicóloga, Professora e Pesquisadora. Mestre em Psicologia. Bacharel e Licenciada em Psicologia. Tecnóloga em Publicidade e Propaganda. Atualmente, Trabalha como Psicóloga com vínculo efetivo no Instituto Federal do Tocantins - IFTO, mas em exercício provisório no Instituto Federal do Piauí - IFPI. Atua como professora na Universidade Estadual do Maranhão e como professora colaboradora do Instituto Nordeste de Educação Superior e Pós-Graduação-INESPO.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma forma peculiar da educação básica, em suas etapas fundamental e médio, que objetiva atender às necessidades de um público cujas especificidades não são atendidas pelo ensino regular comum, tendo em vista às diversas circunstâncias que provocaram rompimento no percurso da escolarização desses alunos. Desta forma, o grupo de estudantes que compõe a EJA é bastante diversificado e singular, sendo uma modalidade embasada nos princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. Gomes (2016) pontua que:

A Educação de Jovens e Adultos tem como intenção primordial a reparação de uma dívida social; assim, ela torna-se um momento de nova significação de vida para os indivíduos que irão refletir acerca dos seus conhecimentos, e ampliá-los de forma a atender as suas necessidades pessoais.

Mediante a inserção na EJA, alunos jovens e adultos têm a oportunidade de enfrentar o fracasso escolar – compreendido como a consequência da não apropriação do aprendizado escolar, culminando, muitas vezes,

em reprovação ou no abandono dos estudos (evasão escolar) – produzido no ensino regular. Patto (1999), ao realizar uma análise sobre os determinantes histórico-culturais dos fenômenos educativos, conclui que a escola é corresponsável pelo fracasso escolar, rompendo com as perspectivas individualizantes que dominavam na época. A autora apresenta ainda três causas para o fracasso escolar em estudantes das camadas populares: as suas condições de vida; a inadequação da escola pública em lidar com esse aluno real; e, por parte dos docentes, a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade social dos estudantes, fruto do abismo cultural existente entre professor e aluno. No entanto, a culpabilização individual ainda é persistente nas práticas educativas atuais, tornando invisível, sobretudo, o ônus do professor no processo de ensino e aprendizagem, no qual a responsabilidade é mútua.

Não obstante, vale destacar que estudos recentes apontam que as dificuldades dos professores no enfrentamento das problemáticas educacionais – inerentes às próprias condições de trabalho, poucos recursos estruturais em sala de aula, turmas superlotadas, excesso de carga horária, baixa remuneração salarial, processos de adoecimento nos espaços institucionais, dentre outros fatores, que fazem com que não seja possível, em algumas situações, cotidianamente, acompanhar cada aluno de forma singular. (Marcato & Molari, 2016; Negreiros, Silva & Lima, 2016).

É oportuno enfatizar que o fracasso escolar possui raízes em diversos seguimentos intra e extraescolares, e todos os envolvidos no processo educacional respondem, direta ou indiretamente, pela manifestação de tal fenômeno.

Nesse sentido, é notória a disseminação de práticas educacionais cada vez mais excludentes, tornando o processo ensino-aprendizagem gradativamente mais restritivo e segregador, engendrando comportamentos discriminatórios e violências simbólicas em alunos que não detêm um perfil aceitável para os padrões escolares estabelecidos. A partir disso, é possível inferir que esses processos de exclusão podem ter elegido a reprovação escolar como uma das queixas escolares mais predominantes, sendo considerada a protagonista nos índices de evasão. As consequências da reprovação são de grande impacto para o futuro do discente, mal muitas vezes irreversível, visto que a falta de escolaridade impede sua inserção social. Contudo, é comum haver escolas que negligenciam os fatores de âmbito intraescolar que predisõem à reprovação como expressão de fracasso, tampouco buscam compreender as perspectivas sociais, pessoais, familiares e econômicas que atuam

como fatores de risco para a retenção do aluno no ano letivo (Oliva, Ponczek, Souza & Tavares, 2014).

A EJA tem inquestionável importância social na vida de quem a procura para novas possibilidades de melhoria de vida. Segundo Gomes (2016), atribui-se à EJA estas três funções: “a reparadora, quando é oferecida uma escola de qualidade; função equalizadora, quando permite ao indivíduo sua entrada no sistema educacional; e função qualificadora, quando propicia novos conhecimentos”. Corroborando com esse pensamento, Andrade (2004) retrata que:

Nessa perspectiva, uma questão importante, para a EJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos.

Na atualidade, a EJA vem adquirindo, aos poucos, um novo significado, resultado dos movimentos que a interpretam como uma modalidade que não deve se reduzir à finalidade de apreensão de signos, ou como uma alternativa provisória. Hoje, o processo de ensino e aprendizagem é percebido a partir de uma análise crítica que suscita à valoração do contexto sociocultural do aluno, pois é a partir dessa perspectiva que se tornam possíveis atribuições no sentido do saber, e, consequentemente, a permanência desse aluno na escola.

Produto de um sistema educacional excludente, a maioria dos alunos matriculados na modalidade EJA traz consigo histórico escolar com uma ou mais reprovações. Ademais, também é bastante expressiva a quantidade de alunos que necessitam de trabalho e encontram no período noturno a oportunidade de continuar indo à escola. Neri (2010), Lopes (2013) e Gomes (2016) afirmam que “os alunos matriculados na EJA são firmados nesta modalidade pelas expectativas de melhores oportunidades de trabalho que só serão possíveis após a conclusão dos estudos”. Essas expectativas acabam sendo as únicas responsáveis por mantê-los na escola, pois as estruturas físicas das instituições são precárias e o ensino é tracejado por modelos tradicionalistas que não atendem às necessidades dos sujeitos. A falta de motivação do público da EJA para

com a modalidade ainda é muito significativa. Vale (2007) descreve que:

A maioria dos alunos jovens vê a escola, nos dias atuais, como um “ofício” obrigatório e inevitável, pois a cultura das sociedades contemporâneas complexas é predominantemente escolarizada. Na escola, tanto se adquire saberes de um currículo formal como se aprende a viver numa organização ou comunidade, de modo geral de forma oculta e clandestina, formando-se um *modus vivendi* adaptado à vida nas sociedades atuais. Contraditoriamente, esta “organização” apresenta aos jovens alunos um trabalho escolar disperso, fragmentado, inacabado, descontextualizado e repetitivo, por isso, para ter sucesso na escola é necessário também saber dar sentido a este ‘non-sens’.

Embora possuintes de características em comum, como por exemplo a experiência com o fracasso, o público da EJA possui experiências e realidades heterogêneas, o que torna pré-requisito para lançar mão de novas estratégias que beneficiem o todo. Para que esse processo de formação continuada avance de maneira exitosa, faz-se necessário uma remodelagem no pensamento educativo, com melhorias proíficas na gestão, a fim de que novas práticas pedagógicas se imprimam nesta modalidade (Arroyo, 2008; Ferro & Pinheiro, 2015).

A proposta de ressignificação da educação de jovens e adultos lança olhar para além do ensino, priorizando as funções políticas e o “fazer cidadão”, com senso crítico e com a lucidez de um mundo de oportunidades. A EJA tornará possíveis seus propósitos quando reconhecer o impacto que detém de ferramenta reconstrutora educacional e social; o professor deverá se colocar à disposição para “desvendar histórias e experiências” a partir de uma prática em sala balizada pelo contexto social e pelo universo de vivências que é singular ao aluno EJA. Behrens (2010, p. 62) considera que seu papel docente é de “[...] ultrapassar a mera reprodução para a produção do conhecimento, buscando opções didáticas metodológicas que caracterizem uma ação docente compatível com as exigências e necessidades do mundo contemporâneo”.

Pensando no fracasso escolar que os alunos da EJA viveram e no desafio que essa formação continuada representa para um projeto de educação democrática no Brasil, surge este trabalho que objetiva conhecer as razões que resultaram na retenção desses alunos no

ensino regular, bem como as motivações que os conduzem para estar atualmente posicionados no ensino como alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para atingir esse escopo, o presente trabalho apresenta uma análise sobre o discurso dos próprios estudantes dessa modalidade de ensino, que foi auferido a partir do questionamento sobre as causas para a saída do ensino regular e as causas que provocaram retorno à escola ou que os mantêm na EJA.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa 233 estudantes inseridos nos programas públicos (vespertino e matutino) da Educação de Jovens e Adultos/EJA, pertencentes ao 3º e 4º ciclo, do território da planície litorânea do Piauí, região norte do estado, polo educacional que abrange os municípios de Bom Princípio do Piauí, Buriti dos Lopes, Cajueiro da Praia, Caraúbas do Piauí, Caxingó, Cocal, Cocal dos Alves, Ilha Grande, Luís Correia, Murici dos Portelas e Parnaíba.

Os participantes foram escolhidos de forma não probabilística, intencional e acidental, formando maioria no 3º ciclo (55,1%). Há a prevalência de homens (57,1%), com a idade média de 18 anos ($dp=6,2$ variando de 15 a 54 anos); destes, 79,9% são solteiros, e os demais casados (8,1%); separados/divorciados (1,3%) e outros (14,9%). Declararam ter rendimento mensal inferior a 1 salário mínimo (54,3%), e 64,2% afirmaram nunca ter desistido dos estudos, portanto não preencheram a idade e série de desistência.

Instrumento

A construção dos dados foi realizada por meio de dois instrumentos, o questionário sociodemográfico e o roteiro de entrevista semiestruturada, que seguiram inspirações em estudos prévios acerca da temática realizada por Patto (1999) e Collares & Moysés (2000).

No questionário sociodemográfico, foram solicitadas informações como idade, sexo, estado civil, renda mensal, ciclo da EJA, idade e série de desistência, entre outros. E o roteiro de entrevista semiestruturada conteve algumas questões geradoras para subsidiar a investigação: Por que você desistiu de estudar? Caso nunca tenha desistido, por que você está inserido na Educação de Jovens e Adultos? O que te motivou a voltar a estudar? Caso nunca tenha desistido, relate suas motivações para a permanência na EJA.

Procedimento de Coleta de Dados

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade, com o propósito de averiguar os parâmetros éticos de pesquisa, recebendo parecer de aprovação sob o número de registro CAAE 06422412.0.0000.5214 do Sistema de Ética em Pesquisa (SISNEP). Posteriormente, solicitou-se o consentimento da Secretaria de Educação (SEDUC) da cidade. Com a autorização, deu-se a aplicação dos questionários em situação individual e coletiva. Os participantes foram inteirados dos objetivos da pesquisa pelo pesquisador e orientados e convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Análise dos dados

Para a análise dos dados apreendidos na pesquisa, utilizou-se o *software* Iramuteq® (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), versão 0.7 alpha 2, desenvolvido inicialmente em língua francesa por Pierre Ratinaud (2009). O aludido programa considera a palavra como unidade, por isso permite uma análise lexical quantitativa (chamada de análise lexical clássica), bem como a contextualização da palavra no *corpus* ou resposta e a associação das produções textuais com as variáveis descritoras de quem as produziu (análise de especificidades).

Após a formatação do *corpus*, realizou-se o método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), proposto por Reinert (1990), considerada adequada aos dados coletados, pois excedeu a retenção mínima (70%) dos segmentos de texto. A CHD, além de permitir a análise das raízes lexicais, contextualiza, por meio de classes caracterizadas, conforme um vocabulário específico e segmentos de textos (ST) que compartilham este vocabulário (Camargo, 2005).

Resultados

A análise dos resultados constitui-se pelo *corpus* de 231 Unidades de Contexto Inicial (UCI) ou respostas para o primeiro banco de dados, e o *corpus* de 233 UCIs para o segundo banco; ambos foram processados no *software* Iramuteq®. As linhas de comando eram compostas pelas variáveis descritivas de cada participante, seguindo o questionário sociodemográfico (idade, sexo, renda mensal, estado civil e ciclo da EJA). Portanto, serão apresentados os resultados dos dois *corpus* textuais analisados, considerando a seguinte análise realizada pelo *software*: *Classificação Hierárquica Descendente*.

Questões que levaram os estudantes a se inserir na Educação de Jovens e Adultos

Nesta seção serão apresentadas as justificativas que culminaram na saída do ensino regular para a inserção na modalidade EJA (*corpus*1), aferida a partir das respostas dos participantes. O *corpus* dividiu-se em 234 Unidades de Contexto Elementar (UCE), totalizando 2.718 ocorrências e 540 palavras distintas. Com a redução destas às suas raízes lexicais, obteve-se o total de 320 palavras com possibilidade de análise, divididas em três classes, totalizando 73,5% consideradas pela CHD. O Dendograma apresentado na Figura 1 diz respeito à distribuição das três categorias temáticas (classes), seguidas de suas variáveis descritivas. Cada classe é descrita pelas palavras mais significativas (mais frequentes), levando em consideração o coeficiente obtido no teste de associação X^2 .

O *corpus*1, em um primeiro momento, dividiu-se em dois *subcorpus* (1ª interação), resultando na separação da classe 1, que diz respeito ao “*Desinteresse nas atividades escolares*” do restante do material. Em seguida, o *subcorpus* maior foi dividido originando as classes 3 e 2”, a primeira corresponde à “*Distorção idade-série*” e a outra refere-se ao “*Excesso de reprovações*” frequentemente ilustrada nos relatos dos alunos. A divisão não se estende, pois as três classes encontram-se estáveis.

A classe 1, “*Desinteresse nas atividades escolares*”, destaca-se como a mais representativa deste Dendograma, pois constituiu-se com 65 UCE’s – 37,79% do total classificado. A seguir, as palavras *querer* e *muito*, associadas a essa classe, serão discutidas. A palavra *querer* aparece nos discursos comumente precedendo uma negação, indicando ausência de disposição e desejo de estudar entre os discentes, aspecto que pode ser observado nas seguintes UCE’s:

Reprovei cinco anos porque não queria estudar.
(participante 75, 16 anos, sexo masculino, estudante do III ciclo)

Eu era muito bagunceiro e só queria brincar, todo dia a diretora chamava minha mãe [...]
(participante 219, 16 anos, sexo masculino, estudante do III ciclo)

A palavra *muito* aparece nas falas dos estudantes para dar ênfase às questões que resultaram na saída do ensino regular; pôde-se observar nos discursos anteriores, e adiante se ressaltam mais alguns, que expressam motivos distintos:

Era muito difícil e eu faltava muito devido à distância (participante 81, 18 anos, sexo masculino, estudante do IV ciclo)

[...] eu estava trabalhando muito e não tinha tempo para estudar pela manhã [...] (participante 41, 17 anos, sexo masculino, estudante do IV ciclo)

A classe 2, caracterizada por conteúdos semânticos que apontam o “Excesso de reprovações” como fator determinante para os estudantes pesquisados estarem inseridos na EJA, representou 34,3% das UCE’s. Nessa classe, a *reprovação* soma-se à negação da *desistência* do ensino regular graças a uma curva de tempo que teria se distendido demasiadamente, como se pode observar nos trechos que seguem:

Não desisti, eu reprovei quatro vezes por causa do meu problema cognitivo. (participante 213, 18 anos, sexo feminino, estudante do III ciclo)

Não desisti, passei alguns meses sem estudar por causa de uma cirurgia e reprovei. (participante 192, 15 anos, sexo masculino, estudante do IV ciclo)

Conforme o número de UCE’s que estrutura a classe 3 “*Distorção idade-série*” (48 UCE’s – 27,91%) salienta-se que a mesma é tida como a classe com menor poder representativo. Nela, destacam-se as palavras *idade, EJA, ano, esta e, repetir* como as mais presentes nas respostas dos estudantes:

Não desisti, estou no EJA porque reprovei e pela minha idade não podia ficar no ensino regular. (participante 135, 16 anos, sexo masculino, estudante no III ciclo)

Estou no EJA porque reprovei várias vezes e por causa da minha idade. (participante 144, 17 anos, sexo feminino, estudante do IV ciclo)

Esses conteúdos lexicais reforçam as condições para a inserção na EJA percebidos na classe 3, que foi designada em consequência de conteúdos que expressam o “Excesso de reprovação”. A *idade* é evidenciada nos discursos devido à significativa repetência, isto é, à trajetória incerta desses estudantes, feita de idas e vindas à escola, que contribuiu para uma defasagem idade/série. Por esse motivo acabaram remanejados para a educação de jovens e adultos.

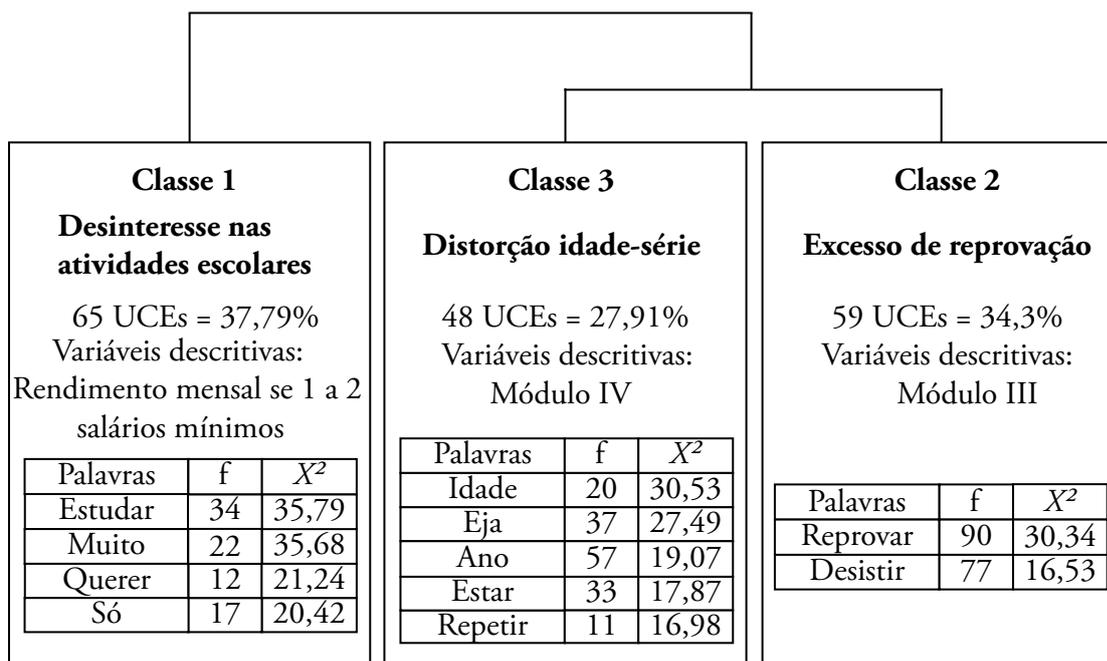


Figura 1 – Classificação Hierárquica Descendente do corpus1

Motivações para o retorno à escola e/ou permanência na EJA

O *corpus2* versa sobre o que motiva os participantes da pesquisa a dar continuidade aos estudos após o fracasso escolar. O Iramuteq[®] apresentou a divisão desse *corpus* em 237 unidades de contexto elementar (UCE),

com o total de 2.967 ocorrências e 532 palavras, formas e vocábulos distintos. Assim, após a redução das palavras às suas raízes lexicais, verificou-se que das 532 palavras, 315 eram analisáveis, e foram divididas em quatro classes de segmentos de texto. No dendograma a seguir, será apresentada a frequência média de cada palavra e suas respectivas associações com a classe (qui-quadrado).

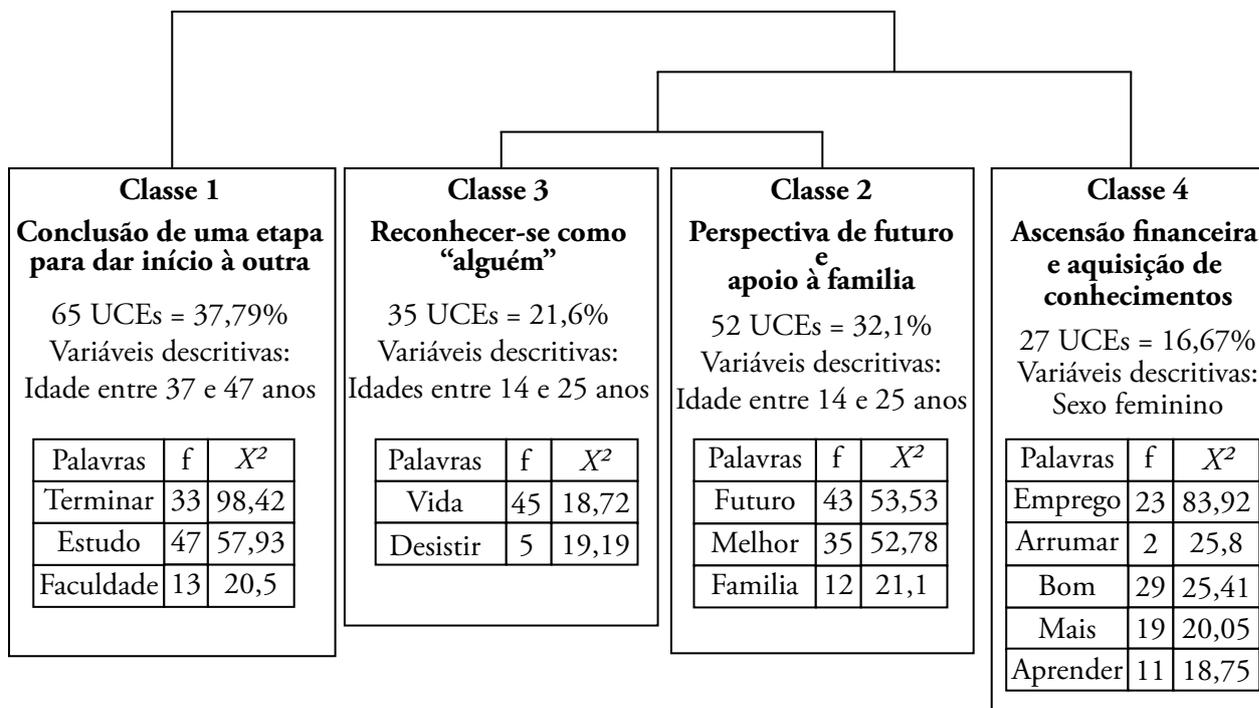


Figura 2 – Classificação Hierárquica Descendente do *corpus2*

Observa-se a divisão do *corpus2* (1ª iteração) em dois *subcorpus*, separando a classe 1, que recebe o título “Conclusão de uma etapa para dar início a outra”, do restante do material. Em um segundo momento, o *subcorpus* maior foi dividido, originando a classe 4: “Ascensão financeira e aquisição de conhecimentos” (2ª iteração). Por último, há uma partição originando as classes 3, formada por conteúdos que expressam o desejo dos alunos de “reconhecer-se como alguém”, e 2 que explicita “perspectiva de futuro e apoio à família”.

A classe 1 foi composta por 48 UCE’s, representando 29,63% do total. Nessa classe percebe-se uma predominância de conteúdos concernentes à necessidade de “conclusão de uma etapa para dar início à outra”, uma vez que as palavras que mais tiveram associação com a classe foram: *terminar, estudos e faculdade*, conteúdos lexicais que demonstram o desejo entre os alunos de ingressarem em uma faculdade e a ideia de que para tal é preciso finalizar o que antecede a ela, fato que pode ser verificado nas UCE’s mais típicas dessa classe:

Eu quero terminar os meus estudos e fazer faculdade para ter um emprego digno [...] sem os estudos ninguém pode nada. (participante 03, 26 anos, sexo feminino, estudante do IV ciclo).

Eu luto para trabalhar e ganhar um salário digno e não consigo sem meus estudos, mas eu vou dar a volta por cima porque eu quero terminar e mostrar que eu tenho a capacidade de vencer, quero chegar numa faculdade [...] (participante 13, 38 anos, sexo feminino, estudante do III ciclo).

A classe 3, que recebe a denominação de “reconhecer-se como alguém”, formou-se por 35 das UCE’s, sendo 21,6% do total. Portanto, as palavras que mais se destacaram nessa classe foram: *vida e desistir*. Observando os trechos a seguir, conclui-se que a palavra *desistir* é

constantemente antecedida por uma negação; isto é, os alunos enfatizam que *não vão desistir*, pois o significado da escola para eles encontra uma interpretação baseada em que não se pode ter sucesso sem antes completar a escolaridade, razão pela qual a palavra *vida* também se destaca na mesma classe, uma vez que na escola é que se conseguem condições para a dignificação social, tornando-se “alguém” na *vida*, o que os farão sobrepujar o fracasso escolar produzido.

Estudo para ser alguém na vida [...] para isso tenho que estudar muito, por isso não desisto nunca. Vou bem longe com os meus estudos. (participante 232, 16 anos, sexo feminino, estudante do III ciclo).

Estudo para ser uma pessoa com sucesso na vida, ganhar muito dinheiro para ajudar meus pais e parentes. (participante 173, 17 anos, sexo masculino, estudante do IV ciclo).

Observa-se que a classe 2 obteve 52 UCE's (32,1%), e foi considerada a mais representativa desse dendograma. As palavras de maior associação à classe em questão indicam “*perspectiva de futuro e apoio à família*” nas respostas dos estudantes pesquisados, sendo elas: *futuro, melhor e família*, Conteúdo que fica explícito nos seguintes discursos:

Eu quero dar um futuro melhor para minha mãe e para cada membro da família. Eu quero ser da marinha, por isso eu preciso estudar muito. (participante 188, 16 anos, sexo masculino, estudante do III ciclo).

Quero aprender mais e me formar na UFPI para não passar pelo que meus pais passaram. Quero dar uma vida melhor para a minha família. (participante 04, 28 anos, sexo masculino, estudante do IV ciclo)

Percebe-se o desejo particular desse integrante de poder oferecer à família mais do que ela pôde lhe oferecer; e aqui vale ressaltar que os estudantes pesquisados são de famílias com renda familiar que é, em 54, 3% dos casos, menor do que 1 salário mínimo.

De acordo com o número de UCE's, que estrutura a classe 4 (27 UCE's = 16,67% do total), acentua-se que ela é considerada a classe com menos representatividade.

Nessa categoria temática a “*ascensão financeira*”, por meio da obtenção de um *bom emprego* e a “*aquisição de conhecimentos*”, torna-se prioridade para os estudantes se firmarem na EJA. Para tanto, as palavras que mais se associaram com a classe foram: *emprego, arrumar, bom, mais e aprender*. Os conteúdos semânticos a seguir demonstram as unidades de contexto elementar (UCE) que mais caracterizam a classe 4:

Arrumar um bom emprego sem que eu possa trabalhar no sol, e também para que eu possa fazer cursos de várias coisas. (sujeito 224, 15 anos, sexo masculino, estudante do III ciclo)

Porque eu quero aprender mais coisas; se eu não estudo, no futuro não arranjaré um bom emprego. (participante 85, idade indefinida, sexo masculino, estudante do IV ciclo).

DISCUSSÃO

Sobre a produção do fracasso antes da EJA.

As classes de palavras que emergiram dos resultados do primeiro *corpus* demonstram que os alunos incluídos na educação de jovens e adultos, em sua maioria, nunca abandonaram o ensino regular, situando a excessiva repetência escolar como a circunstância mais significativa para a inserção deles na EJA. Constatou-se que o perfil dos estudantes que contribuíram para essa conclusão apresenta uma média de idade de 18 anos, fato que reafirma o que alguns autores, como Brunel (2004) e Carvalho (2009), apontam: a educação de jovens e adultos vem sofrendo uma mudança no seu alunado com relação à faixa etária, desde as últimas décadas há um aumento significativo de jovens na EJA.

A classe 1, “*Desinteresse nas atividades escolares*”, do primeiro *corpus*, apresenta uma possível justificativa para o atraso que gerou essa ruptura escolar. A própria denominação da classe expõe de antemão essa justificativa, ou seja, evidenciou-se neste estudo a ausência de desejo e interesse pelos estudos entre os discentes pesquisados. Patto (1999) relata que os sentidos atribuídos frente à tarefa escolar e à escola são muito relevantes para compreender o “desinteresse dos alunos”. A autora ainda acrescenta que as explicações para tal ausência de interesse não pode ser atribuída tão somente à instância do individual, mas à esfera social, sobretudo nas relações

de classe que resultam num sistema escolar que pouco oferece a uma população menos favorecida, e assim se torna menos provável, conseqüentemente, a atribuição de sentido às atividades de origem escolar.

Nesse ínterim, é importante ressaltar que muitos docentes não se percebem como parte produtora do fracasso. Patto (1999), ainda, em sua obra “A Produção do Fracasso Escolar”, conclui que isso é decorrente de informações pseudocientíficas, que atribuem ao aluno pobre a culpa pelo fracasso da escola. Anos mais tarde, nos estudos recentes de Alves-Mazzotti e Wilson (2016), o fracasso ainda é tido pelos professores como uma conseqüência natural das diversas “faltas” de um mau aluno (falta de interesse, falta de conhecimento, falta de capacidade, etc.), e, no contexto em que ele está inserido (falta de apoio familiar e de uma sociedade igualitária), se negando a atravessar sua práxis.

Não raro encontrar, em discursos que apresentam esses fatores, um evidente desinteresse pela escola:

“Não tinha muito interesse em meus estudos e também tinha necessidade de trabalhar para me manter junto com a minha família” (participante 11, 21 anos, sexo masculino, estudante do IV ciclo).

Em discursos assim, percebe-se que a relação com a escola e os saberes – muitas vezes conflituosa – se combinava com a exigência de que se cumprisse um papel de provedor, exigência que emerge fruto das desigualdades sociais flagrantes existentes no país. Dessa maneira, o compromisso com os estudos se põe em xeque diante do retorno imediato que o trabalho oferece: a subsistência da família. Carvalho, Loges & Senkevics (2016) relatam o efeito incontestável desse cenário, no qual cada vez mais meninos são lançados ao mercado de trabalho ainda em idade escolar. Esse afastamento da escola pela necessidade precoce de emprego tende a influenciar na manutenção do ciclo intergeracional de pobreza e na dificuldade de aprendizagem, tendo em vista que o trabalho provoca afastamento e retorno pela constatação de que, com a baixa escolaridade, terão dificuldades em conseguir melhores posições profissionais.

O aluno que atribui o excesso de reprovações ao desinteresse particular pelos estudos toma para si um fracasso que não é só dele. Hoje, o sistema escolar, como aponta Souza (2008), é fruto de políticas que depauperaram a escola pública, dificultando o desempenho de seus papéis políticos e sociais, fato que leva essa autora a identificar o fracasso assim como Patto (1999) identificou, quase duas décadas antes, ou seja, um produto

das dificuldades desse sistema gerador de obstáculos ao cumprimento de seus objetivos.

Sobre as motivações para o enfrentamento do fracasso na EJA.

Após percorrerem uma trajetória escolar atribuída pelo insucesso, o que motiva os alunos a retornarem e permanecerem na escola? Com base nas classes identificadas no *corpus*², é possível inferir que esse estudante compreende que vive em um presente que não é o ideal, e projeta para si um novo futuro, envolvendo amparo à família, desenvolvimento pessoal e profissional, ajustamento financeiro e mudança de lugar social. Nesta perspectiva, nota-se que os estudantes percebem pelo menos uma função que Gomes (2016) atribui à EJA: a de qualificadora para a produção de novos conhecimentos, fato que colabora para a classe 4, “*Ascensão financeira e aquisição de conhecimentos*”, emergir.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a educação é fundamental para que o homem se humanize; Lontiev (1978, p. 272) ressalta que para se apropriar dessa educação “[...] o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles.” Destarte, a conquista de aprendizagens faz com que o homem ingresse no mundo humano, o faz desenvolver potencialidades e construir relações; se autoconstruir e se reconhecer como “alguém”. E é a aspiração na escola por esse reconhecimento entre os alunos pesquisados que determina a classe 3, “*reconhecer-se como alguém*”, no *subcorpus* 2, desejo que muitas vezes surge explícito em expressões como “quero ser alguém na vida” (ver falas dos participantes 232, 160 e 30), e está impreterivelmente associado aos estudos para tornar-se esse “alguém”.

A classe 1, “*Conclusão de uma etapa para dar início a outra*”, do *corpus* 2, demonstra que a maioria dos alunos que deseja ascensão profissional a longo prazo tem expectativas educacionais melhores para o futuro: “*quero entrar na faculdade de direito*” (participante 222, 26 anos, sexo feminino, estudante do III ciclo); “*quero terminar os estudos e tentar fazer o Enem*” (participante 06, 33 anos, sexo masculino, estudante do IV ciclo). Isso nos mostra que os alunos podem estar conscientes de que a formação para o trabalho precisa estar coerente com as exigências do mercado atual, que exige competências que vão além da mera execução de tarefas. No entanto, Gouveia e Silva (2015) atentam para o fato de que os estudantes motivados apenas pela expectativa do ingresso na faculdade podem limitar-se a uma posição ingênua sobre o Ensino Superior, já que concluí-lo não garante um ascensão,

tendo em vista o número de indivíduos formados que não conseguem colocação no mercado de trabalho e continuam em seus ofícios anteriores (Silva, 2016).

Desse modo, refletir sobre o futuro e desejar um futuro melhor, explícito na classe 2, *“Perspectiva de futuro e apoio à família”*, do *subcorpus 2*, está estritamente relacionado à aquisição de um bom emprego, ilustrado na classe 4, *“Ascensão financeira e aquisição de conhecimentos”*. Esse futuro que os jovens esperam é, na verdade, um mero abastar as necessidades – pensamento que encontra eco nas baixas condições sociais em que vivem –, e que atua como mecanismo motivador. A fala do participante 50 (16 anos, sexo feminino, estudante do IV ciclo), por exemplo, demonstra o significado do trabalho para além de uma possibilidade financeira, unindo razões que se direcionam ao ganho de autonomia e reconhecimento pessoal, apoio à família e realização profissional: *“estudo porque quero ser alguém na vida, ser reconhecida, ter um bom trabalho, ganhar bem, mostrar meus conhecimentos, ser orgulho da minha mãe e trabalhar para dar o que ela precisa.”*

O “bom emprego” ou “emprego digno” que os alunos enfatizam também na classe 4 corresponde à apropriação de um trabalho que não tenha valor social reduzido, particularmente pela intensidade e o pouco retorno que esses ofícios oferecem:

“quero arrumar um bom emprego sem que possa trabalhar no sol [...]” (participante 224, 15 anos, sexo masculino, estudante do III ciclo);

“[...] minha mãe sempre diz que tenho que estudar senão vou ficar igual a ela limpando as coisas das outras pessoas e eu não quero isso para mim” (participante 134, 16 anos, sexo feminino, estudante do III ciclo).

A conquista desse emprego, consistente e bem remunerado, culminará na melhoria das condições de vida da família (classe 2, *“Perspectiva de futuro e apoio à família”*), sendo uma das direções motivadoras para a permanência na EJA. O seguinte excerto categoriza tal motivação:

“[...] A situação financeira da minha mãe, cada dia de aula penso em dar o melhor para ela, penso em cada dificuldade que ela passou para poder criar eu e meus irmãos” (participante 106, 16 anos, sexo feminino, estudante do III ciclo).

Pompermaier e Moura (2012) constatarem que esses estudantes são de famílias com baixa escolaridade, o que torna possível e bastante natural a baixa renda. Desse modo, infere-se que a baixa condição social, reflexo da baixa escolaridade, mobiliza esses estudantes para a reversão dessa situação familiar, o que só será possível com a permanência na escola.

Considerações finais

O contexto da realidade pesquisada possibilitou a identificação dos fatores determinantes às expressões de fracasso escolar que provocaram ruptura do ensino regular de estudantes que, hoje, encontram-se inseridos na Educação de Jovens e Adultos, bem como as motivações que os mantêm nessa modalidade. Os dados obtidos revelaram ausência de interesse pelos estudos como condição mais expressiva para a excessiva repetência. Fazendo menção às motivações para a persistência nos estudos, os alunos demonstram que mesmo inerentes ao estigma do fracasso não se mantêm em postura de comodismo no que concerne à sua realidade. Há um futuro desejado e esse futuro envolve trabalho, entrada no Ensino Superior, apoio à família e dignificação social.

A partir da literatura, é possível inferir que o desinteresse apontado neste estudo pode estar associado ao modelo escolar que não corresponde às aspirações desses alunos de baixa renda, pautado numa infraestrutura institucional defasada e em práticas metodológicas que se encerram no comodismo, desprezando o contexto sociocultural do sujeito. Há uma tendência unidirecional, herança das perspectivas psicologizantes e de carência cultural, que atribui ao indivíduo a produção de seu próprio fracasso, eximindo à instituição escolar de tal responsabilidade. Os próprios alunos, incluindo os que vivem a experiência de uma reprovação, absorvem esse equívoco e tomam para si a responsabilidade do insucesso escolar.

O desinteresse frente às atividades escolares não se encerra por si só como preditor de fracasso escolar, mas, sobretudo, permite tornar conspícuas as falhas desse processo de escolarização que possui raízes nos questionáveis mecanismos institucionais e políticos. A escola por si só não consegue dar conta dos condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais do fracasso; contudo, avaliar a dialética da relação entre ensino e aprendizagem e suas implicações torna cada vez mais possíveis as mudanças geradoras de sentido com relação ao saber.

A educação de jovens e adultos é um sistema educacional responsável por receber alunos que vivenciaram o fracasso escolar, no entanto seu comprometimento

com seus propósitos de reparação, qualificação e equalização é posto em questão porque essa modalidade assume, contraditoriamente, a produção desse fenômeno, tendo em vista que a forma como tem sido operacionalizada na realidade pesquisada não se revelou transformadora, engendrando um cenário com altas taxas de repetência, aprovação sem assimilação de conhecimento e evasão escolar.

Essa reflexão gera uma inquietude no sentido da necessidade de conhecer melhor o público dessa modalidade, para enfim poder provocar mudanças nesse âmbito educacional. Destarte, faz-se premente tencionar que essa pesquisa possa subsidiar novos estudos que investiguem, de forma longitudinal, a realidade desse público e dessa modalidade de ensino em seus diferentes contextos e atores sociais envolvidos. O reconhecimento das falhas dos processos de escolarização e também de suas potencialidades possibilita o fortalecimento de pontos positivos e a construção de estratégias mais adequadas de educação para esses alunos, sendo de grande valia ao desenvolvimento humano e à sociedade.

Pontua-se que algumas limitações emergiram na realização desta pesquisa; entre elas, ressalta-se a dificuldade no acesso a um maior número de estudantes da localidade, o que não favoreceu a ampliação da amostra de participantes. Os obstáculos constitutivos desse caminho que impediu o maior acesso dizem respeito à localidade das escolas que, por vezes, é marginal ao perímetro urbano, o que fomenta uma reduzida frequência escolar e uma acentuada evasão nessa modalidade, provocando, por fim, a extinção de turmas antes mesmo do encerramento do ano letivo.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. J., & Wilson, T. C. (2016). Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 1(1), 75-87.
- Andrade, E. R. (2004). Os sujeitos educandos na EJA. TV escola, salto para o futuro. educação de jovens e adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20.
- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*: Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais* (pp. 511-539). João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Cardoso, M. A., & Cavalcante, E. D. S. L. (2016). Reflexões sobre a metodologia utilizada na educação de jovens e adultos: entre o real e o ideal. *Revista Lugares de Educação*, 6(12), 158-181.
- Carvalho, M. P. de, Loges, T. A., & Senkevics, A. S. (2016). Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Estudos Feministas*, 24(1), 81-99.
- Carvalho, R. (2009). A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente. In *Anais 9º Congresso Nacional de Educação/3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 7804-7815. Paraná: PUCPR.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*, 193-214.
- Cruz, E., & Gonçalves, M. R. (2015). Evasão na educação de jovens e adultos. *LINKS CIENCE PLACE – Revista Científica Interdisciplinar*, 2(3), 16-21.
- Cruz, N. C. da, & Viana, M. J. B. (2016). Apropriação de estratégias como forma de superar obstáculos: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. *Revista Nupex em Educação*, 1(1), 21-40.
- Damiani, M. F. (2008). Sucesso escolar: desafiando expectativas. *Atos de Pesquisa em Educação*, 3(1), 138-152.
- Dantas, C. M., & de Farias, Á. L. P. (2015). O fracasso escolar: Algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, 5(1), 20-27.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. C. M., & Carneiro, M. E. F. (2016). Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: contradições e possibilidades. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(10), 34 - 43.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2015). As Atribuições de Causalidade no Ensino Fundamental: Relações com Variáveis Demográficas e Escolares. *Psico*, 46 (2), 176 -187.

- Gomes, A. C. (2016). Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar. *Interagir: Pensando a Extensão*, (20), 1-21.
- Gomes, S. da R., & Centurion, D. (2016). O adolescer da EJA: a inserção dos adolescentes que fracassam no ensino regular/The adolescer da EJA: the insertion of adolescents who failed in regular education. *Ensino em Re-Vista*, 22(2).
- Gouveia, D. D. S. M., & Silva, A. M. T. B. D. (2015). A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 17(3), 749-767.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, A. P. N., & Burgardt, V. M. (2013). Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 18(2), 311-330.
- Marcato, V. L. X. S., & Molari, M. (2016). Uma Visão Histórica, Psicológica e Pedagógica sobre o Fracasso Escolar. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 17, n. 3, p. 276-284.
- Medeiros, V. D. F. C. D. (2016). *A evasão escolar na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Naiff, L. A., & Naiff, D. G. M. (2009). Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Revista Psicologia & Sociedade*, 20(3): 402-407.
- Negreiros, F., Silva, A. M. P. M., & Lima, M. B. P. (2017). Experiências educativas não exitosas: um estudo com discentes avaliando seu próprio processo de reprovação escolar. *Revista Educação em Debate*, v. 38, n. 66-71.
- Neri, M. C. (2010). A Educação profissional e você no mercado de trabalho. *Instituto Votorantim Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS.
- Oliva, B., Ponczek, V., Souza, A., & Tavares, P. A. (2014). Requalificação e mercado de trabalho: impactos do EJA e da educação técnica e profissional. *São Paulo School of Economics Working Paper*, 4, 8-36.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pompermaier, F. S., & Moura, B. D. S. P. (2012). Destinos inconclusos: os jovens de uma escola de EJA no norte do estado do Espírito Santo. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 2(01), 2236-2150.
- Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Texteset de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, (28), 24-54.
- Silva, E. M. da Nóbrega, & Santos, J. O. Dos. (2016). Evasão escolar: Um problema, várias causas. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, 5(4), 30-35.
- Silva, R. P. D. (2011). *Adolescentes na EJA*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Tavares, P. A., Souza, A. P. D., & Ponczek, V. P. (2014). *Uma análise dos fatores associados à frequência ao ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil*. 3(2), 8-35.
- Vale, Z. M. C. (2007). *Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais.

Endereço para correspondência:

Fauston Negreiros
 Universidade Federal do Piauí, Campus
 Ministro Reis Velloso, Parnaíba
 Av. São Sebastião, 2819
 CEP: 64202-020 – São Benedito, Parnaíba - PI
 E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br

Recebido em 09/01/2017

Aceito em 02/04/2017

Suporte familiar e autoconceito infantojuvenil em acolhidos, escolares e infratores

Family support and self concept in sheltered, students and juvenile offenders

Makilim Nunes Baptista^I

Fabián Javier Marin Rueda^{II}

Edna Maria Brandão^{III}

Resumo

Este estudo objetivou verificar a percepção do suporte familiar e o autoconceito e buscar correlações entre os construtos em três grupos distintos. Participaram 157 crianças e adolescentes de 10 a 18 anos, sendo 68 acolhidos institucionalmente (G1), 58 alunos de escolas públicas (G2) e 31 adolescentes infratores (G3). Foram aplicados o Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF) e a Escala de Autoconceito Infantojuvenil (EAC-IJ). Os principais resultados mostraram que os grupos G1, G2 e G3 se mantiveram em ordem crescente quanto às médias apresentadas, tanto em suporte familiar quanto em autoconceito. Foram encontradas correlações de magnitudes fracas ou moderadas entre os instrumentos. A única correlação que se manteve, nos três grupos, foi entre o Autoconceito Familiar e o Fator Afetivo Consistente. Os resultados obtidos corroboraram com a literatura no sentido de associar o suporte familiar ao desenvolvimento do autoconceito. Futuras pesquisas podem investigar estes dois construtos em diferentes grupos de crianças e adolescentes.

Palavras chave: Família; Autoconceito; Crianças; Adolescência.

Abstract

This study aimed to verify the perception of family support and self-concept and seek correlations between the constructs in three different groups. Participants 157 children and adolescents aged between 10 and 18 years and 68 received institutionally (G1), 58 public school students (G2) and 31 adolescents offenders (G3). Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF) and the Escala de Autoconceito Infantojuvenil (EAC-IJ) were applied. The main results showed that the groups G1, G2 and G3 remained in ascending order as the averages presented, both in family support as in self-concept. Weak or moderate correlations were found between instruments. The only correlation that remained was between the Family Self-concept and Affective Factor Consistent. The results corroborate the literature for inclusion of family support development of self-concept. Future research can investigate these two constructs in different groups of children and adolescents

Keywords: Family; Self-concept; Children; Teens.

^I Docente do Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco (USF), Itatiba-SP

^{II} Docente do Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco (USF), Itatiba-SP

^{III} Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco (USF), Itatiba-SP

Diferentes fatores atuam diretamente na avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, no entanto, podem ser destacadas as relações que se estabelecem no grupo familiar do qual o indivíduo faz parte como um fator preponderante (Nogueira & Nogueira, 2002). O ambiente, com seus suportes sociais, entre eles o suporte familiar, exerce influência direta no desenvolvimento da personalidade, o que inclui a percepção de si próprio, ou seja, o autoconceito. O autoconceito se apresenta como um produto de interações biológicas, sociais e psicológicas, com fundamental importância e papel de destaque para as relações estabelecidas na família (Arpini & Quintana, 2003).

A família é considerada um modelo de suporte econômico, afetivo e social para seus membros, por meio do qual facilita o desenvolvimento biopsicoemocional (Dessen, 2010). Neste sentido, o suporte familiar pode ser definido como a quantidade de cuidado e proteção que os filhos recebem dos pais, assim como a que o grupo familiar proporciona aos integrantes da família como um

todo, incluindo incentivo à autonomia, afeto, cooperação, sensibilidade e aceitação, dentre outras características importantes ao desenvolvimento (Baptista, 2009).

Há consenso na literatura sobre o fato de que a percepção de um suporte familiar como adequado constitui um fator protetivo aos aspectos ligados aos transtornos afetivos em crianças, adolescentes e adultos (Gonçalves, Baptista e Farcas, 2016). A proporção em que o suporte familiar é ou deixa de ser fornecido, pode ter relação direta ao modo como a pessoa se auto avalia, bem como avalia as informações vindas do meio em que está inserido (Baptista, Baptista & Dias 2001). O suporte fornecido e recebido pela família, por meio dos padrões de relacionamento e comunicação entre seus membros, pode ser considerado um amortecedor dos efeitos de estressores e tende a favorecer a competência social, estratégias de enfrentamento das dificuldades da vida, senso de estabilidade, afeto positivo, bem estar psicológico e o autoconceito positivo (Rigotto, 2006; Santos, 2006).

Ainda no que diz respeito à construção do autoconceito positivo, Cunha, Sisto e Machado (2007) observaram que a interação entre os integrantes da família pode proporcionar à criança a percepção do que se espera dela. Tendo em vista que a construção de vínculos emocionais no grupo familiar pode ser harmoniosa e solidária ou carregada de raiva e ressentimento, a família coesa e afetuosa parece possuir um papel de fundamental importância no desenvolvimento saudável do autoconceito. Adicionalmente, para Peixoto (2004), o autoconceito resulta de diversos fatores, entre eles e com destacada importância, a qualidade do funcionamento familiar, ou seja, um bom relacionamento entre os integrantes da família pode possibilitar o desenvolvimento de sentimentos de competência e de valores positivos.

Uma definição bastante aceita de autoconceito foi expressa por Shavelson, Hubner e Stanton (1976), que o definiram como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, sendo que a percepção seria formada pela experiência com o ambiente do qual a pessoa faz parte e pelas pessoas significativas em sua vida. Acrescentaram que esta percepção influencia suas ações e estas, por sua vez, tem influência em como a pessoa e os outros a percebem. Chapman (1988) compartilha da mesma ideia e descreve o autoconceito como um conjunto de crenças e autopercepções construídas ao longo da vida, que envolve a avaliação cognitiva sobre capacidade, habilidade e aceitação social, que o indivíduo faz de si mesmo e direcionam a sua conduta perante a vida.

No mesmo sentido Sisto e Martinelli (2004) afirmam que o autoconceito começa a ser construído nas fases iniciais do desenvolvimento humano, se constrói com o passar do tempo, ao longo de cada etapa da vida, influenciado por fatores positivos ou negativos, decorrentes das vivências em diferentes contextos da vida, como a família, escola, grupo de pares, entre outros. As crianças recebem informações sobre si mesmas dos adultos significativos em sua vida e das impressões recebidas desenvolvem uma imagem positiva ou negativa de si mesmas. O indivíduo que possui figuras parentais emocionalmente adequadas e que lhe dão suporte tenderá a construir um modelo de *eu* adequado e carregado de valores e virtudes. Contudo, aquele que vivencia rejeição, poderá formar um modelo de eu desvalorizado.

Como se pode perceber a literatura indica que parece haver associação entre suporte familiar oferecido e/ou percebido de modo adequado e o desenvolvimento saudável dos membros da família, o que inclui um autoconceito positivo. Neste sentido, serão apresentadas a seguir em ordem cronológica, algumas pesquisas, nacionais e internacionais, que investigaram o suporte familiar

e o autoconceito entre si ou relacionados a diferentes construtos.

Em um trabalho desenvolvido com 287 crianças com idades variando entre 11 e 14 anos, sendo 144 meninas e 143 meninos de uma escola pública, Saric, Rijavec e Zganec (2001) abordaram as práticas parentais tais como afetividade, consistência, disciplina sem práticas punitivas, as quais estariam associadas com um desenvolvimento saudável dos indivíduos. Os resultados indicaram que relações parentais satisfatórias tenderiam a estar associadas a maior autoconceito social e com mais comportamentos considerados saudáveis às normas sociais.

Kim e Cicchetti (2003) estudaram uma amostra com 500 crianças entre 5 e 12 anos, divididas em dois grupos, sendo um de 305 crianças vítimas de maus tratos e 195 crianças não vitimizadas. Os autores identificaram que crianças que perceberam o recebimento de carinho, atenção e afetividade por parte dos pais como deficitário também possuíam uma tendência de se julgarem menos capazes para desempenhar determinadas tarefas e possuíam déficits no desenvolvimento de autonomia. O estudo indicou a importância das relações familiares, tanto em termos de relações sociais e legais quanto ao desenvolvimento do autoconceito positivo.

Por intermédio de íntima relação entre os construtos, a autoestima reflete um significado afetivo que a pessoa faz de si mesma (Harter, 2003). Assim, com o objetivo de estudar a relação entre a interação familiar e a autoestima em adolescentes, Weber, Stasiak e Brandenburg (2003) trabalharam com uma amostra de 111 alunos de escolas particulares, com idades de 13 e 14 anos. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Autoestima de Rosenberg e as Escalas de Qualidade de Interação Familiar de Weber, Viezzer e Brandenburg. Os resultados mostraram que perceber um ambiente familiar adequado pode contribuir com o desenvolvimento de melhor autoestima em adolescentes.

Silva (2009) objetivou pesquisar o autoconceito em crianças e pré-adolescentes com e sem história de maus tratos. A amostra foi composta por 90 participantes da cidade do Porto em Portugal, com idades entre 8 e 12 anos, divididas em três grupos, um deles formado por 37 participantes em acolhimento familiar e outro com 25 que moravam em instituições de acolhimento, ambos com histórico de maus-tratos e um terceiro grupo com 28 participantes que viviam com suas famílias de origem e sem histórico de maus tratos. Os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico e a Escala de Autoconceito e de Autoestima intitulada “Como é que eu sou”, composta por oito

subescalas e destinada a crianças e pré-adolescentes. O estudo indicou que o grupo com história de maus tratos pela família, de modo geral, se percebia como menos popular e menos socialmente aceito e as crianças e pré-adolescentes de famílias nucleares sem histórico de maus tratos possuíam percepção mais positiva de si. Indicou ainda que a história de maus tratos por parte da família pode ser associada a um autoconceito social inferior.

Zape e Dias (2012) realizaram, por meio de estudo de casos múltiplos, pesquisa com cinco adolescentes do sexo masculino, autores de algum ato infracional, com idades entre 15 e 18 anos. Após a análise das informações, os resultados mostraram a ocorrência de haverem sido vítimas de maus tratos por meio da violência doméstica, assim como se evidenciaram fragilidades nas relações familiares e indicadores de dificuldades no processo de construção da própria identidade. Os autores destacaram a falta de suporte por parte dos familiares em uma fase estruturante da vida como é a adolescência e concluíram que há necessidade de investimento em trabalhos com a família, a qual exerce papel essencial no desenvolvimento das crianças e adolescentes, podendo ser vista como fator de risco ou de proteção para o desenvolvimento de seus integrantes.

A partir de uma amostra composta por 343 adolescentes com idades entre 11 e 18 anos, Moscaritolo, Rocha e Silveiras (2013) pesquisaram indicadores de autoconceito a partir de autorrelatos sobre aspectos positivos e preocupações. Os autores utilizaram como instrumento único o inventário de autoavaliação para adolescentes, versão brasileira do YouthSelf-Report (YSR). A partir das análises dos resultados obtidos, os autores puderam afirmar que o contexto no qual o jovem está inserido é decisivo para a construção de um autoconceito positivo. Também destacaram a necessidade de que principalmente os ambientes domésticos e escolares sejam estimulantes e possam propiciar um desenvolvimento saudável para o indivíduo.

Em síntese, as pesquisas selecionadas trabalharam com crianças e adolescentes escolares, vitimizados e autores de ato infracional, embora não tenha sido encontrado estudo com os três grupos que compuseram a amostra deste trabalho. Saric, Rijavec e Zganec (2001) e Silva (2009) trabalharam com escolares e crianças e adolescentes vitimizados e encontraram o suporte familiar associado ao autoconceito pessoal. Kim e Cicchetti (2003) e Zape e Dias (2012) tiveram como amostras crianças e adolescentes vitimizados e autores de ato infracional e apontaram que perceber um adequado suporte familiar pode contribuir para a formação de um autoconceito pessoal positivo. Nos estudos apresentados foi indicada a associação entre o suporte

familiar adequado e o conceito que o indivíduo tem de si mesmo. Esta associação também pode ser encontrada nos estudos de Oliver e Paul (1995), Sanchez e Escribano (1999), Yunes et al (2001), Rigotto (2006), Baptista e Santos (2008) e de Moscaritolo, Rocha e Silveiras (2013). Deste modo, objetivou-se no presente estudo verificar a percepção do suporte familiar e o autoconceito em uma amostra brasileira de crianças e adolescentes de três grupos distintos e compará-los, bem como buscar correlações entre os construtos, por meio dos instrumentos utilizados, sob as hipóteses de que os grupos se diferenciem entre si e sejam encontradas as correlações.

Método

Descrição dos participantes

Participaram da presente pesquisa 157 crianças e adolescentes de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas, com idades entre 10 e 18 anos. A amostra foi composta por três grupos a seguir descritos e denominados G1, G2 e G3.

O G1 foi constituído por 68 crianças e adolescentes acolhidos em instituições localizadas em quatro cidades do interior de São Paulo e uma cidade do sul de Minas Gerais. Do total do grupo 54,4% eram meninas. As idades variaram entre 10 e 16 anos ($M=13,28$; $DP=1,66$) e a escolaridade entre o 3º e o 9º ano do ensino fundamental. As crianças e adolescentes estavam acolhidos na instituição pelo período entre 15 dias e 115 meses, sendo que 50% ($n=34$) haviam sido acolhidos há menos de dois anos. Os principais motivos pelos quais as crianças e adolescentes foram afastados de suas famílias de origem foram negligência familiar (38,2%; $n=26$), uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas pelos familiares (16,3%; $n=11$), suspeita ou confirmação de abuso sexual infantil (13,3%; $n=9$) e situação de prisão dos pais ou responsáveis (11,8%; $n=8$).

O G2 foi formado por 58 alunos de duas escolas públicas de um bairro de periferia de uma cidade do interior paulista. A maioria do grupo (51,7%) era do sexo masculino, com idades entre 10 e 16 anos ($M=12,12$; $DP=1,27$). O grupo foi composto por alunos do 5º e 7º ano do ensino fundamental. Do total do grupo, 63,8% vivia com a família nuclear, composta pelo pai, mãe e irmãos, os demais moravam com famílias compostas por padrastos, madrastas, avós, e outros, sem a presença do pai e/ou da mãe residindo com eles.

No G3 participaram 31 adolescentes em conflito com a lei, os quais cumpriam medidas socioeducativas

de prestação de serviços à comunidade e/ou liberdade assistida, acompanhados por equipe multidisciplinar de uma instituição do interior de São Paulo. No grupo havia 90,3% de meninos. As idades ficaram entre 14 e 18 anos ($M=16,00$; $DP=1,31$) e a escolaridade variou entre o 4º ano do ensino fundamental até o 3º do ensino médio, sendo que quatro participantes (13%; $n=4$) estavam cursando o Ensino para Jovens e Adultos (EJA) no formato supletivo. Do total do grupo 84% cumpriam duas medidas socioeducativas e 22,5% eram reincidentes. Entre os participantes do grupo 16,13% residia com o pai, mãe e irmãos, o restante vivia com outros familiares, sem que o pai e/ou a mãe morasse com eles.

Os grupos G1 e G2 apresentaram a mesma variação de idade, entre 10 e 16 anos. Com relação ao G3, neste estudo, os adolescentes em conflito com a lei eram mais velhos, porque praticaram o ato já na adolescência ou porque receberam punições mais leves antes de medidas mais restritivas. Todos os participantes eram estudantes de escolas públicas. Contudo, nos grupos G1 e G3, tendo em vista a variação dos anos escolares que estavam cursando, a idade nem sempre correspondeu a série em que deveriam estar. Este dado pode indicar que condições tais como acolhimento institucional e a situação de conflito com a lei, podem provocar um atraso no cumprimento serial da educação formal. Relatório da Unesco (2012) referente ao Brasil aponta causas como situação de risco, trabalho infantil e renda familiar como fatores que contribuem para o abandono da escola e aumento da taxa de distorção entre a idade e o ano escolar regular.

Instrumentos

Questionários de identificação

As questões em comum abordadas nos questionários para os três grupos foram as iniciais do nome, sexo, idade e ano escolar que estavam cursando. Adicionalmente para o G1 foi perguntado o tempo e o motivo do acolhimento, informações repassadas pela instituição. Para os grupos G2 e G3 foi questionado com quais familiares residiam. Por fim, para o G3 foi perguntado quais medidas socioeducativas estava cumprindo e se era reincidente ou não em atos infracionais.

Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF) – (Baptista, 2009)

O Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF) avalia a percepção do indivíduo acerca do suporte

que recebe de sua família. O instrumento é destinado à faixa etária entre 11 e 60 anos de idade. Possui 42 itens que formam uma escala tipo *Likert* de três pontos, a saber, “sempre ou quase sempre”, “às vezes”, e “quase nunca ou nunca”. O IPSF possui três fatores, sendo o primeiro denominado Afetivo Consistente ($\alpha=0,91$) que se refere à expressão de afetividade entre os membros da família (verbal e não verbal), interesse, proximidade, acolhimento, comunicação, interação, respeito, empatia, clareza nas regras intrafamiliares, consistência de comportamentos e verbalizações e habilidade na resolução de problemas. O segundo Fator é o de Adaptação Familiar ($\alpha=0,90$) referente à ausência de sentimentos e comportamentos negativos em relação à família, tais como raiva, isolamento, incompreensão, relações agressivas (brigas e gritos), além de competitividade entre os familiares. Por fim, o terceiro Fator denominado Autonomia Familiar ($\alpha=0,78$) refere-se às relações de confiança, liberdade e privacidade entre os membros da família. As dimensões apresentaram *eigenvalues* superiores a 2,5, explicando 41,4% da variância total e cargas fatoriais acima de 0,30. A normatização do IPSF está dividida em quatro categorias, a saber, “baixo”, “médio baixo”, “médio alto” e “alto” que medem os níveis de percepção do suporte familiar de acordo com a pontuação do respondente.

Escala de Autoconceito Infância Juvenil (EAC-IJ) – (Sisto & Martinelli, 2004)

A Escala avalia o autoconceito em crianças e adolescentes com idades entre oito e dezesseis anos. A EAC-IJ é composta por 20 itens em formato tipo *Likert* com as opções de resposta “nunca”, “às vezes” e “sempre”. Possui quatro subescalas, a saber, Pessoal ($\alpha=0,68$) que avalia os sentimentos que a pessoa tem com relação ao seu modo de ser e agir em diferentes situações, carregado de emoções ou lidando bem com elas. Escolar ($\alpha=0,76$) que trata de questões relativas às relações interpessoais que ocorrem no contexto escolar, tais como possibilidades de liderança, ser academicamente visto como esperto e ter as suas colocações aceitas pelos colegas e ao mesmo tempo ser reconhecido como uma pessoa bondosa e divertida, tanto no sentido positivo como negativo. A subescala Familiar ($\alpha=0,82$) se refere ao comportamento adotado nas situações do dia a dia em casa com os pais e irmãos, a saber, ser cuidadoso com as coisas, dizer a verdade e fazer corretamente o solicitado pela família, possibilitando condutas positivas e negativas em relação a eles. Por fim, a dimensão do Autoconceito Social ($\alpha=0,82$) referente às relações

sociais com os colegas e como a pessoa se percebe nessas relações, avaliando as capacidades intelectuais, a vontade de ser igual ou melhor que os outros, o desejo de ajudar os amigos e ser ajudado quando necessitar.

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e autorizada pelas instituições de acolhimento, escola e pela instituição responsável pelo cumprimento das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que as crianças e adolescentes pudessem participar da pesquisa foi assinado, no caso do G1 pelo coordenador da instituição de acolhimento e nos grupos G2 e G3 pelos pais ou responsáveis. Os participantes dos grupos G1 e G2 responderam aos instrumentos coletivamente e os do G3 de forma individual, sendo a aplicação da EAC-IJ anterior ao IPSF. Para as análises descritivas e inferenciais foi utilizado o programa estatístico SPSS versão 20.0. As técnicas empregadas foram ANOVA para comparação dos grupos com *post hoc de Tukey* nas correlações foi utilizado o coeficiente de *Pearson*, sempre utilizando o nível de significância de 5%.

Resultados

No que diz respeito aos dados sociodemográficos questionados na identificação dos grupos, os resultados demonstraram que em relação ao tempo e aos motivos que levaram ao acolhimento institucional os integrantes do grupo G1, os resultados evidenciados no presente estudo, tanto em termos de tempo

de acolhimento como do motivo, corroboraram com a literatura. As motivações negligência ou abandono, drogadição e abuso sexual como os principais motivos do acolhimento institucional e o período de menos de dois anos de permanência na instituição para a maioria dos participantes (São Paulo, 2004; Siqueira et al, 2006; Vitale et al, 2008; Pereira et al, 2010).

Ao G2 foi perguntado com quais familiares residia e a maioria dos integrantes (63,08%) respondeu que vivia com a família nuclear composta por pais e irmãos. Por outro lado, no G3 a minoria (16,13%) tinha a mesma configuração familiar. De forma semelhante, em estudo realizado por Ferruzi (2006) com um grupo de adolescentes em conflito com a lei e outro grupo de alunos de escola pública, dentre estes últimos 62,5% residia com pai, mãe e irmãos.

Quanto ao nível socioeconômico, a falta de recursos financeiros ou dificuldades de acesso aos recursos sociais necessários, como habitação, saúde, educação, transporte, entre outros, embora não impeça o oferecimento do suporte familiar, não deixa de ser um agente estressor enfrentado pelas famílias e pode afetar o suporte oferecido, bem como a percepção desse suporte pelos integrantes do grupo familiar. Resultados neste sentido podem ser encontradas nos estudos de Venturini et al (2004), Baptista e Santos (2008) e Souza, Baptista e Alves (2008) que indicaram que pessoas com maiores níveis de classe social e econômica percebem maior afetividade e suporte familiar.

Inicialmente serão apresentados os resultados obtidos pelos participantes da amostra em cada um dos instrumentos aplicados. A Tabela 1 mostra a pontuação dos três grupos nos Fatores que compõem o IPSF e nas Dimensões que formam a EAC-IJ.

Tabela 1

Pontuação e comparação dos grupos nos Fatores e Total do IPSF e nas Dimensões e Geral da EAC-IJ

	G1		G2		G3		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Afetivo Consistente	26,47	1,28	28,19	1,28	31,45	1,56	5,09
Adaptação	17,66	0,76	20,79	0,76	22,23	0,93	14,88*
Autonomia	8,28	0,49	8,45	0,49	9,10	0,60	1,43
Total IPSF	52,41	1,89	58,09	1,89	62,13	2,29	10,10*
Pessoal	3,46	0,30	4,72	0,30	5,13	0,36	13,97*
Escolar	4,09	0,34	4,13	0,34	4,65	0,41	1,55
Familiar	5,72	0,24	6,14	0,24	6,58	0,29	4,55
Social	8,00	0,41	9,05	0,41	10,39	0,50	11,54*
Geral EAC-IJ	21,82	0,72	24,00	0,72	26,23	0,87	13,37*

*p<0,05.

Os resultados que se referem às médias dos participantes nos Fatores e no Total do IPSF mostraram diferenças estatísticas entre os grupos, sendo que o G1 se diferenciou dos demais no Fator Adaptação e no Total do IPSF. O G1 apresentou médias mais baixas em todos os Fatores e no IPSF Total. Por outro lado, o G3 apresentou as maiores médias nos Fatores e no Total do IPSF.

No que diz respeito a EAC-IJ os grupos se diferenciaram estatisticamente, sendo G1 na Dimensão Autoconceito Pessoal e o G3 na Dimensão Autoconceito Social. Os três grupos se diferenciaram no Fator Geral da EAC-IJ. O G1 apresentou médias mais baixas em todas as Dimensões da Escala em relação aos demais

grupos. O G3 obteve maiores médias nas Dimensões da Escala e no Fator Geral.

O grupo G2, tanto no IPSF quanto na EAC-IJ, obteve pontuações que ficaram entre as dos grupos G1 e G3. Assim, as médias dos três grupos G1, G2 e G3 foram, em ordem crescente, respectivamente, nos dois instrumentos aplicados.

A seguir será apresentada a associação entre os construtos Suporte Familiar e Autoconceito por meio das correlações evidenciadas entre o Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF) e a Escala de Autoconceito Infantojuvenil (EAC-IJ). As tabelas 2, 3 e 4 demonstram os resultados por grupo.

Tabela 2

Correlações entre o IPSF e a EAC-IJ no grupo G1

		Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Geral
Afetivo Consistente	<i>r</i>	0,01	0,09	0,28*	0,07	0,19
	<i>p</i>	0,933	0,430	0,021	0,585	0,113
Adaptação	<i>r</i>	0,25*	-0,18	0,06	0,22	0,16
	<i>p</i>	0,040	0,139	0,592	0,066	0,180
Autonomia	<i>r</i>	0,02	-0,07	0,08	0,13	0,08
	<i>p</i>	0,824	0,536	0,487	0,279	0,500
Total	<i>r</i>	0,12	-0,02	0,23	0,17	0,21
	<i>p</i>	0,333	0,815	0,056	0,168	0,076

* $p < 0,05$

Como pode ser observado na Tabela 2, que diz respeito ao G1, apenas a Dimensão do Autoconceito Pessoal obteve correlação com o Fator Adaptação e

a Dimensão Familiar correlacionou-se com o Fator Afetivo-Consistente. A Tabela 3, a seguir, mostra os resultados das correlações no G2.

Tabela 3

Correlações entre o IPSF e a EAC-IJ no grupo G2

		Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Geral
Afetivo Consistente	<i>r</i>	-0,01	0,40*	0,36*	0,16	0,36*
	<i>p</i>	0,921	0,002	0,006	0,233	0,005
Adaptação	<i>r</i>	0,45*	0,02	0,57	0,57*	0,54*
	<i>p</i>	0,001	0,852	0,670	0,001	0,001
Autonomia	<i>r</i>	-0,27	0,06	-0,12	-0,57	-0,58
	<i>p</i>	0,840	0,631	0,338	0,671	0,666
Total	<i>r</i>	0,17	0,31*	0,24	0,33*	0,46*
	<i>p</i>	0,201	0,017	0,071	0,001	0,001

* $p < 0,05$

O G2 apresentou maior número de correlações entre os instrumentos. As correlações se deram entre a Dimensão Pessoal e o Fator Adaptação. A Dimensão Escolar com os Fatores Afetivo-Consistente e com o Total do IPSF. A Dimensão Familiar com o Fator Afetivo-Consistente. Por

fim, a Dimensão Social com o Fator Adaptação e também com o Total do IPSF. O Geral da EAC-IJ obteve correlações com os Fatores Afetivo-Consistente, Adaptação e com o Total do IPSF. Somente o fator Autonomia do IPSF não se correlacionou com nenhuma dimensão da EAC-IJ.

Tabela 4

Correlações entre o IPSF e a EAC-IJ no grupo G3

		Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Geral
Afetivo Consistente	<i>r</i>	0,03	0,24	0,36*	-0,12	0,23
	<i>p</i>	0,853	0,179	0,043	0,509	0,214
Adaptação	<i>r</i>	0,33	0,16	0,40*	0,01	0,41*
	<i>p</i>	0,068	0,378	0,026	0,959	0,020
Autonomia	<i>r</i>	-0,24	0,02	0,08	0,23	0,02
	<i>p</i>	0,189	0,895	0,646	0,214	0,879
Total	<i>r</i>	0,03	0,23	0,40*	0,01	0,29
	<i>p</i>	0,869	0,212	0,024	0,996	0,111

* $p < 0,05$

No G3 a Dimensão Autoconceito Familiar se correlacionou com o Fator Afetivo-Consistente, Adaptação e com o Total do IPSF. O Fator Adaptação do IPSF se

correlacionou com o Fator Geral da EAC-IJ. As correlações, considerando o total dos participantes da amostra, serão apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5

Correlações entre o IPSF e a EAC-IJ no total da amostra

		Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Geral
Afetivo-Consistente	<i>r</i>	0,09	0,18*	0,35*	0,15*	0,32*
	<i>p</i>	0,252	0,019	0,001	0,047	0,001
Adaptação	<i>r</i>	0,42*	-0,11	0,17*	0,42*	0,42*
	<i>p</i>	0,001	0,161	0,026	0,001	0,001
Autonomia	<i>r</i>	-0,02	-0,02	0,01	0,08	0,03
	<i>p</i>	0,782	0,805	0,809	0,302	0,661
IPSF total	<i>r</i>	0,23*	0,07	0,31*	0,30*	0,40*
	<i>p</i>	0,003	0,371	0,001	0,001	0,001

$p < 0,05$

Na amostra total, o IPSF e a EAC-IJ apresentaram correlações entre o Fator Afetivo-Consistente e as Dimensões Escolar, Familiar, Social e Geral. O Fator Adaptação se correlacionou com as Dimensões Pessoal, Familiar, Social e Geral. O Total do IPSF obteve correlações com as Dimensões Pessoal, Familiar, Social e Geral. Apenas o Fator Autonomia do IPSF não se correlacionou com nenhuma Dimensão da EAC-IJ. Todas as correlações apresentadas foram positivas e de magnitudes fracas ou moderadas (Dancey&Reidy, 2006).

Discussão

O objetivo do presente estudo foi verificar a percepção do suporte familiar e o autoconceito em crianças e adolescentes escolares, acolhidos institucionalmente

e autores de ato infracional, além de comparar os grupos e verificar as correlações entre os construtos por meio dos instrumentos utilizados. Vale lembrar que não foi encontrado nenhum outro estudo no Brasil, até o momento, que buscasse comparar grupos como os que formaram a presente amostra. A escassez de estudos que avaliem crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional ou que cometeram infrações dificulta o estabelecimento de comparativos entre os resultados das pesquisas.

Com relação às respostas dadas aos instrumentos, o G1 foi o grupo que apresentou médias mais baixas em todos os Fatores do IPSF e nas Dimensões da EAC-IJ. Os integrantes do grupo G1, de forma geral, perceberam o suporte familiar recebido como inadequado e apresentaram menor autoconceito. Tais resultados fazem

sentido na medida em que os membros do G1 se encontravam afastados do convívio com suas famílias. Ademais, a maioria estava na instituição por haverem sido vítimas de negligência, abandono, violência, etc. Apresentar a percepção do suporte familiar como inadequado associado ao autoconceito negativo foram resultados apontados também por Kim Ciccetti (2003), Silva (2009), Saric, Rijavec e Zganec (2001) e Zape e Dias (2012).

Por outro lado, o G3 apresentou maiores médias no IPSF e na EAC-IJ, resultados similares aos encontrados nos estudos de Saricetal (2001) e Weber et al (2003), embora este último tenha estudado autoestima, construto semelhante. Ademais, em termos de autoconceito, os integrantes do grupo G3, composto por adolescentes em conflito com a lei, podem se julgar fortes, populares líderes, atributos requisitados para uma sociabilidade mais valorizada, como forma de participação em grupos específicos, dados semelhantes podem ser encontrados nas pesquisas feitas por Rodkinetal (2000), Stevenatoet al (2003) e Milani e Loureiro (2009).

Neste trabalho os resultados mostraram que o grupo que obteve as menores e maiores pontuações na medida de percepção do suporte familiar também o fizeram em relação à avaliação do autoconceito. Esta relação também foi pesquisada e pode ser encontrada nos estudos de Oliver e Paul (1995), Sanchez e Escribano (1999), Yunes et al (2001), Rigotto (2006) e Baptista e Santos (2008). A literatura indica, de forma geral, que o indivíduo que possui uma percepção positiva do suporte que recebe de sua família, julga-se também mais positivamente acerca de suas características e capacidades em termos pessoais, familiares, sociais, entre outros.

Ainda que de magnitudes fracas ou moderadas foram encontradas correlações entre os fatores do IPSF, exceto o Fator Autonomia, e as dimensões da EAC-IJ. Ficou evidenciado neste estudo que a percepção do suporte familiar recebido se associou ao conceito que o indivíduo tem de si mesmo. Nesse sentido, também Moscaritolo, Rocha e Silves (2013) afirmaram que o contexto no qual o jovem está inserido é decisivo para a construção de um autoconceito positivo e destacaram a importância de ambientes domésticos e escolares que possam estimular o desenvolvimento saudável do indivíduo.

Em termos das correlações, o grupo que apresentou maior número entre os instrumentos foi o G2. Pode-se hipotetizar maior variação de contextos familiares vivenciados pelas crianças e adolescentes que o compuseram, por se tratar de um grupo não tão específico como os outros dois, uma vez que o G1 estava

afastado da família e no G3 a minoria vivia com pais e irmãos. Por outro lado, os integrantes do G2 viviam, em sua maioria, com os pais e irmãos, tal característica pode ter lhes permitido experienciara percepção das dimensões do suporte familiar, o qual de acordo com a literatura citada e corroborada neste estudo está associado ao desenvolvimento do autoconceito positivo.

O Fator Autonomia do IPSF não se correlacionou com nenhuma Dimensão nem com o Fator Geral da EAC-IJ nos três grupos e também na amostra total. Não é prudente afirmar que não haja associação entre as noções das relações familiares que envolvem confiança, privacidade e liberdade e o autoconceito de modo geral. Pode-se hipotetizar que por se tratar de crianças e adolescentes a percepção deste fator não tenha sido tão acentuada. Trabalhos futuros podem explorar mais esta associação e formular hipóteses acerca dela. Por outro lado, destacou-se a correlação entre a Dimensão do Autoconceito Familiar da EAC-IJ e o Fator Afetivo Consistente do IPSF, a qual se manteve nos três grupos e no total da amostra. Vale lembrar que ambos, a Dimensão do Autoconceito Familiar da EAC-IJ e o Fator Afetivo Consistente do IPSF, avaliam aspectos referentes ao contexto da família. A Dimensão Familiar da EAC-IJ se refere ao comportamento adotado nas situações do dia a dia em casa com os pais e irmãos, a saber, ser cuidadoso com as coisas, dizer a verdade e fazer corretamente o solicitado pela família, possibilitando condutas positivas e negativas em relação a eles. Enquanto que o Fator Afetivo Consistente do IPSF diz respeito à expressão de afetividade entre os membros da família (verbal e não verbal), interesse, proximidade, acolhimento, comunicação, interação, respeito, empatia, clareza nas regras intrafamiliares, consistência de comportamentos e verbalizações e habilidade na resolução de problemas.

Em síntese, as hipóteses elencadas no presente estudo, de que os grupos se diferenciariam e seriam encontradas correlações entre os construtos pesquisados por meio dos instrumentos utilizados, foram parcialmente confirmadas. Dada a importância da família para o indivíduo e a percepção deste, do suporte familiar recebido e sua associação com o desenvolvimento do autoconceito, sugere-se que pesquisas futuras possam investigar diferentes grupos de crianças e adolescentes, uma vez que uma das limitações deste estudo foi o número reduzido de participantes em cada grupo. Mostra-se de fundamental importância trabalhos que possam contribuir para a prevenção e desenvolvimento de estratégias que visem um crescimento biopsicossocial saudável das crianças e adolescentes, em especial,

daquelas que necessitam ver assegurado seu direito à proteção integral, como no caso do acolhimento institucional ou em situação de conflito com a lei.

Por fim, o autoconceito não deve somente ser associado à percepção do suporte familiar, já que outras diversas variáveis estão também relacionadas ao desenvolvimento de auto avaliações. Por exemplo, características da personalidade, bem como variáveis biológicas também podem explicar o desenvolvimento do autoconceito em crianças e adolescentes. Provavelmente por estas outras influências, nem todas as correlações foram encontradas, além do que as magnitudes variaram de fracas a moderadas. Nesse sentido, apesar da dificuldade em se ter acesso à essas amostras, pesquisas envolvendo, por exemplo, modelos de mediação/moderação do autoconceito devem explicar melhor quais variáveis pessoais, sociais e/ou biológicas explicariam melhor o desenvolvimento do autoconceito em amostras com características tão peculiares.

Referências

- Arpini, D. M., & Quintana, A. M. (2003). Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares. *Estudos de Psicologia*, 20(1), 27-36.
- Baptista, M. N. (2009). *Inventário de Percepção de Suporte Familiar*. São Paulo: Vetor.
- Baptista, M. N., Baptista, A. S. D., & Dias, R. R. (2001). Estrutura e Suporte Familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21 (2), 52-61.
- Baptista, M. N., & Santos, T. M. M. (2008). Suporte familiar, autoeficácia e locus de controle: evidências de validade entre os construtos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28 (2), 260-271.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.
- Cunha, A. C., Sisto, F. F., & Machado, F. (2007). Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 6 (2), 147-156.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para Psicologia: usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 202-219.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília.
- Ferruzi, A. H. (2006). *DFH e adolescentes em conflito com a lei: evidências de validade*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba.
- Gonçalves, M., Baptista, M. N., & Farcas, D. (2016). IPSF: análise da estrutura interna em uma amostra de jovens adultos portugueses. *Avaliação Psicológica*, 15 (1), 115-123.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Em Baumeister, R. F. (org.). *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. New York: Plenum.
- Kim, J. & Cicchetti, D. (2003). Social self-efficacy and behavior problems in maltreated and nonmaltreated children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32 (1), 106-117.
- Milani, R. G. & Loureiro, S. R. (2009). Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. *Estudos de Psicologia*, 14 (3), 191-198.
- Moscaritolo, A. M. F., Rocha, M. M., Silveiras, E. F. M. (2013). Indicadores de autoconceito em adolescentes: autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 134-150.
- Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Revista Educação e Sociedade*, 78, 15-36.
- Oliver, J. M., & Paul, J. C. (1995). Self-esteem and self-efficacy: perceived parenting and family climate and depression in university students. *Journal of Clinical Psychology*, 51 (4), 467-481.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento acadêmico. *Análise psicológica*, 1(22), 235-244.
- Pereira, M., Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques, S., & Baptista, J. (2010). Desenvolvimento, Psicopatologia e Apego: Estudo exploratório com crianças institucionalizadas e suas cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 222-231.
- Rigotto, D. M. (2006). *Evidência de validade entre suporte familiar, suporte social e autoconceito*. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Arcker, R. V. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Sánchez, A. V. & Escribano, E. A. (1999). *Medição do Autoconceito*. São Paulo: EDUSC.

- Santos, T. M. M. (2006). *Evidência de Validade entre Percepção de Suporte Familiar e Traços de Personalidade*. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba.
- São Paulo (2004). Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria de Assistência Social. *Reordenamento dos Abrigos Infante Juvenis da Cidade de São Paulo: Construção da política interinstitucional de defesa dos direitos de convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes de São Paulo*. São Paulo: SAS.
- Saric, Z. R., Rijavec, M. & Zganec, A. B. (2001). The relation of parental practices and self-conceptions to young adolescent problem behaviors and substance use. *Nord Journal. Psychiatry*, 55 (3), 203-209.
- Shavelson, R. J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silva, B. C. L. (2009). *O autoconceito de crianças e pré-adolescentes com e sem história de maus tratos numa amostra de 90 participantes*. Dissertação. Mestrado em Psicologia Universidade Fernando Pessoa. Porto. Portugal. Disponível em <http://www.bdigital.ufp.pt>.
- Siqueira, A. C., Betts, M. K. & Dell'Aglia, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40 (2), 149-158.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de Autoconceito Infante Juvenil*. São Paulo: Vetor.
- Souza, M. S., Baptista, M. N. & Alves, G. A. S. (2008). Suporte familiar e saúde mental: evidência de validade baseada na relação entre variáveis. *Aletheia*, 28, 45-59.
- Stevenato, I. S., Loureiro, S. L., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Unesco (2012). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Disponível em <http://www.unesco.org>.
- Vitale, M. A. F., Fávero, E. T. & Baptista, M. V. (Org.) (2008). *Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam*. São Paulo: Paulus.
- Weber L. N. D., Stasiak, G. R. & Brandenburg, O. J. (2003). Percepção da interação familiar e autoestima de adolescentes, *Aletheia*, 17 (18), 95-105.
- Yunes, M. A. M., Arrieche, M. R. O., Tavares, M. F. A. & Faria, L. C. (2001). Família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua. *Paidéia*, 11 (20), 47.
- Zappe, J. G. & Dias, A. C. G. (2012). Violência e fragilidade nas relações familiares: refletindo sobre a situação de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17 (3), 389-395.

Endereço para correspondência:

Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista
 Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em
 Psicologia da Universidade São Francisco.
 R. Waldemar César da Silveira, 105
 Vl. Cura D'Ars (SWIFT).
 CEP: 13045-510 – Campinas - São Paulo
 Email: makilim01@gmail.com

Recebido em 04/01/2017

Aceito em 05/04/2017

WISC-IV: Evidências de Validade para Grupos Especiais de Superdotados” WISC-IV

WISC-IV: Evidence of Validity with Special Groups of Gifted

Mariângela Miranda Ferreira Macedo^I

Márcia Elia da Mota^{II}

Marsyl Bulkool Mettrau^{III}

Resumo

O objetivo do estudo é verificar evidências de validade da Escala Wechsler Inteligência (WISC-IV) para grupos especiais superdotados, baseada em variáveis externas com grupos especiais superdotados. Os instrumentos utilizados foram: Escala Wechsler Inteligência (WISC-IV) e Escala Características Comportamentais Alunos Habilidades Superiores - Revisada (SRCBBSS-R), versão professores, itens Aprendizagem, Criatividade, Motivação e Comunicação-Precisão. Participaram 68 crianças e adolescentes, de 6 a 16 anos e 11 meses divididos em: Grupo (superdotado) de 31 crianças com indicativos Superdotação (SRCBBSS-R) e grupo (não-superdotado) de 37 crianças não indicados (SRCBBSS-R). Análise por meio do test-t de Student apontaram diferenças estatisticamente significativas entre ser superdotado e não-superdotado (de acordo com SRCBBSS-R), em relação (WISC-IV), em QI Total e Índices Fatoriais. Para QIT, $t(66) 7,46, P < 0,001$, indicando que o WISC IV discrimina os grupos. Estudos com amostras de outras regiões poderão complementar o presente estudo.

Palavras chave: WISC-IV; Evidências de Validade; Superdotação; Escala Características Comportamentais Alunos Habilidades Superiores - Revisada (SRCBBSS-R).

Abstract

The aim of this study was to seek validity evidence for Wechsler Intelligence Scale (WISC-IV) based on external variables with special gifted groups. The instruments used were: the Wechsler Intelligence Scale (WISC-IV) and the Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - Revised (SRCBBSS-R), teacher's version, items Learning, Creativity, Motivation and Communication-precision. Sixty-eight children and adolescents aged 6-16 years and 11 months took part in the study. Of those 31 children with indicative of Giftedness (SRCBBSS-R) (group gifted) of and 37 children not indicated (SRCBBSS-R) (group non-gifted). Analysis performed by Student's t-test showed statistically significant differences between being gifted and non-gifted (according to SRCBBSS-R), on the WISC-IV n total IQ and factorial indexes. For QIT, $t(66) 7.46, P < 0.001$, suggesting the WISC IV discriminated between groups. Studies with samples from other regions can complement the present study.

Keywords: WISC-IV; Validity evidence; Giftedness; Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - Revised (SRCBBSS-R).

^IDoutoranda do Programa de Pós – Graduação da Universidade Salgado de Oliveira Niterói, RJ, Brasil.

^{II}Orientadora do Programa de Pós – Graduação da Universidade Salgado de Oliveira Niterói, RJ, Brasil.

^{III}Co-Orientadora do Programa de Pós – Graduação da Universidade Salgado de Oliveira Niterói, RJ, Brasil.

A legislação educacional brasileira definiu, ao longo da história, algumas definições para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). No Brasil, passou a adotar os termos “Altas habilidades/Superdotação”, em 2002, ano da fundação do CoBrasSD (Conselho Brasileiro para Superdotação). A definição adotada pelo MEC indica que alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p.15). Segundo Freitas e Perez (2012), essa definição refere-se, na primeira parte, aos termos estabelecidos no relatório Marland (1972) e, na última frase, acrescenta uma parte da Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986). Apesar disso, conforme a autora, está em sintonia com a tendência mundial

de tentar ampliar o conceito e o construto de inteligência de referência.

A superdotação, ao menos a intelectual, inclui, segundo Renzulli (1986) três características pessoais: elevada capacidade intelectual, criatividade e motivação. E a inteligência deve ser superior à média, ao menos em um desvio. Esse pesquisador apresenta-nos um diagrama chamado Modelo dos Três Anéis, resultado da interação de três componentes: habilidade muito superior, criatividade e envolvimento com a tarefa. Os superdotados seriam somente aqueles que estão na interseção dos três círculos. Mönks (1988, citado por Pocinho, 2008) apresentou, graficamente, outro modelo de superdotação, situando a AH/SD dentro de um contexto evolutivo e social. Assim, o modelo idealizado por Mönks, denominado Modelo Multifatorial da Superdotação, acrescenta marcos sociais referentes à família, à escola e aos companheiros.

Embora Mettrau (2000) descreva que é importante lembrar que as diferenças individuais entre as pessoas

impedem a existência de um superdotado “padrão” ou de um só tipo de superdotado, a superdotação, como quer que seja interpretado, quase sempre envolve coeficiente de Inteligência- QI alto, mesmo quando este não é considerado o único fator (Eysenck, 1993). O QI não seria a única característica para determinar se uma criança é ou não superdotada. Diferentes autores da área de Altas Habilidades/Superdotação descrevem características consideradas cognitivas, emocionais e sociais dessa população: precocidade, criatividade, habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa, interesse pela leitura, senso de humor, independência, liderança, uma fúria por dominar, persistência, energia, curiosidade, linguagem verbal e raciocínio lógico superior, perfeccionismo, originalidade, facilidade de aprendizagem, idealismo e senso de justiça, desenvolvimento moral avançado, perfeccionismo, paixão por aprender, perseverança, multipotencialidade, intensidade emocional, aptidão para música, artes e esportes (Mettrau, 2013; Pérez, 2006 citado por Freitas, 2006; Virgolim, 2007; Freitas, 2006; Renzulli & cols., 2001; Alencar & Fleith 2010; Acereda Extremiana, 2000; Alencar & Virgolin, 1999 citados por Sobrinho & Cunha, 1999; Landau, 1990; Winnner, 1998; Novaes, 1979).

Outros tipos de avaliação como escalas, guia de observação, nomeação por pares, testes de criatividade, entrevistas, portfólio não podem ser dispensados para indicar superdotação, mas também não se pode dispensar a avaliação da inteligência desses indivíduos. Assim, a existência de testes de inteligência que discriminem crianças com altas habilidades e habilidades regulares é fundamental para o diagnóstico. Recentemente, foi publicada a Escala Wechsler de Inteligência WISC-IV (Wechsler, 2013), 4ª edição, padronização brasileira, a qual trata de um instrumento para avaliar capacidade intelectual de crianças e adolescentes, originado do WISC-III. O atual WISC-IV abrange uma pontuação de QI Total e pontuações de quatro índices fatoriais: Índice Compreensão Verbal (ICV), Índice de Organização Perceptual (IOP), Índice de Memória Operacional (IMO) e Índice Velocidade de Processamento (IVP). Os quatro índices compreendem o QI Total do WISC-IV.

Para atender as novas concepções de inteligência, e como parte do processo da padronização brasileira, foram incorporadas várias alterações à Escala, contendo todas as modificações introduzidas ou excluídas do WISC-III, representando, assim, um avanço na área da avaliação da inteligência em maior proximidade com as teorias psicométricas atuais..

Segundo uma pesquisa realizada na padronização do WISC-IV, versão americana, com grupos especiais de

superdotados (Wechsler, 2013), a escala foi aplicada em 63 crianças superdotadas, com idade de 6 a 16 anos. Para se qualificar para esse estudo, essas crianças deveriam ter uma pontuação em medida padronizada de avaliação de habilidades cognitivas de pelo menos 2 desvios padrões acima da média no WISC-IV. De acordo com os resultados expressos no manual, as pontuações nos índices para o grupo dos superdotados foram muito superiores às do grupo controle e variaram entre 110,6 (IVP) e 124,7 (ICV). Com exceção de IMO e IVP, que tiveram o tamanho do efeito moderado, as diferenças na média de pontuação dos índices foram grandes. O IVP foi levemente inferior aos demais índices, com a menor pontuação média para o grupo dos superdotados, nos subtestes de Cancelamento e Código. Esses resultados mostram que a escala foi eficaz para discriminar os superdotados.

A literatura estrangeira é mais abrangente em relação à Escala Wechsler (WISC-IV) do que a brasileira, devido ao fato de que padronização ocorreu há mais de uma década. Com ênfase em evidências e padronizações do WISC-IV, destacam-se os estudos dos seguintes autores: Lirati e Pry (2007); Edwards e Paulin (2007); Pereira-Fradin, Caroff e Jacquet (2010); Rowe, Dandridge, Pawlush, Thompson e Ferrier (2014); Rowe, Miller, Ebenstein e Thompson (2012). As únicas pesquisas publicadas do WISC-IV no Brasil ainda são referentes a estudos de validade para a população brasileira, sob a responsabilidade técnica de Rueda, Noronha, Sisto, Santos e Castro (publicada no manual Wechsler, 2013). A escala de inteligência de Wechsler (WISC-IV), versão americana, contempla estudos de validade com grupos especiais de superdotação. Estudos brasileiros sobre a recente Escala de Inteligência Wechsler, 4ª edição, WISC-IV, no que se refere a grupos especiais de superdotação, não foram encontrados na literatura, portanto, esta pesquisa tem relevância para a área de altas habilidades/superdotação e da psicometria investigando essa população numa amostra brasileira.

Uma alternativa à modalidade tradicional de identificação de altas habilidades/superdotados é a nomeação por professores, pois eles fornecem uma identificação mais abrangente, confiável, valiosa fonte de informações sobre os alunos, uma vez que torna possível a avaliação de outros aspectos relevantes que não os resultados globais pela psicometria tradicional (Gagné, 1995 citado por Katzo & Mönks, 1995; Callahan, Moon, Oh, Azano, Hailey, 2015). Percebe-se a importância da observação no contexto escolar, como destaca Delou (1987), pois o professor é o ator que deverá ter um olhar diferenciado para a identificação do aluno superdotado. No entanto, isso exigirá dele capacidade e conhecimento específico

das características desses alunos, capazes de identificar talento e não só habilidade cognitiva e acadêmica.

Sendo assim, o papel do professor é de fundamental importância para se chegara esses alunos com altas habilidades/superdotação e a Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (SRCBSS-R), sendo que a original (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*, Renzulli & cols., 2001) tem sido de relevância no contexto escolar a partir do preenchimento de características comportamentais para o processo de identificação. Elas estão entre os instrumentos mais utilizados para identificação de Altas Habilidades e Superdotação nos Estados Unidos e foram traduzidas para várias línguas (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Reed, 2009). No Brasil, estudos recentes com a Escala (SRCBSS-R) foram realizados: Alencar e Fleith (2010); Fleith, Almeida e Peixoto (2011); Barbosa e Almeida (2012); Miranda e Almeida (2013); Virgolim (2014). Estes estudos mostram a pertinência da escala para identificar superdotados.

Assim, o presente estudo foi delineado, levando em consideração a importância de recentes publicações de instrumentos para avaliar a inteligência e a relevância de tais instrumentos para identificar superdotados. O objetivo foi investigar evidências de validade do WISC-IV baseada na relação com variáveis externas com grupos especiais de Superdotados. Vale ressaltar que a busca de evidência de validade em seus mais variados tipos tem sido apontada como de extrema importância durante o desenvolvimento de testes psicométricos (AERA, APA, & NCME, 1999).

Método

Participantes

Participaram 68 crianças e adolescentes, selecionados por conveniência, na faixa etária de 6 a 16 anos e 11 meses, sendo 38 do sexo masculino e 30 do sexo feminino, alunos de escola pública (N=26) e privada (N=42), de escolas com Projetos de enriquecimento e/ou Sala de recursos para Altas Habilidades/Superdotação. O grupo de superdotado continha 31 crianças e adolescentes com indicativos de Superdotação apontados pela Escala (SRBCSS-R), escore mínimo de 148 pontos no total das 4 sub-escalas da Escala (SRBCSS-R); e o grupo de não-superdotado, com 37 crianças e adolescentes, negativos para a Escala (SRBCSS-R), no máximo 147 pontos na soma das 4 sub-escalas. Solicitou-se à equipe pedagógica das escolas o encaminhamento de pelo menos um aluno, das diferentes 33 faixas etárias (6

anos e 3 meses a 6 anos e 6 meses; 6 anos e 6 meses a 6 anos e 9 meses até 16 anos e 9 meses a 16 e 11 meses) propostas no manual do WISC-IV (Wechsler, 2013). Todas as faixas etárias foram testadas com indicação de 1 a 4 alunos por faixa prevista pelo manual.

Os critérios utilizados para exclusão foram: o participante ter prejuízo de visão, perda de audição, falta de fluência em português, sem comunicação verbal, deficiência nas extremidades superiores do corpo que dificultem o desempenho motor e com comprometimento no SNC (Sistema Nervoso Central) ou graves distúrbios comportamentais em laudos enviados à escola.

A fim de caracterizar dados socioeconômicos, foi utilizado um questionário correspondente à análise socioeconômica com critérios CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2014). As famílias se classificaram entre Classe A1 (N=21), Classe A2 (N=28), Classe B1 (N=18) e Classe B2 (N=1). O nível de escolaridade dos pais (pai e mãe com maior escolaridade) ficou assim distribuído: Fundamental I completo/Fundamental II incompleto (N=7); Fundamental II completo/Médio Incompleto (N=13); Médio Completo/Superior incompleto (N=21) e Superior completo (N=27). Todos os procedimentos éticos foram seguidos.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a realização deste estudo foram:

1) Escala Wechsler de Inteligência para crianças, 4ª edição, WISC IV, (Wechsler, 2013): instrumento clínico de aplicação individual, que tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas de crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 anos e 0 meses e 16 anos e 11 meses. Está composto por 15 subtestes, divididos entre Índices Fatoriais e Quociente de Inteligência Geral. Os subtestes do WISC-IV são: Informação (IN), Semelhanças (SM), Vocabulário (VC) e Compreensão (CO), medidas de fatores específicos da inteligência cristalizada; o subteste Aritmética (AR), do fator Conhecimento Quantitativo. Os subtestes Dígitos (DG) e Sequência de Números e Letras (SNL) medem o fator memória de curto prazo. Os subtestes Cubos e Completar Figuras calculam o processamento visual. Os subtestes Código (CD), Procurar Símbolos (PS) e Cancelamento (CA) são específicos de Velocidade de Processamento.

Os responsáveis técnicos pela padronização brasileira – Rueda, Noronha, Sisto, Santos e Castro (Wechsler, 2013) – apresentam estudos de validade de construto, preditiva convergente e de critério para a população

brasileira, região Sudeste. Os coeficientes de confiabilidade foram calculados por meio do método Split-half e submetidos à correção de Spearman-Brown. Contatou-se que os coeficientes de precisão variaram de 0,65 a 0,97. Com relação à média geral, esses índices variaram de 0,70 a 0,97, podendo ser considerados adequados, mostrando que a quantidade de erro de medida em cada subteste do WISC-IV é pequena, evidenciando que o construto mensurado é o mesmo em sua maior parte.

2) Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (SRBCSS-R), versão professores, nos itens Aprendizagem, Criatividade, Motivação, Comunicação-Precisão (Renzulli, et al., 2001).

A Escala (SRBCSS-R) avalia a percepção dos professores quanto às características de cada aluno nas áreas selecionadas para este estudo (aprendizagem, criatividade, motivação, comunicação-precisão). Cada escala é composta por diferentes itens: Aprendizagem (11 itens); Criatividade (9 itens); Motivação (11 itens) e Comunicação-precisão (11 itens); e o professor deve responder o instrumento em uma escala Likert de cinco pontos. A versão utilizada foi adaptada por Fonseca (2010), com tradução de Ângela Vergolim. Trata-se das *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS)* que tiveram sua primeira edição em 1970 e foram revisadas (Renzulli & cols., 2001) e ampliadas (Renzulli & cols., 2004) e novas escalas foram adicionadas às SRBCSS em 2004 (Renzulli & cols., 2009). Entre as novas escalas para avaliar mais domínios estão as medidas de características de: 11) ciências, 12) tecnologia, 13) matemática e 14) leitura, que foram adicionadas às dez já existentes: 1) aprendizagem, 2) criatividade, 3) motivação, 4) liderança, 5) arte, 6) música, 7) teatro, 8) comunicação (precisão), 9) comunicação (expressividade) e 10) planejamento.

Segundo Renzulli e cols. (2009), todas as escalas foram submetidas a um processo de desenvolvimento baseado em pesquisa, almejando e conseguindo garantir propriedades psicométricas como validade, fidedignidade, objetividade entre outras. Estudos realizados por Lohman e Lakin (2007), citados por VanTassel-Baska,

(2007), Shaunessy e Karnes (2004) e Siegle (2004) buscaram evidências de validade para algumas das SRBCSS e as quatro novas. A análise fatorial confirmatória evidenciou a adequação da medida, sendo que, ao final do processo de busca de validade, obteve-se um instrumento composto por seis itens, com alfa de Cronbach igual a 0,96, apresentando correlação item-total positiva forte, acima de 0,95. Assim, a escala se mostra adequada para indicar alunos com superdotação. **Procedimentos de coleta de dados e análise.**

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, os pais ou responsáveis foram esclarecidos sobre a pesquisa e solicitados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A Escala (SRBCSS-R), versão professores, foi entregue aos professores do participante. A escala foi aplicada a todos os alunos, aos que já havia sugestão de terem altas habilidades e seus colegas. Após a correção, o ponto de corte foi avaliado a partir do valor geral (nas quatro sub-escalas) atingido pelo aluno, sendo o escore mínimo esperado 148 pontos para fazer parte do grupo de superdotados e abaixo de 148, para o grupo de não-superdotado. A Escala Wechsler (WISC-IV) foi aplicada individualmente, pela pesquisadora, em consultório de Psicologia situado no Espírito Santo. O tempo de aplicação médio foi de duas sessões de aproximadamente uma hora cada, dependendo do ritmo de cada participante. Os resultados foram analisados pela pesquisadora. O questionário correspondente à Análise socioeconômica foi preenchido também anteriormente à testagem.

Resultados

Primeiro, foram analisados os resultados das 68 crianças e adolescentes obtidos através da Escala (SRBCSS-R) para que fossem formados os grupos de superdotado ou não-superdotado, apresentados na Tabela 1. Foram identificados 31 participantes com pontuação acima ou igual a 148 pontos na Escala (SRBCSS-R), considerados superdotados e 37 participantes com pontuação igual ou abaixo de 147 pontos na Escala (SRBCSS-R) considerados não-superdotados.

Tabela 1

Número de crianças e adolescentes superdotados e não superdotados pela Escala (SRBCSS-R) por faixas de pontuação.

Participantes	Categorias de Pontuação Escala (SRBCSS-R)								
	110 – 119	120 – 129	130 – 139	140 – 147	148 – 159	160 – 169	170 – 179	180 – 189	190 – 210
Crianças/Adolescentes Superdotados	–	–	–	–	7	12	3	7	2
Crianças/Adolescentes Não-Superdotados	1	9	10	17	–	–	–	–	–

Na sequência, aplicou-se a escala (WISC-IV) em todos os participantes indicados pela escala (SRBCSS-R), grupo não-superdotado e grupo superdotado. Os resultados alcançados por categoria pelos participantes nas Escalas de Inteligência Wechsler (WISV-IV) quanto ao Quociente Intelectual (QIT) e Índices Fatoriais (ICV, IOP, IMO, IVP) foram distribuídos conforme a Tabela 2. As crianças e adolescentes

das categorias Muito Superior e Superior são consideradas com Altas Habilidades/Superdotação (Wechsler, 1991, 2002, 2013). Esse número é considerado numericamente alto para uma amostra, mas pode ser devido ao fato de as escolas selecionadas atenderem crianças e adolescentes com Altas Habilidades nos seus Projetos (Robótica, Olimpíadas de Matemática, Astronomia, Literatura e Artes).

Tabela 2

Número de crianças e adolescentes por categorias QI Total e Índices Fatoriais na (WISC-IV)

Quociente de Inteligência e Índices Fatoriais/ tipo de grupos	Número de crianças e adolescentes por Categorias						
	Extr. Baixo 69 e abaixo	Limítrofe 70 - 79	Médio Inferior 80 - 89	Médio 90 - 109	Médio Superior 110 - 119	Superior 120 -129	Muito Superior 130 e acima
QIT							
(Superdotado)	–	–	–	–	4	9	18
(Não-Superdotado)	–	–	6	12	10	7	2
ICV							
(Superdotado)	–	–	–	3	5	11	12
(Não-Superdotado)	–	–	3	14	16	3	–
IOP							
(Superdotado)	–	–	–	1	9	14	7
(Não-Superdotado)	–	3	1	16	9	8	–
IMO							
(Superdotado)	–	–	–	4	8	10	9
(Não-Superdotado)	–	2	4	19	3	8	1
IVP							
(Superdotado)	–	–	–	5	5	14	7
(Não-Superdotado)	–	2	1	15	7	10	2

Nota: Escala Wechsler de Inteligência (WISC-IV): QIT (quociente intelectual total); ICV (Índice de Compreensão Verbal); IOP (Índice de Organização Perceptual); IVP (Índice de Velocidade de Processamento).

A divisão entre superdotado e não superdotado foi feita com base na escala *SRBCSS-R*

Pode-se observar também que 4 crianças indicadas pela (SRBCSS-R) como superdotada não obtiveram classificação de QIT acima de 120. Esses resultados são inconsistentes com o que se esperava e correspondem a 5% da amostra. Entre as crianças que não foram identificadas como superdotadas, 9 tiveram QIT superiores ao que se esperava pela classificação delas (Tabela 2), correspondendo a 13% da amostra. Assim, em relação ao QIT, houve consistência de classificação das crianças

em quase 81% da amostra investigada. Para os índices fatoriais, a consistência entre a identificação dos professores e o escore no WISV-IV foi um pouco maior. Foi possível classificar de forma coerente entre 82% e 95,6% da amostra.

Buscando analisar evidências de validade com variável externa foram comparados os resultados no WISC-IV para os dois grupos produzidos a partir da Escala (SRBCSS-R). Os resultados de Média (MD) e

Desvio Padrão (DP) para o grupo superdotado e não-superdotado, submetidos à escala Wechsler (WISC-IV), estão relatados na Tabela 3.

Os dados foram adequados para análises paramétricas usando os critérios de tabachnick e Fidel (2001). Os resultados do test-t de Student, referentes ao Quociente de Inteligência e Índices Fatoriais,

podem ser verificados também na Tabela 3. Portanto, existe diferença estatisticamente significativa entre ser superdotado e não ser superdotado para Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Renzulli (SRCBBSS-R), com relação à Escala Wechsler de Inteligência (WISC-IV), tanto no QIT como nos Índices (ICV, IOP, IMO e IVP).

Tabela 3

Estatísticas descritivas e comparações entre Superdotado e Não Superdotado

Escala QI e Índices	Grupo (Superdotado) n=31		Grupo (Não Superdotado) n=37		t
	M	DP	M	DP	
QIT	130	15,84	109	14,26	7,46***
ICV	126	14,32	107	11,27	7,11***
IOP	123	14,32	106	13,80	5,89***
IMO	123	15,23	107	14,61	4,72***
IVP	122	14,62	109	15,10	4,16***

*p < 0,05, **p<0,01, *** p< 0,001

Nota: Escala Wechsler de Inteligência (WISC-IV): QIT (quociente intelectual total); ICV (Índice de Compreensão Verbal); IOP (Índice de Organização Perceptual); IVP (Índice de Velocidade de Processamento).

Discussão

Este estudo, objetivando verificar evidências de validade baseadas nas comparações com variáveis externas em grupo especial de superdotado, foi proposto considerando a importância de avaliar as qualidades psicométricas de novos testes de inteligência padronizados e publicados recentemente no Brasil, como é o caso da Escala Wechsler de Inteligência, WISC-IV (Wechsler, 2013). Para tanto foi feita a escolha da Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Renzulli (SRCBBSS-R), versão professores como instrumento utilizado para estabelecer as comparações. Na revisão de literatura mostramos evidências de que a SRCBBSS_R é uma boa escala para identificar superdotados. Os resultados das comparações entre os grupos discriminados pela SRCBBSS-R neste estudo corroboram a hipótese de que a Escala Wechsler (WISC-IV) discrimina crianças com AH/SD. Isso foi demonstrado pelas diferenças significativas encontradas na comparação dos grupos de superdotados e não superdotados (classificados pela Escala de Renzulli -SRCBBSS-R) e os escores na Escala Wechsler (WISC-IV) encontradas no teste t. O grupo de superdotados teve escores mais altos que os grupos de crianças classificadas como tendo desenvolvimento regular para sua idade. Esses resultados corroboram os revisados na introdução desse estudo em outras amostras internacionais. Mostrou que foi possível

classificar com consistência entre as duas escalas um pouco mais de 80% da amostra investigada. Esses resultados apontam o WISC-IV como um bom teste para ser utilizado na identificação de crianças com superdotação e oferece evidências adicionais de validade para a Escala padronizada com amostras brasileiras. Esses resultados trazem implicações para o diagnóstico e identificação de superdotados, indicando o WISC IV como um teste que pode ser usado nessas avaliações.

Um dado significativo foi a quantidade de participantes (N=9) que não foram indicados na (SRBCSS-R) e obtiveram QIT alto (Superior a Muito Superior) e ao contrário, a quantidade de participantes (N=4) que obtiveram QIT abaixo de Superior e foram indicados na (SRBCSS-R). Apesar de certas críticas aos testes psicométricos de inteligência, esses números de participantes correspondem a 20% da amostra. Aqui vale a pena avaliar os dois casos separadamente. No primeiro caso, encontram-se crianças que foram classificadas como superdotadas pelos professores e não pelo WISC-IV. Essas crianças corresponderam a 5% da amostra. Cabe ressaltar que nenhuma delas obteve escores no WISC-IV abaixo do nível Médio Superior. Essas crianças apresentam QIT acima da média e devem apresentar outras características de superdotação que as destacam entre seu grupo. Outro dado interessante é o caso das 9 crianças que tiveram QIT Superior, 13% da amostra. Essas crianças chamam atenção para o fato de

que a identificação de superdotação, embora bastante consistente como a avaliação do QI, não deve depender só dela. Há outras características que precisam ser levadas em conta,

Ressalta-se que a pontuação alcançada pelo grupo superdotado ficou 2 desvios padrões acima da média (Superior - Muito Superior) em QIT e em todos os Índices Fatoriais, corroborando com dados da literatura (Wechsler, 2002, 2013). A base para supor a relação entre os dois instrumentos foram os dados apresentados por Wechsler (2013) na padronização americana do WISC-IV e estudos internacionais (Rowe, Kingsley & Thompson, 2010; Arx, Meyer & Grob, A., 2008; Saklofske, Coalson, Rouford, Weiss, 2010; Sarouphim, 2015), apresentando, em seus resultados, diferenças estatisticamente significativas. As altas pontuações no WISC-IV obtidas pelas crianças do grupo de superdotados confirmaram as hipóteses, bem como resultados de estudos comparativos prévios (Wechsler, 1991, 2002, 2013). Esses resultados fornecem uma evidência sólida de que o WISC-IV é um instrumento confiável, útil na avaliação de superdotados e que mede diferentes aspectos da inteligência.

Entre as limitações do estudo aponta-se o fato que a amostra incluiu crianças de apenas um Estado brasileiro. Destaca-se a importância de realizá-lo com amostras de outros Estados além da região realizada neste presente estudo. Estudos com grupos especiais tem como limitação a dificuldade de obtenção de participantes em número suficiente para realizar análises estatísticas. Assim, a ampliação da amostra com participantes da região desse estudo também é desejável.

Um último ponto que destacamos é que, embora esses resultados tragam implicações para o diagnóstico e identificação de superdotados, indicando o WISC IV como um teste que pode ser usado nessas avaliações, precisamos olhar os protocolos de identificação de superdotados. A superdotação não se resume apenas a avaliação de inteligência. A avaliação envolve a observação de altas habilidades das crianças em vários contextos. Assim, uma avaliação mais ampla, envolvendo outros critérios se faz necessária.

Conclusão

O presente estudo investigou evidências de validade do WISC IV com grupos especiais. Comparações foram feitas entre os escores do WISC IV e um grupo de crianças superdotadas e um grupo de crianças com inteligência regular. O grupo de superdotados teve escores mais altos que os grupos de crianças classificadas

como tendo desenvolvimento regular para sua idade mostrando que o WISC IV foi capaz de discriminar os grupos. O resultado mostrou, também, que foi possível classificar com consistência entre as duas escalas um pouco mais de 80% da amostra investigada. Esses resultados apontam o WISC-IV como um bom teste para ser utilizado na identificação de crianças com superdotação e oferece evidências adicionais de validade para a Escala padronizada com amostras brasileiras. Embora, esses resultados tragam implicações para o diagnóstico e identificação de superdotados, indicando o WISC IV como um teste que pode ser usado nessas avaliações, destaca-se que a superdotação não se resume apenas a avaliação de inteligência e uma avaliação ampla das altas habilidades das crianças envolvendo outras observações se faz necessária.

Referências

- ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2014). Disponível em: <<http://www.abep.org.br>>
- Acereda Extremiana, A. (2000). *Ninös superdotados*. Madrid. Pirâmide.
- Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S. (2010). Escala de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 9 (1), 13-24.
- American Education Research Association [AERA], American Psychology Association [APA] & National Council on Measurement in Education [NCME] (1999). *Standards for Psychology and Educational Testing*. Washington, DC: American Education Research Psychology Association.
- Arx, P. H., Meyer, C. S. & Grob, A. (2008) Assessing Intellectual Giftedness with the WISC-IV and the IDS. *Journal of Psychology*, 216 (3), 172-179.
- Barbosa, A. J. G. & Almeida, L. C. (2012). Escala de Características de Leitura: Evidências de Validade. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 247-257.
- Callahan, M. C.; Moon, T. R., Oh, S.; Azano, A. P. & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167.
- Cohen, R. J. (2014). *Testagem e avaliação psicológica: introdução a testes e medidas*. Porto Alegre: AMGH.
- Dancey, C. P. (2006). *Estatísticas em matemática para psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Delou, C. M. C. (1987). *Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula* [Dissertação de mestrado].

- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Edwards, O. W. & Paulin, R. V. (2007). Referred Students' Performance on the Reynolds Intellectual Assessment Scales and the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(4), 334-340.
- Eysenk, H. J. (1993). Creativity and Personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4, 147-148.
- Fleith, D. S.; Almeida, L. S. & Peixoto, F. J. B. (2011). Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 28 (3), 307-314.
- Fonseca, D. de F. (2010). *Identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Piauí, Piauí.
- Freitas, S. N. (2006). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. USFM.
- Freitas, S. N. & Pérez, S. G. (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE.
- Katzko, M. W. & Mönks, F. J. (1995). Nurturing talent: Individual needs and social ability. Assen: Van Gorcum.
- Landau, E. (1990). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED.
- Lirati, M. & Pry, R. (2007). Psychométric et WISC-IV: quell avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 214-219.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talent. Report to Congress*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2008). *A Construção de Práticas Educacionais com Altas Habilidades/ Superdotação*. Orientação à Professores. Brasília, DF.
- Mettrau, M. B. (2000). *Inteligência: Patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya.
- Mettrau, M. B. (2013). *O Funcionamento Inteligente de adultos com Altas Habilidades*. Curitiba: Prisma co-edição: Ed. Appris.
- Miranda, L.C. & Almeida, L. S. (2013). Sinalização das altas habilidades cognitivas pelos professores: validade estrutural da Escala de Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (EAAC). *Revista AMAzônica*, 6(2), 297-309.
- Novaes, M. H. (1979). *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.
- Pereira-Fradin, M., Caroff, X. & Jacquet, A. Y. (2010). Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel? *Enfance*, 1, 11-26.
- Pocinho, M. (2008). Definição, características e educação dos sobredotados. *Revista Diversidades - O fascinante mundo dos talentos*. 5(19). Madeira: Portugal.
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medidas. *Revista de Avaliação Psicológica*, 1 (2), 67-77.
- Renzulli, J. S (1986) The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.). *Conceptions of giftedness* New York. Cambridge University Press, 1986. pp. 53-92.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2001). *Escala de Renzulli (SCRBSS)*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. (2004). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K. & Reed, R. E. S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 84-108.
- Rowe, E. W., Dandridge, J. Pawlush, A., Thompson, D. F. & Ferrier, D. E. (2014). Exploratory and Confirmatory Factor Analyses of the WISC-IV with Gifted Students. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 536-552.
- Rowe, E. W., Miller, C., Ebenstein, A. L. & Thompson, D.F. (2012). Cognitive Predictors of Reading and Math Achievement Among Gifted Referrals. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 144-153.
- Rowe, E. W., Kingsley, J. M. & Thompson, D. F. (2010). Predictive ability of the general ability index (GAI) versus the full scale IQ among gifted referrals. *School Psychology Quarterly*, 25, 119-128.
- Saklofske, D. H., Zhu, J., Coalson, D. L., Raiford, S. E. & Weiss, L. G., (2010). Cognitive Proficiency Index for the Canadian Edition of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Four Edition. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (3), 277-286.
- Sarouphim, K. M. (2015). Slowly but Surely: Small Steps Toward Establishing Gifted Education Programs in Lebanon. *Journal for the Education of the Gifted*, 38 (2), 196-211.

- Shaunessy, E. & Karnes, F. A. (2004). Instruments for measuring leadership in children and youth. *Gifted Child Today*, 27(1), 42-47.
- Siegle, D. (2004). Identifying students with gifts and talents in technology. *Gifted Child Today*, 27(4), 30-64.
- Sobrinho, F. P. N. & Cunha, A. C. B. (1999). *Dos problemas disciplinares aos problemas de conduta*. Rio de Janeiro: Dunya.
- Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). (1986). *Conception of giftedness*. Cambridge University Press: Cambridge
- Tabachnick, B.G & Fidell, L (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Van Tassel-Baska, J. (2007). *Alternative assesments for identifying gifted and talented students*. Austin, TX: Prufrock Press.
- Virgolim, A. M. (2007). *Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação Joseph Renzuli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 581-610.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children- 3ª ed. (WISC-III): Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III- Escalas de Inteligência Wechsler para crianças- 3ª ed. Adaptação e Padronização de uma amostra brasileira: Vera Lúcia Marques de Figueiredo*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, D. (2013). *Escala Weschsler de inteligência para crianças: WISC-IV. Manual Técnico. Tradução do manual original Maria de Lourdes Duprat. (4. ed.)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

Endereço para correspondência:

Mariângela Miranda Ferreira Macedo
 Rua Marechal Deodoro 217, Centro
 CEP: 24020-420 – Niterói/Rio de Janeiro
 E-mail: mariangelamacedo@yahoo.com.br

Recebido em 04/11/2016

Aceito em 17/03/2017

Bem Estar Pessoal e Sentimento de Comunidade: um estudo psicossocial da pobreza¹

Personal Well-being and Sense of Community: a psychosocial study of poverty

Bárbara Barbosa Nepomuceno^I

Marília Studart Barbosa^{II}

Verônica Morais Ximenes^{III}

Antônio Alan Vieira Cardoso^{IV}

Resumo

O estudo objetivou analisar as implicações psicossociais da pobreza, a partir do bem estar pessoal e sentimento de comunidade, em populações de comunidades rural e urbana do Ceará (Brasil). A pesquisa quantitativa contou com amostra de 411 sujeitos adultos. Aplicou-se questionários compostos por: itens de identificação, Instrumento de Mensuração da Pobreza Multidimensional, *Sense of Community Index (SCI)* e *Personal Well-Being Index (PWI)*. Os resultados indicam média de pobreza multidimensional no contexto rural (M=0,28) maior que no urbano (M=0,23), entretanto o primeiro apresenta maiores médias de sentimento de comunidade e bem estar pessoal. Tais categorias apresentam correlação positiva ($r=0,305$). Os aspectos psicossociais da pobreza interagem com o contexto sociocultural assumindo diferentes configurações nos cenários urbano e rural.

Palavras chave: Pobreza; Psicologia; Bem Estar Pessoal; Sentimento de Comunidade.

Abstract

This study aimed to analyze the psychosocial implications of poverty based on Personal Well-being and on Sense of Community in populations of rural and urban communities of Ceará (Brazil). The quantitative research included a sample of 411 participants. The questionnaires were composed of identification items, Measurement Index of the Multidimensional Poverty, Sense of Community Index (SCI) and Personal Well-Being Index (PWI). The results indicate a mean of multidimensional poverty in the rural context (M = 0.288) higher than in the urban context (M = 0.23). However, the first one shows higher meanings of Sense of Community and Personal Well-being. These categories showed positive correlation ($r = 0.305$). The psychosocial aspects of poverty interact with the sociocultural context creating different configurations in the urban and rural areas.

Keywords: Poverty; Psychology; Personal Well-being; Sense of Community.

^I Programa de Pós – Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza

^{II} Programa de Pós – Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza

^{III} Programa de Pós – Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza

^{IV} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Morada Nova

A pobreza, um fenômeno constituído e mantido no seio do capitalismo (Stotz, 2005), historicamente assumiu diferentes conceituações na busca por identificar um enquadramento para os sujeitos que se encontram em condição de privação e vulnerabilidade social (Accorssi, 2011; Loureiro & Suliano, 2009). Pesquisas sobre a pobreza destacam haver duas grandes perspectivas de análise: as unidimensionais e as multidimensionais (Accorssi, 2011; Moura Jr., Cidade, Ximenes & Sarriera, 2014). As primeiras analisam o fenômeno em função de apenas um único fator, como por exemplo, uma análise baseada nas necessidades nutricionais ou na abordagem monetária. Segundo Moura Jr., Cidade, Ximenes e Sarriera (2014), tais perspectivas são insuficientes a uma compreensão da experiência da vida em condições de pobreza, pois desconsidera, diversos

aspectos como saúde, educação, trabalho, renda, lazer, esporte dentre outros. Destacam ainda, os autores, que a leitura do fenômeno unicamente sob o prisma monetário “... é portadora de elementos ideológicos, políticos e psicológicos específicos e limitados” (p.342).

O reconhecimento das limitações das análises unidimensionais e de que a pobreza se manifesta de maneira complexa possibilitou o surgimento das leituras multidimensionais da pobreza. Amartya Sen, economista indiano, trará importantes contribuições neste sentido. Segundo o mesmo, a pobreza deve ser compreendida como privação das capacidades básicas e da liberdade do indivíduo (Sen, 2010). Neste sentido, na análise do fenômeno devem-se considerar as diversas formas de privação: de igualdade de gênero, de acesso a serviços de saúde, de educação de qualidade,

¹ Agradecimentos ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI e o Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento da pesquisa através do Edital MCTI /CNPq /MEC/CAPES N ° 07/2011.

de segurança, da liberdade civil, política e da liberdade básica de sobreviver, dentre outras.

Ademais a pobreza influi na produção de formas singulares de estruturação do psiquismo. O fenômeno tem uma expressão inter e intrapsicológica que conduz ações, sentimentos e significações relacionados às privações vividas, que implicam um tipo de existência, uma forma de estar no mundo (Bastos, Rabinovich, & Almeida, 2010). Para Nepomuceno (2013, p.39) “. . . ser pobre não implica somente privação material, mas um modo de vida, uma expressão da existência possível a partir das pré-condições estruturais sociais e econômicas”.

Desta forma, compreende-se que a Psicologia pode trazer importantes contribuições na análise de categorias psicossociais como sentimento de comunidade, bem estar pessoal, dentre outras, pertinentes ao estudo da pobreza. Neste sentido, objetiva-se neste artigo analisar as implicações psicossociais da pobreza, a partir das categorias bem estar pessoal (Sarriera et al., 2012) e sentimento de comunidade (Sarason, 1974), em populações de uma comunidade rural e uma urbana do nordeste brasileiro.

Sentimento de comunidade, sentido de comunidade, senso de comunidade, sentido psicológico de comunidade são traduções possíveis para *Sense of Community*, termo criado por Seymour Sarason, em 1974 (Amaro, 2007). Apesar das múltiplas traduções possíveis, neste artigo, utiliza-se o termo Sentimento de Comunidade, por compreendê-lo como o que mais se aproximada da conceituação do autor, definido como “o sentimento de que somos parte de uma rede de relacionamentos de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender” (Sarason, 1974, p. 1, tradução nossa). Considerado, portanto, como um sentimento de pertença a uma rede de relações, a interdependência voluntária e a mutualidade.

Segundo McMillan e Chavis (1986), o Sentimento de Comunidade constitui-se como o sentimento de ser parte da comunidade, de pertencer a esta, de se importar com as pessoas do lugar e de se sentir importante para elas. Relaciona-se a uma fé de que o compromisso de estar em coletividade é capaz de satisfazer necessidades pessoais. Considerando as contribuições do conceito para a análise do fenômeno da pobreza, cabe investigar como indivíduos e coletividades se organizam a fim de resolver problemáticas encontradas cotidianamente. Para McMillan e Chavis (1986), o sentimento de comunidade é composto por quatro dimensões: integração e satisfação das necessidades; filiação; influência e ligação emocional compartilhada. A dimensão filiação refere-se a um sentimento de perceber-se como membro, como

parte de uma coletividade (McMillan & Chavis, 1986), envolve a história, a identidade social e os símbolos compartilhados em uma comunidade (Montero, 2004) e implica relações de lealdade (Marante, 2010). A influência, por sua vez, expressa uma relação bidirecional entre os membros de uma coletividade, na qual cada um influencia e é influenciado pelo grupo (McMillan & Chavis, 1986), sendo essa dimensão importante à unidade e coesão no grupo (Montero, 2004). A dimensão integração e satisfação das necessidades está relacionada ao sentimento de que as necessidades dos membros podem ser satisfeitas pelos recursos disponíveis graças à condição de ser parte do grupo (McMillan & Chavis, 1986). De acordo com Montero (2004), esta última relaciona-se aos benefícios que a pessoa pode adquirir por fazer parte da comunidade, como status, popularidade, valores compartilhados, ajuda material e psicológica, entre outros. E por fim, a dimensão ligação emocional compartilhada, destaca as relações de proximidade e os laços afetivos estabelecidos entre as pessoas da comunidade, o que possibilita uma história partilhada na qual as pessoas se identificam e incorporam suas histórias particulares (McMillan & Chavis, 1986).

Para Montero (2004), o conceito sentimento de comunidade não é de fácil definição e supõe uma concepção de comunidade, a partir da qual deve ser construído tal termo. Góis (2005) afirma ser a comunidade um espaço físico, cultural, social e psicológico, que possui uma dimensão física, geográfica-territorial. Tal autor apresenta uma concepção da comunidade na qual o sentimento de comunidade se faz necessário e imprescindível, no qual se fazem presentes os sentimentos de pertença, de partilha entre os membros e o estabelecimento de laços afetivos que possibilitam histórias de vida compartilhadas.

No intuito de investigar a importância do sentimento de comunidade, como um elemento protetivo a sujeitos e coletividades, estudos têm demonstrado seus efeitos positivos para indivíduos e comunidades, como a satisfação e qualidade de vida (Elvas & Moniz, 2010), o bem-estar (Morais, 2010), a qualidade de vida subjetiva percebida, autoconfiança e maior capacidade de mobilização e participação das pessoas na resolução de seus problemas (Prezza & Constantini, 1998). O sentimento de comunidade também contribui para o fortalecimento das redes comunitárias (Freitas & Montero, 2003) e do apoio social (Garcia & Herrero, 2006). Isso demonstra a importância das articulações entre pessoas e grupos unidos em prol de um objetivo comum, ampliando as possibilidades de desenvolvimento pessoal e local e de enfrentamento das adversidades cotidianas.

Neste sentido, o sentimento de comunidade caracteriza-se como importante aos contextos de vulnerabilidade social, marcados pela pobreza e exclusão social.

Estudos sobre qualidade de vida e bem estar emergem de forma significativa a partir da década de 1960, no contexto de surgimento do Estado de Bem Estar Social no período pós Segunda Guerra. Com a criação de tais conceitos teóricos, busca-se avaliar e medir as condições de vida das pessoas e possibilitar a realização de ações que alterem os processos de marginalização social de contextos específicos (Martínez, 2004).

Assim como no conceito de sentimento de comunidade, uma das características da categoria bem estar é sua diversidade teórica, que pode ser verificada na multiplicidade de termos bem estar pessoal, bem estar psicológico, satisfação com a vida, entre outros, muitas vezes usados como sinônimos (Benatuil, 2003). Segundo Benatuil (2003), a grande quantidade de estudos empíricos sobre bem estar não tem sido acompanhados do desenvolvimento de constructos teóricos que os respaldem. Neste estudo, opta-se pelo termo bem estar pessoal uma vez que ele tem sido a expressão mais utilizada nas pesquisas (Sarriera et al., 2012) e por se mostrar como satisfatório para as finalidades deste artigo.

O bem estar pessoal se refere a “sentir-se globalmente bem ao longo do ciclo vital” (Sarriera et al., 2012, p. 92). O estudo de tal categoria busca compreender variáveis que envolvem uma avaliação global sua vida como globalmente, em função dos aspectos satisfatório e insatisfatórios. Segundo Casas e Bello (2012, p. 29, tradução nossa), “o bem-estar subjetivo para muitos autores é fundamental sentir-se bem, desfrutar e estar contente”. Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt e Misajon (2003) analisam o bem estar pessoal a partir das dimensões: nível de vida, saúde, realização na vida, relacionamentos, segurança, conexão com a comunidade, futuro e espiritualidade/religião que estão compostas na Escala de Bem Estar Pessoal (*Personal Well-Being Index- PWI*) que avalia a média de satisfação do sujeito nesses diferentes âmbitos da vida.

O estudo sobre bem estar pessoal em populações pobres se justifica na medida em que a pobreza implica uma série de desdobramentos psicológicos, que repercutem nessas dimensões anteriormente mencionadas. Independente da perspectiva de pobreza adotada, os estudos revelam que o baixo bem estar está associado a um conjunto de carências da vida nessas condições (Lever, Piñol & Uralde, 2005). É importante destacar que a relação entre o bem estar pessoal e a pobreza também ganha relevância quando se parte de uma compreensão multidimensional (Sen, 2010) desta, considerando suas implicações psicológicas (Cidade, Moura Jr., & Ximenes, 2012).

Desta forma, investigações sobre bem estar pessoal e sentimento de comunidade podem contribuir para uma maior compreensão das implicações psicossociais da pobreza na vida dos sujeitos, uma vez que tais categorias expressam tanto aspectos que priorizam a vida pessoal dos indivíduos quanto da vida destes em coletividade/comunidade. Desta forma, permite-se uma avaliação do impacto subjetivo da vivência dos sujeitos em contextos de privação, como também, o conhecimento de estratégias de enfrentamento às adversidades vividas cotidianamente.

Método

A presente pesquisa se caracteriza como exploratória, tendo por finalidade conhecer as variáveis de estudo tal como se apresentam, seu significado e o contexto onde se inserem (Piovesan & Temporini, 1995). A pesquisa teve um caráter quantitativo, utilizando-se de um questionário composto por questões sociodemográficas e por escalas psicométricas.

Participantes

A pesquisa foi realizada em duas comunidades do Estado do Ceará: uma situada no contexto urbano, localizada na periferia de Fortaleza e outra no contexto rural, localizada em Apuiarés, distante 134 km da capital. Ambas as comunidades foram escolhidas por serem *lôcus* de projetos de atuação, nos quais os pesquisadores envolvidos participavam, o que facilita a inserção no campo de pesquisa, além de se configurarem como comunidades em condições de vulnerabilidade social.

A comunidade urbana possui uma população de 37.758 habitantes, dos quais aproximadamente 8,11% vivem em extrema pobreza (IPECE, 2012). Em relação índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), obteve a pontuação média de 0,403, abaixo da média da capital (Universidade Estadual do Ceará, 2011). A comunidade rural, localizada na zona rural a 24 km da sede de Apuiarés, pertence a um município com população estimada em 13.925 habitantes, média do IDH-M de 0,618 e com 37,84% da população rural vivendo em extrema pobreza (IPECE, 2013). As atividades prioritárias que garantem a subsistência da população local, são: agricultura familiar, benefícios sociais, funcionalismo público e aposentadorias.

A amostra geral da pesquisa foi composta por 417 sujeitos, sendo 28,1% homens (N= 177) e 71,9% mulheres (N=299), de idade entre 18 e 88 anos e 208 moradores da comunidade de rural e 209 da

urbana. Com relação à renda familiar, 25,2% (N=105) das pessoas têm renda mensal inferior à 85 reais, 54,7% (N=228) possuem renda entre 85 e 678 reais e 20,1% (N=84) das pessoas possuem uma renda superior à 678 reais. Os critérios utilizados para a escolha dos participantes do estudo foram: ter mais de 18 anos, morar na comunidade por no mínimo 1 ano, declarar sua anuência ao estudo após ciência do termo de consentimento e demais informações sobre a pesquisa.

Procedimentos de Construção e Análise dos Dados

Na coleta de dados foram aplicados questionários com questões fechadas de forma individual nas casas das pessoas. Durante este momento foram priorizadas regiões onde se concentravam as populações mais vulneráveis, tal escolha foi orientada por informantes-chaves da comunidade (lideranças comunitárias, profissionais de políticas públicas e projetos sociais). Os questionários continham os seguintes componentes: Itens de identificação do perfil da amostra, Instrumento de Mensuração da Pobreza Multidimensional, *Sense of Community Index (SCI)* e o *Personal Well-Being Index (PWI)*.

O Instrumento de Mensuração da Pobreza Multidimensional, elaborado por Ximenes, Moura Júnior, Cruz, Silva e Sarriera (2016), visa avaliar a pobreza multidimensional a partir de 24 itens que se agrupam em 5 grandes dimensões, a saber: habitação, escolaridade, trabalho/renda, saúde e aspectos subjetivos da pobreza. O instrumento mensura a pobreza multidimensional, a partir da metodologia de conjunto *fuzzy* que indica diferentes graus de realização de cada indicador. Desta forma, os itens recebem uma pontuação entre 0 e 1, na qual quanto mais próximo de 1, mais pobres são os sujeitos e quanto mais próximo de 0, menos pobres serão. Cada dimensão possui o mesmo peso na composição da média final gerada.

O *Sense of Community Index (SCI)*, elaborado por McMillan e Chavis (1986), se propõe a avaliar o Sentimento de Comunidade a partir das dimensões filiação; influência; integração e satisfação de necessidades; e ligações emocionais partilhadas. Já o *Personal Well-Being Index – PWI* (Cummins et al., 2003) é composto por itens que avaliam a média de satisfação com diferentes âmbitos da vida através de uma escala Likert, a saber: nível de vida, saúde, realização na vida, relacionamentos, segurança, conexão com a comunidade, futuro, segurança e espiritualidade/religião. Ambas as escalas utilizadas no estudo foram validas para o Brasil.

Os dados provenientes do questionário foram organizados a partir do pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) 20.0 e realizadas as seguintes

análises: estatística descritiva, Teste t de *Student* para amostras independentes, correlação de *Pearson* e correlação de *Spearman*. Em respeito aos parâmetros e itens que regem a Resolução 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que regulamenta pesquisa com seres humanos no Brasil, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovada com CAAE: 07810512.3.0000.5054 e Parecer Nº 191.508.

Resultados

Com um número válido de 411 sujeitos, a média geral do Instrumento de Pobreza Multidimensional (IPM) foi de 0,25 (DP=0,11). Os resultados em função do contexto apontam que a média de pobreza do contexto rural (M=0,288; DP= 0,10) é maior que a do urbano (M=0,23; DP=0,11), sendo a diferença entre elas significativa ($t(339)=-4,649, p=0,00$). A análise de correlação entre pobreza e bem estar pessoal indica que a relação entre as variáveis é negativa e significativa no contexto urbano ($r=-0,25, p < 0,001$) e negativa e não significativa no contexto rural ($r=-0,51, p > 0,001$). Considerando as relações entre variáveis pobreza e sentimento de comunidade, esta não foi significativa no contexto urbano ($r= 0,88, p > 0,001$), assim como no contexto rural ($r= -0,73, p > 0,001$).

Tomando a análise das variáveis anos de estudo e renda individual e familiar, em função da variável dependente bem estar pessoal observa-se que: a relação desta com anos de estudo ocorreu de forma negativa e estatisticamente significativa ($r_s = -0,25, p = 0,000$); e com renda familiar ($r = 0,66, p > 0,001$) e individual ($r = 0,15, p > 0,001$) não implicou em médias de bem estar pessoal significativamente diferentes. A média de bem estar pessoal das pessoas que não estudaram (M= 8,42, DP=1,63) foi maior do que a encontrada entre os que estudaram 12 anos ou mais (M= 7,62, DP=1,51). Considero a análise das mesmas variáveis independentes com sentimento de comunidade, os resultados indicam que: a relação é negativa e significativa entre anos de estudo sentimento de comunidade ($r = -0,274, p = 0,000$); e não é significativa entre renda individual ($r_s = 0,129, p > 0,001$) e renda familiar ($r_s = -0,013, p > 0,001$).

A média geral do Sentimento de Comunidade foi de 2,37 (DP=0,55), que se situa no intervalo entre os valores moderado e baixo. Na Tabela 1, pode-se observar a média e o desvio padrão dos itens da escala de Sentimento de Comunidade ligados às dimensões integração e satisfação das necessidades; filiação; influência e ligação emocional compartilhada de cada uma das comunidades.

Tabela 01

Resultados da Escala de Sentimento de Comunidade (Estatística Descritiva)

Fatores*	Itens	Tipo de comunidade	N	Média	Desvio Padrão
ISN	Meus vizinhos e eu queremos coisas semelhantes	Urbana	208	1,96	1,11
		Rural	203	2,27	0,97
		Total	411	2,11	1,05
F	Eu consigo reconhecer muitas pessoas que vivem no meu bairro	Urbana	207	2,57	1,04
		Rural	202	3,03	0,69
		Total	409	2,80	0,91
F	Eu me sinto em casa nesse bairro	Urbana	207	2,71	1,11
		Rural	203	3,14	0,75
		Total	410	2,92	0,97
I	Eu me importo com o que os meus vizinhos pensam das minhas ações	Urbana	207	1,63	1,30
		Rural	203	1,52	1,08
		Total	410	1,58	1,19
I	Se houver um problema nesse bairro, as pessoas que vivem aqui podem resolvê-lo.	Urbana	207	1,71	1,12
		Rural	203	2,22	0,96
		Total	410	1,96	1,07
LEC	É muito importante para mim viver nesse bairro	Urbana	207	2,39	1,18
		Rural	204	3,04	0,78
		Total	411	2,72	1,05
LEC	Eu espero viver nesse bairro por um longo tempo	Urbana	207	2,24	1,33
		Rural	204	2,91	0,97
		Total	411	2,57	1,21
F	Poucos vizinhos me conhecem	Urbana	206	2,38	1,24
		Rural	198	2,94	0,85
		Total	404	2,66	1,10
LEC	Pessoas nesse bairro/comunidade geralmente não se dão bem	Urbana	206	1,87	1,04
		Rural	204	2,20	1,02
		Total	410	2,03	1,05

Fonte: Elaborado pelos autores.

*Integração e Satisfação das Necessidades (ISN); Filiação (F); Influência (I) e Ligação Emocional Compartilhada (LEC)

A realização do *T_{est} t*, para amostras independentes, revela que a diferença das médias do Sentimento de Comunidade entre os contextos urbano e rural é significativa ($t(399) = -8,293, p=0,000$). Na comunidade rural, a média foi de 2,58 (DP= 0,36), enquanto que na urbana essa média foi menor, sendo 2,15 (DP= 0,62). Considerando a amostra total, o item com maior nível de concordância entre os entrevistados, de acordo com a Tabela 1, foi “Eu me sinto em casa nesse bairro” (M=2,92; DP=0,97), seguido pelo item “Eu consigo reconhecer muitas pessoas que vivem no meu bairro”

(M= 2,80; DP= 0,91). Ambos os itens relacionam-se à dimensão filiação (McMillan & Chavis, 1986).

Os dois itens, de acordo com a Tabela 1, que obtiveram a menor pontuação, na amostra total foram: o “Eu me importo com o que os meus vizinhos pensam das minhas ações” (M=1,58; DP=1,19) e o “Se houver um problema nesse bairro as pessoas que vivem aqui podem resolvê-lo” (M=1,96; DP=1,07), ambos relacionados à dimensão influência.

De acordo com os resultados da amostra, existe uma correlação positiva entre as médias do bem estar

pessoal e do sentimento de comunidade ($r= 0,305$, $p<0,001$). No que concerne aos resultados específicos ao bem estar pessoal (Tabela 2), a média geral da amostra de sujeitos das comunidades urbana e rural foi de 7,96 (DP= 1,51), o que é considerada uma média alta, tendo em vista a variação entre 0 e 10. Levando-se em consideração as amostras rural e urbana os resultados revelam que a média de bem estar na comunidade rural ($M=8,28$, $DP= 1,27$) foi maior do que na comunidade urbana ($M=7,64$, $DP=1,67$). Essa diferença foi estatisticamente significativa ($t(386) = -4,203$, $p < 0,001$).

Conforme pode-se observar na Tabela 02, o item da escala PWI que teve a maior média, para a amostra total, foi o “Satisfação em relação à espiritualidade ou crenças religiosas” ($M= 8,84$, $DP= 1,84$), seguido do “Satisfação com as relações com outras pessoas” ($M=8,38$, $DP=1,997$). Percebe-se que a menor média de Bem Estar Pessoal ($M= 6,75$, $DP= 3,07$) foi encontrada no item “Satisfação com a sensação de estar seguro”, apresentando média de 6,02 ($DP= 3,33$) na comunidade urbana e 7,49 ($DP=2,59$) na comunidade rural.

Tabela 02

Resultados da Escala de Bem Estar Pessoal (Estatística Descritiva)

Itens	Tipo de comunidade	N	Média	Desvio Padrão
Satisfação com sua saúde	Urbana	207	7,12	2,91
	Rural	202	8,02	2,27
	Total	409	7,56	2,65
Satisfação com o seu nível de vida	Urbana	203	7,33	2,59
	Rural	204	8,28	1,60
	Total	407	7,80	2,20
Satisfação com as coisas que você tem conseguido na vida	Urbana	204	7,96	2,43
	Rural	204	8,48	1,83
	Total	408	8,22	2,16
Satisfação com sensação de estar seguro(a)	Urbana	206	6,02	3,33
	Rural	204	7,49	2,59
	Total	410	6,75	3,07
Satisfação com os grupos de pessoas dos quais você é parte	Urbana	206	8,31	1,12
	Rural	204	8,42	2,27
	Total	410	8,36	2,00
Satisfação com a segurança a respeito do futuro	Urbana	206	7,09	2,82
	Rural	204	7,97	1,94
	Total	410	7,53	2,46
Satisfação com as relações com outras pessoas	Urbana	209	8,09	2,31
	Rural	203	8,68	1,55
	Total	412	8,38	1,99
Satisfação com a sua espiritualidade ou crenças religiosas	Urbana	208	8,84	2,00
	Rural	204	8,84	1,65
	Total	412	8,84	1,84

Fonte: Elaborado pelos autores.

Discussão

Os maiores indicadores de pobreza multidimensional no contexto rural quando comparados ao urbano corrobora com a literatura científica disponível (Soares, Souza, Silva, Silveira, & Campos, 2016). Somado a isto,

o fato de que mesmo em piores condições de pobreza o contexto rural apresentar maiores indicadores de bem estar pessoal e sentimento de comunidade, explicita a complexidade necessária na leitura da realidade social da pobreza, que deve sempre considerar as características do contexto social, regional e local onde se expressa.

A manifestação de um maior sentimento de comunidade no contexto rural pode relacionar-se às configurações do contexto urbano. Tal fato corrobora os estudos de Prezza e Constantini (1998) que revelam uma maior média do sentimento de comunidade em cidade de pequeno porte. Ximenes e Moura Jr. (2013) destacam como próprias ao urbano a grande mobilidade, o medo da violência e uma grande valorização da individualidade. Para tais autores, no espaço rural, fortemente marcado pela pobreza, percebe-se uma maior vinculação entre os moradores e familiares. Entretanto, a pontuação baixa a moderada do sentimento de comunidade nos dois cenários, pode indicar que o campo, na atualidade, também está sendo atravessado pela valorização do individualismo e pela fragilização os laços sociais, próprias à cultura capitalista.

Considerando as altas médias de bem estar pessoal encontradas, Dela Coleta, Lopes e Dela Coleta (2012) afirmam que sujeitos brasileiros tendem a se posicionar em torno da média ou em posição superior em relação a sujeitos de outros países nos aspectos que mensuram felicidade e bem-estar, mesmo quando se controlam os efeitos relacionados aos fatores econômicos. Casas e Bello (2012) destacam a presença de um otimismo vital no funcionamento normal do bem-estar em todas as culturas, propondo a existência de uma homeostase cultural do bem estar. As maiores médias de bem estar pessoal, encontrados na comunidade rural, coadunam com os estudos de Cummins et al. (2003) que afirmam haver uma maior média em populações rurais.

O fato de que as variações de renda dos sujeitos não implicaram em diferenças significativas nas médias de bem estar pessoal vão de encontro a outras pesquisas que evidenciam correlações positivas e significativas entre felicidade e renda (Oliveira et al., 2009; Dela Coleta, Lopes & Dela Coleta, 2012). Esse resultado reforça a afirmação de Diener e Seligman (2004) de que o progresso econômico, apesar de poder melhorar a qualidade de vida das pessoas, já não serve como um forte medidor de bem estar por haver discrepâncias substanciais entre os índices econômicos e outras mensurações que compõem a avaliação do bem estar.

A variável anos de estudo evidenciou que quanto maior o grau de instrução, menor os indicadores de bem estar. Tal resultado pode estar relacionado ao fato de que quanto mais escolarizados, os sujeitos tenderão a avaliar a vida a partir de uma gama maior de fatores, isto pode levar a uma maior insatisfação com a vida. Outro fator pode ser a presença de um maior conformismo entre pessoas de baixa escolaridade, o que pode favorecer a uma cultura de resignação, do “não reclamar” mesmo

frente à grandes adversidades vividas. Sobre este último ponto, Góis (2005) destaca a presença de uma ideologia de submissão e resignação fortemente presente na sociedade, em especial entre pessoas em situações de maior vulnerabilidade social.

Os resultados que mostram que maiores médias de bem estar pessoal relacionam-se com maiores médias de sentimento de comunidade confirmam os estudos de Amaro (2007), Elvas e Moniz (2010) e Moraes (2010). Tal resultado corrobora a questão de que vínculos sociais está relacionada a aspectos relativos ao bem estar. De acordo com Diener e Seligman (2004), este pode ser percebido através da qualidade das relações sociais das pessoas, do apoio que recebem umas das outras e do pertencimento social. Demonstram, ainda, que as pessoas tendem a apresentar sofrimento quando têm restritas redes sociais ou quando têm relações frágeis dentro destas. Neste sentido, se questiona se a participação em grupos pode ser um fator favorável ao bem-estar. Por conseguinte, pode-se problematizar se ao trabalhar o fortalecimento das redes comunitárias, pode-se esperar benefícios como a melhoria do bem estar e qualidade de vida de pessoal e das comunidades, assim como a ampliação do apoio social. Este último, segundo Silva, Feitosa, Nepomuceno, Silva, Ximenes e Bomfim (2016), é um importante recurso de enfrentamento às problemáticas da vida em condições de pobreza.

Os resultados apresentados em relação ao sentimento de comunidade revelaram que os itens da dimensão “Filiação” (McMillan & Chavis, 1986) tiveram as maiores médias, o que revela um território físico e emocional que define o que faz parte ou não da coletividade, fundamental à existência de um sentimento de segurança emocional nos sujeitos da comunidade (Amaro, 2007). Os itens da dimensão “Influência” apresentaram as menores médias, o que revela uma fragilidade no sentimento de coesão do grupo, na percepção de que os sujeitos se influenciam mutuamente, assim como de que podem interferir no desenvolvimento da comunidade, aspectos que, segundo Montero (2004), são fundamentais à participação comunitária.

A fragilização dos laços comunitários acaba por desmobilizar a organização comunitária, enfraquecendo a capacidade de ação dos sujeitos em prol de uma transformação da realidade. Tal fenômeno deve ser analisado sob as perspectivas macro e micro das relações sociais dentro da sociedade capitalista neoliberal contemporânea e das suas formas atuais de sociabilidade. Estas são fortemente marcadas pela globalização e fragilização dos regionalismos, pelo individualismo e crescente presença das relações voláteis, marcadas por discontinuidades e

rupturas (Bauman, 2008). Isto dificulta a formação de identidades coletivas, compreendidas como “um processo dinâmico de construção de práticas coletivas que criam um conjunto de significações interpretativas da estrutura e da hierarquia societal” (Prado, 2005, p. 53).

As maiores médias na escala de bem estar pessoal, relacionadas à satisfação com a espiritualidade e com as crenças religiosas, demonstram que o apoio da igreja e a experiência de fé aparecem como aspectos de suprimento das necessidades dos sujeitos. Os estudos de Diener e Seligman (2004) destacam que pessoas religiosas tendem, em média, à experiência de maior bem estar pessoal, quando comparadas a pessoas não-religiosas. A espiritualidade e a crença religiosa podem configurar-se ora como mecanismos de libertação ora como expressão do fatalismo (Cidade, 2012). A vivência da espiritualidade, em contextos marcados pela pobreza, tem o duplo poder de ressignificar as situações de opressão, possibilitando um poder de reação e por outro, reforçar posturas de resignação frente ao presente e ao futuro, percebendo a vida como um destino dado e incapaz de mudá-lo (Lima & Valla, 2005).

A insatisfação em relação à sensação de segurança, presente nos sujeitos da comunidade urbana, relaciona-se tanto à problemática da violência vivida pela comunidade, como à estigmatização do território como violento. Tal questão se apresentou em menor proporção no contexto rural.

Considerações finais

Estudar a pobreza em uma perspectiva multidimensional, estando atentos às implicações psicossociais que atravessam a sua produção, perpetuação e vivência requer dos pesquisadores o desenvolvimento de instrumentais diversificados e adequados a realidade sociocultural a ser investigada. Fica explicitado, neste estudo, que a vivência da pobreza ocorre de forma diferenciada nos contextos rurais e urbanos. No rural, a pobreza apresentará maiores indicadores, entretanto terá maiores indicadores de bem estar pessoal. O sentimento de comunidade apresenta resultados moderados a baixo tanto no contexto rural quanto no urbano, porém a diferença entre os dois cenários é significativa. Isto revela que na atualidade, considerando o cenário estudado, no contexto rural as pessoas apresentam maiores indicadores de sentimento de comunidade. A situação de pobreza multidimensional não influenciou em diferenças significativas de sentimento de comunidade.

Os dados conduzem a problematizações de que em uma sociedade fortemente marcada pelo individualismo

e meritocracia, as pessoas podem apresentar elevados indicadores de bem estar, mesmo em contextos de fragilização dos laços sociais, do sentimento de comunidade e de redes de apoio social. Em se tratando do fenômeno da pobreza, tais perspectivas individualistas e reducionistas podem incidir sobre a perpetuação de uma cultura de naturalização da pobreza e culpabilização do pobre por sua condição.

Evidencia-se a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas que explorem as implicações da pobreza no bem estar pessoal e no sentimento de comunidade em diferentes regiões do país. Assim como o desenvolvimento de estudos que possam explorar mais a fundo a relação das categorias com diversas variáveis (como renda, escolaridade) que contribuem para uma leitura da pobreza, a partir de uma perspectiva multidimensional.

Referencias

- Accorssi, A. (2011). *Materializações do pensamento social sobre a pobreza* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Amaro, J.P. (2007). Sentimento Psicológico de Comunidade: uma revisão. *Análise Psicológica*, 1(25), 25-33.
- Bastos, A.C.S, Rabinovich, E.P, & Almeida, M.B. (2011) Living the world of poverty: the researcher as participant/apprentice. *Psychology and Developing Societies*, 22(2), 221–247.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benatuil, D. (2003). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicodebate: Psicología, cultura y sociedad*, 3, 43-58.
- Cidade, E. C. (2012). *Juventude em condições de pobreza: modos de vida e fatalismo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Cidade, E. C., Moura, J. F., & Ximenes, V. M. (2012). Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo Latino-Americano. *Psicologia Argumento*, 30(68), 87-98.
- Couto-Oliveira, V. (2007). *Vida de mulher: gênero, pobreza, saúde mental e resiliência*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura). Universidade de Brasília, Brasília.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: the Australian unity wellbeing index. *Social Indicators Research*, 64, 159–190.

- Dela Coleta, J., Lopes, J., & Dela Coleta, M. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas em grupos de estudantes universitários. *Psico-USF*, 17, 129-139.
- Diener, E., & Seligman, M.E.P. (2004). Beyond Money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Elvaz, S., & Moniz, M.J.V. (2010). Sentimento de Comunidade, qualidade de vida e satisfação com a vida. *Análise Psicológica*, 3 (28), 451-464.
- Freitas, M. G., & Montero, M. (2003). Las redes comunitarias. In Montero, M. (Org.) *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad* (pp.173-201). Buenos Aires: Paidós.
- García, E., & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 327-342
- Góis, C.W.L. (2005). *Psicologia Comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire.
- IPECE. (2012). Perfil Municipal de Fortaleza. Tema VIII: O Mapa da Extrema Pobreza. Informe nº 43. Fortaleza. Recuperado de http://www.ipece.ce.gov.br/informe/Ipece_Informe_43_05_novembro_2012.pdf.
- IPECE. (2013). *Perfil Básico Municipal – Apuiarés*. Recuperado de http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2013/Apuiares.pdf.
- Lever, J.P., Piñol, N.L.G., & Uralde, J.H. (2005). Poverty, psychological resources and subjective well-being. *Social Indicators Research*, 73(3), 375-408.
- Lima, C.M., & Valla, V. (2005). Religiosidade popular e saúde: fome de que? In: *Anais Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Bauru. Recuperado de www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p637.doc
- Loureiro, A.O.F. & Suliano, D.C. (2009). *As principais linhas de pobreza utilizadas no Brasil*. Nota Técnica Nº 3 do de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). Governo do Estado do Ceará. Recuperado de http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/notas_tecnicas/NT_38.pdf.
- Marante, L.R.P. (2010). *A reconstrução do sentido de comunidade: implicações teórico-metodológicas no trabalho sobre a experiência de sentido de comunidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martínez, M. M. (2004). Comunidad y bienestar social. In M. Ochoa, M. Olaizola, C. Espinosa; M. Martínez (Orgs.). *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 43-72). Barcelona: Editorial UOC.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M.G. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 1-23.
- Montero, M.M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Morais, S.M.R.B.M. (2010). *Viver na Alta de Lisboa: o impacto do Sentimento Psicológico de Comunidade e das relações de vizinhança no Bem-Estar*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Moura Jr., J., Cidade, E.C., Ximenes, V.M, & Sarriera, J.C. (2014). Concepções de Pobreza: um convite à discussão psicossocial. *Temas em Psicologia*, 22(2), 341-352.
- Nepomuceno, B.B. (2013). *Pobreza e saúde mental: uma análise psicossocial a partir da perspectiva dos usuários do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Oliveira, G. F., Barbosa, G. A., Souza, L. E. C, Costa, C. L. P, Araújo, R. C. R., & Gouveia, V. V. (2009). Satisfação com a vida entre profissionais da saúde: correlatos demográficos e laborais. *Revista Bioética*, 17 (2), 319 – 334.
- Piovesan, A., & Temporini, E. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Rev. Saúde pública*, 29(4), 318-325.
- Prado, M.A.M. (2005). Movimentos de Massa e Movimentos Sociais: aspectos psicopolíticos das ações coletivas. *Revista de Ciências Humanas*, (37), 47-65.
- Prezza & Contatini (1998). Sense of Community and Life Satisfaction: Investigation in Three Different Territorial Contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 181-194.
- Sarason, S. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarriera, J. C., Ximenes, V. M., Bedin, L., Rodrigues, A. L., Schütz, F. F., Montserrat, C., & Silva, C. L. (2012). Bem-estar pessoal de pais e filhos e seus valores aspirados. *Aletheia*, 37, 91-104.
- Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, L.B., Feitosa, M.Z. de S., Nepomuceno, B.B., Silva, A.M.S., Ximenes, V.M. & Bomfim, Z.A.C. (2016) Apoio Social como modo de enfrentamento

- à pobreza. In V.M. Ximenes, B.B. Nepomuceno, E.C. Cidade, & J.F. Moura Jr. (Orgs.) *Implicações Psicossociais da Pobreza: Diversidades e Resistências*. (pp. 289-310). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- Soares, S., Souza, L., Silva, W., Silveira, S.G., & Campos, A. (2016). *Perfil da Pobreza: Norte e Nordeste Rurais*. Brasília: Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo. Recuperado de: http://www.ipc-undp.org/pub/port/Perfil_da_pobreza_Norte_e_Nordeste_rurais.pdf.
- Stotz, E. (2005). Pobreza e capitalismo. In V.V. Valla, E. N. Stotz, & E.B. Algebaile (Orgs.). *Para compreender a pobreza no Brasil* (pp. 53-72). Rio de Janeiro: Contraponto: Escola Nacional de Saúde Pública, 2005.
- Universidade Estadual do Ceará. (2011). *Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza: perfil da SERV*. Recuperado de <http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/regional_V.pdf>.
- Ximenes, V.M., Moura Jr., J.F., Cruz, J.M., Silva, L.B., & Sarriera, J.C. (2016). Pobreza multidimensional e seus aspectos subjetivos em contextos rurais e urbanos nordestinos. *Estudos de Psicologia*, 21(2),146-156.
- Ximenes, V.M., & Moura Jr, J.F. (2013). Psicologia Comunitária e comunidades rurais do Ceará: caminhos, práticas e vivências em extensão universitária. In F.J.F Leite & M. Dimenstein (Orgs.). *Psicologia e contextos rurais* (pp.453-476). Natal: EDUFRN.

Endereço para correspondência:

Bárbara Barbosa Nepomuceno
 Rua República da Armênia, 900, Água Fria
 CEP: 60821-760 – Fortaleza/Ceará.
 Email: bbnepomuceno@yahoo.com.br

Recebido em 04/01/2017

Aceito em 17/03/2017

Do descaso a um novo olhar: a construção da Política Nacional de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas como conquista da Reforma Psiquiátrica Brasileira. O caso de Recife (PE)

From neglect to the actual: the National Drug Users Policy as achievement of the Brazilian Psychiatric Reform. The case of Recife (PE)

Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque^I

Wagner Lins Lira^{II}

André Monteiro Costa^{III}

Solange Aparecida Nappo^{IV}

Resumo

O presente artigo retoma aspectos relevantes do movimento denominado “Reforma Psiquiátrica Brasileira” (RPB), no sentido de imbricar esse histórico - em seus aspectos políticos e sociais - com a construção da “Redução de Danos” (RD) como estratégia norteadora da “Política Nacional de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas” (PNAD) no Brasil. Desta feita, nossa intenção é a de apresentar parte das experiências vividas na cidade do Recife e no Estado de Pernambuco, justamente, devido à presença de serviços pontuais, tais quais: o “Programa Mais Vida” e o “Programa Atitude”; experiências ímpares e exitosas no deslocamento de um novo olhar possível para o cuidado às pessoas com problemas decorrentes do uso/abuso de substâncias psicoativas (SPA). Ademais, alentamos para a necessidade do entrecruzamento entre os serviços voltados para o cuidado dessas pessoas, apresentando, ao mesmo tempo, como se encontra constituída, na atualidade, a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) de Recife (PE), com o recorte específico para álcool e outras drogas, buscando problematizar a efetividade da mesma no contexto da RPB.

Palavras chave: Reforma Psiquiátrica, Drogas, Redução de Danos, Políticas sobre Drogas, Redes de Atenção.

Abstract

This article reviews some important aspects of the “Brazilian Psychiatric Reform” (RPB) in order to intertwine its history – considering its political and social aspects – with the construction of Harm Reduction strategy in the “National Policy for the Comprehensive Care of Users of Alcohol and other Drugs”, in Brazil. Our intention is to present some of the experiences occurred in the state of Pernambuco and its capital Recife, such as the occasional services as “Programa Mais Vida” and the “Programa Atitude”, unique and successful local experiences in shift the care of people with drug problems. In addition, we sustain the need for services cross-linking in the care of this public, presented here as the “Health Care Network for Users of Alcohol and other Drugs” aiming problematize its effectiveness in the context of RPB.

Keywords: Psychiatric Reform, Drugs, Harm Reduction, Drug Policy, Health and Care Networks.

^I Psicóloga; Doutoranda em Saúde Coletiva da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Membro do Grupo de Estudos em Álcool e Outras Drogas da Universidade Federal de Pernambuco (GEAD/UFPE).

^{II} Antropólogo, Doutor Antropologia pela UFPE, membro do Grupo de Estudos em Álcool e Outras Drogas da Universidade Federal de Pernambuco (GEAD/UFPE) e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Psicoativos (NEIP).

^{III} Sanitarista, Prof Dr do Núcleo de Saúde Coletiva do Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães/ Fundação Oswaldo Cruz (NESC/CPqAM/FIOCRUZ).

^{IV} Farmacêutica, Prof Dr^a do Departamento de Medicina Preventiva da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas (CEBRID)

Breves apontamentos históricos. “A loucura nossa de cada dia”

Verificamos que em diversos momentos históricos, por entre algumas culturas e sociedades, certos atores sociais – “desviantes” por destoarem de normas e padrões de comportamento, culturalmente estabelecidos - foram assim considerados pelos prismas da “loucura”, do “alcoolismo”, da “heresia” e da “drogadição”. Tais sujeitos, tangencialmente no Ocidente, foram, por muito tempo, enclausurados em “instituições totais” (Goffman, 1974), sendo segregados do “processo civilizador” (Foucault, 1977; 1978; Elias, 1994a;

1994b; Amarante, 1995). Também no Brasil, essa foi uma realidade imposta pela “nova ordem social”, que legitimou as “instituições carcerárias e asilares” como epicentros do sistema de “tratamento em saúde mental”, desde meados do século XIX para o início do XX (Birman, 1992).

A verdade é que, tanto na Europa, quanto no Brasil, os “manicômios” foram erigidos muito antes do surgimento de terapias e prescrições psiquiátricas, de modo que os sujeitos acometidos pelos “males da loucura” não obtinham nenhum tipo de “assistência médica”. Quando muito - no Brasil - tais atores eram assistidos por atenções básicas pontuais fornecidas pelos

“Hospitais Gerais” estabelecidos pela “Santa Casa de Misericórdia” (Vasconcelos, 2008).

Foi a partir de 1830, que “médicos higienistas” em terras brasiliis solicitaram ao Império Colonial Português o estabelecimento de um “hospício” voltado ao internamento das pessoas consideradas “alienadas”. Em 1841 foi fundado o primeiro hospital psiquiátrico brasileiro - no Rio de Janeiro - chamado “Hospício D. Pedro II” (Vasconcelos, 2008). Com o passar dos tempos, tal instituição foi rebatizada, recebendo um novo nome: “Hospital Nacional dos Alienados”. Com a instauração da República, o fenômeno da “loucura no Brasil” passou a ser tutelado pelo Estado, posto que, os ditos “alienados” eram tidos como “incapazes”, “degenerados” e “perigosos” aos ideais de “ordem e progresso”, que permeavam a construção de uma ilusória e homogênea “identidade nacional” (Schwarcz, 1993; Ortiz, 1994).

Na década de 1930, foram criadas e efetivadas determinadas leis – inspiradas em pressupostos racistas e eugênicos - numa época em que se buscava a purificação da “raça” e da “identidade” brasileiras (Schwarcz, 1993; Ortiz, 1994). Neste cenário, a “doença mental” passou a ser considerada uma “degenerescência moral” (Carneiro, 2002). Usuários de álcool e outras drogas, por sua vez, também eram enquadrados e submetidos a estas mesmas categorias e ordens sociais. Com o advento da Segunda Guerra Mundial - e seu cenário assolado pelo poderio nazista e contínuas ameaças à seguridade humana - as difíceis relações político-econômicas e sociais fizeram com que a humanidade refletisse criticamente sobre determinados atos, fazendo mudar posicionamentos e visões de mundo, incluindo o olhar para a necessidade da assistência psiquiátrica, historicamente negada aos “mentalmente desvalidos” (Delgado, 2005).

No Brasil, surgiram espaços erguidos mediante trocas de experiências e tentativas de mudança na assistência dada aos “infortunados mentais”. A título de exemplo, no Estado de Pernambuco - em 1931 - os psiquiatras e os psicólogos realizavam “reformas” no âmbito da “Assistência aos Psicopatas de Pernambuco”, pondo em prática fortes contribuições para o que futuramente veio a ser cognominado o “campo da psiquiatria nacional” (Medeiros, 2001). Foi em decorrência desta mudança de antigas práticas terapêuticas e interventivas, que o “Hospital dos Alienados da Tamarineira”¹

1 Segundo Melo (1999), depois de Ulysses Pernambucano a assistência psiquiátrica retomou a internação como centro de suas ações. O antigo “Hospício da Tamarineira” - como era conhecido - atualmente chama-se “Hospital Ulysses Pernambucano”.

passou a atender os “desafortunados mentais” pelas vias do tratamento, através da internação, embora, inicialmente, a ação terapêutica fosse voltada apenas para os casos mais graves de psicopatologias. Esta renovação nas ações envoltas do cuidado transformou o hospital - com seus calabouços, eletrochoques, aplicações lobotômicas e camisas de força – em locais de tratamentos, para a época, “menos desumanos” (Melo, 1999).

Experiências internacionais, tais como a “Psicoterapia Institucional”, a “Psiquiatria de Setor”, a “Psiquiatria Comunitária ou Preventiva”, a “Antipsiquiatria, emergiram no intuito de se evitar o equivocado e clássico “isolamento social”. No entanto, para o Brasil, a eclosão da “Psiquiatria Democrática Italiana”, sob influência de Franco Basaglia, que propunha a compreensão da loucura, detectando sua impalpável complexidade, foi a maior inspiração para a Reforma Psiquiátrica Brasileira. Basaglia e seus seguidores compreendiam os fenômenos “anormais” da mente como algo inerente a esferas relacionais – subjetivas e intersubjetivas - envolvendo homens, culturas e sociedades.

Sendo assim, a inexorável “complexidade da loucura” inviabilizava seu domínio apenas pela via da psiquiatria. Basaglia propôs um modelo semelhante ao das “Comunidades Terapêuticas”²; com a possível construção de espaços para o convívio da sociedade com a “loucura”. Ao longo do processo de implantação do “Hospital Provincial de Gorizia” detectamos o aflorar dessa nova proposta, onde observamos um aperfeiçoamento no modelo de assistência, sendo a reestruturação de velhos modelos uma urgência necessária, antes de tudo, por seu caráter solidário e humanístico.

Movimentos e transfigurações. Os cuidados para com os “infortúnios da mente”

Paulatinamente as “políticas públicas” voltadas à saúde mental, em quase todo o mundo, voltaram-se ao estímulo e desenvolvimento de serviços, terapias e ações, que protagonizavam e davam “voz ativa” aos atores imersos nas diversas comunidades (Barrio *et al.*, 2004). Entretanto, fez-se essencial o tracejo de soluções criteriosas, diante da busca por uma efetiva política de

2 As Comunidades Terapêuticas desse período em muito pouco se assemelham às CT de cunho religioso existentes na atualidade. Estas se diferem em seu caráter de organização comunitária e empoderamento dos sujeitos. É na inspiração do modelo destas “comunidades terapêuticas basaglianas” que teremos, posteriormente, o impulso necessário para algumas experiências nacionais, quais foram os lares abrigados e depois as “Casas do Meio do Caminho” (CMC) (Rameh-de-Albuquerque, 2008) ou as Unidades de Acolhimento (UA) (Brasil, 2015).

atenção, que considerasse os anseios das pessoas acometidas por infortúnios psíquicos, e, conseqüentemente, dos que traziam em seu histórico o uso abusivo de drogas.

Desta feita, o movimento social intitulado “Reforma Psiquiátrica Brasileira” (RPB) teve início frente às comutações organizacionais, políticas, estruturais, econômicas e culturais de um “novo mundo ocidental pós-moderno”. Um substancial afluxo ideológico desencadeado, com mais vigor, em territórios europeus (Rotelli & Amarante, 1992). Nos anos de 1960, tal problemática no Brasil, começou a ser pensada e refletida pelos “militantes da Reforma”, que lutavam e pleiteavam pela concretude de ações íntegras e pontuais, dentre as quais podemos citar a expansão de “serviços intermediários” e o fomento de “comunidades terapêuticas”³, no nítido intento de “humanizar” os espaços profissionais em saúde, incluindo os universos ambulatoriais e hospitalares (Borges & Baptista, 2008).

Em contextos norte-americanos, a “desinstitucionalização”, se deu de forma diferente, sendo reformulada pelos pressupostos da “desospitalização”³. Já no caso italiano, detectamos o processo de Reforma Psiquiátrica emergir sob a égide de outros prismas funcionais; uma vez constatada sua habilidade de ir além da simplória “transformação técnico-assistencial” das instituições. Basaglia (2001) chegou à conclusão de que, na prática, o obsoleto “modelo manicomial” não seria expurgado sem a mobilização dos atores sociais (pacientes, profissionais, familiares e intelectuais) envolvidos e assistidos pelas instituições. Neste sentido, tornou-se urgente a superação de paradigmas excludentes biocêntricos, através da implantação de uma “rede extra-hospitalar”. Basaglia (2001) também evidenciou o conceito de “doença”, pondo-o entre aspas, uma vez que, desta maneira, objetivava evidenciar o papel ativo – e não mais passivo – dos indivíduos acometidos pelos infortúnios da mente (Vasconcelos, 2009).

Rupturas e mobilizações. Como a Reforma chegou ao Brasil

Em território nacional verificamos a influência da “Psiquiatria Democrática Italiana” em contexto histórico peculiar repleto de conflitos inerentes ao período ditatorial militar. Notamos os movimentos sociais e institucionais sendo influenciados pelos princípios

3 Não foram encontrados significados conceituais únicos para o termo desospitalização, no entanto parece haver um consenso de que desospitalizar é além de fechar e reduzir leitos, deixar de tratar os portadores de transtornos psíquicos em espaços de exclusão e violência (Vasconcelos, 2009).

ideológicos vigentes em território europeu, gestando ações pontuais, que unidas impulsionaram aquilo que veio a ser conhecido como a RPB⁴. Neste contexto, acompanhamos a emergência de movimentos sociais nacionais – envolvendo pacientes e profissionais da saúde – mobilizados em torno do questionamento sobre as difíceis e por vezes imprestáveis condições de trabalho e de tratamento, e ainda a privatização da assistência psiquiátrica, demarcando sua admissão no aparelho público (Borges & Baptista, 2008). Não obstante, emergiram denúncias, reivindicações e trocas de experiências perante adoção de outra postura frente ao tratamento da “doença mental” no Brasil (Amarante, 1996).

Por conseqüente, tornaram-se vigentes iniciativas e afluências evidenciando os debates sobre cidadania, inclusão social e validação dos Direitos Humanos por um tratamento mais digno, entre os quais, verificamos a criação do “Centro Brasileiro de Estudos em Saúde” (CEBES), o “Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental” (MTSM), o “Movimento de Renovação Médica” e a “Rede de Alternativas à Psiquiatria” (Amarante, 1995; Delgado, 2005).

Detectamos que já no ano de 1986 as articulações institucionais perpetradas pelo “Movimento Sanitarista Brasileiro” culminaram para realização da “8ª Conferência Nacional de Saúde”, que promoveu, a posteriori, fortuitos desdobramentos hábeis à concretização da “I Conferência Nacional de Saúde Mental”⁵ (Brasil, 1988a) realizada um ano após; em 1987⁶ (Vasconcelos, 2009). Após o “II Congresso Nacional dos Trabalhadores de Saúde Mental”, buscou-se - através do lema: “Por uma sociedade sem manicômios” - uma maior aproximação ideológica e política com os movimentos sociais, que há tempos pleiteavam e lutavam por uma concreta Reforma Psiquiátrica no Brasil (Vasconcelos, 2009). Podemos afirmar que após a “8ª Conferência Nacional de Saúde” os direitos constitucionais – inscritos na futura constituinte de 1988

4 No entanto, observamos que mesmo na “Reforma Italiana” questões referentes aos usuários de álcool e outras drogas ficaram fora das pautas envolvendo teorias e ações reformuladoras. Outros detalhes podem ser consultados em Rameh-de-Albuquerque (2008).

5 Importante destacar que no Relatório Final da I Conferência Nacional de Saúde Mental, em todo seu texto, há apenas o seguinte registro sobre a questão álcool e outras drogas (AD): “As neuroses em geral, as chamadas doenças psicossomáticas, as psicoses secundárias [...], as toxicodependências (incluindo alcoolismo e tabagismo) e as oligofrenias [...], são formas de doenças que variam notavelmente conforme a estrutura social vigente” (Brasil, 1988a).

6 Surgiu, neste mesmo ano, o até hoje denominado “Movimento da Luta Antimanicomial”, inicialmente, na cidade de Bauru (SP) (Vasconcelos, 2009).

(Brasil, 1988b) – já afloravam como necessidades básicas da vida humana; na qual todos os atores, sem exceção, passariam a ter garantias voltadas à universalidade do atendimento, à equidade no tratamento público, à integralidade da pessoa humana e ao “controle social”.

No tocante à RPB, vimos o fortalecimento deste movimento, também influenciado pela “Reforma Sanitária” em curso e por intermédio de iniciativas pontuais, a exemplo da fundação do “1º Núcleo de Atenção Psicossocial”, estabelecido logo após o súbito desfecho, que levou ao encerramento das atividades do “Hospital Privado Casa de Saúde Anchieta” – no Estado de São Paulo – como concreta forma de protesto, em detrimento às condições desumanas, nas quais eram condicionados os internos de tal instituição (Amarante, 1995).

A militante diligência por uma verdadeira desinstitucionalização psiquiátrica no Brasil impôs ao Governo Federal a implementação – em 1991 – de uma gama de “dispositivos sanitários” hábeis à organização e financiamento para novos projetos e serviços na área da Saúde Mental. Ainda no ano de 1989, o então Deputado Federal Paulo Delgado submeteu ao Congresso Nacional um Projeto de Lei, que tramitou durante 12 anos seguidos, até a vigência da “Lei Federal nº 10.216/01”, que impeliu e norteou a RPB, devido ao fato de ter enaltecido e privilegiado serviços, saberes e tecnologias de “base comunitária” (Brasil, 2005).

Novos modelos e terapias. Quando a questão AD faz-se emergente

Observamos as políticas públicas voltadas para a Saúde Mental aproximando-se das comunidades e populações locais, ao ponto de assentir a relevância intersubjetiva das experiências e práticas culturalmente fomentadas nos territórios, seja por ações isoladas nas esferas públicas federais, estaduais e municipais, seja por parte de iniciativas privadas, ou até mesmo ações fomentadas por grupos religiosos e demais associações de caráter filantrópico (Rameh-de-Albuquerque, 2008; Lira, 2016).

Dentre os modelos de serviços voltados ao cuidado das pessoas em sofrimento psíquico, e bem mais recentemente, às pessoas com problemas decorrentes do uso/abuso de álcool e outras drogas, destacamos a relevância de alguns que, por ora, podem estar compondo as chamadas Redes de Atenção Psicossociais (RAPS). Importante observar que apesar das RAPS, na atualidade, não distinguem transtorno mental de transtornos decorrentes de álcool e outras drogas, na prática, os serviços são distintos em função de suas

características de atendimento. Deste modo, focaremos nos serviços de álcool e outras drogas (AD), sendo eles: 1. Os Centros de Atenção Psicossociais em álcool e outras drogas (Caps AD); instituições que precisam pautar-se na perspectiva da “Redução de Danos”, de modo que as pessoas que, não desejem ou não possam parar de usar drogas, também tenham seu atendimento garantido com respeito e acolhimento dignos (Brasil, 2005; Oliveira & Santos, 2010); 2. No tocante às “Comunidades Terapêuticas” (CT), em sua episteme, baseiam-se na “democracia das relações”, estipulando o protagonismo dos “pacientes” e seus pares (De Leon, 2003). No entanto, uma breve reflexão é importante quanto aos caminhos tomados pelas denominadas CT no Brasil na atualidade: a questão da espiritualidade. Essa não tem sido assumida pelas CT como uma possibilidade para algumas pessoas no vasto campo de abordagens e concepções de cuidado; ao contrário, impõem que esta seja quase uma obrigatoriedade em seu funcionamento, o que contraria e compromete – a nosso ver – a liberdade de escolha, seja da afiliação religiosa, seja da laicidade do Estado (Rameh-de-Albuquerque et al., 2013); 3. Os “Serviços Hospitalares de Referência para Álcool e outras Drogas” (SHRad) – conhecidos como “Unidades de Desintoxicação” (UD) – atuam nos “Hospitais Gerais”⁷, objetivando assistir e auxiliar ocorrências de “urgência/emergência”, envolvendo uso/abuso de drogas; 4. O Consultório de Rua que, segundo seu criador, Antônio Nery Filho: “[...] é uma iniciativa de atenção à saúde de pessoas que vivem em situação de rua, expostas ao uso de substâncias psicoativas” (Senad & Cetad, 2011, p.14). Estes passaram a ser chamados Consultórios na Rua⁸ (CnaR), cujo método de trabalho inspira-se nos antigos Programas de Redução de Danos (PRD) para atuação direta na “Atenção Básica à Saúde”; 5. As Unidades de Acolhimento (UA) surgem como a versão nacional das “Casas do Meio do Caminho”; dispositivos que funcionam como albergues 24 horas,

7 Em 05/06/2012 o Ministério da Saúde lançou a nota técnica nº. 25/2012 que trata sobre o serviço hospitalar de referência para atenção às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades de saúde decorrentes do uso de álcool, crack e outras drogas: “[...] os leitos de Saúde Mental em Hospitais Gerais são componentes da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), sendo necessária a discussão deste ponto de atenção articulado aos outros pontos da rede, compondo projeto do município ou da região de saúde, não devendo ser jamais concebido como um ponto de atenção isolado. Dessa forma, não se trata apenas da criação de novos leitos de saúde mental no Brasil” (Brasil, 2012 p.1).

8 Outras informações encontram-se disponíveis em: <http://189.28.128.100/dab/docs/geral/20120412004951716.pdf>. Acesso em 15 de Novembro de 2016.

representando espaços exclusivos para o acolhimento e tratamento dos usuários de drogas e que, por vezes, também servem como moradia temporária para os mesmos (Rameh-de-Albuquerque, 2008; Brasil, 2015); e 6. As Supervisões Clínico-institucionais e as Escolas de Redutores de Danos⁹ são dispositivos pertinentes no campo AD, porém pouco efetivados nos municípios brasileiros.

Destarte a considerável redução do número de leitos psiquiátricos no Brasil¹⁰ - ao longo dos anos - ainda são inúmeros os desafios para a verdadeira concretização da RPB. A discussão sobre as políticas de Saúde Mental no Brasil - sejam as mesmas designadas aos portadores de transtornos psíquicos, ou às pessoas que usam/abusam de drogas - também resultaram das hodiernas consecuições trazidas pelo movimento da RPB, mesmo diante dos conflitos frente à aceitação desta tônica (a questão AD) em sua singularidade e complexidade. O fato é que, tanto pelo prisma da “loucura”, quanto pela ótica da “marginalidade”, o fenômeno da “dependência química” passou por reformulações conceituais, em detrimento dos eventos históricos, que marcaram a Reforma no país (Moraes, 2008; Mota, 2008; Rameh-de-Albuquerque, 2008).

A operacionalização de outros modelos terapêuticos no Brasil

Recentemente, o Ministério da Saúde, através da Secretaria de Atenção à Saúde publicou a “Portaria nº 1.482, DOU 27” de outubro de 2016, incluindo na “Tabela de Tipos de Estabelecimentos de Saúde do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde” (CNES), no intuito de que as Comunidades Terapêuticas sejam enquadradas no “Tipo 83”, que, oficialmente as torna “Pólos de Prevenção de Doenças e Agravos de Promoção da Saúde” (Brasil, 2016). Anteriormente, as CT eram tidas como “Órgãos de utilidade pública” e, conseqüentemente, eram compreendidas como “complementares” à rede de saúde. O recebimento do CNES aponta para os atuais retrocessos que têm enfrentado a RPB, pois, os modelos nos quais as CT estão ancoradas impõem, em sua maioria, uma “obrigatoriedade” - o alcance da abstinência e a conversão religiosa - às

pessoas que usam/usavam drogas e se tratam/trataram nesses espaços.

Por outro lado, diversos autores nos lembram que o modelo da CT não se destina a todo e qualquer perfil de “dependente químico” (Lira, 2016). Ao que tudo indica a “eficácia terapêutica” deste modelo específico repousa na voluntariedade dos residentes¹¹, de modo que os mesmos surgem como atores cruciais diante de sua recuperação nos tratamentos, estando às equipes profissionais a protagonizarem “papéis secundários” de apoio e auxílio (Godbout, 1988; Goti, 1997; Caillé, 2002a; 2002b; Mota, 2008; Rameh-de-Albuquerque, 2008; Lira, 2016).

Também destacamos a operacionalização - em território nacional - de “grupos de ajuda mútua”, tais quais: “Narcóticos Anônimos” (NA), “Alcoólicos Anônimos” (AA), “Grupo Nicotina Anônimos” (GNA), “Desafio Jovem”, “Grupo Tô Limpo” e “Sarah Vida” e outras instituições - oficiais ou não - imersas nas comunidades e hábeis ao fomento de “terapias complementares” (Laplantine & Raberyon, 1989; Rameh-de-Albuquerque, 2008; Lira, 2016).

Setores que, na maioria das vezes, originam-se de ações fomentadas por instituições filantrópicas norteadas pelo esforço voluntário, onde a “auto-ajuda” prevalece, sendo a troca de informações estipulada pela “dialogia”, durante a fala, a escuta dos testemunhos e o aconselhamento de cada pessoa (Lira, 2016). Aqui são enaltecidas a “dádiva” e a “reciprocidade” (Mota, 2008), assim como são de suma importância as “trajetórias biográficas” (Bourdieu, 1997) trazidas pela retórica de cada um, aduzindo os modelos - apesar de suas peculiaridades - uma base marcadamente “dialógico-terapêutica” (Lira, 2016). Aqui - conforme nos alerta Rameh-de-Albuquerque (2008) - encontramos expressões bastante comuns e usuais, a exemplo das “sentenças imperativas”: “24 horas sem beber”, “cada dia é um novo dia”, “só por hoje não beberei”; vocábulos utilizados, no intento de reforçarem os tratamentos.

Estas e outras “terapias paralelas” (Laplantine & Raberyon, 1989) versam sobre a relevância da convivência dos sujeitos, que circulam num específico “itinerário terapêutico” (Langdon, 1994; Minayo, 1994; Medeiros, 2001; Mota, 2008; Lira, 2016), cujas agências são erigidas sob o respaldo de distintas “representações sociais” (Moscovici, 2003), entre as quais: a religiosa (onde

9 Maiores detalhes a respeito de tais experiências podem ser acessados em: <http://www.ceaf.mppr.mp.br/arquivos/File/webcast/saudemirian.pdf>. Acesso em 15 de Novembro de 2016.

10 Para esclarecimentos acerca das estatísticas positivas referentes à diminuição de leitos psiquiátricos no Brasil consultar: <http://www.otics.org/estacoes-de-observacao/saude-mental/acervo/arquivos/saude-mental-em-dados-12/view>. Acesso em 15 de Novembro de 2016.

11 Tomamos ciência de que no Brasil essa ideia, por vezes, não é considerada, posto que, verificamos, na prática, que inúmeras CT aceitam usuários submetidos involuntariamente aos tratamentos, em substituição das penalidades judiciais. Maiores detalhes encontram-se em CRPSP (2011).

o usuário é visto como “pecador”), a biomédica (que enxerga o sujeito enquanto “doente sem cura”), a jurídica (tratando usuários como “criminosos”) e as que, verdadeiramente, buscam o acolhimento humanitário, garantindo o respeito pelas diferenças e estipulando a autonomia dos sujeitos após tratamento (Mota, 2008; Rameh-de-Albuquerque, 2008).

Tomamos ciência de que, por um lado, boa parte destes modelos trabalha com a meta do alcance da “abstinência”, vista como condição *sine qua non* para a consecução da “cura”. Por outro lado, encontramos novos parâmetros de atenção voltados a minimizar os possíveis danos advindos do uso de drogas, porém, sem trazer em seu bojo operativo a “concepção moralista” da interrupção abrupta do uso/abuso de psicoativos (Mota, 2008; Rameh-de-Albuquerque, 2008; Lira, 2016), como é o caso da Redução de Danos, que propõe que os serviços em AD precisam formular estratégias terapêuticas ancoradas na realidade de cada ator, levando em conta outras metas para além do alcance da abstinência (Santos *et. al.*, 2010).

Para além de agências filantrópicas, grupos de ajuda mútua e clínicas particulares, ainda encontramos fenômenos condizentes à “internação compulsória” e à “justiça terapêutica” (Mota, 2008; Rameh-de-Albuquerque, 2008). Nesse emaranhado de possibilidades, há que se destacar a ação estatal por meio do fomento e incremento de “políticas públicas”, na medida em que a maioria dos serviços voltados ao tratamento e acolhimento dos usuários de drogas no Brasil pertence à “Rede Pública de Saúde” (Moraes, 2008).

Tecendo redes, destravando nós e reduzindo danos

O Ministério da Saúde, em 2003, apresentou diretrizes que passaram a subvencionar as ações governamentais, perante uma política capaz de ultrapassar os antigos descasos e paradigmas excludentes, partindo de novas perspectivas e abordagens envoltas do fenômeno do cuidado e da atenção dos usuários/dependentes de drogas (Rameh-de-Albuquerque, 2008). Assim, foram contemplados os fatores envolvidos no tratamento (reabilitação, autonomia e reinserção social dos usuários), conceitos rutilados de modo imperativo no “trabalho vivo em ato” (Feuerwerker, 2005; Ceccim & Merhy, 2009), diante da necessidade contínua de estruturação, reestruturação e fortalecimento das RAPS.

Antes, as representações moralizantes conduziam os tratamentos fadados aos usuários (dependentes ou não), estando pautadas exclusivamente no paradigma “proibicionista”; restrito ao combate, perseguição e

“guerra contra as drogas”, ou melhor, um duelo efetivo contra as “pessoas que usam drogas” (Passos e Souza, 2011) e que perdura por quase um século de “exclusão social” (Souza, 2016). A vanguarda brasileira entende a proibição das drogas como “ação contraproducente”, devido ao fato de enfatizar os prejuízos advindos de representações moralistas, que priorizavam a repressão em detrimento da “prevenção” e do tratamento de modo mais humano, integral e abrangente. Busca-se na atualidade a superação do paradigma proibicionista (Karan, 2006; 2008; Mota, 2008; Lira, 2016).

Cabe refletirmos sobre o fato de que, certamente, o conceito biomédico de “dependência química” – como nos mostra Carneiro (2002) – representa uma das noções mais controversas ainda existentes e operantes em todos os serviços supracitados, de modo que a “construção social da doença do vício” passou - e ainda passa - por contínuos e complexos encadeamentos históricos, gerando fenômenos conflitantes cercados pela égide das “toxicomanias”.

Aludimos para a necessidade do reconhecimento dos diferentes tipos de usuários, desde àqueles classificados enquanto “experimentais”, “recreativos”, “abusivos” e os “dependentes”¹², os quais - por possuírem características e necessidades diferentes – carecem de outros equipamentos, para além da saúde, embora igualmente hábeis a geração de estratégias advindas de variados programas de prevenção, promoção da saúde, educação, tratamento, desintoxicação e reabilitação (Vasconcelos, 2008). Observamos certos avanços no caso brasileiro, na medida em que detectamos a ampliação e o estímulo de abordagens díspares, que buscam reduzir os impactos das representações moralistas sobre o uso/abuso de psicoativos.

A estratégia da RD, neste cenário, passa a ser contemplada como “questão política” por representar um caminho inovador – que não exclui outras possibilidades terapêuticas – diante do reconhecimento da singularidade de casos e de sujeitos em sucessivos fluxos, num eminente trânsito terapêutico composto por múltiplas agências e agentes responsáveis por este tipo de atenção e cuidado (Langdon, 1994; Minayo, 1994; Medeiros, 2001; Lira, 2016). Ao empoderar as pessoas no processo de busca por recobro, reconhecendo as particularidades de cada uma, a RD as trata como co-responsáveis, para além do tratamento, mas, principalmente, no tocante à própria seguridade, defesa e garantia de direitos básicos (Rameh-de-Albuquerque, 2008).

12 Para saber mais sobre tipos diferentes de usuários, acessar: <http://www2.unifesp.br/dpsicobio/pergresp/defini.htm>.

Sobre o histórico da RD no Brasil, destacamos 04 ações consideradas relevantes: 1. O surgimento do primeiro “Programa de Redução de Danos” (PRD), operante na cidade de Santos (SP) já no ano de 1989; 2. A continuidade do modelo PRD - em 1994 - fomentado em Salvador (BA), que foi considerada uma estratégia “bem-sucedida”, tanto que logo foi acoplado às práticas terapêuticas e assistenciais de outros municípios; 3. A fundação, em 1997, da “Associação Brasileira de Redutores de Danos” (ABORDA) que vem, até os dias atuais, ampliando redes¹³ e “Associações Estaduais de Redutores de Danos”; e 4. O fomento da “Primeira Lei de Redução de Danos” brasileira – igualmente estipulada no ano de 1997 - na cidade de São Paulo (SP) (Siqueira, 2006).

Convém ressaltar que, até então, a RD não possuía nenhum respaldo legal no país, podendo inclusive ser confundida – como sempre o faz o “senso comum” - com uma suposta “tolerância” ou, até mesmo, “apologia” ao uso de psicoativos. Todavia, frente à inevitabilidade em se deter e combater a proliferação de certas “doenças infecto-contagiosas” – como é o caso da hepatite e do HIV/AIDS - estas estratégias foram ganhando visibilidade (Santos et al., 2010). Partindo do básico princípio de que o uso/abuso de substâncias não pode ser completamente abolido – por meio do combate ou da perseguição - diversos profissionais de saúde, militantes da causa da “descriminalização dos usuários”, entre outros atores - protagonizaram, em conjunto, o fomento de ações pontuais, tanto políticas, quanto científicas no lidar com o fenômeno do uso e da dependência em substâncias psicoativas.

Outro aspecto importante a abordar é a questão legislativa. Respondendo a um longo processo de embate democrático foi sancionada a “Lei nº 11.343”, de 23 de agosto de 2006, que define os princípios e diretrizes das ações de prevenção e tratamento da dependência de álcool e outras drogas, além de conceituar crimes e penas relativos ao uso e tráfico de drogas (Brasil, 2006).

A suposta vantagem desta lei às anteriores - Leis 6.368/76 e 10.409/02 - repousaria na reafirmação das penas substitutivas de prestação de serviços comunitários e no impedimento de tratamento criminal aos usuários. No entanto, Karan (2006; 2008) nos adverte para o fato de que, contrariando tais premissas legislativas, “a nova lei” não traz nenhum avanço quanto ao consumo de

drogas, pois mantém a criminalização da posse para uso pessoal de psicoativos rotulados enquanto ilícitos, apenas deslocando a estipulação de pena privativa de liberdade, tendo em vista que, em seu Artigo 28, prevalecem penas de advertência, prestação de serviços à comunidade, comparecimento a programas ou cursos educativos e, para os casos de desobediência, admoestação e multa.

Todavia, segundo Karan (2006; 2008) além de manter a criminalização da posse para uso pessoal de psicoativos ilícitos, a “nova lei” continua perpetuando a violação dos princípios e das normas inseridas na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e nas Constituições democráticas dos Estados Nacionais.

Não obstante, o Ministério da Saúde brasileiro age na perspectiva de que a “nova lei” aproxima o uso/abuso de drogas do domínio da saúde pública, afastando-o do âmbito jurídico/policial (Brasil, 2006). Porém, para os movimentos sociais operantes nesta área, a “nova lei” contemplou conquistas efetivas, embora ainda esteja longe de atingir “metas satisfatórias” (Moraes *et al.*, 2015). Dentre as quais se destacam os desafios da convivência e divergência entre paradigmas díspares, contudo bastante operantes no Estado Brasileiro, como por exemplo, a Redução de Danos e a meta hegemônica de cuidado aos usuários através da abstinência como única perspectiva de sucesso; ou ainda, a guerra às drogas que se presentifica na pouca qualidade dada na atenção e cuidado às pessoas que usam álcool e outras drogas. Importante observar que, a despeito das ações de RD constarem na “Política de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas” (PNAD), existe a inevitabilidade de agregação das estratégias na política e de consolidação da RD em todas as áreas possíveis: prevenção, assistência, educação, ação social (Santos *et al.*, 2010), o que tem reforçado o paradigma proibicionista.

Diante dos processos históricos referentes à emergência dos dispositivos terapêuticos voltados ao tratamento e atenção integral aos usuários/dependentes de drogas, destacamos estas relevantes considerações relativas à operacionalização da “Política de Redução de Danos” no Brasil, uma vez que tais reflexões nos auxiliaram frente a uma melhor compreensão de como tal política pública específica influenciou no estabelecimento da PNAD¹⁴ e, mais especificamente, em territórios recife e pernambucano, trazendo como destaque ações políticas e pontuais, como nos parece ser o caso do “Programa Mais Vida” e, atualmente o do “Programa

13 Existem atualmente no Brasil diversas Redes e Associações atuantes no movimento social voltadas à discussão da garantia dos direitos dos usuários de drogas. Outras informações acessar: Moraes et al., (2015).

14 Apesar de não haver consenso conceitual, conforme Santos et al. (2010), a RD vem se constituindo como um movimento expressivo, impelindo os alicerces de uma política de drogas democrática brasileira.

Atitude”, em âmbitos municipal e estadual (Campos et al., 2013; Rameh-de-Albuquerque et al., 2017).

O caso recifense

Em Recife, no ano 2000, realizou-se o “Seminário Itinerante sobre Drogas e Comportamento de Risco” contando com a presença de especialistas locais e mundiais em RD. Desta feita, neste espaço de debates científicos, foi fundada a “Rede Pernambucana de Redução de Danos”, uma das 05 primeiras “estaduais” do Brasil. Depois, em 2001, foi elaborado o “Documento Marco da RD” em Pernambuco, com a participação de cerca de 30 entidades e organizações, entre órgãos públicos e organizações não governamentais. Em 2002 foi realizado o “I Seminário Nacional sobre Álcool e Redução de Danos”, também em Recife, onde foi criada a primeira “Associação de Usuários de Álcool e outras Drogas” do país; a “Se Liga - Associação de Usuários de Álcool e Outras Drogas de Pernambuco”.

Em 2003 foi publicado o documento oficial da Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral à Saúde de Usuários de Álcool e Outras Drogas, no qual se preconizou a RD como princípio norteador de ações nesta área. A Portaria Nº 2.197 de 2004 redefiniu e ampliou a atenção integral para usuários de álcool e outras drogas, adotando a abordagem da RD no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) no país (Brasil, 2004).

Em Recife, neste mesmo ano, acompanhamos a consolidação e a ampliação do “Programa Mais Vida”¹⁵, que serviu como referência nacional, diante da eficácia das “organizações em rede”. Inicialmente, o Programa Mais Vida adveio de experiências adquiridas por meio de ações pontuais, envolvendo a prática de Redução de Danos, emergentes nos períodos carnavalescos e/ou em festas de “grande porte”. Posteriormente, o nome do Programa abarcou a própria Rede de Atenção em AD, sendo composta por: 06 unidades do CapsAD, 04 unidades da Casas do Meio do Caminho (CMC), 01 Unidade de Desintoxicação (UD) – em hospital geral -, e 06 equipes de Consultórios de Rua (CR), além das experiências de “matriciamento”¹⁶ junto às Equipes do Saúde da Família (ESF) (Campos et al., 2013).

15 “Programa Mais Vida” era o nome local atribuído à “Política Municipal de Redução de Danos no Consumo de Álcool, Fumo e outras Drogas”. Tal Programa virou sinônimo da própria rede de cuidado aos usuários de drogas (Campos et al., 2013).

16 Para conhecer mais sobre “matriciamento” acessar: Guia prático de matriciamento em saúde mental / Dulce Helena Chiaverini et al. (Org). Brasília, DF: Ministério da Saúde: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011.

A complexidade da Rede também exigiu respostas diferentes para lidar com as especificidades de cada público atendido, quais fossem mulheres, homens, adultos, jovens e crianças, com ou sem moradia, com ou sem comorbidades clínicas e/ou psiquiátricas. Assim, a Secretaria de Saúde do Recife foi uma das pioneiras no Brasil a assumir e criar uma Coordenação Municipal de Redução de Danos (Rameh-de-Albuquerque, 2008). Em resposta ao cenário nacional alarmista - com relação ao que se enquadrava erroneamente enquanto uma “epidemia do crack” - a Prefeitura da Cidade do Recife lançou em 2011 a “Ação Integrada de Atenção ao crack e outras drogas”, que teve como objetivo principal a ampliação dos programas, equipamentos e serviços voltados à prevenção, ao cuidado e à reinserção das pessoas em tratamento devido ao uso/abuso de psicoativos, fazendo com que as ações existentes em cada secretaria - para além da Secretaria de Saúde - pudessem atuar intersetorialmente (Campos et al., 2013).

Para o território de Recife, ter o cuidado às pessoas que usam drogas baseado no paradigma da RD configurou-se numa mudança qualitativa e precursora no jeito de concretizar o cuidado integral e intersetorial, de modo que as respostas para os problemas apresentados foram mais amplas e efetivas. Houve, por exemplo, uma otimização dos recursos tentando-se evitar duplicidades de ações e integrando as experiências das secretarias, ampliando a implementação de políticas públicas à população em situação de risco pelo abuso do crack e outras drogas (Rameh-de-Albuquerque et al., 2017).

Paralelamente, com o intuito de diminuir os índices de homicídios e violência que sobressaltavam o Estado de Pernambuco, foi criado o “Pacto pela Vida”¹⁷ (PPV); Programa de Segurança Pública, ligado à Secretaria de Defesa Social. Diversas ações foram pensadas para compor este Pacto concatenando a participação de diversas secretarias estaduais para além do domínio da saúde (Rameh-de-Albuquerque et al., 2017). Dentre as ações destacaram-se 138 projetos estruturadores e permanentes de prevenção e controle da criminalidade, produzidos pelas “Câmaras Técnicas”¹⁸ em especial de prevenção de homicídios e enfrentamento ao crack.

17 Na atualidade o PPV é avaliado como um programa praticamente falido: <http://www.inaldosampaio.com.br/a-falencia-do-pacto-pela-vida>.

18 As Câmaras Técnicas são espaços específicos de debates temáticos (violência contra mulher, contra o idoso, contra a criança e o adolescente, política de drogas, prevenção, valorização profissional etc.) para discussão, avaliação e elaboração de projetos de intervenção. Participam das Câmaras Técnicas especialistas, acadêmicos, militantes da sociedade civil e gestores públicos para debaterem questões relevantes para cada área. Para saber mais, ver: <https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2014/07/artigo-8-p2.pdf>.

Destes projetos, coube a Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SDSDH) a criação de um programa que pudesse dar um recorte de cuidado e proteção para as pessoas em maior vulnerabilidade social, bem como ameaçadas de morte. Assim, em 2011, foi criado o “Programa de Atenção Integral aos Usuários de Drogas e seus Familiares – Programa Atitude”. Este se tornou referência¹⁹ na proteção e cuidado aos usuários de *crack* e outras drogas no Estado de Pernambuco (Rameh-de-Albuquerque *et al.*, 2017).

No mesmo sentido, acompanhamos a criação da “Rede Estadual de Pernambuco de Enfrentamento ao *Crack*”, que teve como paradigma motivador e inovador - no sentido do cuidado em proteção integral - o Programa Atitude, que ainda se encontra em operacionalização, sendo considerado exemplo exitoso para o Brasil (Pernambuco, 2010). O Programa, em sua essência, vem buscando integrar serviços e ações voltados à moradia, à saúde, à higiene pessoal, alimentação, trabalho e geração de renda. Tudo destinado aos atores, que se encontram ameaçados pelos quadros de violência e homicídios que afetam o Estado, oferecendo ações de “baixa exigência (*low threshold*)”. São equipamentos do Programa Atitude, por exemplo, o “Acolhimento Intensivo”, o “Atitudes nas Ruas” e o “Aluguel Social”²⁰.

Desta feita, notamos a inclusão da RD como norteadora da Política Nacional de AD e, mais concisamente em todo o Estado de Pernambuco, fazendo com que os atores públicos e políticos assumissem posturas progressivas - inicialmente em consonância com os princípios do SUS e, posteriormente, partindo dos debates em torno da proteção integral – expandindo-se para todo Estado de Pernambuco – a partir das experiências adquiridas na Capital -, considerando-se os diversos aspectos, que abrangem a complexidade e unicidade dos casos envolvendo problemas advindos do uso/abuso de drogas (Campos *et al.*, 2013). Apesar da mudança governamental que destituiu o Programa Mais Vida, as sementes de todo esse processo foram germinadas no sentido da necessidade de articulação da Saúde Mental e da Reforma Psiquiátrica, voltadas, inicialmente, às necessidades dos atores que sofriam de transtornos mentais,

passando pelo reconhecimento dessas peculiaridades por uma atenção específica aos usuários de AD.

Neste caso, podemos inferir que o Programa Atitude surgiu como produto das avaliações realizadas pelos atores (pacientes, familiares e profissionais) inseridos nas Redes que compõem o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), tendo como base – para debates, denúncias e ponderações - os relatos e constatações empíricas a respeito de violações de direitos, as quais estavam susceptíveis os usuários de *crack* em Pernambuco. Destarte, o público alvo do programa passou a ser indivíduos inseridos em situações de grave vulnerabilidade, tendo em vista os contextos sociais e familiares e ou pelos envolvimento e atividades ilícitos comuns ao “mundo do tráfico” (Ratton *et al.*, 2014). Como já alentamos, o Programa Atitude presume a oferta de serviços de proteção integral tais como, moradia, alimentação, assepsia e cuidados pessoais, além de trabalho em parcerias para as pessoas e seus familiares que estejam sem referência ou em situação de rua, sob coação de violência ou morte, precisando ser retirados de seu(s) núcleo(s) familiar(es) e/ou comunitário(s).

De modo geral, os atores procuram o programa espontaneamente, embora comumente sejam localizados por meio de “buscas ativas²¹” efetuadas pelos profissionais do serviço²². Muitos atendidos ainda são encaminhados por outros serviços inerentes às Redes SUAS e SUS. O acolhimento inicial é considerado crucial à construção de vínculos de confiança hábeis à “adesão” dos sujeitos aos cuidados fornecidos pela Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Além das ofertas acima descritas, o Atitude ainda é subdividido em 04 “modalidades”: 01. “Acolhimento Apoio”: Espaço destinado aos usuários, que podem frequentá-lo voluntariamente, sendo ofertado descanso, higiene pessoal, alimentação e demais cuidados primários, pois traz como intuito básico o de trazer “bem-estar” às pessoas de modo geral. Funcionam 24 horas por dia e realizam atendimentos iniciais, que podem gerar encaminhamentos para rede

19 O Programa Atitude, apesar de estar passando por algumas dificuldades, ainda é referenciado como uma das experiências mais exitosas na área do cuidado em álcool, crack e outras drogas. Para ver mais: <http://www.folhape.com.br/noticias/noticias/cotidiano/2017/02/06/NWS,16814,70,449,NOTICIAS,2190-PROGRAMA-ATITUDE-TEM-RECONHECIMENTO-INTERNACIONAL.aspx>.

20 Essas são três modalidades, que somadas ao “Atitude Apoio” compõem o programa considerando perfis e necessidades dos usuários. Para saber mais sobre cada um desses programas, acessar: <http://www.portais.pe.gov.br/web/sedsdh/programa-atitude1>.

21 Segundo o Portal Brasil: busca ativa é a “ação de localização de pessoas em situação de vulnerabilidade” e “é uma das responsáveis pela inclusão de mais de 1 milhão de famílias no Cadastro Único”. Essa estratégia foi incorporada no SUS de modo mais direto junto à implantação do Programa Saúde da Família (PSF) e suas equipes. Para saber mais: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/03/busca-ativa-e-ferramenta-fundamental-para-assistencia-social>.

22 São vários os profissionais que atuam nos diversos espaços do Programa Atitude, dentre eles, assistentes sociais, psicólogos e redutores de danos são sua maioria. Para saber mais: <https://www.centrodeprevencao.com.br/atitude>.

SUAS, (Centros POP²³, CREAS²⁴ e etc.), SUS, (CAPS/AD, Hospitais Gerais, Equipes Saúde da Família (ESF), Policlínicas e etc.), além de outras políticas setoriais de acordo com as demandas; 02. “Acolhimento Intensivo”: Serviço capaz de ofertar uma proteção integral de acolhida a partir da construção do Plano Individual/Familiar de Atendimento Assistencial (PIA). Este serve como fio condutor das ações e encaminhamentos, priorizando uma maior eficácia no cuidado por priorizar o “trabalho em equipe” e pode incluir certo tempo de estadia no “Acolhimento Intensivo” conforme as devidas avaliações das equipes; 03. “Atitude nas Ruas”: Dispositivos semelhantes aos Consultórios na Rua do SUS, posto que, atuam, seguindo o modelo de equipes itinerantes a circularem pelos centros urbanos e comunidades, fornecendo cuidados primários básicos; 04. “Aluguel social”: Representa uma oferta de “moradia alugada” ou acolhimento em “repúblicas” destinadas a certos usuários por um período específico de tempo, desde que seja o suficiente para o alcance de certas demandas sociais advindas dos grupos de usuários/as e seus familiares, desde que os mesmos se encontrem em situações de extrema vulnerabilidade (Pernambuco, 2010).

Segundo Rattón (2016), o Programa Atitude foi montado para atuação prioritária na prevenção aos “crimes violentos letais intencionais” (CVLI), e ainda é referência na proteção e cuidado aos usuários de crack e outras drogas no estado de Pernambuco. Por atender especialmente as pessoas que usam crack e outras drogas que estão em situação de vulnerabilidade e exposição à violência, por vezes, alguns precisam se afastar de suas famílias e comunidades, considerando inclusive que muitos estão com vínculos familiares rompidos ou fragilizados.

Apesar das avaliações positivas em torno do Programa Atitude (Rattón, 2016), atualmente o cenário de desinvestimento quanto ao financiamento de políticas e programas do SUS e SUAS²⁵ em nível nacio-

nal, também ecoam no cenário local, fazendo com que o programa enfrente obstáculos para sua ampliação e manutenção. Por outro lado, tem inspirado experiências e discussões acerca da necessidade de cuidado para além da “saúde” ou da segurança, considerando a discussão acerca dos direitos das pessoas que usam drogas (Lancetti, 2015).

Breves considerações

É preciso reconhecer que o uso de drogas é uma prática humana inerente a todas as culturas, seja em ritos religiosos, como fontes de prazer, ou como fármacos que curavam moléstias. Neste sentido, é indefectível que a abstinência não pode ser o único objetivo a ser alcançado nos serviços de saúde, pois nem todas as pessoas precisarão de tratamento. A política de drogas brasileira, em geral, é orientada para a redução da oferta por meio da repressão ao tráfico, à produção e ao refino de substâncias entre outras ações; ou para a redução da demanda, por meio de ações “preventivas” como desestímulo ou diminuição do consumo, principalmente, na iniciação deste uso, ou ainda os próprios tratamentos oferecidos aos usuários e dependentes, ficando clara a necessidade de ampliação do escopo do cuidado e não apenas do tratamento, sendo a redução de danos (RD) uma terceira via fundamental nesse processo, convergindo com a construção da política nacional de drogas na busca da autonomia dos usuários.

A RD vem com o objetivo de minimizar as consequências negativas associadas ao uso de drogas sem que necessariamente a pessoa precise parar de fazer uso. É direcionada àqueles usuários que não querem ou não conseguem interromper o consumo de drogas. Entre outros, destacam-se dois argumentos para sua adoção: o primeiro, já citado, o de que é peremptória a inexistência de uma sociedade sem drogas. O segundo, de que a contínua e contraproducente “guerra às drogas” contraria os princípios éticos e os direitos civis das pessoas, ferindo o direito à liberdade do uso do corpo e da mente. Deste modo a RD se coloca em sinergia com os princípios da RPB mostrando o quanto a sua assunção, em território nacional, fez com que diversas experiências fossem impactadas de maneira positiva no cuidado direto das pessoas que abusam das drogas.

Neste sentido, tanto as experiências de Recife, através do extinto Programa Mais Vida, quanto em Pernambuco, com o Programa Atitude fomentaram

23 Segundo o “Observatório do Crack, é possível vencer” o Centro Pop é: “um espaço de referência para o convívio grupal, social e o desenvolvimento de relações de solidariedade, afetividade e respeito. Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua, proporcionar vivências para o alcance da autonomia e estimular, a organização, a mobilização e a participação social”. Para saber mais: <http://www.brasil.gov.br/observatoriocrack/cuidado/centro-pop.htm>.

24 Os CREAS são os Centros de Referência Especiais da Assistência Social. Para saber mais sobre este serviço, acessar: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2011/10/centro-de-referencia-especializado-de-assistencia-social-creas>.

25 Para saber mais sobre a problemática do sucateamento e baixo financiamento do SUS, acessar: <http://www.redebrasilatual.com.br/saude/2017/03/desmonte-do-sus-a-partir-de-2018-vamos-ter-uma-volta-ao-passado-e-do-SUAS> acessar: <https://boainformacao.com>.

br/2017/03/oab-denuncia-abusos-e-se-diz-preocupada-com-reforma-da-previdencia-em-curso-no-congresso/.

o atendimento a uma demanda que era invisibilizada, em especial as pessoas que usam *crack* em situação de rua, com baixa adesão aos serviços existentes, somadas a vulnerabilidades advindas da exclusão social.

Pode-se então afirmar que tanto as experiências do Recife, quanto a do Governo do Estado, foram conseqüentes em suas operacionalizações da perspectiva da Redução de Danos. Esta preconiza que o cuidado e/ou tratamento de pessoas que usam drogas deve estar pautado na singularidade do sujeito, o que não quer dizer abstinência como meta final para todos, o que faz ampliar a abrangência geralmente alcançada por outras perspectivas e modelos de cuidado, configurando de fato uma conquista da Reforma Psiquiátrica Brasileira.

Referências Bibliográficas

- Amarante, P. (1995). *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Panorama, ENSP.
- _____. (1996). *O Homem e a serpente: outras histórias para a loucura e a psiquiatria*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Barrio, L. R.; Corin, E.; Poirel, M-L.; Drolet, M. (2004). Avaliação qualitativa de serviços em saúde mental a partir das perspectivas de usuários e profissionais: negociação, cidadania e qualidade dos serviços. In: Bosi, M. L. M. & Mercado, F. J. (Ed.), *Pesquisa qualitativa de serviços de saúde*. Rio de Janeiro: Vozes, 401-450.
- Basaglia, F. (2001). *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Rio de Janeiro: Graal.
- Birman, J. (1992). A cidadania tresloucada. In: Bezerra, B. & Amarante, P. (Ed.), *Psiquiatria sem hospício: contribuições ao estudo da reforma psiquiátrica* (pp.71-90). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Borges, C. F. & Baptista, T. W. F. (2008). O modelo assistencial em saúde mental no Brasil: a trajetória da construção política de 1990 a 2004. *Cadernos de Saúde Pública*, 2, 24, 456-468.
- Bourdieu. P. (1997) A ilusão biográfica. In: *Pierre Bourdieu; Razões práticas: sobre a teoria da ação* (pp.74-82). Oeiras: Celta.
- Brasil. (1988a). Conferência Nacional de Saúde Mental, 1., Brasília, DF. *Relatório final*. Brasília, DF: Centro de Documentação, Ministério da Saúde.
- _____. (1988b). Constituição. Da Seguridade Social. In: *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva.
- _____. (2004). *Portaria Nº 2.197, de 14 de Outubro de 2004*. Ministério da Saúde: Brasília. Acesso em 10 de Novembro de 2016, em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt2197_14_10_2004.html
- _____. (2005). *Resolução nº 3/GSIPR/CH/CONAD, de 27 de outubro de 2005. Política Nacional sobre drogas*. Brasília: Ministério da Saúde. Acesso em 15 de Novembro de 2016, em <http://obid.senad.gov.br/OBID/Portal/conteudo.jsp?IdPJ=4402&IdEC=6975>
- _____. (2006). *Lei 11.343 de 23 de agosto de 2006*. Brasília: Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. Acesso em 15 de Novembro de 2016, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm
- _____. (2012). *Nota Técnica n. 25/2012, referente aos leitos de Saúde Mental em Hospitais Gerais*. Brasília: Ministério da Saúde: Área Técnica de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas.
- _____. (2015). *Centros de Atenção Psicossocial e Unidades de Acolhimento como Lugares de Atenção Psicossocial nos Territórios: orientações para elaboração de projetos de construção, reforma e ampliação do CAPS e de UA*. Brasília: Ministério da Saúde.
- _____. (2016). *Portaria Nº 1.482/2016. Tabela CNES*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Caillé, A. (2002a.). *Antropologia do dom: o terceiro paradigma*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2002b.). Dádiva e associação. In: Martins, P.H (Ed.), *A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social* (pp.191-205). Petrópolis: Vozes.
- Campos, A. R.; Rameh-de-Albuquerque, R.C.; Almeida, R.B.F. (2013). Principais desafios na construção de uma política integrada sobre drogas: descrição da experiência na cidade do Recife/PE. *Revista Saúde em Debate*, 37, 21-30.
- Carneiro, H. (2002). A Fabricação do vício. In: *Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Psicoativos (NEIP)*. Acesso em 15 de Novembro de 2016, em http://www.neip.info/downloads/t_hen1.pdf.
- Ceccim, R.B. & Merhy, E.E. (2009). Intense micropolitical and pedagogical action: humanization between ties and perspectives In: *Interface*, 1, 13, 531-542.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2011). *Relatório da 4ª Inspeção Nacional de Direitos Humanos: locais de internação para usuários de drogas / Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- De Leon, G. (2003). *A Comunidade terapêutica: teoria, modelo e método*. São Paulo: Loyola.

- Delgado, P. G. (2005). Introdução: Reforma psiquiátrica e inclusão pelo trabalho. In: *Saúde mental e economia solidária* (pp.09-10). Brasília: Ministério da Saúde.
- Elias, N. (1994a). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____. (1994b). *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Feuerwerker, L.C.M. (2005). Modelos tecnoassistenciais, gestão e organização do trabalho em saúde: nada é indiferente no processo de luta para a consolidação do SUS. In: *Interface*, 9, 18, 489-506.
- Foucault, M. (1977). *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- _____. (1978). *História da loucura: na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva.
- Godbout, J. T. (1988). *O espírito da dádiva*. Rio de Janeiro: FGV.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Goti, M. E. (1997). *La comunidad terapéutica: um desafio e la droga*. Barcelona: Nueva Vision.
- Karan, M. L. Legalização das drogas contra a violência (2006). *Olhar Virtual*, 130. Acesso em 15 de Novembro de 2016, em http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/imprimir.php?id_edicao=130&codigo=4.
- _____. (2008). A Lei 11.343/06 e os repetidos danos do proibicionismo. In: Labate, B. C.; Goulart, S. L.; Fiore, M.; Macrae, E. ; Carneiro, H. (Ed.), *Drogas e Cultura: novas perspectivas* (pp.105-120). Salvador, EDUFBA.
- Lancetti, A. (2015). *Contrafissura e plasticidade psíquica*. São Paulo: Hucitec.
- Langdon, E. J. (1994). *Representações de doença e itinerário terapêutico dos Siona da Amazônia colombiana*. In: Santos, R. V. & Coimbra, C. E.A. (Ed.), *Saúde e povos indígenas* (pp. 115-141). Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz.
- Laplantine, F. & Raberyon, P. (1989). *Medicinas paralelas*. São Paulo: Brasiliense.
- Laplantine, F. (2010). *Antropologia da Doença*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lira, W.L. (2016). Daqui nós tira um ouro de chá! Umbanda, Santo Daime e xamanismo popular no tratamento religioso de patologias físicas, mentais e espirituais. O caso de um Terreiro alagoano. *Tese (Doutorado) em Antropologia* (485p). Recife: UFPE.
- Medeiros, A. (2001). Ulisses Pernambucano, psicólogo. In: Rosas, P. (Ed.), *Memória da Psicologia em Pernambuco* (pp.67-81). Recife: EDUFPE.
- Melo, W. (1999). Ulysses Pernambucano: o enamorado da liberdade. In: Jacó-Vilela, A. M. & Jabur, F.; Rodrigues, H. B. C. (Ed.), *CLIO-PSYCHÉ - Histórias da Psicologia no Brasil* (pp. 185-192). Rio de Janeiro: NAPE.
- Minayo, M. C. S. (1994). Representações de cura no catolicismo popular. In: Alves, P. C. & Minayo, M. C. S. (Ed.), *Saúde e Doença. Um olhar antropológico* (pp57-71). Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz.
- Moraes, M. (2008). O modelo de atenção integral à saúde para tratamento de problemas decorrentes do uso de álcool e outras drogas: percepções de usuários, acompanhantes e profissionais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Fap UNIFESP (SciELO), 1,13, 121-133. Acesso em 15 de Novembro de 2016, em <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232008000100017>
- Moraes, M.; Montenegro, M.; Medrado, B.; Romaní, O. (2015). Los retos de la reducción de daños como política pública de drogas en Brasil. In: Ronzani, T. M (ed.). *Revista Psicologia em Pesquisa*, 2, 9, 148-158.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Mota, L. A (2008). Pecado, crime ou doença? Representações sociais da dependência química. *Tese (Doutorado) em sociologia* (246p). Fortaleza: UFCE.
- Oliveira, E. M. & Santos, N. T. V. (2010). A rede de assistência aos usuários de álcool e outras drogas – em busca da integralidade. In: Santos, B.L.M (Ed.), *Outras Palavras sobre o Cuidado de pessoas que usam drogas*. Porto Alegre: Conselho Federal de Psicologia, 15-26.
- Ortiz, R. (1994). *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.
- Passos, E. H. & Souza, T. P. (2011). Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. *Psicologia & Sociedade*, 1,23, 154-162.
- Pernambuco (2010). *Decreto Estadual Nº 35.065/2010: Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos*. Recife: Diário Oficial.
- Rameh-de-Albuquerque, R.C. (2008). Casas do Meio do Caminho: um relato da experiência de Recife na busca da atenção integral à saúde dos usuários de álcool, fumo e outras drogas. *Dissertação (Mestrado) em Saúde Pública* (223p). Recife: Centro de Pesquisa Aggeu Magalhães: Fundação Oswaldo Cruz.
- Rameh-de-Albuquerque, R. C.; Almeida, R. B.; Campos, A. R. (2013). Encontros e desencontros: dimensões entre drogas e religiosidade. In: Freire, L. (Ed). *Terapia e espiritualidade: reflexões e práticas*. Recife: Libertas Editora, 2013.
- Rameh-de-Albuquerque, R.C.; Sena-Leal, M. D.; Almeida, R. B. F.; Campos-Boulitreau, A. R. L. (2017) A rede de cuidado das pessoas que usam crack e outras drogas: experiências de Recife e Pernambuco

- no âmbito da Vulnerabilidade e Direitos Humanos - uma perspectiva intersetorial. In: Vecchia, M. D.; Ronzani, T. M.; Paiva, F. S.; Batista, C. B.; Costa, P. H. A. (Ed.), *Drogas e Direitos Humanos: Reflexões em Tempos de Guerra às Drogas* (no prelo). Porto Alegre: Rede Unida.
- Ratton, J. L.; Galvão, C.; e Fernandez, M. (2014). *O pacto pela vida e a redução de homicídios no estado de Pernambuco*. Instituto Igarapé.
- Ratton, JL (Coord.) (2016). *Políticas de Drogas e Redução de Danos no Brasil: o Programa Atitude em Pernambuco*. Recife: NEPS, UFPE.
- Rotelli, F. & Amarante, P. (1992). Reformas psiquiátricas na Itália e no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. In: Bezerra, B. & Amarante, P. (Ed.). *Psiquiatria sem hospício: contribuições ao estudo da reforma psiquiátrica* (pp.41-55). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Santos, V. E.; Baldini, Cássia, S.; Campos, C. M. S. (2010). Redução de danos: análise das concepções que orientam as práticas no Brasil. *Physis - Revista de Saúde Coletiva*, 3, 20, 995-1015.
- Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas & Centro de Treinamento em Álcool e outras Drogas (2011). In: Nery Filho, A.; Valério, A.L.R.; Monteiro, L.F (Ed.), *Guia do projeto consultório na rua*. Brasília: Senad: Salvador: Cetad.
- Siqueira, D. (Org.). *Mal(dito) Cidadão: numa sociedade com drogas*. São Paulo: Editora Larousse, Apoio: DST/AIDS, SMS-PMSP, 2006.
- Schwarcz, L. M (1993). *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das. Letras.
- Souza, J. (2016). *Crack e exclusão social*. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.
- Vasconcelos, E. M. (2008). *Abordagens Psicossociais. Volume II: reforma psiquiátrica e saúde mental na ótica da cultura e das lutas populares*. São Paulo: Hucitec.
- Vasconcelos, EM. (2009). *Abordagens Psicossociais Volume 1 – História, teoria e trabalho de campo*. São Paulo: Hucitec.

Endereço para correspondência:

Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque
 Rua Dois Irmãos, nº 447, apt
 302 -A - Bairro Apipucos
 CEP: 52.071-440 – Recife/PE
 E-mail: rorameh@gmail.com

Recebido em 04/01/2017

Aceito em 14/04/2017

Escala de Percepção de Suporte Organizacional: evidência da estrutura fatorial em trabalhadores brasileiros

Organizational Support Perception Scale: evidence of factorial structure in Brazilian workers

Luis Felipe de Oliveira Fleury^I

Nilton Soares Formiga^{II}

Marcos Aguiar de Souza^{III}

Marco Antônio Ferreira de Souza^{IV}

Resumo

As crenças e as expectativas do indivíduo acerca da retribuição e do reconhecimento dado pela organização ao seu trabalho são questões diretamente relacionadas à percepção de suporte organizacional. No presente estudo pretendeu-se investigar evidências psicométricas da Escala de Percepção de Suporte Organizacional (EPSO) em trabalhadores brasileiros. Para isso foram coletados dados com 635 pessoas. Foi realizado um procedimento de análise fatorial exploratória que demonstrou índices satisfatórios ($KMO = 0,85$; $p < 0,001$) e apontou o instrumento com um único fator que explica 49,9% da variância. O procedimento de análise fatorial confirmatória com o auxílio do software AMOS apontou índices satisfatórios de adequação do modelo. Os resultados reforçam a solução unifatorial representada de acordo com o que se esperava teoricamente.

Palavras chave: suporte organizacional; análise fatorial confirmatória; validação.

Abstract

The perception of organizational support is related to the belief that the company values the work developed by the worker. This study aimed to investigate the psychometric evidence of the Organizational Support Perception Scale in Brazilian workers. To meet this goal were collected data with 635 people. An exploratory factor analysis procedure was performed that showed satisfactory indexes ($KMO = 0.85$; $p < 0.001$) and pointed the instrument with a single factor that explains 49,9% of the variance. The procedure of confirmatory factor analysis was made with the aid of the AMOS software and satisfactory indexes of adequacy of the model were found. The results reinforce the one-way solution represented according to what was theoretically expected.

Keywords: Organizational support; confirmatory factor analysis; validation.

^I Mestrando em Psicologia UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro

^{II} Pós – Doutorado em Psicologia pela UFRRJ, Faculdade Internacional da Paraíba

^{III} Professor do Programa de Pós – Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

^{IV} Professor da Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis da UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Os estudos envolvendo a dinâmica organizacional devotam preocupação constante com a maneira como os indivíduos experimentam e definem a realidade dentro das organizações. Especificamente, a área da ciência humana e social aborda a preocupação dos gestores com as quedas de produtividade relacionando-as as condições de administração dos recursos humanos na organização. As evidências teóricas e empíricas reforçam há muito que o sucesso no alcance dos objetivos e metas organizacionais depende da existência de um grupo de trabalhadores comprometidos e identificados com a instituição (Brandão, Borges-Andrade & Guimarães, 2012).

Nos últimos anos, as pesquisas procuraram explorar os efeitos na organização decorrentes do absentismo (Oenning, Carvalho & Lima, 2012), da intenção de rotatividade (Agapito, Polizzi Filho & Siqueira, 2015), da baixa qualidade de vida no trabalho (Sant'Anna & Kilimnik, 2011), motivação (Tamayo & Paschoal, 2003), entre outras variáveis relacionadas ao corpo de trabalhadores.

Esse conjunto de investigações compõe um esforço da comunidade acadêmica de oferecer contribuições para lidar com tais problemas na prática intraorganizacional.

Reconhece-se cada vez mais a importância de a organização oferecer aos seus colaboradores recursos que permitam que os mesmos desenvolvam seus respectivos trabalhos da melhor forma possível evitando, assim, os problemas das situações supracitadas. As organizações preocupam-se, então, em disponibilizar, por exemplo, incentivo à capacitação, gratificações por desempenho, auxílio creche, entre outros, que são compreendidos como recursos de suporte organizacional. As pesquisas na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho indicam que uma percepção de suporte organizacional elevada está associada a aspectos positivos do trabalhador na organização, tais como comprometimento, motivação, qualidade de vida (Kalidass & Bahron, 2015; Formiga, Fleury & Souza, 2014; Brandão et al., 2012; Paschoal, 2008; Oliveira-Castro, Pilati & Borges-Andrade, 1999).

Os estudos pioneiros a respeito da percepção de suporte organizacional são de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986). Os autores colocam que a percepção de suporte organizacional tem relação com crenças globais desenvolvidas pelo empregado sobre a extensão em que a organização valoriza as suas contribuições e cuida do seu bem-estar.

Oliveira-Castro et al. (1999) afirmam que a literatura especializada acerca do tema, vem mostrando a existência de correlações positivas entre percepção de suporte organizacional e medidas de desempenho no trabalho, comportamentos de cidadania organizacional, criatividade e inovação, etc. Sendo assim, o suporte organizacional seria uma variável preditora de outras variáveis no âmbito organizacional.

Para Jawahar e Hemmasi (2006) a percepção de suporte organizacional se desenvolve através das múltiplas situações de troca existentes entre o empregado e o empregador/empresa. Ou seja, o suporte organizacional é uma forma de contrato psicológico baseado em expectativas de troca e benefícios mútuos que são estabelecidos pelo trabalhador com a sua organização (Paschoal, 2008).

Eisenberger et al. (1986), em estudo clássico na área, propuseram um instrumento para mensurar a percepção de suporte organizacional. O instrumento intitulado '*Survey of Perceived Organizational Support*', desenvolvido pelos autores, em sua forma completa, é composto por 36 itens e 17 itens em formato reduzido. É válido ressaltar que a escala na sua versão completa é dividida, metade dos itens são positivos e a outra metade, negativos.

No contexto brasileiro destaca-se a versão reduzida da Escala de Percepção de Suporte Organizacional validada por Siqueira (1995) em seu estudo sobre comportamentos de cidadania organizacional, adaptando o instrumento de Eisenberger et al. (1986) às características culturais brasileiras numa amostra de 287 trabalhadores. Por fim, Oliveira-Castro et al. (1999) também propuseram um instrumento para mensuração da variável no contexto brasileiro.

Tanto o estudo de Eisenberger et al. (1986), os de Siqueira (1995; 2008) quanto o de Oliveira-Castro et al. (1999) sugerem que o trabalhador formula opiniões globais sobre o quanto a organização valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar. Essas opiniões referem-se às crenças do trabalhador sobre o comportamento da organização como um todo e não sobre o comportamento de agentes organizacionais específicos como os de chefes e líderes.

Kalidass e Bahron (2015) investigaram a influência da percepção de suporte organizacional na intenção

de rotatividade entre trabalhadores do setor hoteleiro na Malásia. Os resultados encontrados pelos autores demonstram uma associação significativa negativa entre ambas as variáveis. Os pesquisadores apontam em seu estudo que uma baixa percepção, por parte dos trabalhadores, que a organização se preocupa com eles, influencia significativamente na intenção destes trabalhadores de sair da empresa.

O presente estudo tem dois objetivos principais: 1 – com uma primeira amostra, a partir de uma análise fatorial exploratória pretendeu-se conhecer a distribuição item-fator e fidedignidade da Escala de Percepção de Suporte Organizacional. Entende-se esta análise como um conjunto de técnicas multivariadas que tem como objetivo encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas (Damásio, 2012). 2 – Ainda que no primeiro estudo tenha sido observada uma relação item-fator confiável, o cálculo realizado se baseia estritamente nos dados obtidos e não considera um modelo teórico fixo que oriente a extração das dimensões latentes. Por esta razão, teria pouco poder de apresentar qualquer indicação sobre o bom ajustamento do modelo para futuros estudos. A fim de propor uma resolução para tal limitação do primeiro estudo, com uma segunda amostra, foi realizada uma análise fatorial confirmatória.

A técnica da análise fatorial confirmatória, em síntese, visa indicar a adequação do modelo empírico com base na teoria. A técnica tem a clara vantagem de considerar, justamente, a teoria para definir os itens pertencentes a cada fator, bem como, apresentar indicadores de adequação de ajuste que permitem decidir objetivamente sobre a validade de construto da medida analisada em comparação com as outras escalas exploradas (Damásio, 2013).

Método

Participantes

Participaram do estudo 635 trabalhadores, com idade variando entre 18 e 73 anos e média de 45,79 anos, 45% de instituições públicas e 55% de instituições privadas, 52,8% eram sujeitos do sexo masculino e 54% solteiros.

Para atender aos objetivos, o banco de dados foi dividido em duas amostras entre participantes pares e ímpares de acordo com a ordem que apareciam no banco de dados: a primeira com 318 sujeitos e a segunda com 317 sujeitos. As amostras foram do tipo intencional, pois

considerou-se a pessoa que, consultada, se dispusera a colaborar respondendo o questionário.

Instrumentos

Escala de Percepção de Suporte Organizacional (EPSO): trata-se de um instrumento desenvolvido por Eisenberger et al. (1986). No Brasil, Siqueira (1995; 2008) realizou estudos de validação e adaptação do instrumento.

A presente escala, de acordo com Siqueira (1995; 2008), é unifatorial, composta por 9 itens, que explicaram 55% da variância no estudo da referida autora. A autora observou correlações itens-fator acima de 0,40 e um alfa (α) de Cronbach de 0,86. Seguindo a direção teórico-metodológica, proposta pela autora, Formiga et al. (2014), realizaram com 490 trabalhadores de diferentes empresas uma análise fatorial confirmatória e avaliaram a estrutura fatorial da escala tendo observado indicadores psicométricos que ratificaram a organização item-fator da escala em questão.

Procedimentos Éticos

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa seguiram as orientações previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (1996) e da Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (2000).

Colaboradores com experiência prévia na administração de instrumentos em Psicologia foram responsáveis pela coleta dos dados, e apresentaram-se nas empresas como interessados em conhecer as opiniões e os comportamentos dos colaboradores sobre as situações descritas na escala.

Solicitou-se a colaboração voluntária das pessoas no sentido de responderem um breve questionário. Após ficarem cientes das condições de participação na pesquisa, assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi-lhes dito que não havia resposta certa ou errada. A todos foi assegurado o anonimato das suas respostas informando que estas seriam tratadas em seu conjunto. A EPSO foi respondida individualmente ou em grupo em organizações públicas e privadas no estado do Rio de Janeiro. E os participantes puderam interromper a qualquer momento a participação.

Análise dos Dados

Com a finalidade de atender aos objetivos descritos na introdução, a análise de dados foi realizada em duas etapas:

Na **etapa 1**, com 318 sujeitos, os dados foram analisados através do software SPSS (versão 21.0). Além de estatísticas descritivas (média, desvio padrão, frequência), realizou-se uma análise de Componentes Principais (CP), não estabelecendo rotação, pois, com base nos estudos anteriores a hipótese é de um instrumento unifatorial.

Posteriormente, calculou-se a consistência interna (Alfa de Cronbach) do fator resultante. Contudo, previamente, considerou-se a própria possibilidade de se realizar a análise dos Componentes Principais, tomando como critérios o *KMO* igual ou superior a 0,70 e o *Teste de Esfericidade de Bartlett* (qui-quadrado, χ^2) significativo ($p < 0,05$) (Tabachnick & Fidell, 2001; Bisquerra, 1989; Dancey & Reidy, 2006). Além de considerar que os critérios de Kaiser (valor próprio igual ou superior a 1) e Cattell (distribuição gráfica dos valores próprios, visando distinguir aqueles sobressalentes) tendem a maximizar o número de fatores a extrair decidiu-se, para isso, efetuar uma Análise Paralela, indicada pela literatura especializada (Bisquerra, 1989; Dancey & Reidy, 2006; Hayton, Allen & Scarpello, 2004; Ledesma & Valero-Mora, 2007). Neste caso, teve-se em conta a sintaxe do SPSS desenvolvida por O'Connor (2000) a fim de realizar a Análise Paralela proposta.

Na **etapa 2**, com 317 sujeitos, utilizou-se para a análise dos dados a versão 21.0 do pacote estatístico SPSS para as análises descritivas e para a análise fatorial confirmatória, utilizou-se o programa AMOS 18.0. Esse programa estatístico tem a função de apresentar, de forma mais robusta, indicadores psicométricos que visam uma melhor construção da adaptação e acurácia da escala estudada, bem como, permite desenhar o modelo teórico pretendido no estudo.

Pretendeu-se, então, testar a adequação do modelo unidimensional, considerando como entrada a matriz de covariâncias, tendo sido adotado o estimador *ML* (*Maximum Likelihood*). Este tipo de análise estatística é mais criteriosa e rigorosa do que aquela realizada no primeiro estudo apresentado. Isto permite testar diretamente uma estrutura teórica, como é o caso da que se propõem no presente estudo.

Esta análise apresenta alguns índices que permitem avaliar a qualidade de ajuste do modelo proposto, esses índices são recomendados e discutidos na literatura (Byrne, 1989; Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005; Kelloway, 1998; Tabachnick & Fidell, 1996; Van de Vijver & Leung, 1997), por exemplo:

O qui-quadrado (χ^2) testa a probabilidade de o modelo teórico se ajustar aos dados, ou seja, quanto maior este valor pior o ajustamento. Este tem sido pouco

empregado na literatura, sendo mais comum considerar sua razão em relação aos graus de liberdade ($\chi^2/g.l.$). Neste caso, valores até 5 indicam um ajustamento adequado.

O índice de Raiz Quadrada Média Residual (RMR), que indica o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero.

Comparative Fit Index (CFI) que compara de forma geral o modelo estimado e o modelo nulo, considerando valores mais próximos de um como indicadores de ajustamento satisfatório.

Tucker-Lewis Index (TLI), apresenta uma medida de parcimônia entre os índices do modelo proposto e do modelo nulo. Varia de zero a um, com índice aceitável acima de 0,90.

Goodness-of-Fit Index (GFI) e o Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI) são análogos ao R^2 em regressão múltipla. Portanto, indicam a proporção de variância-covariância nos dados explicada pelo modelo. Estes variam de 0 a 1, com valores na casa dos 0,80 e 0,90, ou superior, indicando um ajustamento satisfatório.

Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA), com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), é considerado um indicador de desajustamento do modelo proposto, isto é, valores altos indicam um modelo não ajustado. Assume-se como ideal que o RMSEA se situe entre 0,05 e 0,08, aceitando-se valores de até 0,10.

Resultados

Etapa 1

Buscou-se avaliar, a partir dos pressupostos da Teoria Clássica dos Testes (TCT), se os itens apresentavam capacidade de discriminar pessoas com magnitudes próximas, ou seja, discriminar aquelas dos grupos inferiores e superiores com relação ao construto medido (Pasquali, 2011). Outro motivo para realizar este cálculo se deve por não encontrar esta análise nos estudos supracitados sobre o tema (ver Eisenberger et al., 1986; Siqueira, 1995; 2008; Formiga et al., 2014).

Com a finalidade de observar a discriminação dos itens da escala, foi calculada uma pontuação total da escala e em seguida sua mediana. Os respondentes com pontuação abaixo da mediana foram classificados como sendo do grupo inferior, enquanto que aquelas com pontuações acima da mediana foram definidas como do grupo superior. Considerando-se cada um dos itens desta medida, efetuou-se um teste t para amostras independentes e compararam-se ambos os grupos observando quais dos itens da escala foram capazes de discriminar pessoas com magnitudes próximas estatisticamente significativas (ver Tabela 1). Estes itens foram retidos na escala, justificando sua inserção numa posterior análise fatorial dos principais componentes.

Tabela 1

Poder discriminativo dos itens da Escala de Percepção de Suporte Organizacional

Itens	t	r (pontuação total)	p <
1. Esta organização ignoraria qualquer reclamação de minha parte.	-10,17	0,64	0,01
2. Essa organização não considera meus interesses quando toma decisões que me afetam.	-8,40	0,61	0,01
3. É possível obter ajuda desta organização quando tenho um problema.	-12,42	0,60	0,01
4. Esta organização realmente preocupa-se com o meu bem-estar.	-16,46	0,83	0,01
5. Esta organização estaria disposta a ampliar suas instalações para me ajudar a utilizar minhas melhores habilidades no desempenho do meu trabalho.	-11,47	0,72	0,01
6. Esta organização esta pronta a ajudar-me quando eu precisar de um favor especial.	-15,55	0,80	0,01
7. Esta organização preocupa-se com a minha satisfação no trabalho.	-14,33	0,80	0,01
8. Esta organização preocupa-se mais com os seus lucros (ganhos) do que comigo.	-7,59	0,56	0,01
9. Esta organização tenta fazer com que o meu trabalho seja o mais interessante possível.	-11,01	0,74	0,01

Na Tabela 1, é possível observar que os itens da Escala de Percepção Suporte Organizacional, discriminam uma espécie de contrato psicológico capaz de gerar expectativas de troca e benefícios entre empregado e

empregador e/ou gestor na sua organização. Optou-se também por avaliar a relação do conteúdo dos itens, tendo como objetivo verificar a representatividade comportamento-domínio, a qual, sistematicamente, avalia a

relação teórica apresentada no instrumento de medida, desenvolvido por Eisenberger et al. (1986) e adaptado por Siqueira (1995), para o contexto brasileiro e as situações especificadas nos itens. Ou seja, o quanto este instrumento representa os aspectos esperados (Cunha, 2000; Pasquali, 2011).

A partir dessa perspectiva, efetuou-se uma análise de correlação linear de Pearson (r) para a referida escala, destinada à avaliação dos itens referentes ao desenvolvimento do suporte organizacional em trabalhadores, nestes, teoricamente, foram contemplados os itens propostos pelos autores supracitados. Ainda na Tabela 1, é possível observar que todas as correlações relativas aos itens relacionados à percepção de suporte organizacional (pontuação total da escala), foram significativamente positivas.

Observados esses resultados, decidiu-se efetuar uma análise de Componentes Principais, sem fixar o

número de fatores a extrair e sem rotação, assumindo uma saturação de $\pm 0,30$. Visando a segurança na tomada de decisão na escolha dos fatores, três critérios foram levados em conta: (1) quantidade de valores próprios (eigenvalues) iguais ou superiores a 1 (Critério de Kaiser), (2) distribuição gráfica dos valores próprios, tomando como referência o ponto a partir do qual nenhum outro fator aporta consideravelmente para a estrutura (Critério de Cattell) e (3) Análise Paralela (Bisquerra, 1989; Fabrigar, Wegerer, MacCallum & Strahan, 1999; O'Connor, 2000; Hayton et al., 2004; Dancy & Reidy, 2006; Ledesman & Valero-Mora, 2007). Os resultados das análises permitiram identificar a adequação da matriz de correlação: KMO = 0,85 e do Teste de Esfericidade de Bartlett, $\chi^2/gl = 1393,11/36$, $p < 0,001$. Na distribuição gráfica, os valores próprios (critério de Cattell), demonstraram a bifatorialidade da escala (ver Figura 1).

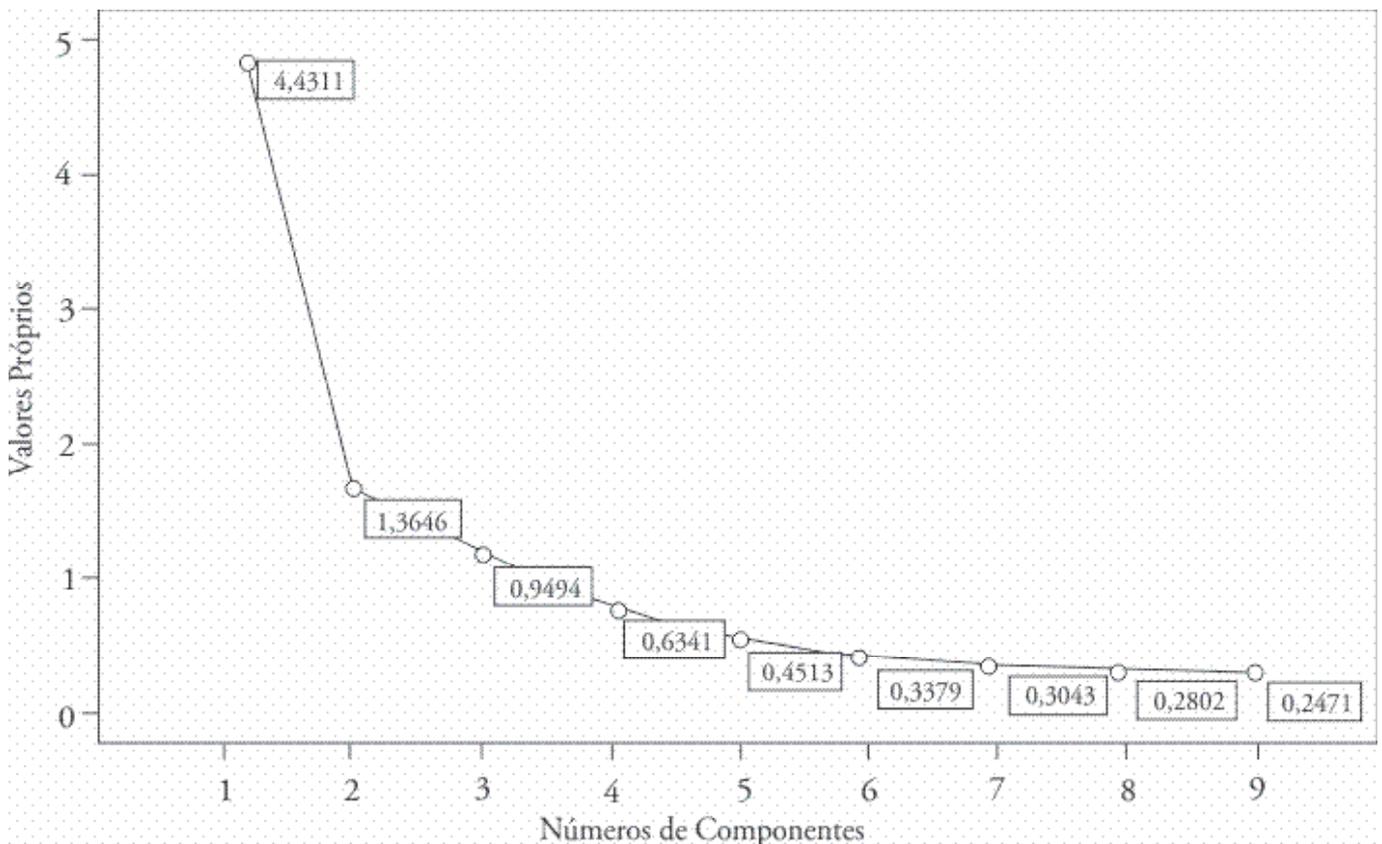


Figura 1

Diagrama de declividade do número de fatores plotados sobre a percepção de suporte organizacional

De acordo com o critério de Kaiser (isto é, os valores próprios – Eigenvalues), identificou-se também, a existência de dois fatores com valores próprios maiores que 1 (um), explicando conjuntamente 64,40% da variância total. Alternativamente, procurando não deixar dúvidas

quando a dimensionalidade do construto, realizou-se a Análise Paralela, assumindo os mesmos parâmetros do banco de dados original. Isto é, 318 participantes e 9 (nove) variáveis, tendo seus valores próprios gerados em 1.000 simulações aleatórias com os itens (ver Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição dos fatores da análise de Componentes Principais de acordo com o critério de Kaiser e Análise Paralela

Critério de Kaiser	Análise Paralela
4,43	1,26
1,37	1,48

Contrastando estes valores com aqueles observados empiricamente e com os valores próprios, isto é, entre os critérios de Kaiser e Análise Paralela, o critério de Kaiser apresentou valores superiores aos simulados, permitindo assim, identificar um único fator pertencente à escala em questão. Atento a interpretação do item-fator, juízes especializados nas análises efetuadas, contribuíram com seu julgamento, corroborando para a decisão que se esperava. Assim, fixou-se a Escala de Percepção de Suporte Organizacional como uma medida unifatorial estando amparados pelas recomendações da literatura especializada (Hayton et al., 2004).

A partir desses critérios estabelecidos procedeu-se a realização de uma análise dos Componentes Principais sem rotação, por considerar, empiricamente, ser instrumento unifatorial. Considerou-se um *eigenvalue* (valor próprio) $\geq 1,00$ para definir o fator e saturação de $\pm 0,30$ para retenção dos itens. A utilização desta técnica se mostrou bastante adequada através do $KMO = 0,90$ e do Teste de Esfericidade de Bartlett, $\chi^2/gl = 1386,44/28, p < 0,001$.

Os resultados da extração revelaram a presença de um único fator principal, refutando a bifatorialidade, de acordo com o encontrado nas análises para tomada de decisão, sendo: valores próprios (*eigenvalues*) iguais ou superiores a 1 (Critério de Kaiser), distribuição gráfica dos valores próprios (Critério de Cattell) e a Análise Paralela. Este fator explicou 49,99% da variância total (ver Tabela 3). Para facilitar a compreensão do leitor, apresentou-se o conteúdo de cada item, sua saturação (carga fatorial) e comunalidade, bem como, os indicadores de consistência interna (Alfa de Cronbach) e variância explicada.

Tabela 3

Análise dos Componentes Principais da Escala de Percepção de Suporte Organizacional

Itens	a_f	h²
1. Esta organização ignoraria qualquer reclamação de minha parte.	0,84	0,76
2. Essa organização não considera meus interesses quando toma decisões que me afetam.	0,83	0,71
3. É possível obter ajuda desta organização quando tenho um problema.	0,82	0,44
4. Esta organização realmente preocupa-se com o meu bem-estar.	0,77	0,73
5. Esta organização estaria disposta a ampliar suas instalações para me ajudar a utilizar minhas melhores habilidades no desempenho do meu trabalho.	0,75	0,64
6. Esta organização esta pronta a ajudar-me quando eu precisar de um favor especial.	0,60	0,76
7. Esta organização preocupa-se com a minha satisfação no trabalho.	0,60	0,70
8. Esta organização preocupa-se mais com os seus lucros (ganhos) do que comigo.	0,59	0,43
9. Esta organização tenta fazer com que o meu trabalho seja o mais interessante possível.	0,36	0,62
Número total de itens		09
Valores Próprios		4,43
Variância Explicada		49,99
<u>Alpha</u> de Chronbach (α)		0,86

Notas. a_f = Carga Fatorial; h² = Cumunalidade. N = 318 sujeitos.

Considerando esses resultados, pode-se destacar, na análise fatorial exploratória da escala, sua estrutura unifatorial sendo possível afirmar que a sua organização fatorial foi consistente. Porém, como na análise exploratória, a sua aleatoriedade não permite teorizar sobre as variáveis destacadas neste estudo, em um segundo momento, tratou-se de realizar uma análise fatorial confirmatória.

Para tal, utilizou-se o programa AMOS 18.0, destinado ao cálculo de modelagem de equações estruturais e análise fatorial confirmatória. Esse programa estatístico tem a função de apresentar, de forma mais robusta, indicadores psicométricos que visam uma melhor construção da adaptação e acurácia da escala avaliada anteriormente, bem como, permite desenhar um modelo teórico que se pretende.

Etapa 2

A amostra contou com 317 sujeitos com características semelhantes aos da etapa 1. Optou-se por deixar livre a covariância (ϕ) entre os fatores. Os indicadores de qualidade de ajuste do modelo se mostraram próximos aos recomendados na literatura (Byrne, 1989; Tabachnick & Fidell, 1996; van de Vijver & Leung,

1997). Os resultados desta análise podem ser observados, a partir da seguinte razão: χ^2/gl (34,35/23) = 1,56, RMR = 0,04, GFI = 0,98, AGFI = 0,95, CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA (90%IC) = 0,04 (0,01-0,07). O valor do ECVI e CAIC não foram necessários por não haver modelos para serem comparados. Na Tabela 4 é apresentada a estrutura fatorial resultante (solução padronizada) dessa análise.

Tabela 4

Estrutura fatorial da Escala de Percepção de Suporte Organizacional

Ξ (construto)	χ (variáveis) [itens]	Λ (carga fatorial)	ϵ (erros)	CC	VME
Percepção de Suporte Organizacional	SO1	0,71	0,50	0,92	0,56
	SO2	0,69	0,48		
	SO3	0,65	0,42		
	SO4	0,85	0,73		
	SO5	0,78	0,60		
	SO6	0,72	0,53		
	SO7	0,85	0,73		
	SO8	0,51	0,37		
	SO9	0,81	0,65		

Notas. SO1, SO2, SO3... = itens da escala; CC = Confiabilidade Composta; VME = Variância Média Extraída

Como é possível observar, todas as saturações (Lambdas, λ) estão dentro do intervalo esperado $|0 - 1|$, denotando não haver problemas de estimação proposta. Além disso, todas são estatisticamente diferentes de zero ($t > 1,96, p < 0,05$), corroborando a existência unifatorial da medida verificada no primeiro estudo realizado a partir da análise fatorial exploratória.

É necessário salientar, no que se refere à validade deste construto, que foi realizado, também, tanto o cálculo de Confiabilidade Composta (CC) quanto o cálculo da Variância Média Extraída (VME) nos termos recomendados pela literatura (Valentini & Damásio, 2016).

No primeiro indicador exige-se que o nível do escore seja acima de 0,70, enquanto no segundo indicador é preciso um nível acima de 0,50.

Observou-se que para a dimensão da escala, a CC e a VME, estiveram acima do exigido na literatura, respectivamente, 0,92 e 0,56, condição que evidencia a confiabilidade e validade convergente do construto representado. É possível observar que tal resultado é confirmado pela observação das estimativas de predição a partir da análise de regressão para tal modelo, as quais identificam as variáveis como significativas e com uma razão critério dentro do que é estatisticamente exigido (ver Tabela 5).

Tabela 5

Estimativas de predição a partir da análise de regressão

Itens	-	Fator	Estimativa	Desvio Padrão	Razão Critério	P <
SO9	<---	SOrg	1,000	--	--	--
SO8	<---	SOrg	,677	,072	9,408	0,01
SO7	<---	SOrg	1,039	,056	18,475	0,01
SO6	<---	SOrg	,863	,062	13,874	0,01
SO5	<---	SOrg	,998	,066	15,149	0,01
SO4	<---	SOrg	1,017	,060	17,070	0,01
SO3	<---	SOrg	,797	,066	12,061	0,01
SO2	<---	SOrg	,884	,069	12,876	0,01
SO1	<---	SOrg	,920	,069	13,367	0,01

Vale destacar, que os indicadores de ajuste apontam, de forma robusta, para a confiabilidade do funcionamento da escala no contexto de trabalhadores de diferentes empresas no estado do Rio de Janeiro (sejam estas, públicas ou privadas). Apesar da confiança nos indicadores psicométricos, efetuou-se por fim, um teste *t* para amostras independentes a fim de avaliar as diferenças entre as pontuações das respostas dos sujeitos em relação ao tipo de empresa, os quais foram as seguintes: empresas públicas [Média = 25,30, DP = 8,40 (IC95% = -4,37/-2,01)] e empresas privadas [Média = 28,49, DP = 8,75 (IC95% = -4,40/-1,98)] [$t_{2,633} = -5,20$; $p < 0,01$].

Ao comparar os escores obtidos por trabalhadores de empresas públicas e privadas percebeu-se uma diferença significativa entre os dois grupos. Os trabalhadores de empresas privadas apresentaram escores significativamente superiores que os de organizações públicas. Esses resultados salientam que, no presente grupo amostral, os funcionários das empresas privadas demonstraram uma maior percepção de suporte organizacional do que os servidores das organizações públicas.

Discussão

De forma geral, pretendeu-se contribuir com este estudo para uma maior especificidade da medida de suporte organizacional em distintas empresas. Ainda que a escala tenha sido adaptada e validada por Siqueira (1995; 2008) para o Brasil, não se observou, nos estudos citados que estudaram as propriedades psicométricas do instrumento, detalhes estatísticos como análise dos componentes principais, critério de Kaiser, critério de Cattell, análise paralela e os indicadores da análise fatorial confirmatória para avaliar o comportamento dessa medida em trabalhadores.

É preciso destacar que os resultados observados no presente estudo, não devem ser considerados, simplesmente, como uma espécie de qualificação psicométrica da medida testada sobre suporte organizacional, pois, a organização da estrutura fatorial, previamente observada por autores brasileiros (Formiga et al., 2014), foi bem semelhante. Assim, o estudo contribui para garantir evidências empíricas sobre a confiabilidade e a estrutura unifatorial do instrumento para a aplicação e mensuração em outros contextos brasileiros do trabalho tanto em empresas privadas ou em públicas.

Os diversos critérios empregados para definição do número do fator a ser extraído, por exemplo, o de Kaiser, Cattell e a análise paralela (Hayton et al., 2004) reforçaram a solução unifatorial representada de acordo

com o que se esperava teoricamente. A referida estrutura fatorial encontrada revelou-se adequada considerando os indicadores comumente tidos em conta para provar o modelo proposto: χ^2/gl , RMR, *GFI*, *AGFI*, *CFI*, *TLI* e *RMSEA*. Estes indicadores foram satisfatórios estando em intervalos que têm sido considerados como aceitáveis na literatura vigente sobre o assunto (Byrne, 1989; van de Vijver & Leung, 1997).

De acordo com Siqueira (2008), ao pretender investir no processo psicológico do trabalhador em termos de seu bem-estar, faz-se necessário atentar para políticas institucionais que favoreçam esse sentimento. Neste contexto, ao salientar a importância da percepção de suporte organizacional, sugere-se a reflexão quanto a benefícios como horários de trabalho mais flexíveis, políticas organizacionais de apoio familiar (como creche para seus filhos), respeito às ideias dos funcionários, valorização profissional, incentivo à capacitação, acesso a informações, etc., capaz de gerar maior e melhor nível de comprometimento com a organização (Oliveira-Castro et al., 1999; Dias, 1993).

Os resultados encontrados no presente estudo ratificam a qualidade do instrumento proposto por Siqueira (1995; 2008) e corroboram os pressupostos psicométricos apontados em estudos anteriores de qualidade da medida por Formiga et al. (2014) e por Formiga e Souza (2014). Foi possível, ainda, confirmar a estrutura unidimensional do construto, o que já era apontado na literatura (Oliveira-Castro et al., 1999). Com tais evidências empíricas observadas, pode-se afirmar que o instrumento avaliado é eficaz e oferece uma medida confiável, constituindo então uma ferramenta a ser utilizada por gestores e pesquisadores da área de recursos humanos para avaliar no grupo de colaboradores a forma como os mesmos percebem o suporte oferecido pela empresa.

Apesar das evidências empíricas obtidas, algumas particularidades para futuros estudos devem ser destacadas para que se compreenda funcionamento do instrumento em diferentes situações relacionadas ao trabalho: 1 – considerar uma amostra para além da especificidade da empresa pública ou privada, salientando a necessidade de distribuir a amostra por categoria de serviços; 2 – sugere-se analisar o instrumento com base no tempo de serviço, bem como, na faixa etária e retorno ao trabalho após licença de saúde; 3 – Relacionar a medida de suporte organizacional com outras variáveis que compõem o ambiente organizacional, como autoconceito profissional, produtividade, motivação, cultura organizacional, etc.

Referências

- Agapito, P. R., Polizzi Filho, A., & Siqueira, M. M. M. (2015). Bem estar no trabalho e percepção de sucesso na carreira como antecedentes da intenção de rotatividade. *Rev. Adm. Mackenzie*, 16(6), Nov/Dez.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Brandão, H. P., Borges-Andrade, J. E., & Guimarães, T. A. (2012). Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. *Revista de Administração*, 47(4), 523-539.
- Brasil. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (2012). *Resolução CNS nº 196/96*. Brasília.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução nº 016/2000*. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Disponível em: <http://www.crp.org.br/portall/orientacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx>. Acesso em: 1 dez. 2016.
- Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico V*. Porto Alegre: Artmed.
- Damáso, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228.
- Damáso, B. F. (2013). Contribuições da Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. *Psico-USF*, 18(2), 211-220.
- Dancey, C.P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, J. M. G. (1993). *Preditores do comprometimento organizacional: um estudo de caso na EMATER - MG*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Formiga, N., Fleury, L. F. O., & Souza, M. A. (2014). Evidências de validade da escala de percepção de suporte organizacional em funcionários de empresa pública e privada. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 5(2), 60-76.
- Formiga, N. S., & Souza, M. A. (2014). Comprovação empírica de uma medida psicológica sobre a percepção do suporte organizacional em trabalhadores de diferentes empresas. *Boletim - academia paulista de psicologia*, 34(87), 510-522.
- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. (2005). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hayton, J.C., Allen, D.G. & Scarpello, V. (2004) Factor Retention Decisions in Exploratory Factor Analysis: a Tutorial on Parallel Analysis. *Organizational Research Methods*, 7, 191-205.
- Jawahar, I. M., & Hemmasi, P. (2006). Perceived organizational support for women's advancement and turnover intentions: the mediating role of job and employer satisfaction. *Women in Management Review*, 21(8), 643-661.
- Kalidass A., & Bahron, A. (2015) e Relationship between Perceived Supervisor Support, Perceived Organizational Support, Organizational Commitment and Employee Turnover Intention. *International Journal of Business Administration*, 6(5), 82-89.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ledesma, R.D., & Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(2).
- O'Connor, B.P. (2000). Behavior Research Methods. *Instruments & Computers*, 32, 392-396.
- Oenning, N. S. X., Carvalho, F. M., & Lima, M. C. (2012). Indicadores de absenteísmo e diagnósticos associados às licenças médicas de trabalhadores da área de serviços de uma indústria de petróleo. *Rev. Bras. Saúde Ocup.*, 37(125), 150-158.
- Oliveira-Castro, G. A., Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (1999). Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. *Revista de Administração Contemporânea*, 3(2), 29-51.
- Paschoal, T. (2008). *Bem-estar no trabalho: relações com suporte organizacional, prioridades axiológicas e oportunidades de alcance de valores pessoais no trabalho*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Pasquali, L. (2011). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

- Sant'Anna, A. S., & Kilimnik, Z. M. (2011) *Qualidade de vida no trabalho: abordagens e fundamentos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Siqueira, M. M. M. (1995) *Antecedentes do comportamento de cidadania organizacional: a análise de um modelo pós-cognitivo*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Siqueira, M. M. M. (2008). *Medidas do comportamento organizacional: Ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tamayo, A., & Paschoal, T. (2003). A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(4), 33-54.
- Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016). Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: indicadores de precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-7.
- Van De Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for crosscultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Endereço para correspondência:

Luis Felipe de Oliveira Fleury
Rua Anna Vasco, 18
CEP: 23092620 – Campo Grande/Rio de Janeiro
Email: luis_fleury@yahoo.com.br

Recebido em 08/12/2016
Aceito em 19/01/2017

Desafios no atendimento aos Idosos: o equilíbrio entre conhecimento técnico, habilidades terapêuticas e relação terapêutica

Terapias Cognitivo-Comportamentais com Idosos, organizado por Eduarda Rezende Freitas, Altemir José Gonçalves Barbosa e Carmem Beatriz Neufeld (Novo Hamburgo: Sinopsys, 2016, 448 p.)

Roseli Lage de Oliveira¹

¹Conscientia - Núcleo de Estudos de Comportamento e Saúde Mental, pasteurized em Terapia Cognitivo-Comportamental e idosos

O envelhecimento populacional tem ocorrido de modo acelerado no país e ainda se observa um despreparo dos profissionais da saúde no atendimento aos idosos. Trata-se de uma demanda crescente, que com o aumento da expectativa de vida e de doenças relacionadas ao envelhecimento, torna-se necessário investigar abordagens de tratamento efetivas, que vislumbrem um envelhecimento mais saudável. A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) tem sido uma abordagem de escolha para o tratamento de diversos transtornos mentais, inclusive tem demonstrado boa efetividade com este público (Karlim, 2011).

“**Terapias Cognitivo-Comportamentais com Idosos**” é uma obra pioneira de produção nacional. Foi organizada por três autores. Eduarda Rezende Freitas, Psicóloga com estudos e publicações na área do envelhecimento; Altemir José Gonçalves Barbosa, Psicólogo, Professor na Universidade Federal de Juiz de Fora e Coordenador do Centro de Pesquisa sobre Desenvolvimento e Envelhecimento nesta mesma instituição; e Carmem Beatriz Neufeld, Psicóloga, Professora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Cognitivo Comportamental desta mesma instituição (LAPICC-USP).

O presente livro abrange desde aspectos mais elementares do envelhecimento, passando pela psicologia do envelhecimento, psicologia cognitiva até a avaliação e intervenção no idoso nas principais temáticas que envolvem esta fase da vida e os problemas de saúde mental.

A obra é dividida em três partes. Na primeira parte, *Avaliação Psicológica na Clínica com Idosos*, os autores discutem sobre a importância de uma avaliação ampla e cuidadosa do idoso para a intervenção na TCC. Esta parte é composta por seis capítulos, cada um deles escrito por diferentes autores, indo desde uma compreensão acerca das mudanças neurobiológicas e biopsicossociais do envelhecimento, passando

pelas teorias da Psicologia do Envelhecimento, o papel do idoso no contexto da sociedade atual e, mais especificamente, na realidade brasileira. Também aborda aspectos como a avaliação dos sintomas de ansiedade, de depressão, de desesperança e risco de suicídio. O rastreio de possíveis prejuízos cognitivos é fundamental para nortear a escolha das estratégias e técnicas a serem utilizadas, bem como as adequações necessárias para o uso da TCC com os idosos.

A segunda parte, *Clínica com Idosos*, tem como foco os embasamentos teóricos e práticos para a intervenção em TCC. Ela é composta por oito capítulos, elaborados por diversos autores. A aplicabilidade da Terapia Cognitiva Beckiana, da Terapia Comportamental Dialética e da Terapia dos Esquemas com pacientes idosos é apresentada, indo desde as especificidades para a intervenção até estudos de eficácia. No que se refere à prática da TCC, ela se concentra nos problemas de Saúde Mental mais comuns no idoso, como Depressão Maior, Transtorno Bipolar, sintomas de ansiedade e prejuízos cognitivos, exibindo a plasticidade dos transtornos nesta fase da vida, desafios para a intervenção e, mais especificamente, estratégias específicas para o tratamento. A Reabilitação Neuropsicológica também é apresentada tanto em nível preventivo, quanto terapêutico. O último capítulo desta parte se encerra com maestria, pois os autores nos sensibilizam quanto às competências terapêuticas essenciais para se trabalhar com idosos na abordagem cognitivo comportamental, mais especificamente compreender seu próprio sistema de crenças em relação ao envelhecimento e modifica-las, estratégias adicionais para lidar com perdas, aprender a manejar o ritmo das sessões, tendo em vista a diminuição na velocidade de processamento das informações.

Na terceira parte do livro, *Além da Clínica Tradicional com Idosos*, os autores discutem possibilidades de intervenção com idosos com vistas ao envelhecimento saudável e melhor qualidade de vida, como promoção de saúde, lazer e exercício físico, preparo para

a aposentadoria, bem como o desenvolvimento de traços individuais positivos. Outro aspecto fundamental é a orientação e suporte aos cuidadores de idosos, muito bem demonstrado nesta parte final do livro.

Trata-se de uma obra inédita, produzida no Brasil, muito bem escrita, com uma excelente qualidade técnica, desenvolvida por profissionais altamente qualificados e especializados. Este livro traz o estado da arte no atendimento de idosos na abordagem cognitivo-comportamental e apresenta dados de estudos e pesquisas recentes. Por ser uma produção nacional, traz a vantagem de ser escrita tendo como base aspectos históricos e culturais do país, o que possibilita adequações em relação à aplicabilidade das intervenções neste contexto, além de reduzir possíveis vieses de tradução.

Quem nunca atuou com esse público, esta é uma obra recomendada para profissionais que desejam trabalhar com idosos, nos diversos níveis de atenção à saúde, seja em nível mais preventivo e psicoeducativo, quanto psicoterapêutico.

Ao profissional que deseja atuar com idosos torna-se necessário um cuidado especial no estabelecimento da relação terapêutica, pois este um fio condutor e fortalecedor da adesão do idoso ao acompanhamento, ou mesmo para a sua desistência. O terapeuta deve estar munido de uma sensibilidade aguçada para ouvir as histórias de vida, muitas destas que foram construídas e permeadas pela história da humanidade. Estar atento para as mudanças que

ocorrem nessa fase da vida, com suas perdas e ganhos e, principalmente, desenvolver uma forte empatia para conseguir se colocar no lugar do outro, compreendendo as mudanças desta fase da vida, não por meio do seu próprio referencial, mas vendo-o através do olhar do idoso, compreendendo suas emoções e dilemas.

A TCC pode se constituir em uma excelente abordagem teórica no atendimento de idosos e esta obra é uma excelente contribuição à área.

Referência

- Karlin, B. E. (2011). *Cognitive Behavioral Therapy With Older Adults*. In: K. H. Sorocco & S. Lauderdale (Orgs). *Cognitive Behavior Therapy with older adults: Innovations across care settings*. (pp.1-28). New York, USA: Springer Publishing Company.
- Freitas, E. R., Barbosa, A. J. G., & Neufeld, C. B. (Orgs.). (2016). *Terapias Cognitivo-Comportamentais com Idosos*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 248p.

Endereço para correspondência:

Roseli Lage de Oliveira
 Conscientia - Núcleo de Estudos de Comportamento e Saúde Mental
 Avenida Angélica, 2632 - cj. 62 - Consolação
 CEP: 01228-200 - São Paulo - SP
 Email: roseli@conscientia.com.br