

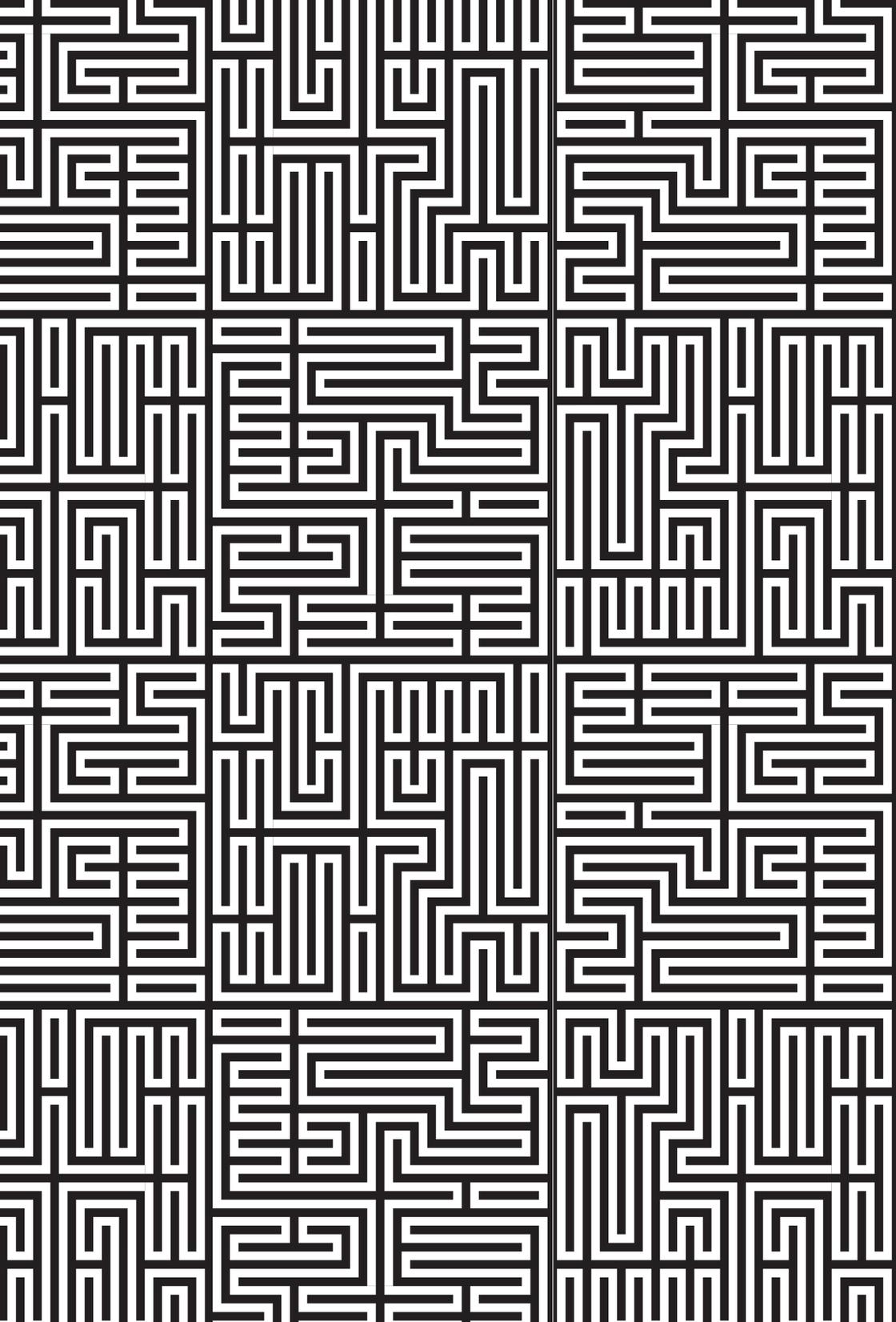
Milena Bertollo-Nardi

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO

**LIMITES E POSSIBILIDADES
EM UM CAMPUS DO IFES**



Edifes



MILENA BERTOLLO-NARDI

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO:

limites e possibilidades em um campus do Ifes

Vitória, 2018



Edifes



Edifes

Editora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara
29040-689 – Vitória – ES
www.edifes.ifes.edu.br
editora@ifes.edu.br

Reitor: Jadir Jose Pela
Pró-Reitor de Administração e Orçamento:
Lezi José Ferreira
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:
Luciano de Oliveira Toledo
Pró-Reitora de Ensino:
Adriana Piontkovsky Barcellos
Pró-Reitor de Extensão:
Renato Tannure Rotta de Almeida
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Romero da Silva
Coordenador da Edifes: Nelson Martinelli Filho

Conselho Editorial

Ediu Carlos Lopes Lemos • Eliana Mara Pellerano
Kuster • Diego Ramiro Araoz Alves (Suplente) •
Estéfano Aparecido Vieira • Karin Satie Komati
(Suplente) • Felipe Zamborlini Saiter • Marcela
Ferreira Paes (Suplente) • Nelson Martinelli
Filho • Poliana Daré Zampirolli Pires • Oscar Luiz
Teixeira de Rezende (Suplente) • Raoni Schmitt
Huapaya • Marcos Vinicius Forecchi Accioly
(Suplente) • Ricardo Ramos Costa • Ana Paula
Klauck (Suplente) • Priscila de Souza Chisté •
Robson Malacarne (Suplente) • Rossanna dos
Santos Santana Rubim • Norma Pignaton Recla
Lima (Suplente) • Wallisson da Silva Freitas

Revisão: Roberta Patrocínio de Amorim
Projeto Gráfico e Diagramação: Assessoria de
Comunicação Social do Ifes
Imagem de capa: Dukepope.com / Freepik

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403
Bibliotecária Norma Pignaton Recla Lima – CRB6 - 207

B546t Bertollo-Nardi, Milena, 1983-
Atuação profissional do psicólogo: limites e possibilidades em um campus do Ifes /
Milena Bertollo-Nardi. – Vitória, ES : Edifes, 2018.
141 p.

ISBN: 9788582633151 (ebook.).

1. Psicologia – Prática. 2. Psicólogos escolares. 3. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. I. Título.

CDD 22 – 150

@ 2017 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

Para Julio,
Felipe e Artur.

Sumário

PREFÁCIO	5
APRESENTAÇÃO	8
Capítulo 1: O Contexto da Pesquisa e a busca por um referencial teórico.....	15
Capítulo 2: A entrada no campo, o encontro com profissionais e estudantes do Ifes e aportes teóricos.....	29
Capítulo 3: A construção do trabalho no Ifes e o “lugar” das intervenções	56
Capítulo 4: O trabalho com os adolescentes	67
Capítulo 5: De volta ao começo: vivência e análise de uma experiência completa	122
REFERÊNCIAS	130

PREFÁCIO

Luziane Zacché Avellar

É com muita alegria que escrevo o Prefácio do livro *Atuação profissional do psicólogo: limites e possibilidades em um campus do Ifes*, de autoria de Milena Bertollo-Nardi.

Com coragem e habilidade, a autora coloca em análise sua inserção como psicóloga em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Coragem por enfrentar de maneira extremamente responsável o desafio de se inserir em um campo muito desafiador: a escola, e em especial um Ifes, que possui muitas especificidades, com as quais os profissionais têm que lidar em seu cotidiano.

O Ifes é uma instituição de ensino singular, que se diferencia da escola e da universidade, pois oferece modalidades variadas de ensino, o que coloca alguns desafios: o pedagógico, o interdisciplinar, a atuação profissional do psicólogo no âmbito educacional, para citar alguns. A autora demonstra habilidade para sustentar a posição de profissional e pesquisadora nesse contexto.

Entende como um desafio a ser superado a questão sobre como pesquisar um campo que, inicialmente, é de intervenção, garantindo o rigor e a técnica necessária aos procedimentos de pesquisa. A articulação entre sua atuação profissional, a intervenção do psicólogo e a pesquisa científica se apresentam como uma realidade complexa que comporta diferentes saberes e exigem do profissional-pesquisador novas formas de atuar e pesquisar.

De maneira sábia, a autora busca aproximação com o campo e com as pessoas que fazem parte dele – professores, técnicos administrativos, diretores, estudantes e familiares dos estudantes. Conversa. Observa. E, na medida em que vai conhecendo as demandas e expectativas com relação ao seu trabalho, toma para si a tarefa de responder de maneira extremamente ética e competente cada uma delas. Não sem antes conhecer, estudar e planejar. Para tanto, faz vários movimentos de busca, aproximação e distanciamento do campo.

Não bastasse tudo isto, para responder a todas as demandas, inclusive a própria – de construir uma intervenção profissional ética, consequente e coerente com uma concepção de homem, que possa dar conta da multiplicidade da condição humana e que compreenda o indivíduo em sua relação com o mundo e com o ambiente –, decide explorar a interface entre duas áreas da Psicologia: a psicologia social e a psicologia clínica. Aspecto inovador em seu livro. Brinda o leitor com uma pesquisa fértil sobre a possibilidade de se explorar, em um diálogo crítico e criativo, a interface possível entre duas áreas, sem deixar de considerar suas diferenças.

Uma das tarefas do seu trabalho foi sistematizar e fundamentar teoricamente o que vinha chamando de “interface entre psicologia clínica e psicologia social, com base na articulação e no diálogo entre os fundamentos da Teoria do Amadurecimento Humano, de D. W. Winnicott, e a Teoria das Representações Sociais, de S. Moscovici. A tese defendida e apresentada agora no livro é a de que o ponto em que podem interagir e constituir uma interface teórica é justamente o da prática profissional do psicólogo, comprometida com uma atuação ética e de cuidado.

A autora apresenta os motivos que a levaram à escolha da interface teórica: as duas teorias privilegiam os fenômenos relacionais e intermediários, recolocam o homem em sua relação com o ambiente e com a cultura e privilegiam a zona do *entre* – das mediações e relações intersubjetivas. Defende a ideia de que é nessa área que o psicólogo é convocado a construir sua atuação.

A decisão e apropriação do referencial teórico permitiu a elaboração, o planejamento e a realização de intervenções com adolescentes de maneira técnica, mas não enrijecida. A autora planeja suas intervenções e oferece um espaço de fala, um tempo com uma escuta disponível, atenta e acolhedora.

Com muita generosidade e cautela, descreve e reflete criticamente suas intervenções com adolescentes do Ifes em dois projetos: A Roda de Conversa e Os grupos de Orientação Profissional. Coloca em análise o seu *saber-fazer*. E nos brinda com relatos detalhados e criativos da sua experiência como psicóloga e como pesquisadora, fundamentados na ética profissional, entendida como lugar de relação humana, baseada nas necessidades mais fundamentais: a do encontro com um Outro, a de ser ouvido em sua singularidade e a de ter um lugar no mundo que possa ser compartilhado com muitos Outros.

Baseia-se em um modelo que o psicólogo oferece espaço, tempo e presença. Pauta suas intervenções no cuidado e propicia condições para auxiliar os adolescentes em seu processo singular de desenvolvimento. Tem o coletivo e o social como orientação. Localiza a sua atuação no espaço intermediário entre aspectos individuais e coletivos. Preocupa-se em não fazer intervenções com caráter moralista, curativo e ortopédico, respeitando os valores, conhecimentos e comportamentos dos adolescentes.

Não é um modelo para ser reproduzido ou copiado, mas que inspira outros profissionais e pesquisadores que aceitam o desafio de fazer pesquisa em psicologia e buscam atuar profissionalmente de modo criativo, ético e consequente.

Exalto aqui a disponibilidade de Milena em compartilhar com os leitores a riqueza de seu trabalho, possibilitando novos e criativos espaços de encontro e me sinto honrada de prefaciar seu livro.

APRESENTAÇÃO

A chegada de um profissional de psicologia em um novo campo de atuação, no qual ainda não havia atuado um profissional dessa área, remete a vários desafios, questionamentos e hesitações. O que pode um psicólogo neste espaço? Que concepções são compartilhadas sobre ele e que expectativas são colocadas para o seu trabalho? Como se aproximar e conhecer o campo de atuação? E, finalmente, quais práticas propor?

É justamente esse processo que foi colocado em análise neste livro, fruto do meu trabalho de doutoramento. O objetivo foi o de relatar e analisar o processo de inserção de uma psicóloga em um dos *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo, desde a entrada e aproximação com o campo, a busca por um referencial teórico, até a proposição e análise das intervenções realizadas.

Logo de início, surgiu o desafio de procurar um embasamento teórico para subsidiar a prática profissional que eu começava a desenvolver naquele espaço. Algumas pesquisas realizadas com psicólogos apontam a falta de clareza, por parte dos profissionais, sobre qual orientação teórica é a mais apropriada ou qual fundamenta efetivamente a prática relatada por eles (GONDIM; BASTOS; PEIXOTO, 2010). Ao longo de minha trajetória profissional, essa sempre foi uma preocupação: em que me baseio para propor minhas intervenções? Que concepções de homem e de mundo fundamentam minha prática profissional? Assim, sempre procurei um arcabouço teórico que

desse conta da multiplicidade da condição humana e que compreendesse o indivíduo em sua relação com o mundo e com o ambiente, não de forma dicotômica, mas de maneira complementar, indivíduo e ambiente se constituindo mutuamente. Eu procurava uma teoria que me ajudasse a entender os adolescentes em sua relação com o mundo e com a cultura e que, ao mesmo tempo, oferecesse subsídios para intervir e propor uma prática psicológica a partir dessa visão.

Desde o início, eu tinha clara a ideia de que não se trataria, necessariamente, de uma teoria única. Considerando a complexidade dos fenômenos sociais e dos contextos e instituições nos quais o psicólogo é chamado a intervir, portanto, percebe-se, cada vez mais, que a abordagem unidisciplinar é insuficiente, já que é reducionista e não apreende os fenômenos sociais em sua complexidade (TRASSI; MALVASI, 2010). Além disso, abordagens teóricas que colocam em oposição questões como objetividade e subjetividade, interno e externo, sujeito e objeto, mostram-se insuficientes para embasar a atuação profissional.

Acredito que a superação de tais dicotomias implica no diálogo crítico e fundamentado entre diferentes áreas de conhecimento. Uma das tarefas deste trabalho foi a de sistematizar e fundamentar o que vinha chamando de “interface entre psicologia clínica e psicologia social”, com base na articulação e no diálogo entre duas teorias: a Teoria do Amadurecimento Humano, de D. W. Winnicott, e a Teoria das Representações Sociais, de S. Moscovici, principalmente as discussões propostas por Jovchelovitch (1995, 2004, 2008) sobre ela. Minha tese é a de que o ponto em que podem interagir e constituir uma interface teórica é justamente o da prática profissional do psicólogo comprometida com uma atuação ética e de cuidado.

Procurando não cair em um ecletismo teórico acrítico, propus um diálogo entre essas teorias baseado em seus pontos de aproximação. Em ambas, o enfoque é dado ao estudo dos fenômenos contraditórios e paradoxais e ambas conciliam as noções de interno e externo e de subjetividade e objetividade. Para essa discussão,

baseei-me em análises anteriormente realizadas por Jovchelovitch (1995, 2004, 2008) e Pombo-de-Barros e Arruda (2010).

Paralelamente à busca por um referencial teórico, acontecia a aproximação com o campo e com as pessoas que faziam parte dele – professores, técnicos administrativos, diretores, estudantes, familiares dos estudantes. Fui conhecendo suas demandas e expectativas com relação ao meu trabalho. No entanto, logo percebi que somente essa aproximação não seria suficiente para oferecer elementos mais estruturados a fim de planejar as futuras intervenções. Eu precisava de algo mais sistematizado, mais embasado. Por isso, propus um estudo para conhecer as representações sociais de psicólogo para os jovens estudantes e também suas demandas com relação ao trabalho desse profissional.

Entendendo que, por meio de suas representações sociais, indivíduos e grupos revelam também sobre si mesmos, ao conhecer as representações dos adolescentes sobre o psicólogo, poderia conhecer um pouco mais sobre eles mesmos, o que pensavam, o que consideravam importante e o que esperavam do psicólogo. Todas essas informações foram importantes para estabelecer uma relação de proximidade com o campo que, simultaneamente, eu investigava e entrevistava.

Após esses momentos iniciais, de aproximação e de hesitação, o trabalho foi iniciado com os adolescentes por meio dos projetos que foram sendo desenvolvidos. Para este livro, escolhi dois projetos: as Rodas de Conversa e os Grupos de Orientação Profissional. Essas intervenções foram planejadas e, posteriormente, analisadas sob a luz da interface teórica proposta. Procurei, com essa análise, responder a uma das questões que nortearam este trabalho: a interface entre as teorias do amadurecimento humano e das representações sociais pode oferecer subsídio teórico-prático para se pensar uma atuação com adolescentes no contexto do Ifes?

A organização do livro foi pensada de forma a contemplar as etapas desenvolvidas na construção do trabalho de campo.

Metaforicamente, elas contemplam os três momentos do Jogo da Espátula (WINNICOTT, 2000a): aproximação/hesitação, envolvimento e finalização. Em um artigo de 1941, Winnicott (2000a) observou como os bebês se comportavam em uma situação preestabelecida, na qual uma espátula era colocada diante deles. Os bebês passavam por três estágios: hesitação e dilema diante da espátula; envolvimento e manipulação da espátula; finalização do jogo, quando deixava a espátula e passava a se interessar por outros objetos. Nesse jogo, o bebê tinha a possibilidade de vivenciar o desenvolvimento completo de uma experiência, de acordo com o seu próprio ritmo (WINNICOTT, 2000a).

A analogia que se faz entre o Jogo da Espátula e a experiência deste trabalho se deve ao fato de ele ter acontecido de acordo com esses três momentos, com início, meio e fim. O livro contém cinco capítulos, além dessa apresentação. Os capítulos iniciais correspondem ao estágio de aproximação/hesitação, trata-se do momento da entrada no campo, juntamente com todas as questões, as indagações e as reflexões que surgiram nesse período. A esse estágio, correspondem os **capítulos de 01 a 03**.

Após esses momentos iniciais, ocorreu o envolvimento, a manipulação, o brincar propriamente dito. É o momento em que, metaforicamente, aproprio-me da espátula que, aqui, é ser psicóloga do Ifes: nesse momento eu proponho as intervenções, experimento as situações e me faço circular livremente pelas possibilidades de trabalho que passo a desenvolver. A esse estágio corresponde o **capítulo 4** deste livro.

Há, ainda, o terceiro estágio, em que começa a se deixar a espátula e a procurar outros objetos de interesse. Nesse caso, chega-se a um curso completo de experiência. Ao escrever o **capítulo 5: “De volta ao começo”** e articular toda a experiência de construção do trabalho no Ifes e de elaboração do livro, foi-me possível fazer exatamente esse movimento de vivenciar e de relatar uma experiência completa.

No final, foi exequível caracterizar este trabalho como espaço de *encontro*: encontro entre psicologia clínica e psicologia social; encontro entre teoria das representações sociais e psicanálise winnicottiana; encontro entre pesquisa acadêmica e intervenção profissional; encontro entre psicólogo e adolescentes; encontro entre psicólogo e demais profissionais da escola; encontros que este livro ainda poderá proporcionar com aqueles que o lerem.

Capítulo 1.

O contexto da pesquisa e a busca por um referencial teórico

*Mas eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais
Longe o profeta do terror
Que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais
(Belchior)*

Logo que cheguei ao Ifes não pude deixar de perceber a fertilidade daquele campo para a pesquisa e para a intervenção com adolescentes e jovens. Diversas adolescências se encontravam ali: alguns estudantes vivendo o seu tempo de adolescência; outros que lá procuravam se afirmar como adultos, construindo seu futuro profissional em um mundo cheio de cobranças e de expectativas; a adolescência dos professores e demais servidores da instituição, já vivenciada, mas que ainda deixava de herança sentimentos, pensamentos, atitudes; a minha própria adolescência, vivenciada uma parte naquela mesma instituição, como aluna do ensino médio. Dessa forma, ali se encontravam,

claramente, a variedade e, ao mesmo tempo, a singularidade de ser adolescente.

Ao mesmo tempo, aquele campo trazia uma série de desafios colocados para o trabalho do psicólogo, desde o seu lugar e o seu papel na instituição até as possibilidades de intervenção profissional com adolescentes e com jovens em processo de formação escolar e profissional. O Ifes é uma instituição de ensino singular, que se diferencia tanto de uma escola de nível básico quanto de uma universidade, já que oferece modalidades de ensino variadas, desde a formação básica até cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No Espírito Santo, o Ifes surgiu em 2008 a partir da junção do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefetes) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa, sendo que essas unidades passaram a se constituir em *campi* do Ifes.

O *campus* em que me inseri como psicóloga e onde a pesquisa foi desenvolvida já possui uma história dentro da educação profissional e tecnológica no Espírito Santo. Ele está localizado em uma cidade do interior do estado e se configura como instituição de ensino de referência no município, pela sua história e pela qualidade da educação que é oferecida. Com relação às modalidades de ensino, o *campus* oferece: cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes (para alunos que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio), cursos superiores e de pós-graduação, cursos de formação inicial e cursos à distância. Há, portanto, uma grande variedade de público atendido, desde adolescentes cursando o ensino médio até adultos trabalhadores que retomaram os estudos após alguns anos afastados da sala de aula.

A partir da criação dos Institutos Federais, a Rede de Educação Profissional e Tecnológica é expandida em todo o país. Se inicialmente a educação profissional tinha um forte viés assistencialista e de manutenção de classe, assume, a partir de então, um compromisso como política pública para a transformação social (PREDIGER, 2010). Existe, de acordo com a autora, uma preocupação em ter como

público as pessoas que estiveram afastadas da educação formal, como as pessoas com necessidades específicas, negros, indígenas, jovens e adultos que por diversos motivos tiveram que se afastar da escola anteriormente. A expansão da educação profissional assume, portanto, “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (MEC, 2010, p. 14).

A expansão da rede federal garantiu, também, a interiorização da educação profissional, a partir da proliferação de *campi* dos institutos federais em cidades afastadas das capitais e dos grandes centros urbanos. No Ifes, em 2014, havia 20 *campi* em funcionamento distribuídos entre os 78 municípios do estado, sendo que apenas um *campus* não contava ainda com o profissional de psicologia em seu quadro de servidores. Quando comecei a atuar, no início de 2012, havia apenas cinco psicólogas atuando em quatro diferentes *campi*. Desse modo, em pouco mais de dois anos, 15 novos profissionais passaram a compor o quadro efetivo de servidores. Esses números mostram que a instituição abriu espaço para o profissional de psicologia, o que aumenta a relevância do nosso questionamento de pesquisa: o que pode um psicólogo no Ifes?

Surgiu, então, a questão sobre como pesquisar um campo, que inicialmente é de intervenção, garantindo o rigor e a técnica necessária aos procedimentos de pesquisa. A articulação entre atuação profissional, intervenção do psicólogo e pesquisa científica se apresenta como uma realidade complexa, que comporta diferentes saberes e exige do profissional-pesquisador novas formas de atuar e de se fazer pesquisa.

Este trabalho teve como objetivo geral relatar e analisar o processo de inserção de um psicólogo em um campo novo de atuação profissional, desde a entrada e aproximação com o campo, a busca por um referencial teórico, até a proposição e análise das intervenções realizadas.

Os Objetivos Específicos foram:

- 1) Conhecer as demandas e representações sociais de jovens estudantes com relação ao trabalho do psicólogo;
- 2) Articular elementos da psicologia clínica e da psicologia social com o objetivo de desenvolver um enfoque de “cooperação disciplinar” na intervenção com jovens;
- 3) Descrever e analisar o processo de construção do trabalho do psicólogo/pesquisador com adolescentes alunos do Ifes;
- 4) Planejar, desenvolver e analisar intervenções com os adolescentes;
- 5) Analisar as impressões e as avaliações realizadas pelos jovens a respeito das intervenções da qual participaram.

Pesquisar os fenômenos em seus contextos naturais–e, acrescento, com o pesquisador sendo parte desse contexto, já que servidor da instituição onde a pesquisa foi realizada– exige um processo de criação e de adequação de uma metodologia de pesquisa apropriada (SZYMANSKI; CURY, 2004). Entendemos metodologia como “(...) o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade” (MINAYO, 2004, p. 22). Aí estão incluídas as concepções teóricas, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e, ainda, o potencial criativo do pesquisador. Tão indispensável quanto as teorias e as técnicas está a capacidade criadora e a experiência do pesquisador. “Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte” (MINAYO, 2004, p. 23).

Quanto à atividade criadora, é ela quem sustenta a capacidade do pesquisador de participar livremente do jogo (nesse caso da relação intersubjetiva que caracteriza o processo de pesquisa), de surpreender-se e de manter-se aberto à atividade de investigação e de construção do conhecimento (AVELLAR, 2009).

Com relação ao delineamento metodológico, tratou-se de uma pesquisa com inspiração tanto nas metodologias participativas das ciências sociais (pesquisa-participante, pesquisa-intervenção e

pesquisa-ação), quanto no método da pesquisa clínica. Optei por não escolher um ou outro método específico, mas me deixar influenciar por eles e, a partir do ato criativo próprio do pesquisador, propor uma abordagem que englobasse aspectos de cada um e que, ao mesmo tempo, servisse aos propósitos da pesquisa. Considerando que, teoricamente, subsidio-me na interface entre psicologia clínica e psicologia social, seria incoerente optar por um ou outro método unicamente. Assim, construí uma metodologia que também poderia ser posicionada na zona do “entre” a pesquisa em psicologia clínica e a pesquisa em psicologia social.

Da pesquisa-participante tomei o sentido de que os sujeitos são participantes ativos da pesquisa. Schmidt (2006) afirma que esse tipo de pesquisa não está circunscrita apenas à antropologia, mas perpassa várias áreas das ciências sociais e humanas, dentre elas as psicologias social e clínica. O termo participante, de acordo com o autor, relaciona-se com a inserção de um pesquisador em um campo de investigação constituído pela vida social e cultural de um outro, que é convocado a participar da pesquisa. É preciso considerar que o pesquisador é aqui neste trabalho incluído, também, como sujeito participante, já que inserido diretamente no campo de investigação e foco de interesse da pesquisa. Assim, uma visão positivista que separasse sujeito e objeto e que esperasse uma atuação neutra do pesquisador não caberia nessa proposta.

Consideradas como vertentes da pesquisa-participante, a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção também me inspiraram no delineamento do método. Da pesquisa-ação, baseei-me na ideia de que ela se situa no cruzamento entre a prática rotineira e a pesquisa científica tradicional. Conceber um método que transita, igualmente, pela prática rotineira e pela pesquisa científica não o faz menos científico, mas o aproxima, mais intimamente, da realidade investigada. De acordo com Freller (2001), o objeto de estudo na pesquisa-ação é a própria relação pesquisador-campo, assim como os encontros e desencontros entre eles.

Da pesquisa-intervenção, me baseei em seu duplo objetivo que são, conforme Szymanski e Cury (2004), contribuir para o conhecimento científico e oferecer um trabalho de cuidado psicológico. Na pesquisa-intervenção, a palavra ou ação do pesquisador vai se realizar, de acordo com Coutinho (2013), na interlocução entre os sujeitos, quando estes constroem sentido para as situações vivenciadas: “assim, o sujeito que pretendemos investigar e conhecer é efetivamente constituído ao longo do processo de pesquisa por meio da interlocução com o pesquisador ou com outros que também se incluem na forma como essa experiência se produz” (p. 217).

Com relação à pesquisa em psicologia clínica, ela também possui a prerrogativa de uma dupla fundamentação, tanto no campo do conhecimento quanto no da prática. De acordo com Giami (2004), trata-se de tomar as práticas, seus processos e efeitos, como objeto de pesquisa para, em um tempo posterior, transformá-las a partir dos resultados da pesquisa. Os objetivos da investigação retornam à prática, visando a uma espécie de aperfeiçoamento e reformulação dos meios de atuação.

De acordo com Nery e Costa (2008), a psicologia clínica ampliou seu escopo de investigação para além do aspecto individual, pois “já não se entende o ser humano sem considerá-lo como parte dos contextos em que está inserido” (p. 241). Conforme Pinto (2004), a pesquisa qualitativa em psicologia clínica é sempre uma pesquisa-ação, “pois conforme a ação vai sendo construída, ela é também investigada e interpretada, e com isso o próprio processo vai sendo modificado” (p. 75).

Os participantes da pesquisa foram: a psicóloga de um dos *campi* do Ifes (e também pesquisadora deste estudo) e estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *campus*, com idades entre 15 e 19 anos. A escolha pelos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio deveu-se ao fato de serem adolescentes e jovens, configurando-se como o público de meu interesse, visto que intentava estudar a intervenção do psicólogo com indivíduos dessa

faixa etária. É imperativo citar que os demais cursos da instituição possuem, também, estudantes adultos. Vale ressaltar, ainda, que os estudantes dos demais cursos também foram acompanhados, de acordo com suas necessidades, mas essas intervenções não foram foco de análise desta pesquisa.

A etapa de pesquisa de campo e coleta de dados durou cerca de dois anos, desde minha inserção como psicóloga do Ifes e, metodologicamente, podem ser divididas em dois momentos: 1) momento de aproximação com o campo, coleta de informações, levantamento de demandas e planejamento do trabalho a ser realizado; 2) momento das intervenções propriamente ditas. É importante destacar que esta é uma divisão apenas para facilitar o entendimento por parte do leitor já que estes momentos não foram realizados de maneira tão separada e estanque. O momento de aproximação com o campo e levantamento de demandas para o trabalho do psicólogo já se constituiu, em minha opinião, em um momento também interventivo. O processo de busca por um aprofundamento e refinamento teóricos perpassou esses dois momentos.

No primeiro momento, utilizei como métodos de coleta das informações a observação participante, o registro em diários de campo, questionários e grupos focais com os adolescentes.

A observação participante, de acordo com Cruz Neto (2004), é o processo por meio do qual o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre os contextos e atores sociais envolvidos. O principal instrumento de trabalho da observação é o diário de campo. À medida que ia me inserindo como psicóloga do *campus*, observava e registrava, em um diário de campo, as situações vivenciadas, as constatações realizadas, os diálogos estabelecidos, as demandas levantadas, assim como as impressões e os sentimentos que surgiam nesse processo. O registro era realizado sempre ao final do dia de trabalho.

A fim de conhecer as demandas e representações sociais de psicólogo para os adolescentes, utilizei um questionário, aplicado a

61 adolescentes (42 meninas e 19 meninos), com as seguintes questões: “O psicólogo no Ifes vai ser bom para...”; “Eu procuraria o psicólogo do Ifes para...”; e uma questão solicitando que os participantes respondessem que ações e atividades esperavam que o psicólogo desenvolvesse na instituição.

Realizei também dois grupos focais com 09 alunos (08 meninas e 01 menino). Essa metodologia escolhida permite a emergência de diferentes pontos de vista dos participantes a partir da criação de um contexto de interação (GATTI, 2012). Entendendo que as representações sociais (RS) são produzidas e compartilhadas nas relações sociais, os grupos focais apresentam-se como técnica privilegiada, já que, neles, o diálogo e o contato entre participantes permitem a captação de significados que poderiam ser difíceis de se manifestar por outros meios. Para a condução dos grupos focais, foram utilizados os seguintes tópicos-guia: evocações com o termo psicólogo; contato que possuem com psicólogos; o que faz um psicólogo; motivos pelos quais procurariam um psicólogo; e sugestões de ações ou atividades para o psicólogo do Ifes. Cada abordagem dessa técnica durou cerca de uma hora e vinte minutos.

Os questionários foram aplicados nos corredores e demais espaços coletivos da instituição. Também foi uma forma de me tornar mais próxima dos adolescentes, pois, para entregar os questionários, eu chegava até eles, apresentava-me, conversava, falava dos objetivos do estudo e escutava o que eles tinham para me dizer. Desse grupo de adolescentes, convidei alguns para participar dos grupos focais, que aconteceram na sala de atendimento do Setor de Assistência ao Educando. Foi uma forma de, também, abrir minha sala aos estudantes e contribuir para que eles se apropriassem dela como um espaço onde pudessem recorrer, caso necessitassem.

Os dados foram analisados pela técnica da análise temática que “consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2004, p. 209). Minayo (2004)

propõe quatro etapas da análise temática: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O segundo momento metodológico refere-se às intervenções com os adolescentes. Como método de coleta de dados, utilizei novamente o registro das informações no diário de campo. Após a finalização de cada encontro das Rodas de Conversa e dos Grupos de Orientação Profissional, era realizada a transcrição dos acontecimentos daquele dia. Após a transcrição, havia o momento da leitura do material registrado e da supervisão com a orientadora de doutorado. As intervenções aconteciam, portanto, a partir da seguinte sequência: realização do encontro, transcrição, leitura da transcrição, discussão e planejamento do encontro seguinte.

Para a análise das informações registradas durante as intervenções, utilizei a proposta de refinamento da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Turato (2003), de acordo com a seguinte sequência:

- (i) Organização das informações coletadas ao escrever o diário de campo e fazer a transcrição das intervenções. Nesse momento, eu procurava, também, fazer o movimento de distanciamento do campo, necessário ao pesquisador;
- (ii) Leitura flutuante e repetida dos diários de campo e dos relatos das intervenções, a fim de me familiarizar com os dados como um todo;
- (iii) Recorte e seleção dos elementos mais relevantes, de acordo com meus objetivos, e análise dos recortes - *bricoleur*;
- (iv) Redação do texto.

De acordo com Avellar (2009, p. 06), a seleção do material de análise impõe:

(...) uma certa descontinuidade, certos recortes e espaços vazios que, certamente, possuem seus significados, pelos quais, muitas vezes, passa-se por cima, a fim de realizar uma redução dos elementos apresentados. Em alguns casos, há perdas difíceis de serem reparadas. É um risco que se corre.

D'Allones (2004b) cita Levi-Strauss e se remete à figura do *bricoleur*, pela qual se pode reunir recortes diferentes, sem rigidez, e produzir um novo objeto de forma livre. O pesquisador como *bricoleur*, de acordo com Turato (2003), pode construir suas ideias a partir de fragmentos encontrados em campo, sem que os passos estejam rigidamente atrelados ao projeto inicial.

Com relação às questões éticas, a pesquisa desenvolvida seguiu os padrões da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, e, no momento das intervenções, os princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

O projeto de pesquisa foi apresentado à direção do *campus* do Ifes onde foi realizado, a fim de informá-los sobre os objetivos da investigação e de obter o consentimento para a sua realização. O projeto obteve, também, a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o parecer número 373.561.

Os participantes da pesquisa, assim como os seus responsáveis, no caso de adolescentes menores de 18 anos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quanto aos benefícios que puderam ser obtidos a partir da pesquisa, destacamos: a) a produção de conhecimento a respeito da atuação do psicólogo; b) a possibilidade de divulgação de formas de intervenções junto a jovens; c) a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área da adolescência e juventude; d) a divulgação do diálogo entre duas diferentes teorias e de sua aplicação para a prática profissional do psicólogo.

A busca por um referencial teórico

Concomitantemente à minha entrada no campo de pesquisa/atuação, comecei a refletir também sobre os aportes teóricos que poderiam subsidiar o meu trabalho. Assim, parti em busca de um

referencial teórico que: (i) possibilitasse pensar a relação do homem com o mundo e com a cultura, superando dicotomias e reducionismos; (ii) fornecesse um embasamento teórico-prático, mas que, ao mesmo tempo, não se transformasse em técnica rígida de disciplina, controle e dogmatismo; (iii) não fosse necessariamente reduzido a uma única área ou teoria, mas que possibilitasse o diálogo entre abordagens diferentes.

Chego, então, ao que tenho chamado de “interface entre psicologia clínica e psicologia social”, justificada por três motivos que permitem pensar essa articulação: (i) a minha trajetória acadêmica e profissional nas duas áreas; (ii) o interesse em investigar e refletir sobre as questões relacionadas à formação e atuação profissional do psicólogo; (iii) a superação de dicotomias e reducionismos que colocam, de um lado, o subjetivo e o psíquico e, de outro, o objetivo e o social.

A história da psicologia, e também de outras ciências, tem sido marcada por uma luta constante contra a noção do espaço do “entre” e pela manutenção da lógica do “ou”: ou indivíduo ou social, ou psicológico ou sociológico, ou interno ou externo. Essas questões têm sido frequentemente debatidas nos últimos anos e têm resultado em saberes que se fundam na separação entre um “sujeito plenamente subjetivo (pura atividade) e um objeto puramente objetivo (pura passividade)” (FIGUEIREDO, 2011, p. 44). A superação de tais dicotomias invoca o desafio de promover o diálogo entre diferentes áreas teóricas, apesar de suas diferenças.

A minha escolha de trabalhar no que chamo de interface entre psicologia clínica e psicologia social não me dispensa da necessidade de refletir, entender e justificar tal escolha, ao contrário, chama para a responsabilidade de cumprir tal tarefa.

Então, apresento neste livro algumas sistematizações sobre essa questão, visando a contribuir para a reflexão sobre a atuação profissional do psicólogo em diferentes contextos (apesar de o foco do trabalho ser a atuação com adolescentes estudantes de um Instituto Federal) tendo como pano de fundo a complexidade do fenômeno

humano, o incentivo ao diálogo entre duas áreas da psicologia, evitando cair na armadilha do reducionismo e procurando conhecer aspectos convergentes entre elas. Dizendo de outra maneira: o objetivo é investir na produção de conhecimento partindo dos recursos disponíveis nas teorias e nas possibilidades de encontro destes com os desafios da prática profissional, fazendo o que poderíamos chamar de “cooperações disciplinares” (CARRETEIRO, 2010).

De acordo com Carreteiro (2010, p. 22), cooperar significa postular que todos os saberes envolvidos em uma questão têm algo a dizer. “Poder ouvir a diferença requer criar pequenos deslocamentos no que estamos habituados a ver e a ouvir, assim como elaborar de que maneiras esses novos olhares, associados ao nosso próprio, implicam criar referências originais”. Mas a quais psicologias clínica e social estou me referindo? Considerando que as teorias não são produtos acabados e imutáveis, tanto a psicologia clínica quanto a psicologia social passaram por diversas transformações ao longo de sua história. Além disso, os contextos histórico, geográfico e político influenciaram e continuam influenciando diretamente no seu desenvolvimento.

Com relação à psicologia clínica, trabalho com o que tem sido chamado de práticas emergentes (DUTRA, 2004, FÉRES-CARNEIRO; LO BIANCO, 2003), que se distanciam do modelo médico, diádico e do olhar orientado principalmente para o indivíduo e suas questões intrapsíquicas. Ao contrário, as práticas emergentes se caracterizam pela atuação em espaços diversos do consultório privado, como em instituições, órgãos públicos e projetos sociais; pelo atendimento a uma clientela originária das camadas populares que, até a década de 1980, não tinha acesso aos serviços da psicologia; e pela maior consideração dos aspectos sociais, econômicos e políticos na constituição do ser humano (DUTRA, 2004, FERREIRA-NETO, 2008). Cabe frisar que não se trata de pensar o contexto social apenas como influenciador do sujeito que busca o atendimento psicológico, mas como parte constituinte dele.

De acordo com D'Allones (2004a, p. 30), a dimensão social é inerente à psicologia clínica, já que “quanto mais se vai em direção ao subjetivo, mais se encontra ou reencontra o social”. Seguindo essa discussão, Sévigny (2001) afirma que a complexidade dos problemas não recai apenas sobre sujeitos, mas também sobre grupos, organizações, acontecimentos e situações sociais particulares. Não há, portanto, como pensar o indivíduo fora do seu contexto social, assim como não é possível desconsiderar os efeitos que as transformações sociais provocam nos sujeitos.

Quanto à psicologia social, esta viu-se diante da necessidade de superar alguns reducionismos que fizeram parte da sua história. De acordo com Jodelet (2008), durante um momento histórico, a psicologia social rechaçou a noção de sujeito como forma de permitir que a dimensão social fosse reintroduzida no enfoque dado aos fenômenos estudados por ela. No entanto, ao mesmo tempo, esse rechaço excluiu tudo o que se relacionava com a dinâmica psíquica presente na produção do pensamento e da ação. Na tentativa de superar esses reducionismos, passa-se a trabalhar com a ideia de sujeito não isolado em seu mundo de vida, mas como um indivíduo autenticamente social, um sujeito que interioriza e se apropria das representações socialmente compartilhadas e que, ao mesmo tempo, intervém em sua construção (JODELET, 2008).

Segundo Jovchelovitch (2004), o lugar privilegiado de estudo dos fenômenos psicossociais não é nem o indivíduo nem a sociedade, mas a zona híbrida que comporta as relações entre os dois. Ao propor um enfoque psicossocial para o estudo dos saberes, a autora analisa a conexão entre mundos pessoais, interpessoais e socioculturais, discutindo o que ela chama de ‘psicologia social do encontro entre saberes’. Desse modo, o que está em jogo nesse encontro são as relações intersubjetivas entre o Eu e Outro e a dinâmica comunicativa entre eles. O lugar desse encontro não é nem interno nem externo aos indivíduos, mas se encontra no espaço intermediário entre eles.

Assim, uma das teorias da psicologia social, mais especificamente a Teoria das Representações Sociais, passa a compor um modelo, ou uma possibilidade, que entende o social como relação, algo que não pode ser entendido sem Outros:

Possui, pode-se dizer, um direcionamento intrínseco, do próprio ser, em direção a outro(s). É singular e, ao mesmo tempo, múltiplo. É esse o social que constitui o processo de mediação na complexidade entre o mundo interno e externo, entre o individual e o coletivo, entre o psíquico individual e a realidade psíquica social externa (GUARESCHI, 2007, p. 48-49).

Baseando-me nessas questões, elegi duas teorias, uma da psicologia clínica e outra da psicologia social, que me ajudaram a preencher o espaço que chamo de interface entre essas áreas: a Teoria do Amadurecimento Humano, de D. W. Winnicott, e a Teoria das Representações Sociais, conforme as discussões propostas por Jovchelovitch (1995, 2004, 2008), pelos seguintes motivos:

- Em ambas o enfoque é dado ao estudo dos fenômenos relacionais, intermediários, contraditórios e paradoxais (POMBO-DE-BARROS; ARRUDA, 2010);
- Ambas conciliam as noções de interno e externo, subjetividade e objetividade e recolocam o homem em sua relação com a cultura e com o ambiente;
- A zona do *entre* é a zona das mediações e relações intersubjetivas; é onde reside o fenômeno psicossocial. Não está nem dentro nem fora, é uma área intermediária a ser preenchida. Defendo a ideia de que é nessa área que o psicólogo é convocado a construir sua atuação.

O fato de construírem uma interface não significa que elas se misturam completamente, mas que se aproximam em alguns momentos e se distanciam em outros. Em alguns momentos, utilizo uma ou outra teoria e, em outros, é a interface entre elas, ou os pontos de aproximação, que fornecem o referencial para a condução das intervenções e análises realizadas.

Capítulo 2.

A entrada no campo, o encontro com profissionais e estudantes do Ifes e aportes teóricos

*Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar.
E, na infinita possibilidade de lugares,
na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e
nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.*
(Rubem Alves)

No processo de aproximação com o campo de pesquisa e intervenção, eu lidava ao mesmo tempo com dois tipos de questões: (i) as minhas próprias, fundamentadas em minhas trajetórias anteriores de estudo, pesquisa e atuação profissional; (ii) aquelas que surgiam a partir das demandas e expectativas preexistentes das pessoas que faziam parte daquele campo.

Mesmo que ainda não soubesse o que era ser psicóloga do Ifes, eu tinha experiências anteriores como psicóloga em outros espaços profissionais, inclusive com adolescentes. Tinha também uma trajetória de leituras e estudos sobre a atuação do psicólogo, a qual eu recorreria para planejar o trabalho. Entrei, portanto, com minhas próprias expectativas, experiências e concepções sobre o que é

ser psicólogo. Ao mesmo tempo, eu me deparei com expectativas, demandas e concepções (sobre essa mesma questão) de profissionais que ali atuavam. Foi desse encontro entre diferentes saberes sobre o que é ser psicólogo, mais especificamente, sobre o que é ser psicólogo no Ifes que o trabalho foi sendo construído.

Atentar-me para a maneira como os profissionais pensavam e concebiam o trabalho do psicólogo me ajudou a conhecer melhor o próprio campo em que me inseria e me deu pistas sobre como construir o trabalho no Ifes. Em seguida, senti também a necessidade de conhecer as concepções de psicólogo para os adolescentes do *campus* e suas expectativas com relação ao trabalho desse profissional. Essa necessidade surgiu a partir de dois pontos principais: (i) as concepções dos profissionais muito tradicionais sobre o psicólogo, ligada principalmente ao atendimento clínico-terapêutico e curativo, o que mostrava que eu precisaria de mais informações para planejar o trabalho; (ii) o indicativo de que eu trabalharia com os adolescentes, já que estava lotada no Setor de Assistência ao Educando, um setor que acompanhava e atendia de maneira prioritária o estudante.

Tendo em vista essas questões, lancei mão da Teoria das Representações Sociais para conhecer e compreender as expectativas e as demandas dos adolescentes. As representações sociais, de acordo com Jovchelovitch (2008), compreendem os saberes produzidos na vida cotidiana e por meio dela. Esses saberes são sempre plurais e estão relacionados ao mundo da vida e às experiências vividas por uma determinada comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008). Conforme definição clássica apresentada por Jodelet (2001, p. 22), a representação social “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para uma realidade comum a um conjunto social”. Ainda de acordo com Jodelet (2001), criamos representações sociais devido à necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta, sobre como devemos nos comportar diante dele e sobre como identificar e resolver os problemas que se apresentam.

O conhecimento cotidiano, do senso comum, captado pela pesquisa em representações sociais, me aproximou dos adolescentes e de suas necessidades. Ao produzir, expressar e reelaborar RS, os indivíduos constroem representações sobre si mesmos, definem-se, expressam identidades. De acordo com Duveen (2010, p. 20-21),

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico (...)

Também nesse sentido, Jovchelovitch (2008) afirma que, por meio da representação, indivíduos e grupos representam um determinado objeto, mas, mais do que isso, revelam também sobre quem são e o que consideram importante. Por isso, entender e considerar as representações sociais em um projeto de intervenção tem uma grande importância, pois, por meio da compreensão do que os indivíduos e grupos pensam sobre determinados assuntos, estamos também conhecendo quem são e o que é importante para eles. Tudo isso nos aproxima das pessoas que demandam nosso cuidado e nos prepara para construir/propor um trabalho que vá ao encontro de suas necessidades.

Ao falar sobre o psicólogo e o que esperam dele, os adolescentes falavam também sobre si mesmos e sobre uma busca por algo que desejavam e necessitavam. Como as representações sinalizam para a prática, elas me ajudaram a propiciar uma adaptação criativa e sensível às necessidades dos adolescentes, aqui um aspecto da teoria de Winnicott que considerarei durante todo o trabalho de campo: como me adaptar às necessidades dos adolescentes?; como oferecer um ambiente de cuidado a eles, como parte das minhas funções como psicóloga do Ifes? Assim, além da Teoria das Representações

Sociais, fui me apropriando também da teoria do psicanalista inglês D. W. Winnicott.

De acordo com a teoria winnicottiana, o ambiente tem um papel fundamental no amadurecimento e na constituição psíquica do sujeito. São as relações interpessoais que caracterizam o existir humano, desde os momentos mais primitivos. Jovchelovitch (2008) afirma que o movimento em direção ao Outro não é uma escolha, mas um imperativo de nossa constituição biológica e social. A criança em desenvolvimento necessitará de alguém que a segure e que cuide dela, mas também de alguém com quem ela poderá brincar com a tarefa de se tornar ela mesma. É na relação com outros entes significativos que encontramos, de acordo com a autora, os recursos ontológicos e sociais para sermos o que somos. O processo de formação do indivíduo é, portanto, de acordo com a teoria winnicottiana, “uma tarefa tanto do Eu quanto do Outro: ambos, bebê e prestador-de-cuidados, devem renunciar à fantasia da unidade e gradualmente devem reconhecer-se como seres independentes” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 224).

São as condições ambientais que favorecem a constituição do ser humano e, portanto, o sujeito se humaniza frente ao outro: “quando o indivíduo vivencia a sua acolhida pelo outro no mundo, experiencia a proteção e sente que tem um lugar na vida do outro, isso emerge das experiências pessoais do encontro” (SANTOS, 2005). Para Winnicott (2000b) um ambiente suficientemente bom, proporcionado pela adaptação sensível de um cuidador, promove, portanto, o contexto, o cuidado e o manejo necessários para que o indivíduo se desenvolva.

Essa adaptação sensível é inicialmente fornecida pelo *holding*, função pela qual o cuidador fornece ao bebê o segurar, o suporte. No início da vida, o suporte inclui o segurar físico, que protege contra danos fisiológicos e inclui a rotina completa de cuidados por todo o dia e a noite (WINNICOTT, 1983). No entanto, tanto o *holding* psicológico quanto o físico continuam essenciais ao longo de todo

o desenvolvimento do indivíduo e nunca perde a sua importância (ABRAM, 2000). De acordo com Figueiredo (2009), é a função de *holding* que nos garante a experiência de continuidade, tão necessária para que possamos existir e conquistar algum senso de realidade.

Diante dos percalços da vida – das necessidades e desejos, e das relações com os outros – a continuidade não está assegurada e precisa ir sendo construída e reconstruída a cada passo, tarefa do agente de cuidados que dá sustentação: ele, para usar uma linguagem coloquial, ‘segura a barra’ (FIGUEIREDO, 2009, p. 136).

Esses cuidados iniciais auxiliarão na posse de autonomia da criança e do adolescente que continuam necessitando de contar com a segurança dos cuidados rotineiros propiciados pelos círculos maiores, distantes do ambiente familiar (SANTOS, 2005). Entre esses círculos maiores, proponho a escola e, em especial, o trabalho e as intervenções relatadas neste livro, como espaços intermediários entre a família e a sociedade em geral. Estes últimos, como já explicitado, devem continuar provendo os cuidados necessários para que as crianças e os adolescentes sintam-se seguros rumo ao seu desenvolvimento emocional, desde que elas encontrem, ali, um ambiente acolhedor, seguro e confiável, o que sabemos que, infelizmente, nem sempre acontece.

O encontro com os profissionais

O encontro com os profissionais que faziam parte do *campus* se deu inicialmente por meio das conversas, dos bate-papos informais, das trocas de informações, das reuniões que passei a participar. Minha observação era a de uma psicóloga interessada em conhecer o campo em que me inseria como profissional e o tipo de ambiente que era oferecido aos adolescentes estudantes da instituição. Tinha

como objetivo prático o de compreender o campo de maneira que pudesse iniciar um trabalho de intervenção naquele ambiente. As observações, as conversas, as impressões e os sentimentos iam sendo registrados no meu diário de campo.

Quando assumi como membro efetivo do quadro de servidores, passei a ser a primeira psicóloga a compor a equipe técnica do *campus*, que já contava com alguns anos de funcionamento. Fui recebida pelos servidores da instituição, principalmente por professores e pedagogos, que enfatizaram o quanto esperaram pela chegada desse profissional e demonstraram suas expectativas. Estas estavam relacionadas, principalmente, à possibilidade de resolução dos problemas enfrentados, como dificuldades de aprendizagem dos alunos, indisciplina, questões emocionais e familiares que os adolescentes apresentavam, entre outros.

Diferentes saberes a respeito do psicólogo e de sua atuação já existiam e, certamente, já circulavam entre servidores e estudantes, visto que, conforme relato dos próprios funcionários, *o psicólogo era esperado na instituição desde a sua inauguração*. A partir da minha chegada, a discussão sobre o que faz um psicólogo, como atua, as expectativas pessoais e coletivas ganharam ainda mais consistência. O psicólogo, portanto, fazia e continuou a fazer parte das conversas, dos diálogos, do dia-a-dia e das expectativas de servidores e alunos do Ifes.

Tanto os profissionais quanto os alunos me olhavam de maneira curiosa. Eu procurava transitar por todos os espaços da escola, principalmente nos intervalos e no recreio. Eu circulava pelos corredores quando algumas pessoas vinham me abordar e perguntavam como poderiam conversar comigo. Logo no início propus à assistente social e às duas técnicas em enfermagem (que também faziam parte do Setor de Assistência ao Educando, no qual eu estava lotada) que passássemos nas salas de aula para nos apresentar aos estudantes e, também, para começar a conhecê-los. Foi interessante observar a reação dos alunos quando eu me apresentava como

psicóloga. Alguns riam, brincando com a ideia de alguém procurar a psicóloga da escola, outros arregalavam os olhos, no sentido de “olha que legal”, outros ficavam pensativos, e os murmurinhos eram constantes.

Em uma reunião de coordenadores de cursos para a qual fui convidada a participar, a então diretora de ensino falou: *nas duas últimas semanas você têm sido a servidora mais comentada da escola, todo mundo só fala da psicóloga*. Ela perguntou, então, como seriam agendados os atendimentos aos servidores, já que muitos estavam esperando ansiosos pela chegada do psicólogo. Expliquei, assim como em outros momentos, sobre o trabalho do psicólogo, que, apesar de ser conhecido majoritariamente pelo atendimento clínico individual, possuía outras funções e que a proposta seria pensar em um trabalho coletivo. Ela falou: *então, pessoal, quem estava com esperança de fazer terapia, já pode desistir*. Trata-se de uma concepção socialmente compartilhada do trabalho do psicólogo, ancorada especialmente no atendimento clínico terapêutico.

Uma situação curiosa foi que, em uma conversa com duas professoras, uma delas me perguntou se eu já havia identificado algum psicopata na escola. Perguntei, assustada: *como assim?* Ela respondeu: *ah, algum aluno ou servidor psicopata*. A outra professora que estava junto falou: *ai, meu Deus, será que eu sou psicopata e ela me identificou?* Essas situações, apesar de não serem tão constantes, apareceram em alguns momentos.

Logo na minha primeira semana de atuação na instituição, uma professora me encontrou no corredor e sugeriu que um trabalho interessante para eu fazer seria sobre alcoolismo, principalmente com os alunos do período noturno, que são, em sua maioria, adultos. Falei que as sugestões dos professores eram muito válidas, já que eles estavam em contato direto com os alunos, e que, por isso, iria elaborar um questionário e solicitar que os professores respondessem sobre as demandas que percebiam. Então ela disse: *Ah, mas eu acho que os professores não precisam responder, porque quem tem mais*

demanda mesmo são os alunos. Senti que a intenção era simplesmente passar o problema, não se envolver com ele. Essa situação foi vivenciada também em outros momentos.

Além disso, a expectativa inicial da direção, pedagogos e professores, era a de que a chegada do psicólogo à instituição resolveria todos os problemas que eles não conseguiam solucionar, por isso a expressão: *esperamos o psicólogo desde a inauguração do campus*. Havia, também, demandas por intervenções corretivas, ortopédicas e individualizadas com os alunos, com o objetivo de ajudá-los a se enquadrar no que era esperado pela instituição.

Em uma ocasião, fui solicitada por um professor a participar da reunião do Conselho de Ética do *campus* para conversar sobre o caso de um aluno específico. Esse aluno havia se desentendido com os colegas da turma e, por isso, os ameaçou. Os professores estavam, então, receosos de que ele fizesse algo contra os colegas, já que, de acordo com eles, *possuía um comportamento estranho*. Os membros do Conselho de Ética gostariam de colocar que, além da suspensão de três dias, ele fosse encaminhado para a psicóloga do *campus*. Falei, então, sobre minha preocupação com a forma de fazer esse encaminhamento, já que ela poderia se configurar como uma punição. Novamente, existia a ideia de que o psicólogo estaria ali para “resolver” os casos difíceis da escola. Sugeri, então, o encaminhamento para o acompanhamento do Setor de Assistência ao Educando, propondo um trabalho em conjunto.

Historicamente, a atuação do psicólogo na escola ficou reduzida ao modelo clínico-terapêutico e o conhecimento psicológico focou sua atenção na dimensão individual do aluno, atribuindo a ele a determinação de seus “problemas”, sem considerar as condições de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica (MARTINEZ, 2010). Apesar de a crítica a esse modelo ter se iniciado ainda na década de 1970 (MARTINEZ, 2010), percebe-se que as concepções atuais do trabalho do psicólogo na escola ainda ancoram-se nessa forma de pensar o aluno e o processo de aprendizagem.

Uma pedagoga, que fazia um trabalho interessante de escuta com os alunos, falou-me que ela tentava me encaminhar vários alunos, mas eles não queriam ir, ou por vergonha, ou por preconceito. Novamente, a ideia principal era a do encaminhamento para o psicólogo e não a de um trabalho de cuidado realizado em conjunto. Ao mesmo tempo, fui trabalhando com ela e com outros servidores, que as funções de cuidado com os alunos não precisavam ser realizadas unicamente pelo psicólogo. Trata-se de uma função dos agentes da educação de um modo geral e de todos nós, seres humanos vivendo em sociedade (FIGUEIREDO, 2011).

É importante que o trabalho de cuidado seja realizado em conjunto, interdisciplinarmente, e tive a possibilidade de conversar com os servidores sobre esse assunto, em uma Mesa Redonda da qual participei em um evento interno da instituição. Baseando-me em Figueiredo (2011), falei sobre as funções do cuidador que ora age como presença implicada e atuante, ora age como presença em reserva, aberta àqueles que buscam o cuidado. Explanei, também, sobre renunciar à nossa própria onipotência e sobre nos deixar cuidar pelo outro, “pois a mutualidade nos cuidados é um dos mais fundamentais princípios éticos a ser exercitado e transmitido” (FIGUEIREDO, 2011, p. 141). Essas mesmas funções sustentaram as intervenções realizadas que serão descritas posteriormente.

Uma grande dificuldade encontrada foi a de lidar com expectativas que colocavam o psicólogo no papel daquele que iria “atender” os alunos e “resolver” os problemas da escola. Inicialmente, a intenção da direção era a de que os alunos procurassem primeiramente o Núcleo de Gestão Pedagógica, que faria a “triagem” e me encaminharia apenas os casos que as pedagogas avaliassem como sendo para o atendimento psicológico.

Precisei me posicionar contra essa intenção, destacando a importância tanto do atendimento interdisciplinar entre psicóloga e pedagogas, quanto da liberdade dos alunos em me procurar para conversar, independentemente de qualquer avaliação anterior. Eu

precisava me afastar do modelo biomédico, que preconiza diagnósticos e encaminhamentos, e mostrar que o meu trabalho partiria de um outro princípio, a saber, de acolhimento às necessidades dos estudantes, independentemente de suas condições clínicas e/ou pedagógicas. Eu apostava no encontro interpessoal e no oferecimento de um ambiente confiável, e não tinha como objetivo transformar em doença ou em patologia as questões trazidas pelos adolescentes.

Promover, portanto, o atendimento interdisciplinar foi um desafio no início do trabalho. Quando eu sugeria a algum servidor, fosse professor, pedagogo ou outro técnico, que atendêssemos juntos um aluno, ouvia algumas respostas, como: *eu acho melhor separado, pois você vai olhar os aspectos psicológicos e eu, aqueles relacionados à aprendizagem*. Ou, então: *ah, eu não tenho estrutura para ouvir o que o aluno irá te contar*. Precisei ir, aos poucos, mostrando que eu não considerava os aspectos psicológicos de forma dissociada dos demais e, assim, fui me incluindo como corresponsável também pelos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Martinez (2010), as expectativas dos demais profissionais da educação com relação ao trabalho do profissional de psicologia só serão superadas pela própria prática do psicólogo, comprometida com o cotidiano da escola e com o processo pedagógico.

É preciso lembrar, ainda, que o fenômeno educativo é extremamente amplo e complexo (VIEIRA, 2012) e compreendê-lo é uma tarefa que necessariamente deve envolver diferentes atores e saberes sociais. Carvalho (2008) afirma que cada vez mais o psicólogo torna-se parte integrante do sistema escolar e que, ao movimentar-se e interagir com os demais agentes educativos, torna-se um importante elemento na escola. O autor propõe que o trabalho do psicólogo na escola seja justamente o de participação e de cooperação com os demais profissionais, trabalhando em parceria com professores e demais servidores, famílias, comunidades, assistentes sociais e outros agentes da educação.

Mas nem sempre essa parceria foi fácil de ser estabelecida. Em

uma determinada situação, solicitamos a um professor um tempo em sua aula para que a equipe da assistência estudantil pudesse se apresentar aos alunos. O professor não autorizou, alegou que estava fazendo uma revisão de conteúdos para a prova. Esse mesmo professor, em outro momento, sugeriu que a ata de uma determinada reunião fosse feita pela psicóloga ou pela enfermeira, que *ficam mais à toa*. Tinha pouco mais de um mês que eu estava trabalhando no Ifes e quase não tinha tido contato com esse professor para que ele pudesse avaliar o meu trabalho. Foi uma fala baseada em suas próprias impressões e representações.

A demanda que é dirigida ao psicólogo pelos contextos educativos e escolares está baseada, de acordo com Vieira (2012), em representações fragmentadas da psicologia e do fazer psicológico e assentam-se em expectativas desinformadas sobre a atuação desse profissional. Rosseti, Silva, Batista, Stein e Hull (2004), ao traçarem um panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória/ES, constataram que os psicólogos que trabalham na área escolar

(...) tendem a ser vistos como ‘corpos estranhos’ à rotina da escola. Profissionais misteriosos que ora são pensados como todo-poderosos capazes de resolver toda e qualquer questão em um passe de mágica, ora são vistos como incapazes e até nocivos (por questionarem demais, por exemplo) ao bom funcionamento da instituição escolar (ROSSETI, et al, p. 194).

Foram com essas concepções sobre o psicólogo que me deparei nos momentos iniciais de trabalho no Ifes. Ou eu era convocada a resolver os problemas considerados “impossíveis”, ou era dispensada das discussões referentes ao funcionamento, aos processos de avaliação e às metodologias de ensino da instituição, às quais só consegui ir me inserindo de maneira lenta e cautelosa.

No entanto, algumas outras situações apontavam para uma visão diferenciada do trabalho do psicólogo. Em certa ocasião, um

professor me convidou para participar do Núcleo de Arte e Cultura (NAC), que estava sendo implantado no *campus*. De acordo com ele, *a psicologia teria muito a contribuir com o NAC*. Avaliei esse convite como positivo, mostrando que alguns profissionais poderiam ter uma visão diferenciada e mais abrangente do trabalho do psicólogo, fazendo com que demandas mais tradicionais convivessem também com algumas menos tradicionais. Ramos (2011), em uma pesquisa que objetivou investigar as RS sobre a atuação do psicólogo escolar entre profissionais da área da educação, encontrou duas categorias compartilhadas: uma mais próxima da perspectiva clínica tradicional, baseada em um modelo individualizante e adaptativo, e outra na qual foi possível identificar concepções mais atuais, que entendem a atuação do psicólogo junto a toda comunidade escolar, numa perspectiva psicossocial, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem.

Enquanto eu ia conhecendo os professores, procurava me atentar para aqueles com os quais eu poderia estabelecer alguma parceria. A partir de uma demanda apresentada pela direção da escola de realizarmos um trabalho sobre *bullying*, procurei o professor da disciplina de Sociologia e atuamos conjuntamente, durante as aulas. Em outros momentos, eu era também solicitada para conversar com algumas turmas a respeito das relações interpessoais ou do compromisso com os estudos. Nessas oportunidades, eu sempre tentava a parceria com o professor representante daquela turma ou com algum outro professor com quem a turma tivesse uma relação de afinidade. Apesar da dificuldade inicial, essas parcerias foram construídas ao longo do trabalho.

As concepções de psicólogo, construídas e compartilhadas pelos servidores do Ifes, expressavam a maneira como compreendiam a função desse profissional que estava chegando e tinham como objetivo, também, familiarizar estes com aquele. Estavam ancoradas em representações anteriormente difundidas sobre o psicólogo, compartilhadas e reproduzidas, inclusive, pelos próprios

profissionais da área. Procurei não julgar essas demandas, mas entendê-las dentro de um determinado contexto. Ao dar importância aos saberes produzidos no cotidiano, tentei considerar o conhecimento e os saberes do senso comum não como “distorcidos” ou “errados”, mas “entender os entendimentos que eles expressavam” (JOVCHELOVITCH, 2008).

Outra situação com a qual trabalhei desde o início foi com os alunos com necessidades específicas, que começaram a fazer parte do público discente do Ifes. Durante o meu primeiro ano de atuação, acompanhei, juntamente com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), com o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), com os coordenadores de curso e com os professores, dois alunos: um com deficiência física decorrente de paralisia cerebral e outro com deficiência intelectual. Foi um desafio, uma vez que poucos alunos com necessidades específicas fizeram parte da instituição historicamente, devido à alta concorrência dos processos seletivos e, não apenas por isso, mas também, principalmente, à exclusão histórica dessa população dos espaços de educação, principalmente de nível médio e superior.

O acompanhamento a esses alunos foi a primeira oportunidade de desenvolvermos o trabalho interdisciplinar. Tanto as conversas com os alunos e seus familiares, quanto as discussões e orientações com os professores e coordenadores de curso, foram realizadas em parceria com o Napne e com o NGP, o que aproximou os diferentes profissionais que trabalhavam na instituição.

Ainda nos primeiros meses de atuação, fui informada de que um membro do Setor de Assistência Estudantil precisaria participar de todas as reuniões pedagógicas do *campus*, nas quais os professores e as pedagogas se reuniam para discutir a situação escolar de cada aluno. Dessas reuniões surgiam demandas, como: dificuldades de aprendizagem, indisciplina escolar e dificuldades de adaptação ao ritmo de estudo cobrado pela escola. Também foram nessas reuniões que tive a possibilidade de me deparar com situações que

me ajudaram a entender melhor a dinâmica e as relações dentro da instituição.

Em uma determinada reunião pedagógica, pude, por exemplo, perceber a dificuldade dos professores em articular a oferta de um ensino técnico com uma visão mais humanista da formação escolar/profissional. Trata-se de uma instituição com uma forte tradição tecnicista, mas devido ao processo de expansão da Rede Federal e do entendimento da educação profissional como política pública, uma vertente mais humanista começou a fazer parte, também, do ensino ofertado por essas instituições (PREDIGER, 2010). Nessa reunião, os professores estavam discutindo o caso de três alunos cujas notas caíram depois que começaram a participar de uma série de atividades na escola: Grêmio Estudantil, Núcleo de Arte e Cultura e Projeto de Iniciação Científica. Alguns professores defendiam que eles deveriam se atentar mais aos estudos e às notas, enquanto outros chamavam a atenção para a importância da participação nesses espaços extraclasse e o quanto poderiam aprender com essas participações.

Ainda em uma outra reunião pedagógica, ocorreu uma situação em que os professores se referiram aos alunos de uma determinada turma como sendo *do mal* e *desonestos*. Alguns afirmaram também estar felizes por não precisar dar aula para aquela turma no próximo ano: “Ainda bem que já me livre de eles”. Nessa reunião, a pedagoga e eu precisamos intervir, de forma a chamar a atenção para questões que envolviam aqueles adolescentes.

Em outro momento, em que eu estava atendendo um aluno juntamente com outros dois servidores, eles começaram a falar, na frente desse aluno: *temos aquele outro problema para conversar também, né?* Ou seja, estavam se referindo aos dois alunos como problemas, na frente de um deles. Visto isso, um aspecto que procurei trabalhar muito com os servidores foi sobre a importância do sigilo, do cuidado, do vínculo e da confiança.

Certamente, outras situações foram vivenciadas e outras

demandas foram apresentadas nesses meses de atuação, mas não foram aqui relatadas devido ao recorte realizado no momento de análise do material, que era extenso e impossível de ser apresentado em sua íntegra. Além disso, os casos específicos de alunos não foram contemplados, já que o objetivo da pesquisa não é o de discutir casos singulares, mas o de pensar a construção do trabalho como um todo, principalmente em seus aspectos coletivos.

O encontro com os estudantes

Desde que cheguei ao *campus*, procurei transitar por todos os espaços da escola, a fim de conhecer melhor as pessoas que ali trabalhavam ou estudavam, as relações que eram estabelecidas e o funcionamento da instituição. Próximo à minha sala, havia dois *puffs* nos quais os alunos gostavam muito de sentar e ficar conversando. Nesse espaço, pude me encontrar com vários alunos e muitas conversas foram estabelecidas ali. Naqueles *puffs*, eu tinha a possibilidade de me apresentar a eles, de conversar sobre a escola e sobre o que eles estavam vivendo. Pude conhecer melhor a rotina que os alunos levavam, as tarefas, as provas, e as cobranças com que tinham que lidar; os planos e as expectativas com relação ao futuro.

Muitos alunos permaneciam no *campus* no período do contraturno para estudar, para fazer trabalhos em grupo e para tirar dúvidas com os monitores e professores. Assim, eles passavam cerca de 10 horas por dia na escola. Infelizmente, havia poucos espaços onde pudessem relaxar um pouco e descansar após o período do almoço, sendo que esses *puffs* e as quadras poliesportivas eram os únicos lugares, por isso, eram nesses espaços que eu procurava estar para conhecer melhor os adolescentes.

No primeiro mês de atuação no Ifes, passei em todas as salas para me apresentar, juntamente com os outros membros do Setor de Assistência ao Educando. Nesse momento, aproveitei para pedir que eles, sem precisar se identificar, escrevessem em um papel

sobre os temas que gostariam de conversar, as atividades que gostariam que desenvolvêssemos juntos e outras demandas que quisessem apresentar.

Muitos elogiaram e se sentiram satisfeitos pela nossa preocupação em passar nas salas, apresentarmo-nos e aproximarmo-nos deles. Seguem algumas frases que foram escritas: *É importante a interação do aluno com todos os setores da escola; Espero que haja mesmo essa apresentação dos novos funcionários; Acho importante esta relação escola/aluno, porque assim nós tomamos mais conhecimento sobre a escola e nos sentimos mais à vontade e apoiados para tomar nossas decisões.*

A principal demanda que eles apresentaram foi com relação à orientação profissional: *Espero poder conversar sobre a questão profissional, descobrir o que quero ter como profissão. A questão que mais me preocupa é o que me aguarda no futuro; Uma coisa que espero desse Instituto é que me forme um bom profissional e que me prepare para o vestibular.* Apesar de estarem frequentando um curso técnico, muitos alunos entram no Ifes para se preparar para o vestibular, levando-se em conta a qualidade do ensino e o histórico de aprovações de ex-alunos em importantes universidades.

Em seguida, apresentaram também muita expectativa com relação a conversas e palestras sobre temas que interessam aos adolescentes: *Mais palestras sobre assuntos como drogas, sexo, álcool, vida em sociedade...; Palestras visando o desenvolvimento dos alunos em conhecimentos como saúde, sexualidade, algumas dicas de bem estar.* Os temas sugeridos para serem discutidos foram: trabalho, profissão, futuro, escola, família, saúde, álcool e outras drogas, preconceito, sexualidade, *bullying*, ansiedade, religião, vida em sociedade, bem-estar, autoestima e organização do tempo de estudo.

Demandaram também a realização de mais atividades lúdicas, culturais e de lazer, espaços de relaxamento e descontração—*lugar para descansar depois do almoço, já que na maioria das vezes ficamos o dia todo na escola*— trabalhos em que pudessem se expressar mais. Queixaram-se muito de ansiedade diante do acúmulo de provas e de

trabalhos e da pressão por um bom rendimento, apesar das dificuldades: *Ansiedade, ansiedade para as provas, ansiedade para as recuperações e mais ansiedade. Depressão pós-prova*. Alguns citaram a expectativa de que o trabalho da psicóloga iria contribuir para o controle da ansiedade, para o alívio das tensões, para a organização do tempo de estudo e para o processo de aprendizagem.

Os estudantes aproveitaram esse momento para fazer, também, sugestões relativas à escola de maneira geral, como a realização de mais visitas técnicas, a oferta de mais vagas de estágios e sobre não se ter aulas seguidas de uma mesma disciplina; avaliação da comida vendida na cantina; e relato sobre a intimidação que sentem diante de alguns professores que são mais autoritários e irônicos.

A partir desse levantamento inicial e do contato com os alunos, percebi que, de maneira geral, houve uma grande expectativa entre eles com relação à chegada do psicólogo na escola. Diferentes saberes e demandas circulavam pelos diferentes espaços do *campus*, assim, a fim de conhecer melhor os alunos e o que eles esperavam da minha atuação, realizei um estudo mais sistematizado, ainda nos primeiros meses de atuação, com os objetivos de investigar as representações sociais de psicólogo para os estudantes da instituição e também suas necessidades com relação ao trabalho desse profissional.

De acordo com Sá (1998), só faz sentido estudar a representação de um dado objeto por um grupo social se esse fenômeno existe para esse grupo. A esse respeito, Arruda (2011) afirma que é necessário que um objeto seja relevante para que um grupo o represente, já que não se representa aquilo a que se é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender. No caso dos adolescentes, a atuação do psicólogo era um fenômeno de interesse para eles, já que passou a fazer parte do convívio, da comunicação, das expectativas e do investimento de afeto por parte deles.

Moscovici (2010, p. 43) afirma que “quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz

perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta”. Assim, ao estudar as representações sociais dos adolescentes sobre o psicólogo, procurei, simultaneamente, conhecer um pouco mais sobre os próprios adolescentes.

O que os adolescentes esperam do trabalho do psicólogo e que representações possuem sobre esse profissional?

Encontrei, entre os adolescentes, uma grande expectativa com relação ao trabalho do psicólogo, que se refletia na ideia do profissional como aquele que iria resolver os *problemas mais terríveis*, de diferentes ordens, capaz de mudar, melhorar, dar soluções. Uma estudante respondeu que a presença do psicólogo no Ifes iria ajudá-los a *resolver conflitos, melhorar o rendimento escolar, controlar a tensão emocional dos estudantes, tornar saudável a convivência escolar*. Um outro estudante afirmou que procuraria o psicólogo do Ifes para *descarregar tudo de ruim que tenho guardado para aliviar meu corpo dessas tensões e para que o profissional possa me indicar maneiras de contornar meus problemas*.

Os adolescentes apontaram que, com a presença do psicólogo na escola, eles teriam alguém para conversar, desabafar e pedir conselhos; para ajudar os alunos em suas questões pessoais; para conversar sobre a escola e problemas escolares, como estresse e ansiedade diante de provas e trabalhos; para melhorar os relacionamentos interpessoais no campus; para ajudar a melhorar o desempenho acadêmico; e para orientar com relação ao futuro profissional. Seguem algumas falas dos adolescentes:

Ajudar os alunos a resolver seus conflitos e angústias que os impedem de seguir adiante;

Me ajudar com a autoestima e controle emocional, aumentar minha capacidade de compreensão e paciência;

Amenizar meus medos e resolver meus conflitos;

Me ajudar a descobrir o curso adequado ao meu perfil pessoal, para ingressar na faculdade. A indecisão atrapalha bastante na escolha;

Para se abrir, contar as coisas, uma pessoa que não vai te julgar ou qualquer coisa do tipo;

Dar uma direção, assim, pro seu problema, dar uma esperança.

Praça e Novaes (2004) também encontraram, entre estudantes universitários, a RS da psicologia como aquela que pode oferecer ajuda incondicional ao outro. As autoras discutem a roupagem onipotente com que se veste a psicologia e os psicólogos e como essa onipotência se reflete nos pensamentos e expectativas das pessoas em geral.

No entanto, conforme apontam Sant'Ana, Euzébios Filho, Lacerda Junior e Guzzo (2009), é importante ressaltar que o psicólogo se insere em uma dinâmica social complexa e que as mudanças esperadas só podem ser efetuadas a partir de um trabalho amplo e em conjunto com os diferentes segmentos da instituição, a partir de uma visão crítica sobre as dimensões sociais, políticas, econômicas e, acrescento, subjetivas.

Ao mesmo tempo, os estudantes apontaram a necessidade de conversar, de desabafar, de receber conselhos e orientações. Esses elementos afirmam uma necessidade das pessoas em serem escutadas, em colocar em palavras não só sofrimentos e angústias (PEREIRA; CALDAS; FRANCISCO, 2007), mas também planos, sonhos, desejos. Apontaram, ainda, a importância do psicólogo em contribuir para a melhoria das relações interpessoais. Esta foi uma demanda recorrente, que parece trazer para a discussão a necessidade de relações mais próximas e afetuosas no ambiente de formação escolar/profissional. De maneira mais específica, os adolescentes apresentaram uma grande demanda pela orientação profissional. Trata-se de adolescentes, cujo pensamento está muito voltado para o futuro, para o que se deseja fazer/trabalhar.

Ainda de acordo com os alunos, o psicólogo é aquele com quem

poderão contar, como alguém que vai dar uma direção, uma esperança, porém sem induzir ou impor algo. O que se espera do psicólogo é que ele forneça um espaço de acolhimento, de conversa, de *aconchego* aos alunos, mas também oferecendo uma possibilidade de norteamento para as questões emergidas. Direcionamento esse que, acredito, não poderia ser dado *a priori*, nem pelos próprios estudantes, nem pelo profissional, mas que seria construído no espaço intersubjetivo entre psicólogo e estudantes.

Os principais elementos da representação social de psicólogo identificados foram, portanto: ajuda; conversa; direção; esperança; problemas; orientação/conselhos; preconceito; angústia; uma pessoa com quem contar.

Os discentes mencionaram que ainda existe muito preconceito com relação a procurar a ajuda profissional de um psicólogo, devido ao fato de este ter sido, historicamente, associado à ideia de loucura. No entanto, falaram também de uma mudança na forma como pensam o trabalho do psicólogo, não mais restrito a pessoas com *problemas mentais*. Como fatores para essa mudança, os participantes citaram: a) hoje, os jovens têm mais problemas, são mais preocupados e estressados e, por isso, precisarem ter mais contato com psicólogos; b) atualmente, mais pessoas podem ter acesso a esse profissional, já que ele atua em outros espaços além do consultório; c) o acesso à informação é maior hoje em dia, o que pode contribuir para a dissolução de certos preconceitos; d) o contato direto com o psicólogo da escola.

Além dos elementos mais centrais e ideológicos, esses dados apontam também para o surgimento de novos elementos nos saberes produzidos sobre o psicólogo, indicando a dupla característica das RS que são, ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas por diferenças interindividuais (ABRIC, 1993). Todos os alunos que participaram dos grupos focais enfatizaram as mudanças com relação ao que se pensa sobre o psicólogo. Atualmente, percebem um acesso maior ao profissional, o que

popularizou a procura por ele e transformou as representações e expectativas com relação a ele.

Ainda de acordo com os estudantes, o psicólogo atua *oferecendo um caminho, um modo de decidir, não fica cobrando muito, orienta, ouve, dá liberdade de escolha, ajuda a ver os problemas de outra forma, não pode reprimir a pessoa e seus sentimentos*. Além disso, o psicólogo pode trabalhar com grupos e projetos sociais, fazer pesquisas para melhorar a qualidade de vida das pessoas e intervir para melhorar os ambientes de trabalho.

Como possibilidades de atuação para o psicólogo do Ifes, os participantes sugeriram: trabalhos em grupo; debates sobre temas envolvendo a juventude; diálogos e bate-papos informais; trabalhos de orientação para os jovens *que no geral são muito desorientados, não sabem qual atitude tomar*; palestras, *mas sem ser daquelas chatas, que dá sono em todo mundo*; proporcionar um espaço para os alunos falarem dos medos próprios da adolescência (exemplos: *decepcionar os pais, seguir pelo caminho errado, não encontrar o próprio caminho, não alcançar as expectativas*); terapia, atendimento e consulta; atividades para ajudar a escolher o futuro profissional; trabalhar com os alunos recém-chegados na escola, contribuindo para a adaptação à instituição; atividades de apoio nas provas; atividades de descontração; visitas às salas de aula; trabalhos de integração entre as turmas; focar em questões da escola, como o nervosismo que os alunos sentem diante das provas.

De maneira geral, os adolescentes apontaram perspectivas variadas com relação ao trabalho do psicólogo, desde aquelas baseadas em concepções mais tradicionais, como terapia e consultas, até atividades bastante diversificadas, como palestras, debates, bate-papos informais, o que parece indicar uma visão mais abrangente do que se espera do psicólogo. Essas sugestões parecem revelar óticas em relação a um trabalho diferenciado, não restrito à terapia e atendimentos individuais que, apesar de mencionados, não foram o foco principal das sugestões. Além disso, apontam para a

necessidade de que a instituição promova atividades diversificadas, proporcionando um espaço de acesso a informações e de troca de ideias e de experiências sobre assuntos que permeiam o universo dos estudantes.

Com relação aos profissionais do Ifes, também encontrei, aliadas aos aspectos mais tradicionais do trabalho do psicólogo, algumas visões mais diferenciadas, ainda que poucas, que inseria o psicólogo nos processos existentes na escola e que o convocava a participar de atividades culturais, pedagógicas, de formação dos alunos e professores.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que surgiram demandas variadas, as representações sociais de psicólogo também se apresentavam múltiplas. Menandro, Trindade e Almeida (2003) enfatizam que a Teoria das Representações Sociais (TRS) fornece a possibilidade de apreensão do aparentemente contraditório, do ambíguo e da convivência de opostos, elementos que parecem estar presentes nessas representações sociais de psicólogo. Nesse sentido, Trindade (2002, p. 01) afirma que a TRS “tem se mostrado uma ferramenta indicada para o entendimento de objetos sociais relevantes porque é uma teoria que contém os elementos necessários para contemplar os objetos sociais em sua complexidade (...)”.

Foi possível perceber o caráter dinâmico das representações que vão sendo construídas e reconstruídas por meio das interações sociais. Além disso, ancoram-se em noções anteriormente compartilhadas e se desenvolvem nas relações com outros estudantes, nas experiências prévias com profissionais da área, nas expectativas que possuíam e no contato direto com o psicólogo do próprio campus.

De acordo com Jovchelovitch (1995, p. 65), as representações sociais, como fenômenos psicossociais, “estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros”. A esfera pública, como lugar da alteridade e do contato com Outros, fornece às representações

sociais o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas, estabelecidas e desenvolvidas (JOVCHELOVITCH, 1995). Além disso, ainda de acordo com a autora, quando os sujeitos sociais agem em um espaço que é comum a todos, no caso da esfera pública, esta se torna o lugar em que uma comunidade poderá desenvolver, sustentar e compartilhar saberes – ou representações sociais – sobre ela própria.

Assim, as RS sobre o psicólogo foram sendo construídas na interação dos estudantes entre eles mesmos e no encontro com profissionais da área de psicologia, incluindo a psicóloga do *campus* onde estudavam, que havia acabado de chegar à instituição. O *campus* era o espaço público no qual os adolescentes conviviam, comunicavam-se e, portanto, construíam e compartilhavam saberes sobre o psicólogo e o que se espera dele. De maneira semelhante, entendo que as demandas que um indivíduo apresenta a um profissional de psicologia são construídas nas suas relações interpessoais e intergrupais, a partir de suas vivências e experiências culturais. É com esses saberes do cotidiano que nós, psicólogos, trabalhamos, buscamos entendê-los, valorizá-los, não desprezá-los como um saber inferior e sem importância, dessa forma, estabelecemos uma relação de confiança com as pessoas que procuram o nosso cuidado.

Como psicóloga do *campus*, eu trazia minhas próprias representações, experiências prévias e saberes sobre o que faz e como atua um psicólogo; por outro lado, os estudantes também expressavam representações, expectativas e experiências prévias de contato com esse profissional. Desse encontro entre saberes, permeado por sentimentos, afetos e interesses, foram surgindo e sendo compartilhadas as RS de psicólogo para esse grupo de estudantes e, ao mesmo tempo, eu ia sendo provocada a pensar e a compor minha atuação no Ifes.

Jovchelovitch (2008, p. 216) define encontro de saberes como “o encontro entre dois ou mais sistemas representacionais, que expressam diferentes mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos”. Diferentes formas de saber, de acordo com a autora, coexistem

e fecundam-se mutuamente, transformando-se a partir de encontros dialógicos. A atitude dialógica em processos tanto de pesquisa quanto de intervenção baseia-se

[...] tanto no ato de ouvir o Outro e permitir a expressão máxima possível do campo quanto na constante avaliação de como a realidade do campo abala e redefine a hipótese de trabalho, a teoria e os pressupostos do pesquisador. Por meio do ato dialógico o saber e os pressupostos dos pesquisadores e a realidade do campo se confrontam, produzindo reajustamento, mudança e ampliação de fronteiras em todos os conhecimentos implicados (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 285-286).

Assim, eu chegava com minhas expectativas com relação a ser psicóloga do Ifes, mas tive que ir me adaptando, reajustando-me e ampliando a fronteira dos meus conhecimentos de acordo com o que eu encontrava no campo de atuação. As representações não são, portanto, um espelho do mundo nem são construções mentais de sujeitos individuais, mas implicam um trabalho simbólico que emerge das relações entre pessoas e entre pessoas e objetos (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 40-41):

[...] Esta é uma situação que desafia a psicologia social das representações, pois esta tenta precisamente introduzir fundações alternativas para entender a representação como processo dinâmico centrado não apenas no sujeito nem só no objeto, mas exatamente nos espaços de mediação que jazem no *entre* das relações intersubjetivas e interobjetivas.

De acordo com essa análise, os saberes produzidos sobre o que é e o que faz um psicólogo, mais especificamente, sobre o que faz um psicólogo no Ifes, não são simples apreensões e reproduções do mundo social em um mundo interno preexistente. Eles fazem parte

de uma área de interseção entre o mundo interno e o externo, entre aspectos psicológicos e sociológicos.

Acredito que os conceitos de espaço potencial e fenômenos transicionais, de Winnicott (1975a), possam oferecer importantes contribuições para a análise dessa interseção e para o entendimento do encontro dialógico e intersubjetivo que permite a construção de RS. Para essa discussão, me baseei nas análises anteriormente realizadas por Jovchelovitch (1995, 2008).

De acordo com Jovchelovitch (2008), o ponto de vista de Winnicott é radicalmente dialógico, já que sua unidade de análise não é o bebê isolado, mas a díade bebê/prestador de cuidados. Faz-se válido considerar, ainda, que o psicanalista postula a existência do espaço potencial, que diz respeito a uma terceira área de experiência, entre a inabilidade do bebê e sua crescente habilidade em reconhecer a realidade, entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido (WINNICOTT, 1975a).

Minha reivindicação é a de que, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa (WINNICOTT, 1975a, p. 15).

Consoante Winnicott (1975a), no caminho percorrido pelo bebê, que vai da dependência absoluta rumo à independência, ele vive a experiência de ilusão da onipotência, para, em seguida, começar a aceitar a existência do mundo externo. Nesse percurso, os fenômenos transicionais e os objetos transicionais inauguram o primeiro lugar de separação entre a mãe, ou o prestador de cuidados, e o bebê, até então fusionados. Esse primeiro espaço de separação é chamado de espaço potencial e nele estão incluídas as experiências do indivíduo, a arte, a religião, o brincar, as experiências culturais.

Tanto na teoria de Moscovici quanto na de Winnicott, o enfoque é dado ao estudo dos fenômenos relacionais, intermediários, contraditórios e paradoxais. É nesta zona de mediações e relações (a zona do “*entre*”) que reside o fenômeno psicossocial e que convivem e se complementam as explicações psicológicas e sociais, para dar sentido à complexidade que envolve as situações com as quais nós, psicólogos, somos chamados constantemente a lidar. Acredito, ainda, que é neste espaço que deverão acontecer as intervenções do psicólogo e é onde situo o meu trabalho junto aos adolescentes.

Como explana Jovchelovitch (1995), os atores sociais se utilizam das representações sociais para lidar com a diversidade e mobilidade de um mundo que pertence a todos os indivíduos, mas que, ao mesmo tempo, transcende a cada um individualmente. “Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81).

Com base nessa análise, podemos localizar as RS na superposição dos espaços potenciais dos sujeitos que as constroem, sustentam e compartilham. Não se trata de representações internas, mentais, que partem de dentro. Também não há como admitir que são um reflexo do mundo externo e que os sujeitos apenas as reproduzem. O próprio Moscovici (2010) enfatizou que as pessoas e os grupos não são receptores passivos, mas repensam e recriam as RS à medida que as compartilham. Arruda (2011) enfatiza que na base da dinâmica da representação está o atravessamento, ou mesmo a superposição, do pensamento social e do pensamento individual.

O espaço potencial é o lugar da mediação, da união, no qual podem se acomodar o Eu e o Outro, a fantasia e a realidade, o interno e o externo. As representações, por outro lado, também são estruturas mediadoras, pertencendo ao espaço do *entre* sujeito-outro-objeto. Jovchelovitch (2008) afirma que a representação simbólica é,

pois, atividade fundamental do espaço potencial; ela cria espaços potenciais. Assim como a cultura, a arte, a religião e o brincar, discutidos por Winnicott, o ato de representar pode ser pensado como um fenômeno transicional de união entre o mundo interno e o externo.

No entanto, é preciso deixar claro que as representações sociais não se limitam ao trabalho individual do psiquismo, pois são fenômenos necessariamente colados ao tecido social (JOVCHELOVITCH, 1995): “Quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para um outro nível; ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas *construções particulares da realidade social*” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 79, grifo da autora).

Da mesma forma como defendemos que as representações são construídas na superposição dos espaços potenciais dos sujeitos, as intervenções do psicólogo também possuem lugar na sobreposição dessas duas áreas: a do profissional e a daquele ou a daqueles que procuram o seu cuidado. Assim, o levantamento de demandas e a investigação sobre as representações sociais de psicólogo para os estudantes já se configuraram, em si, uma intervenção, uma vez que propiciaram o encontro entre psicólogo e estudantes, propiciaram momentos de escuta e de fala, propiciaram aos alunos refletirem sobre suas demandas, necessidades e, portanto, sobre eles mesmos.

Capítulo 3.

A construção do trabalho no Ifes e o “lugar” das intervenções

A fim de construir o trabalho no Ifes e compor as intervenções realizadas, baseei-me nos seguintes aspectos: (i) nas expectativas dos profissionais que já atuavam no *campus*; (ii) nas representações sociais de psicólogo e nas expectativas dos estudantes com relação ao trabalho desse profissional; (iii) nas minhas próprias representações sobre o trabalho do psicólogo; (iv) na Política de Assistência Estudantil do Ifes; (v) em outros trabalhos teóricos e relatos de experiência que forneceram subsídios para a atuação do psicólogo em ambientes escolares (MARTINEZ, 2010; MARTINS, 2003; VIEIRA, 2012); (vi) nas discussões com profissionais de psicologia de outros *campi* do Instituto; (vii) na interface teórica entre a teoria do amadurecimento humano e a teoria das representações sociais.

O trabalho foi pensado de forma a promover ações integradas com os demais profissionais do Setor de Assistência ao Educando (assistente social e técnicos de enfermagem) e também com outros setores da instituição, como o Núcleo de Gestão Pedagógica e corpo docente, utilizando instrumentos e procedimentos que procurassem complementar os diferentes saberes que constituem o espaço educacional.

As intervenções foram sendo construídas de maneira a incluir a

ética profissional, além de serem entendidas como lugar de relação humana, capazes de nos fazer sentir vivos e existentes (SAFRA, 2011). Quando menciono a dimensão ética não me refiro a um conjunto de valores morais ou a um código de princípios a serem seguidos por profissionais, mas me refiro, de acordo com Safra (2011), às necessidades fundamentais humanas, tais como:

A necessidade de encontrar um outro, com quem seja possível uma comunicação; a necessidade de ser ouvido em sua singularidade; a necessidade de ser tratado como ser humano e não como mercadoria; a necessidade de ter um lugar e uma ação social; a necessidade de ter história; a necessidade de ter espaço para viver; a necessidade de ter acesso à cultura acumulada pelas gerações e assim por diante (...) (SAFRA, 2011, p. 11).

Chamo de intervenção o espaço de encontro entre o profissional e o outro, que pode ser um indivíduo ou um grupo de indivíduos. No caso desta pesquisa, ela se deu no encontro entre psicólogo e jovens estudantes, no interjogo da subjetividade do profissional e do adolescente (AVELLAR, 2011).

Baseei-me no seguinte modelo: psicólogo oferecendo espaço, tempo e presença, a partir de uma intervenção pautada no cuidado que propiciasse condições para auxiliar os adolescentes em seu processo singular de desenvolvimento, sem, no entanto, perder o coletivo e o social como orientação. É no espaço intermediário entre aspectos individuais e coletivos que localizo o meu fazer profissional, orientado principalmente pela preocupação em abster-me de intervenções com caráter moralista, curativo e ortopédico, respeitando os valores, conhecimentos e comportamentos dos adolescentes.

A perspectiva do *cuidado*, com todas as questões que estão implicadas nessa tarefa, permeou a construção do trabalho. Tal postura amparou-se em Figueiredo (2009), visto as afirmativas feitas por ele de que as atividades de cuidar estão presentes no rol de tarefas

de todos os profissionais das áreas de saúde e educação e que ser humano necessita de cuidados recebidos e oferecidos para existir: “Toma-se, assim, a existência como abertura ao mundo regido por ocupações e preocupações de cuidados recíprocos e delinea-se, a partir daí, uma dimensão ética do cuidado que implica o habitar e compartilhar (recebendo e transmitindo) o mundo humano” (FIGUEIREDO, 2014, p. 12)

Ademais, é a partir da experiência de ser cuidado que o indivíduo tem a possibilidade de viver situações que façam sentido para ele: “(...) fazer sentido implica estabelecer ligações, dar forma, sequência e inteligibilidade aos acontecimentos” (FIGUEIREDO, 2009, p. 134). Trata-se, portanto, de uma relação necessariamente social, intersubjetiva, já que sempre existe a necessidade de um outro para cuidar, ser cuidado e, a partir daí, dar sentido à vida e à existência humana. De acordo com Jovchelovitch (1995), esta é a importância de uma comunidade: é ela que evidencia a existência de um coletivo necessário à constituição de cada um dos indivíduos que dela fazem parte.

A noção de saúde para Figueiredo (2014) remete ao mundo da experiência cultural, dos cuidados simbólicos compartilhados socialmente nas formações da vida cultural e institucional:

Aqui a saúde equivale à capacidade de participar criativamente da vida cultural e institucional, em que se incluem, entre outras, as instituições e organizações dedicadas à saúde; (...) Portanto, as diretrizes para uma política de saúde precisariam considerar os padrões, mais ou menos democráticos, de inclusão e exclusão dos indivíduos nos sistemas urbanístico e habitacional, educacional, econômico, político, legal, etc., sempre vistos segundo o critério da participação criativa, como um direito fundamental à saúde (FIGUEIREDO, 2014, p. 28).

Construir espaços de participação criativa para os estudantes no ambiente escolar é, portanto, uma forma de promover saúde e

garantir esse direito fundamental. Esse método implica criar espaços intersubjetivos e culturais, nos quais os estudantes possam compartilhar as experiências e a vivência de cuidar e de serem cuidados. Demanda, também, proporcionar contatos e encontros com objetos que nos ligam pessoalmente a um mundo compartilhado. As obras de arte, a música e a literatura são objetos capazes, segundo Figueiredo (2014, p. 28), “de oferecer moradas coletivas aos humanos, e, embora pertençam ao ‘mundo externo’, operam no espaço potencial de cada um e podem ativar, a partir daí, seus objetos internos”.

O “lugar” das intervenções

O planejamento das intervenções envolvia a construção de “um lugar” para elas e, para isso, os conceitos de enquadre e *setting* me foram úteis. De acordo com Figueiredo (2009), o enquadre se configura como a oferta de uma escuta em reserva, em espera e aberta ao que sofre e se repete. Trata-se de oferecer sustentação e continuidade às experiências perturbadoras para que possam ser elaboradas. Os adolescentes do Ifes, quando falavam da necessidade de se sentirem acolhidos e entendidos e de receberem um contorno para suas angústias, dúvidas e problemas, estavam apontando, provavelmente, para a necessidade dessa escuta aberta.

O estabelecimento do enquadre, do espaço de escuta, de espera e de sustentação, torna-se fundamental como um espaço – e um tempo – protegido, no qual os indivíduos podem expressar-se, comunicar-se e encontrar/criar aquilo que necessitam. Nesse sentido, o *setting* se amplia e não mais se restringe a um lugar específico ou a regras técnicas específicas. Dessa maneira, o encontro com os adolescentes do Ifes aconteceu muitas vezes nos corredores ou em outros espaços coletivos da instituição e ali se estabelecia o enquadre para uma ação de cuidado. Apesar da importância de se ter uma sala reservada ao atendimento, com características que propiciem a confiabilidade, o sigilo e a segurança, foram importantes meus

percursos por esses espaços coletivos, onde surgia a possibilidade de eu ser encontrada pelos alunos.

Davis e Wallbridge (1982) afirmam a importância dada por Winnicott ao contexto, que pode ser exemplificado na forma e no tamanho do papel utilizado pela criança para desenhar, no palco utilizado para que uma peça de teatro se desenvolva, enfim, a importância dada ao espaço como o lugar onde os conteúdos podem se manifestar. Winnicott (1970, apud DAVIS; WALLBRIDGE, 1982, p. 160) afirma que “o que fazemos é organizar um ambiente profissional constituído de espaço, de tempo e de comprometimento, que compõe uma área limitada da experiência da criança ou do cuidado com crianças, e veremos o que acontece”.

Outeiral (2008), ao discorrer sobre o processo da adolescência, declara a necessidade, tanto na família quanto na escola, de um ambiente propício para que os adolescentes possam suportar as tensões dos momentos iniciais desse processo criativo. E enfatiza a importância da noção de limites para a criatividade na adolescência. Limite, de acordo com o autor, significa

[...] a criação de um espaço (e um tempo) protegido, dentro do qual o adolescente poderá exercer sua espontaneidade e criatividade sem receio e riscos, tanto para si quanto para os outros. Precisamos nos lembrar que não existe conteúdo organizado sem um continente que lhe dê forma (OUTEIRAL, 2008, p. 32).

A escolha profissional foi um dos assuntos que mais mobilizavam os adolescentes quando me procuravam para conversar e foi uma das principais demandas apresentadas por eles. O estabelecimento desse enquadre, desse espaço de escuta, de espera e de sustentação às experiências vividas, tornou-se fundamental para os adolescentes, a fim de que eles pudessem se expressar, sonhar, fantasiar o futuro e se angustiar com a dúvida da escolha. O meu papel era o de oferecer

esse “lugar”, esse ambiente profissional, comprometido com os sentimentos dos adolescentes, e ajudá-los a sustentar a dúvida para que, no momento possível, pudessem fazer o gesto criativo da escolha de uma profissão.

Ampliando essa ideia do contexto e do enquadre, pensamos também na importância dos contextos social e histórico nos quais os indivíduos e os grupos estão inseridos. A realidade que os cerca precisa ser considerada no trabalho de cuidado desenvolvido, visto a necessidade de não reproduzirmos um olhar abstrato, biologizante ou psicologizante do ser humano. Jovchelovitch (2008), ao discutir as noções de esfera pública e privada, refere-se àquela como o espaço de comunicação e diálogo, em que o Eu e o Outro se encontram, constroem conhecimento e expressam afetos. De acordo com a autora,

Narrativas individuais e narrativas comunitárias são entrelaçadas de tal modo que, quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda uma comunidade. De modo recíproco, a lembrança, discussão e desafio de acontecimentos e histórias importantes a uma comunidade permitem a sujeitos individuais reconhecer neles o seu poder, com eles se identificar ou deles se distanciar, apoiá-los ou apaixonadamente rejeitar o que está em jogo (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 137).

Assim, o que é trazido e contado pelo indivíduo que procura psicólogo foi construído nas suas relações interpessoais e intergrupais, a partir de suas vivências e experiências culturais. Winnicott sempre se atentou para o ambiente onde as pessoas se encontram, onde vivem, onde estabelecem relações. Em sua teoria, o ambiente não é levado em conta apenas para explicar determinados fenômenos ou fatores internos, mas é ele próprio constituinte da subjetividade humana: “quando se fala de um homem, fala-se dele *juntamente* com a soma de suas experiências culturais” (WINNICOTT, 1975e, p. 137).

As experiências culturais se localizam exatamente no espaço potencial entre o indivíduo e o meio ambiente. “Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos” (WINNICOTT, 1975d, p. 93). A vida é, portanto, experimentada e experienciada no espaço potencial, área inicialmente preenchida entre a mãe e o bebê, e que fornecerá ao indivíduo a confiança no fator ambiental:

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo (WINNICOTT, 1975e, p. 142).

De maneira semelhante, as representações sociais são construídas e compartilhadas nesse espaço potencial intermediário, além disso, as intervenções do psicólogo também acontecem nessa área, na sobreposição das áreas do brincar daquele que cuida e do sujeito que recebe os cuidados.

Com relação ao brincar, Winnicott (1975c, p. 63) afirma que ele tem um lugar e um tempo, que não é nem dentro do indivíduo, nem fora dele:

A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um *espaço potencial* entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, e eu contrasto esse espaço potencial (a) com o mundo interno (relacionado à parceria psicossomática), e (b) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante).

Na brincadeira, temos a possibilidade de experimentar papéis sociais e de manipular símbolos que nos auxiliam na construção da identidade própria, os quais se configuram como vetores de representações sociais, de acordo com Pombo-de-Barros e Arruda (2010, p. 356): “Podemos dizer que a construção de representações sociais faz parte de um compromisso psicossocial, que mantém um certo equilíbrio entre os membros de um grupo, ao mesmo tempo em que contribuem para a organização do pensamento de cada sujeito”. Dessa forma, o brincar, assim como a construção das representações sociais nos ligam como sujeitos a um mundo de outros, a um mundo compartilhado.

Como consequências do brincar criativo, Winnicott (1975c) destaca que ele facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação. O brincar estabelece a ponte entre o mundo interno e o mundo externo, está próximo do viver criativo e abre um campo de trabalho para o profissional que utiliza sua capacidade lúdica para fazer intervenções. Vale frisar que este psicanalista refere-se ao brincar como uma experiência sempre criativa, de continuidade no espaço-tempo, uma forma básica de viver. Proporcionar aos adolescentes momentos de continuidade no tempo e no espaço torna-se também uma forma de cuidado.

Baseando-me nessas considerações, tenho o brincar como um dos aportes para minhas intervenções, em diferentes espaços dentro do Ifes e também em outras instituições nas quais já trabalhei com adolescentes. Brincar com as palavras, com as situações vivenciadas e relatadas, com os tons de voz, com as imitações. Brincar como experiência criativa, que sugere um gesto espontâneo, brincar como experiência de cuidar e ser cuidado, como possibilidade de cada um encontrar o seu lugar no mundo.

A capacidade de brincar, ainda de acordo com Winnicott (1994a), é uma conquista do desenvolvimento emocional de todo ser humano. O brincar só é possível em um ambiente de confiança, no qual uma experiência satisfatória de cuidado possa ter sido vivida. Nessa perspectiva, as intervenções que realizei no Ifes tiveram

também como objetivos: 1) abrir um campo de experiência completa que surge da sobreposição das duas áreas do brincar: a do indivíduo e a do profissional que o atende; 2) possibilitar que o adolescente encontre significados próprios para a sua existência; 3) despertar a capacidade criativa em um espaço onde possa descobrir algo por si mesmo. O brincar diz respeito também ao “brincar com a realidade”:

É por meio do brincar que a criança lida criativamente com a realidade externa:

Ao final, isto produz um viver criativo e conduz à capacidade de sentir-se real e sentir que a vida pode ser usada e enriquecida. Sem o brinquedo, a criança é incapaz de ver criativamente o mundo, e, em consequência disso, é arrojada de volta à submissão e a um senso de futilidade (...) (WINNICOTT, 1994a, p. 50).

Como extensão direta do brincar, surgem, conforme Winnicott (1994b), as experiências culturais: “Para minha surpresa, descobri que o brinquedo e o brincar, bem como os fenômenos transicionais, formam a base para a experiência cultural em geral, e que, portanto, aquilo que estava examinando referia-se à parte maior de nossas vidas” (WINNICOTT, 1994b, p. 162).

As experiências culturais, como explana Winnicott (1975e), constituem o ser humano, fazem parte do todo que compõe o indivíduo.

Empreguei o termo “experiência cultural” como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra “cultura”. A ênfase, na verdade, recai na experiência. Utilizando a palavra “cultura” estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, *se tiver um lugar para guardar o que encontramos* (WINNICOTT, 1975e, p. 138, grifo do autor).

Ainda sobre essas as bagagens herdadas, o autor defende que localizam-se no espaço potencial e o uso desse espaço é determinado pelas experiências de vida do sujeito e pela sua relação de confiança nos elementos ambientais.

Onde há confiança e fidedignidade há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural (WINNICOTT, 1975b, p. 150).

Entendemos que nem sempre a escola e outros espaços institucionais dão conta de oferecer esse espaço confiável e fidedigno, ou, pelo menos, não para todos os indivíduos que deles fazem parte. No entanto, a teoria de Winnicott nos convoca a refletir seriamente sobre essa necessidade e a produzi-la dentro dos espaços em que construímos e desenvolvemos nossa atuação profissional. Psicólogos e educadores, conforme aponta Freller (1999), não podem naturalizar ou psicologizar as relações sociais, mas devem enfrentar as dificuldades de forma mais comprometida, a fim de facilitar o desenvolvimento dos indivíduos, sem exceção ou exclusão.

O espaço potencial depende das experiências de vida e pode ser considerado sagrado para o indivíduo, já que é nele que experimentamos o viver criativo (WINNICOTT, 1975e). Esse espaço é preenchido com “o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural” (WINNICOTT, 1975b, p. 151). A atividade lúdica, simbólica e criativa refere-se a um mundo compartilhado, “de tal forma que a experiência de um, ao se mesclar com a experiência de outros, cria continuamente a experiência que constitui a realidade de todos” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 74).

Além disso, o brincar e as experiências culturais “são coisas que vinculam o passado, o presente e o futuro, e que *ocupam tempo*

e espaço” (WINNICOTT, 1975b, p. 151, grifos do autor). Assim, no mesmo lugar em que encontra-se o brincar, observa-se as experiências culturais, o uso de símbolos, a vida cultural e acha-se, acredito, o compartilhamento das representações sociais: “(...) os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discursos, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 79). É neste lugar, ainda, que localizo o meu fazer profissional, a minha intervenção, justamente no espaço potencial e intersubjetivo entre os indivíduos e o ambiente.

Capítulo 4.

O trabalho com os adolescentes

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho me contou que somos
feitos de histórias*

(Eduardo Galeano)

Algumas das atividades desenvolvidas nestes quase três anos de atuação no Ifes, foram: acolhimento e escuta atenta aos alunos; orientação aos alunos, diferentemente da psicoterapia, a orientação implica ações de aconselhamento em função das necessidades específicas do educando (MARTINEZ, 2010); acompanhamento dos alunos com dificuldades escolares, entendendo que essas dificuldades não têm origem apenas nos próprios indivíduos, mas se configuram também por fatores econômicos, sociais, políticos, institucionais; conversas com professores, destacando, junto com eles, a complexidade, a especificidade e a singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem; realização de Grupos de Orientação Profissional e Rodas de Conversa; desenvolvimento de encontros em conjunto com o serviço social e a enfermagem com os alunos que recebem os auxílios sociais, a fim de realizar o acompanhamento desses estudantes; organização de palestras, de debates e de eventos

com os temas levantados como de interesse dos alunos; realização, em conjunto com a Pedagogia e o Serviço Social, de conversas com pais e estudantes; e participação nos projetos de pesquisa e extensão do campus.

Neste livro, apresentarei duas dessas intervenções – as Rodas de Conversa e os Grupos de Orientação Profissional – que foram planejadas, desenvolvidas e discutidas à luz da interface teórica proposta aqui.

4.1 As Rodas de Conversa

As Rodas de Conversa consistiam em um espaço protegido e reservado, destinado aos adolescentes, no qual eles podiam se expressar, conversar sobre aspectos do cotidiano, compartilhar experiências e buscar significados para as situações vivenciadas. O trabalho foi desenvolvido regularmente desde o meu segundo semestre de atuação no Ifes e continuou até a elaboração deste trabalho. Inicialmente, as Rodas eram destinadas apenas aos estudantes dos primeiros anos, com o objetivo de oferecer um espaço de acolhimento e de integração aos alunos ingressantes. Posteriormente, foram ampliadas e delas passaram a participar os alunos em geral, independentemente do ano que estivessem cursando. Com essa ampliação, as Rodas passaram a ser mais conhecidas no *campus*, até ter o seu lugar e a sua importância reconhecidos junto aos adolescentes.

A proposta de oferecer as Rodas de Conversa como uma possibilidade de intervenção surgiu a partir de três pontos principais:

- (i). a pesquisa de levantamento de demanda realizada com os estudantes, na qual eles sugeriram palestras, debates, diálogos e bate-papos informais como atividades a serem desenvolvidas pelo psicólogo do Ifes;
- (ii). a necessidade apresentada pelos alunos de terem um espaço para relaxar e falar de outros assuntos, além de provas e de

trabalhos. Essa necessidade eu pude perceber nas conversas com os adolescentes e em suas falas sobre a grande pressão gerada pelo acúmulo de tarefas escolares;

- (iii). a minha experiência anterior com grupos de adolescentes em diferentes serviços: em uma Unidade Básica de Saúde, em um projeto social e em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Trata-se, portanto, de um trabalho que foi pensado e desenvolvido a partir da pesquisa, do planejamento e da escuta da demanda dos adolescentes. É válido considerar, de modo complementar, minhas reflexões sobre o que seria o meu trabalho como psicóloga do Ifes, mais especificamente em um *campus* que ainda não havia contado com a presença de um profissional da área. Elas foram pensadas, portanto, como forma de tentar me adaptar às necessidades dos estudantes adolescentes e de ir ao encontro daquilo que eles buscavam e necessitavam, baseando-me, assim, no paradigma winnicottiano da relação mãe-bebê—a partir da qual a mãe, ou o cuidador principal, procura se adaptar fertilmente às necessidades do indivíduo em processo de amadurecimento—e na concepção de cuidado apresentada por Figueiredo (2009).

Em termos de estrutura, as Rodas aconteciam semanalmente em dia, horário e local fixos e, a cada semana, um novo tema era escolhido para ser discutido, sendo que esse tema era divulgado amplamente nos murais da escola. Tendo em vista o acúmulo de tarefas e atividades curriculares que os alunos tinham que cumprir, considerei que as Rodas não poderiam ser um grupo fechado, rígido, com participação obrigatória em todos os encontros. Elas precisariam ser um espaço flexível o suficiente para não se tornar mais uma obrigação para eles. Por isso, propus encontros semanais independentes, com início, meio e fim, dos quais era possível começar a participar em qualquer momento, conforme a vontade, disponibilidade ou interesse do adolescente. Da minha parte, eu buscava garantir a manutenção do enquadre, do espaço e da escuta.

O enquadre, de acordo com Figueiredo (2009), é a oferta de uma escuta em reserva, em espera. O estabelecimento e a manutenção desse enquadre, função das Rodas, permitiam que um espaço e um tempo protegidos fossem garantidos aos adolescentes. O que aconteceria, o que seria dito e conversado na Roda, surgiria a partir do encontro possibilitado pela disponibilidade do psicólogo e dos adolescentes estarem juntos naquele momento. Estabelecido o enquadre, criava-se o ambiente de *holding*, de sustentação, de continência para as experiências vivenciadas. É a função de *holding*, de segurar, de sustentar, que garante a experiência de continuidade aos indivíduos, tão necessária para que possamos existir e conquistar algum senso de realidade (FIGUEIREDO, 2009).

Ainda com relação à estruturação do trabalho, os encontros foram pensados de forma a contemplar três momentos, inspirados no Jogo da Espátula (WINNICOTT, 2000a): aproximação, envolvimento e finalização. Fazendo uma analogia entre tal jogo e os acontecimentos das Rodas de conversa, verifica-se que o primeiro momento, o da aproximação, acontecia com certa relutância e hesitação, principalmente, para os que estavam chegando pela primeira vez, mas não apenas para eles. Como cada encontro era único, esse momento inicial, a fase da hesitação, permitia que os adolescentes se preparassem para buscar aquilo que necessitavam naquele grupo. Também para mim, era um período de hesitação, já que eu não sabia ao certo quem viria para a Roda, como viria, para que viria e como seria o encontro. Na verdade, tratava-se, também, do meu encontro com o espaço profissional de atuação no Ifes, que eu estava desenvolvendo ao mesmo tempo em que ia experimentando. As Rodas foram pensadas como uma possibilidade de se oferecer um cuidado aos adolescentes desta instituição. Assim, a hesitação era também no sentido de descobrir se aquela seria uma atividade que iria ao encontro das necessidades desse público e se teria um sentido para ele.

Após o período de hesitação, acontecia o envolvimento com a discussão do tema proposto para aquele dia e o grupo encontrava-se

pronto para brincar, assim como o bebê que toma posse e brinca com a espátula. Dificilmente algum dos adolescentes não se expressava. Parecia haver, entre eles, uma necessidade de falar, de pensar junto, de trocar ideias, que os fazia participar efetivamente do encontro. Além disso, existia a mutualidade e a segurança proporcionadas pelo sigilo – sempre demarcado no início de cada encontro –, que favorecia o contato entre eles e comigo. Dessa forma, criávamos, a cada reunião da Roda, um espaço compartilhado de diálogo e comunicação, no qual dávamos sentido e significado para as experiências vivenciadas. De acordo com Jovchelovitch (1995, p. 81), comunicação é a

(...) mediação entre um mundo de perspectivas diferentes
 (...) ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo.

Psicóloga e adolescentes eram parceiros nesse jogo, cada um entrando com sua subjetividade e suas experiências pessoais e, assim, éramos “criados” e “encontrados” uns pelos outros naquele contexto intersubjetivo. Dessa forma, estávamos todos brincando, sendo criativos, o que dava dinamicidade para os encontros e favorecia o diálogo e a comunicação entre os participantes. As intervenções realizadas com os adolescentes nas Rodas de Conversa iam sendo desenvolvidas no encontro com eles. Cada um, psicólogo e adolescentes, chegava a esse encontro com sua subjetividade, com suas histórias, ideias, concepções e, a partir dele, criava-se um espaço potencial, no qual os participantes poderiam viver juntos uma experiência.

No fim, o encontro era encerrado, não pelo tempo cronológico, mas quando a experiência daquela Roda se completava. Fazendo analogia à situação descrita por Winnicott, é o momento em que o

bebê pode livrar-se da espátula. Quase todas as vezes nos surpreendíamos com o fato de não termos percebido a passagem do tempo, tão envolvidos estávamos nas conversas. Antes do final, um novo tema era escolhido para ser conversado na semana seguinte. Esse momento, ao mesmo tempo em que marcava o fim do encontro, e o fechamento daquela experiência, configurava-se como um elo para a semana seguinte, o que possibilitava o sentimento de manutenção e continuidade.

Imediatamente após a finalização de cada encontro, eu fazia a transcrição do que havia acontecido naquele dia e, posteriormente, durante a semana, havia o momento da leitura do material e da supervisão com minha orientadora de doutorado. Na supervisão, procurávamos nos sentir mais próximas daqueles alunos, entender suas demandas e preparar o encontro seguinte de acordo com as necessidades deles. As Rodas aconteciam, portanto, a partir da seguinte sequência: realização do encontro, transcrição, leitura da transcrição, supervisão, planejamento do encontro seguinte.

A seguir, relatarei alguns encontros realizados quando as Rodas passaram a ser direcionadas para todo aluno que desejasse participar, independentemente do ano cursado. Os nomes são fictícios como forma de preservar a identidade dos adolescentes. Foram escolhidos nomes de importantes escritores brasileiros: Ruth Rocha, Carlos Drummond de Andrade, Adélia Prado, Zélia Gattai, Ana Maria Machado, Érico Veríssimo, Ariano Suassuna, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Hilda Hilst, Marilena Chauí, Cecília Meireles, Rachel de Queiroz, Vinícius de Moraes, Elisa Lucinda, Danuza Leão, Cora Coralina, Bernadette Lyra, Rubem Alves e João Ubaldo Ribeiro.

Essa escolha foi uma homenagem aos adolescentes e à criatividade que é característica marcante deles. Além disso, nas Rodas de Conversa, os estudantes, assim como os escritores, contavam histórias, relatavam vivências do cotidiano, construíam e compartilhavam representações e, cada um à sua maneira, contribuía para dar sentido ao mundo em que viviam. Na escolha dos nomes não houve

preocupação em relacionar o participante com qualquer característica do autor escolhido – trata-se apenas de “licença poética”. As datas de realização dos encontros foram ocultadas, contribuindo também para a preservação da identidade dos adolescentes.

Relato e análise de uma experiência

Inicialmente, as Rodas eram destinadas apenas aos alunos dos então primeiros anos e a mobilização para a participação ficava restrita a esses alunos. Depois de um ano de realização, elas foram ampliadas e qualquer aluno da escola passou a poder participar. Essa foi uma demanda dos próprios alunos que participaram enquanto cursavam o primeiro ano e que gostariam de continuar frequentando-as. A divulgação era feita tanto nos murais da escola, quanto pessoalmente, em sala de aula.

Até o primeiro momento, eu sabia qual era o público que participava dos encontros: alunos dos primeiros anos, com idades entre 14 e 15 anos. A partir da ampliação, novos alunos poderiam participar e eu teria que estar preparada para a maior diversidade de adolescentes, já que a realidade dos alunos ingressantes é diferente daquela vivenciada pelos finalistas, por exemplo. A faixa etária também seria ampliada, podendo participar adolescentes de 14 e 15 anos até 18 e 19 anos, o que poderia resultar em interesses também diversos. Tive, então, que me atentar para essa diversidade e, no planejamento das Rodas, procurei pensar em formas de acolher e atender a essa multiplicidade de interesses.

Para o primeiro encontro, eu precisava pensar em um tema que interessasse aos estudantes de forma geral. Sugeri, então, um tema que fosse bem abrangente: “adolescência”. A proposta seria conversar sobre as vivências dos alunos, suas histórias, seus sentimentos e dúvidas com relação ao que estavam vivenciando. Quando pensei nesse tema, levei em consideração minha experiência anterior com adolescentes em outros serviços e também no próprio Ifes.

Considere também a pesquisa de levantamento de demandas realizada, na qual os adolescentes sugeriram como atividades para o psicólogo a realização de palestras, debates, bate-papos sobre temas relacionados à adolescência.

Ao mesmo tempo, minha experiência anterior ao Ifes tinha sido com adolescentes de camadas populares e em situação de vulnerabilidade social. No Ifes, a situação dos alunos era muito mais variada: adolescentes de camadas populares, médias e altas, provenientes da zona rural ou de outros municípios da região, etc. Ao mesmo tempo em que essa variedade enriquecia muito a instituição como espaço de encontro com a diversidade, essa situação demandava, de mim, a reflexão sobre as necessidades daqueles estudantes. Dessa forma, a escolha pelo tema “adolescência” para o primeiro encontro teve um duplo objetivo: (i) procurar me adaptar às necessidades dos alunos e oferecer um ambiente acolhedor a essas necessidades; (ii) conhecer melhor os adolescentes do Ifes e suas variadas formas de viver a adolescência.

Dessa forma, eu pretendia que o espaço do grupo se configurasse como um espaço público de encontro com a diversidade de experiências que seriam ali compartilhadas. E cada adolescente, em sua relação com os outros ali presentes, poderia buscar entender, interpretar, significar, construir e reconstruir o mundo, a cultura e a realidade vivenciada.

Participaram deste primeiro encontro cinco alunos, sendo quatro dos primeiros anos e um do terceiro. É claro que eu esperava um número maior de adolescentes, mas, ao mesmo tempo, eu precisava controlar minha ansiedade, tentar entender os fatores que poderiam ter levado os alunos a não participar e, talvez, dar o tempo necessário para eles conhecerem as Rodas. A conversa foi direcionada basicamente para as mudanças que estavam acontecendo na vida dos alunos, principalmente, após o ingresso no Ifes. A Ruth falou: *Ah, agora eu não tenho tempo pra nada mais. Antes eu podia dormir ou assistir televisão a tarde inteira, agora tenho que estudar a tarde*

inteira. O João Ubaldo, que já estava no terceiro ano, falou: *Ah, vai se acostumando. Acabou a vida mansa.* Conversamos, então, sobre as responsabilidades que estão aumentando a partir deste ano e o quanto isso está atrelado ao processo de amadurecimento, de transição da infância para a adolescência e, em seguida, desta para a vida adulta. Os alunos questionaram muito a cobrança excessiva da escola, mas, ao mesmo tempo, reconheciam essa cobrança como importante para fazê-los se dedicarem mais aos estudos e afirmavam saber da importância que essa dedicação teria para o futuro profissional deles. No final deste encontro, os participantes escolheram o tema Família para a discussão da Roda seguinte.

Na semana seguinte, compareceram apenas três alunos, sendo um da semana anterior (Carlos, do primeiro ano) e duas alunas dos segundos anos. Comecei perguntando se eles já se conheciam. Eles falaram que não e, então, se apresentaram. Para começar a discussão, coloquei a palavra “família” no quadro e pedi que eles fossem falando o que viesse à cabeça. Falaram: amor, férias, domingo, churrasco, casa, avós, irmãos, confiança.

Falei que a primeira palavra que eles citaram foi amor e perguntei o motivo.

Eles responderam que a família é a coisa mais importante e que eles mais amam na vida. Para continuar a discussão, eu perguntei, então, porque eles falaram pai, mãe, irmãos, avós. Eu sabia que o Carlos, por exemplo, tinha vivido uma relação delicada com o pai, que era agressivo e violento com a mãe. Queria saber o que eles pensavam sobre modelos de família. As meninas disseram que é porque são essas pessoas que compõem uma família. O Carlos mencionou que não possuía irmãos, perguntei como se sentia em relação a isso e ele disse: *Ah, pra mim é normal, né? Mas eu queria mesmo era ter um irmão gêmeo, ia ser legal ele ir pra aula pra mim, a gente podia trocar de lugar.* As meninas e eu brincamos com ele: *e se esse irmão quisesse trocar de lugar com você na hora de sair com a namorada?* Ele respondeu: *Ah, não, aí não, só pra ir pra aula pra mim.* Nós rimos.

Em diversos momentos dos encontros, eu procurava brincar, incentivando que os alunos também brincassem, mas sempre tomando o cuidado de não ser invasiva com as brincadeiras. Esse é um recurso interessante, mas, ao mesmo tempo, arriscado, pois é fácil perder o limite entre a brincadeira e o ser invasivo. Mas o brincar me aproximava dos adolescentes, facilitava a comunicação entre nós e, por meio da minha disposição e capacidade lúdica, eu procurava fazer as intervenções.

Continuamos falando sobre irmãos. Em seguida, o Carlos falou que família é ter confiança um no outro, é isso o que caracteriza uma família e não os laços de sangue. A Adélia contou um caso de um amigo que mora com a mãe e o padrasto e vive muito bem, até o chama de pai. Perguntei, então, se o que caracteriza uma família são os vínculos afetivos que existem entre as pessoas e eles responderam que sim. O Carlos falou que tem vivido muito bem só com a mãe dele: é incrível como a gente se entende só de olhar, minha mãe sabe do que eu preciso só de olhar pra mim. As situações de violência vivenciadas com o pai, provavelmente, proporcionaram uma maior aproximação entre ele e a mãe.

Perguntei se algum deles precisou mudar de cidade para vir estudar no Ifes e todos afirmaram que não. Puxei essa discussão, por que muitos adolescentes passam a morar sozinhos para estudar no Ifes. Muitos deles me procuravam para conversar e relatavam sentimento de solidão, saudades de casa, dificuldades para lidar com as responsabilidades da escola aliadas às obrigações de cuidado com a casa. Por isso, achei pertinente oferecer um momento para falarem sobre isso. A Adélia, que mora em uma cidade próxima ao campus, contou que pediu à mãe para vir morar mais perto do *campus*, para ficar menos cansativo, mas ela não deixou *de jeito nenhum*.

Perguntei, então, se eles pensam em ir estudar em outra cidade quando e se forem fazer faculdade. A Adélia falou que tem vontade, mas que vai ser bem difícil convencer os pais. A Zélia disse que vai ser difícil também, principalmente porque os pais são bem simples e

não entendem o porquê ela teria que mudar de cidade para estudar: *Eles têm muito medo de tudo*. O Carlos relatou que já está *fazendo a cabeça da mãe dele desde agora*, falando que quer estudar fora, *porque assim ela já vai se acostumando com a ideia*. E ela fala comigo: *'se você quer morar fora, vem cá que eu vou te ensinar a cozinhar, fazer um cachorro quente'*. Eles riram e acharam legal. Eu falei: *essa pode ser realmente uma boa estratégia*. Para os pais é difícil mesmo ver que vocês estão crescendo, que estão construindo a vida de vocês, por isso talvez seja importante já ir falando disso desde agora para eles irem se acostumando com essa possibilidade. Nesse momento, fui mais diretiva na intervenção, acredito, com dois objetivos: a) valorizar o que havia sido dito pelo Carlos; b) encorajá-los a buscar aquilo que tinham interesse. Uma das meninas falou: *é difícil pra eles e é difícil pra gente também, né?* Eu balancei a cabeça concordando. Zélia estava mencionando a dificuldade que eles próprios sentem de se afastar do convívio diário com a família.

Nesse ponto, aparece a importância da escola como um dos espaços intermediários entre a convivência com a família e com a sociedade de maneira geral. Oferecer um espaço para pensar e elaborar essa transição pode ser uma importante forma de conceder um cuidado para os adolescentes.

Em seguida, fomos finalizando o encontro e perguntei qual tema eles sugeririam para a próxima semana. Não conseguiram pensar em nenhum e falaram que eu poderia escolher. Lendo a transcrição do encontro sobre família, um tema que se repetiu foi com relação às mudanças e transformações que estavam acontecendo ou aconteceriam na vida deles. Quando cheguei na sala para a Roda, tinham quatro alunas me esperando. Elas foram chamando outros colegas e no final tinham 15 adolescentes, sendo que alguns, dos primeiros e segundos anos, já tinham participado no ano ou no semestre anterior.

Comecei retomando o que era a Roda e o que acontecia naquele espaço. Falei que no encontro da semana anterior havíamos

conversado sobre família, que foi o tema sugerido, mas que no meio da discussão acabamos falando, também, de transição e de mudanças, assunto que seria discutido neste encontro. Em todas as reuniões, independentemente do tema de debate, eu procurava fazer essa associação com o tema da semana anterior. Acredito que essa introdução era necessária como forma de garantir um sentido de continuidade para os encontros, apesar de serem independentes uns dos outros.

Ainda introduzindo o tema, falei das mudanças que eles estavam vivendo, seja da escola anterior para o Ifes, seja de calouro para veterano. Citei o exemplo de três alunos que estavam na sala: *igual, a Ana Maria, o Érico e o Ariano que são veteranos, e se formam no fim do ano. Aí o Érico falou: e volta a ser calouro, né? Na faculdade.* Eu falei: *é verdade, volta a ser calouro, é um ciclo, né?* Acredito que começar o encontro apontando o exemplo dos alunos os chamou para de fato “entrar na Roda” e possibilitou ao Érico, por exemplo, dar-se conta do ciclo que vivenciaria: de calouro para veterano e depois de volta a calouro.

Em diversos momentos desse encontro, a questão temporal foi colocada em pauta. De acordo com Safra (2009), é fundamental, na adolescência, que o meio ambiente possa sustentar o tempo, para que o amadurecimento e as diferentes facetas dessa faixa etária possam ser vividas: “Sustentar o tempo implica auxiliá-lo a viver tudo o que está vivendo como processo”. Ainda de acordo com o autor, poucos momentos estão disponíveis aos adolescentes para que tenham a possibilidade de vivenciar a vida como um caminhar, como um processo. Por isso é importante que, nas Rodas de Conversa, e no contato comigo, os adolescentes vivam esse processo.

Neste dia utilizei algumas revistas e solicitei que eles recortassem gravuras que indicassem as mudanças pelas quais estavam passando ou imaginavam que passariam. Utilizei esse recurso pensando em lançar mão de elementos mediadores para incentivar a participação e as conversas entre os alunos. No entanto,

com a sequência das Rodas, percebi que nem sempre esse elemento mediador foi necessário, já que, muitas vezes, as conversações fluíam naturalmente, apenas com a nossa disponibilidade para estar ali. Além disso, o enquadre e a escuta em aberto garantiam aquele espaço como um lugar protegido para se expressarem.

Após a etapa inicial de seleção de imagens, perguntei o que eles pensavam sobre mudanças. A Clarice falou que, quando pensa em mudança, concebe algo melhor; a Hilda falou que é crescer; e a Lygia, amadurecer. Novamente, a Clarice falou que é *ser realizado*. Perguntei o que é ser realizado e eles disseram que é ter sucesso, fazer aquilo que se deseja e se sente bem. Fiz esses questionamentos considerando a visão idealizada que eles possuíam sobre ter sucesso e realização. Essas questões apareceram com frequência nos Grupos de Orientação Profissional, que serão relatados no tópico seguinte, dos quais alguns que estavam ali já haviam participado. Meu objetivo era estimular uma discussão sobre essa visão engendrada e pouco concreta sobre a realidade. Dessa forma, eles poderiam pensar não só nas questões individuais, abrindo espaço para refletir também sobre as questões sociais, políticas, e se posicionar frente a elas, além de compreenderem como suas questões individuais estavam inter-relacionadas com essas outras.

Continuando a conversa, perguntei como eles avaliavam as mudanças que estavam acontecendo na vida deles. Procurei trazer a discussão para a realidade, para as situações vivenciadas, entendendo sempre que eles falavam de determinado lugar social e não apenas individual. A Ana Maria respondeu: *nossa, estão sendo uma tragédia, um desastre*. Todos riram. Ela continuou: *minha vida está numa rotina doida, tudo se resume a minha rotina. O ano passado não era assim, eu tinha tempo pra fazer um monte de coisas, mas agora não*. Eu perguntei: *mas o ano passado você também tinha muita rotina, eu me lembro que você estagiava de manhã, vinha pra escola à tarde, por que agora está pior?* Novamente, tentei trazer, com essa intervenção, a questão da temporalidade, possibilitar que ela, assim como os

colegas, vissem o seu tempo como processo. Simultaneamente, era interessante a possibilidade que eu tinha de me aproximar dos adolescentes e acompanhá-los ao longo dos anos em que permaneciam estudando no Ifes.

As Rodas de Conversa me aproximavam dos alunos, independentemente de suas questões pessoais, emocionais, psíquicas ou pedagógicas, o que me ajudava a construir um outro lugar para a psicologia dentro do *campus*, distinto daquele relacionado ao modelo médico-terapêutico, curativo e ortopédico. Qualquer aluno poderia participar das Rodas e, assim, eu passava a conhecê-los em sua maioria. Eu tive a possibilidade de perceber, a partir do trabalho, que as pedagogas, por exemplo, acabavam por conhecer e acompanhar de maneira mais próxima apenas os alunos que tinham questões com aprendizagem ou indisciplina, e aqueles dos cursos que elas acompanhavam, já que havia uma pedagoga para cada curso. A assistente social também acompanhava com mais proximidade os alunos em situação de vulnerabilidade social e que recebiam os auxílios estudantis.

Se eu fosse considerar e seguir a expectativa inicial da direção da escola, também acompanharia apenas aqueles alunos que professores, pedagogas e diretores avaliassem como necessitando da intervenção do psicólogo. Assim, reproduziríamos um modelo de encaminhamento que pouco contribuiria para o trabalho com os adolescentes. Mas as intervenções em grupo, como as Rodas de Conversa e os Grupos de Orientação Profissional (que apresentarei no próximo tópico), além de minha participação em atividades culturais e de lazer do *campus*, ajudaram-me a transpor essa visão e propor uma outra forma de trabalho com os adolescentes.

Retomando o encontro, conversamos, ainda, sobre a pressão em terminar logo o ensino médio e entrar no curso superior e sobre como a sociedade cria essa pressão nos adolescentes. A Ana Maria falou: *tipo, tempo é dinheiro, né?* Eu falei que isso é uma produção do sistema capitalista em que a gente vive, no qual se precisa produzir

para se ter algum valor. Desse modo, tentei trazer questões de ordem social e política para a discussão. A Marilena falou: *Eu até recortei aqui a figura de um relógio, como se tudo tivesse que ser muito rápido. E isso não é bom.*

Continuamos conversando e a Cecília e a Rachel, que eram do segundo ano, contaram de como foi difícil o primeiro ano no Ifes. A Cecília falou: *no primeiro ano eu pensei seriamente em desistir, ah, não sei, eu não estava feliz aqui. Mas aí depois eu comecei a treinar voleibol, participar das Rodas de Conversa, me envolver com outras coisas, ir na monitoria, essa escola tem uma estrutura muito boa, né? Aí eu fui me adaptando. Hoje eu estou bem, estou feliz aqui.* Acredito que Cecília estava falando das provisões ambientais que ajudam o aluno a permanecer no Ifes, apesar das dificuldades. O tempo que passam estudando no Ifes é um período difícil, tumultuado, cheio de mudanças e de cobranças. E o que faz com que muitos alunos não desistam são essas atividades citadas pela Cecília (atividades esportivas, culturais, apoio pedagógico e dos professores, monitoria, suporte do psicólogo e da equipe de assistência estudantil), que proporcionaram, para ela, segurança e integração. A Lygia também viveu uma situação muito parecida. No início do primeiro ano ela não estava se adaptando à escola e pensou na possibilidade de desistir. A mãe procurou um professor da escola, que a levou na minha sala para conversar comigo. Em seguida, conversei com Ligia e sugeri que ela participasse das Rodas de Conversa. Ela frequentou quase todas as Rodas daquele ano o que, junto com outras ações que a fizeram se sentir acolhida, como a aproximação dos professores, o apoio da família, a possibilidade de participar de atividades esportivas, culturais e de lazer na escola, dentre outras, convenceram-na a permanecer no Ifes.

O tema da semana seguinte foi escolhido não no fim do encontro, mas em uma outra atividade da escola. Durante a Feira de Profissões, organizada com o objetivo de proporcionar o encontro dos alunos com profissionais de diferentes áreas, os alunos sentiram a necessidade de conversar mais sobre a psicologia. Combinamos,

então, de abordar essa temática na semana posterior. Quando eu propus fazer uma Roda sobre psicologia, muitos já sabiam do que eu estava falando, ou por já terem participado das Rodas ou por já terem ouvido falar sobre elas. As Rodas de Conversa já estavam incorporadas ao cotidiano de atividades oferecidas na escola como um espaço de encontro para se falar sobre diferentes assuntos.

No encontro sobre Psicologia foram 10 alunos. Fizemos uma rodada de apresentação e, em seguida, retomei a pesquisa sobre representação social do psicólogo que realizei logo que cheguei ao campus. Inicialmente, esse encontro tinha o caráter de ser mais informativo, de fornecer informações sobre o curso de psicologia e a profissão de psicólogo. No entanto, ele se configurou também como uma forma de os alunos conhecerem mais a psicóloga da escola e possibilitou uma aproximação maior comigo.

Comecei a discussão a partir das respostas que foram fornecidas pelos alunos na época. Falei, então, sobre a duração do curso e sobre a diversidade de teorias que compõem a psicologia. Os alunos trouxeram algumas dúvidas, como: se psicólogo pode prescrever remédios calmantes, se os remédios viciam e qual a diferença entre psicologia e psiquiatria. Relataram também alguns casos de familiares e amigos que, ou *são muito agitados*, ou *fazem tratamento para depressão*.

Depois conversamos sobre a diversidade de espaços de atuação do psicólogo. Perguntei onde eles veem psicólogos trabalhando hoje em dia. Primeiro falaram escola, depois hospitais, empresas, no poder judiciário e presídios. A Clarice falou que pode trabalhar também com orientação familiar, direcionada para educação dos filhos. A Ana Maria disse: *nossa, eu não poderia trabalhar com isso nunca*. Todos riram. Eu perguntei por que. Ela disse que não tem paciência com criança, que na verdade ela quer fazer outro curso e que estava ali porque tem gostado de participar das Rodas e não necessariamente pelo tema. Conversamos mais um pouco e quando não havia mais perguntas ou comentários, encerramos o encontro. Ademais,

como tema para a semana seguinte, eles sugeriram conversar sobre cooperação e competição, já que aconteceriam os Jogos Interclasses.

Acredito que, devido aos jogos, só compareceram dois alunos para esse dia. Mas a Roda aconteceu assim mesmo e a conversa fluiu como em todos os outros encontros. Na verdade, as Rodas sempre aconteceram independentemente do número de alunos. Minha intenção sempre foi a de garantir o enquadre, o lugar e o espaço, aspectos mais importantes do que o número de participantes. O agente de cuidados, de acordo com Figueiredo (2009), exerce suas funções em parte como presença implicada, comprometida e atuante, e, em parte, como presença em reserva, que dá sossego e não sufoca a pessoa que recebe os cuidados. Nessa experiência de presença em reserva, o cuidador renuncia à sua própria onipotência. Assim, apesar de um pouco frustrada, eu me mantinha ali, como presença em reserva, disponível a quem viesse participar. E foi interessante porque, neste dia, um dos alunos veio pela primeira vez (ele sempre me encontrava no corredor e falava que gostaria de participar, mas nunca tinha conseguido vir) e depois desse encontro, participou de todos os outros até o fim do ano.

Comecei perguntando como estavam os jogos. Eles disseram que muita coisa estava acontecendo. Eu perguntei como estava o clima de rivalidade entre as turmas, pois eu tive a impressão de que estava um pouco mais tranquilo do que no ano anterior, mas que poderia ser só impressão minha. Com essa fala, tento me colocar como integrante da escola, vivenciando as situações que eles também vivenciam. Ao mesmo tempo, me remeter ao ano anterior, cria uma sequência interessante de acontecimentos, mostra que eu estou ali, presente na realidade e no desenrolar dos fatos que acontecem.

A Rachel falou que a turma deles (os dois participantes são da mesma turma) *brigou* menos do que no ano passado. O Vinícius mencionou que eles perderam alguns jogos, mas que ele não gosta de ficar reclamando e brigando por causa disso: *Os meninos ficam chateados, mas eu falo: vamos lá, gente, para com isso*. A Rachel declarou

que achou legal a atitude do Vinícius que foi lá na torcida e pediu para que eles continuassem gritando e aplaudindo, mesmo o time tendo perdido. O Vinícius disse: *Claro, acho nada a ver uma torcida que gritou o tempo todo, depois ficar calada só porque perdeu.*

Em seguida, falaram dos professores de educação física, das cobranças por parte deles. Eu deixava que os adolescentes falassem sobre o tema que desejassem, mas sempre retomava a importância do sigilo e do cuidado de manter entre nós os assuntos conversados. Assim, procurava manter aquele espaço protegido, no qual os estudantes poderiam falar, organizar ideias e buscar sentido para as vivências.

A Rachel sugeriu, então, que tivessem outras modalidades nas competições, como damas e xadrez. Começamos a falar, então, da importância de se participar dos espaços da escola que promovem essas atividades. O Vinícius falou: *ah, eu queria tanto participar do Grêmio, mas não acho que sou um aluno exemplo, sabe?* Perguntei o porquê e ele respondeu: *Ah, eu sou relaxado, chego tarde nas aulas, falto aula, não tenho nota boa.* Faz-se pertinente destacar que esse aluno já ficou reprovado três vezes e ainda está no segundo ano. É um rapaz muito sociável, “antenado” e comunicativo, mas não se concentra em estudar e passar de ano. Perguntei os motivos que o levam a manter tal postura e ele disse: *Ah, eu sinto muito sono, muito sono. Não consigo acordar de manhã, o telefone toca, mas eu não consigo levantar, meu corpo não me obedece.* Perguntei o horário em que costuma dormir e ele replicou que por volta de uma hora da manhã. Eu falei: *mas claro que você não vai conseguir acordar às 6 horas, Vinícius, você precisa dormir mais cedo pra descansar mais.*

Nesse caso fui bem diretiva. Esse aluno não mora com os pais, mas com uma tia e, durante algumas tardes, ele cuida das filhas dessa tia, além de não ter uma rotina de estudo. A minha intervenção mais diretiva foi no sentido de ter um adulto falando com ele sobre horários, responsabilidades e cuidado com ele mesmo. Não foi tanto com a intenção de fazê-lo mudar os hábitos, até

porque não teria esse efeito de forma imediata, mas de proporcionar um espaço de cuidado com ele, de alguém que se preocupa com ele.

O Vinícius continuou contando que cuida das suas primas e, por isso, não consegue nem dormir, nem estudar à tarde. Falou de como gosta de cuidar delas e, mediante essa informação, interpeleu: É, Vinícius, parece que você é muito cuidadoso, cuida das primas, treinou as suas colegas para o jogo, precisa cuidar de você também, né? Ele respondeu: É, eu me boicoto muito. Muito mesmo. Repliquei: *Pois é, e com relação ao Grêmio, não vejo você como não sendo exemplo para participar. Olha quanta coisa que você faz bem feito, você organiza o time, cuida das suas primas, tem responsabilidade.* A Rachel falou: É, uma coisa que eu acho legal no Vinícius, é que ele é sempre muito crítico, mas crítico, assim, com fundamento. Sempre que ele defende a opinião dele, mesmo que for contra a maioria da turma, a gente acaba indo com ele, porque ele é seguro no que ele fala.

Como eles não pensaram em um tema para a semana seguinte, resolvi sugerir um que estava aparecendo muito nas minhas conversas com os alunos e que também tinha sido sugerido por eles na pesquisa de levantamento de demandas, a saber, ansiedade. Eles acharam a ideia ótima e combinamos, então, esse tema para a semana seguinte.

Na Roda sobre ansiedade vieram 11 alunos. Começamos nos apresentando, em seguida perguntei quem já tinha se sentido ansioso alguma vez e todos responderam que sim. A Hilda falou: *agora, por exemplo, antes da prova* (quatro deles teriam prova logo depois da Roda). Com relação ao que sentiam, informaram: *medo, preocupação, ansiedade, agitação.* A Cora falou: *eu chego a vomitar de tanta ansiedade.* Perguntei em quais outras situações eles se sentem ansiosos, além de quando tem prova. A Elisa falou que quando tem que tomar uma decisão importante; a Hilda, quando tem um trabalho para apresentar; a Danuza, quando vai fazer uma viagem. Seguiu-se a seguinte conversação:

PSICÓLOGA: *então, o que tem de comum nessas situações que vocês falaram?*

CLARICE: *são situações difíceis.*

PSICÓLOGA: *difíceis, e outra coisa, são situações em que a gente não consegue prever o que vai acontecer, a gente não sabe como vai ser a prova, o trabalho, e tudo o que é novo, não familiar, gera medo.*

CLARICE: *é verdade, mas também é isso que faz a gente ficar preparado, né? Faz a gente ficar alerta.*

PSICÓLOGA: *isso, a ansiedade também tem uma função importante.*

CORA: *ah, mas nem sempre. Pra mim atrapalha muito.*

PSICÓLOGA: *pois é, até um certo nível, tem uma funcionalidade, imaginem um gráfico, quanto mais alta a ansiedade, mais a gente reage à situação, até um certo nível, se a ansiedade continuar aumentando, a estimulação chega num nível que começa a fazer mal e pode continuar até uma ansiedade que deixa de ser adaptativa e passa a prejudicar.*

CORA: *o dia que foi mais tenso pra mim foi um dia que eu fiquei sem dormir a noite inteira por causa de ansiedade. Eu não preguei o olho a noite inteira e eu não conseguia relaxar.*

Outras alunas também falaram que já perderam horas de sono por causa de ansiedade e eu repliquei:

PSICÓLOGA: *às vezes a ansiedade também se caracteriza por uma preocupação exagerada com relação ao evento em si, desproporcional ao que causa a ansiedade. Não sei o que foi com você, Cora, que te deixou sem dormir a noite inteira, mas era*

algo que você considera proporcional a essa ansiedade?

CORA: *não, acho que não. Não sei, era por causa de um garoto que eu ia sair no outro dia. Nossa, fiquei sem dormir.*

CLARICE: *mas você já tinha experiência?*

A Cora respondeu que sim e deu prosseguimento ao assunto:

CORA: *é, mas a noite que eu fiquei sem dormir era por causa de um cara mais velho, eu só tinha saído com garotos mais novos, então era muito diferente.*

PSICÓLOGA: *então, você tá falando que era uma situação nova, ainda não vivida.*

CORA: *é, e depois eu desencanei, não fiquei mais sem dormir.*

Continuando o encontro, o Vinícius falou: *ah, sabe o que eu faço quando estou muito ansioso? Eu pego e vou pensando dia a dia sobre aquilo, aí quando chega no dia, pronto, já nem é mais aquilo tudo que eu estava esperando.* A Elisa entrevistou: *legal, dá mais dicas aí, Vinícius.* A partir dessa fala, podemos destacar uma das funções das Rodas, também como espaço de troca de experiências e informações. O Vinícius comunicou: *outra coisa que eu faço é criar uma expectativa negativa em cima daquela coisa, acho que não vai dar certo, aí se dá, ótimo.* Repliquei: *na verdade, é tentar colocar menos expectativa nas coisas, saber que na vida as coisas podem ou não dar certo, assim é a vida, e que sempre é possível mudar, transformar, que nada é certo e para sempre.* Tentativa de mostrar para eles que a realidade é formada por mudanças, por situações sobre as quais não temos controle.

Encerramos, então, o encontro e perguntei qual o tema que eles gostariam de conversar na próxima semana. O Vinícius falou: *ah,*

podia ser um tema bem polêmico, né? Vamos falar sobre conflitos, dificuldades de relacionamento?

No encontro sobre conflitos, participaram seis alunos, sendo três os mesmos que vieram na semana anterior (Elisa, Danuza e Vinícius). Começamos o encontro nos apresentando. Quando a Elisa se apresentou, percebi que eu pronunciava o nome dela diferente do que ela falou e comentei isso com ela. Perguntei, então, se ela conhecia a história do seu nome e ela disse que foi o pai quem escolheu, devido à uma personagem de um livro que ele havia lido. Em seguida, os outros participantes também contaram as informações que sabiam sobre seus próprios nomes, como quem havia escolhido, por que havia escolhido. Foi um momento interessante, porque possibilitou que refletissem um pouco sobre suas próprias histórias e, ao mesmo tempo, que se aproximassem mais uns dos outros. Eu também contei a história do meu nome, como forma, novamente, de compartilhar a experiência e participar ativamente no processo do grupo.

A Danuza começou falando que entende conflitos com um significado amplo:

DANUZA: além dos conflitos entre amigos, família, essas coisas, considero também o conflito entre estudar, trabalhar, ter tempo pra fazer tudo.

PSICÓLOGA: é, e para vocês esse conflito é bem presente, né? Pelas dificuldades daqui do Ifes. Tentei mostrar que estava atenta às necessidades deles.

DANUZA: pois é, igual, o ano passado eu estagiava, ia pra academia, chegava em casa dez horas da noite, não tinha tempo de estudar e isso estava me atrapalhando. Aí esse ano eu deixei o estágio, deixei a academia e estou só estudando.

PSICÓLOGA: é, mas a academia é importante também.

DANUZA: É, mas se eu não estagiar, não tenho dinheiro pra pagar a academia.

PSICÓLOGA: é, uma coisa ta ligada à outra, né? Mas você pode caminhar, por exemplo, que faz muito bem à saúde e é de graça. (Todos concordaram).

PSICÓLOGA: *temos que pensar em formas criativas de resolver o conflito, né? Sempre tem.*

Eu perguntei, então, como são os conflitos no Ifes e em resposta sucedeu o seguinte diálogo:

DANUZA: *ah, aqui acontece muito pela internet, né? As pessoas falam o que querem na internet. Uma coisa que eu estranhei muito quando eu vim pra cá foi isso. Lá na outra escola onde eu estudava, as pessoas resolviam os problemas depois da aula, pessoalmente. Aqui, não, aqui as pessoas se ofendem pela internet e depois passa como se nada tivesse acontecido, até se cumprimenta.*

VINÍCIUS: é mesmo, lá na minha escola também se resolvia na hora ou depois da aula, e depois acabava aquela confusão. Aqui não, vai alimentando.

DANUZA: é mesmo. Não que esteja certo brigar fisicamente, mas pelo menos o conflito não continuava por muito tempo.

PSICÓLOGA: *provavelmente porque a situação era, de alguma forma, resolvida.*

VINÍCIUS: é, um batia, o outro apanhava e pronto, não acontecia mais. E aqui as pessoas se xingam, xingam alguém da outra turma, tudo pela internet, não vem falar pessoalmente não, sabe?

Eles falaram, então, de um site no qual se pode escrever o que quiser sem precisar se identificar:

ELISA: *assim é fácil, né? Não precisa se expor, se identificar.*

VINÍCIUS: *E nem todo mundo consegue resolver isso numa boa. A turma de vocês mesmo (se referindo às alunas da outra turma) falou aquilo de mim no site, mas aí vocês falaram que não foi ninguém de lá, tudo bem, deixei pra lá.*

BERNADETTE: *a nossa turma vive se metendo em confusão. Mas dessa vez nós chamamos todo mundo, conversamos e não foi ninguém de lá mesmo não.*

Outra função que podemos citar das Rodas é a de ser um espaço também para que os próprios adolescentes resolvam, signifiquem e conversem sobre as experiências e sobre os conflitos vividos entre eles. O Vinícius disse: *é, vocês falaram, pra mim tudo bem, deixei pra lá, não vou ficar arrumando confusão à toa. A Danuza falou de forma carinhosa com ele: porque você é inteligente!* Ele sorriu.

A conversa sobre conflitos continuou até entrarem no assunto da intolerância contra homossexuais. O Vinícius falou: *igual, tem gente que fala: eu respeito muito os homossexuais, mas não queria ter um filho gay. Aí eu falo: e aí, o que você vai fazer? Vai expulsar de casa?* A Marilena e a Danuza falaram também da dificuldade que sentem as pessoas que são ateias. Nesse sentido Marilena explanou: *igual, eles falam ‘mas isso está na Bíblia e a Bíblia é sagrada’; mas, pra quem não acredita, ela não é sagrada. Agora não precisa também usar a Bíblia como rascunho, nada disso, tem que respeitar.* O Vinícius completou: *é, igual se num show do Marcos Feliciano, duas mulheres ficarem se beijando bem na frente dele. Acho que elas podiam fazer isso se fosse num comício dele como político, mas num show gospel é baixar no mesmo nível que ele, desrespeitá-lo igual ele desrespeita os outros.*

A conversa ainda fluiu mais um pouco e, quando fomos encerrar o encontro, propus de conversarmos sobre internet na próxima semana. Eles concordaram. Na semana seguinte, no entanto, eles me procuraram e disseram que não poderiam participar, por causa do acúmulo de provas e trabalhos de fim de ano. Perguntei, então, se seria possível realizarmos pelo menos mais um encontro para fecharmos o ano, eles disseram que sim e marcamos na semana seguinte. Eu achei importante encerrarmos esse ciclo, para que a experiência daquele ano se completasse.

Nesse último encontro, reunimo-nos na minha sala e não na sala onde habitualmente realizávamos as Rodas, além disso, preparei um lanche para eles. Geralmente não faço na minha sala, pois é pequena. Mas nesse dia, depois de alguns encontros, eu já tinha certa ideia de quantos alunos viriam e sabia que o espaço seria suficiente. Foi uma forma de abrir minha sala para eles, com o objetivo de enfatizar aquele espaço como um ambiente onde eles sabem que podem procurar quando precisarem. Ficamos, então, sentados em torno da mesa, conversando e lanchando. Um pouco antes do horário marcado a Rachel passou e falou: *Eu não vou poder ficar porque vai ter atendimento da professora de inglês, mas eu passei pra te dar um abraço, dizer que foi muito bom participar das Rodas, que eu aprendi muito, que valeu a pena ter ficado à tarde pra participar.* Eu agradei, disse que a participação dela nas Rodas foi muito especial, que ela é muito comunicativa e que contribuiu muito nos encontros em que participou.

Depois chegaram mais alguns alunos. As três meninas (Clarice, Danuza e Elisa) já vinham participando das Rodas, mas o Rubem veio pela primeira vez. Interessante que, mesmo participando pela primeira vez no último encontro, este estudante passou a frequentar todos os encontros no ano seguinte, inclusive me ajudando a prepará-los. Retomando o encontro, conversamos sobre como foi o ano. A Elisa declarou que se pudesse resumir o ano em uma palavra seria desafiador. A Clarice concordou e falou que esse ano foi, e continua,

muito difícil, já que ela ainda precisava de algumas notas para passar de ano.

Falaram, então, dos professores, da dificuldade das provas e dos trabalhos, mas do quanto isso foi bom para fazê-los crescer e se esforçar mais. A Danuza falou: *Nossa, a gente consegue ver como melhorou nosso desempenho na hora de apresentar trabalho desde o primeiro ano até agora.* O Rubem replicou: *Você apresenta muito bem.* Ela sorriu e agradeceu. A Clarice precisou sair para fazer uma prova e continuamos conversando. A conversa fluía bem, mas eu sabia que eles também teriam prova mais tarde, então falei: *peessoal, por mim está tudo bem com relação ao horário, mas eu sei que vocês têm prova, então vocês controlam o tempo, ok? Quando vocês acharem que têm que ir, se quiserem dar uma revisada antes da prova, vocês falam, tá?.* Dei a eles a responsabilidade de decidir o que fazer. Eles estavam no controle do tempo e eu estava com todo o meu tempo disponível para eles. Ficamos ainda mais cerca de uma hora, dialogamos, principalmente, sobre o tema da Roda anterior, sobre a exposição na internet, as agressões e o bullying virtual.

Quando o assunto foi encerrando de modo natural, a Elisa falou: *acho que a gente vai lá estudar um pouquinho, né?* Eles perguntaram se no ano seguinte iríamos retomar as Rodas de Conversa. Eu falei que sim, que elas faziam parte das atividades que eu desenvolvia na rotina do meu trabalho no campus e que esperava contar com a participação deles no ano seguinte. Entreguei, então, um bombom para cada um deles (já tinha entregado para as meninas que vieram antes) com um bilhete com o seguinte recado: “Desejo um ano novo de muitas alegrias, projetos, realizações e, claro, boas conversas! Um abraço!”.

No início do ano seguinte, esses mesmos alunos que participaram do último encontro me procuraram para retomarmos as Rodas de Conversa. Eles se ofereceram para passar nas turmas, principalmente nas dos primeiros anos, para convidá-los a participar. Perguntei, então, se gostariam de planejar e organizar as Rodas junto comigo. Eles gostaram muito da ideia. Cada encontro passou

a ser planejado e conduzido junto com esses três alunos. Considero que a participação deles foi muito importante para a manutenção do projeto. Eles mobilizavam os alunos, planejavam os encontros e conduziam as discussões junto comigo, essa experiência foi boa para eles, devido à importância que passaram a ter e, para mim, a participação deles transmitiu segurança, visto que não ia mais para as Rodas com a preocupação de não ter alunos para participarem. Sabia que sempre teria alguém lá, ajudando-me a fazer a Roda girar.

É importante acrescentar que, durante esse período das Rodas de Conversa, alguns servidores vieram perguntar se poderiam participar, além de mencionarem o interesse dos estagiários. Avaliamos a situação e achamos que não seria interessante que os estagiários participassem junto com os alunos, principalmente por causa do sigilo. Com relação aos servidores, sabemos da necessidade de um espaço como este para os professores e para os técnicos administrativos e combinamos de começar a planejar algo nesse sentido. Eu também me comprometi a fazer algum trabalho com os estagiários, mas em momento diferente.

Então, mesmo que o número de alunos que participaram das Rodas não tenha sido tão grande, quando comparado ao número total de alunos da instituição, elas tiveram uma repercussão importante, até mesmo entre os docentes. Nesse sentido, vale citar que em determinado dia, um grupo de professores estava conversando e de repente uma professora falou: “olha aí, vamos vir na Roda sobre ansiedade”. Em um final de ano, o Núcleo de Arte e Cultura do *campus* promoveu um amigo-secreto de cartas entre alunos e servidores, eu participei e a aluna que me tirou, finalista do primeiro ano, escreveu algumas cartas agradecendo e falando da importância das nossas conversas para ela durante o ano. No final da última carta, ela escreveu: “Espero que no ano que vem possamos estar juntas novamente nas rodas de conversa e nos atendimentos”.

Após o relato apresentado e a discussão realizada, podemos citar como funções ou como possibilidades das Rodas de Conversa:

- 1) Aproximação entre alunos de turmas e de cursos diferentes;
- 2) Fomento da discussão crítica, da capacidade argumentativa e reflexiva dos adolescentes;
- 3) Oportunidade para os adolescentes investirem em atividades coletivas, possibilitando o encontro com outros adolescentes;
- 4) Aproximação do psicólogo com os adolescentes do campus, independentemente de suas questões pessoais e psíquicas;
- 5) Rompimento com um modelo estigmatizante e psicologizante de atendimento psicológico;
- 6) Oferecimento de uma prática de cuidado pautada na relação entre aspectos psíquicos e sociais;
- 7) Possibilidade de ouvir os adolescentes em sua singularidade, mas também de considerá-los como pertencentes a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura;
- 8) Possibilidade de os adolescentes vivenciarem, em cada encontro da Roda, uma experiência completa, com começo, meio e fim.

Como aspecto negativo do trabalho, destaco o fato de não ter conseguido realizar as Rodas de Conversa de maneira interdisciplinar, conforme eu tinha planejado inicialmente. Não senti disponibilidade por parte dos demais profissionais (assistente social, técnicas de enfermagem e pedagogas) para o trabalho, ou por não entenderem os objetivos do projeto, ou pela visão que ainda predominava de que as questões que fossem surgir nas Rodas seriam de cuidado exclusivo do psicólogo e que os demais saberes teriam pouco a contribuir. Na verdade, não consegui identificar muito bem os motivos, mas, ao mesmo tempo, acredito que o trabalho se desenvolveu bem dessa maneira.

Encontro para avaliação das Rodas

Cerca de um ano após a realização desses encontros relatados, eu propus uma nova Roda de Conversa somente com esses alunos.

Essa Roda tinha como objetivos: a) proporcionar um reencontro entre os adolescentes, sendo que alguns já tinham se formado e/ou saído da escola; b) avaliar as Rodas de Conversa; c) ler, juntamente com eles, o relato que eu apresentaria no livro e deixá-los livres para alterar/modificar o texto e, caso estivessem de acordo, dar o consentimento para a publicação.

Os adolescentes avaliaram a experiência de ler o relato como *interessante*, porque puderam se identificar naquela descrição e comparar com o quanto cresceram ou amadureceram após o período de um ano. Um aluno disse: *foi como abrir uma cápsula do tempo e me surpreender com o que estava escrito ali*. Consideraram também a experiência como *engraçada*, porque ali estavam escritos os *exageros da adolescência*, segundo eles. Uma aluna falou sobre as ansiedades, que agora mudaram de foco: *eu não sofro mais por essas coisas que eu tinha falado, agora parecem até menores do que eram mesmo*.

Uma outra adolescente falou sobre os seus planos: *naquela época, eu queria muito passar no vestibular. Deu errado, não passei. Mas hoje também vejo de outra forma. Fiquei muito mal no início, mas o desespero agora está bem menor. Se eu não passar esse ano de novo, vou ficar triste, mas não tanto quanto da primeira vez*.

Com relação à avaliação das Rodas, os alunos citaram como o principal ponto positivo o fato de perceber que outros colegas compartilhavam do que eles estavam pensando ou sentindo. Uma aluna falou: *antes eu pensava “será que só eu sou assim?”*, mas depois eu vi que eu era mais normal do que eu imaginava. Falaram também que, com as Rodas, puderam conviver com colegas que tinham problemas diferentes ou, até mesmo, maiores que os deles e citaram o quanto aprenderam com essas pessoas.

De acordo com os alunos, as Rodas propiciaram também um aprendizado com relação ao respeito aos colegas, à abertura para ouvir o outro. Uma aluna falou: *eu falo demais, ali eu aprendi a falar menos, a ouvir mais, e a ser menos ignorante em alguns aspectos. Eu aprendi a abrir minha cabeça e respeitar muito os outros*.

Os adolescentes falaram também da aproximação com o psicólogo da escola. Uma adolescente declarou: *as Rodas me ajudaram a lidar com o preconceito que eu tinha com relação aos psicólogos*. Ela contou, ainda, uma experiência negativa que teve com um profissional da área e que, a partir das Rodas, passou a ter outra visão sobre o trabalho do psicólogo. Alguns alunos mencionaram, também, que se sentem mais à vontade de conversar em grupo do que individualmente.

Outra vantagem das Rodas, de acordo com os participantes, foi a possibilidade de falar sobre os seus sentimentos com pessoas que estavam ali, dispostas a ouvi-los, já que não gostam de falar sobre seus problemas *para qualquer pessoa*. Ao mesmo tempo, a mutualidade dos sentimentos fazia com que eles se vissem representados na fala dos outros. Uma adolescente disse: *havia momentos que eu não queria falar, mas nem precisava, porque alguns colegas já falavam por mim, eu já me via na fala deles*. Essa aluna estava se referindo às experiências compartilhadas, que transcendiam a cada um individualmente e que falavam deles como um grupo social, vivendo e lidando com experiências semelhantes.

Para finalizar, os adolescentes falaram também que as Rodas foram um momento descontraído, *nem parecia que estávamos na escola*. Falei que este era mesmo um dos objetivos: oferecer um espaço para relaxarem diante do acúmulo de atividades que tinham que dar conta dentro do *campus*.

Com relação aos aspectos negativos, disseram não ter nenhum: *dificilmente uma pessoa saiu de uma Roda sem que nada tivesse sido acrescentado a ela*. No entanto, todos os alunos citaram a dificuldade de participar das Rodas com a frequência que gostariam, principalmente devido à sobrecarga de atividades da escola, como provas, trabalhos, dependências, aulas extras, etc.

As Rodas de Conversa como superposição das áreas do brincar do psicólogo e dos adolescentes

Cada vez mais tenho me convencido de que o que fizemos nas Rodas de Conversa foi brincar. Brincar com as palavras, com as situações vivenciadas e relatadas, com os tons de voz, com as imitações. No espaço e no tempo protegidos da Roda, os adolescentes seguiam conversando e falando de assuntos diversificados, “meio sem pensar”, e a conversa ia fluindo, indo de um tema para outro e retornando ao tema inicial, conforme as necessidades deles. Com isso, brincávamos com as palavras, com as situações, com a vida. Em cada encontro, eu enfatizava o cuidado e o sigilo com o que era falado e contado pelos colegas do grupo. Assim, tentava garantir que cada um pudesse se expressar da forma como necessitava e tentava garantir também que aquele fosse um momento de descanso, um espaço para relaxar e ser *eles mesmos*. A capacidade de brincar, de acordo com Winnicott (1994a), é uma conquista do desenvolvimento emocional do ser humano.

O nível das provas e trabalhos do Ifes exige dos alunos que se dediquem muitas horas do dia ao estudo. Assim, ficar na escola no período vespertino era uma prática constante deles, a fim de cumprir essa rotina de estudos. No entanto, como já exposto, a estrutura física do *campus* não favorece momentos de relaxamento e de integração entre eles. Na falta de espaços de convivência, a arquibancada da quadra poliesportiva era o único lugar onde eles conseguiam sentar, deitar e relaxar um pouco antes de retomarem as atividades. Essa pressão pelos estudos também fazia com que muitos alunos não se permitissem tirar esse tempo para relaxar e para estar em contato com os outros colegas, o que favorecia a competitividade, o individualismo e a falta de organização coletiva. Muitos alunos me encontravam nos corredores e falavam do interesse em participar das Rodas, mas que não conseguiam por falta de tempo. O ensino técnico e conteudista prevalecia muitas vezes sobre outras formas de participar, aprender e ensinar.

Assim, as Rodas de Conversa possibilitavam outras formas de estar na escola, pautadas também nos vínculos sociais, de amizade e de responsabilidade consigo e com o outro. O brincar só é possível, de acordo com Winnicott (1994a), quando há confiança em alguém, mediante a experiência satisfatória de um cuidado bom.

O brincar é sempre excitante, justamente pela precariedade que lhe é inerente, “uma vez que sempre lida com o fio de navalha existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1994b, p. 162). É por meio do brincar que a criança e o adolescente lidam criativamente com a realidade externa e são capazes de sentirem-se reais e sentirem que a vida pode ser usada e enriquecida (WINNICOTT, 1994a). Quando conversamos, por exemplo, sobre as mudanças pelas quais estão passando e sobre os planos com relação ao futuro, criamos uma ponte, uma ligação, entre a realidade interna pessoal e a realidade externa. A partir daí é possível estabelecer relações criativas para lidar com essa realidade que vivenciam.

Nessa experiência de jogo, aquilo que é narrado e contado pelos adolescentes diz respeito também à sua experiência de pertença a um grupo social ou cultural. Ampliamos, então, o brincar para as experiências culturais. Cada adolescente fala de si mesmo, mas fala também de uma perspectiva social mais ampla. Os temas discutidos, as situações narradas, as experiências compartilhadas não são nem internos nem externos aos adolescentes, mas fazem parte de uma terceira área, de uma zona intermediária entre o mundo subjetivo e o da realidade compartilhada. São temas e assuntos que atravessam tanto questões individuais, quanto coletivas e pertencem, portanto, ao espaço potencial que é criado entre psicólogo e adolescentes e entre os próprios adolescentes. Essa interação permite, também, a identificação e o reconhecimento de cada um dentro do grupo. É possível que eles se vejam refletidos em cada um dos outros colegas que ali estão.

Com relação ao brincar na adolescência, Winnicott (1994a) afirma que os adolescentes brincam com assuntos mundiais e os sentem

intensamente; brincam com a construção imaginativa, aprendendo a ser ou se tornando artistas, filósofos, arquitetos, etc; brincam com jogos ao competir em campeonatos esportivos; brincam de guerra ao fazerem algo que envolve um risco real ou de ladrões sendo ladrões; ou, ainda, não conseguem brincar, havendo perdido essa capacidade.

É por meio do brincar, portanto, que os adolescentes buscam o seu lugar no mundo e constroem suas crenças, suas expectativas e suas ações. De acordo com Safra (2009), o jogo e o brincar persistem na adolescência, mas em um outro registro, com conotações sociais mais significativas e com mais seriedade. Além disso, por meio dessa prática, o adolescente está ensaiando suas possibilidades de se colocar no campo social e de se apropriar da coragem e da disponibilidade necessárias para atravessar situações que, para ele, apresentam-se como difíceis de serem superadas (SAFRA, 2009).

Nesse sentido, em alguns momentos da Roda e em outros na própria escola, os adolescentes podiam brincar com assuntos nacionais ou mundiais. Lembro-me de ter ido assistir, a convite dos alunos, a uma Simulação Geopolítica, ligada ao projeto de extensão Mini-ONU, da PUC de Minas Gerais, na qual os estudantes, com o intuito de simular um ambiente diplomático internacional, representavam delegados de diferentes países ou organizações internacionais e debatiam sobre temas mundiais, como direitos humanos, saúde, economia e segurança.

Também nos trabalhos desenvolvidos na Semana de Arte e Cultura, os alunos tinham a possibilidade de brincar com vários assuntos. No ano de 2014, o tema da Semana estava relacionado aos 50 anos do Golpe Militar no Brasil. Diversas apresentações preparadas pelos próprios alunos propiciaram que eles rememorassem esse período, conhecessem e cantassem as canções das décadas de 1960 e 1970, representassem peças de teatro e, ainda, lessem a literatura produzida por autores brasileiros e internacionais que viveram nesse período.

De acordo com Winnicott (1975e), o ser humano só pode criar a partir da tradição cultural. A originalidade nasce da tradição. Assim, propiciar momentos em que os alunos possam reviver e atualizar essas memórias, a história cultural da humanidade, possibilita-os, ao mesmo tempo, serem criativos e inovadores. É incrível o quanto os estudantes brincavam, criavam e inovavam quando eram estimulados e desafiados a fazer isso. Principalmente dentro de uma instituição com um caráter ainda tão tecnicista, como são os Institutos Federais.

Consoante Freller (1999), a escola pode e deve desempenhar o seu papel como facilitadora da apropriação criativa da cultura por parte dos alunos, de forma que eles possam se apropriar de materiais culturais relevantes, preservando sua identidade pessoal e grupal.

Como psicóloga da escola, eu sempre procurava estar presente nessas manifestações dos alunos, fossem culturais, educativas, de lazer ou esportivas. Eles, também, sempre vinham me chamar para assistir a um trabalho ou a uma apresentação e me perguntavam, depois, o que eu tinha achado.

Nas Rodas de Conversa do ano de 2014, discutimos o tema da medicalização da adolescência, já que eles mesmos perceberam quantos deles estavam fazendo uso de algum remédio, seja por indicação médica ou por automedicação. Em determinada semana conversamos sobre as tristezas e frustrações que fazem parte da vida e de como precisamos lidar com elas. Cada um foi falando sobre a forma como lida com a tristeza: uns escrevem ou leem poesia, outros cantam, outros, ainda, escrevem crônicas ou compõem músicas. No encontro da semana seguinte, eles trouxeram para a Roda suas composições– a citar, textos diversos e poesias–, cantaram músicas e declamaram os poemas que mais gostavam. Dois alunos ensaiaram e declamaram uma parte do livro *Navio Negroiro*, de Castro Alves. Eles disseram que quando estão tristes, leem esse poema, por dois motivos: primeiro, pela beleza com que foi escrito e, segundo, porque quando pensam no sofrimento daquelas pessoas, percebem

o quanto o próprio sofrimento não é tão grande e não justifica continuar sentindo aquela tristeza. Nesse encontro, minha única intervenção foi proporcionar esse espaço para os adolescentes. Foram eles próprios que conduziram, apresentaram, cantaram, leram, declamaram e compartilharam suas questões e suas produções.

O lugar da experiência cultural no grupo

De que lugar aqueles adolescentes falavam? De onde traziam as suas questões? De que forma o que eles conversavam estava ligado aos códigos e às práticas culturais de uma determinada sociedade em um dado momento histórico? Nas Rodas de Conversa, enquanto conversavam sobre diferentes assuntos (escola, conflitos, ansiedade, família), os adolescentes construía e compartilhavam saberes sobre si mesmos e sobre o mundo social onde se encontravam. Eles se articulavam tanto com questões pessoais quanto com questões da vida coletiva e lutavam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar.

Por isso o trabalho desenvolvido em grupo foi tão importante e proveitoso, no sentido de ter permitido que as trocas intersubjetivas acontecessem. Recriávamos, a cada encontro, um espaço que, em um nível microssocial, poderia ser comparado à esfera pública discutida por Jovchelovitch (1995, p. 70):

A esfera pública, portanto, como o espaço que existe em função da pluralidade humana, como o espaço que se sustenta em função de diversidade humana, como o espaço que introduz a noção de transparência e 'prestação de contas', como o espaço que encontra sua forma de expressão no diálogo e na ação comunicativa, traz para o centro da nossa análise a dialética entre o Um e o Outro, e sublinha a importância das relações entre sujeito-outros sujeitos-sociedade para dar contados possíveis significados tanto da vida individual quanto da vida pública. Por que quem sou Eu se não o Eu que Outros apresentam a mim?

Ali, as experiências de uns se mesclavam com as de outros para formar a realidade compartilhada. “O sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um *novo* mundo de significados” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 78). O adolescente, ao compartilhar o mundo com os outros, recria um mundo que já existe, que já está lá, e, nesse sentido, não se trata nem de um sujeito abstrato, fora da realidade social, nem de um que se encontra condenado a reproduzir continuamente um mundo preexistente. “Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 78).

4.2 Os Grupos de Orientação Profissional

Considerando o público com o qual eu lidava – adolescentes estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio – a orientação profissional (OP) se configurou desde o início como uma necessidade apresentada por eles: ter um espaço onde pudessem conversar, refletir, pensar sobre o futuro profissional e as dúvidas relacionadas ao momento de escolha de uma profissão.

Essa demanda me exigiu estudos e pesquisas sobre a temática. Em minha experiência anterior com adolescentes, eu já havia trabalhado com discussões sobre “projetos de vida” e “planos para o futuro”, mas sabia que eu teria que me aprofundar na temática para me adaptar ao que os alunos necessitavam. Comecei, então, a estudar, ler, conhecer outras experiências, planejar e, finalmente, elaborar o projeto de orientação profissional. No entanto, eu queria propor um trabalho diferente, cujo foco principal não estivesse na urgência da escolha de uma profissão, mas que se configurasse como um trabalho de acolhimento a essa demanda dos adolescentes, entendida dentro de uma situação mais ampla de busca por um lugar no mundo e nas relações sociais. Baseei-me também em uma oficina de orientação profissional realizada em uma escola pública da cidade de Viana/ES, na qual participei juntamente com outros

profissionais/pesquisadores da UFES.

De acordo com a perspectiva winnicottiana, a adolescência é caracterizada pela reinstalação do si mesmo (Frota, 2006). É nesse processo, conforme afirma Frota (2006), que o adolescente busca saber de si mesmo, perguntando-se quem é, do que gosta e o que pensa sobre determinados assuntos. No entanto,

(...) para reinstalar-se o si-mesmo, parece ser necessário que aconteça uma quebra na ilusão de continuidade do viver sereno. Tais rupturas são provocadas por situações desalojadoras e disruptivas, aquelas que, de alguma forma, quebram a sensação de continuidade na vida como um fluir sereno e inabalável (FROTA, 2006, p.64).

O momento da escolha profissional, da decisão sobre o que fazer após o término do ensino médio, parece ser uma dessas situações de “quebra da ilusão de continuidade do viver sereno”. Os próprios alunos que me procuravam, buscando orientação profissional, traziam essas indagações em suas falas: *O que vou fazer quando eu sair do Ifes?; Vou continuar morando aqui ou mudar de cidade?; Sair ou não sair da casa dos pais?; Vou fazer um curso superior ou trabalhar em projetos que me interessam?; O que é prioridade para mim, o status social e econômico da profissão, ou meus gostos e afinidades?*

Essas questões fazem parte de uma dessas situações que, conforme aponta Frota (2006), introduzem a noção de incerteza no mundo e deixa “o gosto travoso do estar lançado no mundo e do ter-que-cuidar-de-ser, tarefa humana, intransferível e inadiável” (Frota, 2006, p.64). No entanto, eu entendia que essas indagações e preocupações que os adolescentes vivenciavam, faziam parte de um contexto mais amplo, que transcendia a cada um individualmente. Assim, o tema da escolha profissional podia ser situado e devia ser trabalhado na área intermediária entre os aspectos puramente psíquicos e puramente sociais.

A partir dessas considerações, não pensei em oferecer um trabalho individual, principalmente por entender que as questões trazidas pelos adolescentes possuíam um forte fator social, cultural e ambiental, por isso, o trabalho em grupo possibilitaria o compartilhar de experiências e vivências. Pensei o projeto em formato de grupos, para que assim eles pudessem compartilhar dúvidas, anseios e experiências e experimentar o momento do encontro com o outro como uma experiência cultural. Os adolescentes poderiam, então, articular-se, dialogar, comunicar-se e pensar tanto em suas questões pessoais quanto nas questões da vida coletiva, procurando entender o mundo e encontrar nele o seu lugar.

Como defendido por Winnicott (2011), o ambiente desempenha, na adolescência, um papel de grande importância para o desenvolvimento emocional. Dessa forma, não é possível estudar o amadurecimento do adolescente sem levar em conta sua relação intrínseca com o ambiente na construção da sua subjetividade, o que nos instiga ao permanente diálogo com o contexto do mundo em que o adolescente vive (SANTOS, 2005).

Nesse sentido, existe uma diversidade de contextos de vida e também uma variedade de condições juvenis. De acordo com Oliveira e Fulgêncio (2010), diferentemente de Freud e de outros autores da psicanálise tradicional, Winnicott não reduz a questão da adolescência à administração da instintualidade, mas reconhece que o mais importante é que o adolescente quer ser alguém em algum lugar. Assim, sobre esse mesmo pesquisador, conforme aponta Camps (2009), seus conceitos dizem respeito não a entidades internas abstratas, mas a posições existenciais e experienciais. São, portanto, de acordo com a autora, organizações dinâmicas que acontecem no processo, sob a influência do ambiente e, por isso, afastam-se de teorizações abstratas.

A partir dessas observações iniciais, escrevi o projeto de intervenção e passei a oferecer os grupos regularmente a cada semestre. Durante os anos de 2012, 2013 e 2014 foram realizados 11 grupos

de OP, com cerca de 120 adolescentes atendidos. Minha intenção, ao chegar à instituição e identificar a necessidade dos adolescentes, seria começar a trabalhar a temática da escolha profissional ainda com os alunos de primeiro ou segundo anos, para que tivessem mais tempo para pensar e refletir, sem a urgência de ter que se decidir por uma profissão. No entanto, devido à demanda acumulada, consegui trabalhar até o momento apenas com os alunos de terceiros e quartos anos.

Os grupos de orientação profissional tinham os seguintes objetivos: a) oferecer um ambiente de *holding* de acolhimento, no qual os adolescentes poderiam se comunicar, compartilhar experiências e buscar sentido para elas, a partir de um trabalho com início, meio e fim; b) proporcionar aos jovens possibilidades de encontro que os estimulasse a viver de modo criativo, apropriando-se de suas escolhas, inclusive as profissionais; c) oferecer um ambiente de descanso e relaxamento diante do acúmulo de atividades escolares a que estavam submetidos, aliado aos sentimentos de indefinição e desconforto com relação à escolha de uma profissão.

A efetivação da escolha de uma profissão não se configurou como objetivo principal dos encontros, apesar de ter sido o ponto de partida para se planejar e efetivar o projeto. Nesses encontros, as questões subjetivas, as vivências e histórias pessoais e coletivas, as expectativas com relação ao futuro e a procura por um lugar no mundo foram mais trabalhadas do que a escolha profissional em si, que viria, acredito, em consequência do acolhimento e do encontro proporcionado pelos grupos e pelos encontros e no momento em que os adolescentes estivessem preparados para fazer esse movimento, o que poderia não coincidir com o final dos encontros.

A primeira etapa do projeto consistia na divulgação, por meio de cartazes e de visitas às salas de aula, dos objetivos, do público-alvo e do período de inscrições para o projeto. As inscrições ficavam abertas durante um período para que os alunos pudessem demonstrar o seu interesse em participar da atividade. No momento

da inscrição, eles preenchiam uma ficha, na qual se identificavam e escreviam os motivos pelos quais procuraram a orientação profissional, de maneira que eu pudesse começar a conhecê-los.

Após o momento das inscrições, era realizada a divisão dos grupos de acordo com a quantidade de inscritos e de forma a propiciar a convivência de alunos provenientes de cursos e de turmas diferentes. O trabalho, então, acontecia em três momentos: entrevista inicial individual; seis encontros em grupo; entrevista devolutiva individual. No entanto, é importante destacar que todos os conflitos, situações e temas que emergiam durante os encontros eram trabalhados no ritmo de cada grupo e, portanto, apesar de haver algumas atividades planejadas, não havia um padrão fechado, fixo e definido a ser seguido, podendo haver remanejamento das atividades, conforme a demanda de cada grupo. Por causa dessa flexibilidade, alguns grupos necessitaram de um ou dois encontros a mais do que o inicialmente planejado.

A entrevista inicial individual era o momento de acolhida e aproximação com o adolescente. Nela, eu procurava conhecer mais sobre cada um deles, conversava sobre a realidade familiar, sobre o contexto social, sobre as expectativas e as necessidades para o futuro, sobre os gostos, as habilidades e os valores. Em seguida, os encontros eram realizados semanalmente em grupos de aproximadamente 12 participantes. Para isso, algumas atividades eram planejadas com os objetivos de possibilitar a integração entre os adolescentes, de ampliar a reflexão sobre a escolha de uma profissão e de oferecer momentos coletivos de busca de informações, de forma a poder, na relação intersubjetiva desenvolvida, dar sentido às informações coletadas e integrar o processo de busca por um lugar no mundo com o de busca por informações sobre as profissões.

Concordamos com Camps (2009) quando afirma que a dificuldade de fazer escolhas muitas vezes não está relacionada à falta de informações, mas, sim, ao excesso delas sem que estejam integradas aos interesses e aspirações dos jovens. Por isso, acredito

que, ao proporcionar um momento de busca de opiniões dentro do grupo e junto com os colegas, os adolescentes tiveram a possibilidade de tentar integrar seus interesses e aspirações às informações coletadas.

As atividades selecionadas para cada encontro tinham como objetivo funcionar como instrumentos mediadores que facilitavam a comunicação, o encontro intersubjetivo, o brincar e o estabelecimento de um ambiente entre jovem, psicólogo e outros jovens.

A vivência em um mundo que afirma que “tudo é possível” e que propõe que “cada um diz e faz o que quer”, procura descartar a intersubjetividade como critério da vida humana: “A necessidade de defender a vida em comum, ameaçada hoje pela miséria, pela violência e pela desigualdade, é também a necessidade de recuperar o pensamento, a palavra e a plena possibilidade de construir saberes sociais” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 82-83). Assim, procuramos, com os grupos de orientação profissional, trabalhar com os adolescentes o fato de que a vida individual é constituída e sustentada no fato de vivermos em sociedade, na presença de outros seres humanos, e de que essa realidade não pode ser ignorada.

Relato e Análise de um Grupo

Relatarei, agora, a experiência com um grupo de OP, realizado cerca de um ano e meio após o meu ingresso no Ifes. Os nomes são fictícios como forma de preservar a identidade dos adolescentes. Foram escolhidos nomes de profissionais brasileiros de diferentes áreas de atuação: Marilena Chauí, Elisa Lucinda, Rubem Alves, Ana Neri, Oscar Niemeyer, Nise da Silveira, Paulo Freire, Silvia Lane, Maria Lenk, Luislinda Valois, Tarsila do Amaral. Novamente, não houve preocupação em relacionar o nome do participante com qualquer característica do profissional escolhido.

Como este era o nono grupo que eu realizava na instituição, já havia tido a oportunidade de testar algumas possibilidades e

de reinventar algumas vezes o projeto e, por isso, ele foi escolhido para ser aqui relatado e analisado. Este grupo foi composto por 18 alunos inscritos, sendo que 16 iniciaram realmente os encontros (dois desistiram antes do grupo começar) e 11 participaram de todo o processo, até a entrevista devolutiva.

No primeiro encontro, estabeleci, junto com os participantes do grupo, o contrato e o enquadre para o trabalho. Firmamos o acordo com relação ao dia e horário dos encontros, à duração de cada encontro e ao compromisso em tentar participar de todo o processo de orientação. Destaquei também a importância do cuidado e do sigilo com relação ao que cada um dos colegas contasse ou falasse no grupo. Em seguida, os próprios adolescentes reafirmaram o interesse em participar do projeto.

Ainda neste primeiro encontro, utilizei a técnica denominada “Bandeira Pessoal”. Solicitei que os alunos desenhassem a sua bandeira pessoal, contendo quatro tópicos: uma característica, um sonho, um medo e uma profissão. Foi um momento importante para pensarem sobre eles mesmos e para se conhecerem mutuamente. Com relação à profissão, eles não precisavam, necessariamente, desenhar a profissão que estavam pensando em seguir ou que se interessavam, mas qualquer profissão que viesse à mente naquele momento.

Marilena disse que gostava de ler, sonhava em viajar, tinha medo de ficar sozinha e, como profissão, desenhou uma bióloga, porque gosta muito de animais. A Elisa se caracterizou como tranquila, afirmou que sonhava em viver em paz e com saúde, que tinha medo de falar em público e desenhou a profissão de médico, porque é muito bonita. O Rubem disse que *não conseguia achar o meio termo para as coisas*, sonhava em lançar um livro, tinha medo de ficar sozinho e, como profissão, desenhou um escritor. Ele achava que o sonho e a profissão estavam muito relacionados, sendo os dois, na opinião dele, impossíveis de acontecerem. A Ana se considerava muito amiga, sonhava em ter uma família grande, tinha medo de

perder a família e ficar sozinha e, como profissão, desenhou uma calculadora para simbolizar profissões que mexem com números. O Oscar se considerou alegre e animado, sonhava em morar em uma cidade pequena, com muito verde, tinha medo de ficar sozinho no futuro, longe da família e dos amigos, e, como profissão, escolheu a engenharia química. A Nise gostava de viajar e conhecer lugares, sonhava em estudar Design de Moda, tinha medo de ficar sozinha e, como profissão, desenhou a engenharia química.

O Paulo gostava de viajar, sonhava em ter um emprego fixo, tinha medo de não conseguir passar numa universidade federal, e desenhou a profissão de professor, por achar muito interessante e por considerar que é preciso ter muita coragem para escolher ser professor no Brasil. A Silvia se achava indecisa e insegura, sonhava em conhecer países e lugares diferentes, tinha medo de ficar reprovada no Ifes e de escolher o curso superior errado e, como profissão, desenhou um objeto que poderia simbolizar tanto o curso de Moda quanto os de Arquitetura e de Engenharia. A Maria se achava tímida, sonhava em conhecer lugares novos, tinha medo de escolher a profissão errada e desenhou a profissão de Direito, apesar de não querer segui-la. A Luislinda se considerava feliz, sonhava em se formar, tinha medo de perder alguém muito próximo a ela e desenhou a profissão de professor, por admirá-la muito, apesar de não querer ser professora. A Tarsila se achava leal e companheira, sonhava em viajar e morar na Austrália, tinha medo de não conseguir subir na carreira e, como profissão, desenhou arquitetura e engenharia.

Fazia parte dos sonhos dos estudantes e, conseqüentemente, de seus planos para o futuro se formar em um curso superior, seguir uma profissão, construir uma família, viajar, ter filhos. Esses mesmos planos também foram encontrados em adolescentes estudantes de outro *campus* do Ifes, conforme pesquisa realizada por Loureiro (2013). Para a maioria dos jovens entrevistados pela autora, os planos remetiam a passar no vestibular e ter uma profissão, o que mostrava a relação interdependente entre estudo e trabalho.

Muitos adolescentes, não só nesse grupo de OP, mas também em outros já realizados, relatavam o medo de ficarem sozinhos ou de perderem a sua família. Nos momentos de discussão, eu trabalhava com eles sobre o significado desse medo. Tratava-se também, de certa forma, do medo de crescer, de tornar-se adulto, das incertezas com relação ao futuro e ao desconhecido. A cultura competitiva e individualista parece fomentar esses sentimentos de desamparo, principalmente quando se relaciona à busca por um lugar no mundo do trabalho:

A situação de desemprego e da falta de oportunidades de trabalho, vivida por uma parcela da população a cada dia mais expressiva, evidencia um impasse a que estamos chegando e nos alerta para a necessidade de buscarmos alternativas que estimulem o estabelecimento de um olhar mais generoso em relação ao outro (CAMPS, 2009, p. 37).

De acordo com Freller (2001, p. 212), a função do ambiente, mesmo na adolescência, continua sendo “o de apresentar o mundo externo tornando possível a criatividade e a apropriação pessoal dele (...)”. Assim, no grupo, conversávamos sobre a realidade vivenciada pelos alunos, mas na tentativa de se apropriar criativamente desta realidade, não de se submeter a ela.

Para o segundo encontro, programei a Técnica das Frases Incompletas de Bohoslavsky (NEIVA, 2010), que era composta por 25 frases incompletas, às quais os adolescentes precisavam completar (ex: “*Sempre gostei de...*”, “*Os professores acham que eu...*”, “*Minha família...*”). Quando eles terminaram de realizar a atividade, eu perguntei como havia sido a experiência. Eles disseram que foi difícil, porque pensavam em várias possibilidades para completar cada frase, mas tinham que escolher apenas uma. Aproveitamos para conversar sobre a dificuldade de se tomar decisões e os conflitos envolvidos em um processo de escolha. De acordo com Winnicott

(1999), a vida é também caracterizada por medos, sentimentos conflitivos, dúvidas e frustrações: “O principal é que o homem e a mulher sintam que *estão vivendo sua própria vida*, assumindo responsabilidades pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas” (WINNICOTT, 1999, p. 10). As intervenções com os adolescentes tinham, portanto, também o objetivo de ajudá-los a conviver com a dúvida sobre a escolha profissional e a suportar, entendendo que ela faz parte do processo de *viver a própria vida*.

Além disso, conforme aponta Loureiro (2013), os adolescentes não tinham a ideia da profissão como uma construção cotidiana, que os acompanhará ao longo da vida, e que comportará mudanças que virão conforme as necessidades. Essas questões também foram trabalhadas com eles ao longo dos encontros.

Em seguida, conversamos sobre qual frase os adolescentes haviam achado mais difícil de responder. A Marilena, a Maria, a Sílvia e o Rubem acharam difícil pensar em como as outras pessoas os veem. A Tarsila achou difícil preencher a frase “*Minha capacidade...*”, porque ela pensava em várias opções de respostas. A Ana achou mais difícil preencher a frase “*Sempre quis...*” porque ela não se lembrava de algo que sempre tenha desejado, além de achar que está sempre mudando e de saber que a realidade também está sempre mudando. Um colega, então, disse: *o nome disso é indecisão*. Eu falei: *não necessariamente, né, Ana?* Ela disse: *não necessariamente. Só acho que a gente muda às vezes*. Novamente, tive o objetivo de dar suporte às dúvidas e às incertezas que eles traziam.

Elisa e Oscar acharam difícil a frase sobre gênero, pois não consideravam que tivesse diferença entre rapazes e moças na escolha da profissão. Paulo disse que a realidade atual está mudando, mas que ainda existem, sim, algumas diferenças e preconceitos. Relatou, então, que durante a Feira de Profissões, realizada na escola, ele estava escutando o profissional de Psicologia, quando um professor chegou e falou: *na Psicologia sempre tem mais mulheres*

mesmo. Complementando essa fala do Paulo, a Marilena contou que perguntou a dois colegas por que eles faziam engenharia e não arquitetura e eles responderam: *porque engenharia é curso de homem e arquitetura, de mulher*. Ela falou com eles que não concordava e justificou, dizendo que o maior arquiteto do Brasil foi um homem. O Paulo replicou que esses exemplos mostram que a sociedade ainda faz uma discriminação, mesmo que já tenha mudado muito. Após todos os participantes falarem sobre suas frases, finalizamos o segundo encontro.

Iniciei o terceiro encontro com uma técnica que não estava planejada inicialmente. Como no encontro anterior eles falaram muito sobre como veem os colegas e como acham que os colegas os veem, achei interessante proporcionar um momento para conversarem sobre como percebem uns aos outros. A técnica consistiu em escrever em um pedaço de papel uma característica do colega à sua direita. Em seguida, os papéis eram embaralhados e redistribuídos. Cada adolescente tinha que falar a característica que tirou no papel e tentar adivinhar para quem ela tinha sido escrita. Alguns se surpreenderam com a característica mencionada para ele, enquanto outros já imaginavam que era daquela forma que os colegas o viam. Alguns concordaram, outros nem tanto. Mas foi um momento interessante para pensarem sobre si mesmos e sobre os colegas. Além disso, tratou-se de uma técnica mais lúdica, que contribuiu para aumentar a interação entre o grupo.

A técnica seguinte teve como objetivo fazer com que os estudantes pensassem nas atividades profissionais que gostariam ou não de desenvolver. Para isso, foi distribuída uma folha com algumas tarefas profissionais, sobre as quais eles deveriam pensar como se sentiriam ao desenvolvê-las. Para finalizar, deveriam escolher três características que mais gostariam de desempenhar na profissão e justificar sua escolha. Em seguida, iniciou-se o debate.

Durante a discussão, o Rubem comentou que realizar essa atividade o ajudou a descartar os cursos de medicina e biologia, por

perceber que não se identificava com eles. O que ele gostaria realmente era se tornar escritor, mas que já havia desistido pela dificuldade da profissão. Rubem gosta de escrever histórias de ficção e apreciaria ser escritor de literatura. Ele perguntou se havia algum curso superior em que se aprendesse a ser escritor. Eu respondi que talvez um curso como o de Letras, Comunicação Social ou Jornalismo poderia ajudar a desenvolver a habilidade de expressão, de escrita, mas que eu não tinha conhecimento de um curso específico para se tornar escritor.

O Paulo sentiu dificuldade em separar três características que mais o interessava. Eu disse para ele pensar naquelas que não abriria mão em sua atividade profissional e ele respondeu que abriria mão de qualquer uma, que não faria questão de desenvolver uma ou outra atividade específica. Contudo, mencionou que gostaria de ter horário livre, como o pai dele, que é administrador e pode fazer o horário dele na empresa em que trabalha, desde que cumpra as atividades previstas.

Tarsila já chegou ao grupo com dúvida entre arquitetura e engenharia civil. Se fosse seguir apenas suas habilidades e seus gostos, escolheria arquitetura. Mas com relação ao mercado de trabalho, ela considera que engenharia abrirá mais portas e mais oportunidades para ela. Esse dilema continuou acompanhando Tarsila até o fim dos encontros.

Nos encontros, portanto, os adolescentes conversavam sobre vários assuntos, sobre a vida, o futuro, o que é ou não importante para eles, sobre questões de gênero e de preconceito e sobre quem querem ser ou não. Os encontros também eram utilizados para os adolescentes falarem das dificuldades decorrentes da pressão pela qual passam nesse momento de (in)decisão. Loureiro (2013) encontrou, ainda, entre os adolescentes de outro *campus* do Ifes, as dificuldades decorrentes do cansaço, da pressão para passar no vestibular e do medo de ingressar no mercado de trabalho.

Algumas técnicas utilizadas eram, de fato, mais direcionadas à reflexão e ao pensamento com relação aos cursos e às profissões.

Elas foram escolhidas por se tratar de uma demanda dos próprios alunos, estudantes de uma instituição técnica que esperavam, de alguma forma, uma experiência mais objetiva. Nos primeiros grupos realizados no Ifes, tentei utilizar instrumentos mais lúdicos, como dramatizações e recortes de revistas, mas os grupos não fluíram e a evasão foi muito grande. Assim, nos grupos seguintes, tentei mesclar técnicas mais reflexivas com possibilidades de se compartilhar ideias, experiências e conversas. Eu procurava garantir aquele momento como sendo, também, de relaxamento diante do acúmulo de tarefas que os alunos já possuíam. Buscava, além disso, deixar um pouco de lado a questão da urgência da escolha profissional para que pudessem se abrir a outras possibilidades.

No quarto encontro, fomos para o laboratório de informática, a fim de que os alunos pudessem pesquisar sobre os diferentes cursos e profissões. Eles acessaram sites de universidades para olhar a grade curricular dos cursos que os interessavam e outros sites voltados para adolescentes em processo de escolha profissional. Ao mesmo tempo em que iam pesquisando, conversavam entre si, trocando informações e dando dicas uns para os outros. Caso alguém achasse algum site ou alguma informação que interessasse ao colega, falava com ele. Foi um momento de busca por informações e troca de experiências.

Desde o terceiro encontro, solicitei que eles entrevistassem um profissional da área de interesse a fim de conhecer um pouco mais sobre a profissão, o dia a dia, os pontos positivos e os desafios. O quinto encontro foi, então, planejado para que os adolescentes relatassem as entrevistas que haviam realizado e compartilhassem as informações coletadas. Dois adolescentes entrevistaram uma profissional da área de engenharia química, que relatou estar desempregada e que não indicaria para eles seguir essa profissão, por causa do mercado de trabalho, que, segundo ela, estava escasso. Passamos um bom tempo desse encontro conversando sobre o medo do desemprego, de não conseguir seguir a carreira pretendida por

falta de oportunidades. Ao mesmo tempo, precisávamos relativizar a experiência daquela profissional e não generalizar a situação.

No sexto e último encontro, solicitei que eles escrevessem um pouco sobre como avaliavam a experiência de participação no grupo. A Maria falou que o que ela mais gostou no grupo foi perceber que não é a única que está na situação de dúvida, pois antes ela sofria muito por achar que só ela não conseguia decidir o que fazer no vestibular, disse, além disso: *Nossa, eu fico com muita raiva quando alguém vem e fala: e aí, já decidiu o que você vai fazer?* Então, eu respondi para ela: *Não. Fala que não, que você ainda não decidiu, mas que vai ter tempo para isso.*

Essa intervenção tinha o objetivo de tentar tranquilizá-los com relação ao fato de terminarem o grupo sem terem tomado a decisão esperada. Conforme aponta Winnicott (2011), não é possível ensinar aos jovens sobre como compreender a adolescência; eles precisam vivê-la. Daí o papel do orientador profissional de dar suporte às dúvidas dos adolescentes, de respeitar o ritmo e o tempo de cada um e de possibilitar que eles convivam com a dúvida até o momento em que o gesto criativo possa fluir e a escolha seja realizada. Eles pediam uma explicação para o que sentiam, queriam respostas para as angústias e para as dúvidas, mas era necessário que eles vivessem esse processo para, mais adiante, encontrarem aquilo de que necessitavam.

Se pensarmos em qual seria a conduta mais adequada do psicólogo numa orientação vocacional para o adolescente, seguindo o pensamento de Winnicott, talvez possamos chegar à conclusão de que uma atitude de sustentação das angústias trazidas por ele e uma boa dose de paciência para estar ao seu lado, sem pressa ou cobranças, seja a conduta mais eficiente no sentido de favorecer uma escolha realmente pessoal (PATERNOSTRO, 2006, p. 34).

A Maria comentou, ainda: *E agora eu sei que não sou só eu que estou em dúvida. E sei também que preciso conhecer mais sobre a fisioterapia e outras profissões que estou pensando, mas ainda não tive tempo de pesquisar com calma.* Tendo em vista que outros adolescentes também falaram que não tiveram tempo de entrevistar o profissional das áreas de interesse, nem de pesquisar com mais calma sobre os cursos, eu falei: *pois é, e talvez esse ‘tempo’ que vocês não estão tendo, não é nem o tempo cronológico, tempo de parar e pesquisar. É talvez porque não chegou ainda o momento para isso. Vai chegar o momento em que essa necessidade será prioridade e, cada um no seu tempo, vai fazer o gesto criativo de escolher a profissão que quer seguir.*

De acordo com Camps (2009), ao se tomar como referência a concepção de homem essencialmente criador de D.W. Winnicott, “podemos dizer que as pessoas têm um potencial criativo que as estimula a buscar experiências que façam sentido, contribuindo para o seu desenvolvimento (...)” (CAMPS, 2009, p. 29). Ainda sob o ponto de vista da autora, essa possibilidade de relação criativa com o mundo compreende a integração do potencial humano com o ambiente e, por isso, não se refere apenas a uma interioridade pessoal. Ao pensar assim, não estamos abordando o fenômeno humano de forma descontextualizada, nem focalizando uma interioridade pessoal abstrata, independente e desvinculada das relações sociais que nos constituem e, ao mesmo tempo, são constituídas por nós.

Além dos fatos expostos, Camps (2009) defende que a possibilidade de escolha, entendida aqui como gesto espontâneo e criativo, fica comprometida quando o jovem se encontra distanciado de si e da experiência humana compartilhada. Por isso, as intervenções direcionadas a jovens em processo de escolha profissional devem ajudá-los a alcançar uma posição existencial a partir da qual possam escolher, aproximando-se de um viver criativo (CAMPS, 2009). Nesse sentido, devem

(...) procurar oferecer oportunidades de vivência do fenômeno ilusório, de criação e encontro daquilo que se apresenta, em um ambiente capaz de garantir a continuidade da experiência vivida (...) Ao se aproximarem de um viver criativo, os jovens, naturalmente, acabarão participando do processo de escolha que estão vivendo, indo em busca do que os encanta (CAMPS, 2009, p. 72).

Assim, após a experiência compartilhada no grupo, cada jovem, depois de ter sustentado sua dúvida, poderá desenvolver a capacidade de criar e encontrar o que é dele, “resgatando e desenvolvendo a sua capacidade de ação criativa em busca do que o interessa e encanta” (CAMPS, 2009, p. 174).

Continuando a discussão sobre a participação no projeto, Oscar e Nise falaram que chegaram ao grupo decididos a cursar engenharia química, mas que, a partir daqueles encontros, começaram a pensar também em outras possibilidades, o que mostrava, na opinião deles, que não estavam tão seguros da decisão. A Nise disse, ainda, que não poderia firmar uma decisão naquele momento, pois precisava conhecer e pensar em outras possibilidades primeiro, o que ainda não havia feito, antes do grupo. Em resposta a isso, eu falei: *que bom, então o grupo cumpriu o seu papel. E no ano que vem, se for realmente engenharia química, a sua decisão vai ser tomada com mais segurança, porque você analisou todas as opções possíveis e se apropriou primeiramente delas.*

É o viver criativo que traz o sentimento de que a vida é real ou significativa, e não a submissão a uma realidade objetiva (FROTA, 2006). Em alguns momentos, pela urgência de ter que tomar uma decisão, seja pela pressão da família, dos amigos ou da sociedade, os adolescentes acham que tomaram uma decisão e fizeram uma escolha, mas não analisaram anteriormente o que os levou a tomar aquela decisão. Por isso, o trabalho de OP deve ofertar um espaço em que o adolescente possa se sentir confiante para explorar as possibilidades e, só depois, fazer o gesto criativo da escolha profissional,

quando reconhecer que é possível. A partir da OP, eles tiveram a possibilidade de refletir sobre diversos aspectos envolvidos na adolescência e na busca de reinstalação no mundo.

A Luislinda falou que chegou no grupo *sem saber nada* e que, após os encontros, ela conseguiu pensar nas profissões que não gostaria de seguir e naquelas que poderia querer. A partir dessa explanação ocorreu a conversação seguinte:

RUBEM : *eu antes nem tinha dúvida, porque eu não fazia a menor noção do que eu queria. Agora eu começo a ter algumas dúvidas sobre algumas profissões.*

OSCAR: *quando eu entrei no Ifes, eu tinha certeza que queria fazer engenharia civil, certeza absoluta; agora, depois de mais de dois anos eu não quero mais. Antes eu achava o máximo construir prédios, hoje não acho mesmo. Então eu tenho medo de chegar na faculdade e descobrir que não gosto mais de engenharia química, por exemplo.*

PSICÓLOGA: *pois é, mas há dois anos, quando vocês vieram para o Ifes, vocês tinham 14, 15 anos. É muito difícil saber o que se quer nessa idade. Agora você já está um pouco mais maduro do que há dois anos. E com certeza no ano que vem você vai estar mais ainda. Agora, pode acontecer também de você chegar na faculdade e ver que não é aquele curso que você quer seguir. Mas e aí? Vai fazer o quê? Vai recomeçar. Mesmo vocês achando que pode ser chato descobrir que não gosta do curso que escolheu, essa possibilidade tem que estar presente, senão fica ainda mais difícil e pesado esse processo.*

Com relação à mudança de curso, Tarsila contou a história de uma garota que deixou o curso de medicina para ser *blogueira*. Todos os colegas se espantaram com a informação. Tarsila explicou e outros estudantes falaram sobre esse assunto:

TARSILA: *ela pagava todas as despesas da faculdade com o blog e aí ela viu que ela queria viver daquilo. E o blog deu certo, ficou muito famoso.*

PSICÓLOGA: *mas mesmo se não tivesse dado certo, ela iria descobrir outras possibilidades para fazer, outros blogs, outras opções criativas.*

MARILENA: *provavelmente ela não queria ser médica e foi fazer medicina pelo desejo de outras pessoas e não o dela mesmo.*

Finalizei os encontros marcando com eles uma reunião final individual e me colocando à disposição para fazermos mais algumas deliberações no ano seguinte, caso eles desejassem. Nesse último encontro, eu entreguei para cada participante, um portfólio com todas as produções realizadas por eles ao longo do projeto. Com base nesses trabalhos, eu retomava, junto com os adolescentes, seus processos no grupo, desde o início, refletindo sobre o que tinha desenhado, escrito, pensado e conversado. No final, avaliamos, juntos, as suas participações e o quanto tinham desenvolvido no seu processo de escolha profissional.

É imprescindível mencionar que senti dificuldade na condução dos grupos com relação às expectativas dos adolescentes, visto que eles esperavam sair do projeto com uma decisão profissional tomada. Mesmo tendo deixado claro para eles desde o início que esse não era o objetivo principal do grupo, em alguns momentos, ao lidar com a frustração dos participantes de não ter tomado a decisão, eu me perguntava se o grupo tinha, então, cumprido o seu papel. Na verdade, foi preciso lidar com a minha própria expectativa e com uma ilusão de que o psicólogo realmente deva dar as respostas que os alunos gostariam, como se nós fossemos detentores de tais respostas.

Nesse momento, retomo as demandas iniciais dos profissionais do *campus* com relação ao psicólogo e as expectativas de que esse

profissional teria as soluções para os problemas enfrentados. Muitas vezes, nós, profissionais, reproduzimos essa concepção, já que ela nos coloca em uma posição de saber que pode ser bastante atraente. Por isso, é preciso lidar com nossa própria fantasia de onipotência e trabalhar a realidade conforme nos é apresentada. No caso da orientação profissional, precisei fazer esse movimento durante todo o tempo: reafirmar com os adolescentes o fato de que eles deveriam se apropriar das suas dúvidas e fazer o gesto criativo da escolha profissional quando sentissem que estavam prontos para partir em busca do que os encantava.

Encontro para avaliação do Grupo de OP

Cerca de um ano após a realização desse grupo, propus um novo encontro entre os alunos para: a) avaliar a experiência de participação no projeto de orientação profissional; b) ler o relato que eu apresentaria no livro e deixá-los livres para alterar/modificar o texto e, caso estivessem de acordo, dar o consentimento para a publicação.

Com relação à experiência de ler o relato, um aluno falou: *foi muito massa, parecia que eu estava lendo uma história sobre mim ou sobre um personagem muito parecido comigo. E uma aluna se surpreendeu: nossa, você relatou tudo do jeito que a gente falou, nem eu me lembrava, muito legal!*

Eles afirmaram que mudaram muito desde a realização do projeto, principalmente com relação à escolha da profissão. Uma aluna disse: *Hoje eu já tenho certeza do que vou fazer. Bem, certeza, certeza, a gente nunca tem, mas eu tomei uma decisão. Com relação ao projeto, eles avaliaram positivamente o fato de ter sido realizado em grupo: porque assim você vê que não está sozinho e que têm outras pessoas passando pelas mesmas incertezas. As trocas de opiniões, de experiências e de sugestões também foram avaliadas positivamente por eles: se fosse individual, eu ia falar só de mim. Em grupo, eu pude ouvir outras pessoas e conhecer outras profissões de interesse dos colegas.*

Três alunos afirmaram ter gostado muito das atividades dos primeiros encontros, que *tinham a ver com questões mais pessoais do que com relação à carreira mesmo*. Falaram que, assim, puderam pensar não só nas matérias, disciplinas ou cursos que mais gostavam, mas também no que mais gostavam de fazer de maneira geral. Puderam *se conhecer melhor*.

Perguntei se eles tinham criado a expectativa de sair do grupo com a escolha profissional realizada e eles responderam que não. *Como você falou, a gente ainda tinha um ano pela frente, a gente precisava pensar mais sobre isso*. Eles afirmaram que ainda hoje sentem medo de não terem tomado a decisão certa, mas sabem que precisarão viver a experiência para terem ou não essa certeza. Para os próximos grupos, houve a sugestão de se trabalhar mais com música, os alunos me forneceram *sites* interessantes para busca de informações que eles descobriram depois que começaram a pesquisar mais sobre as profissões.

Pude perceber, portanto, o quanto os alunos envolveram-se efetivamente com o projeto, participando dos encontros e dedicando-se na busca por aquilo que os encantava pessoal e profissionalmente. No grupo, os adolescentes puderam refletir sobre questões importantes para eles e, considerando os poucos caminhos de expressão para as dúvidas vividas, aquele espaço se configurou como original e relevante para eles. Acredito que tenham encarado o momento da escolha profissional como sendo único, compreendendo, contudo, que se trata de um processo que se dará ao longo do tempo.

Os instrumentos e as técnicas utilizadas durante as reuniões foram importantes como mediadores das relações estabelecidas entre os estudantes e entre estudantes e psicóloga, mas, acredito, assim como Souza, Menandro, Bertollo e Rolke (2009), que a participação ativa e o envolvimento dos adolescentes ao longo dos encontros, foi o instrumento mais importante para a produção dos efeitos do projeto.

Capítulo 5.

De volta ao começo: vivência e análise de uma experiência completa

*Deixa estar
Não demora a gente volta a brincar
Como se o começo fosse voltar
No final da brincadeira
(Oswaldo Montenegro)*

Nesta pesquisa, coloquei em análise a minha inserção como psicóloga em um *campus* do Ifes, com todas as questões que estiveram implicadas nesse processo. Coincidentemente, a aprovação no concurso público e a convocação para assumir o cargo se deram exatamente no momento em que eu estava definindo o projeto de pesquisa para a tese de doutorado. Sempre me interessei por investigar a atuação profissional do psicólogo e, a partir de então, passei a estudar o processo de inserção do profissional de psicologia no Ifes e as possibilidades de atuação neste espaço.

A minha chegada ao *campus* até a proposição das intervenções foi um período de muitas observações, conversas, escutas, reflexões e planejamentos. Eu acreditava no ambiente escolar como favorecedor do desenvolvimento dos adolescentes. Além disso, sabia que o psicólogo teria muito a contribuir com esse ambiente, não como diagnosticador dos problemas ou avaliador da inteligência do aluno,

mas como parceiro na promoção do cuidado aos adolescentes e na promoção da escola como formadora de cidadãos que vivem em sociedade e que fazem parte de uma história compartilhada.

Desde o início, diferentemente do que era esperado pela instituição, mas, ao mesmo tempo, sem perder de foco essas expectativas, propus um trabalho que não se restringia à sala de atendimento, ao atendimento individual e aos objetivos curativos e corretivos. As intervenções poderiam ter lugar em qualquer espaço da escola, desde que houvesse encontro e comunicação entre sujeitos. A questão era manejar as situações de intervenção de acordo com as possibilidades que eu encontrava e com as necessidades dos adolescentes.

Ao mesmo tempo em que a expectativa dos servidores do Ifes era de conquistar soluções rápidas, ela exprimia a necessidade desses profissionais de encontrar alguém com quem pudessem compartilhar as diferentes situações que enfrentavam no dia a dia do *campus*. Tal fato precisava ser levado em consideração no planejamento do trabalho. Foi com essa condição que tentei trabalhar, a qual gerou: o compartilhamento das situações, a colaboração na reflexão e a parceria na resolução dos problemas.

Enquanto eu escrevia a tese que deu origem a este livro, quase três anos após meu ingresso na instituição, um professor me procurou para conversar sobre uma aluna que, segundo ele, estava sempre triste, cabisbaixa e chorava muito durante as provas. Ele se queixou de querer ajudá-la, mas de não saber como. Então, ele mesmo propôs: *vamos conversar com ela juntos?* Fiquei muito satisfeita com a proposição. Diferentemente das demandas iniciais, que eram para o encaminhamento dos alunos, essa situação mostrou que alguns colegas passaram a me ver como parceira no processo de cuidado dos adolescentes, para o qual todos tínhamos a contribuir.

Desenvolver e escrever este trabalho foi um desafio desde o princípio, pois eu desempenhava um duplo papel: o de profissional e o de pesquisadora interessada em investigar o seu campo de atuação. E não poderia deixar que um interferisse no desempenho do outro.

Apesar de considerar que pesquisar e intervir não sejam processos completamente distintos e de acreditar que também é função do psicólogo colocar em análise os seus processos interventivos, essa não foi uma tarefa fácil. Demandava um duplo movimento: o de aproximação e o de distanciamento do campo. O diário de campo, produzido sempre ao final de cada dia de trabalho, foi um grande aliado no distanciamento, pois recorrer a esses relatos como fontes de dados de pesquisa me possibilitou a adequação a esse processo necessário para escrever a tese e este livro.

À medida que escrevia sobre o trabalho, apropriava-me do movimento de me tornar psicóloga do Ifes. Conforme aponta Safra (2004), no processo de escrita sobre a sua prática, o psicólogo não só escreve o texto, mas também coloca em questão o seu lugar dentro da instituição, avalia erros e acertos e repassa uma série de situações não resolvidas até chegar o momento de responder, de fato, por aquilo que escreve e pela prática que realiza (Safra, 2004). No final, após vivenciar toda a experiência, tanto do trabalho de campo quanto da escrita sobre ele, foi-me possível, então, responder por aquilo que fiz e que continuo fazendo.

A pergunta que fiz inicialmente “o que pode um psicólogo no Ifes?” é possível, agora, ser respondida, não como um modelo de intervenção, mas como possibilidades de atuação: trabalho de cuidado aos adolescentes, considerando suas necessidades, focado não só nas questões pessoais, mas também nos aspectos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos; oferta de uma presença ora implicada e atuante, ora em reserva; intervenções em grupo que favoreciam o compartilhar de experiências; disponibilização de um espaço e de um tempo protegidos, nos quais os alunos podiam conversar, elaborar e dar significado às situações vivenciadas.

Os princípios teóricos que sustentaram as intervenções continuam sendo mantidos e ampliados. Ao pensar a interseção entre a TRS e a Teoria do Amadurecimento Humano, não tive como propósito fundi-las completamente, desconsiderando suas especificidades,

mas pensar que existe uma terceira área entre elas, na qual podem se comunicar e constituir uma interface. Não é uma região que se mistura ou que se afasta completamente, mas que se complementa, como o espaço potencial entre o bebê e sua mãe, o qual poderá ser preenchido pela criatividade.

Esse espaço intermediário entre as teorias é justamente o da prática profissional do psicólogo. Foi no momento da atuação com os adolescentes, no momento do encontro com eles, com suas histórias e conversas, que sustentei minha tese de que as duas teorias podem, sim, comunicar-se; e que essa comunicação me ofereceu o referencial teórico para ir ao encontro das necessidades dos adolescentes e para transformar aquele momento interventivo em algo que fizesse sentido para eles. Tanto que as duas intervenções aqui discutidas continuaram acontecendo regularmente, mesmo após a finalização da coleta de dados.

A articulação entre os conceitos de espaço potencial e representações sociais me possibilitou entender como os adolescentes, na relação com outros sujeitos e com a sociedade, podiam criar significados tanto para a vida individual quanto para a vida coletiva, pública, comum. Nas Rodas de Conversa e nos Grupos de OP, foi possível verificar que, ao mesmo tempo em que os adolescentes falavam de si próprios, e isso era considerado no trabalho de cuidado oferecido, falavam, também, de um lugar e de uma pertença social mais ampla. Meu olhar e minha escuta estavam direcionados para esses aspectos.

Nenhum alunoalaria exatamente o que o outro falou, mas, ao mesmo tempo, qualquer aluno que participou dos grupos poderia falar sobre as mesmas questões, já que elas perpassavam o espaço comum entre eles. É claro que cada um vivenciava as situações relatadas de uma maneira específica, de acordo com o seu contexto socioeconômico e cultural, mas ali, naquela microesfera pública que criamos, os saberes eram compartilhados.

Nos encontros dos grupos, eu tentava sempre dar um tom mais informal às conversas, tirando um pouco do peso que os adolescentes

sentiam por estudarem no Ifes e terem que dar conta de tantos trabalhos, provas e projetos. Eu gostaria que eles pudessem falar e se comunicar livremente. De acordo com Freller (2001), ao participar efetivamente da escola, os alunos adquirem o repertório necessário para participar também da comunidade mais ampla.

O brincar, valorizado e incentivado nas intervenções, dizia respeito, também, ao brincar com a realidade, já que, segundo Winnicott (1994a), é por meio do brincar que a criança lida criativamente com a realidade externa. Sem o brincar, a criança não vê o mundo de maneira criativa e, em consequência, surge o sentimento de submissão e senso de futilidade.

Ora, quando construímos saberes e representações sociais sobre a vida que levamos ou sobre o mundo em que vivemos, não estamos de certa forma, brincando com a realidade? Com base nesse argumento, podemos acrescentar, como uma possível função das representações sociais, a possibilidade de os sujeitos, no momento em que constroem e compartilham RS, estarem também lidando criativamente com o mundo e com a realidade externa, fugindo de uma relação de submissão com esse mundo, mas, ao contrário, participando criativamente de sua construção e reconstrução.

É importante destacar, ainda, que ambas as teorias, TRS e Teoria do Amadurecimento Humano, ajudaram-me a conhecer o campo de atuação e os fenômenos que o compunham, além de, simultaneamente, contribuírem para as intervenções que realizei nesse campo. Não se tratou de fazer uso da TRS para conhecer e pesquisar os fenômenos e da teoria de Winnicott para intervir sobre eles. Se assim tivesse sido, eu teria reproduzido um modelo que coloca, de um lado, as teorias sociais para entender e pesquisar fenômenos e, do outro, as teorias clínicas para intervir sobre eles. Não me interessava reproduzir essa dicotomia, nem foi nela que me baseei efetivamente. Desse modo, ambas me guiaram nos diversos momentos do meu trabalho.

A fim de sintetizar as ideias contidas na interseção entre as teorias, proponho a seguinte linha de argumentação:

- I) São as relações intersubjetivas que permitem aos indivíduos existirem e se tornarem pessoas. Inicialmente, são os cuidados dispensados pela mãe ou prestador-de-cuidados que torna possível o bebê existir. O encontro mãe-bebê permite que a criança inicialmente viva a ilusão da onipotência para, a partir dessa vivência inicial, entrar em contato com o mundo da realidade compartilhada e com o paradoxo de criar o mundo, ao mesmo tempo em que ele já existe;
- II) São as relações intersubjetivas e intergrupais que permitem a construção, a reconstrução e o compartilhamento de representações sociais. Elas são construídas no espaço intersubjetivo e na zona do “entre” aspectos psicológicos e sociais. Nesse sentido, existe também um paradoxo: ao mesmo tempo em que as RS são construídas no encontro entre pessoas e grupos, elas constroem, simultaneamente, práticas sociais, formas de ser e de viver desses mesmos indivíduos;
- III) São as relações intersubjetivas que forneceram as bases para as intervenções desenvolvidas com os adolescentes do Ifes. Essas intervenções foram baseadas tanto (i) no paradigma mãe-bebê e no fornecimento das funções ambientais necessárias ao ser humano vir a ser, quanto (ii) na consideração e na valorização dos saberes que são construídos no cotidiano, no encontro com outras pessoas, com outros profissionais, e que também nos constituem como seres humanos. A relação de cuidado não pode ser, portanto, uma relação de poder, de dominação de um saber sobre o outro, mas um encontro inter-humano de saberes, vivências e subjetividades que permite promover o cuidado e o bem estar de indivíduos e grupos.

Após vivenciar a experiência completa de construção do trabalho no Ifes e da escrita sobre ele, me foi possível fazer as seguintes considerações:

- 1) As intervenções se pautaram na interface entre aspectos psíquicos e sociais, como uma alternativa ao modelo biomédico tradicional e como forma de garantir um cuidado singular, sem perder o coletivo como orientação;
- 2) Um dos principais objetivos do trabalho foi o de revitalizar o espaço escolar como sendo de cuidado e de sustentação para as questões dos adolescentes;
- 3) Ambas as teorias e o estudo da interface entre elas, postulado neste trabalho, embasaram-me para lidar com as situações complexas, contraditórias e paradoxais que marcaram as intervenções realizadas. De acordo com essas teorias, não é necessário resolver esses paradoxos, mas acolher a complexidade, a ambiguidade e a incerteza características das relações humanas;
- 4) As intervenções realizadas procuraram valorizar a história de vida dos adolescentes, suas experiências culturais e os saberes compartilhados no cotidiano. O embasamento teórico utilizado ampliou o meu olhar para a necessidade do ser humano de ser ouvido em sua singularidade, mas também de ser considerado como pertencente a uma comunidade, a uma sociedade, a uma cultura;
- 5) Procurei ampliar a noção de *setting* para outros espaços além dos tradicionalmente associados ao trabalho do psicólogo e a noção de enquadre para diversas situações nas quais foi possível oferecer sustentação e continência às experiências vivenciadas pelos adolescentes;
- 6) Ao ampliar a ideia de enquadre, procurei fazer referência também à importância de se analisar o contexto social e histórico dos indivíduos;
- 7) O que possibilitou a experiência de cuidado não foram técnicas ou modelos de tratamento, mas o investimento emocional daqueles que prestavam o cuidado (psicóloga e demais servidores da instituição) e a disponibilidade de ir

ao encontro das necessidades dos adolescentes;

- 8) A realização do trabalho possibilitou a produção de conhecimento sobre a atuação do psicólogo e a divulgação de formas de intervenção com adolescentes que, acredito, contribuíram para uma ampliação na concepção dos demais profissionais do Ifes sobre o psicólogo e sua atuação em uma instituição de ensino.

No fim, posso afirmar que o trabalho desenvolvido não poderia ter sido realizado dessa forma se, antes, as etapas relatadas neste livro não tivessem sido vivenciadas. As intervenções não foram concebidas *a priori*, mas foram construídas no encontro intersubjetivo e na relação estabelecida com os adolescentes e demais participantes daquele ambiente escolar. Sinto-me grata por ter me encontrado e convivido com adolescentes tão criativos e empenhados na tarefa de encontrar o seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald D. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ABRIC, J.C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representation. **Papers on Social Representation**, v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993.

AVELLAR, L.Z. A pesquisa em psicologia clínica: reflexões a partir da leitura da obra de Winnicott. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 1, p. 11-17, 2009.

AVELLAR, L. Z. **Jogando na análise de crianças**: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, A. M. O; SANTOS, M. F. S.; TRIDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011, P. 335-369.

CAMPS, C.I.C.M. **Ser e fazer na escolha profissional**: atendimento diferenciado na clínica winnicottiana. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

CARRETEIRO, T. C. Adolescências e experimentações possíveis. In: MARRA, M. M.; COSTA, L. F. (Org.), **Temas da clínica do adolescente e da família**. São Paulo: Ágora, 2010, P. 15-24.

CARVALHO, R. G. G. A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 1, p. 119-124, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a15v21n1.pdf>>. Acesso em 13 de novembro de 2014.

COUTINHO, L. G. A palavra e o laço social entre adolescentes na escola. **Interações**, v. 26 (número especial), 215-228, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3366/2692>> Acesso em 13 de novembro de 2014.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MYNAIO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, p. 51-66.

D'ALLONES, C. R. Psicologia clínica e procedimento clínico. In: GIAMI, A.; PLAZA, M. (Org.), **Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004a, p. 17-34.

D'ALLONES, C. R. O estudo de caso: da ilustração à convicção. In: GIAMI, A.; PLAZA, M. (Org.), **Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004b, p. 69-90.

DAVIS, M.; WALLBRIDGE, D. **Limite e Espaço: uma introdução à obra de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DUTRA, E. Considerações sobre a significação da psicologia clínica na contemporaneidade. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 9, n. 2, 2004, p. 381-387. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 24 de março de 2014, doi: 10.1590/S1413-294X2004000200021.

DUVEEN, G. Introdução. O Poder das ideias. In MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. (7ª ed.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

FÉRES-CARNEIRO, T.; LO BIANCO, A. C. Psicologia Clínica: Uma identidade em permanente construção. In YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. (Org.), **Construindo a psicologia brasileira**: desafios da ciência e prática psicológica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 99-119.

FERREIRA NETO, J. L. Práticas Transversalizadas da Clínica em Saúde Mental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 110-118, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 24 de março de 2014, doi: 10.1590/S0102-79722008000100014.

FIGUEIREDO, L. C. M. A metapsicologia do cuidado. In: FIGUEIREDO, L. C. M. **As diversas faces do cuidar**: novos ensaios de psicanálise contemporânea. São Paulo: Escuta, 2009.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as psicologias**: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos (6. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FIGUEIREDO, L. C. M. Cuidado e saúde: uma visão integrada. In: FIGUEIREDO, L. C. **Cuidado, saúde e cultura**: trabalhos psíquicos e criatividade na situação analisante. São Paulo: Escuta, 2014, p. 09-29.

FRELLER, C. C. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. **Psicologia USP**, v. 10, n. 2, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 30 de setembro de 2014.

FRELLER, C.C. **Histórias de indisciplina escolar**: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FROTA, A. M. A reinstalação do si-mesmo: uma compreensão fenomenológica da adolescência à luz da teoria do amadurecimento de Winnicott. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 2, 2006, p. 51-66.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>, acesso em 24 de março de 2014.

GATTI, B.A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIAMI, A. Pesquisa em psicologia clínica ou pesquisa clínica. In GIAMI, A.; PLAZA, M. **Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GONDIM, S. M. G.; BASTOS, A. V. B.; PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.) **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 174-199.

GUARESCHI, P. O que é mesmo psicologia social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.), **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2007, p. 37-52.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. **Cultura y representaciones sociales**, v. 3, n. 5, 2008, p. 32-63. Disponível em <<http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356/15561>>. Acesso em 24 de março de 2014.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 63-85.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 2, 2004, p. 20-31. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 24 de março de 2014, doi: 10.1590/S0102-71822004000200004.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

LOUREIRO, T. J. L. Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, 2010, p. 39-56.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, v.8, n. 2, 2003, p. 39-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a04.pdf>> Acesso em 13 de novembro de 2014.

MENANDRO, M. C. S.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da adolescência / juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 55, n. 1-2, 2003, p. 45-60.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em 17 de agosto de 2014.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p. 29-109. (Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi).

NEIVA, K. M. C. Teste de frases incompletas para orientação profissional: uma proposta de análise. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação vocacional ocupacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 225-236

NERY, M. P.; COSTA, L. F. A pesquisa em psicologia clínica: do indivíduo ao grupo. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 2, 2008, p. 241-250. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a09v25n2.pdf>> Acesso em 13 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, D. M. de; FULGÊNCIO, L. P. Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a educação. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 1, 2010, p. 64-80. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n1/v16n1a06.pdf>> Acessado em 20 de outubro de 2014.

OUTEIRAL, J. A adolescência, a criatividade, os limites e a escola. In: OUTEIRAL, J. **Adolescer**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008, P. 31-37.

PATERNOSTRO, R. C. C. O uso da fotografia como instrumento no processo de orientação vocacional para adolescentes. Dissertação de mestrado – PUC/SP, 2006.

PEREIRA, L. F. F.; CALDAS, M. T.; FRANCISCO, A. L. Da experiência da fala de sujeitos usuários na clínica psicológica às suas possíveis repercussões. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, 2007, p. 476-495. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a09.pdf>> Acesso em 09 de novembro de 2014.

PINTO, E.B. A pesquisa qualitativa em psicologia clínica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 1/2, 2004, p. 71-80.

POMBO-DE-BARROS, C.F.; ARRUDA, A.M.S. Afetos e Representações Sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, 2010, p. 351-360. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 24 de março de 2014, doi: 10.1590/S0102-37722010000200017.

PRAÇA, K.B.D.; NOVAES, H.G.V. A representação social do trabalho do psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, 2004, p. 32-47. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 27 de outubro de 2013.

PREDIGER, J. Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quereres e fazeres. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

RAMOS, D. K. Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, 2011, p. 503-511. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a13.pdf>> Acesso em 13 de novembro de 2014.

ROSSETI, C. B.; SILVA, C. A.; BATISTA, G. L.; STEIN, L. A.; HULLE, L. O. Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. **Paideia**, v. 14, n. 28, 2004, p. 191-195.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAFRA, G. **Investigação em psicanálise**. São Paulo: Sobornost, 2004. (Videoconferência).

SAFRA, G. **O adolescer no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sobornost, 2009. Série Profoco. Da técnica à ética. (Videoconferência).

SAFRA, G. Prefácio. In: AVELLAR, L. Z. **Jogando na análise de crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 09-11.

SANT'ANA, I. M.; EUZÉBIOS FILHO, A.; LACERDA JUNIOR, F.; GUZZO, R. S. L. Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, 2009, p. 29-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a04.pdf>>, acesso em 20 de outubro de 2014.

SANTOS, M. M. Convivendo com adolescentes: esboço de um modelo de intervenção clínica com adolescentes em uma instituição escolar. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, 2006, 11-41.

SÉVIGNY, R. Abordagem clínica nas ciências humanas. In: ARAÚJO, J. N.; CARRETEIRO, T. C. (Org.). **Cenários sociais nas ciências humanas**. São Paulo: Escuta, 2001, p. 12-33.

SOUZA, L. G. S.; MENANDRO, M. C. S.; BERTOLLO, M.; ROLKE, R. K. Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, 2009, p. 416-427. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a16.pdf>> Acesso em 13 de novembro de 2014.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, 2004, p. 355-364.

TRASSI, M. L.; MALVASI, P. A. **Violentamente pacíficos**: desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

TRINDADE, Z. A. Triste e incompleta: uma visão feminina da mulher infértil. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000200010&script=sci_arttext> Acessado em 20 de outubro de 2014.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VIEIRA, R. **O psicólogo na educação**: fazeres possíveis. São Paulo: Annablume Editora, 2012.

WINNICOTT, D. W. Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975a, p. 13-44.

WINNICOTT, D. W. O lugar em que vivemos. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975b, p. 145-152.

WINNICOTT, D. W. O brincar: uma exposição teórica. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1075c, p. 59-77.

WINNICOTT, D. W. O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (*self*). In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975d, p. 79-93.

WINNICOTT, D. W. A Localização da experiência cultural. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975e, p. 133-143.

WINNICOTT, D. W. Teoria do relacionamento paterno-infantil. In WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983, P. 38-54.

WINNICOTT, D. W. Notas sobre o brinquedo. In: WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (Org.). **Explorações psicanalíticas D. W. Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a, p. 49-52.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a cultura. In: WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (Org.). **Explorações psicanalíticas D. W. Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b, p. 160-162.

WINNICOTT, D. W. O conceito de indivíduo saudável. In: WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 03-22.

WINNICOTT, D. W. A observação de bebês em uma situação padronizada. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria a psicanálise: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000a, p. 112-132.

WINNICOTT, D. W. Ansiedade associada à insegurança. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria a psicanálise: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000b, p. 163-167.

WINNICOTT, D. W. Adolescência: transpondo a zona das calmarias. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, P. 115-127.

