

João Roberto de Souza Silva  
Organizador

# PSICOLOGIA

## *em Debate*

Pesquisa, Formação e Atuação



# **PSICOLOGIA EM DEBATE**

Pesquisa, Formação e Atuação





### AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Aline G. Benevides CRB-1/3889

P969 1.ed.	Psicologia em debate: pesquisa, formação e atuação. [livro eletrônico] / (Org.) João Roberto de Souza-Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2026, 151 p.  E-Book.  Bibliografia.  ISBN: 978-65-5368-719-6  1. Psicologia. 2. Pesquisa. 3. Formação.  I. Souza-Silva, João Roberto de.
07-2026/09	CDD 150

Índice para catálogo sistemático:  
1. Psicologia. 150

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-719-6.28.1.26>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reproduções, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**João Roberto de Souza Silva**  
Organizador

# **PSICOLOGIA EM DEBATE**

Pesquisa, Formação e Atuação



1.a Edição – Copyright© 2026 dos autores.  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).  
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Imagem de Capa</i>	Marb
<i>Capa &amp; Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIJ-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard-SEUDUCRS

## APRESENTAÇÃO

Este volume configura-se como uma iniciativa científica de elevada relevância, ao reunir reflexões críticas e múltiplos enfoques epistêmicos sobre os desafios contemporâneos da Psicologia. Trata-se de um espaço de interlocução que busca não apenas sistematizar saberes, mas também prospectar novas possibilidades de compreensão e intervenção no campo, reafirmando, portanto, sua centralidade na construção de práticas sociais e acadêmicas.

Os capítulos se debruçam sobre a tríade constitutiva da área — Pesquisa, Formação e Atuação profissional —, analisando suas tensões, contradições e potencialidades. No âmbito da produção científica, a obra reúne reflexões que evidenciam a pluralidade de perspectivas e a complexidade dos debates contemporâneos em Psicologia. Ademais, na esfera da formação, são discutidos processos que contribuem para a constituição da identidade profissional e para o fortalecimento da práxis, sempre em diálogo com os desafios éticos e pedagógicos. Outrossim, quanto à atuação, destacam-se análises que revelam a inserção da Psicologia em diferentes contextos sociais, apontando suas potencialidades e limites diante das demandas atuais.

Ao articular essas perspectivas, o volume contribui para o fortalecimento de uma Psicologia crítica, plural e socialmente referenciada, capaz de enfrentar os dilemas éticos e epistemológicos do século XXI. Assim, mais do que um compêndio de estudos, apresenta-se como um referencial de vanguarda, destinado a pesquisadores, profissionais e estudantes que buscam compreender e transformar a realidade por meio da prática psicológica.

Por conseguinte, esta publicação reafirma o compromisso da Psicologia com a produção de conhecimento rigoroso e socialmente engajado, oferecendo subsídios para que a área continue a se reinventar diante das transformações culturais, tecnológicas e políticas que marcam o nosso tempo. Dessa maneira, o livro não apenas consolida debates já estabelecidos, mas também abre caminhos para novas investigações e práticas, fortalecendo o papel da Psicologia como ciência e profissão indispensável na contemporaneidade.

Equipe editorial

## SOBRE A CAPA

A imagem, marcada por dois perfis humanos contrapostos em tonalidades quentes e frias, constitui metáfora da dialética entre emoção e razão, subjetividade e objetividade. Elementos como corações, lágrimas e árvores simbolizam a complexidade da experiência psíquica e a necessidade de articulação entre diferentes dimensões do humano.

Na pesquisa, evidencia-se a integração entre rigor metodológico e sensibilidade interpretativa, representada pela árvore central que conecta os perfis. Na formação, a imagem remete ao processo de constituição identitária do psicólogo, que envolve saberes técnicos, postura crítica e compromisso ético. Na atuação, sugere a pluralidade de contextos e demandas, convocando o profissional a mediar conflitos e promover práticas inclusivas.

Ademais, a obra visual pode ser compreendida como alegoria da própria Psicologia enquanto ciência e profissão, que se constrói na tensão fecunda entre opostos e na busca incessante por compreender e transformar a realidade humana. Ao relacionar-se com os eixos de pesquisa, formação e atuação, reafirma-se o caráter interdisciplinar, ético e socialmente comprometido da Psicologia, convocando ao debate permanente sobre seus fundamentos, limites e possibilidades.

Equipe editorial

## SUMÁRIO

<b>CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....</b>	<b>9</b>
--	----------

Iarê Sandra Cooper

<b>O MÉTODO CIENTÍFICO COMO GARANTIA DE ÉTICA, RIGOR E RESPONSABILIDADE SOCIAL NA PSICOLOGIA .....</b>	<b>21</b>
--	-----------

Tales Ramos Monteiro dos Santos

<b>MANEJO CLÍNICO DAS PSICOSES PARA EQUIPES DE SAÚDE MENTAL: RELATO PROFISSIONAL DE INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA .....</b>	<b>29</b>
---	-----------

Allan Rooger Moreira Silva

<b>QUANDO O ACÚMULO REVELA O VAZIO: O SOFRIMENTO PSÍQUICO NA VELHICE E A SÍNDROME DE DIÓGENES.....</b>	<b>41</b>
--	-----------

Agrícia Vitória Paixão Nascimento | Joanes Daniel Estevão de Oliveira |  
Maria Tereza Gusmão | Pamella Fernandes Caluête | Rafaela Victoria Rodrigues Batista |  
Gilson Luiz de Amorim Melo

<b>O IMPACTO DO ESTIGMA NA EXCLUSÃO SOCIAL DE MULHERES ADULTAS COM TRANSTORNO DE ESQUIZOFRENIA .....</b>	<b>53</b>
--	-----------

Danielle Aparecida de Oliveira Schunck | Joana Vitória de Sousa Rocha |  
Lara Ananda da Costa Pereira | Mariana Canevari Ferreira | Roberta Vogl

<b>GRUPO DE APOIO PARA MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA: VIVÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</b>	<b>65</b>
---	-----------

Lívia Garcez | Vanisa Fante Viapiana | Maria Eduarda de Paula | Luiza Stefanello |  
Maria Fernanda Arruda | Camile Dallemole

<b>VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NO CONTEXTO FAMILIAR DURANTE A INFÂNCIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA MULHERES ADULTAS .....</b>	<b>79</b>
---	-----------

Francisca Garcia Samias | Rachel de Faria Brino

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR  
PÚBLICO COMO LUTA PELA SUPERAÇÃO DO RACISMO  
INSTITUCIONAL ..... 91**  
Maria Gabriela Santos Oliveira

**O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA COMO EXPERIÊNCIA  
PEDAGÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ..... 107**  
Handherson Leylton Costa Damasceno | Nágela Natasha Lopes Evangelista |  
Cintia Irinéa de Oliveira

**ENTRE A VIOLENCIA SEXUAL E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:  
APONTAMENTOS..... 123**  
Rosely Giordano

**A POESIA DO SINTOMA A PARTIR DO OVO E A GALINHA, DE  
CLARICE LISPECTOR: UMA LEITURA PSICANALÍTICA ..... 137**  
Isael de Jesus Sena | Roberta Assis Leone de Sousa

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 149**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 150**

# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Iarê Sandra Cooper<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Psicologia da Educação, como campo de saber e prática, consolidou-se no Brasil em diálogo com os desafios históricos da escola pública e das políticas educacionais. Desde as primeiras décadas do século XX, quando se buscava compreender os processos de aprendizagem a partir de referenciais psicológicos importados da Europa e dos Estados Unidos, até a contemporaneidade, marcada pela crítica à psicologização e pela defesa da inclusão escolar (Aranha, 1991; Goulart, 1989), este campo vem oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas fundamentais para analisar e transformar a realidade da inclusão em escolas públicas no Brasil. Sendo assim, este texto busca discutir, de forma articulada, as contribuições centrais da Psicologia da Educação para a escola brasileira, mais especificamente, em relação à inclusão escolar.

As contribuições da Psicologia da Educação não podem ser compreendidas sem referência a autores clássicos. Vygotsky (1978) trouxe o conceito de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), essenciais para compreender que a aprendizagem ocorre em interação e que a escola é espaço privilegiado de mediação cultural. Ausubel (1968), ao propor a teoria da aprendizagem significativa, destacou que o ensino deve partir dos conhecimentos prévios da/os estudantes, relacionando o novo conteúdo a estruturas cognitivas já existentes. Freire (1996), por sua vez, com a Pedagogia da Autonomia, reforça que ensinar exige respeito à autonomia da/o estudante e compromisso ético-político do/a professor/a. Essas bases, em conjunto, estruturam a compreensão de que a Psicologia da Educação não se limita a técnicas de ensino-aprendizagem, mas envolve uma concepção crítica da formação humana.

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Educação (UNEMAT). Doutorado e Mestrado em Educação (UFPR). Professora (SME - Araucária-PR e UNESPAR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1408-4236>

Autores brasileiros têm problematizado a inserção e os limites da Psicologia da Educação no contexto da escola pública. Antunes (2007) mostra como a Psicologia Educacional historicamente se constituiu entre compromissos sociais e tensões teóricas, alertando para a necessidade de uma atuação crítica. Maluf e Cruces (2008) destacam que a Psicologia Educacional contemporânea precisa responder à complexidade social, evitando reducionismos. Já Zucolotto (2018) critica a psicologização da educação, quando dificuldades de ensino e de aprendizado são atribuídas exclusivamente à/ao estudante, sem considerar condições estruturais da escola. Uchôa e Chacon (2022) enfatizam o papel da Psicologia na promoção de práticas inclusivas e na valorização da diversidade, em consonância com a LBI - Lei Brasileira de Inclusão (2015). Libâneo (2012) chama atenção para o dualismo perverso da escola pública brasileira: uma escola do conhecimento para ricos e uma escola do acolhimento social para pobres, denunciando como as políticas internacionais impactaram o declínio da qualidade do ensino. Essas análises convergem para a compreensão de que a Psicologia da Educação, ao analisar processos de aprendizagem, desenvolvimento e socialização, precisa articular-se com críticas estruturais e com práticas que fortaleçam a escola pública.

As revisões recentes (Aguiar *et al.*, 2025) apontam que a atuação da/o psicólogo/a escolar no Brasil ainda está centrada em atendimentos individuais, mas cresce a demanda por práticas institucionais e coletivas, como a formação continuada de professoras/es, a mediação de conflitos e a construção de projetos de inclusão. O editorial da ABRAPEE (2024) reforça que a Psicologia Escolar deve consolidar-se como prática social comprometida com a transformação da escola, indo além de diagnósticos clínicos. Assim, a Psicologia da Educação contribui com a escola brasileira ao propor intervenções que ampliem o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa de todas/os, em especial de estudantes historicamente marginalizadas/os.

Ainda que a Psicologia da Educação tenha consolidado aportes teóricos e metodológicos fundamentais, permanecem desafios. Dentre eles, destacam-se a superação do dualismo apontado por Libâneo (2012), a ampliação do trabalho interdisciplinar nas escolas, a efetiva implementação de políticas de inclusão previstas na LBI (2015) e a necessidade de superar práticas psicologizantes. Além disso, é fundamental aproximar a pesquisa

acadêmica das demandas concretas da escola, garantindo que os avanços teóricos se revertam em políticas públicas e práticas pedagógicas efetivas. A perspectiva crítica de Paulo Freire permanece atual, lembrando-nos que a educação é sempre ato político e que a Psicologia da Educação deve comprometer-se com a formação de sujeitas/os críticas/os e autônomas/os, oportunizando o direito ao acesso e permanência em escolas e universidades, tendo assistidas quaisquer necessidades educacionais necessárias.

## DESENVOLVIMENTO

A Psicologia da Educação oferece contribuições decisivas para compreender e transformar a realidade escolar brasileira. Suas bases teóricas clássicas, associadas a críticas contemporâneas sobre psicologização, desigualdade e inclusão, permitem construir práticas que vão além do atendimento individual, alcançando a escola como instituição social. Ao dialogar com as necessidades concretas da escola pública, a Psicologia da Educação reafirma seu papel social e político

A compreensão do processo de ensino-aprendizagem constitui um dos pilares fundamentais da Psicologia da Educação, campo que, desde o início do século XX, tem buscado articular as teorias psicológicas às práticas pedagógicas. As concepções de aprendizagem, longe de serem uniformes, refletem diferentes paradigmas epistemológicos, que vão do behaviorismo às perspectivas sociointeracionistas e construtivistas, passando ainda por visões humanistas e contemporâneas, que ampliam a compreensão do fenômeno educativo. O estudo destas concepções não se limita à dimensão teórica, mas encontra desdobramentos diretos na forma como se estruturam os currículos, as metodologias de ensino, a avaliação e, sobretudo, a relação entre professor/a e estudante no espaço escolar.

Entre as primeiras abordagens sistemáticas da aprendizagem no século XX, destaca-se o behaviorismo<sup>2</sup>, que concebe, grosso modo (sendo que não há intenção de aprofundar as concepções teóricas das abordagens aqui citadas), o processo de aprender como resultado da associação entre estímulos e respostas. Autores como John Broadus Watson e, sobretudo, Burrhus Frederic Skinner, enfatizaram a importância do condiciona-

---

<sup>2</sup> Designação cunhada a partir do termo em inglês norte-americano, *behavior*, que significa comportamento. Uma vez que essa abordagem estuda o comportamento observável em sua interação com o meio.

mento operante, segundo o qual comportamentos são fortalecidos ou enfraquecidos em função de reforços e ou punições (Skinner, 1953). Na escola, essa perspectiva traduziu-se em práticas de ensino programado, no uso de recompensas para incentivar comportamentos desejáveis e em sistemas de avaliação baseados em respostas corretas e imediatas. Embora criticado por sua ênfase no comportamento observável em detrimento dos processos mentais, o behaviorismo legou contribuições importantes, sobretudo no que se refere à organização de objetivos claros de aprendizagem e ao papel da motivação extrínseca no processo educativo. Os conceitos de punição e de reforço, apresentados por Skinner, marcam as metodologias de ensino. No entanto, estaca-se que o próprio Skinner aponta a ineficácia do castigo para o aprendizado ou mudança de comportamentos, ressaltando ser muito mais eficiente reforçar o comportamento adequado. Outro destaque desta abordagem dá-se a Albert Bandura (2008), autor da concepção de Aprendizagem Social-cognitiva do Comportamento, destacando a influência da Autoeficácia Percebida e da Autorregulação e Motivação pelo Sistema de Metas no desenvolvimento de competências da aprendizagem e aprimoramento de desempenho.

Contrapondo e criticando o behaviorismo, emerge a abordagem cognitivista como uma corrente que valoriza os processos internos da mente, desprezados pela abordagem behaviorista. Nesse campo, destaca-se Jean Piaget (1970) que ocupa lugar central, ao propor a teoria do desenvolvimento cognitivo, que entende a aprendizagem como resultado do processo de Adaptação que, por sua vez, envolve os processos de Assimilação e de Acomodação, mecanismos pelos quais a/o sujeita/o reorganiza seus esquemas mentais em interação com os objetos de conhecimento físicos e ou sociais. Para Piaget, o ensino deveria respeitar os estádios<sup>3</sup> de desenvolvimento — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal — garantindo que o conteúdo esteja em consonância com as potencialidades cognitivas da/o estudante. Sua concepção constru-

---

<sup>3</sup>O termo estágio vem sendo utilizado em detrimento ao termo *estádio*, ao tratar da teoria piagetina entendendo que: “Raramente nos deparamos com uma tão grande deformação – Piaget falaria de “assimilação deformante” – quanto a que ocorreu, no âmbito educacional escolar, com o conceito de *estádio*. A começar com a tradução de *stade*, do francês, por “estágio” (*stage*). A palavra “estágio” denota uma experiência à qual nos submetemos para atingir algum patamar de aprendizagem que não temos até o momento. Acontece que a criança que se encontra num determinado estágio de desenvolvimento não está minimamente preocupada com o estágio seguinte. Não se trata, pois de estágio, mas de *estádio* (...)” (Becker e Marques, 2012, p. 153).

tivista influenciou profundamente práticas pedagógicas que valorizam a atividade reflexiva, a partir da interação física e mental de estudantes sobre os objetos de conhecimento, a experimentação e a resolução de problemas como meios de construção do conhecimento.

Contemporâneo de Piaget, Lev Vygotsky (1998) trouxe contribuições fundamentais ao enfatizar a dimensão social e cultural da aprendizagem. Para o autor, as Funções Psicológicas Superiores, que diferenciam os seres humanos dos demais animais, se constituem por meio da interação com o outro e da internalização de ferramentas culturais, como a linguagem e, principalmente, a partir do acesso e da apropriação do conhecimento sócio-historicamente constituído. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentada por Vygotsky tornou-se central para a educação, ao evidenciar que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando a/o estudante é apoiada/o por um/a adulto/a ou por pares mais experientes (*experts*) em atividades que ainda não domina plenamente. E, nesse contexto, Vygotsky apresenta o conceito de mediação, ressaltando a importância do/o professor/a na mediação na interação entre quem aprende e o objeto de conhecimento. Segundo o autor, é imprescindível que a mediação ocorra justamente no que a/o aprendiz consegue realizar com ajuda, até que este possa realizar sozinho. Assim, a mediação pedagógica assume papel crucial, destacando a importância do diálogo, da colaboração e da contextualização do conhecimento. As propostas de ensino que valorizam projetos coletivos, trabalhos em grupo (atividades colaborativas) e práticas interativas têm forte inspiração na perspectiva sociointeracionista.

Outro autor clássico, Henri Wallon (1941), contribuiu ao destacar a indissociabilidade entre a afetividade, o movimento e a cognição no desenvolvimento humano. Para Wallon, a aprendizagem não se reduz a processos intelectuais, mas está intrinsecamente ligada às emoções e à construção da identidade. Essa concepção amplia a compreensão do ensino, ressaltando que a escola deve considerar a/o estudante em sua totalidade, promovendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento socioemocional e motor. Em tempos atuais, em que se discute a importância das competências socioemocionais, o pensamento deste autor revela-se extremamente atual.

O campo da psicologia educacional, também dá destaque a David Ausubel (1968), e sua teoria da aprendizagem significativa. Segundo Ausubel, aprender de forma duradoura exige a ancoragem de novos conhecimentos em estruturas cognitivas já existentes, ou seja, em conceitos previamente internalizados pela/o estudante. Isso implica que o papel do/a professor/a é organizar os conteúdos de forma lógica e relevante, favorecendo conexões com a realidade e os saberes prévios da/o aprendiz. Tal concepção contrapõe-se ao ensino meramente mecanizado e memorizador, ainda frequente em contextos escolares, apontando para metodologias que promovam a compreensão e a aplicação crítica do conhecimento.

Outra abordagem da Psicologia que traz importantes contribuições à educação é o humanismo, cujo representante, Carl Rogers (1969) introduziu a ideia de uma aprendizagem centrada na pessoa, na qual o/a professor/a atua como facilitador/a e a/o estudante assume papel ativo em seu processo formativo. Para Rogers, a motivação intrínseca é essencial, e a aprendizagem só ocorre de forma plena quando a/o estudante percebe sentido pessoal naquilo que estuda. Essa abordagem traz implicações diretas para o ensino, na medida em que valoriza ambientes educacionais acolhedores, o respeito à autonomia e à singularidade de cada estudante, bem como a criação de vínculos positivos entre professoras/es e estudantes.

As concepções contemporâneas de aprendizagem incorporam e dialogam com essas diferentes tradições, ao mesmo tempo em que respondem aos desafios do século XXI. Jerome Bruner (1997), por exemplo, enfatizou a importância da aprendizagem por descoberta, destacando que o ensino deve estimular a curiosidade e a capacidade de formular hipóteses. Suas ideias dialogam com propostas pedagógicas que valorizam metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, em problemas ou em pesquisa. Em outra perspectiva, Paulo Freire (1996) traz a pedagogia crítica como contribuição essencial ao compreender o ato de aprender como prática de liberdade. Para Freire, a aprendizagem só adquire sentido quando vinculada à realidade concreta das/os educandas/os, permitindo a leitura crítica do mundo e a transformação social. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser neutro, mas precisa assumir compromisso ético-político com a emancipação das/os sujeitas/os.

Na atualidade, discussões sobre aprendizagem dialogam com áreas emergentes, como a neurociência, a psicologia positiva e os estudos sobre tecnologias digitais. As pesquisas em neuroeducação têm evidenciado como fatores tais quais memória, atenção, emoções e plasticidade cerebral influenciam o aprender (Tokuhamma-Espinosa, 2011). Ao mesmo tempo, a psicologia positiva, aplicada à educação, destaca a relevância de promover ambientes escolares que favoreçam o bem-estar, a resiliência e o desenvolvimento de potencialidades (Seligman, 2011). Além disso, a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem reconfigura o papel do/a professor/a e das/os estudantes, abrindo espaço para experiências de aprendizagem mais colaborativas, multimodais e interativas, mas também impondo novos desafios de mediação pedagógica.

É possível afirmar, portanto, que cada concepção psicológica de aprendizagem produziu impactos significativos na prática educativa. Enquanto o behaviorismo contribuiu para o desenvolvimento de métodos de ensino estruturados e avaliativos, o cognitivismo e o construtivismo trouxeram à tona a centralidade da atividade mental e do protagonismo de estudantes. O sociointeracionismo ressaltou a importância do contexto social e cultural, e o humanismo destacou a dimensão afetiva e motivacional do aprender. As abordagens contemporâneas, por sua vez, vêm ampliando esse repertório, integrando diferentes perspectivas e buscando respostas aos desafios de uma sociedade marcada pela complexidade, pela diversidade e pelas rápidas transformações.

Assim, compreender as concepções psicológicas de aprendizagem significa reconhecer que o processo de ensinar e aprender não pode ser reduzido a uma única visão. Ao contrário, exige uma postura integradora e crítica, capaz de articular contribuições teóricas distintas em favor de uma prática pedagógica reflexiva, inclusiva e transformadora. Para a/o docente, especialmente aquela/e em formação e atuação no ensino superior, esse exercício implica revisitar constantemente as bases teóricas da psicologia da educação, resignificando-se diante dos contextos escolares concretos. Deste modo, o diálogo entre teorias clássicas e contemporâneas não apenas enriquece o repertório pedagógico, mas também reafirma o compromisso da educação com a formação integral e emancipadora das/os sujeitas/os em sua diversidade.

## CONSIDERAÇÕES

Ao tratar das contribuições da Psicologia da Educação à inclusão escolar é importante compreender que a inclusão escolar é um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas da educação contemporânea. Mais do que uma obrigação legal prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394/1996, na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), trata-se de uma mudança paradigmática que exige repensar a própria função da escola. De um espaço historicamente marcado por práticas seletivas e classificatórias, a instituição escolar deve se tornar efetivamente democrática, capaz de acolher a diversidade humana em suas múltiplas dimensões. Nesse processo, a Psicologia da Educação desempenha papel decisivo ao fornecer aportes teóricos, metodológicos e éticos que permitem compreender o desenvolvimento humano, analisar criticamente os processos de ensino e aprendizagem e propor estratégias que sustentem práticas pedagógicas inclusivas.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), mostra com clareza que a inclusão não pode ser confundida com integração. Enquanto a integração busca adaptar a/o estudante à escola existente, a inclusão implica transformar a escola para que esta possa efetivamente acolher todos as/os estudantes. Para a autora, “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela.” (Mantoan, 2003, p. 9). Essa perspectiva se articula com as contribuições da Psicologia da Educação, pois desloca o foco do déficit para as potencialidades, reconhecendo a diferença como valor pedagógico e não como obstáculo. Assim, a Psicologia auxilia a repensar a formação docente, a ressignificação curricular e as práticas pedagógicas que precisam se abrir ao plural, à singularidade e à subjetividade das/os sujeitas/os.

Autores clássicos da Psicologia da Educação, já citados aqui, oferecem fundamentos essenciais para esse movimento. Piaget, ao enfatizar que a criança é sujeita/o ativa/o na construção do conhecimento, mostrou que o processo de aprendizagem deve respeitar as estruturas cognitivas próprias de cada criança, reconhecendo a importância da atividade, da experiência e do raciocínio lógico. Essa visão contribui para a inclusão ao reforçar que não há um único ritmo de aprendizagem, mas diferentes caminhos possíveis. Vygotsky amplia esse olhar ao introduzir o conceito

de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo o qual aquilo que a criança consegue realizar com ajuda hoje poderá realizar sozinha amanhã. Esse princípio sustenta práticas pedagógicas que reconhecem a importância da mediação, da colaboração e do contexto cultural, legitimando a heterogeneidade do grupo como recurso para aprender. Wallon, por sua vez, acrescenta a dimensão da afetividade e do corpo, lembrando que aprender não é apenas um processo cognitivo, mas envolve também emoções, vínculos e relações. Essa concepção favorece práticas inclusivas que valorizam a autoestima, a interação e o pertencimento como condições para o desenvolvimento integral.

No campo da filosofia da educação, John Dewey (1959) também oferece contribuições decisivas. Ao propor uma escola democrática, entendida como comunidade de investigação e de cooperação, defendeu que a educação deve preparar a pessoa para a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, deve ser vivida de maneira democrática no cotidiano escolar. A análise de Susan Mayer (2008) sobre a integração dinâmica de Dewey com as teorias de Vygotsky e Piaget mostra como esse diálogo possibilita pensar a aprendizagem como processo que conjuga autonomia intelectual, mediação cultural e participação social. Essa síntese é valiosa para a inclusão, pois sustenta a necessidade de conciliar a transmissão dos saberes socialmente relevantes com a criação de novos significados, reconhecendo que cada estudante participa ativamente da construção do conhecimento.

As contribuições contemporâneas no Brasil também são expressivas. Caixeta *et al.*, 2020, reúnem pesquisas e experiências que demonstram como a Psicologia da Educação se articula à prática pedagógica inclusiva em diferentes contextos, do ensino básico ao superior. O/as autor/as evidenciam a importância das competências docentes de natureza ética, afetiva e metodológica, do Atendimento Educacional Especializado, do uso de tecnologias assistivas e de materiais adaptados, além da valorização da afetividade e da parceria com as famílias de estudantes inclusos. Esses relatos mostram que a inclusão só se efetiva quando se reconhece a complexidade da aprendizagem e se constroem mediações pedagógicas criativas, interdisciplinares e comprometidas com a justiça social.

Outro aporte fundamental encontra-se na coletânea do Conselho Federal de Psicologia, (2009), que amplia o conceito de inclusão para além da deficiência, abrangendo também as desigualdades de raça, gênero,

sexualidade e classe social. Essa perspectiva reafirma o compromisso ético e político da Psicologia da Educação com os direitos humanos, lembrando que educar para a diversidade é princípio axiológico. A obra evidencia a necessidade de romper barreiras atitudinais, superar preconceitos e atuar em equipes multiprofissionais<sup>4</sup>, fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade. Dessa forma, a Psicologia não se limita a fornecer diagnósticos ou intervenções individuais, mas contribui para transformar o projeto pedagógico e as práticas institucionais.

A partir dessas contribuições, é possível afirmar que a Psicologia da Educação auxilia a inclusão escolar em três dimensões complementares. Na dimensão teórica, oferece referenciais para compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões — cognitivas, emocionais, sociais e culturais —, o que legitima práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Na dimensão metodológica, fundamenta estratégias de mediação, diferenciação didática e construção de ambientes colaborativos, favorecendo a participação de todas/os as/os estudantes. Na dimensão ética e política, reafirma a educação como direito humano e convoca a escola a assumir a tarefa de ser espaço democrático, de equidade e de justiça social.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar não é um favor, mas um direito, e que sua efetivação exige a transformação da escola em todas as suas dimensões. A Psicologia da Educação contribui de forma decisiva para esse processo ao articular fundamentos teóricos e metodológicos com o compromisso ético de valorizar a diversidade. Ao reunir aportes de Piaget, Vygotsky, Wallon, Dewey, Freire, Mantoan, Caixeta *et al.*, dentre outros, compreende-se que a inclusão é tanto um projeto pedagógico, quanto social, orientado pela construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária. Nesse sentido, a Psicologia da Educação não apenas ilumina os caminhos da inclusão, mas se constitui como um de seus pilares indispensáveis.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Amanda Marins, YUNES, Maria Angela Mattar e El Achkar, Ana Maria Nunes. Papel e Práticas do Psicólogo Escolar: Uma Revisão Integrativa. **Scielo Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.12071. Disponível em: <https://is.gd/jrvsir>. Acesso em: 19 nov. 2025.

<sup>4</sup>Ressalta-se que a Lei nº 13.935/2019 determina a obrigatoriedade da prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Cadernos de psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 00, 2007. Disponível em: <<https://is.gd/TLEOPs>>. Acesso em: 05 out. 2025.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 1991.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE). Anais do XVI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo: ABRAPEE, 2024. Disponível em: <https://is.gd/T17Swu.pdf>. Acesso em: 05 set. 2025.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BANDURA, Albert, AZZI, Roberta Gurgel, POLYDORO, Soely (orgs.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://is.gd/LIwJ5x>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://is.gd/OiBAyv>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://is.gd/EBsvAc>. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul. Disponível em: <https://is.gd/YKFGqz>. Acesso em: 05 set. 2020.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUZA, Maria do Amparo de; SANTOS, Paulo França; SILVA, Raimunda Leila José da (orgs.). **Inclusão, Educação e Psicologia**: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia. Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* [online], 2012, vol. 38, n. 01, pp. 13-28. Disponível em: <https://is.gd/XHRCqi>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MALUF, Maria Regina e CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 87-99, jun. 2008. Disponível em: <https://is.gd/XGXqp5>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAYER, Susan. Dewey's Dynamic Integration of Vygotsky and Piaget. *E&C/Education and Culture* 24 (2) (2008): 6-24. Disponível em: <https://is.gd/NxW4D0>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Adotada em 13 de dezembro de 2006. Brasília: UN, 2006. Disponível em: <https://is.gd/CPKARF>. Acesso em 12 nov. 2025.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.

SELIGMAN, Martin. Florescer: **Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. **Mind, brain, and education science**: A comprehensive guide to the new brain-based teaching. New York: W. W. Norton & Company, 2011.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues e CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 35, p. e46/1-18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://is.gd/qYG6Ss>. Acesso em: 09 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1941.

ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. Contribuições da psicologia à educação básica e o problema da psicologização da educação: uma revisão narrativa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 1195-1208, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i4.8652472. Disponível em: <https://is.gd/ZDN07v>. Acesso em: 12 nov. 2025.

# O MÉTODO CIENTÍFICO COMO GARANTIA DE ÉTICA, RIGOR E RESPONSABILIDADE SOCIAL NA PSICOLOGIA

Tales Ramos Monteiro dos Santos<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Psicologia, enquanto ciência e profissão regulamentada, ocupa um espaço singular no conjunto das ciências humanas e da saúde. Sua dupla natureza, simultaneamente teórica e aplicada, impõe aos pesquisadores e profissionais a necessidade de fundamentar práticas e decisões em processos investigativos rigorosos. Em um contexto marcado por desinformação, pseudociências, terapias sem base empírica e pressões mercadológicas, o método científico emerge como fundamento inegociável tanto para a produção de conhecimento quanto para a ética na atuação profissional.

A partir da segunda metade do século XX, principalmente após a consolidação da Psicologia como profissão no Brasil (Lei nº 4.119/1962), intensificou-se o debate acerca da cientificidade da área. Autores como Bunge (1980) e Lakatos & Marconi (2017) destacam que a ciência exige sistematicidade, verificabilidade, coerência teórica e rigor metodológico. Na Psicologia, tais exigências se tornam vitais porque suas práticas possuem impactos diretos sobre a saúde mental, o comportamento e a vida social de indivíduos e grupos.

Além disso, a crescente expansão da tecnologia, especialmente das ferramentas de Inteligência Artificial (IA), amplia tanto as possibilidades quanto os dilemas éticos da pesquisa psicológica. Sistemas algorítmicos tornam análises mais rápidas e profundas, mas também podem reproduzir vieses, comprometer a autonomia dos participantes e desafiar noções tradicionais de privacidade e subjetividade (O'NEIL, 2016). Diante disso, torna-se fundamental repensar o papel do método científico como eixo

---

<sup>1</sup> Mestrado em Comunicação (UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2372032441637444>

estruturante do compromisso ético, técnico e social que caracteriza a Psicologia enquanto ciência e profissão regulamentada.

Nesse cenário, discutir o método científico não é apenas retomar fundamentos epistemológicos, mas repensar a responsabilidade da Psicologia no século XXI. Como afirmam Moreira e Oliveira (2020, p. 45), “a pesquisa psicológica não é neutra; ela molda práticas clínicas, decisões institucionais e políticas públicas”. Por isso, este capítulo busca argumentar que o método científico constitui, para a Psicologia, uma garantia de ética, rigor e responsabilidade social e não apenas uma técnica, mas um compromisso com o ser humano.

## DESENVOLVIMENTO

O método científico, entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos voltados à construção e validação do conhecimento, é elemento estruturante das ciências modernas. Para Lakatos e Marconi (2017, p. 35), “a pesquisa científica se fundamenta na observação sistemática, no controle de variáveis relevantes e na análise crítica da realidade”.

A Psicologia, diferentemente de concepções populares que a associam ao senso comum ou a práticas intuitivas, depende profundamente desses princípios. Ribeiro (2019, p. 22) afirma que “a Psicologia se afirma como ciência somente quando submete suas hipóteses ao crivo da evidência empírica e da replicabilidade”. Assim, teorias psicológicas se desenvolvem a partir de experimentos, observações, estudos de caso, análises estatísticas e métodos qualitativos validados.

Contudo, o campo enfrenta desafios epistemológicos históricos, como a pluralidade de abordagens teóricas (psicanálise, comportamentalismo, fenomenologia, cognitivismo, psicologia socio-histórica etc.). Essa pluralidade, embora enriquecedora, exige cuidados metodológicos para evitar o relativismo. Como destaca Gergen (1997), a Psicologia precisa reconhecer a diversidade epistemológica sem perder a exigência de rigor científico.

Dessa forma, o método científico funciona como eixo comum que permite diálogo entre abordagens distintas, garantindo que qualquer

construção teórica seja: fundamentada em dados, submetida ao escrutínio crítico, eticamente avaliada e socialmente responsável.

Um dos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) é o compromisso com a não maleficência. Pesquisar ou intervir sem base empírica confiável pode gerar danos reais aos indivíduos. Nesse sentido, o método científico é um instrumento ético porque protege a sociedade contra práticas desinformadas. Bock (2014, p. 76) argumenta que “a responsabilidade ética do psicólogo começa no modo como ele produz conhecimento.” Nesse viés, a ética não está dissociada da metodologia científica.

Práticas pseudocientíficas, tais como: coaching sem formação adequada, terapias sem validação, uso indiscriminado de testes psicológicos, dentre outros, representam ameaças reais aos pacientes e, sobretudo, no mundo acadêmico.

Além disso, o respeito ao método científico está diretamente relacionado à autonomia dos sujeitos pesquisados. Como afirma Minayo (2010, p. 41), “toda pesquisa que envolve seres humanos deve garantir dignidade, autonomia, privacidade e consentimento esclarecido”. O processo metodológico bem delineado impede abusos, omissões e distorções.

Nos últimos anos, cresce o movimento da Psicologia Baseada em Evidências (PBE), que busca integrar dados empíricos, experiência profissional e contexto sociocultural para orientar a prática psicológica. Kazdin (2018, p. 19) aponta que “intervenções eficazes dependem de estratégias metodológicas rigorosas e replicáveis”. Em outras palavras, a ciência psicológica não pode depender apenas de interpretações subjetivas, mas de experimentos, revisões sistemáticas e metanálises.

Isso não significa reduzir a Psicologia a modelos positivistas, mas, sim, reconhecer que a validade das práticas depende de sua sustentação empírica. A PBE amplia o método científico ao considerar também: evidências clínicas, experiências profissionais acumuladas, contextos culturais e históricos e especificidades da população atendida. Assim, o rigor metodológico não é mera técnica, mas uma prática epistemológica e ética.

Também, a Psicologia assume crescente relevância nas políticas públicas brasileiras: saúde mental, educação, assistência social, sistema prisional, políticas de diversidade e inclusão. Para que essas ações tenham impacto significativo, elas precisam ser fundamentadas em pesquisas confiáveis.

Como afirmam Yamamoto e Oliveira (2010, p. 14), “a Psicologia, quando atua em políticas públicas, torna-se responsável pela produção de sentidos sociais que influenciam diretamente as condições de vida da população”. Por isso, o rigor metodológico é indispensável. Intervenções baseadas em achismos podem reforçar preconceitos, fracassar na prevenção de violências, aumentar desigualdades, produzir diagnósticos incorretos e justificar políticas ineficazes.

Por outro lado, pesquisas metodologicamente consistentes permitem ações mais justas, universais e eficazes. A Psicologia, enquanto ciência comprometida com direitos humanos, precisa reconhecer o método científico como ferramenta de transformação social.

No contexto da formação universitária, especialmente nas disciplinas de Metodologia Científica, que os estudantes compreendem que fazer Psicologia significa, antes de tudo, pensar cientificamente. Logo, uma formação adequada envolve a leitura crítica de artigos, elaboração de projetos de pesquisa, análise estatística, métodos qualitativos, ética em pesquisa, escrita acadêmica e revisão textual.

Segundo Severino (2017, p. 59), “a pesquisa não é disciplina isolada, mas eixo estruturante da formação universitária”. Quando o estudante entende que o método científico é parte intrínseca da identidade profissional, ele assume uma postura crítica, evitando práticas pseudocientíficas e se torna um agente ético na sociedade.

À luz das discussões apresentadas, a incorporação da Inteligência Artificial (IA) às práticas de pesquisa e atuação profissional em Psicologia tem provocado um conjunto de transformações que impactam a epistemologia, os métodos de investigação e as responsabilidades éticas da área. Embora ainda em desenvolvimento, o diálogo entre IA e Psicologia já assume papel significativo na coleta e análise de dados, na modelagem de comportamentos, na elaboração de previsões e na mediação de processos psicoterapêuticos.

As ferramentas baseadas em IA ampliam a capacidade de análise do pesquisador ao permitir a organização e interpretação de grandes volumes de dados comportamentais, discursivos e fisiológicos. Segundo Russell e Norvig (2016), a IA se fundamenta na criação de sistemas capazes de aprender, raciocinar e tomar decisões a partir de padrões.

Em Psicologia, essas propriedades viabilizam estudos mais refinados sobre linguagem natural, reconhecimento emocional e predição de fenômenos comportamentais. No entanto, como alerta Pasquali (2010), a automatização de decisões científicas não elimina a necessidade de escrutínio humano; ao contrário, amplia a necessidade de critérios rigorosos de avaliação metodológica.

Além disso, a IA coloca desafios significativos à compreensão da subjetividade. Sistemas algorítmicos operam por meio de padrões estatísticos, o que pode gerar reducionismos quando aplicados a processos subjetivos, fenomenológicos e sociais. Embora a IA contribua para ampliar o campo empírico da Psicologia, ela não pode substituir o olhar hermenêutico, clínico e crítico que caracteriza esta ciência. Como observa Turkle (2016), a relação crescente entre humanos e tecnologias inteligentes cria ilusões de compreensão emocional e proximidade afetiva, mas não substitui a complexidade da experiência humana e o apoio de um profissional da área de Psicologia.

## CONCLUSÃO

O método científico permanece como o alicerce indispensável para a legitimação da Psicologia enquanto ciência e profissão comprometida com o bem-estar humano. Em uma área marcada pela pluralidade teórica, pela complexidade dos fenômenos subjetivos e pelas demandas sociais crescentes, a adesão rigorosa a procedimentos investigativos sistemáticos deixa de ser apenas uma exigência acadêmica e se torna um dever ético. Produzir conhecimento confiável significa, em última instância, garantir práticas que respeitem a dignidade, a autonomia e os direitos dos indivíduos e coletividades atendidos pela Psicologia.

A discussão apresentada ao longo deste capítulo evidencia que o método científico, ao sustentar a validade das teorias e intervenções psicológicas, atua como mecanismo de proteção social contra práticas pseudocientíficas, improvisações técnicas, vieses interpretativos e intervenções desinformadas. Do ponto de vista ético, sua importância ultrapassa a técnica: ela envolve o compromisso profissional de não causar danos e de fundamentar cada tomada de decisão em critérios de evidência, criticidade e transparência. Assim, ciência e ética não se separam na Psicologia; antes, são dimensões complementares de uma mesma responsabilidade profissional.

Ao mesmo tempo, o século XXI introduz novos desafios e possibilidades à Psicologia, especialmente com a expansão da Inteligência Artificial e das tecnologias de análise de dados. Se, por um lado, algoritmos ampliam as capacidades de investigação, oferecendo recursos inéditos para a observação, categorização e interpretação do comportamento humano, por outro, introduzem riscos éticos significativos relacionados à privacidade, vieses estatísticos, reducionismos da subjetividade e decisões automatizadas.

Esses elementos reforçam os processos de pesquisa e investigação, mas não diminuem a necessidade de um método científico robusto, sensível e permanentemente atualizado. Cabe ao psicólogo avaliar criticamente tanto os benefícios quanto as limitações das tecnologias contemporâneas, preservando a centralidade do humano em seus processos.

Além disso, a Psicologia desempenha papel fundamental nas políticas públicas, na saúde mental, na educação, na assistência social e em diversas áreas que afetam diretamente a vida dos cidadãos. Intervenções, programas e práticas institucionalizadas dependem de pesquisas metodologicamente sólidas para evitar a reprodução de desigualdades, a manutenção de preconceitos e a implementação de ações ineficazes. Dessa forma, o método científico não apenas qualifica o trabalho psicológico, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

Portanto, reafirmar o método científico como garantia de ética, rigor e responsabilidade social significa compreender que a produção de conhecimento, a prática profissional e o compromisso público da Psicologia são dimensões inseparáveis. Em um mundo cada vez mais complexo,

tecnológico e interconectado, defender o rigor metodológico é defender o próprio sentido humanizador da Psicologia. Assim, mais do que ferramenta técnica, o método científico constitui a base epistemológica, ética e social que orienta o psicólogo na tarefa permanente de compreender e transformar a realidade ao seu redor.

## REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A Psicologia como ciência humana**: algumas considerações. São Paulo: Cortez, 2014.

BUNGE, Mario. **Epistemologia**: curso de atualização. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP, 2005.

GERGEN, Kenneth J. **Realities and relationships**: soundings in social construction. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

KAZDIN, Alan E. **Research design in clinical psychology**. 5. ed. Boston: Pearson, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, José; OLIVEIRA, Renata. **Pesquisas em Psicologia**: fundamentos e práticas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2020.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of math destruction**: how big data increases inequality and threatens democracy. New York: Crown, 2016.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria**: Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Antonia Silva. **Introdução à pesquisa em Psicologia**: fundamentos, métodos e ética. São Paulo: Vetor, 2019.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence**: A Modern Approach. 3. ed. London: Pearson, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TURKLE, Sherry. **Reclaiming Conversation:** The Power of Talk in a Digital Age. New York: Penguin Press, 2016.

YAMAMOTO, Oswaldo; OLIVEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologia e políticas públicas:** perspectivas críticas. Petrópolis: Vozes, 2010.

# MANEJO CLÍNICO DAS PSICOSES PARA EQUIPES DE SAÚDE MENTAL: RELATO PROFISSIONAL DE INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA

Allan Rooger Moreira Silva<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Se a loucura foi apreendida das mais variadas maneiras ao longo dos séculos, passando pela sua aproximação com a morte nos leprosários da alta idade média, pela conjunção do seu obscuro relacionamento com a moralidade da renascença, chegando até o seu status de doença após o ato pineliano, poderíamos dizer que há algo na sua existência que se coloca para nós permanentemente como enigma. As vicissitudes e efeitos da relação do homem moderno com esse tema são abordados por Foucault em *História da Loucura* (2010), demonstrando que diversos discursos sobre essa experiência se entrecruzam no âmbito religioso, popular, literário e filosófico. Já no contexto clínico, o hospital como lócus privilegiado de tratamento para a loucura funcionava não como proposta terapêutica, mas sim como instância de ordem, ensejando uma série de discursos e práticas excludentes em relação aos portadores de algum sofrimento psíquico.

Visando intervir e transformar essa seara, o Brasil vem sendo terreno desde os anos 1970 de um movimento intitulado de Reforma Psiquiátrica. Essa mobilização cultural teve seu processo sustentado por diversos atores sociais, como governos, associações, serviços, líderes de conselhos e opinião pública, objetivando a mudança de práticas e valores nas instituições do campo da Saúde Mental. Um dos principais motes da reforma e da luta antimanicomial era a ideia de que o hospital psiquiátrico precisava ser despojado de sua pregnância para o tratamento da loucura. Para que esse objetivo fosse atingido seria preciso existir uma pluralização de espaços de saúde mental nos territórios onde os pacientes pudessem circular em liberdade. Assim, como desdobramento desse processo de luta e transformação, a Rede de Atenção Psicossocial foi instaurada (Ministério da Saúde, 2011).

No mesmo ritmo em que uma rede formada por pontos de atenção à saúde foi sendo implementada, em detrimento da centralização hospi-

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia e Saúde Mental (UPE). Psicólogo (HUP). CV: <http://lattes.cnpq.br/8670368297821890>

talocêntrica de outrora, a dimensão humana componente dos serviços de saúde mental passou a ser vista com maior relevo, sendo personificada pelas equipes terapêuticas. Viganò (2007) sustenta que nesse novo paradigma de rede o muro de pedra do hospital psiquiátrico perdeu seu valor, sublevando, por sua vez, os profissionais enquanto um muro vivo. É por passar longas horas diárias com os pacientes que os trabalhadores componentes da equipe atuam como muro de contenção de angústias e outros efeitos do desregramento da dinâmica psíquica dos usuários.

Nessa direção, a psicanálise freud-lacaniana também deu grandes contribuições teóricas e práticas sobre a psicose. No seu primeiro seminário dedicado a esse tema, Lacan afirma que o psicótico se organiza psiquicamente de uma maneira tal que o deixa à mercê de uma realidade invasiva, grandiosa e intolerável, uma vez que não possui um mecanismo de defesa que permita com que o sujeito simbolize sua relação com ela. Daí deriva a conhecida fórmula lacaniana de que o foi que rejeitado no registro simbólico retorna no real (Lacan, 2010, p. 22).

Seguindo esse argumento, Viganò (2007) ressalta que na dinâmica psicótica há uma dificuldade em organizar as pulsões de vida e de morte, tendendo o sujeito a se agredir através de uma energia mortífera interna que se volta contra ele próprio. Indica ainda que há um impasse do psicótico em relação ao estabelecimento de trocas simbólicas dentro da civilização, fazendo com que a agressividade seja uma resposta que ele tenha ao se defrontar com o outro. Lacan ainda discute que antes dos seus estudos e teoria da psicose essa dinâmica psíquica era muitas vezes confundida com a perversão, uma vez que assim como o perverso, o psicótico muitas vezes sai do limite. Aqui já temos, como apontado por Lacan, uma relação muito próxima da loucura com algo que transborda.

Para Lacan (2010, p. 107) a dinâmica psicótica apresenta um funcionamento específico, já que há um espelhamento entre as vivências do psicótico com o mundo, ensejando permanentemente uma dualidade. Concluimos então dessa indicação lacaniana que o outro como catexizado, investido, pelo psicótico apresenta uma consistência maciça. A transferência na psicose, como apontada por Lacan, é imaginária. Isso quer dizer que esse fluxo dos afetos estabelecido na troca profissional-paciente é muito intenso. Todos que trabalham diretamente com a psicose em serviços de saúde mental, sob essa transferência imaginária, relatam cotidianamente

realizar uma atividade pesada, na qual o corpo é invadido por um excesso e muitas vezes exaurido, dando sinais através do que chamam de estresse ou esgotamento físico e mental. O investimento transferencial feito pelo psicótico no profissional se configura muitas vezes como perseguição ou erotomania, dificultando a clínica.

Todos os componentes das equipes de saúde mental são cooptados pelos embaraços da transferência instaurada na relação com os pacientes. Lacan (2008, p. 147) conceitua a transferência como sendo a atualização da realidade inconsciente. Este conceito foi cunhado por Freud (1912/1996, p. 111), o qual diz que sujeito irá apreender uma forma específica de transitar inconscientemente na vida amorosa através das influências colocadas pelos primeiros anos de vida, repetindo esse padrão enquanto um clichê estereotípico ao longo das relações na vida. Embora em seu texto Freud fale diretamente que a repetição se orientará para médicos, fica claro no cotidiano de uma instituição que todo e qualquer profissional pode estar colocado em um lugar de suporte da transferência dos pacientes.

Importante também trazer que não só o psicótico se relacionará com os profissionais de forma especular, mas o contrário disso também é verdadeiro. A relação intersubjetiva é uma via mútua. O registro imaginário está presente em todos nós, embora tendo destaque fundamental na psicose. O paciente como um igual e ao mesmo tempo um diferente parece aterrorizar radicalmente os trabalhadores. Tornar-se louco, então, permanece como uma fantasia muito comum na equipe. Viganò (2007) aponta que a proximidade requerida à equipe no manejo dos casos de psicose tem um caráter duplo, possibilitando tanto um campo excepcional de intervenção junto ao paciente, quanto uma proximidade mortífera. Ele aponta que diante da complexidade desses casos é muito comum vermos o profissional ocupando o lugar de sádico, uma vez que tenta se afastar tanto da loucura que por não a suportar acaba tendo comportamentos negativos no manejo com os pacientes.

Panorama exposto, o contexto de trabalho que está em jogo em um serviço de saúde mental deve ser levado em conta como possível produtor de vulnerabilidades, podendo também induzir situações promotoras de sofrimento aos profissionais que nele atuam. Dessa forma, intervir na equipe pode se mostrar efetivo em reduzir as angústias geradas pelo encontro dos trabalhadores com os excessos da psicose. Dito isto, a experiência

que será aqui relatada versa sobre uma intervenção psicanalítica realizada com uma equipe de uma grande emergência psiquiátrica de Pernambuco. O objetivo da ação clínica, a qual foi calcada nos preceitos já descritos anteriormente, visou qualificar e melhorar o cotidiano da prática efetuada na instituição de saúde em tela nesse capítulo.

Embora não tenha empreendido uma clínica propriamente institucional, em Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica, Freud (1919[1918]/1996, p. 180) já vislumbra uma atuação da ciência do inconsciente no terreno das instituições públicas. Vários autores pós-freudianos se utilizaram do saber psicanalítico para formular diversas correntes de leitura das instituições, destacando-se a análise institucional, a psicoterapia institucional e a socioanálise. De acordo com Lourau (2014, p.303) a função de analisar psicanaliticamente o estofo institucional é levantar as resistências e fazer a instituição falar, tomando o próprio serviço público como lócus privilegiado de ação terapêutica.

## DESENVOLVIMENTO

O hospital onde a experiência ocorreu é componente da rede urgência e emergência (Rede RUE), possuindo um serviço de emergência psiquiátrica e leitos para internações breves, masculinos e femininos. Cada um dos setores da instituição fica sob a responsabilidade de uma equipe composta por enfermeira (o), técnicos de enfermagem, psicólogas (os), assistentes sociais, terapeuta ocupacional, psiquiatra, serventes gerais, porteiros e vigilantes. Todos trabalham em regime de plantão, diurnos e noturnos, porém no turno da noite nem todos os profissionais estão presentes, ficando a cargo da equipe de enfermagem, grandemente, os cuidados e o funcionamento do setor.

No seio institucional há constantemente o discurso de que os pacientes psiquiátricos são difíceis, complexos, e que nem todos os profissionais realmente têm perfil para uma atuação clínica numa emergência psiquiátrica. Não é raro também ouvir dos técnicos de enfermagem, quando são designados para trabalhar em alguma das enfermarias, que precisam se preparar psicologicamente antes de sua atuação nos plantões. Também é por esperarem alguma irrupção de agressividade dos internos que ficam constantemente vigilantes para lidar com um perigo vindouro. Para além dessas problemáticas mais gerais, a equipe também enumera questões específicas, as quais serão explicitadas quando a intervenção for descrita.

Conjuntura posta, a gestão do hospital entendeu que um óbice se colocava na clínica cotidiana, tratando-se então de um impasse institucional. Diante desse obstáculo uma intervenção foi demandada. Nesse ponto duas observações importantes podem ser levantadas. A primeira é que para Hess (1975, p. 30), quando a instituição faz um pedido para que algo se resolva, trata-se de um comando e não de uma demanda em si, pois a demanda só se revelará quando os aspectos inconscientes do impasse forem colocados em cena, os quais dizem diretamente da própria organização institucional. Por isso, esses aspectos só poderiam ser levantados ouvindo os profissionais da equipe e não apenas a gestão hospitalar. Já a segunda versa sobre a admissibilidade e legitimidade de uma intervenção institucional dessa ordem.

O entendimento acerca da possibilidade de as instituições serem pensadas enquanto objeto de análise desponta nas Ciências Humanas em meados dos anos 1960 (Hess, 1975, p. 14). O campo da análise institucional floresce na Europa através de inúmeras críticas feitas ao que era reproduzido dentro das escolas, dos hospitais, que remetia a exclusão social. Nessa vertente, a compreensão é que a instituição não passa incólume ao que acontece no seu exterior, sendo depositária de tensões sociais, ideias e práticas excludentes (Lourau, 2014, p. 21). Destacam-se nesse campo duas frentes profícuas e organizadas de prática e pesquisa, a Psicoterapia Institucional e a Socioanálise. Tais abordagens das instituições possuem escopo próprio de atuação, mas o que possuem em comum é se orientarem pela Psicanálise.

Nesse mesmo contexto, na América Latina, surge a Psicologia Institucional capitaneada por psicanalistas da magnitude de Bleger e Pichon-Rivière. A instituição passa a representar um campo-objeto de atuação analítica, onde o psicólogo deixa de exercer seu papel profissional e técnico direcionado para a psicoterapia, voltando-se para atividades sociais mais engajadas na promoção de saúde (Bleger, 1984, p. 31). Ao adentrar nos organismos hospitalares e educacionais, a Psicologia Institucional pode produzir uma psico-higiene, focando não em aspectos de adoecimento, mas sim no estabelecimento de estratégias promotoras de cuidado (Bleger, 1984, p. 32).

Com esse percurso argumentativo a aposta é que uma intervenção institucional é legítima e em muitos sentidos, necessária. Fazer a instituição falar, liberando suas forças e potencialidades construtivas, é o objetivo de uma aplicação psicanalítica a uma situação dentro da organização institucional.

Essas forças muitas vezes se encontram negativadas pelo engendramento do impasse (Hess, 1975, p. 23). Porém, isso só é possível trazendo à tona a dimensão do não saber da equipe, implicando-a em suas amarras inconscientes. De acordo com Lourau (2014, p. 26), a psicanálise enquanto método permite tal desfecho, facilitando um caminho que vai desde o encontro do não sabido até a construção de um saber. Essas particularidades foram usadas como sustentação para a intervenção que será discutida a seguir.

No seminário 11, Lacan (2008, p. 14) afirma que toda ação humana que visar tratar o real pelo simbólico pode ser considerada uma práxis. Entende-se o real como uma dimensão do humano que insiste em retornar para o mesmo lugar, ratificando que nem tudo na nossa experiência é assimilável pela palavra (Lacan, 2008, p. 60). Mas, paradoxalmente, esse bloqueio de forças produtivas pode ser facilitado por um trabalho de linguagem. Mesmo não podendo ser de todo simbolizado, o real, terreno primordial da angústia, é amansado ao ser capturado em partes pelo discurso, sendo essa a função de uma intervenção sobre um impasse. Por isso, todo o desenrolar do trabalho com a equipe da emergência se deu sob o esteio da cadeia simbólica, permitindo que os profissionais falassem.

A intervenção se desenrolou todo o tempo a partir da escuta dos profissionais da equipe da emergência, objetivando implicar os trabalhadores em seu processo laboral. Inicialmente, ouviu-se quais os principais impasses colocados no manejo dos internos e dessa escuta inicial foram levantados três pontos de dificuldades advindos da dinâmica psíquica dos usuários. Posteriormente, essas 03 dificuldades categorizadas foram levadas para os trabalhadores em outros momentos e demandado que eles falassem que tipos de ações no cotidiano da clínica funcionavam ou não para mitigar o problema, visando recolher o próprio saber da equipe em relação à dificuldade que se apresentava. Por fim, as ações propostas e investigadas junto aos trabalhadores que eram consideradas assertivas para dirimir tensões foram organizadas em um banner, sendo o mesmo afixado dentro do posto de enfermagem, servindo como orientações clínicas gerais.

Sobre o funcionamento, o analista que empreendeu esse trabalho compareceu ao setor 01 vez por semana nos turnos diurnos e noturnos, desde o início até o término do trabalho, visando cobrir todos os plantões vigentes e seus diversos profissionais. Na realização desta intervenção, objetivando fazer a palavra circular, foi lançado mão da metodologia de grupo

operativo, uma vez que para seu idealizador, Pichon-Rivière, os estudos e intervenções devem se voltar para o que ele chama de homem-em-situação (2005, p. 7), articulando os sujeitos e o seu meio. De acordo com ele o grupo com referencial operativo pode explorar a ligação dos sujeitos com o seu entorno e ajudar na elaboração de conflitos subjacentes a essa inter-relação.

Explicitando melhor a escolha desta metodologia, Pichon-Rivière (2005, p. 86) argumenta que assuntos relacionados ao campo da loucura se colocam como o que ele chama de um objeto epistemofílico, algo difícil e angustiante de ser abarcado pela racionalidade, fazendo com que surjam animosidades nos sujeitos que tentem abarcá-lo. O obstáculo imposto pelo objeto epistemofílico pode ser ultrapassado pelo grupo, na medida em que o processo grupal dilui, fragmenta, entre os participantes a ansiedade advinda do objeto. Também propicia uma elaboração do objeto a ser conhecido através de uma assimilação e reestruturação de referenciais mentais que os participantes tinham anteriormente a participar do grupo. Para Pichon-Rivière (2005, p. 88) as situações reais de aprendizagem se dão em grupo, pois nesse contexto é possível que cada participante traga quais suas impressões e como foi convocado em relação a determinado assunto.

Assim, a tarefa inicialmente que precisava ser realizada pela equipe nos grupos, ocorridos nos turnos diurnos e noturnos, era levantar as principais dificuldades provenientes da relação do manejo corpo a corpo com os internos, diagnosticando esse panorama. Para que isso se desse todos os profissionais do setor foram instados a falar de sua prática e adversidades cotidianas no seu fazer clínico diante do feminino. De acordo com Bastos (2010) mesmo que o grupo operativo seja explicitamente um grupo de aprendizagem, uma de suas tarefas é também poder fazer o diagnóstico de uma situação. Deste momento inicial foram categorizados 03 principais impasses próprio postos pela loucura que de alguma forma transversalizavam o discurso de toda a equipe: agressividade intensa; erotomania; demanda infinita.

Sobre o primeiro ponto, a equipe relatou episódios de explosões de agressividade voltadas para os profissionais e que demandavam atenção no cotidiano, normalmente surgidas da condição psiquiátrica no momento da internação. Ademais, trouxeram à baila uma sexualização desses pacientes, fazendo com que em diversas situações eles investissem sexualmente nos componentes da equipe, dinâmica esta chamada de erotomania. Outro

ponto crucial diz respeito a demanda constante feita pelos usuários, pois na experiência da equipe a demanda infinita se operacionaliza na prática através de pedidos constantes, passando por uma série infinita de objetos diversos, como de telefonema para os familiares, objetos de higiene, café e outros.

Nos grupos subsequentes, buscou-se recolher um saber-fazer dos profissionais, implicando-os e ao mesmo tempo reconhecendo-os em seus impasses colocados. Assim, para cada impasse, questionou-se quais manejos cotidianos a equipe realizava para tentar apaziguar o conflito e das discussões de grupo foram categorizadas possíveis soluções que ao serem elencadas serviriam como orientações clínicas gerais de trabalho. Começando pela questão da *Agressividade*, as seguintes soluções foram postas: fazer uma rápida avaliação clínica do paciente e de seu momento antes de pensar em intervir, porque a intervenção depende do caso a caso; não confrontar, não alimentar a guerra; adotar tom delicado e calmo para responder; não tomar para si como um ataque pessoal; procurar se deslocar do lugar que o paciente o coloca; deixar outro profissional tomar à frente quando se está sendo alvo da agressividade do paciente; estimular o estabelecimento de vínculos paralelos; tirar o paciente, quando estiver muito agressivo, do ambiente para não inflamar os outros.

Comentando alguns dessas soluções elencadas pela equipe, mesmo que não tenham colocado em termos acadêmicos, as soluções sugeridas pelos profissionais como exitosas na prática têm lastro teórico. Por exemplo, quando tentam estabelecer um manejo transferencial específico para lidar com a psicose, notadamente através da prática entre vários, bem como do manejo ambiental. Como já dito anteriormente, a transferência estabelecida entre o binômio profissional-paciente no terreno da psicose é muito intensa e por isso, e quase sempre, direcionada maciçamente a apenas 01 profissional nos casos de acompanhamento em consultório ou ambulatório de saúde. No âmbito das instituições que lidam com esses casos a orientação é de se estabelecer uma prática entre vários (Abreu, 2008), diluindo esse investimento grandioso entre vários membros da equipe na lida com a paciente em questão. Esse manejo faz um remanejamento energético na transferência do binômio paciente-profissional para se orientar para um eixo diverso, perdendo sua força de agressividade.

Já sobre intervir rapidamente para retirar o paciente do local para sua agressividade não se espalhar pela enfermaria, chama-se essa ação de

manejo ambiental. Mantovani et al. (2010) argumentam que quanto antes isso acontecer, deixando o paciente acomodado em sala mais reservada, menor o risco de algo potencialmente danoso ocorrer. O que se tem na prática muitas vezes é o posto de enfermagem como esse local reservado no qual o paciente pode se apaziguar e ser melhor vista pela equipe de saúde, bem como algum dos consultórios de atendimentos, espaços esses menores e descolados das áreas comuns da enfermaria e do pátio.

No tocante a *Erotomania*, que diz de uma transferência erótica, sexualizada, do paciente para os profissionais da equipe, foi sugerido: não tomar a sedução para si; tentar brincar para diluir; encerrar o atendimento quando a transferência estiver muito intensa; esclarecer a regra do hospital que proíbe envolvimento dos profissionais com os pacientes, quando o assédio estiver intenso. Novamente aqui temos sugestões muito pertinentes dos trabalhadores e se destaca o encerramento do atendimento, bem como esclarecer uma regra institucional para barrar o fluxo energético erótico. No seu texto *A Dinâmica da Transferência*, Freud (1912/1996, p. 115) diz que a transferência pode se tornar uma resistência e inviabilizar o acompanhamento terapêutico, uma vez que ela se torne grandiosa demais. Como já dito anteriormente, a associação entre psicose e o feminino pode inflacionar esse vínculo.

Para entender o motivo de o encerramento da sessão ter essa função de barra é preciso atentar para o que Benetti (1996) chama de vínculo frouxo. Ele aponta que a dinâmica psicótica é instaurada a partir de uma rejeição psíquica da falta e isso se atualiza na relação profissional-paciente através do que ele chama de intervalo-zero, como se nesse contato houvesse uma fusão especular nociva e produtora de agressividade e sexualização que precisa ser manejada pelo profissional com a finalidade de ser barrada. Assim, o vínculo frouxo é um tipo de manobra que insere uma diferença nessa relação intensa, seja pelo corte da sessão, seja pelo espaçamento dos dias de atendimento da paciente. Já sobre inserir um terceiro institucional enquanto regra para dirimir a sexualização, esse manejo retira o caráter dual da transferência, ao se colocar que não pode haver relação amorosa-sexual entre um membro da equipe e uma paciente. Assim, a regra do serviço funciona como um terceiro ao qual tanto a paciente quanto os profissionais da equipe estão submetidos, mantendo o eixo imaginário de um ao outro mais estabilizado.

Sobre *Demanda Infinita*, o apaziguamento viria de: ter ações antecipatórias em relação às demandas recorrentes; escutar a queixa, verificar se é possível ou não atender à demanda; dar atenção à demanda até quando for para dizer não; tentar dar uma explicação ao que foi solicitado; introduzir intervalo de tempo entre as demandas; estabelecer ações sincronizadas entre as equipes, fazer e cumprir acordos de trabalho, para diminuir as fantasias persecutórias (café, ligação telefônica). Aqui entra a diferença entre ouvir e escutar, algo promotor de dificuldade no cotidiano da enfermaria. Como a demanda é recorrente, muitos profissionais tentando se defender disso acabam apenas dando negativas para o que é pedido pelos pacientes, as quais tem suas queixas passando ao largo dos ouvidos dos profissionais. Porém, um manejo efetivo disso passa pelo que Rinaldi (2000) chama de escuta clínica qualificada, sendo esta diferente do ouvir corriqueiro. Para ela a diferença está em suportar e se abrir para a diferença que é colocada pela paciente. Nesse cuidado é que uma resposta assertiva pode ser dada e fazer com que a demanda cesse.

Outro ponto versa sobre as equipes, tanto dos turnos diurnos ou noturnos, falarem a mesma língua e sustentarem os mesmos acordos, pois o que acontecesse de problemático é que uns profissionais flexibilizam certas coisas, como realização de ligação telefônica para familiares de maneira mais recorrente ou o compartilhamento do café do posto de enfermagem com os internos, e outros não. Ocorrendo que esses últimos são tomados como mais duros e, em casos extremos, como persecutórios. Já em relação a inserir um intervalo entre as demandas, isso pode ser feito através da inserção do tempo, como por exemplo quando um paciente solicita algo que não pode ser atendido naquele momento, mas o profissional indica que ela venha pedir isso novamente uma quantidade de tempo estipulado posteriormente. Isso ajuda a organizar a dimensão temporal, através do simbólico, tão desorganizada nesses casos.

Por fim, após ter recolhido as indicações de manejo da própria equipe, ajudando-os a pensar e fazendo a palavra circular na instituição, um banner com estas orientações foi criado e colocado dentro do posto de enfermagem, servindo como norteador da prática clínica cotidiana no manejo da loucura feminina. Esse ponto de deixar na enfermaria essas orientações propostas pela própria equipe é importante para sedimentar um discurso interventivo único e transversalizar na equipe o saber-fazer

recolhido pela intervenção junto aos seus pares. Como a metodologia dos grupos se fundamentou em Pichon-Rivière (2005, p. 40), para ele a função final do grupo operativo é criar o que ele chama de E-C-R-O, ou seja, um esquema conceitual referencial operativo. Esse esquema seria um discurso único advindo da aprendizagem possibilitada pelas inquietações postas no simbólico do discurso pelo grupo. Portanto, o banner tem essa função, representando o ECRO grupal como resultado da intervenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma Psiquiátrica empreendeu uma transformação radical e profunda sobre o entendimento da loucura, operando também mudanças nas políticas públicas, nas arquiteturas institucionais e, sobretudo, no fazer terapêutico. Ainda dentro dessa revolução, a centralidade médica deu lugar ao fazer em equipe, alargando a atuação também de outros profissionais de saúde mental. Logo, a própria equipe passou a ser pensada em suas potencialidades e vulnerabilidades. Nessa esteira, o movimento psicanalítico voltado para a análise das instituições de saúde aduz que o ambiente de prática clínica no campo das psicoses pode ser produtor de sofrimento psíquico, fragilizando os trabalhadores das equipes de saúde mental.

Partindo desse diagnóstico é possível pensar intervenções profícuas nos espaços de saúde, a exemplo da experiência relatada neste capítulo. A intervenção empreendida demonstrou a importância de levar em conta o próprio saber da equipe na construção de um manejo efetivo das psicoses no âmbito da clínica, diferentemente da imposição de um saber-fazer estanque e já estabelecido. Isso permitiu dar um acento de relevância ao discurso dos profissionais em sua experiência com os usuários internos, implicando cada um em sua vinculação com a prática.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Douglas Nunes. A prática entre vários: a psicanálise na instituição de saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <https://is.gd/XwhSnM>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicólogo Informação*, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 160–169, 2010. Disponível em: <https://is.gd/2SgzUD>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BENETI, Antônio. Interpretação na psicose ou manobras da transferência? *Opção Lacaniana*, São Paulo, n. 15, p. 89–95, 1996.

BLEGER, José. *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. In: SALOMÃO, Jayme (Org). *O caso Schreber, artigos sobre a técnica e outros trabalhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto original publicado em 1912). p. 109-158.

FREUD, Sigmund. Linhas de progresso na terapia psicanalítica. In: SALOMÃO, Jayme (Org). *Uma neurose infantil e outros trabalhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto original publicado em 1919 [1918]). p. 171-181.

HESS, Remi. *La Socianalyse*. Paris: Editions Universitaires, 1975.

LACAN, Jacques. *As Psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010. (Obra originalmente publicada em 1955–1956).

LACAN, Jacques. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008. (Obra originalmente publicada em 1963–1964).

LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANTOVANI, C.; MIGON, M. N.; ALHEIRA, F. V.; DEL-BEN, C. M. Manejo de paciente agitado ou agressivo. *Brazilian Journal of Psychiatry*, São Paulo, v. 32, supl. 2, p. S96–S103, 2010. Disponível em: <https://is.gd/stTIRr>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <https://is.gd/gaiIuu>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGANÒ, Carlos. Trabalho em equipe na rede: a enfermeira e a instituição parceira. *CliniCAPS*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2007. Disponível em: <https://is.gd/euXtKJ>. Acesso em: 10 ago. 2025.

# QUANDO O ACÚMULO REVELA O VAZIO: O SOFRIMENTO PSÍQUICO NA VELHICE E A SÍNDROME DE DIÓGENES

Agrícia Vitória Paixão Nascimento<sup>1</sup>

Joanes Daniel Estevão de Oliveira<sup>2</sup>

Maria Tereza Gusmão<sup>3</sup>

Pamella Fernandes Caluête<sup>4</sup>

Rafaela Victoria Rodrigues Batista<sup>5</sup>

Gilson Luiz de Amorim Melo<sup>6</sup>

## INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um fenômeno crescente e global, impondo desafios à saúde pública e à atenção psicossocial. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2025), a população com 60 anos ou mais atingirá 2,1 bilhões até 2050. No Brasil, projeções recentes do IBGE (2024) mostram que a população com 60 anos ou mais quase dobrou entre 2000 e 2023, passando de menos de 9% para cerca de 15% da população, com expectativa de se aproximar de 38% até 2070, implicando aumento importante da razão de dependência e da demanda por cuidados de longa duração. Esse ritmo de envelhecimento é mais rápido do que o observado historicamente em países europeus, aproximando o perfil etário brasileiro de nações hoje consideradas “envelhecidas”, como Japão, em um intervalo de tempo muito mais curto (Travassos; Coelho; Arends-Kuenning, 2020).

Esse cenário demográfico se associa a um aumento da prevalência de doenças crônicas não transmissíveis e de transtornos mentais na velhice, incluindo depressão, ansiedade, demências e quadros de autonegligência, muitas vezes subdiagnosticados ou naturalizados como “parte do enve-

<sup>1</sup> Psicologia (CESPU Europa). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5737-508X>

<sup>2</sup> Psicologia (CESPU Europa). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2636-5946>

<sup>3</sup> Psicologia (CESPU Europa). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7628-8699>

<sup>4</sup> Psicologia (CESPU Europa). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5502-3772>

<sup>5</sup> Psicologia (CESPU Europa). Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9919-3990>

<sup>6</sup> Mestrando em Gerontologia (UFPE). Docente (CESPU Europa). Orcid: <https://is.gd/TQhrnU>

lhecer” (Gianfredi *et al.*, 2025). Além disso, processos de vulnerabilidade social, baixa escolaridade, pobreza, dependência funcional e violência contra idosos agravam o risco de adoecimento psíquico e de rompimento de vínculos de cuidado, especialmente entre mulheres idosas e pessoas em contextos de maior precariedade (Travassos; Coelho; Arends-Kuenning, 2020). Nesse contexto, condições psiquiátricas e comportamentais específicas das pessoas idosas, como a Síndrome de Diógenes (SD), têm recebido crescente atenção, por comprometer não somente a integridade física, mas também o bem-estar psicológico e social (Neto *et al.*, 2019; Barcellos *et al.*, 2020).

A SD é marcada por autonegligência, isolamento e acúmulo de objetos, frequentemente relacionada a perdas afetivas e transtornos mentais prévios, configurando um quadro complexo e de difícil manejo clínico. Estudos recentes evidenciam que a vulnerabilidade social e emocional é determinante para o surgimento do quadro (Proctor; Rahman, 2021; Czarnota-Kuczyńska *et al.*, 2024). Proctor e Rahman (2021) evidenciam a importância de diferenciar a SD do Transtorno de Acumulação, a fim de que haja um diagnóstico correto. Segundo Certo e colaboradores (2025), o Transtorno de Acumulação caracteriza-se pelo acúmulo persistente de bens e pela dificuldade de descartá-los devido a forte apego emocional, com algum grau de preservação do autocuidado e da funcionalidade domiciliar, ao contrário da insalubridade extrema e da autonegligência marcantes na SD.

Diante disso, compreender os mecanismos psicológicos envolvidos na SD e propor intervenções eficazes é essencial para a promoção da qualidade de vida e da saúde mental na velhice. Por isso, este capítulo tem como objetivo identificar os fatores de risco associados à síndrome, analisar seus impactos na qualidade de vida e discutir as principais estratégias psicológicas de intervenção.

## DESENVOLVIMENTO

As evidências científicas apontam de forma consistente para a presença de fatores emocionais, sociais e cognitivos como elementos centrais no desenvolvimento da Síndrome de Diógenes (SD). Estudos realizados no

Brasil e no exterior indicam que, embora existam componentes biológicos e genéticos associados ao quadro, os aspectos psicossociais assumem papel determinante, sobretudo no contexto do envelhecimento. Nesse sentido, Stumpfa, Harab e Rocha (2018) destacam que experiências subjetivas marcadas por fragilidade relacional, perdas afetivas e contextos de vulnerabilidade social contribuem significativamente para o surgimento de comportamentos acumuladores patológicos e de autonegligência.

No que se refere às dimensões emocionais, observa-se que vivências traumáticas de natureza interpessoal frequentemente antecedem ou agravam o desenvolvimento da SD. Situações como negligência na infância, violência, abandono, pobreza extrema e outras condições adversas comprometem a constituição de vínculos seguros ao longo da vida. Na velhice, tais fragilidades tendem a se intensificar diante de perdas sucessivas, como o falecimento de cônjuges, familiares e amigos, a redução progressiva da rede social e o isolamento social, frequentemente associados a comorbidades psiquiátricas e somáticas, como depressão, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos de personalidade e elevados níveis de estresse (Proctor; Rahman, 2021).

Nesse contexto, os objetos passam a assumir um papel simbólico relevante, extrapolando sua utilidade prática e configurando-se como fontes de segurança emocional, proteção psíquica e continuidade identitária. A literatura aponta que o vínculo estabelecido com os pertences representa, para muitos idosos, uma tentativa de compensar o vazio deixado pelas perdas afetivas. Além disso, eventos como perdas materiais abruptas decorrentes de incêndios, enchentes ou descarte forçado de objetos são frequentemente relatados como antecedentes ao surgimento ou à intensificação dos sintomas acumuladores.

De acordo com Lima *et al.* (2023), nos quadros de Transtorno de Acumulação, a privação afetiva e o apego disfuncional aos objetos configuram mecanismos compensatórios frente à solidão e à insegurança relacional. Esses mecanismos contribuem para déficits na regulação emocional, no autocuidado e na organização das rotinas diárias, aspectos que tendem a se agravar com a progressão do transtorno e com o avanço da idade, especialmente na ausência de uma rede de suporte emocional consistente.

Sob essa perspectiva, Mathes *et al.* (2020) articulam o Transtorno de Acumulação à Teoria do Apego, desenvolvida por John Bowlby, segundo a qual os vínculos estabelecidos na infância influenciam o desenvolvimento emocional e relacional ao longo da vida. Indivíduos com histórico de apego inseguro, marcado por abandono, negligência ou perdas precoces, tendem a apresentar dificuldades em estabelecer relações afetivas estáveis, sobretudo na velhice, quando a necessidade de apoio emocional se intensifica.

Na correlação entre a Teoria do Apego e a Síndrome de Diógenes, observa-se que os objetos podem ser percebidos como figuras primárias de apego, assumindo função compensatória diante da ausência de relações humanas percebidas como base segura. Esse processo favorece o investimento emocional excessivo nos pertences, o comportamento de acumulação extrema, o retraimento social e o autocuidado precário, funcionando como tentativas simbólicas de suprir a falta de vínculos afetivos seguros e contínuos (Mathes *et al.*, 2020).

No contexto do envelhecimento, a literatura aponta que a sintomatologia da SD tende a evoluir de forma desfavorável, associando-se ao declínio cognitivo, funcional e social. Brandão *et al.* (2024) destacam que, embora ainda haja escassez de dados epidemiológicos precisos no contexto brasileiro, fatores como pobreza, fragilidade da rede de apoio, mudanças residenciais, estruturas familiares disfuncionais e estigma social contribuem para o agravamento do quadro, ampliando o isolamento e dificultando a busca por ajuda.

Desse modo, a ausência de suporte emocional revela-se um eixo estruturante da gênese e da manutenção da Síndrome de Diógenes. A privação afetiva, associada a múltiplas perdas e à estigmatização social, fragiliza o sujeito e afasta progressivamente a rede de apoio, conduzindo ao isolamento, à ruminação e à adoção de estratégias compensatórias, como a retenção de objetos de elevado valor simbólico e a autonegligência. Ao longo do tempo, essas estratégias comprometem significativamente a qualidade de vida do idoso e podem colocar em risco sua saúde e a de terceiros, em razão das condições de insalubridade da moradia, conforme apontado por Lima *et al.* (2023).

A síndrome de Diógenes (SD) provoca impactos significativos na qualidade de vida dos idosos. Trata-se de uma condição frequentemente observada em indivíduos que moram sozinhos, estando associada principalmente ao isolamento social, a dificuldade de manter padrões mínimos de autocuidado, independente da situação financeira. Segundo Almeida e Ribeiro (2012), a SD não está associada à pobreza, mas a alterações comportamentais e psicológicas que comprometem a capacidade funcional do idoso.

Pesquisas recentes indicam que a Síndrome de Diógenes afeta predominantemente idosos, com maior prevalência entre mulheres que vivem sozinhas, frequentemente marcadas por histórico de perdas significativas, isolamento social, ansiedade e depressão. Esse conjunto de fatores contribui para um comprometimento progressivo da qualidade de vida, uma vez que o isolamento e a autonegligência reduzem o acesso a cuidados básicos de saúde, ao suporte social e ao acompanhamento médico contínuo (Czarnota-Kuczyńska *et al.*, 2024; Uemura *et al.*, 2022).

No que diz respeito ao impacto na saúde física e mental ocasionadas devido à SD, a saúde física está associada a higiene precária, risco de infecções, desnutrição, quedas e exposição a ambientes insalubres, caracterizando-se por “descuido severo com autocuidado pessoal e ambiental” (Almeida; Ribeiro, 2012). Fatores estes que agravam a fragilidade característica do envelhecimento.

Quanto à saúde mental, a síndrome se relaciona a outros transtornos psiquiátricos, como depressão, ansiedade e transtornos de personalidade, além do prejuízo no juízo crítico com negação do descuido pessoal (Mello *et al.* 2017). E, esses quadros agravam a questão do isolamento social, da perda e afastamento de vínculos afetivos e na redução da capacidade de enfrentamentos das demandas cotidianas.

De acordo com Neto *et al.* (2019), idosos com a Síndrome de Diógenes podem apresentar elevados riscos de acidentes domésticos, dificuldades no manejo adequado de medicações, mesmo na ausência de déficits cognitivos graves.

Além disso, estudos apontam que a SD pode estar relacionada a alterações neuropsicológicas, especialmente em regiões frontais do

cérebro, responsáveis pelo julgamento, tomada de decisão e controle do comportamento. O que mais uma vez contribui para o agravamento do isolamento social e o comprometimento da qualidade de vida (Almeida; Ribeiro, 2012).

Dessa forma, a SD configura-se como uma condição complexa que afeta de maneira integrada a qualidade de vida, saúde física e mental dos idosos, sendo de suma importância um diagnóstico precoce e uma abordagem multidisciplinar de tratamentos.

Quanto às intervenções, destaca-se a terapia cognitivo-comportamental (TCC) aplicada no ambiente domiciliar, visando reorganização cognitiva e controle de impulsos (Proctor; Rahman, 2021). Essa estratégia favorece a modificação de crenças e comportamentos no próprio contexto em que o acúmulo ocorre.

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) tem como base o modelo cognitivo desenvolvido por Aaron Beck, que propõe que certos padrões de pensamento disfuncional estão diretamente relacionados ao sofrimento psicológico (BECK, 2021). Beck concluiu que indivíduos tendem a interpretar a si mesmos, o ambiente e o futuro a partir de um viés negativo, o que influencia emoções e comportamentos desadaptativos.

De acordo com o modelo cognitivo, os pensamentos disfuncionais ou distorcidos influenciam o humor e o comportamento e estão presentes em todos os transtornos psicológicos. Assim, não é a situação em si que determina o que a pessoa sente, mas a forma como ela interpreta essa situação. A avaliação realista e a modificação desses pensamentos produzem melhora emocional e comportamental, enquanto mudanças mais duradouras decorrem da reestruturação das crenças disfuncionais subjacentes.

A TCC parte do pressuposto de que os pensamentos podem ser identificados, monitorados e modificados. Nesse sentido, a psicoterapia proposta por Aaron Beck é focada, estruturada e orientada pelo modelo cognitivo, considerando o pensamento disfuncional como um elemento central nos transtornos mentais. A reestruturação desses pensamentos contribui diretamente para a redução dos sintomas e para a melhora do funcionamento do indivíduo. No transtorno de acumulação, a TCC atua diretamente sobre crenças rígidas e distorcidas relacionadas aos objetos,

como ideias de necessidade futura, apego emocional excessivo, medo de perda de informação e necessidade de controle. A reestruturação cognitiva auxilia o paciente a questionar essas crenças, promovendo interpretações mais flexíveis e funcionais.

O treino de habilidades é utilizado para desenvolver capacidades frequentemente prejudicadas nesses indivíduos, como organização, categorização e tomada de decisão. Já a exposição e prevenção de resposta permite que o paciente enfrente, de forma gradual, a ansiedade gerada pelo descarte de objetos ou pela resistência à aquisição, sem recorrer ao comportamento de acumular.

Além disso, a TCC trabalha especificamente crenças relacionadas à memória, ajudando o paciente a compreender que descartar objetos não implica perder lembranças, e crenças de controle, favorecendo a construção de um senso de autonomia menos dependente da posse material. Dessa forma, a TCC contribui não apenas para a redução do acúmulo, mas também para a melhora global da qualidade de vida do indivíduo.

Estratégias de psicoeducação familiar têm mostrado resultados positivos na adesão ao tratamento (Czarnota-Kuczyńska *et al.*, 2024), enquanto programas de reabilitação cognitiva contribuem para a retomada da autonomia e da funcionalidade (Uemura *et al.*, 2022). A participação da família favorece a aplicação prática das estratégias de reabilitação cognitiva no dia a dia do idoso. A reabilitação cognitiva consiste em um conjunto de intervenções voltadas à manutenção, recuperação ou compensação de funções cognitivas como atenção, memória e funções executivas, a partir das habilidades preservadas e comprometidas do indivíduo. No contexto do envelhecimento, essa abordagem busca promover autonomia e funcionalidade, por meio de exercícios cognitivos estruturados e estratégias compensatórias, como o uso de listas, agendas, lembretes visuais e organização de rotinas. Na prática cotidiana do idoso, a reabilitação cognitiva auxilia no planejamento de tarefas, na tomada de decisão e na organização do ambiente, reduzindo a sobrecarga cognitiva. Quando aplicada de forma funcional, especialmente no ambiente domiciliar, favorece a generalização das habilidades treinadas e contribui para a melhora da qualidade de vida.

O cuidado ao transtorno de acumulação pode incluir terapias alternativas que favorecem a vinculação e a adesão ao tratamento. Conforme Mendes *et al.* (2022), os acumuladores compulsivos frequentemente apresentam resistência em aceitar ajuda e aderir às intervenções de saúde, devido à falta de compreensão da acumulação como um problema. Nesses casos, o Acompanhamento Terapêutico (AT) se apresenta como um recurso estratégico, pois permite intervenções contínuas e individualizadas no cotidiano do usuário, fortalecendo o trabalho multiprofissional. Além do Acompanhamento Terapêutico (AT), Mendes *et al.* (2022), destacam outras estratégias que podem ser utilizadas no cuidado a indivíduos com transtorno de acumulação. A autora destaca a importância da psicoeducação familiar, que orienta os familiares sobre a condição e favorece a adesão ao tratamento, além da realização de intervenções domiciliares, que permitem avaliar e intervir diretamente no ambiente em que o acúmulo ocorre. Mendes *et al.* também ressaltam o papel das intervenções em rede, por meio de dispositivos como os CAPS e as equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF), que promovem acompanhamento contínuo e articulação dos cuidados. Por fim, a reabilitação cognitiva é citada como recurso complementar, atuando na manutenção e fortalecimento de funções cognitivas essenciais para a autonomia e funcionalidade do indivíduo.

Essas estratégias terapêuticas, quando articuladas de forma integrada, podem se beneficiar das iniciativas institucionais existentes, ampliando seu alcance e eficácia. No Brasil, observa-se carência de políticas públicas voltadas especificamente à SD, mas iniciativas locais de atenção domiciliar e CAPS têm se mostrado promissoras para a detecção precoce e acompanhamento interdisciplinar (Ministério da Saúde, 2022), demonstrando que o fortalecimento da rede de atenção à saúde mental é fundamental para a promoção da autonomia e qualidade de vida desses indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou elucidar a Síndrome de Diógenes (SD) como uma expressão grave de sofrimento psíquico na velhice, transcendendo a mera esfera comportamental. Os achados revisados confirmam que a SD emerge, predominantemente, da confluência entre vulnerabilidade

emocional histórica (marcada por apego inseguro e traumas relacionais) e perdas afetivas significativas no ciclo vital tardio. O acúmulo de objetos e a autonegligência configuram-se, portanto, como sintomas relacionais – tentativas desesperadas de preencher um vazio afetivo e estabelecer um senso de continuidade e segurança em meio ao desamparo. O impacto é devastador, comprometendo de forma integrada a saúde física (pelo risco de acidentes e infecções), a saúde mental (agravando depressão e ansiedade) e o funcionamento social, levando a um isolamento progressivo e à resistência a ajuda.

Para a Psicologia do Envelhecimento, o estudo da SD impõe um deslocamento necessário do foco patologizante individual para uma compreensão ecossistêmica e relacional do sofrimento. O profissional é convocado a desenvolver uma escuta capaz de decifrar a linguagem simbólica do acúmulo, reconhecendo-a como um grito de alerta sobre a solidão e a ruptura de vínculos. A prática clínica e psicossocial com essa população demanda, assim, habilidades que vão além das técnicas tradicionais, incluindo a capacidade de intervenção domiciliar, a mediação de conflitos familiares complexos e o trabalho em rede intersetorial (Saúde, Assistência Social, Vigilância Sanitária). Este capítulo reforça a importância de a Psicologia incorporar, em sua formação e atuação, ferramentas para o cuidado de situações de autonegligência extrema, posicionando-se como ciência e profissão fundamental na defesa da dignidade e dos direitos da pessoa idosa.

Apesar dos avanços, persistentes desafios limitam o enfrentamento adequado da SD no Brasil. A primeira lacuna é de ordem epidemiológica: ainda carecemos de dados de prevalência nacional e regional, o que invisibiliza a magnitude do problema no planejamento de políticas públicas. A segunda é formacional: há uma escassez de conteúdos específicos sobre envelhecimento, transtornos do espectro acumulador e intervenções domiciliares nos currículos de graduação e pós-graduação em Psicologia. A terceira é estrutural: os serviços de saúde mental, como os CAPS, muitas vezes não estão preparados com protocolos ou equipes com carga horária adequada para o acompanhamento longitudinal e laborioso que estes casos exigem. Por fim, o estigma social associado à “velhice suja” ou

“teimosia” ainda é uma barreira crucial para a identificação precoce e a busca por ajuda.

Para superar essas lacunas, são urgentes: (1) Estudos epidemiológicos multicêntricos que mapeiem a prevalência e os fatores de risco associados à SD nas diferentes regiões brasileiras; (2) Pesquisas de intervenção (ensaios clínicos randomizados ou estudos quasi-experimentais) que avaliem a eficácia e a eficácia de modelos de cuidado, como a TCC adaptada para o domicílio, a terapia de grupo para familiares e as visitas sistemáticas de equipes interprofissionais; (3) Investigações qualitativas que aprofundem a experiência subjetiva dos idosos e de seus cuidadores, elucidando os significados do acúmulo e os processos de mudança; (4) Elaboração e disseminação de diretrizes clínicas e protocolos de atendimento para a rede de saúde e assistência social, baseados em evidências e adaptados à realidade brasileira.

Em conclusão, a Síndrome de Diógenes nos confronta com as rachaduras do envelhecer em uma sociedade que frequentemente negligencia os laços afetivos e o cuidado comunitário. Seu manejo bem-sucedido não reside apenas na limpeza do ambiente, mas, sobretudo, na reconstrução de vínculos. A Psicologia, através de uma atuação ética, crítica e interdisciplinar, tem o papel central de mediar essa reconstrução, propondo intervenções que restaurem a dignidade, a autonomia possível e o bem-estar subjetivo da pessoa idosa, transformando o vazio simbólico revelado pelo acúmulo em possibilidade de novo sentido e conexão.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, U. G. V.; RIBEIRO, D. P. Síndrome de Diógenes: uma revisão da literatura. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 156–159, 2012. Acesso em: 15 dez. 2025.
- BARCELLOS, L. R. M. F. *et al.* Prevalência dos Transtornos Mentais Comuns e sua associação com a incapacidade funcional em idosos. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 23, n. 2, p. 41–56, 2020. Acesso em: 15 dez. 2025.
- BECK, J. S. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRANDÃO, B. *et al.* Perfil de saúde de pessoas idosas em situação de acumulação. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 98, n. 3, p. e024359-e024359, 2024. Acesso em: 15 dez. 2025.

CERTO, A. *et al.* Hoarding Disorder and Diogenes Syndrome: Two Case Reports and a Narrative Review. **Cureus**, v. 17, n. 1, e78289, 2025. Acesso em: 15 dez. 2025.

CZARNOTA-KUCZYŃSKA, J. *et al.* Diogenes syndrome – causes and treatment of pathological hoarding and self-neglect. **Journal of Education, Health and Sport**, v. 58, p. 210–224, 2024. Acesso em: 15 dez. 2025.

GIANFREDI, V. *et al.* Aging, longevity, and healthy aging: the public health approach. **Aging Clinical and Experimental Research**, v. 37, p. 125, 2025. Acesso em: 15 dez. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População do país vai parar de crescer em 2041**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Acesso em: 15 dez. 2025.

LIMA, F. S. *et al.* Transtorno de Acumulação e Perspectivas Observadas no Processo de Envelhecer. **Mental**, v. 15, n. 28, p. 1–13, 2023. Acesso em: 15 dez. 2025.

MATHES, B. M. *et al.* Attachment theory and hoarding disorder: A review and theoretical integration. **Behaviour Research and Therapy**, v. 125, p. 103549, 2020. Acesso em: 15 dez. 2025.

MELLO, J. L. C. *et al.* Síndrome de Diógenes: relato de caso. **Geriatrics, Gerontology and Aging**, v. 11, n. 4, p. 189–192, 2017. DOI: 10.5327/Z2447-211520171700044. Acesso em: 15 dez. 2025.

MENDES, B. *et al.* Acompanhamento terapêutico na atenção básica: Estratégia de cuidado para acumuladores compulsivos. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 269-287, ago. 2022. DOI: <https://is.gd/T88xEg>. Disponível em: <https://is.gd/AwwDir>. Acesso em: 01 out. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **Atenção domiciliar e saúde mental na pessoa idosa**. Brasília: MS, 2022. Acesso em: 15 dez. 2025.

NETO, M. J. *et al.* Síndrome de Diógenes: transtorno de acumulação. **CuidArte Enfermagem**, v. 13, n. 1, p. 77-80, 2019. Acesso em: 15 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Ageing and health**. Geneva: WHO, 2025. Acesso em: 15 dez. 2025.

PROCTOR, C.; RAHMAN, S. Diogenes Syndrome: Identification and Distinction from Hoarding Disorder. **Case Reports in Psychiatry**, v. 2021, p. 1–6, 2021. Acesso em: 29 set. 2025.

STUMPFA, B.P.; HARAB, C.; ROCHAA, F.L. Transtorno de acumulação: Uma revisão hoarding disorder. Disponível em: <https://is.gd/7NxdAu>. Acesso em: 29 set. 2025.

TRAVASSOS, G. F.; COELHO, A. B.; ARENDS-KUENNING, M. P. The elderly in Brazil: demographic transition, profile, and socioeconomic condition. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 37, p. e0129, 2020. Acesso em 15 dez. 2025.

UEMURA, K. *et al.* Cognitive rehabilitation and functional outcomes in late-life hoarding disorder. **International Psychogeriatrics**, v. 34, n. 9, p. 851–859, 2022. Acesso em: 15 dez. 2025.

# O IMPACTO DO ESTIGMA NA EXCLUSÃO SOCIAL DE MULHERES ADULTAS COM TRANSTORNO DE ESQUIZOFRENIA

Danielle Aparecida de Oliveira Schunck<sup>1</sup>

Joana Vitória de Sousa Rocha<sup>2</sup>

Lara Ananda da Costa Pereira<sup>3</sup>

Mariana Canevari Ferreira<sup>4</sup>

Roberta Vogl<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA – *American Psychiatric Association*), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, p. 90), revisado em 2022, define o Transtorno de Esquizofrenia como:

[...] anormalidades em um ou mais dos cinco domínios a seguir: delírios, alucinações, pensamento (discurso) desorganizado, comportamento motor grosseiramente desorganizado ou anormal (incluindo catatonia) sintomas negativos.

O termo “esquizofrenia” (do grego esquizo = divisão, phrenia = mente) foi criado por Bleuler (1857-1939) como substituição do termo demência precoce na literatura. Bleuler (1911) introduziu o termo com a finalidade de descrever uma cisão estruturante entre pensamento, afeto e comportamento nos indivíduos acometidos, destacando a desintegração das funções psíquicas como elemento central do quadro clínico. A ideia não era contrariar o conceito de demência precoce, mas sim aperfeiçoá-lo em dois pontos: ampliar a idade possível de início do transtorno, já que ele também poderia surgir mais tarde, e, principalmente, destacar certos sintomas centrais para o diagnóstico, deixando em segundo plano a preocupação com a evolução do quadro para uma demência.

---

<sup>1</sup> Psicologia (UAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/6305805119140401>

<sup>2</sup> Psicologia (UAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/7357083801037257>

<sup>3</sup> Psicologia (UAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/3368847771649081>

<sup>4</sup> Psicologia (UAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/0207178806857706>

<sup>5</sup> Psicologia (UAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/5787098232151581>

Essa mudança conceitual ocorreu pela presença de pensamentos obsessivos e outros fatores comportamentais e cognitivos a serem afetados pelo transtorno, indicando uma quebra entre pensamento, comportamento e emoção nos pacientes estudados. Bleuler (1911) descreveu sintomas fundamentais (ou primários) e sintomas acessórios (ou secundários) para o transtorno. Este primeiro caracteriza-se pelos quatro “As”: associação frouxa de ideias, ambivalência, autismo e alterações do afeto. O segundo, por sua vez, inclui alucinações e delírios.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a esquizofrenia é a terceira causa de perda da qualidade de vida entre os 15 e 44 anos. São cerca de 1,6 milhão de brasileiros que, além da doença, sofrem com o estigma. O estigma da saúde mental, quando interseccionada à questão de gênero, se torna uma barreira maior, pois contribui para a marginalização das mulheres, deslegitimando seu sofrimento tanto pela condição psiquiátrica quanto pelas normas sociais que impõem e limitam papéis femininos. No caso das mulheres com transtornos mentais, esse estigma se expressa, por exemplo, na negação de sua capacidade para exercer a maternidade, na desvalorização de suas experiências subjetivas e no silenciamento dentro das instituições de saúde. Frequentemente vistas como incontrolláveis, perigosas ou incapazes, elas enfrentam o reforço do controle social e o afastamento de espaços de cidadania.

O conceito de estigmatização e seus efeitos nas relações sociais é formulado por Goffman (1963) em sua obra *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Na visão do autor, a sociedade baseia-se em preconceções e impõe expectativas normativas moldadas pelo ambiente social em que o sujeito está inserido. Assim, quando este indivíduo se vê diante de um “estranho” que possui algum atributo que o torna diferente dos demais, “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (Goffman, 1963, p. 6). No campo da saúde mental, o estigma se manifesta de forma ainda mais intensa, especialmente entre pessoas diagnosticadas com transtornos psiquiátricos graves, como a esquizofrenia, e que tenham passado por processos de institucionalização. Esse marcador social opera como um mecanismo de exclusão, produzindo barreiras à inserção social e dificultando o acesso a direitos fundamentais como moradia, trabalho, educação e cuidado em saúde.

A presente pesquisa se insere na linha de Psicologia Social, com ênfase nos Processos de Exclusão, abordando a experiência de mulheres

diagnosticadas com esquizofrenia sob uma perspectiva sócio-histórica, segundo a lente de Vygotsky (1993) e as teorias de controle e poder social de Foucault (1987). Parte-se da compreensão de que os transtornos mentais não podem ser analisados de forma isolada de seus contextos sociais, culturais e históricos, sendo fundamental considerar como esses fatores moldam a construção da subjetividade e a trajetória de vida das pessoas acometidas, e não apenas um fenômeno biológico isolado.

O estudo tem como objetivo compreender de que maneira os processos de exclusão social e simbólica impactam a vida de mulheres com esquizofrenia, investigando como o gênero e o estigma contribuem para sua marginalização, bem como analisar a percepção da sociedade sobre mulheres com transtornos de esquizofrenia e investigar como o estigma social e familiar afeta a qualidade de vida de mulheres com esquizofrenia a partir de 30 a 49 anos, especialmente em suas interações interpessoais. Além disso, o presente estudo visa examinar a influência do estigma na dificuldade de mulheres com esquizofrenia em estabelecer e manter relacionamentos estáveis e pesquisar como o início tardio da esquizofrenia em mulheres pode influenciar no diagnóstico.

A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. Mas ele não é uma mônada responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la. É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (Sawaia, 2016, p. 111).

A escolha por essa temática é motivada pela invisibilidade social dessas mulheres e pela escassez de estudos que articulem gênero, saúde mental e exclusão a partir de uma leitura crítica e histórica. Fundamenta-se, portanto, em autores da Psicologia Sócio-histórica, como Vygotsky (1993), Lane (1984) e Sawaia (2016), entre outros que possibilitam uma análise dialética entre sujeito e sociedade, contribuindo para desnaturalizar as formas de sofrimento psíquico e revelar as contradições presentes nas práticas de cuidado e exclusão. O trabalho visa investigar, através de uma metodologia de pesquisa bibliográfica de autores como Goffman (1963), Foucault (1987) e Basaglia (1961), os hospitais psiquiátricos como meios

de exclusão social e perda da autonomia do sujeito. O tema escolhido se justifica pela crescente necessidade de compreender os efeitos do estigma nas pessoas com transtornos mentais, em destaque mulheres que enfrentam um desafio adicional à condição de saúde mental, a discriminação de gênero.

Em síntese, a Psicologia de Vygotsky (1993) oferece uma perspectiva sobre as relações sociais mediadas por contextos históricos e culturais, crucial para entender como as mulheres com transtorno de esquizofrenia são percebidas e tratadas em grupos sociais. Para ele, o sujeito esquizofrênico não pode ser entendido como alguém incapaz de pensar racionalmente, cujo acesso à realidade encontra-se prejudicado. Foucault (1987), por sua vez, contribui com suas reflexões sobre controle de poder no sentido em como as instituições de saúde e a sociedade moldam o destino social de mulheres adultas com esquizofrenia, limitando sua liberdade e capacidade de reintegração social. A investigação também se aprofunda na questão do sofrimento ético-político, conforme abordado por Spinoza (1985):

O sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais. É o sofrimento de estar submetida à fome e à opressão, e pode não ser sentido como dor por todos. É experimentado como dor, na opinião de Heller, apenas por quem vive a situação de exclusão ou por “seres humanos genéricos” e pelos santos [3], quando todos deveriam estar sentindo-o, para que todos se implicassem com a causa da humanidade.

A estigmatização é ampla e afeta de forma negativa diferentes domínios da vida dos pacientes. O estigma, se não combatido, pode criar um ciclo vicioso de alienação e discriminação dos pacientes, levando ao isolamento social, incapacidade para o trabalho, abuso de substâncias, mendicância ou excessiva institucionalização, os quais diminuem as chances de reinserção social. (Graham, N. et al, 2006).

## **A Constituição Histórica da Esquizofrenia e a Loucura**

Desde a antiguidade grega até o século XVIII, todas as doenças mentais eram diagnosticadas como loucura. Antes do século XIX, a loucura no mundo ocidental era dominada com leitos reservados aos loucos, como o Hôtel-Dieu de Paris, sendo estes leitos frequentemente fechados, como uma espécie de jaula para manter os furiosos (Foucault, 1984).

Durante a época do Renascimento, foram abertos na Espanha e na Itália os primeiros estabelecimentos reservados aos loucos, submetidos a um tratamento inspirado na medicina árabe. Na França, no começo do século XVII, loucos célebres como Bluet d'Arbêre escreveram livros publicados e lidos como obras de loucura. Contudo, em meados do século XVI, na cultura ocidental, há a contraposição entre a razão e a desrazão, o que traz como consequência o silenciamento do discurso da loucura, percebido como desrazão. Assim, loucura e exclusão se tornam sinônimos. No decorrer da modernidade, os loucos eram taxados como pessoas sem razão, inaptos, imorais ou indisciplinados (Oliveira, 2011).

No século XVIII, durante o iluminismo, Philippe Pinel realizou a diferenciação entre os diversos transtornos mentais que eram considerados como loucura, entre eles, a esquizofrenia que foi descrita com o termo *démence* — perda da mente —, caracterizando a deterioração das capacidades mentais do sujeito. Para Pinel (1801), a alienação mental tinha sua origem em causas morais, havendo também nesse período a primeira menção da importância do social no desenvolvimento do sofrimento mental, pois, para ele, o desenvolvimento do “processo civilizatório” teria responsabilidade em sua origem (Amarante & Torre, 2010).

## O Estigma Social Associado ao Gênero Feminino

Goffman (1988) caracteriza o estigma social em três tipos:

Existem três tipos de estigma; em primeiro há as abominações do corpo (deformidades físicas), em segundo as culpas de caráter individual (ex.: vontades fracas, crenças falsas, distúrbios mentais, tentativas de suicídio) e em terceiro os estigmas tribais de raça, nação, religião que podem ser transmitidos por antecedentes (Goffman, 1988).

Dessa forma, ao considerarmos a perpetuação do estigma do gênero feminino, este foi transmitido em diferentes períodos da história. Desde registros do Egito Antigo que atribuíam o corpo do gênero feminino a uma condição de malignidade pela presença do útero até a compreensão de loucura na Idade Média, através do resgate das obras de Galeno (129-199), que constata que os vapores advindos do sangue menstrual ocasionariam alucinações e eram associados à melancolia, o papel da loucura ao ser analisado de forma sócio-histórica sempre esteve associada ao feminino.

Durante a Inquisição Medieval, ocorrida entre os séculos XIII e XIV, a loucura foi vista por um olhar místico, como manifestações sobrenaturais provenientes de deuses e demônios, em que a Igreja Católica incentivava a perseguição e morte das mulheres atrelando-se a loucura à bruxaria. Conforme Foucault (2001), a loucura é caracterizada pela forma que a sociedade a experimenta durante a história, traçando uma trajetória do que é caracterizado como doença mental e as ferramentas de exclusão que moldaram esse conceito. Já no decorrer do século XV ao XVII, as leis eram utilizadas como ferramentas para o controle do comportamento feminino. Os hospitais psiquiátricos tinham como público-alvo mulheres que infringiram as leis estabelecidas pelas instituições religiosas (Amarante, 2011), contribuindo assim para o fortalecimento do estigma social do gênero feminino e privando-as da inserção social.

Em *História da Loucura*, Michel Foucault (2019) evidencia como, a partir do século XVII, a sociedade ocidental passou a isolar e controlar aqueles considerados desviantes da razão, instituindo um processo de exclusão que se intensificou com o surgimento do discurso psiquiátrico. A noção de poder sobre os corpos constitui um dos eixos centrais da obra de Foucault (2021), especialmente no que diz respeito à forma como as instituições e os saberes modernos passaram a regular a vida dos indivíduos. Longe de ser exercido apenas por meio da repressão ou da força, o poder, segundo Foucault (2021), atua de maneira frequente e insistente, infiltrando-se nas práticas cotidianas, nos discursos científicos e nas normas sociais.

Esse poder não apenas limita ações, mas produz subjetividades, comportamentos e verdades socialmente aceitas. Entre os principais alvos dessa dinâmica estão os corpos, que se tornam objeto de controle, vigilância e disciplina. Em especial, os corpos femininos que ocupam um lugar central nesse contexto, pois foram historicamente associados à irracionalidade, à instabilidade emocional e à histeria — características que, no imaginário social e médico da época, justificavam sua patologização e confinamento. A análise dessas estratégias de dominação permite compreender como o gênero foi (e continua sendo) uma construção social profundamente atravessada por relações de poder.

O poder não se manifesta unicamente como mecanismo repressivo, mas também como força produtiva, responsável pela constituição dos sujeitos e das normas sociais. Esse poder circula nas relações cotidianas e se

materializa em práticas discursivas e institucionais que definem comportamentos, identidades e corpos. Nesse contexto, é possível compreender como, historicamente, os corpos femininos foram submetidos a mecanismos de controle sustentados por saberes médicos, jurídicos e morais. A partir do século XVIII, com o desenvolvimento da medicina e da psiquiatria, consolidaram-se discursos que classificavam as mulheres como naturalmente frágeis, instáveis ou predispostas à loucura. Esses discursos, operando como dispositivos de saber-poder, conforme conceitua Foucault (2021), instituíram práticas de vigilância, medicalização e normalização do corpo feminino. A loucura, nesse cenário, passou a ser frequentemente associada a comportamentos femininos que se desviavam das normas sociais e de gênero — como a rebeldia, a sexualidade ativa ou a recusa em seguir o modelo de esposa e mãe. Assim, o poder disciplinar não apenas regulou os corpos femininos, mas também produziu modelos de conduta considerados legítimos e aceitáveis (“normal” ou “saudável”), reafirmando desigualdades de gênero sob a aparência de neutralidade científica e racional.

Sendo assim, é possível concluir que o estigma associado ao gênero feminino, especialmente no que diz respeito à loucura, é resultado de uma construção histórica complexa, marcada por relações de poder que atravessam diferentes instituições sociais, como a igreja, a medicina e o direito. Desde a antiguidade até o surgimento do discurso psiquiátrico moderno, o corpo feminino foi sistematicamente associado à irracionalidade e à instabilidade, sendo alvo de exclusão, controle e disciplinamento. A análise de Goffman (1988) sobre os estigmas sociais, aliada à perspectiva de Foucault (2021) do saber-poder, revela como o discurso sobre a loucura serviu como ferramenta para reforçar normas de gênero e legitimar práticas de exclusão. Portanto, a patologização da mulher que se desviava dos papéis sociais esperados — como a obediência, a passividade e a maternidade — não apenas reforçou a inferiorização do feminino, mas também sustentou um sistema de dominação que persiste, ainda hoje, sob diferentes formas e discursos.

## **O Estigma Social Relacionado a Mulheres com Esquizofrenia**

A esquizofrenia, enquanto transtorno mental severo, é amplamente estigmatizada, e historicamente cercada por mitos e narrativas patologizantes que impactam diretamente a vida dos sujeitos diagnosticados com

esse transtorno. No entanto, ao analisar os efeitos sociais da doença, é fundamental reconhecer que a experiência do adoecimento psíquico não é neutra, mas marcada por fatores como gênero, classe, raça e contexto social. Como aponta Seeman (2018), mulheres diagnosticadas com esquizofrenia enfrentam uma forma específica e agravada de exclusão, relacionada não apenas à condição psiquiátrica, mas também à não conformidade com papéis de gênero tradicionalmente impostos. Em uma sociedade que espera da mulher atitudes cuidadoras, estabilidade emocional e desempenho de funções como maternidade e feminilidade normativa, a esquizofrenia representa uma ruptura dupla: tanto no âmbito da “normalidade psíquica” quanto no campo do gênero. Assim, o sofrimento psíquico feminino é frequentemente deslegitimado, sendo confundido com instabilidade emocional ou “fraqueza” moral, o que remete ao conceito de “histeria” historicamente atribuído às mulheres. Essa perspectiva é reforçada por autores como Erving Goffman (1963), que discute o estigma como uma identidade social deteriorada, e por teóricas feministas como Judith Butler (1990), ao questionar as normas de gênero como construções sociais que regulam os corpos e comportamentos.

Embora homens e mulheres compartilhem aspectos gerais da doença, existem diferenças significativas em termos de prevenção, manifestação clínica, resposta terapêutica e impactos sociais que merecem atenção específica por parte dos profissionais de saúde mental. A estigmatização também se expressa no âmbito dos serviços de saúde mental, onde essas mulheres enfrentam barreiras no acesso, tendem a receber diagnósticos errôneos ou tardios, frequentemente sendo inicialmente classificadas como portadoras de transtornos do humor, alimentares ou de estresse pós-traumático, muitas vezes seus sintomas são interpretados com base em estereótipos de gênero como histeria, fraqueza ou instabilidade emocional, o que compromete a acurácia diagnóstica e o tratamento adequado. Essa diferença e negligência no cuidado, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, contribui para o atraso no tratamento e piora do prognóstico. Esse conjunto de fatores expõe uma vulnerabilidade ampliada, que não decorre apenas da doença em si, mas da forma como ela é interpretada e tratada socialmente.

Além disso, o estigma institucional desempenha um papel central. Seeman observa que muitos profissionais de saúde carregam, de forma

consciente ou não, a convicção de que mulheres com esquizofrenia “não deveriam ter filhos” ou deveriam recorrer à interrupção da gravidez caso engravidem. Essa postura discriminatória repercute diretamente na busca por cuidados médicos, já que muitas pacientes temem revelar sua gravidez por receio de perder a guarda dos filhos (As mulheres e a esquizofrenia, 2003). Assim, o estigma não se limita às atitudes sociais gerais, mas permeia também as práticas de cuidado e políticas de saúde, impactando negativamente a adesão ao tratamento e a confiança no sistema de saúde.

O estigma social constitui uma das dimensões mais persistentes e impactantes da experiência de mulheres com esquizofrenia. Seeman (2018) ressalta que a esquizofrenia é, em geral, uma doença altamente estigmatizada, associada a estereótipos de periculosidade, irracionalidade e incurabilidade. No entanto, as mulheres enfrentam um tipo de estigma que é qualitativamente diferente do vivido pelos homens. Enquanto estes tendem a ser vistos como potenciais agressores, as mulheres são frequentemente enquadradas em papéis de incapacidade e inadequação para a maternidade, o trabalho e os relacionamentos afetivos. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) apontam que mulheres com esquizofrenia estão mais expostas à violência doméstica e sexual, apresentam menor adesão aos tratamentos e maior dificuldade de reinserção social, sobretudo na ausência de redes de apoio, o que evidencia como a vulnerabilidade social se entrelaça com preconceitos de gênero e com desigualdades estruturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que o estigma associado a esquizofrenia constitui um fenômeno multidimensional e interseccional, que compromete a autonomia, a qualidade de vida e a integração social das mulheres diagnosticadas. O levantamento das evidências revelou o predomínio de abordagens quantitativas e a escassez de estudos qualitativos e mistos, o que reforça a necessidade de ampliar a compreensão das experiências subjetivas dessas mulheres em diferentes contextos socioculturais.

Entre as principais limitações deste estudo, destacam-se a restrição às bases de dados analisadas e o número reduzido de pesquisas com recorte

específico de gênero, além da predominância de estudos conduzidos nas Américas, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades culturais. Ademais, a ausência de estudos mistos e longitudinais dificulta a observação de mudanças no estigma e na exclusão social ao longo do tempo. Além disso, embora apresente pesquisas conduzidas nas Américas, as produções científicas conduzidas no Brasil, destacando nossa realidade sociocultural é bastante limitada e com pesquisas insuficientes para parâmetros de estudos, o que dificulta ações afirmativas e expansão de entendimento sobre a temática.

Diante dessas lacunas, sugere-se que pesquisas futuras adotem abordagens metodológicas integrativas, combinando dados qualitativos e quantitativos, e que explorem recortes interseccionais envolvendo gênero, classe, raça e maternidade. Estudos multicêntricos e comparativos entre diferentes países poderiam ampliar o entendimento sobre as variações culturais do estigma e suas repercussões na inclusão social. Por fim, recomenda-se o desenvolvimento de intervenções participativas e políticas públicas sensíveis ao gênero, voltadas ao empoderamento e à promoção de direitos das mulheres com esquizofrenia.

## REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Paulo. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. n. 120.
- AMSALEM, D. et al. “It is hard to be a woman with schizophrenia”: randomized controlled trial of a brief video intervention to reduce public stigma in young adults. *Journal of Clinical Psychiatry*, [S.l.], v. 84, n. 1, p. 22m14534, 19 dez. 2022. DOI: 10.4088/JCP.22m14534. Disponível em: <https://is.gd/Lnqfn7>. Acesso em: 4 out. 2025.
- BLEULER, Paul Eugen. **Dementia Praecox or The Group of Schizophrenias**. New York: International Universities Press, 1911.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Dia Nacional da Pessoa com Esquizofrenia**: cercada de tabus, doença tem tratamento no SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://is.gd/2vX8mO>. Acesso em: 12 maio 2025.
- CAMPOS, Ioneide de Oliveira; ZANELLO, Valeska. **Saúde mental e gênero**: o sofrimento psíquico e a invisibilidade das violências. *Revista Vivência*, n. 48, p. 105–118, 2016.
- CHANDRA, P. S.; KOMMU, J. V.; RUDHRAN, V. **Schizophrenia in women and children**: a selective review of literature from developing countries. *International Review of*

*Psychiatry*, London, v. 24, n. 5, p. 467–482, out. 2012. DOI: 10.3109/09540261.2012.707118. Disponível em: <https://is.gd/4HpGQJ>. Acesso em: 4 out. 2025.

CHAVES, Ana C. Diferenças entre os sexos na esquizofrenia. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, supl. 1, p. 5–10, 2000. DOI: 10.1590/S1516-44462000000500008. Disponível em: <https://is.gd/xxyUyA>. Acesso em: 6 out. 2025.

CHERNOMAS, W. M.; CLARKE, D. E.; CHISHOLM, F. A. Perspectives of women living with schizophrenia. *Psychiatric Services*, v. 51, n. 12, p. 1517–1521, dez. 2000. DOI: 10.1176/appi.ps.51.12.1517.

CORRIGAN, Patrick W.; WATSON, Amy C. The stigma of psychiatric disorders and the gender, ethnicity, and education of the perceiver. *Community Mental Health Journal*, v. 43, n. 5, p. 439–458, out. 2007. DOI: 10.1007/s10597-007-9084-9.

FOUCAULT, Michel. **Doença Mental e Psicologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, A. et al. Schizophrenia: a review of social risk factors that affect women. *Behavioral Sciences (Basel)*, v. 13, n. 7, p. 581, jul. 2023. DOI: 10.3390/bs13070581. Disponível em: <https://is.gd/Hl5G6g>. Acesso em: 4 out. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **Síndrome metabólica**. [S.l.], [2025?]. Disponível em: <https://is.gd/Egyi1K>. Acesso em: 3 out. 2025.

MUZEKA, J. (2021). Esquizofrenia para além da patologização: a importância do reconhecimento do sujeito. **Revista PsicoFAE: Pluralidades Em Saúde Mental**, 10(2), 109–123.

NATIVIDAD, M. et al. **Monitoring the effectiveness of treatment in women with schizophrenia**: new specialized cooperative approaches. *Brain Sciences*, v. 13, n. 9, p. 1238, ago. 2023. DOI: 10.3390/brainsci13091238. Disponível em: <https://is.gd/soLqKe>. Acesso em: 4 out. 2025.

PERONDI, F.; GARCIA JR., C. A. S.; RIL, S. Y.; CECCON, R. F. Vulnerabilidades de mulheres institucionalizadas que vivem com esquizofrenia: narrativas fotoetnográficas. *Saúde & Sociedade*, São Paulo, v. 34, n. 2, e240478pt, 2025. DOI: 10.1590/S0104-12902025240478pt.

RABASQUINHO, Cidália; PEREIRA, Henrique. Gênero e saúde mental: uma abordagem epidemiológica. *Análise Psicológica*, v. 25, n. 3, p. 439–454, 2007.

RICE, E. **The invisibility of violence against women diagnosed with schizophrenia**: a synthesis of perspectives. *ANS. Advances in Nursing Science*, [S.l.], v. 31, n. 2, p. E9–E21, abr./jun. 2008. DOI: 10.1097/01.ANS.0000319568.91631.98. Disponível em: <https://is.gd/t8i7bY>. Acesso em: 4 out. 2025.

SANTOS, L. G. S. dos, BARBOSA, G. R. dos S., & ALIANÇA, A. S. dos S. (2024). Os atravessamentos sociais da loucura e o feminino: uma retórica antimanicomial. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, 10(1), 1135–1148. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i1.10473>. Acesso em: 20 maio 2025.

SAWAIA, B. (org.). **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SEEMAN, M. V. **Schizophrenia**: women bear a disproportionate toll of antipsychotic side effects. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 21–29, jan. 2010. DOI: 10.1177/1078390309350918. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21659259>. Acesso em: 4 out. 2025.

SEEMAN, M. V. **Grappling with issues of motherhood for women with schizophrenia. Healthcare (Basel)**, v. 11, n. 21, p. 2882, nov. 2023. DOI: 10.3390/healthcare11212882. Disponível em: <https://is.gd/fzICwS>. Acesso em: 4 out. 2025.

SHIRAKAWA, I.; TAMAYOSE, S.; LOPES, A. C. et al. **Family expectation, social adjustment and gender differences in schizophrenic patients**. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 30, n. 6, p. 506–512, 1996.

SHOWALTER, E.; SALVI, A. C. **Introdução - A doença feminina. Tempos Históricos**, [S.l.], v. 28, n. 1, p. 282–306, 2024. DOI: 10.36449/rth.v28i1.31897. Disponível em: <https://is.gd/yZqOcY>. Acesso em: 4 out. 2025.

THARA, R.; KAMATH, S.; KUMAR, S. **Women with schizophrenia and broken marriages — doubly disadvantaged? Part I: patient perspective**. *International Journal of Social Psychiatry*, v. 49, n. 3, p. 225–232, set. 2003. DOI: 10.1177/00207640030493008.

ZANELLO, Valeska. **A saúde mental sob viés de gênero, da semiologia e da interpretação diagnóstica**. In: ZANELLO, Valeska; ANDRADE, Ana Paula Muller (orgs.). *Saúde mental e gênero: diálogos, práticas e interdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2014. p. 45–74.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. São Paulo: Editora Appris, 2018.

# GRUPO DE APOIO PARA MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA: VIVÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Lívia Garcez<sup>1</sup>

Vanisa Fante Viapiana<sup>2</sup>

Maria Eduarda de Paula<sup>3</sup>

Luiza Stefanello<sup>4</sup>

Maria Fernanda Arruda<sup>5</sup>

Camile Dallemole<sup>6</sup>

## INTRODUÇÃO

Ao longo da trajetória histórica e cultural das civilizações as noções acerca do feminino e da mulher sofreram diversas transformações. Em seus primórdios, as mulheres foram vistas como seres inferiores devido ao seu gênero, eram hostilizadas e até mesmo culpadas por males que a sociedade vivenciava carregando a responsabilidade simbólica por todos os males já vivenciados pela humanidade (Del Priori, 2019). A exemplo disso, conta-se sobre o mito grego “a caixa de pandora” e o conto bíblico de Eva, que descrevem mulheres culpadas pela ocorrência de desgraças que ocorreram no mundo. Ainda, “no discurso de matriz filosófica grega, [...] pensava a mulher como um objeto, [...] ‘criaturas irracionais, sem pensar próprio’, que deveriam viver sob o controle dos homens [...]” (Farias e Tedeschi 2009, p. 2). Isto posto, às mulheres sempre eram reservados os lugares secundários e sem importância dentro do contexto social, enquanto aos homens, eram sempre os destaques da sociedade e sinônimos de superioridade. Dessa maneira, a violência de gênero expressa-se como a maior tentativa de dominação e, conseqüentemente, afirmação de virilidade masculina (Borges e Luchesi, 2015).

<sup>1</sup>Doutorado em Envelhecimento Humano (UPF). Docente (UPF). CV: <http://lattes.cnpq.br/0424530720015702>

<sup>2</sup>Doutora em Psicologia (PUC-RS). Docente (UPF). CV: <http://lattes.cnpq.br/3852394000656432>

<sup>3</sup>Psicologia (UPF). CV: <http://lattes.cnpq.br/7076690586162098>

<sup>4</sup>Psicologia (UPF). CV: <http://lattes.cnpq.br/1552335541874250>

<sup>5</sup>Psicologia (UPF). CV: <http://lattes.cnpq.br/3027248583687791>

<sup>6</sup>Psicologia (UPF). CV: <http://lattes.cnpq.br/3454518902771723>

No contexto brasileiro, a violência contra a mulher constitui-se como resultado direto de fatores históricos, sociais e econômicos. Nesse sentido, o Código Penal discorre acerca da violência contra a mulher (Brasil, 1940) de maneira abrangente, mas também em legislações específicas, como a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), e a Lei nº 13.104/2015, que institui o feminicídio (Brasil, 2015). A legislação penal prevê inúmeras formas de agressão que comprometem a integridade física, psicológica, sexual, moral e patrimonial da mulher, considerando tais condutas como crime quando praticadas em contextos de discriminação ou violência doméstica e familiar. A violência física e psicológica, contemplada no artigo 129, §9º, trata das lesões corporais cometidas contra cônjuge, companheiro, familiares ou indivíduos que residam no mesmo endereço, com pena de três meses a três anos de detenção, havendo possibilidade de aumento conforme a gravidade da agressão (Brasil, 1940).

Em relação à violência sexual, o Código Penal estabelece os crimes contra a dignidade sexual da mulher. O artigo 213 define o estupro como o ato de constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar outro ato libidinoso, com pena de seis a dez anos, enquanto o artigo 217-A trata do estupro de vulnerável, cometido contra menores de 14 anos ou pessoas incapazes de consentir. O artigo 216-A prevê, ainda, o assédio sexual, caracterizado pelo constrangimento para obtenção de vantagem sexual por parte de alguém em posição hierárquica superior, sendo punível com pena de um a dois anos de reclusão (Brasil, 1940). No âmbito da violência moral e patrimonial, crimes como calúnia, difamação e injúria (arts. 138 a 140) configuram agressão moral, enquanto danos e apropriação indébita (arts. 163 e 168) podem caracterizar violência patrimonial, quando envolvem destruição, retenção ou subtração de bens da vítima (Brasil, 1940).

Entre as formas letais de violência, destaca-se o feminicídio, qualificado como homicídio cometido contra a mulher por razões de gênero, envolvendo violência doméstica ou familiar, ou situações de menosprezo ou discriminação à condição feminina, com pena de 12 a 30 anos, podendo ser aumentada em casos específicos, como gravidez da vítima ou presença de menores (Brasil, 2015). A Lei Maria da Penha, por sua vez, não cria novos tipos penais, mas complementa o Código Penal ao estabelecer mecanismos de prevenção, punição e assistência às mulheres, definindo as diferentes formas de agressão e assegurando medidas protetivas de urgência, como

o afastamento do agressor e a proibição de contato com a vítima (Brasil, 2006). Ademais, a legislação penal, aliada à jurisprudência, constitui-se como instrumento fundamental de proteção à mulher, reconhecendo a gravidade da violência de gênero e garantindo sua segurança, dignidade e direitos fundamentais (Brasil, 1940; Brasil, 2006; Brasil, 2015).

Apesar dos avanços legislativos que ocorreram nos últimos anos, as mulheres continuam sendo vítimas frequentes de agressões, tanto físicas como psicológicas, muitas vezes sendo dentro de seus próprios lares. De acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022) referentes à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil, foi apontado que no ano de 2020 foram registrados 1.341 casos de feminicídio e cerca de 2.600 tentativas no Brasil. Ao todo, foram contabilizados 3.913 homicídios de mulheres, além de 230.160 casos de lesão corporal dolosa, em grande parte relacionados à violência doméstica (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022). Em relação à violência sexual, foram notificados 60.460 casos de estupro, sendo 86,9% das vítimas mulheres e 60% delas com até 13 anos de idade (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022).

Sob esse viés, a sociedade enraizada com ideologias patriarcais, reforça a concepção de que mulheres vivem em relacionamentos violentos por serem coniventes, ignorando aspectos que dificultam o rompimento desses abusos. Nesse sentido, aponta-se que o ciclo da violência doméstica é um fator determinante para a permanência das vítimas nessas relações, envolvendo três fases (Almeida, 2020). A fase inicial é a acumulação de tensão, o momento em que começam a surgir problemas conjugais, e a mulher passa a evitar atitudes que possam desencadear a desaprovação do parceiro. Na segunda etapa é a explosão, o agressor perde o controle expressando sua raiva de maneira violenta, amedrontando sua companheira. Por fim, tem-se a lua de mel, em que o agressor demonstra arrependimento tentando reconquistá-la. Assim, o estágio final faz com que a vítima permaneça nessa relação, com a falsa esperança de que tudo pode melhorar, sendo influenciada pelas promessas de mudança e afeto, o que a leva a minimizar os episódios anteriores de violência (Almeida, 2020).

Pode-se discorrer sobre muitos fatores que influenciam a permanência de algumas mulheres no ciclo da violência, seja ela física, psicológica ou emocional, porém é necessário salientar que não se pode aplicar uma prática de prejulgamento, deixando claro que cada caso é único. Nesse sentido, a

dependência emocional e psicológica com o agressor é um dos fatores que fazem com que as mulheres permaneçam nessas relações, outro fator relevante é a dependência financeira, sobressaindo como um dos mais importantes mantenedor do vínculo com o parceiro mesmo após a violência (Gusmão, Silva, Apolinário e Freitas, 2022). Essa preocupação está ligada à sobrevivência das crianças após o afastamento do agressor, o qual pode suspender o apoio financeiro à família por conta da denúncia, levando a mulher a permanecer no ciclo de violência (Gusmão, Silva, Apolinário e Freitas, 2022).

Frente a esse fenômeno, torna-se, então, extremamente importante a adoção de medidas de acolhimento e escuta para mulheres com histórico de violência, sendo uma dessas medidas as intervenções psicossociais, como os grupos de apoio. Esses grupos reúnem indivíduos com vivências similares, promovendo troca de experiências, fortalecimento de vínculos e a construção coletiva de estratégias de enfrentamento (Stanziani, Silva e Ferreira, 2024). No âmbito da violência contra a mulher, ressalta-se que tais grupos possibilitam um espaço de acolhimento e escuta, em que as integrantes podem compartilhar suas histórias sem julgamentos, reconhecendo que não estão sozinhas, promovendo o aumento da autoestima e a elaboração da violência sofrida (Stanziani, Silva e Ferreira, 2024).

Além disso, “a vivência do processo grupal possibilita inúmeros resultados terapêuticos, principalmente na realidade dos serviços especializados em saúde mental” (Sousa, et al., 2020, p. 2). Nesse sentido, tais grupos funcionam como um excelente aliado para a obtenção de bons prognósticos, uma vez que o grupo proporciona resultados semelhantes aos da terapia individual, além de possibilitar momentos de empatia, otimismo e esperança (Yalom, 2006). Vale ressaltar que a mudança terapêutica é considerada um processo complexo, que envolve a interação de experiências humanas as quais promovem o crescimento pessoal e emocional, a partir da vivência de esperança, identificação com os outros, apoio mútuo, aprendizado interpessoal e expressão de sentimentos durante um grupo terapêutico (Yalom, 2006).

Nessa perspectiva, nota-se que a aplicação de grupos pode ser uma estratégia de enfrentamento potente no trabalho com mulheres em situação de violência. No estudo realizado por Hoepers e Tomanik (2019), por exemplo, observa-se que a participação em encontros grupais possibilitou às mulheres construir novos sentidos sobre suas vivências, fortalecendo sua autonomia, autoestima e capacidade de enfrentamento. É destacado

que, por meio das trocas afetivas e de suas vivências, além da escuta mútua, o grupo se tornou um espaço seguro de pertencimento e transformação (Hoepers e Tomanik, 2019).

Já no estudo de Paiva e Souza (2021), observa-se que esses grupos oferecem um espaço seguro de acolhimento, troca de experiências e ressignificação das vivências, fazendo com que as mulheres compreendam sua trajetória no contexto de violência como parte de um sistema patriarcal que se acumula historicamente. Foi destacado pelas autoras, que ao compartilhar seus relatos e reconhecerem trajetórias semelhantes, as participantes desenvolvem maior autoestima e consciência crítica, elementos considerados fundamentais pelas autoras para a quebra do ciclo de violência e para o fortalecimento do empoderamento feminino (Paiva e Souza, 2021).

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo relatar as vivências de um grupo de mulheres vítimas de violência atendidas por um projeto de extensão de uma universidade do interior do RS. Nesse contexto, acadêmicas extensionistas da instituição, vinculadas ao Fórum e ao Ministério Público da cidade, desenvolveram um espaço de acolhimento e intervenção em grupo, voltado a promover o bem-estar biopsicossocial dessas mulheres e, conseqüentemente, contribuir para a interrupção do ciclo de violência. Por meio das visitas às instituições parceiras, as estudantes de Psicologia realizavam atendimentos de triagem e convidaram as mulheres para participar do grupo de apoio realizado na Clínica-Escola, onde se oferecia acolhimento às vítimas de crimes, atos infracionais e, sobretudo, de violência doméstica e familiar contra a mulher.

## DESENVOLVIMENTO

O Projeto de Extensão foi o responsável por desenvolver um grupo de apoio para mulheres vítimas de violência doméstica. O referido grupo, foi composto por 3 mulheres (de 35 a 65 anos), sendo os encontros mediados por alunas extensionistas do curso de psicologia, sob supervisão semanal de duas professoras orientadoras. Desse modo, foram realizados onze encontros semanais com duração aproximada de 1h30min, sendo que os tópicos a serem trabalhados no grupo foram selecionados de acordo com as evidências científicas existentes sobre o tema, bem como as demandas que surgiam em cada encontro.

Com isso, os onze encontros serão descritos no quadro abaixo, evidenciando seus objetivos, a descrição de cada encontro e as repercussões geradas no grupo.

OBJETIVO DO ENCONTRO	DESCRIÇÃO DO ENCONTRO	REPERCUSSÕES GERADAS NO GRUPO
Acolhimento e apresentação do grupo	O encontro iniciou com um momento de escuta e acolhimento, seguido da explicação sobre os objetivos do grupo. As participantes ouviram a música “Girassol”, dos cantores Priscilla e Whindersson Nunes (2020), a fim de refletir sobre força e resiliência. Depois, escreveram em pétalas de girassol uma palavra que representasse seu estado naquele momento e posicionaram as pétalas ao redor de uma semente central. Ao final, receberam sementes de girassol para levar para casa.	<i>“Eu participei do grupo ano passado, gostava muito de vir”</i> <i>“Meu girassol que eu plantei ano passado, está enorme, vou mostrar para vocês”</i> <i>“Essa música que vocês apresentaram é muito bonita”</i>
Acolhimento e escuta	Para esse encontro foi organizado uma dinâmica com uma caixa de objetos com significados. No entanto, devido às demandas das participantes que haviam iniciado a participação no grupo naquele dia, não realizamos as atividades, apenas fizemos o acolhimento.	Esse encontro permitiu compreender as razões que fizeram as duas novas participantes buscarem o grupo.
Voltar o olhar para si mesma	Este encontro trabalhou a partir de uma dinâmica com uma caixa contendo diversos objetos. As participantes foram convidadas a escolher um ou mais itens e explicar ao grupo o motivo da escolha e o que aquele objeto representava para elas. Os objetos eram simples e comuns do cotidiano, como escova de cabelo, pano de prato e anel.	De início, a dinâmica foi importante para que cada participante refletisse sobre algumas coisas, em relação a ela mesma, que ela já não pensava a muito tempo. Após isso, tivemos um momento de acolhimento e conversa onde elas conseguiram trazer, sob uma nova ótica, algumas questões da sua vivência.

	A atividade ocorreu no início do encontro e, depois disso, houve um momento de escuta, acolhimento e apoio.	
Trabalhar a culpa	O encontro foi iniciado com um momento de acolhimento e escuta ativa. Em seguida, foi realizada a psicoeducação sobre culpa, para as participantes entenderem a temática e diferenciarem a responsabilidade da culpa disfuncional. Por meio do questionamento socrático e cartões de enfrentamento, as mulheres refletiram sobre os sentimentos de culpa que as atormentam.	Esse encontro mostrou-se especialmente significativo para as participantes, pois possibilitou uma maior compreensão dos sentimentos de culpa que as angustiavam, assim como promoveu o entendimento de que que nem todo acontecimento é responsabilidade do indivíduo, especialmente quando envolve fatores alheios à sua capacidade de decisão.
Autocuidado e resgate de valores internos	O encontro foi iniciado com um momento de acolhimento e escuta ativa sobre a semana das participantes. Em seguida, foi iniciada a discussão sobre o tema do autocuidado, refletindo sobre as ações que cada uma adotava nesse sentido. Depois, foi realizada uma dinâmica sobre valores pessoais, na qual cada participante escreveu seus valores em papéis e os compartilhou com o grupo. De início, a dinâmica foi importante para que cada participante refletisse sobre algumas coisas, em relação a ela mesma, que ela já não pensava a muito tempo. Após isso, tivemos um momento de acolhimento e conversa onde elas conseguiram trazer, sob uma nova ótica, algumas questões da sua vivência.	Trabalhar os valores foi extremamente importante para que cada participante visualize para que ela vai aos encontros toda semana e permanece esperançosa com os resultados. <i>“eu luto pelas minhas filhas, é por elas que eu enfrento o que for”</i> <i>“minha família é meu bem mais importante”</i>
Entender o objetivo de cada uma em participar do grupo	O encontro foi iniciado com um momento de escuta e acolhimento, no qual as participantes compartilharam suas histórias e sentimentos.	<i>“Eu procuro um espaço onde eu possa ser ouvida”</i>

	Em seguida, elas foram convidadas a escrever o que buscavam no grupo e depois compartilharam essas expectativas, que foram expostas em um varal para melhor visualização. Ao final, o encontro foi encerrado com a solicitação de sugestões de temas para serem trabalhados posteriormente.	
Trabalhar a raiva	O foi iniciado com acolhimento e escuta, seguido da introdução do tema “raiva”. Após dialogar sobre o assunto, foi realizada a dinâmica da corda que, semelhante a um cabo de guerra, serviu para refletir sobre o manejo desse sentimento.	As participantes concluíram, a partir da atividade, que em muitas situações é melhor permitir que a emoção “vá” e seguir em frente.
Reconhecimento e psicoeducação das emoções	Este encontro focou-se no reconhecimento das emoções, devido à dificuldade das participantes em identificar o que sentem. Foi iniciado com uma dinâmica que utilizava emojis para representar emoções, possibilitando que cada participante pudesse identificar como vinha se sentindo recentemente e refletir sobre como lidam com as emoções. Foi reforçada a importância de reconhecer e validar todos os sentimentos.	Ficou evidente o avanço das participantes em relação aos primeiros encontros, visto que estavam mais familiarizadas com os temas trabalhados em grupo.
Retomar o contrato e fortalecer vínculos	O encontro foi iniciado com um momento de escuta e acolhimento, no qual as participantes compartilharam suas histórias e sentimentos. O grupo revisou o contrato e reforçou a importância da frequência, organizando caronas para facilitar a participação. Depois, foi realizada a dinâmica “três coisas que admiro no outro”.	A dinâmica oportunizou que as participantes se percebessem através da perspectiva das colegas de grupo. Ao final, elas afirmaram que, a partir da fala de outras pessoas, é mais fácil reconhecer as próprias qualidades.

Psicoeducação sobre raiva e ruminação	Neste encontro, as participantes compartilharam conflitos familiares, medo e experiências de violência, o que levou à discussão sobre raiva e ruminação. Também relataram um episódio que gerou sensação de insegurança. Em seguida, foi realizada a dinâmica da “garrafa da calma”, apresentada como estratégia para pensar antes de agir e manejar impulsos. O encontro terminou reforçando a importância de reconhecer as emoções e usar técnicas de autocontrole no dia a dia.	A dinâmica promoveu o reconhecimento das emoções e envolveu as participantes que, ao contarem fatos cotidianos, relacionaram a garrafa da calma com a importância de exercitar o autocontrole antes de agir. Isso se exemplifica na fala de uma das participantes: <i>“Essa garrafa vai ser útil lá em casa”</i> .
Raiva voltada para si e culpa	No encontro, as participantes relataram experiências da semana marcadas por busca de alívio emocional, lembranças assustadoras e preocupações com situações familiares e judiciais. A Fábula de Aurora, trabalhada com o grupo, ajudou a refletir sobre sentimentos de aprisionamento e superação, levando-as a reconhecer que, apesar das dificuldades, os desafios podem trazer fortalecimento. O diálogo também evidenciou como os medos do passado ainda influenciam a sensação de liberdade.	Trabalhar a referida fábula possibilitou que as participantes se identificassem com o que era descrito na história, e percebessem como as atitudes tomadas por elas quando vivenciaram as situações de violência foram de muita coragem e superação.

Diante do exposto, foi possível compreender a relevância do grupo para as participantes, assim como sua validade no que diz respeito à melhoria da qualidade de vida dessas. No decorrer dos encontros, as mulheres relataram que se sentiam solitárias e perdidas após a realização da denúncia e, consequentemente, do divórcio, pois não se sentiam acolhidas pela sociedade, sendo o grupo, assim, um local de acolhimento, o que evidencia que “uma das principais vantagens desta modalidade de intervenção reside no facto de quebrar o isolamento a que estas mulheres estão, muitas vezes, sujeitas.”

(Matos, et al., 2012. p. 3). Com isso, a partir da descrição dos encontros, pode-se ressaltar algumas repercussões que foram mais significativas.

Primeiramente, pode-se citar que os encontros possibilitaram a formação de vínculos e a construção de um ambiente de apoio, no qual cada uma pôde se sentir ouvida e validada em suas vivências. No encontro “Trabalhar a Culpa”, abordou-se a culpa como emoção frequentemente sentida pelas mulheres vítimas de violência, com tendências a autocrítica e responsabilização excessiva. A psicoeducação foi utilizada a fim de diferenciar responsabilidade de culpa disfuncional, enquanto o questionamento socrático favoreceu novas leituras das experiências vividas. Em seguida, cada mulher recebeu um cartão de enfrentamento, recurso que funciona como um instrumento visual e autogerenciável que atua como âncora cognitiva ao conectar o sujeito a crenças mais saudáveis, valores pessoais e estratégias de enfrentamento, fortalecendo sua autonomia psíquica (Leahy, 2001). No momento final, o compartilhamento das percepções permitiu expressar emoções, ressignificar a culpa e fortalecer o compromisso com o cuidado da própria saúde mental. Desse modo, a atividade favoreceu não apenas a expressão emocional, mas também a ressignificação da culpa, mostrando-se fundamental no fortalecimento dos processos de cura e reconstrução subjetiva.

O encontro “Autocuidado e Resgate de Valores Internos”, por sua vez, baseou-se na Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), que surge como uma abordagem eficiente para trabalhar o exercício dos valores. As dinâmicas baseadas na ACT, possibilitaram às participantes o reencontro e alinhamento com seus próprios valores, assim como a troca de experiências e relatos, o que fortaleceu o relacionamento entre as participantes e a ressignificação de outros valores interiores. Isso vai ao encontro do que o trabalho com valores em ACT objetiva, ou seja, a identificação de direções pessoais significativas e a promoção de maior engajamento em ações alinhadas ao autocuidado (Ribeiro, Pinto-Gouveia e Michels, 2019), sendo que, quando esses valores são explorados em um ambiente grupal, há ampliação do suporte emocional e fortalecimento das ações comprometidas com a própria vida (Ribeiro, Pinto-Gouveia e Michels, 2019).

Já o encontro voltado para a temática “Trabalhar a raiva” buscou apresentar às mulheres estratégias para compreender e manejar esse sentimento. A dinâmica permitiu que as participantes reconhecessem que a raiva é uma emoção natural, importante para proteção e defesa, sendo necessário

aprender formas mais conscientes de expressá-la (Rech, Schmidt, Rudnicki e Schmidt, 2022). A partir do acolhimento, da escuta e da troca de vivências, compreendeu-se que, em muitas situações, permitir que a emoção se manifeste pode ser mais saudável do que reprimi-la, evitando que ela determine as decisões de forma impulsiva. Assim, observou-se um movimento coletivo de ressignificação, no qual cada mulher encontrou estratégias mais adequadas para lidar com a raiva. Esse processo reforça que trabalhar as emoções em grupo favorece não apenas a autorregulação individual, mas também o fortalecimento dos vínculos e o cuidado consigo mesmas (Messina et al., 2021).

No penúltimo encontro, ao trabalhar a raiva e a ruminação, ficou evidente como a dinâmica da “garrafa da calma” representou uma importante estratégia de autorregulação emocional, possibilitando que as participantes compreendessem a necessidade de observar seus pensamentos e emoções antes de agir impulsivamente. Nesse sentido, vale ressaltar que a eficácia da garrafa da calma relaciona-se com a maneira que os estímulos sensoriais influenciam os estados internos (Rodríguez e Kross, 2023) isso porque, ao observar as partículas de glitter ou pequenos objetos se movendo lentamente dentro da garrafa, a atenção é capturada por um estímulo simples e previsível, o que pode auxiliar a interromper padrões de pensamento acelerados ou emoções intensas, orientar o foco para o presente e reduzir a reatividade emocional (Rodríguez e Kross, 2023).

Por fim, no encontro intitulado “Raiva voltada para si e culpa” notou-se que a utilização da Fábula de Aurora representou um recurso importante para que as participantes do grupo pudessem, através da identificação, perceber como foram corajosas ao enfrentar a situação de violência, vivenciando momentos marcados pelo aprisionamento, mas também pela superação, como os descritos na fábula. Nesse sentido, pode-se compreender tais benefícios através da chamada “Terapia Narrativa” (White, 1990), que envolve o relato de histórias de vida, com foco nos resultados únicos que podem ter sido obscurecidos por uma narrativa dominante de sofrimento e opressão (White, 1989). Essa prática utiliza da contação de história como um recurso para que as participantes se identifiquem com o que é descrito e, a partir disso, reconheçam seus méritos e pensem alternativas diferentes para suas próprias histórias (Draucker, 1998), assim como o que foi observado a partir da Fábula de Aurora.

Em síntese, o detalhamento das repercussões mais significativas do grupo revela que os encontros possibilitaram um espaço de acolhimento, reconhecimento e reconstrução subjetiva para mulheres em situação de violência. Com isso, percebe-se que as vivências grupais impactaram positivamente a qualidade de vida das participantes.

## CONSIDERAÇÕES

O grupo de apoio descrito neste capítulo evidencia-se como uma relevante intervenção psicossocial no atendimento a mulheres vítimas de violência. A vivência grupal possibilitou o compartilhamento de experiências, o reconhecimento de trajetórias semelhantes e a construção de vínculos baseados na empatia e no acolhimento, elementos fundamentais para a ressignificação das vivências traumáticas. Observou-se o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de enfrentamento das participantes, contribuindo para a reconstrução de projetos de vida mais alinhados aos seus valores e necessidades.

Ao atingir seu objetivo de relatar as vivências de um grupo desenvolvido no âmbito de um projeto de extensão universitária, este capítulo reafirma a importância de espaços coletivos de escuta, reflexão e cuidado como dispositivos fundamentais no enfrentamento da violência contra a mulher, ressaltando o papel da universidade na promoção de práticas comprometidas com a transformação social e a defesa dos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana da Silva, et al. Mulheres em situação de violência conjugal: desafios e enfrentamentos. Curitiba: CRV, 2020.

ABRITTA, Stela Dalva; ROQUE, Fernanda Cunha Fontoura; RAMOS, Maria Eveline Cascardo. A importância do acolhimento e do aquecimento em grupos sem demanda no contexto da Justiça. **Revista brasileira de psicodrama**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 06-15, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20150002>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BALBINOTTI, I. A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER COMO EXPRESSÃO DO PATRIARCADO E DO MACHISMO. Revista da ESMESC, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: <https://is.gd/AyVFW>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. **Diário Oficial da República**. Disponível em: <https://is.gd/BWGJnX>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o Código Penal para tipificar o feminicídio como forma qualificada de homicídio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Disponível em: <https://is.gd/FebjjA>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BECHELLI, Luiz Paulo de C.; SANTOS, Manoel Antônio dos. O terapeuta na psicoterapia de grupo. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692005000200018>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BORGES, Clara Maria Roman; LUCCHESI, Guilherme Brenner. O machismo no banco dos réus – uma análise feminista crítica da política criminal brasileira de combate à violência contra a mulher. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 60, n. 3, p. 217–247, 2015. <https://doi.org/10.5380/rfdupr.v60i3.41788>. Acesso em: 25 nov. 2025

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres no Brasil. São Paulo: **Contexto**, 2019.

DRAUCKER, Claire Burke. Narrative Therapy for Women Who Have Lived With Violence. **Archives of Psychiatric Nursing**, 1998. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0883-9417\(98\)80018-6](https://doi.org/10.1016/S0883-9417(98)80018-6). Acesso em: 9 dez. 2025.

FARIAS, Marcilene Nascimento de. TEDESCHI, Losandro Antonio. História das mulheres e as representações do feminino. **Revista Estudos Feministas**, 2009, p. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300021>. Acesso em: 9 dez. 2025.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)**. São Paulo: 2022. Disponível em: <https://is.gd/tCSA0a>. Acesso em: 25 nov. 2025.

GUSMÃO, Luiz Geraldo Rodrigues de; SILVA, Fabiano Lucio de Almeida; APOLINÁRIO, Laleska Dayane Oliveira; FREITAS, Maria Juliana Dionisio de. A CONSTRUÇÃO DA FIGURA FEMININA SUBMISSA, OS FATORES PSICOLÓGICOS, ECONÔMICOS E CULTURAIS NO CONVÍVIO VIOLENTO DOMÉSTICO. **Revista Eletrônica Direito e Conhecimento**, 2022. Disponível em: <https://is.gd/xjjOTQ>. Acesso em: 25 nov. 2025.

HOEPERS, Aline Daniele; TOMANIK, Eduardo Augusto. (Co)construindo sentidos: o grupo como dispositivo de enfrentamento à violência doméstica contra as mulheres. **Psicologia & Sociedade**, 2019. Disponível em: <https://is.gd/4fTWpp>. Acesso em: 25 nov. 2025.

LEAHY, Robert L. Overcoming Resistance in Cognitive Therapy. Guilford Press, 2001.

MATOS, Marlene; MACHADO, Andreia; SANTOS, Anita; MACHADO, Carla. Intervenção em grupo com vítimas de violência doméstica: uma revisão da sua eficácia. **Análise Psicológica**, 2012.p.3. <https://scielo.pt/pdf/aps/v30n1-2/v30n1-2a08.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MESSINA, Irene; CALVO, Vincenzo; MASARO, Chiara; GHEDIN, Simona; MAROGNA, Cristina. Interpersonal Emotion Regulation: From Research to Group Therapy. **Frontiers in Psychology**, 2021. Disponível em: <https://is.gd/Q7tT9m>. Acesso em: 9 dez. 2025.

NUNES, Whindersson. PRISCILLA, Whindersson Nunes - Girassol (Lyric Video). **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PePXuS8jAtg>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PAIVA, Ana Karolina Costa; SOUZA, Cintia Renata de. Grupos de reflexão para mulheres que sofreram violência doméstica: um estudo de campo. **Revista Gênero e Amazônia**. Disponível em: <https://is.gd/9kt8GJ>. Acesso em: 25 nov. 2025.

RECH, Dyane Lombardi; SCHMIDT, Karine Elisa Schwarzer; RUDNICKI, Tania; SCHMIDT, Marcia Moura. Técnicas para Manejo da Emoção de Raiva: Uma Revisão Sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2022. Disponível em: <https://is.gd/FgovUf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

RIBEIRO, Emanuelle; PINTO-GOUVEIA, José; MICHELS, Cátia. Terapia de Aceitação e Compromisso: processos, técnicas e aplicações clínicas. Porto Alegre: **Artmed**, 2019. Disponível em: <https://is.gd/tEUQ4E>. Acesso em: 25 nov. 2025.

RODRIGUEZ, Micaela; KROSS, Ethan. Sensory emotion regulation. **Trends in Cognitive Sciences, PubMed**, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36805103/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SOUSA, Johnatan Martins, et al. Efetividade dos grupos terapêuticos na atenção psicossocial: análise à luz do referencial dos fatores terapêuticos. **Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn)**, 2020, p. 2. Disponível em: <https://is.gd/WYcpUQ>. Acesso em: 25 nov. 2025.

STANZIANI, Juliana; SILVA, Raiana; FERREIRO, Ana Carolina. Grupo de apoio a mulheres vítimas de violência: uma perspectiva psicanalítica. **Revista Subjetividades**. Disponível em: <https://is.gd/MV6LOe>. Acesso em: 25 nov. 2025.

White, M. Selected Papers. **Dulwich Centre Publications**, 1989.

WHITE, M.; Epston, D. Narrative means to therapeutic ends. New York, Norton, 1990.

YALOM, Irvin D.; LESZCZ, Modyn. Psicoterapia de grupo: teoria e prática. 5. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2006.

# **VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NO CONTEXTO FAMILIAR DURANTE A INFÂNCIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA MULHERES ADULTAS**

Francisca Garcia Samias<sup>1</sup>

Rachel de Faria Brino<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1948, há pouco mais de 75 anos atrás, em seu artigo 3 – Toda a pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, visa a garantia de que todas as pessoas devem viver uma vida livre de violência. Outros artigos da Declaração, tais como o artigo 5 - também buscam garantir a proteção integral às pessoas, para uma vida livre de violência.

Especificamente em relação a crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei brasileira de 1990, que determina a proteção integral a crianças e adolescentes, assegura que nenhuma criança ou adolescente será objeto de violência, negligência, discriminação, crueldade ou opressão (BRASIL, 1990).

Ainda assim, e apesar da existência de documentos e Leis que asseguram a proteção integral e uma vida livre de violência a crianças e adolescentes, o fenômeno da violência se faz presente no cotidiano de crianças e adolescentes, e em especial, no contexto familiar.

Diante dessa situação alarmante, o presente capítulo teve como foco a discussão da violência intrafamiliar, com especial enfoque na violência psicológica, praticada no contexto familiar, voltada para meninas, crianças e adolescentes. Quando falamos de uma temática ampla, estamos sujeitos a ter diversas experiências, com repercussões diferentes que estão em volta desse contexto. E por esse motivo, cabe destacar que o objetivo do presente capítulo foi analisar o contexto familiar de

---

<sup>1</sup> Psicologia (UFSCar). CV: <http://lattes.cnpq.br/2549746946071985>

<sup>2</sup> Doutorado em Educação Especial (UFSCar). Docente (UFSCar). CV: <https://is.gd/R89BQT>

mulheres adultas que vivenciaram experiências adversas no decorrer de sua infância e adolescência e de que maneira isso pode ter influenciado em sua vida adulta.

Seguindo essa linha de pensamento, a violência psicológica, pode ainda nos dias atuais, passar despercebida, pelo fato de não deixar marcas tão visíveis como a violência física. Por conta dessa sutileza, pode ser difícil realizar a identificação. Seja no contexto interno ou externo, essa dificuldade pode se acentuar, principalmente com as crianças, no decorrer do seu desenvolvimento infantil e cognitivo.

O conceito de violência psicológica contra mulheres, declarado no art. 7º, inc. II, da Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha pontua que: a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018). Recentemente, a Lei 15.123/2025 adicionou uma causa de aumento de pena quando a violência for praticada com o uso de inteligência artificial.

GARBARINO e colaboradores (1986), definem que a violência psicológica contra crianças e adolescentes é caracterizada como uma agressão orquestrada por um adulto. As ações executadas por esse adulto são no sentido de: rejeitar (ele se recusa a reconhecer a importância da criança e a legitimidade de suas necessidades); isolar (ele separa a criança de experiências sociais normais, a impede de fazer amizades e faz acreditar que está sozinha no mundo); aterrorizar (a criança é atacada verbalmente, criando um clima de medo, ameaça, fazendo-a acreditar que o mundo é excêntrico e hostil); ignorar (ele priva a criança de estimulação, reprimindo o desenvolvimento emocional e intelectual) e por fim, corrompe a criança (o adulto conduz negativamente a socialização da criança, estimula e reforça o seu engajamento no comportamento antissocial).

Como incremento do corpo de pesquisa a respeito da violência psicológica, seria possível adicionar mais algumas subcategorias dentro da violência psicológica. Uma categoria que podemos destacar é a do “abuso emocional”, esta entendida como a própria violência psicológica, e segundo DE ANTONI e KOLLER (2002) o abuso emocional é evidenciado pelo prejuízo à competência emocional da criança e do adolescente, isto é, a capacidade de amar os outros e de se sentir bem a respeito de si mesmo. BRASSARD, HART e HANDY (2000), classificam o abuso em cinco categorias: Desprezo, Aterrorizar, Isolamento, Exploração e Negação Emocional. Outros autores também categorizam o abuso, e citam sete diferentes manifestações como: 1) ignorar, 2) rejeitar valores, 3) isolar, 4) aterrorizar ou ameaçar, 5) encorajar e reforçar comportamentos destrutivos, 6) pressionar a criança e, 7) expor a criança a cenas de violência (GIARDINO e GIARDINO, 2002).

Como já mencionado anteriormente, a violência psicológica tem diagnóstico difícil, podendo causar sérios danos à saúde mental da vítima. O perfil de agressor(a) também é indefinido, considerando inclusive que há pessoas que podem ter sido vítimas e, posteriormente, agressores. Mas o que se sabe é que, frequentemente, é cometida por um adulto significativo, seja do vínculo familiar, amigos ou parceiros. No contexto familiar, a violência pode ocorrer de forma camuflada e/ou invisível, tornando-se ainda mais difícil de se perceber, pois pode ser considerada uma forma de brincadeira, punição, humilhação, e forma de educação. BRASSARD, HART e HANDY (2000), mencionam que as causas que desencadeiam o abuso emocional estão relacionadas aos aspectos da interação e da comunicação precária entre os membros familiares. GIARDINO e GIARDINO (2002), trazem alguns exemplos do que poderiam desencadear essas causas, segundo os autores, tais como a separação do casal sendo um exemplo, pois a criança pode testemunhar as desavenças dos pais e ser usada como objeto de disputa. Outro exemplo da falta de comunicação está evidenciado na forma de educar os filhos (colocar limites, autonomia, valores). Muitas vezes os pais não conversam sobre as práticas disciplinares, tendo comportamentos antagônicos. Cada um pode assumir um papel, permissivo ou rígido, ou ambos trocam ou oscilam constantemente entre essas posturas. Expectativas irrealistas em relação

ao potencial da criança, isto é, esperar determinado comportamento ou talento ou, ao contrário, não a estimular por achar que ela não é capaz. Estima-se que uma a cada duas crianças de 2 a 17 anos sofram algum tipo de violência a cada ano, indicando que metade das crianças são vítimas de violência, anualmente, o que representa aproximadamente 1 bilhão. Na maioria desses casos, a violência ocorre no ambiente familiar e é perpetrada pelos próprios familiares, que deveriam proteger, educar e respeitar suas crianças e adolescentes (JAMPERSA et al, 2023).

Adicionalmente, a violência psicológica no contexto familiar, pode ser também precursora de diversas outras violências, tais como a violência física, abandono emocional e negligência. Estudos apontam que a violência intrafamiliar é caracterizada por todo tipo de abuso praticado no contexto da família contra qualquer um de seus membros. Considera-se violência emocional as agressões verbais as crianças, humilhações, tratamentos degradantes. Já a negligência se caracteriza pela falta de cuidados e abandono da criança (KRUG, DAHLBERG, MERCY, & LOZANO, 2003). A violência intrafamiliar sempre existiu, foi assistida e aceita pela sociedade durante séculos como forma de educação e com pretexto de que “entre marido e mulher, não se mete a colher”, contudo, nas últimas décadas temos assistido a um crescente interesse e preocupações por este fenômeno, que passou assim a ser objeto de investigação e prevenção (SANTOS et al, 2013).

As estatísticas são eloquentes ao assinalar o homem adulto como autor mais frequente dos abusos físicos e/ou sexuais sobre meninas e mulheres. No entanto, o abuso físico e a própria negligência para com as crianças são, muitas vezes, cometidos pelas mães, e no caso dos idosos, por seus cuidadores. Os casos de violência, no Brasil, são registrados em situações policiais, tratando-se, portanto, de casos de violência explícita, facilmente constatada. Porém, existem casos de violência psicológica, difíceis de serem percebidos e diagnosticados, tanto no nível institucional quanto pelo agressor ou pela própria vítima (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002).

O presente capítulo tem como propósito central analisar as consequências sofridas por mulheres acerca da violência psicológica vivida no contexto familiar, destacando as formas como essas experiências foram

compreendidas e elaboradas ao longo de suas trajetórias de vida. Por meio de revisão de estudos e pesquisas que destacam relatos de experiências das mulheres dentro desse contexto, compreender as formas pelas quais essas experiências foram percebidas e de que modo influenciaram na sua constituição/construção emocional, psicológica e relacional.

De forma específica, propõe-se a analisar o impacto emocional e psicológico das práticas de violência vividas durante as fases da infância e da adolescência, considerando as repercussões dessas experiências na vida adulta. A partir dessa análise, pretende-se refletir sobre as consequências dessas vivências para o desenvolvimento subjetivo, a formação da identidade e a qualidade das relações interpessoais dessas mulheres.

## DESENVOLVIMENTO

Segundo um estudo de pesquisa bibliográfica, a violência psicológica acarreta ataques ao ego da criança, como sérios danos e distorções introduzidas em seu mapa psicológico sobre o mundo (ABRANCHES e ASSIS, 2011). A criança agredida no seu ambiente familiar, local onde se sentiria supostamente protegida da violência, fica exposta a situação de grande desamparo (DIAS, 2013).

Seguindo essa linha, a violência intrafamiliar aprisiona assim os desejos e as tentativas da criança em se inscrever no mundo e nas relações, a partir do olhar e investimento do outro, ou seja, aprisiona a sua possibilidade de existir como sujeito. Experimentar a violência torna a criança vulnerável às consequências quando a vítima é direta, mas também quando presencia as agressões realizadas contra as pessoas que ama, constrói relação de medo com o agressor e se percebe como incapaz de ser cuidada e protegida pela figura parental que a amedronta e agride, bem como pela que é agredida e intimidada. (DELANEZ, 2015). O fato de conviver com seu agressor e enfrentar o pacto do silêncio que costuma envolver as pessoas mais próximas nesse tipo de situação, estilos parentais disfuncionais ou mesmo as redes de apoio ineficazes, podem ser considerados fatores de riscos para a criança e podem apresentar consequências extremamente prejudiciais ao seu desenvolvimento e ao ambiente social a curto e longo prazo (DIAS, 2013).

Pais que adotam práticas negligentes não se comprometem com seu papel na vida do filho, demonstrando não ter tempo e nem interesse pela educação. Os efeitos que esse estilo pode produzir são vários, como por exemplo, comportamentos antissociais, depressão, estresse, problemas afetivos e comportamentais, e inclusive atraso no desenvolvimento (CARDOSO, GARCIAS 2020 apud WEBER, 2005).

A violência intrafamiliar é entendida como forma de comunicação e de relação interpessoal que perpassa todos os coabitantes, com diferenciações hierárquicas. As crianças são as maiores vítimas, pois emoções negativas dos outros membros familiares, como por exemplo (a raiva, ressentimentos e impaciências) as atingem como se elas fossem válvula de escape (SANCHEZ & MINAYO, 2006).

É possível perceber também, os impactos que as práticas parentais têm sobre as relações entre pais e filhos, e como o uso de modelos coercitivos favorecem a violência. Verifica-se ainda que essas condições tendem a elevar a chance de a criança desenvolver sintomas relacionados ao Transtorno de Estresse Pós-Traumático (CARDOSO e GARCIAS, 2020). Além disso, as ações violentas ou comportamentos aversivos a que a criança é submetida, podem acarretar sentimentos negativos como medo e ansiedade.

As repercussões da violência podem ser agrupadas didaticamente em sintomas internalizantes (ansiedade, depressão), sintomas externalizantes (agressividade, reprodução da violência nos filhos), problemas comportamentais (uso de álcool), dificuldade no desempenho escolar (baixas notas, bullying). Entretanto, essas consequências geralmente são manifestadas por um conjunto de sintomas e variam a depender da faixa etária, dos atos praticados e das suas significações e devem ser analisadas do ponto de vista contextual (HENRIQUES et. al, 2022).

Baseado nesses apontamentos de estudos prévios, parece pertinente identificar e esmiuçar as relações entre práticas abusivas psicológicas vivenciadas na infância e consequências emocionais e psicológicas enfrentadas na vida adulta. Indagações a esse respeito podem ser: quais práticas de violência psicológica vivenciadas na infância estão relacionadas a sofrimento emocional e psicológico duradouro e persistente na vida adulta?

Há fatores de risco e de proteção que podem amenizar as consequências emocionais e psicológicas para a vida adulta?

A presença de problemas de comportamento nos filhos está relacionada a múltiplas variáveis, dentre elas o ambiente, questões referentes ao diagnóstico, à modelagem dos pais e/ou de ídolos, problemas conjugais, estresse parental, entre outras. Diante de todas essas questões cabe aos pais tornarem-se cientes dos eventos que circundam os filhos e possibilitarem um desenvolvimento saudável por meio de práticas parentais positivas, visto que quando estas são coercitivas repercutem de maneira negativa nos comportamentos das crianças. (BORTOLINI & ANDRETTA, 2017)

A interação dos cuidadores com os filhos nos anos iniciais tem sido considerada a base para o sucesso das relações futuras (PICCININI, FRIZZO, ALVARENGA, LOPES & TUDGE, 2007); isso porque experiências vivenciadas pelas crianças nos primeiros anos repercutem nos comportamentos ao longo do desenvolvimento, culminando com o surgimento ou não de problemas de comportamento na infância média e na adolescência (BANDEIRA, ROCHA, DEL PRETTE Z. & DEL PRETTE A., 2006). Crianças que acumulam uma variedade de problemas ao longo da trajetória correm risco de desenvolver uma vasta gama de resultados negativos, como abandono escolar, parentalidade na adolescência, delinquência e violência (LOCHMAN, POWELL, WHIDBY & FITZGERALD, 2006)

Considerando os reforços e punições, entende-se que pais e filhos treinam uns aos outros. A probabilidade de a criança desenvolver comportamentos agressivos e desafiadores pode vir a aumentar quando crianças recusam-se a seguir o comportamento exigido pelos pais e estes se depa-ram com inabilidade em lidar com a recusa. Diante dessa dinâmica, o comportamento da criança pode assumir um caráter aversivo tendendo a agravar-se gradualmente e seria reforçado negativamente pela desistência dos pais, ficando mais frequente e intenso o comportamento não desejado (TODOROV & MOREIRA, 2009).

Práticas parentais positivas podem ser vistas como importante fator de proteção no desenvolvimento posterior, possibilitando uma adolescência com menos problemas de comportamento externalizantes e consequentemente melhores prognósticos para essas crianças que sofrem

danos importantes em suas características de personalidade (BORTOLINI & ANDRETTA, 2017). Ressalta-se que pais que desenvolvem práticas como discussões pacíficas e abordagens indutivas diante de confronto incutem em seus filhos um senso de respeito perante visões diferentes e crenças de que disputas podem ser resolvidas por meios não aversivos (MONDIN, 2008).

Segundo BANDURA (1973) propõe, por meio da Teoria Social de Aprendizagem, que as crianças podem aprender comportamentos complexos perante a observação de um modelo (pais/responsáveis) conquistando uma aprendizagem muito resistente à extinção. Logo, segundo o mesmo, os valores e condutas agressivas dos adultos servem como normas a serem seguidas pelos filhos, e os mesmos tendem a imitar essas práticas parentais. A aprendizagem da agressividade por meio de modelos (família, sociedade, ídolos, cuidadores, etc) acontece quando o indivíduo está atento às dicas e pistas que lhe são dadas, as observações que são codificadas e representadas na memória, as representações transformadas em padrões de imitação de comportamento e aos incentivos à atuação do que foi aprendido. Problemas externalizantes envolvem a presença de agressividade física e verbal, comportamentos opostos ou desafiantes, condutas antissociais, assim como comportamentos de risco (BANDEIRA et al., 2006).

A violência psicológica tem o poder de abalar a qualidade de vida das mulheres vítimas, que ao sofrerem constantes humilhações acerca de sua personalidade e opiniões, podem acarretar doenças como úlceras, gastrite nervosa, enxaqueca, depressão, síndrome do pânico, transtornos psicológicos, dependência medicamentosa e, até mesmo, morte. Além disso, a violência psicológica tende a ter seu início de forma amena, com atitudes e comportamentos que na maioria das vezes passam despercebidos pela vítima. Essas situações acontecem quando o agressor faz pequenos insultos, com intuito de fazer com que a vítima se sinta insegura e tenha prejuízos na sua autoestima. Isso porque, para que chegue no ponto da agressão física, o agressor precisa que a vítima seja desvalorizada a tal ponto, que ela aceite a agressão e ainda se culpe por ela (AZAMBUJA e VELTER, 2021). A partir do momento em que as mulheres passaram a ganhar mais visibilidade, elas começaram a se desvincular de comportamentos agressivos dentro de seus relacionamentos. Com isso, cabe salien-

tar que a violência psicológica é, por sua vez, imperceptível aos olhos da sociedade, a família, o agressor e muitas vezes até a vítima, ignoram esse tipo de violência (ARAÚJO e FRANÇA, 2002).

## CONSIDERAÇÕES

A análise apresentada ao longo deste estudo evidencia que a violência psicológica no contexto familiar constitui um fenômeno complexo, frequentemente invisibilizado e naturalizado nas relações cotidianas. A partir da revisão de estudos publicados acerca da temática, observou-se que essa forma de violência, por não deixar marcas físicas, tende a ser negligenciada, tanto pelas instituições, quanto pelas próprias vítimas, apesar de produzir danos profundos e duradouros no desenvolvimento emocional, psicológico e relacional de crianças e adolescentes. Ao examinar as percepções de mulheres adultas que vivenciaram experiências adversas na infância, tornou-se possível compreender como essas práticas abusivas - muitas vezes mascaradas como disciplina, educação ou afeto - repercutem diretamente na constituição subjetiva e na forma como essas mulheres se relacionam consigo mesmas e com os outros ao longo da vida.

Estudos analisados apontam que a violência psicológica, associada a estilos parentais coercitivos, negligência, ameaças, humilhações e práticas desqualificadoras, pode acarretar consequências significativas, como baixa autoestima, dificuldades emocionais, sintomas internalizantes e externalizantes, além da predisposição ao desenvolvimento de transtornos mentais na vida adulta. Observou-se também, que o ambiente familiar opera como um espaço de aprendizagem social, no qual, comportamentos agressivos e padrões de comunicação disfuncionais são muitas vezes reproduzidos pelas gerações seguintes, criando ciclos de violência difíceis de romper.

Dessa maneira, a literatura revisada, demonstra que as vivências de violência psicológica na infância não se encerram no momento em que os episódios ocorrem, mas que acompanham as vítimas de forma silenciosa e persistente, moldando suas identidades, expectativas emocionais, suas práticas relacionais e formas de interpretar o mundo. Ademais, compreender essas percepções é fundamental para reconhecer a profundidade dos impactos, bem como para fomentar ações preventivas e interventivas que

valorizem o cuidado, a proteção e a promoção de ambientes familiares mais saudáveis e seguros.

Os dados e informações compilados evidenciam a urgência de fortalecer ações de conscientização, prevenção e enfrentamento da violência psicológica no ambiente familiar, especialmente a violência psicológica voltada a meninas e adolescentes mulheres. A análise bibliográfica demonstrou que as marcas deixadas por essa forma de violência se manifestam de maneira silenciosa, mas contínua, assim produzindo efeitos que atravessam o desenvolvimento infantil e repercutem na vida adulta das mulheres, perpetuando crenças limitadoras a essas mulheres e por muitas vezes, dificultando a vivência de uma vida plena e saudável, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico.

Nesse sentido, destaca-se a relevância de políticas públicas e estratégias intersetoriais que promovam práticas parentais positivas, redes de apoio eficazes e intervenções psicossociais que favoreçam o desenvolvimento saudável de meninas, crianças e adolescentes. A educação para as relações familiares, a orientação parental e a ampliação de serviços especializados que constituem caminhos essenciais para minimizar os impactos identificados.

Por fim, reforça-se que a violência psicológica, embora invisível, é real e profundamente danosa. Reconhecer a legitimidade da dor vivida por essas mulheres e compreender suas experiências é um passo fundamental para romper o silêncio que historicamente encobriu essas práticas. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a ampliação do debate, incentive novas investigações e fortaleça estratégias de cuidado, proteção e promoção de saúde mental, a fim de que crianças, adolescentes e mulheres possam construir trajetórias mais seguras, dignas e livres de violência.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, C. D. e ASSIS, S. G. A **(in) visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 27(5): 843-854, maio, 2011.

BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://is.gd/APXSLI>.

BRASIL. Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. DF: Presidência da República, 1990.

BOLDRINI, Bruna Gomes Olintho; VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA ENVOLVENDO AS MULHERES NO ÂMBITO FAMILIAR. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 4580–4599, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11540. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11540>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BORTOLINI, Marcela; ANDRETTA, Ilana. Práticas parentais coercitivas e as repercussões nos problemas de comportamento dos filhos. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 31, n. 73, 2017. Disponível em: <https://is.gd/K9jhsv>. Acesso em: 28 out. 2025

CARDOSO, N.; GARCÍAS, A. A. A Violência intrafamiliar e o desenvolvimento do transtorno de estresse pós-traumático em crianças e adolescentes: uma visão analítico-comportamental. *Akrópolis Umuara*, v. 28, n. 1, p. 37-50, jan/jun. 2020

DELANEZ, G. O. **A violência intrafamiliar e suas consequências no desenvolvimento da criança**. 2015. Disponível em: <https://is.gd/n9omso>.

DIAS, D. **A violência intrafamiliar infantil e suas consequências**. Nov. 2013. Disponível em: <https://is.gd/Csdmp1>.

GARBARINO, J. GUTTMANN, E, SEELEY, JW. **The Psychologically, battered child**, San Francisco: Jossey-Bass; 1986.

KRUG, E.G.; DAHHLBERG, L.L.; MERCY, J.A.; ZWI, A.B. & LOZANO, R., ed. – **Informe mundial sobre la violencia y la salud**. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2003. 374p. ilus. (Publicación Científica y Técnica No. 588). ISBN 92 75 31588 4.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço. Caderno de Atenção Básica, Brasília, n. 8, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PATIAS, N. D. *et al.* **Exposição de Adolescentes à violência em diferentes contextos: Relações com a saúde mental**. v. 24, 2015.

SANTOS, P. 1.; NUNES, L. M.; SILVA, V. e BRITO, T. Família, violência e transgeracionalidade: estudo de caso. **AGIR – Revista Interdisciplinar de Ciências Sociais e Humanas**. Ano 1, Vol. 1, nº 3, set, 2013.

SILVA, L. L. ET AL. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v.11, n.21, p.93-103, jan/abr 2007.

JAMPERSA, L.; PAISCA, A. B.; ARAÚJO, C. M. de.; MASSI, G. A. de A. Evolução e desfecho de casos de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: enfoque fonoaudiológico. **Distúrbio**

**de Comunicação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. e60615, 2023. DOI: 10.23925/2176-2724.2023v35i2e60615. Disponível em: <https://is.gd/794i4x>. Acesso em: 11 nov. 2025.

HENRIQUES, C. G. P.; DUTRA-THOMÉ, L.; ROSA, E. M. Violência emocional intrafamiliar contra crianças e adolescentes e suas repercussões: Uma revisão sistemática de literatura. **Psico**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. e39085, 2022. DOI: 10.15448/1980-8623.2022.1.39085. Disponível em: <https://is.gd/F9aJTe>. Acesso em: 11 nov. 2025.

# DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO COMO LUTA PELA SUPERAÇÃO DO RACISMO INSTITUCIONAL

Maria Gabriela Santos Oliveira<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A compreensão das desigualdades raciais e dos desafios enfrentados por mulheres e homens negros no acesso à educação superior emerge de inquietações acadêmicas construídas ao longo da formação universitária e do contato com debates contemporâneos sobre as relações étnico-raciais no Brasil. No espaço universitário, o racismo manifesta-se de forma sutil e cotidiana, inclusive em ambientes que se propõem à promoção da igualdade, revelando a persistência de estruturas excludentes historicamente naturalizadas. Nesse sentido, leituras, discussões e experiências que problematizam as relações raciais contribuem para evidenciar os mecanismos pelos quais tais desigualdades se estruturam e se reproduzem, deslocando o debate de explicações individualizantes para uma análise de caráter social, político e institucional. Nesse contexto, este estudo analisa de que forma as políticas públicas, especialmente as ações afirmativas, têm atuado na democratização do acesso ao ensino superior, compreendendo-as como instrumentos centrais no enfrentamento ao racismo institucional e na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Poucos temas despertam tantas controvérsias no debate público quanto ações afirmativas, programas, públicos ou privados, que têm por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de algum grupo social. É central para os defensores de ações afirmativas que tais recursos ou direitos tenham efeito compensatório sobre desigualdades historicamente gestadas de acesso a oportunidades de desenvolvimento humano e contribuam para criar um cenário mais justo para grupos sub-representados nos mais variados espaços sociais (Imds, 2023, p. 2).

---

<sup>1</sup> Psicologia (UCSal). CV: <https://lattes.cnpq.br/3309580632371857>

Desde o processo de colonização portuguesa, o Brasil foi estruturado sobre práticas que diminuíram e marginalizaram pretos, pardos e indígenas. A instauração de um regime colonial em terras já habitadas evidencia como os colonizadores brancos se colocavam em posição de superioridade frente às populações nativas. Segundo Araújo (2008) a própria miscigenação foi compreendida, por muito tempo, como um mecanismo de “superação” das chamadas raças inferiores pela raça branca, considerada dominante. Esse contexto histórico de exploração – da extração do pau-brasil à imposição do catolicismo, passando pela escravidão de negros e indígenas – consolidou práticas de eliminação de memórias culturais, sociais e históricas desses povos, enraizando o racismo na formação do país.

O longo período de escravidão no Brasil, o mais duradouro da América Latina, intensificou a marginalização de populações negras e lançou as bases para a exclusão social que ainda persiste. Apesar dos avanços constitucionais e da ratificação de convenções internacionais que exigem o combate à discriminação racial, a atuação do Estado brasileiro tem oscilado, com perdas significativas de espaço para o debate racial. Um exemplo é o rebaixamento da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), que, após ter alcançado status de ministério em 2008, foi reduzida à secretaria em 2016, diminuindo sua relevância na formulação de políticas públicas (Boldrini, 2021).

Esse percurso histórico e político ajuda a compreender o racismo não apenas como um problema individual, mas como parte constitutiva das estruturas sociais. Segundo Almeida (2019), em sua obra *Racismo Estrutural*, argumenta que o racismo não deve ser visto como uma patologia social ou um desarranjo institucional, mas como decorrência natural das formas pelas quais se organizam as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Nessa perspectiva, o racismo se apresenta como regra e não como exceção, exigindo, portanto, não apenas medidas que enfrentam manifestações individuais e institucionais, mas também transformações profundas nas estruturas sociais, econômicas e políticas. Essa compreensão é fundamental para refletir sobre o acesso à educação superior, uma vez que a desigualdade racial não é circunstancial, mas enraizada, e sua superação demanda políticas públicas que atuem de forma estruturada e continuada.

Fazendo uma releitura da contribuição de Almeida (2019), é possível compreender que as relações sociais e políticas, tanto no Brasil quanto

globalmente, foram historicamente construídas com o racismo como componente estrutural. Apesar dessa realidade, ainda é comum que o país e sua população neguem a existência do racismo, prática que contribui diretamente para sua perpetuação. Segundo Soares (2021) em manifestações públicas, representantes do Poder Executivo chegaram a questionar tanto a existência das cotas raciais quanto a própria presença do racismo no Brasil, evidenciando a dificuldade institucional de reconhecer o problema.

A negação é essencial para a continuidade do racismo. Ele só consegue funcionar e se reproduzir sem embaraço quando é negado, naturalizado, incorporado ao nosso cotidiano como algo normal. Não sendo o racismo reconhecido, é como se o problema não existisse e nenhuma mudança fosse necessária. A tomada de consciência, portanto, é um ponto de partida fundamental (Almeida apud Westin, 2020).

Nesse sentido, segundo Pereira (2003) e Torrencilha (2017) apontam que negar a desigualdade racial e a existência do racismo equivale a negar a possibilidade de ruptura com identidades nacionais construídas sobre bases hegemônicas, impedindo a construção de identidades plurais e heterogêneas. A negação do racismo por parte de representantes do Estado brasileiro não se limita a uma ausência de políticas públicas, mas também se expressa em discursos oficiais. Um exemplo emblemático ocorreu durante o governo de Jair Bolsonaro, o então ex-presidente declarou na época publicamente que “sempre questionou as cotas raciais” e negou a existência do racismo no país, afirmando que “somos todos iguais” e que, portanto, não haveria necessidade de políticas específicas para negros, pardos e indígenas. Além disso, em diferentes ocasiões, Bolsonaro chegou a adotar falas ofensivas e depreciativas, como no episódio em que comparou o cabelo de um apoiador em estilo black power a uma “barata”. Tais manifestações evidenciam o modo como a negação institucional reforça a naturalização do racismo e fragiliza o debate público sobre a importância de políticas de inclusão racial.

Nesse contexto, as cotas raciais, diferentemente do que afirmam seus opositores, não se baseiam em um critério de inferiorização, mas em uma ferramenta de justiça social frente a desigualdades históricas. Tratam-se de reservas de vagas em vestibulares, concursos públicos e processos seletivos destinados a pessoas negras, pardas e indígenas, com o objetivo de ampliar

as possibilidades de acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Nesse sentido, as cotas cumprem um papel essencial na democratização das oportunidades, atuando como uma das estratégias mais visíveis de enfrentamento ao racismo institucional no país.

Em contraste com a postura de governos anteriores, marcada por ações tímidas e pouco efetivas no campo das políticas afirmativas, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva inaugurou um novo período de reconhecimento e enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Como destaca a socióloga Márcia Lima (2010, p. 85), “as ações afirmativas que ocorreram na gestão FHC foram tímidas e posteriores a Durban, enquanto no governo Lula o termo ‘igualdade racial’ passou a ser amplamente utilizado e, inclusive, institucionalizado com a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)”.

A criação da SEPPIR, em 2003, marcou a entrada definitiva do movimento negro na formulação e execução de políticas públicas. Entre suas conquistas, destaca-se o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), que consolidou direitos fundamentais da população negra em diferentes áreas, como saúde, educação, cultura, lazer, comunicação, trabalho e moradia, além de reconhecer oficialmente práticas culturais e religiosas de matriz africana, como a capoeira e o candomblé. Essas medidas revelam um compromisso inédito do Estado com a promoção da igualdade racial e com o enfrentamento das desigualdades históricas.

No campo da educação, além da promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, o governo Lula se destacou por implementar políticas redistributivas de grande impacto, como o Programa Universidade para Todos (ProUni). Criado em 2004, o ProUni possibilitou que estudantes de baixa renda, em sua maioria negros e pardos, acessassem universidades privadas por meio de bolsas de estudo integrais e parciais subsidiadas pelo Estado. Até 2009, o programa já havia beneficiado cerca de 600 mil estudantes, dos quais 70% com bolsas integrais (MEC, 2009).

A educação inclusiva é a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula” e que exige transformações no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças

individuais, a cooperação entre os alunos, professores capacitados para incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade (Moreira, 2006, p. 78).

Essa reflexão evidencia que, para que a democratização do ensino superior e a inclusão de jovens negros e indígenas sejam efetivas, é imprescindível que o racismo institucional seja reconhecido e enfrentado tanto na esfera de ensino superior quanto na sociedade. O acesso à educação, portanto, não se limita à implementação de políticas e leis; ele depende de uma conscientização ampla que legitime e fortaleça ações antirracistas de forma contínua.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar o processo de democratização do ensino superior em diálogo com a luta pela superação do racismo institucional no Brasil. Busca-se compreender como as políticas públicas, especialmente no campo da educação, têm atuado para ampliar as oportunidades de acesso de jovens negros e negras às universidades, ao mesmo tempo em que enfrentam resistências políticas e sociais que negam a existência do racismo. Nesse sentido, a discussão contempla tanto os marcos históricos que possibilitaram avanços – como a criação de programas afirmativos no governo Lula – quanto os obstáculos recentes que ameaçam a continuidade dessas conquistas. A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, será examinada não apenas como um dispositivo legal, mas como uma ferramenta de enfrentamento ao racismo institucional e de construção de um ensino superior mais inclusivo e democrático. Dessa forma, este estudo se justifica pela relevância de refletir sobre o papel das políticas educacionais no combate às desigualdades raciais e na promoção de uma sociedade mais justa e plural.

## **ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS**

A discussão sobre o acesso ao ensino superior nas instituições públicas brasileiras está intimamente ligada à luta por igualdade racial, social e educacional. Historicamente, as universidades foram espaços de privilégio, frequentados por uma elite branca e economicamente favorecida. Essa estrutura excludente reflete o legado de um país que consolidou

suas instituições sob bases racistas, patriarcais e desiguais, o que torna o debate sobre democratização do ensino superior inseparável da reflexão sobre o racismo estrutural. Conforme aponta Feres Júnior (2018), as ações afirmativas surgem como instrumentos de justiça social e reparação histórica, na medida em que buscam corrigir desigualdades produzidas e reproduzidas ao longo do tempo.

O autor destaca que tais políticas podem assumir diferentes formas — como cotas, bônus, empréstimos estudantis e programas de auxílio — mas compartilham um mesmo princípio: o de garantir recursos e direitos especiais a grupos socialmente desfavorecidos, com vistas à promoção de um bem coletivo. No caso do Brasil, essas medidas incidem especialmente sobre a população negra, indígena, de baixa renda e oriunda de escolas públicas, historicamente excluída dos espaços de formação superior. A consolidação dessas políticas no país foi impulsionada tanto por movimentos sociais quanto por um contexto internacional de valorização dos direitos civis e da diversidade.

O Movimento Negro, em especial, exerceu papel fundamental ao denunciar as desigualdades raciais e reivindicar o reconhecimento da população negra como sujeito de direitos (Feres Júnior, 2018; Silva, 2005). A partir dos anos 2000, com as políticas de cotas raciais e sociais nas universidades federais e estaduais, o Brasil deu um passo significativo rumo à democratização do acesso ao ensino superior público. Entretanto, o ingresso ampliado de estudantes negros e de baixa renda não elimina as tensões presentes nesse processo. Segundo Petronilha Silva (2005) a presença desses estudantes nas universidades representa não apenas uma conquista numérica, mas um ato político e simbólico de reconhecimento.

O direito à educação, nesse contexto, é também o direito à existência e à representação em espaços que, por séculos, negaram o saber e a presença negra. Ribeiro e Mendes (2021) acrescentam que o acesso à universidade deve ser compreendido dentro de uma cadeia de desigualdades estruturais que se inicia na educação básica e se estende até o mercado de trabalho. O racismo institucional, segundo as autoras, opera como um mecanismo de exclusão persistente, dificultando a permanência e o sucesso de estudantes negros, mesmo após o ingresso no ensino superior. Assim, a luta pelo acesso deve ser acompanhada por políticas de permanência e pela revisão crítica dos currículos, das práticas pedagógicas e das relações institucionais.

Bento (2002) ressalta que o racismo brasileiro frequentemente se manifesta de maneira velada, sob o discurso da meritocracia e da suposta neutralidade das instituições. Essa ideologia reforça privilégios históricos e naturaliza desigualdades, tornando essencial a adoção de políticas afirmativas que explicitem e enfrentem as desigualdades raciais. Nesse sentido, as ações afirmativas não apenas corrigem distorções de acesso, mas também questionam a ideia de mérito descolado das condições sociais e históricas.

Sob a perspectiva de Fanon (2008), o ingresso de sujeitos negros na universidade também deve ser compreendido como parte de um processo de reconstrução subjetiva. Ao ocupar espaços antes negados, o sujeito racializado enfrenta não apenas barreiras institucionais, mas também simbólicas e afetivas, que dizem respeito à desvalorização histórica de sua identidade. A presença negra nas universidades públicas, portanto, é um movimento de afirmação e resistência, que transforma não só a composição social das instituições, mas também o modo como o conhecimento é produzido e legitimado.

Desse modo, o debate sobre o acesso ao ensino superior nas instituições públicas ultrapassa a simples ampliação de vagas. Trata-se de uma transformação estrutural e epistemológica, que envolve o reconhecimento de que a desigualdade racial é um produto histórico e que, portanto, requer políticas intencionais de reparação. As ações afirmativas — ao promoverem o ingresso e a valorização de grupos historicamente marginalizados — cumprem papel essencial na construção de uma universidade verdadeiramente democrática, plural e comprometida com a justiça social.

## O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR COMO LUTA CONTRA SEGREGAÇÃO DO RACISMO

*“Não quero ser prisioneiro da minha raça. Não quero ser negro, quero ser homem.” (FANON, 2008, p. 93).*

Compreender o acesso ao ensino superior como instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural exige retornar às bases históricas que sustentaram e ainda sustentam a distribuição racialmente desigual das oportunidades educacionais no Brasil. A universidade brasileira, especialmente ao longo do século XX, não surgiu de modo neutro ou isolado das dinâmicas sociais, políticas e raciais do país; ao contrário, ela

foi estruturada dentro de um projeto nacional que, por décadas, cultivou ideais de branqueamento e de valorização da branquitude como símbolo de modernidade. Como observa Frantz Fanon (1952), esse processo reforça a negação do “eu negro”, a exclusão simbólica e material e a construção de uma subjetividade marcada pela inferiorização. A partir da década de 1940 e, sobretudo, nos anos 1950, um grupo de intelectuais da Universidade de São Paulo, entre eles Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Roger Bastide e Fernando Henrique Cardoso que desenvolveu pesquisas decisivas no âmbito do projeto da UNESCO sobre relações raciais. Essas investigações (Fernandes, 1964; Ianni, 1978; Cardoso, 1962; Bastide, 1950) romperam com o mito da “democracia racial” e demonstraram que o racismo brasileiro não é um fenômeno episódico, simples ou individual, mas sim um elemento estrutural, profundamente enraizado nas relações sociais, na distribuição de oportunidades e na organização do poder.

Esses estudos inauguraram uma mudança teórica e política fundamental, revelando que a desigualdade racial não é compatível com a narrativa de miscigenação harmoniosa e trazendo o debate racial para o centro das discussões acadêmicas e políticas do país. No entanto, como aponta a literatura crítica sobre branquitude, especialmente análises presentes em *Psicologia Social do Racismo* (Silva, Rosemberg & Bento, 2002), esses autores clássicos, sobretudo Florestan Fernandes, embora tenham produzido avanços incontornáveis na compreensão das desigualdades raciais no Brasil, ainda apresentaram limites importantes quanto à análise do papel ativo da branquitude na produção e manutenção dessas desigualdades.

A *Integração do Negro na Sociedade de Classes* (Fernandes, 1965), por exemplo, o autor enfatiza os efeitos institucionais e estruturais do capitalismo e da herança escravocrata na marginalização da população negra, mas tende a tratar o branco como figura socialmente “neutra”, não problematizando plenamente sua participação direta nos mecanismos de privilégio racial. As críticas contemporâneas destacam que essa ausência não é marginal, mas institucionalizado: ao não evidenciar o lugar do branco e da branquitude como agentes ativos, reforça-se uma leitura que focaliza apenas o sofrimento negro, e não o sistema que o produz, obra monumental para o pensamento social brasileiro, Florestan examina de forma contundente as consequências da escravidão para o negro, chegando a falar em “deformações” produzidas pela violência do cativo. Con-

tudo, pouco se detém sobre as “deformações” que a escravidão produziu na subjetividade, na moralidade e na consciência do branco — aspecto fundamental para uma análise mais profunda da branquitude enquanto posição de poder e privilégio.

Ao afirmar que o escravizado saiu “deformado” da escravidão, Florestan rejeita explicitamente a tese de inferioridade racial, mas acaba, mesmo não intencionalmente, reforçando a ideia de que caberia ao negro superar individualmente as barreiras socioeconômicas que o impediam de competir em igualdade com os brancos. Paralelamente, o autor definiu a ausência de iniciativas da elite branca como “omissão”, sem reconhecer que esse não envolvimento não era passivo: tratava-se de um projeto ativo de exclusão e preservação dos privilégios, profundamente vinculado ao branqueamento enquanto política de Estado e de classe.

Durante décadas, a universidade brasileira refletiu exatamente esse movimento: não se tratava apenas de ausência de política de inclusão, mas da presença estruturante de políticas de exclusão, materializadas tanto na preferência estatal por imigrantes europeus após 1888, quanto na forte racialização das oportunidades educacionais e profissionais.

Ao interpretar o desejo de ascensão social do negro como tentativa de “branquear-se”, Florestan evidencia um ponto importante — a pressão histórica para que pessoas negras se adequassem a padrões comportamentais e estéticos brancos como forma de sobrevivência social. No entanto, a leitura crítica contemporânea aponta que esse fenômeno deve ser compreendido não como falha ou contradição do sujeito negro, mas como expressão da violência simbólica exercida pela branquitude como norma social.

Esse debate é fundamental para compreender a universidade como espaço racializado. A presença negra na educação superior rompe com séculos de políticas explícitas e implícitas de branqueamento institucional. Por isso, o ingresso e a permanência de estudantes negros funcionam como ato político, como enfrentamento direto às estruturas institucionais marcadas pela branquitude, que historicamente operaram a exclusão de estudantes negros dos espaços de produção do conhecimento.

É justamente nesse ponto que se torna possível aproximar o debate de Florestan e seus contemporâneos da perspectiva de Frantz Fanon, autor que, em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), revela as dimensões

subjetivas da opressão racial. Fanon demonstra como o sujeito negro, ao entrar em espaços dominados pela branquitude, como a universidade, é convocado a vestir “máscaras” para sobreviver, controlar sua expressão, ajustar sua postura e atenuar sua presença. Seu trabalho evidencia que o racismo não se limita ao acesso físico aos espaços, mas também à maneira como esses espaços moldam, violentam e pressionam identidades.

Assim, quando pensamos o acesso ao ensino superior como luta contra a segregação racial, falamos também de um processo de resistência à herança histórica do branqueamento, às expectativas de assimilação e às tentativas de negar ou apagar a identidade negra dentro desses ambientes. Cada estudante negro que ingressa numa universidade pública desafia a lógica histórica de que a produção e a validação do conhecimento pertencem exclusivamente ao “mundo dos brancos”.

A democratização do acesso ao ensino superior, portanto, não se limita à implementação de políticas de cotas ou programas de permanência. Ela se inscreve em uma disputa simbólica e histórica que remonta à desnaturalização da branquitude, ao desmonte das narrativas racistas sobre mérito, e à reconstrução do lugar da população negra na sociedade brasileira. A luta de autores como Fanon, Fernandes, Ianni, e de intelectuais negros como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento revela que democratizar o acesso é, ao mesmo tempo, reparar, transformar e descolonizar o imaginário social.

Assim, ocupar a universidade é romper com séculos de exclusão racial; é desmontar tanto o branqueamento institucional quanto as estruturas subjetivas que condicionam o sujeito negro a se “adequar” para sobreviver. É, sobretudo, produzir um novo horizonte histórico no qual o direito à educação superior se concretiza não como concessão, mas como conquista de uma luta coletiva contra a segregação do racismo.

## **ENSINO SUPERIOR: A ESPERANÇA DA JUVENTUDE**

O acesso ao ensino superior, especialmente no Brasil, tornou-se um dos principais pilares de esperança para a juventude negra que historicamente foi afastada dos espaços formais de produção de conhecimento. A universidade, que por séculos funcionou como um território reservado às elites brancas, passa sobretudo nas últimas décadas a ser pressionada por novos sujeitos

políticos que reivindicam o direito de existir, permanecer e produzir conhecimento dentro dela. Pensar o ensino superior como esperança é, portanto, reconhecer que esse espaço se transformou em um dos principais campos de disputa simbólica e concreta contra o racismo estrutural.

Autores que analisam o racismo como estrutura, como Silvio Almeida (2018), destacam que a desigualdade racial não se limita às relações individuais, mas opera na forma como instituições são organizadas, reproduzindo padrões de exclusão mesmo quando não há intenção explícita de discriminar. Assim, quando jovens negros chegam à universidade, não estão apenas ingressando em uma instituição; estão desafiando engrenagens históricas de exclusão, desmontando expectativas raciais e desestabilizando uma lógica que sempre naturalizou a ausência de seus corpos nesses espaços.

Sueli Carneiro (2023) reforça que a entrada da população negra na universidade representa um duplo movimento: de ruptura com a narrativa histórica que associa pessoas negras a posições subalternas e, ao mesmo tempo, de construção de novas subjetividades políticas. Para a autora, a educação superior é uma das principais ferramentas de emancipação crítica, porque permite que sujeitos historicamente oprimidos compreendam as estruturas que os atravessam e produzem respostas coletivas para enfrentá-las. A juventude negra que ocupa a universidade, portanto, não apenas ascende individualmente; ela inaugura novas possibilidades de existência coletiva.

Os estudos que analisam a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior mostram que a chegada desses estudantes não significa, automaticamente, inclusão plena. Pesquisas como a de Ribeiro e Mendes (2023) em “Racismo estrutural e a permanência de estudantes negros nas universidades” argumentam que a universidade brasileira ainda mantém práticas sutis e explícitas de racialização: desde a ausência de professores negros, até os currículos eurocentrados, passando pelo isolamento simbólico e afetivo vivido por grande parte desses jovens. O artigo aponta que muitos estudantes negros expressam sentimentos de inadequação, impostura e solidão acadêmica, não por falta de capacidade, mas porque o ambiente universitário ainda funciona como um espaço que reafirma a branquitude como norma.

As análises dialogam com estudos presentes no livro *O negro na universidade: o direito à inclusão* (Pacheco; Silva, 2007), que indicam que a mera abertura das portas institucionais não elimina as barreiras raciais internas. As pesquisas reunidas na obra mostram que estudantes negros relatam experiências de racismo velado, olhares de desconfiança, questionamento constante de sua competência e ausência de políticas de permanência que contemplem dimensões fundamentais, como alimentação, moradia estudantil e saúde mental. Segundo esses estudos, permanecer na universidade constitui, para muitos estudantes negros, um ato político cotidiano, que envolve enfrentar não apenas desigualdades materiais, mas também violências simbólicas que estruturam o cotidiano acadêmico. Ainda assim, é justamente dentro desse campo de tensões que a juventude negra encontra formas de resistência e transformação. A universidade, mesmo marcada por práticas institucionais racializadas, se torna espaço de reinvenção, onde coletivos negros, grupos de pesquisa, projetos de extensão e movimentos estudantis ampliam as fronteiras do que é possível. A presença desses jovens questiona currículos, provoca debates sobre epistemologias negras, tensiona relações de poder e reivindica uma universidade efetivamente pública, plural e democrática.

O ensino superior torna-se esperança porque permite que a juventude negra visualize futuros antes negados — futuros que envolvem estabilidade, reconhecimento profissional e mobilidade social, mas também futuros coletivos, de reconstrução de comunidades, fortalecimento de identidades e compromisso com a luta antirracista. Não se trata de romantizar essa trajetória, mas de reconhecê-la como profundamente política e transformadora.

Assim, quando se afirma que a universidade representa esperança, afirma-se que ela tornou possível o que antes parecia inalcançável: ver jovens negros ocupando laboratórios, liderando pesquisas, entrando em programas de pós-graduação, assumindo cargos públicos, tornando-se profissionais qualificados, pesquisadores, gestores e intelectuais comprometidos com a superação das desigualdades raciais. A presença negra no ensino superior é, portanto, um dos processos mais potentes de democratização da sociedade brasileira.

Portanto, pensar o ensino superior como esperança da juventude é entender que, para milhares de jovens negros, a universidade não é apenas um destino acadêmico, mas um projeto de vida. Um projeto que contesta o legado da exclusão, que reivindica direitos, que desafia estruturas e que, sobretudo, aponta para a possibilidade de um país verdadeiramente democrático. A juventude negra nas universidades é a expressão concreta de que a luta contra o racismo estrutural continua viva — não apenas nas políticas públicas, mas nas trajetórias individuais e coletivas que transformam o presente e reconfiguram o futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida neste Trabalho de Conclusão evidencia que a democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil é, antes de tudo, uma disputa política e simbólica pela redefinição das possibilidades de existência dentro de uma sociedade profundamente marcada pelo racismo institucional de seu descobrimento. Após a revisão narrativa realizada ao longo deste capítulo chegamos à conclusão que abrir as portas das universidades para grupos historicamente excluídos não é uma concessão benevolente do Estado, mas uma resposta necessária a séculos de desigualdades gestadas pela lógica racial que estrutura o país desde sua formação. O ensino superior, por muito tempo, funcionou como um espaço de legitimação das hierarquias sociais, e somente nos últimos anos foi tensionado por movimentos sociais, intelectuais, coletivos negros e políticas públicas que ousaram questionar quem tem direito ao conhecimento, ao diploma e às oportunidades.

Este trabalho buscou compreender não apenas os dados objetivos que compõem o debate, mas também as interpretações, disputas e sentidos que diferentes autores atribuem à democratização universitária, cada qual à sua maneira. A literatura analisada revela que, embora os avanços sejam inegáveis, eles não são suficientes para desarticular completamente a estrutura racial que define o acesso à educação superior no Brasil. Pelo contrário, cada avanço é acompanhado por novas formas de resistência dos setores privilegiados majoritariamente branco, que tentam minimizar, deslegitimar ou reverter políticas afirmativas que, ainda que incompletas, representam um marco no enfrentamento das desigualdades raciais.

É preciso reconhecer que o acesso à universidade pública não diz respeito apenas ao ingresso, mas também à permanência e ao sucesso acadêmico, ou seja, o pós é tão importante quanto o durante. A desigualdade não desaparece quando o estudante atravessa os portões da instituição; ela se manifesta na falta de recursos, na ausência de políticas de apoio estudantil, na violência simbólica presente nas salas de aula, nos currículos que ainda reproduzem epistemicídios, e nas relações institucionais permeadas pela ideia equivocada de meritocracia. Assim, democratizar o ensino superior significa enfrentar simultaneamente barreiras materiais e simbólicas, garantindo que estar na universidade não seja um privilégio isolado, mas um direito pleno.

O debate sobre cotas raciais e sociais, ao longo dos últimos anos, revelou o quanto o racismo institucional resiste à mudança. A contestação dessas políticas não se baseia em argumentos técnicos ou científicos, mas em um medo profundo de redistribuição de poder e prestígio. Quando setores da sociedade rejeitam ações afirmativas, o que se pretende preservar não é a qualidade acadêmica, mas o lugar historicamente reservado a determinados grupos. Por isso, defender a democratização do ensino superior é defender também um projeto de país que reconheça sua diversidade e enfrente suas contradições.

Os autores analisados apontam que as políticas de inclusão não podem ser encaradas como soluções isoladas, mas como parte de um processo contínuo de transformação social. Elas precisam ser acompanhadas por mudanças institucionais profundas, pela revisão crítica dos currículos universitários, pela abertura a novas epistemologias e pela valorização de conhecimentos produzidos fora dos espaços tradicionalmente legitimados pela academia. Democratizar o ensino superior é, portanto, democratizar também as formas de produzir, validar e transmitir conhecimento.

Além disso, a permanência estudantil aparece como um dos maiores desafios contemporâneos. Não basta garantir a entrada de estudantes negros, periféricos, indígenas e de baixa renda; é necessário assegurar que eles tenham condições reais de se manter na universidade, concluí-la e disputar espaços no mercado de trabalho em igualdade de condições. A democratização só será completa quando políticas de assistência estudantil forem tratadas como um direito, e não como um favor. A ausência desse compromisso reforça, ainda que de forma silenciosa, a permanência das desigualdades estruturais que este estudo buscou evidenciar.

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que o ensino superior público brasileiro é, ao mesmo tempo, um campo de tensões e de possibilidades. Ele é um espaço onde o racismo institucional se manifesta, mas também onde movimentos de resistência e transformação ganham força. As universidades públicas tornaram-se palco de debates, disputas narrativas e reivindicações que vão muito além da sala de aula: são espaços onde se constrói futuro, onde se projeta o que se deseja como sociedade, onde se decide quem importa e quem será lembrado.

Por isso, falar sobre democratização do acesso ao ensino superior é falar sobre o futuro do Brasil. É falar sobre a necessidade urgente de romper com modelos excludentes, elitistas e racializados que marcaram a educação por séculos. É reconhecer que o avanço das políticas afirmativas simboliza não apenas uma ampliação numérica, mas também uma mudança no imaginário da educação pública, que passa a ser vista como ferramenta de justiça e reparação. É reafirmar que o racismo institucional não será superado por inércia, mas por ações concretas que desafiem privilégios e produzam fissuras nas estruturas de poder.

Assim, as reflexões apresentadas neste trabalho reforçam que democratizar o ensino superior público brasileiro é uma tarefa permanente, contínua e essencial para a construção de uma sociedade mais justa. É um compromisso coletivo que exige vigilância, análise crítica e empenho constante. E, sobretudo, é uma luta que precisa ser mantida viva — dentro e fora da universidade — porque dela depende a possibilidade de construir um país onde o acesso ao conhecimento e às oportunidades não seja determinado pela cor da pele, pela classe social ou pelo lugar onde se nasce, mas pela convicção de que todos têm direito a um futuro digno.

Dessa forma, este trabalho encerra reafirmando a importância de continuar falando sobre democratização, de continuar denunciando práticas excludentes, de continuar combatendo as ideias que insistem em neutralizar ou minimizar a presença do racismo estrutural. A universidade pública deve pertencer ao povo brasileiro em sua diversidade, e a luta pela ampliação e pela permanência de estudantes historicamente marginalizados é parte fundamental da construção de um projeto mais igualitário e verdadeiramente democrático para o país.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. Z. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 979-985, set./dez. 2008.
- BENTO, M. A. S.; Carone, I.; Piza, E. (orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOLDRINI, Â. Pauta da exclusão racial perde espaço na gestão federal, dizem especialistas. *Folha de S. Paulo*, 22 jun. 2021. Seção: A cor da diversidade no Brasil. Disponível em: <https://is.gd/csve70>. Acesso em: 5 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais... Disponível em: <https://is.gd/yuMTUY>. Acesso em: 5 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.
- CAMPOS, L. A.; Daflon, V. T.; Feres Júnior, J. Ação afirmativa, raça e racismo. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, 2012. Acesso em: 6 set. 2025.
- CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- FERES JÚNIOR, J.; Campos, L. A.; Daflon, V. T.; Venturini, A. C. Ação afirmativa: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.
- GUERRA, N. E. M. et al. O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 29, n. 3, 2024. DOI:10.1590/1413-81232024293.04232023.
- IMDS — Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social. Ações afirmativas no ensino superior: revisão de literatura. Rio de Janeiro: IMDS/BID, mar. 2023. 56 p. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/...> Acesso em: 6 out. 2025.
- MOREIRA, M. A inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear: um olhar familiar à luz da legislação. *Construindo o Serviço Social*, n. 16, p. 59-87, 2006.
- RIBEIRO, W. S.; Mendes, M. T. Racismo estrutural e permanência de estudantes negras/os na universidade. *Educação em Debate*, v. 45, n. 90, 2021. DOI: 10.36517/eemd.v45i90.92685.
- SOARES, I. Bolsonaro volta a negar racismo e diz: ‘sempre questioneei a questão das cotas’. *Brasília*, 8 mai. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/>. Acesso em: 6 set. 2025.

# O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Handherson Leylton Costa Damasceno<sup>1</sup>

Nágela Natasha Lopes Evangelista<sup>2</sup>

Cintia Irinéa de Oliveira<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O estágio em Psicologia é uma etapa fundamental na formação de futuros profissionais, proporcionando vivências práticas que complementam os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Na área da territorialização, esse tipo de estágio se destaca por oferecer ao estudante uma oportunidade única de compreender a psicologia em sua dimensão coletiva e comunitária. Por meio da atuação em territórios marcados por vulnerabilidades sociais e culturais, o estágio promove reflexões e práticas alinhadas aos princípios da Psicologia Social e da promoção da cidadania.

Dito isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil, instituídas pelo Ministério da Educação, estabelecem o estágio como um componente essencial para a formação do psicólogo. Essa etapa visa articular teoria e prática, permitindo que os estudantes desenvolvam competências necessárias para atuar em contextos diversos, respeitando a ética e os compromissos sociais da profissão. Ao considerar o estágio como um eixo estruturante da formação, as DCNs enfatizam sua relevância tanto para o desenvolvimento técnico quanto para a construção de uma postura crítica e reflexiva.

De acordo com as DCNs, o estágio deve ser realizado em dois formatos complementares: o estágio básico e o estágio específico. O estágio básico, geralmente iniciado nos períodos iniciais do curso, tem como

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação (UFBA). Docente (IFSertãoPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0325248827574700>

<sup>2</sup> Especialista em Saúde Mental (Faculdade Stella Maris). Docente (FAMEJ). CV: <https://is.gd/uOBqvy>

<sup>3</sup> Mestranda em Psicologia Clínica e da Saúde (FUNIBER). Docente e preceptora (FACHUSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3812204748809514>

objetivo familiarizar os estudantes com diferentes contextos e práticas da Psicologia, promovendo uma aproximação inicial com os campos de atuação. Já o estágio específico, realizado nas fases finais da graduação, busca aprofundar as competências em áreas específicas, como saúde, educação, organizações, assistência social, entre outras, com supervisão direta e vinculada às demandas concretas do mercado de trabalho e da sociedade.

Um ponto importante das DCNs é a orientação para que o estágio contribua com a formação integral do estudante, alinhando-se a uma perspectiva generalista, humanista e ética. Isso implica que o futuro psicólogo deve ser capaz de atuar em diferentes níveis de atenção - individual, grupal, comunitário e institucional - e em diferentes contextos sociais, com ênfase na promoção da saúde, prevenção e cuidado integral. Nesse sentido, o estágio é um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas habilidades, proporcionando vivências que vão além da sala de aula e conectam o estudante à realidade social.

Outro aspecto destacado pelas diretrizes é a relação entre o estágio e as demandas da comunidade. As DCNs enfatizam que a formação em Psicologia deve estar comprometida com a transformação social e com a promoção de direitos humanos. O estágio, então, torna-se um espaço onde o estudante pode vivenciar e intervir em realidades marcadas por desigualdades, exercitando a escuta ativa, a empatia e a responsabilidade ética. Por exemplo, em contextos como unidades de saúde, escolas públicas ou equipamentos de assistência social, o estagiário tem a oportunidade de compreender as implicações das condições socioeconômicas no sofrimento psíquico e propor intervenções que respondam a essas necessidades.

Além disso, as DCNs reforçam a importância da supervisão como um elemento central no estágio. A supervisão deve ser realizada por profissionais qualificados e alinhados às diretrizes éticas e pedagógicas do curso, garantindo que o estudante receba apoio na análise de sua prática, na resolução de dilemas éticos e no aprimoramento técnico. Esse acompanhamento é essencial para que o estágio não se restrinja a uma prática mecânica, mas se torne uma experiência de aprendizado reflexivo e crítico.

A flexibilidade das DCNs também permite que os cursos adaptem os estágios às características regionais e institucionais, valorizando as especificidades de cada contexto. Essa abordagem é particularmente importante em um país como o Brasil, onde as desigualdades regionais

são marcantes e as demandas sociais variam amplamente. Assim, os cursos têm a responsabilidade de organizar estágios que estejam alinhados às realidades locais, contribuindo para a formação de psicólogos capazes de atuar de forma contextualizada e sensível às demandas da população.

Por fim, é importante destacar que o estágio também é um momento de transição para o mundo do trabalho. Ele possibilita que o estudante experimente na prática diferentes áreas de atuação, ajudando-o a identificar suas afinidades e construir um projeto profissional consistente. Essa vivência prática, somada ao suporte teórico e ético, fortalece a autonomia do futuro psicólogo, preparando-o para os desafios de sua carreira e para o compromisso com a sociedade. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais evidenciam o papel central do estágio na formação do psicólogo, não apenas como um espaço de prática, mas como um momento de reflexão, experimentação e desenvolvimento integral. Ao cumprir as exigências das DCNs, os cursos de Psicologia garantem que os estágios sejam uma experiência rica e significativa, capaz de formar profissionais competentes, éticos e comprometidos com a transformação social e o bem-estar coletivo.

## **Teoria e práticas experienciadas no campo do Estágio II**

De acordo com Paulo Freire (1996), a práxis - união entre reflexão e ação - é essencial para a transformação social. No contexto da territorialização, o estágio se torna um espaço para exercitar essa práxis, ao permitir que o estudante compreenda as realidades das comunidades em que atua, valorizando o saber popular e estabelecendo uma relação dialógica com os moradores. Isso implica reconhecer as potencialidades do território, entendendo que os indivíduos e grupos possuem saberes próprios que devem ser considerados na construção de intervenções.

O conceito de territorialização está intimamente ligado à ideia de que os sujeitos são moldados por seu contexto histórico, social e cultural, como destacam Martín- Baró (1987) e suas reflexões sobre a Psicologia da Libertação. Para ele, compreender as especificidades de um território é fundamental para identificar como as condições de opressão e exclusão impactam o sofrimento psíquico das populações. Nesse sentido, o estágio em territorialização permite que o estudante perceba como as questões sociais – como pobreza, desigualdade e violência - se entrelaçam às dimensões individuais, ampliando sua compreensão sobre os determinantes sociais da saúde mental.

A partir de autores como Bader Sawai (2007), entende-se que o sofrimento ético-político é um elemento central para a atuação em territórios populares. Esse conceito aborda como as condições de injustiça e desigualdade social impactam o bem-estar subjetivo dos indivíduos. No estágio em territorialização, o estudante tem a oportunidade de trabalhar com essas questões de forma prática, desenvolvendo intervenções que busquem não apenas minimizar o sofrimento psíquico, mas também questionar as estruturas que o perpetuam.

Outro ponto importante é o desenvolvimento de habilidades como empatia, escuta qualificada e trabalho em rede. Segundo Maria da Glória Gohn (2011), o trabalho com comunidades exige do psicólogo a capacidade de articular diferentes atores sociais, como lideranças comunitárias, instituições públicas e organizações não governamentais, em prol de objetivos comuns. Durante o estágio, o estudante pode exercitar essas competências ao participar de reuniões intersetoriais e planejar ações que considerem a complexidade dos territórios e suas demandas.

Além disso, o estágio em territorialização possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o papel do psicólogo na sociedade. Ele proporciona uma experiência prática que desafia modelos tradicionais de atendimento centrados no indivíduo, ampliando o olhar para as dimensões coletivas e estruturais das problemáticas enfrentadas pelas comunidades. Isso está alinhado ao compromisso ético da Psicologia com a promoção da dignidade humana, como estabelece o Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Por fim, o estágio em territorialização é essencial para a formação de um psicólogo comprometido com a transformação social. Ao vivenciar as realidades e desafios dos territórios populares, o estudante desenvolve uma prática fundamentada na escuta ativa, no respeito às singularidades e na busca por soluções coletivas. Mais do que um espaço de aprendizagem, o estágio se torna um laboratório de transformação, tanto para os futuros psicólogos quanto para os territórios em que atuam. Essa vivência prática reforça a ideia de que a Psicologia, quando articulada à realidade social, pode ser uma poderosa ferramenta para a promoção da cidadania e da justiça social.

## Alguns enlaces teórico-conceituais: Psicologia Ambiental, Territorialização e Mapas Afetivos

A Psicologia Ambiental estuda a relação entre as pessoas e seus ambientes físicos, sociais e culturais, analisando como esses espaços influenciam o comportamento e o bem-estar humano. A territorialização, por sua vez, refere-se ao processo de apropriação e construção de significados pelos indivíduos em relação aos territórios que habitam, considerando aspectos sociais, históricos e culturais. Nesse contexto, os mapas afetivos surgem como uma ferramenta para compreender a dimensão subjetiva dessas relações, revelando como as pessoas percebem, sentem e atribuem valor aos lugares. Esses conceitos se interligam ao destacar a importância de compreender o ambiente e o território não apenas como espaços físicos, mas também como construções simbólicas e afetivas que moldam a identidade e a experiência humana. A abordagem integrada desses temas contribui para práticas mais humanizadas e contextualizadas em áreas como urbanismo, saúde pública e planejamento social.

A Psicologia Ambiental é uma área de pesquisa que busca compreender as interações entre o ser humano e o ambiente físico, natural ou construído, em que ele vive. Esse campo multidisciplinar engloba conceitos da psicologia, ecologia, arquitetura, urbanismo e ciências sociais para analisar como o ambiente impacta os comportamentos, as emoções e a saúde das pessoas. A Psicologia Ambiental parte do princípio de que os espaços físicos exercem uma influência significativa sobre as experiências e a qualidade de vida dos indivíduos, promovendo adaptações e mudanças nas percepções e comportamentos. Ao mesmo tempo, os seres humanos também moldam os ambientes com base em suas necessidades, valores e cultura.

O conceito de Psicologia Ambiental surgiu entre as décadas de 1950 e 1970, acompanhando um período de crescente urbanização e preocupações com a preservação ambiental e o bem-estar social. Em suas primeiras formulações, estudiosos como Egon Brunswik e Kurt Lewin contribuíram para a ideia de que os indivíduos são influenciados pelo ambiente ao seu redor e que essa relação é mutuamente transformadora. Lewin (1935), com a formulação da teoria de campo, destacou que o comportamento humano é resultado de uma interação contínua entre o ambiente e o indivíduo, promovendo uma abordagem mais ampla que integra fatores internos e externos ao comportamento.

A partir da segunda metade do século XX, pesquisadores como Harold Proshansky, William Ittelson e Leanne Rivlin ampliaram a definição de Psicologia Ambiental, defendendo que o estudo da relação entre o ser humano e o ambiente deveria considerar o espaço físico como um componente fundamental do desenvolvimento psicológico e social. Proshansky, por exemplo, introduziu o conceito de “identidade de lugar”, que se refere à maneira como os indivíduos desenvolvem vínculos emocionais com os lugares e como esses lugares contribuem para a construção de sua identidade pessoal e social (PROSHANSKY, 1978). Assim, a Psicologia Ambiental enfatiza a importância dos lugares na formação da identidade, nas experiências emocionais e nas relações sociais.

A Psicologia Ambiental investiga diversos princípios e temas que buscam entender como as características do ambiente afetam os estados psicológicos e comportamentais. Entre os principais temas estão:

- Percepção e cognição ambiental: Um dos primeiros aspectos estudados é como as pessoas percebem e interpretam o ambiente. Isso envolve a forma como o indivíduo reconhece os elementos de um espaço, como o organiza mentalmente e como atribui significados a ele. Kaplan e Kaplan (1989) destacam que ambientes que oferecem clareza, legibilidade e familiaridade tendem a gerar sentimentos de conforto e segurança. Essa percepção do ambiente contribui para a adaptação ao espaço e influencia a maneira como as pessoas se sentem e agem.
- Estresse ambiental: A Psicologia Ambiental também explora os fatores ambientais que podem contribuir para o estresse e o desconforto psicológico. Ruídos, poluição, superlotação e falta de privacidade são aspectos que podem gerar estresse e prejudicar o bem-estar. A teoria do estresse ambiental, apresentada por Gary Evans (2001), sugere que o ambiente pode se tornar um agente estressor quando ultrapassa a capacidade de adaptação do indivíduo. Por exemplo, áreas urbanas densamente povoadas tendem a aumentar o nível de estresse e ansiedade dos moradores, pois muitas vezes restringem o espaço pessoal e elevam o ruído e a poluição.
- Restauratividade ambiental: Outro conceito importante na Psicologia Ambiental é a capacidade de certos ambientes em promo-

ver relaxamento e recuperação psicológica. Estudos de Kaplan e Kaplan (1989) mostram que ambientes naturais, como parques e florestas, são altamente restauradores e podem reduzir o estresse e melhorar o humor. A teoria da restauração da atenção sugere que ambientes naturais têm o poder de restaurar a capacidade de atenção dos indivíduos, proporcionando descanso e alívio das pressões urbanas. Esse fenômeno ressalta a importância de áreas verdes e espaços naturais para a promoção do bem-estar nas cidades.

- Identidade e apego ao lugar: Proshansky, Fabian e Kaminoff (1983) exploraram o conceito de identidade de lugar, que descreve como os indivíduos desenvolvem laços emocionais e cognitivos com o espaço em que vivem. Esse vínculo fortalece a identidade pessoal e proporciona um sentimento de pertencimento e segurança. O apego ao lugar é um aspecto essencial para a saúde mental, pois, ao criar uma conexão emocional com o espaço, os indivíduos sentem-se mais seguros e confortáveis em sua rotina e em suas relações sociais.

A Psicologia Ambiental possui ampla aplicação prática e contribui para áreas como arquitetura, urbanismo, design de interiores e políticas públicas, auxiliando na criação de ambientes mais saudáveis, sustentáveis e inclusivos. Na arquitetura e no design de interiores, o conhecimento sobre Psicologia Ambiental é utilizado para projetar espaços que promovam bem-estar e funcionalidade, considerando aspectos como iluminação, ventilação e disposição dos móveis. Ambientes de trabalho bem projetados, por exemplo, são fundamentais para aumentar a produtividade e o conforto dos colaboradores.

No urbanismo, os estudos de Psicologia Ambiental contribuem para o planejamento de cidades e comunidades que favorecem a saúde e a qualidade de vida dos moradores. Ambientes urbanos que oferecem espaços verdes, calçadas largas e locais de socialização promovem uma vida urbana mais saudável, pois estimulam a atividade física e as interações sociais. Em termos de políticas públicas, o entendimento de como os espaços afetam o comportamento e a saúde das pessoas pode orientar a criação de leis e normas que garantam ambientes públicos acessíveis e seguros para todos. Sem dúvida, a Psicologia Ambiental está intimamente ligada às discussões teóricas e conceituais sobre os processos de Territorialização.

O conceito de territorialização é amplamente discutido em diversas áreas, como saúde, psicologia, urbanismo e políticas públicas, referindo-se ao processo de identificar, compreender e intervir em um território a partir de suas características sociais, culturais, econômicas e geográficas. Na prática, territorializar significa conhecer as particularidades de um espaço habitado e suas influências nas dinâmicas sociais e de saúde da população. Esse conceito é fundamental para a criação de políticas que considerem a complexidade do contexto local, visando a promoção da qualidade de vida e do bem-estar social.

Na literatura, a territorialização é entendida como um processo de investigação e mapeamento de um território, no qual se busca conhecer a sua composição, as características dos serviços e as necessidades da população residente. Esse processo envolve não apenas a delimitação geográfica, mas também a análise das relações sociais e das identidades coletivas que emergem no território.

A territorialização tem suas raízes teóricas na geografia humana, mas seu uso foi ampliado, especialmente nas áreas de saúde coletiva e psicologia social, para investigar como o espaço físico e social influencia os modos de vida e as condições de saúde mental e física dos habitantes. O sociólogo Milton Santos (1994), ao discutir o conceito de território, enfatiza a importância de compreender o espaço como um conjunto de relações sociais, em que as vivências dos moradores e o contexto local são inseparáveis. Assim, ao se territorializar um espaço, busca-se entender como ele impacta as práticas sociais e as percepções dos sujeitos que nele vivem.

Em psicologia e saúde, territorializar é perceber como fatores como acesso aos serviços, condições de moradia, segurança e laços comunitários influenciam o bem-estar da população. Essa abordagem possibilita a formulação de intervenções contextualizadas e eficientes, uma vez que considera as particularidades e as vulnerabilidades locais. A territorialização também tem um papel crucial na promoção da saúde mental, ao identificar fatores de risco e de proteção presentes no ambiente social e físico de uma comunidade.

No contexto das políticas públicas, a territorialização é um método de organização dos serviços sociais e de saúde que visa uma maior eficiência na prestação de cuidados. Esse conceito foi amplamente adotado

pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, especialmente na Estratégia de Saúde da Família (ESF), onde o território é visto como uma unidade básica para o planejamento e execução das ações de saúde. Por meio da territorialização, as equipes de saúde podem atuar de forma integrada com a população, desenvolvendo estratégias de cuidado que considerem as condições reais de vida dos moradores.

Ao territorializar uma área, os profissionais de saúde e assistentes sociais mapeiam os recursos e as redes de apoio disponíveis, como escolas, centros comunitários, igrejas e outros espaços de interação social, que podem colaborar para promover o bem-estar dos moradores. Esse mapeamento também auxilia na identificação das lacunas e vulnerabilidades, como falta de saneamento, desemprego, violência e ausência de espaços de lazer. Essas informações são essenciais para desenvolver políticas que não apenas tratem os problemas de saúde, mas também ajudem a prevenir condições que podem afetar a qualidade de vida da população.

A territorialização permite que políticas públicas sejam mais sensíveis às realidades locais, contribuindo para a descentralização dos serviços e para a construção de uma saúde comunitária efetiva. Quando bem implementada, a territorialização torna o serviço público mais acessível e próximo do cidadão, permitindo um acompanhamento contínuo e uma maior compreensão das necessidades e dos desafios enfrentados pelas comunidades.

Na psicologia social e comunitária, a territorialização é fundamental para compreender a relação entre o espaço e os processos psicossociais dos indivíduos. Esse processo envolve entender como o território e as condições de vida nele presentes afetam a identidade, o comportamento e as relações sociais dos indivíduos. Segundo Proshansky, Fabian e Kaminoff (1983), o lugar em que se vive exerce influência sobre a identidade pessoal e coletiva, sendo que a experiência de pertença e apego ao lugar desempenha um papel essencial no desenvolvimento da identidade dos indivíduos.

Ao territorializar uma comunidade, os psicólogos sociais buscam identificar os recursos e as redes de apoio que podem ser mobilizados para promover o desenvolvimento e a saúde mental. A territorialização permite observar como os habitantes se relacionam com seu espaço de convivência, se sentem seguros ou ameaçados nele e como os eventos

sociais e econômicos do território impactam sua saúde emocional. Esse processo de mapeamento inclui tanto aspectos físicos quanto simbólicos do espaço, considerando as percepções e os significados que os moradores atribuem ao seu local de vida.

A territorialização também permite intervenções mais eficazes na psicologia comunitária, pois facilita o desenvolvimento de ações que respeitem e valorizem a cultura local. Em comunidades que enfrentam altos índices de violência, por exemplo, o processo de territorialização pode revelar as redes de apoio e os recursos que ajudam os indivíduos a lidar com o estresse e a insegurança. Esses conhecimentos podem ser usados para planejar ações de apoio psicológico e comunitário que promovam resiliência e fortalecem os laços sociais. Esses laços sociais podem contribuir, por sua vez, na construção e elaboração de mapas afetivos a partir da experiência vivida nos territórios.

As cidades são mais do que conglomerados de edifícios, ruas e infraestruturas; elas são repositórios de experiências, memórias e afetos que moldam a identidade de seus habitantes. No capítulo 2 do livro *Cidade e Afetividade: Estima e Construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e São Paulo*, Zulmira Áurea Cruz Bomfim aborda como a afetividade, compreendida como um valor ético, pode transformar o modo como vivemos e planejamos os espaços urbanos. O conceito transcende a dimensão individual, estabelecendo-se como um princípio ético coletivo que favorece a convivência harmônica, a inclusão social e o fortalecimento dos vínculos comunitários. Bomfim argumenta que a ética da afetividade deve ser incorporada no planejamento urbano, rompendo com modelos que priorizam exclusivamente a funcionalidade técnica.

Ao integrar valores como cuidado, empatia e pertencimento, a afetividade torna-se um elemento norteador na construção de cidades mais humanas e acolhedoras. Nesse contexto, a ideia de “estima pela cidade” emerge como uma ferramenta crucial para compreender as relações emocionais entre os habitantes e o espaço urbano. A estima, além de indicar o grau de identificação e valorização da cidade, atua como um catalisador para o engajamento cívico e a preservação de patrimônios materiais e imateriais.

A autora exemplifica essa dinâmica por meio de estudos comparativos entre Barcelona e São Paulo. Em Barcelona, a afetividade é fortalecida por políticas que promovem a memória histórica e o pertencimento, como a revitalização de bairros e a preservação de espaços simbólicos. Já em São Paulo, a luta por espaços públicos acessíveis e as manifestações culturais são expressões de resistência que refletem uma ética da afetividade adaptada às especificidades locais. Ambas as cidades ilustram como a afetividade pode ser moldada por contextos socioculturais distintos, mas compartilham a necessidade de integrar os aspectos emocionais no desenvolvimento urbano.

Os mapas afetivos, destacados por Bomfim, são apresentados como uma ferramenta metodológica potente para o planejamento urbano sensível. Esses mapas capturam as percepções e emoções dos habitantes em relação a diferentes espaços, revelando tanto potencialidades quanto carências do território. Ao considerar essas dimensões subjetivas, os gestores podem planejar intervenções mais eficazes, alinhadas às reais necessidades da população.

No entanto, a construção de uma cidade pautada pela ética da afetividade enfrenta desafios significativos. A fragmentação dos espaços urbanos, as desigualdades sociais e a exclusão cultural são barreiras estruturais que dificultam a consolidação de vínculos afetivos saudáveis. Além disso, a falta de participação cidadã em processos decisórios limita a eficácia de políticas urbanas que buscam promover a convivência e a inclusão. Superar esses entraves exige tanto o fortalecimento de políticas públicas quanto o engajamento ativo da sociedade civil, em um esforço conjunto para reconfigurar o ethos urbano.

Em síntese, Bomfim (2023) propõe um olhar inovador sobre o papel da afetividade na organização das cidades, defendendo que ela seja reconhecida como um valor ético essencial. Ao humanizar o planejamento urbano, a ética da afetividade promove cidades mais justas e solidárias, capazes de atender às necessidades materiais e emocionais de seus habitantes. Barcelona e São Paulo, em suas especificidades, oferecem exemplos de como essa abordagem pode ser aplicada, reforçando a importância de articular memória, identidade e cuidado na construção de espaços urbanos mais inclusivos. A cidade, portanto, deve ser vista não apenas como cenário de vida, mas como um espaço ativo de afeto e transformação ética.

## Os atravessamentos na prática: relato da experiência no Estágio Básico II

As atividades realizadas no Estágio Básico II foram orientadas pelas diretrizes estabelecidas no manual de estágio. A partir dessas orientações, colocamos em prática nossos conhecimentos e desenvolvemos aprendizagens, desde a escolha do bairro a ser explorado até a elaboração do mapa territorial. Planejamos as rotas mais adequadas para compreender as políticas públicas presentes no local e observamos as pessoas que ali residiam ou frequentavam.

Com o objetivo de mapear os recursos disponíveis, foram realizadas visitas ao território para coleta de informações sobre os equipamentos existentes. Foram vistoriados estabelecimentos pertencentes a diferentes setores da administração pública, incluindo unidades de ensino, serviços de saúde, equipamentos culturais, órgãos de assistência social e demais instâncias de atenção à população.

Após o levantamento, selecionamos os equipamentos onde seria possível aplicar os instrumentais. A aplicação consistiu em entrevistar tanto um usuário quanto um profissional de qualquer equipamento identificado no território. As entrevistas tinham como propósito compreender a dinâmica de funcionamento do equipamento e a percepção dos entrevistados sobre suas experiências naquele espaço.

Nosso grupo, composto por cinco integrantes, escolheu uma escola da rede pública de ensino como local para a aplicação do instrumental. Elaboramos perguntas direcionadas ao profissional e ao usuário, abordando os serviços de Psicologia disponíveis no equipamento e explorando suas experiências e opiniões sobre o tema.

Ao longo do processo de coleta de dados, deparamo-nos com desafios que, para além de obstáculos operacionais, revelaram-se oportunidades para reflexão sobre a estrutura e a cultura profissional no contexto estudado.

Primeiramente, observou-se uma certa reserva inicial por parte da equipe de profissionais no momento de engajar-se com o instrumental proposto. Essa postura, compreensível em cenários de rotinas sobrecarregadas e de mudança, sinalizou a necessidade de um investimento prévio maior na construção de vínculo e na explicitação clara dos objetivos e benefícios da pesquisa, visando transformar a participação de uma exigência burocrática em uma colaboração significativa.

Paralelamente, a constatação da ausência de um profissional de Psicologia no quadro da escola emergiu como uma lacuna crítica. Essa falta não se limitou a ser uma carência de recursos humanos, mas funcionou como um poderoso revelador da demanda reprimida por suporte emocional e psicosspecializado na comunidade escolar. A situação põe em evidência, de forma contundente, a urgência de se discutir e reafirmar o papel do psicólogo nesse ambiente, não como um agente remoto ou pontual, mas como um integrante essencial para a promoção da saúde mental, a mediação de conflitos e o suporte às relações de ensino- aprendizagem. A própria dificuldade enfrentada serve, assim, como um argumento eloquente em favor da consolidação dessa área de atuação.

O psicólogo desempenha um papel crucial no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, o fortalecimento da comunidade escolar e a criação de um ambiente de aprendizado saudável. Sua atuação vai além do atendimento individual, abrangendo ações preventivas e estratégicas que beneficiam toda a comunidade escolar. Ele ajuda a identificar e lidar com dificuldades emocionais, comportamentais e sociais que podem afetar o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos, auxiliando professores e gestores na formulação de estratégias pedagógicas inclusivas e na mediação de conflitos.

Além disso, o psicólogo escolar promove a saúde mental ao abordar questões como bullying, ansiedade e estresse, desenvolvendo projetos que fortalecem habilidades como empatia, resiliência e autoestima. Sua presença é essencial para criar um elo entre escola, família e outros profissionais, garantindo intervenções integradas e eficazes, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Durante o estágio, foi também desenvolvida uma maquete que representava o mapa afetivo do território. Essa construção simbolizou nossas vivências e os sentimentos despertados pelo pertencimento àquele espaço. Após a conclusão da maquete, realizamos apresentações para os outros alunos de estágios básicos de Psicologia, compartilhando nossas experiências e promovendo a troca de aprendizagens. Esse processo proporcionou uma compreensão mais ampla do território e reforçou a importância de relacionar teoria e prática na formação em Psicologia.

## CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

O estágio é uma etapa fundamental na formação do psicólogo, pois proporciona a integração entre teoria e prática, permitindo que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica sejam aplicados em contextos reais. Ele oferece uma oportunidade única para o estagiário desenvolver habilidades técnicas, éticas e interpessoais, essenciais para a prática profissional. Durante o estágio, o psicólogo em formação tem a chance de explorar diferentes áreas de atuação, como a psicologia clínica, organizacional, escolar, entre outras, e de vivenciar a realidade do trabalho psicoterapêutico e psicossocial, o que amplia sua compreensão sobre o campo da Psicologia, com ênfase na Psicologia Ambiental, Territorialização e Mapas Afetivos.

A territorialização, a Psicologia Ambiental e os mapas afetivos desempenham papéis essenciais na prática do Estágio em Psicologia, especialmente no contexto das atividades realizadas em territórios específicos. A territorialização refere-se ao processo de compreender e analisar o território como um espaço de interações sociais, culturais e políticas. Na prática psicológica, isso permite que o psicólogo reconheça as especificidades do local, identificando os recursos disponíveis, as demandas da comunidade e os fatores de risco que podem impactar o bem-estar das pessoas. Esse entendimento contribui para o planejamento de intervenções mais eficazes e direcionadas às necessidades reais da população.

A Psicologia Ambiental é um campo da Psicologia que estuda as relações entre o ser humano e o ambiente, considerando como os espaços urbanos, naturais e sociais influenciam o comportamento e as emoções dos indivíduos. No estágio, essa abordagem é fundamental para identificar como os diferentes ambientes afetam a saúde mental, o comportamento social e o desenvolvimento das pessoas. O psicólogo ambiental pode, por exemplo, identificar aspectos de um espaço que geram estresse ou conforto, ajudando a criar ambientes mais saudáveis e favoráveis ao bem-estar coletivo.

Os mapas afetivos são representações simbólicas que articulam as relações emocionais e afetivas que os indivíduos têm com os lugares que habitam. Esses mapas revelam as percepções, sentimentos e memórias vinculados aos espaços, ajudando o psicólogo a entender como o ambiente

é vivido e sentido pela comunidade. No estágio em Psicologia, o uso de mapas afetivos permite que os estagiários desenvolvam uma conexão mais profunda com os territórios, reconhecendo as subjetividades e os vínculos emocionais que moldam o comportamento das pessoas no espaço urbano.

A combinação de territorialização, Psicologia Ambiental e mapas afetivos enriquece a formação do estagiário, permitindo que ele desenvolva uma prática mais sensível e integrada, levando em consideração as múltiplas dimensões do ambiente e as complexas relações emocionais dos indivíduos com os lugares, considerando o contexto do estágio básico em Psicologia.

Além disso, o estágio proporciona o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre a prática profissional. Ele permite que o estagiário analise suas próprias atitudes, compreenda o impacto de suas intervenções e busque melhorias contínuas. O estágio também contribui para a construção da identidade profissional do psicólogo, ajudando-o a consolidar valores éticos, a empatia, o respeito pelas individualidades e o compromisso com o bem-estar dos indivíduos com quem trabalha.

Por fim, a experiência de estágio fortaleceu a compreensão do psicólogo sobre o papel que ele desempenha na sociedade e nas diferentes instituições. Ao lidar com uma diversidade de situações e contextos, o estagiário se prepara para enfrentar os desafios da profissão com mais segurança e competência. Assim, o estágio não é apenas uma exigência curricular, mas um momento decisivo para o amadurecimento profissional e para a formação de psicólogos capazes de atuar de maneira ética, sensível e eficaz em diferentes cenários.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BISSACOTTI, A. P.; GULES, A. M.; BLUMKE, A. C. Territorialização em saúde: conceitos, etapas e estratégias de identificação. *Hygeia: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, Uberlândia, v. 15, n. 32, p. 41-53, 2019. Disponível em: <https://is.gd/2dIrMe>. Acesso em: 02 dez. 2025.
- BONFIM, Zulmira Áurea Cruz. Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023.
- BRUNER, J. Actos de significação. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EVANS, G. W. Environmental stress and health. In: \_\_\_\_\_. *Encyclopedia of Environmental Health*. Burlington: Elsevier, 2001. p. 88-99.

FEITOSA, M. Z. S. et al. Afetividade, território e vulnerabilidade na relação pessoa-ambiente: um olhar ético político. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 30, n. 2, p. 196-203, 2018. Disponível em: <https://is.gd/2Lhfou>. Acesso em: 02 dez. 2025.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GONDIM, Grácia Maria de Miranda; MONKEN, Maurício. Território e territorialização. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Território e territorialização: incorporando as geografias ao sistema de saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 21-44. Disponível em: <https://is.gd/h9vmrj>. Acesso em: 25 nov. 2025.

KAPLAN, R.; KAPLAN, S. *The experience of nature: a psychological perspective*. New York: Cambridge University Press, 1989.

LEWIN, K. *Uma teoria dinâmica da personalidade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1975.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Roney Cytrynowicz. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, P. F.; MELAZZO, E. S. Território: conceito estratégico na assistência social. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 66-81, 2013. Disponível em: <https://is.gd/3US8fU>. Acesso em: 02 dez. 2025.

PESSOA, Vanira Matos et al. Sentidos e métodos de territorialização na atenção primária à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 8, p. 2253-2262, 2013. Disponível em: <https://is.gd/50TuI1>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PROSHANSKY, H. M. The city and self-identity. *Environment and Behavior*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 147-169, 1978.

PROSHANSKY, H. M.; FABIAN, A. K.; KAMINOFF, R. Place-identity: physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 57-83, 1983.

SANTOS, Alexandre André dos; PEKELMAN, Renata. A escola, o território e o lugar: promoção de espaços de saúde. *OKARA: Geografia em Debate*, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 3-11, 2008. Disponível em: <https://is.gd/vIHCeO>. Acesso em: 01 dez. 2025.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# ENTRE A VIOLENCIA SEXUAL E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: APONTAMENTOS

Rosely Giordano<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

### **Violência sexual contra crianças e ações extensionistas<sup>2</sup>**

A violência sexual contra crianças constitui um fenômeno estrutural na sociedade brasileira, historicamente associado a relações de dominação, silenciamento e naturalização da desigualdade, cujos efeitos atravessam instituições estruturantes da sociedade, entre elas, a escola pública. Apesar dos avanços jurídicos relativos à proteção integral da infância<sup>3</sup>, tais violências permanecem, em grande medida, invisibilizadas no cotidiano escolar, seja pela dificuldade de identificação, seja pelo receio institucional de enfrentamento.

Analisar esse fenômeno exige abordagens que articulem história, ética e educação, para além da simples descrição de casos específicos. No horizonte da questão esboçada, a extensão universitária no Brasil, concebida como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, constitui espaço privilegiado de interlocução crítica entre a universidade e a realidade concreta. Entretanto, o percurso que nos conduziu à consolidação dessa indissociabilidade foi construído ao longo da trajetória histórica da extensão universitária no país, cujo início remonta às primeiras décadas

<sup>1</sup> Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Docente (UFPA). CV: <https://lattes.cnpq.br/3977027318552018>

<sup>2</sup> Trabalho realizado com financiamento da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA.

<sup>3</sup> Ao referirmo-nos à proteção integral da infância, tomamos como referência o aparato jurídico-político instituído no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em especial, seu Art. 227, que estabelece a absoluta prioridade dos direitos de crianças e adolescentes e a corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado em sua garantia. Tal princípio é desdobrado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) (Brasil, 1990), que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estrutura juridicamente os mecanismos de proteção frente às situações de violência, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), que insere a escola no campo da formação integral e da responsabilidade social. Esse marco jurídico concretiza-se por meio de políticas públicas e sistemas intersetoriais de proteção, como o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema Único de Saúde, responsáveis por operacionalizar o enfrentamento às violências. É a partir desse conjunto normativo e institucional que analisamos as tensões entre o avanço formal dos direitos e a persistência das violações no cotidiano escolar.

do século XX: “A origem das extensões brasileiras é estrangeira, vinda dos Estados Unidos e da Europa<sup>4</sup>. No entanto, essa origem tem caráter essencialmente assistencialista, desenvolvido no início do século XX e com poucas definições teóricas” (Feloniuk, 2025, p. 2). Ainda segundo o autor, esse caráter assistencialista inicial foi progressivamente superado, consolidando-se, a partir de ideias e experiências locais, a extensão como um dos três pilares fundamentais da universidade brasileira, articulada, de modo indissociável, ao ensino e à pesquisa (Feloniuk, 2025, p. 1). Tal inseparabilidade passou a ser formalmente reconhecida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o que colocou a extensão universitária no mesmo patamar do ensino e da pesquisa e abriu caminhos para a institucionalização de políticas públicas voltadas à essa dimensão da vida universitária (Feloniuk, 2025, p. 2).

Destacam-se, nesse interregno – de sua origem à sua incorporação constitucional, bem como, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996) –, as ações extensionistas desenvolvidas por Paulo Freire. Tais ações foram realizadas por meio do Serviço Extensão Cultural (SEC), instituído em 1962, na então Universidade de Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco), pela Portaria nº 2, de 8 de fevereiro de 1962, durante a gestão do Reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima. Freire contribuiu decisivamente para a necessária aproximação entre universidade e sociedade, promovendo a democratização do conhecimento e o diálogo crítico com a realidade social<sup>5</sup>.

Evidentemente, o percurso histórico da extensão universitária no Brasil não se constituiu linearmente, isento de rupturas. As experiências desenvolvidas por Paulo Freire, sobretudo a partir da década de 1960, contribuíram com essa concepção de extensão centrada no diálogo, na problematização da realidade e na aproximação crítica entre universidade

---

<sup>4</sup>Em artigo mais detalhado, Pereira-Paiva afirma (1974, p. 68): “Las actividades de extensión universitaria empezaron en Inglaterra en el siglo pasado y, poco después, fueron adoptadas también por las universidades norteamericanas. Lester Smith señala que el año 1967 marca el comienzo del movimiento inglés y que éste nace vinculado a la nueva concepción de educación de adultos que surgía en Europa”.

<sup>5</sup>“O Serviço de Extensão Cultural - Universidade do Recife foi criado via portaria nº 2, no dia 8 de fevereiro de 1962, e estava diretamente subordinado ao Reitor João Alfredo. Localizava-se, inclusive, no mesmo espaço físico da Reitoria. Paulo Freire foi seu idealizador e diretor. O educador e sua equipe contaram com autonomia para definir seu organograma, planejar e executar suas ações” (Attia, 2023, p. 3).

e sociedade. Tal cenário foi interrompido pelo golpe civil-militar de 1964<sup>6</sup> que desarticulou práticas extensionistas emancipatórias e submeteu a universidade (e o país) a um projeto autoritário, tecnocrático, voltado à contenção do pensamento crítico. Mas, como afirma Gadotti (*apud* Fontenele, 2024, p. 3), ao final dos anos 1970 e nos anos 1980 surgiram

[...] novos movimentos populares, sindicais, organizações da sociedade e novas contribuições que trouxeram para a agenda pública a extensão na perspectiva da educação popular, do compromisso com a sociedade e seus segmentos subalternizados.

Assim, apesar das regressões impostas pela ditadura militar, essa concepção de extensão não foi inteiramente suprimida, permanecendo como campo de disputa no interior da universidade. Foi, pois, no seio do processo de redemocratização da sociedade brasileira que a extensão universitária se reconfigurou, retomando, sob novas e sucessivas mediações históricas, sua aproximação com a realidade social. Esse percurso contraditório permite-nos compreender a extensão, hoje, não apenas como diretriz normativa, mas como prática social concreta, política e eticamente implicada nos conflitos e contradições da sociedade brasileira.

Ao inserirem-se no cotidiano da escola pública, as ações extensionistas, para além de compartilham saberes pedagógicos, expõem-se às contradições concretas que atravessam a vida escolar, inclusive aquelas que extrapolam – surpreendendo-nos – objetivos inicialmente formulados.

Nesse contexto irrompeu uma situação de violência sexual contra crianças, aqui tomada não como objeto empírico a ser descrito, mas como problema teórico que interpela a responsabilidade política e ética da universidade.

Nestes apontamentos refletimos sobre os limites e as possibilidades da extensão universitária frente à emergência de situações de abuso sexual contra a primeira infância no contexto escolar, tomando como base as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade. Buscamos, assim, analisar

---

<sup>6</sup> Em que pese não ser este o foco central destes apontamentos, é importante lembrar, para não repetirmos, que: “O SEC-UR [Universidade de Recife] existiu entre 1962 e 1964 - quando o trabalho foi interrompido no dia primeiro de abril de 1964, pelo Golpe Militar. O SEC foi invadido. Extensionistas foram detidos. E posteriormente o Reitor João Alfredo foi afastado. Todo o material que foi produzido foi recolhido e destruído. Freire e sua equipe ou foram presos ou expulsos do país” (Attia, 2023, p. 5).

como tais situações impuseram às práticas extensionistas uma inflexão teórico-metodológica, exigindo da universidade pública não apenas a produção de conhecimento, mas o reconhecimento do *não-idêntico* (Adorno, 2009) que irrompeu no campo empírico.

Ancoramo-nos em categorias da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, nas de Theodor W. Adorno (2009; 2020) e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), objetivando compreender a violência sexual contra crianças não como desvio ou patologia isolada, mas como manifestação de processos históricos de regressão e barbárie imanentes à própria sociedade moderna.

Assim compreendendo a violência, mobilizamos, primeiramente, a noção de *barbárie* (Adorno, 2020) que nos remete à persistência da violência e da frieza social no interior da civilização, mesmo sob formas institucionais que proclamam a proteção integral e os direitos da infância. Já a crítica à *razão instrumental* (Horkheimer; Adorno, 1985) permitiu-nos problematizar os modos de enfrentamento da violência que se limitam à administração institucional de suas expressões – baseada em protocolos, encaminhamentos e registros formais – que, apesar de juridicamente necessários, são, frequentemente, incapazes de reconhecer o sofrimento concreto e as contradições sociais que o produzem. A categoria *não-idêntico* (Adorno, 2009), por sua vez, orienta nossa atenção àquilo que escapa às classificações normativas, aos protocolos institucionais e às estatísticas oficiais, exigindo um posicionamento ético que resista à naturalização da violência.

Do interior deste olhar, partimos de dados empíricos e dos marcos jurídico-educacionais relativos à proteção integral da infância não como evidências autossuficientes, mas como mediações críticas entre o avanço formal dos direitos e a persistência das diferentes formas de violência no cotidiano escolar. Ao articularmos reflexão teórica e análise da prática extensionista problematizamos a responsabilidade ético-política da universidade pública e de seus pesquisadores ante as situações de violência que irrompem no campo empírico de modo a que a universidade não seja cúmplice do sofrimento por meio do silêncio, da neutralidade ou da redução da violência a formas de gestão burocrática do sofrimento.

A partir desse enquadramento, torna-se necessário aprofundar o referencial teórico capaz de sustentar uma leitura crítica da violência sexual contra crianças para além de sua dimensão jurídico-institucional ou descritiva. Compreender a persistência dessas violências, bem como os limites das respostas sociais e institucionais a elas dirigidas, exige um aporte teórico que permita pensar a barbárie como possibilidade inscrita na própria sociedade moderna, a racionalidade que administra o sofrimento e as formas pelas quais determinadas experiências escapam à normatização.

Nesse horizonte inscreve-se o recurso à Teoria Crítica da Sociedade, cuja contribuição apresentamos como mediação para o desenvolvimento das nossas análises.

### **Violência, barbárie e responsabilidade ética: aportes da Teoria Crítica da Sociedade**

Do interior do quadro teórico da Teoria Crítica da Sociedade, a violência, como exposto anteriormente, é imanente aos mecanismos de racionalização, administração e organização da vida das sociedades modernas, não se tratando, pois, de um desvio ocasional no processo civilizatório. Nesse sentido é que as reflexões de Adorno (2009; 2020) e Adorno e Horkheimer (1985) permitem-nos a compreensão da persistência da barbárie em sociedades que proclamam ideais de racionalidade, progresso e proteção formal dos direitos humanos.

A categoria do *não-idêntico* (Adorno, 2009) constituiu nosso ponto de partida conceitual ao ter nos permitido explicitar os limites do pensamento identificador e a subsunção da experiência concreta a categorias abstratas previamente estabelecidas. Na *Dialética Negativa*, Adorno (2009), ao formular o programa de uma dialética negativa que se recusa à afirmação reconciliadora, sustenta que o conceito não coincide plenamente com o objeto que pretende apreender: “[...] os objetos não se dissolvem em seus conceitos” e que estes “[...] entram por fim em contradição com a norma tradicional da *adaequatio*” (Adorno, 2009, p. 12). O autor recusa, assim, a tradição que mede a verdade pela adequação entre pensamento e coisa, indicando que forçar a coincidência entre conceitos e objetos não resulta em adequação, senão que em contradição: aqueles “restos” que não cabem

no conceito, que não podem ser por ele absorvidos<sup>7</sup>. O *não-idêntico* nos remete, pois, ao que resiste à completa integração conceitual, mantendo aberta a ferida da contradição e exigindo do pensamento uma atitude crítica diante do sofrimento real. Essa formulação adquire aqui centralidade metodológica quando confrontada com a experiência empírica que atravessa estes apontamentos. O encontro com uma situação de violência sexual contra crianças, no interior de uma ação extensionista inicialmente orientada por objetivos pedagógicos delimitados, nos impôs uma inflexão teórico-metodológica relativamente ao projeto originalmente elaborado. O sofrimento concreto que irrompeu no campo empírico não pôde ser plenamente apreendido pelas categorias previamente previstas, tampouco reconduzido aos objetivos iniciais da intervenção sem que incorrêssemos em simplificação ou silenciamento.

Nesse sentido, o *não-idêntico* deixou de operar apenas como categoria filosófica abstrata; antes, tornou-se um critério crítico da própria prática extensionista, revelando-nos o limite objetivo das formas usuais de intervenção ante experiências que resistem à normatização. Em outras palavras, a fidelidade ao sofrimento real exige a recusa de sua redução a categorias administráveis e a rejeição de qualquer pretensão de neutralidade teórica. No contexto da violência sexual contra crianças, isso implica reconhecer que os danos vividos pelas crianças não se esgotam nos registros estatísticos, nas classificações jurídicas ou nos protocolos institucionais, ainda que estes sejam necessários do ponto de vista da proteção formal. O sofrimento concreto não se esgota por tais mediações, exigindo que se confronte, na prática social e na reflexão crítica, as condições sociais que o tornam possível. Os limites do pensamento identificador – que nega a experiência concreta do objeto, ignorando sua singularidade – articula-se diretamente à crítica da razão instrumental, desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento*. Ao analisarem o projeto histórico do esclarecimento, os autores mostram que a tentativa de libertar os homens do medo por meio do domínio racional da natureza engendrou, simultaneamente, formas de regressão que culminam na bar-

---

<sup>7</sup>Conforme o autor, tal contradição “[...] não se confunde com aquilo em que o idealismo absoluto de Hegel precisou inevitavelmente transfigurá-la [...]. Ela é o indício da não-verdade da identidade, da dissolução sem resíduos daquilo que é concebido no conceito. o ‘indício da não-verdade da identidade’, do erro subsumido na pretensão da identidade plena entre conceito e objeto”. (Adorno, 2009, p. 12).

bárie<sup>8</sup>. A separação entre o intelecto e a experiência, bem como a submissão do pensamento à lógica da eficácia transformaram o desenvolvimento técnico em empobrecimento da experiência e do próprio sujeito fazendo com que a razão se convertesse em instrumento de controle e perdesse a capacidade de refletir sobre seus próprios fins. Assim, a predominância da razão instrumental conduz à conversão de problemas éticos – como o sofrimento, a violência e a passividade ante a mesma – em questões técnicas, passíveis de serem administradas por meio de procedimentos eficientes. De tal modo, a violência tende a ser integrada aos mecanismos institucionais de funcionamento cotidiano, perdendo seu caráter de interpelação ética e crítica.

Tal questão é aprofundada em *Educação após Auschwitz*, ensaio em que a educação é diretamente confrontada com a exigência de impedir a repetição da barbárie. Para Adorno (2020, p. 129):

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita.

Auschwitz não se restringe à memória histórica do genocídio: indica a necessidade permanente de resistir às condições sociais e subjetivas que tornam a violência possível e tolerável. A educação é, assim, chamada a combater a adaptação acrítica, a indiferença e a frieza social que naturalizam o sofrimento alheio. Para Adorno (2020, p. 145), a frieza é condição fundante da barbárie moderna:

Se ela [a barbárie] não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito.

---

<sup>8</sup> Nas palavras dos autores: “[...] acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento [pensamento esclarecedor], tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 13).

Tal frieza está inscrita nas formas sociais que transformam a violência em objeto de gestão, neutralizando seu impacto ético. No cotidiano escolar, essa frieza pode expressar-se na dificuldade de reconhecer a gravidade de situações de violência sexual, no receio institucional de enfrentamento ou na tendência de deslocar o problema para instâncias externas, mantendo intacta a normalidade aparente da instituição. A integração entre as formas de integração administrada das contradições sociais nas sociedades contemporâneas implica, pois, a absorção dos conflitos e sofrimentos pelos mecanismos de gestão social sem o enfrentamento de suas causas estruturais.

Essa análise ilumina o modo como a violência sexual contra crianças pode ser, ao mesmo tempo, juridicamente reconhecida, mas socialmente neutralizada. Os marcos legais e as políticas públicas de proteção integral não eliminam, por si, a tendência à administração burocrática do sofrimento que converte a violência em objeto de controle institucional e reduz sua força crítica.

É precisamente nesse ponto que a responsabilidade ética da universidade pública – especialmente por meio da extensão – se torna incontornável. Inserida no cotidiano escolar, a universidade é confrontada com experiências que escapam à plena integração institucional, exigindo uma postura reflexiva que resista à indiferença, à neutralidade e à mera gestão procedimental da violência.

Dessa forma, a Teoria Crítica da Sociedade permite compreender a violência sexual contra crianças como expressão de uma barbárie imanente às contradições da modernidade capitalista, ao mesmo tempo em que fornece os instrumentos conceituais para pensar a inflexão metodológica exigida pela experiência empírica. A articulação entre *não-idêntico*, crítica da razão instrumental, denúncia da frieza social e análise do capitalismo administrado fundamenta uma ética que não se confunde com moralização, nem com o tecnicismo, mas que se define pela recusa da cumplicidade com o sofrimento e pela responsabilidade crítica diante daquilo que resiste à normalização institucional.

### **Violência sexual contra crianças: dados empíricos e marcos jurídicos**

A incorporação de dados estatísticos e marcos normativos no debate sobre a violência sexual contra crianças não objetiva esgotar a compreensão

do fenômeno por meio de sua mensuração, mas de situá-lo historicamente enquanto expressão objetiva de uma contradição social persistente. Os dados oficiais disponíveis indicam que a violência sexual contra crianças e adolescentes constitui um fenômeno estrutural na sociedade brasileira contemporânea, marcado por elevada incidência, subnotificação e forte incidência no espaço doméstico e nas redes de proximidade.

Neste sentido, segundo o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (2024) com base nos dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) foram notificados, entre 2015 e 2021, 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (Brasil, 2024, p. 3), evidenciando a dimensão massiva e recorrente do fenômeno. Deste total, 41,2% referem-se a crianças de 0 a 9 anos (83.571 casos) e 58,8% a adolescentes de 10 a 19 anos (119.377 casos) (Brasil, 2024, p. 3), o que indica a incidência significativa da violência ainda nos primeiros anos de vida. No período analisado, observou-se crescimento contínuo das notificações entre 2015 e 2019, uma redução em 2020 – possivelmente associada à subnotificação durante a pandemia de Covid-19 – e um aumento expressivo em 2021, que concentrou o maior número de registros de toda a série histórica considerada (Brasil, 2024, p. 3). No grupo das crianças de 0 a 9 anos, os dados revelam predominância de vítimas do sexo feminino (76,8%), com maior concentração na faixa etária de 5 a 9 anos, seguida pelas crianças de 1 a 4 anos (Brasil, 2024, p. 4). Observa-se, ainda, maior incidência entre crianças negras (pretas e pardas), o que evidencia a articulação entre violência sexual infantil e desigualdades raciais estruturalmente produzidas (Brasil, 2024, p. 4). Relativamente ao tipo de violência, o estupro correspondeu a 57,0% dos casos, seguido pelo assédio sexual (29,1%), além de registros de exploração sexual e pornografia infantil (Brasil, 2024, p. 4). Os registros indicam, ainda, que a maior parte das ocorrências se dá no interior do ambiente familiar ou em contextos nos quais o agressor possui vínculo afetivo ou de autoridade com a vítima (Brasil, 2024, p. 4). Entre as crianças de 0 a 9 anos, 34,9% das violências notificadas já haviam ocorrido anteriormente, revelando o caráter reiterado e silencioso dessas práticas (Brasil, 2024, p. 5). Em relação aos agressores, a maioria era do sexo masculino, sendo predominantes os vínculos familiares (38,9%) e de amigos ou conhecidos (25,4%) (Brasil, 2024, p. 5), o que contribui decisivamente para o silenciamento, a dificuldade

de denúncia e a invisibilização social do problema. A recorrência desses padrões aponta para a reprodução sistemática de formas de dominação inscritas nas relações sociais cotidianas.

Do ponto de vista jurídico, a violência sexual contra crianças é reconhecida na sociedade brasileira como grave violação aos direitos fundamentais. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) institui a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e estabelece o dever da família, da sociedade e do Estado de assegurarem, com absoluta prioridade, a proteção integral dos mesmos contra toda forma de violência. Esse princípio é detalhado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que consolida a doutrina da proteção integral, rompendo formalmente com concepções tuteladoras, repressivas e assistencialistas que, historicamente, marcaram a relação do Estado brasileiro com a infância dos estratos sociais pauperizados. O Estatuto estabelece, entre outros dispositivos, a obrigatoriedade da notificação de suspeitas ou confirmações de violência contra crianças e adolescentes, bem como a responsabilização de profissionais e instituições que se omitem diante dessas situações. Leis posteriores aprofundaram esse marco normativo ao tipificar de maneira mais precisa os crimes relacionados à violência sexual, ao ampliar os mecanismos de denúncia e ao reforçar a necessidade de atuação articulada do Sistema de Garantia de Direitos<sup>9</sup>. A existência desse arcabouço jurídico avançado convive, contraditoriamente, com a persistência de práticas institucionais fragmentadas e com baixos índices de encaminhamento efetivo. Os próprios dados do Boletim Epidemiológico evidenciam essa fragilidade: as respostas institucionais às notificações concentram-se, majoritariamente, na rede de saúde (31,8%) e no Conselho Tutelar (30,0%), seguidas pela assistência social (15,9%) e por outros serviços (16,9%) (Brasil, 2024, p. 7). Os encaminhamentos ao sistema de justiça apresentam-se de forma residual, tanto para o Ministério Público (2,7%) quanto para a Delegacia da Criança e do Adolescente (1,3%), bem como para a rede de educação (1,4%) (Brasil, 2024, p. 7), apesar da centralidade das instituições esco-

<sup>9</sup> O Sistema de Garantia de Direitos é um conjunto articulado de instituições, serviços, profissionais e mecanismos legais responsáveis por assegurar a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil, envolvendo, entre outros, órgãos como o Conselho Tutelar, Ministério Público, Poder Judiciário, serviços de saúde, assistência social e educação. O Sistema atua de forma integrada na prevenção, identificação, encaminhamento e responsabilização dos casos de violação de direitos, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ver Farinelli; Pierini, 2014).

lares no cotidiano de crianças e adolescentes. Ainda que os percentuais se refiram ao número de registros de encaminhamento – podendo haver múltiplos encaminhamentos por notificação –, o padrão observado indica uma resposta institucional fragmentada e predominantemente orientada à contenção administrativa da violência.

A contradição entre o avanço formal dos marcos legais e a precariedade das respostas concretas evidencia um dos limites centrais da racionalidade administrativa no enfrentamento da violência sexual contra crianças. Os dados estatísticos, ainda que essenciais ao dimensionamento do problema e à orientação de políticas públicas, tendem a operar sob a lógica da administração dos danos, convertendo experiências extremas de violação em categorias classificatórias, percentuais e fluxos institucionais. Quando dissociados de uma reflexão crítica, tais dados correm o risco de reforçar a naturalização da violência, ao apresentá-la como um fenômeno recorrente, previsível e administrável.

É precisamente nesse ponto que a categoria do *não-idêntico* retoma sua centralidade. A experiência concreta da violência sexual, tal como emerge no campo empírico da extensão universitária, excede tanto as categorias jurídicas quanto os indicadores estatísticos que buscam enquadrá-la. Embora indispensáveis do ponto de vista da proteção formal e da responsabilização legal, esses dispositivos não dão conta da totalidade da experiência vivida, nem das condições sociais que tornam sua repetição possível. O excesso que escapa à norma, ao protocolo e à estatística não constitui um resíduo subjetivo, mas o índice objetivo de uma contradição social não resolvida.

Apresentar dados e marcos jurídicos não cumpre, aqui, uma função meramente descritiva ou informativa: antes, opera como mediação crítica para evidenciar o descompasso entre a normatividade vigente e a realidade social, bem como os limites das respostas institucionais quando orientadas por uma racionalidade instrumental. A articulação entre teoria crítica, dados empíricos e marcos legais permite, desse modo, compreender a violência sexual contra crianças não apenas como violação de direitos individuais, mas como manifestação de uma forma social que reproduz, no interior de suas estruturas, a possibilidade permanente da barbárie.

## CONCLUSÃO

### O que não quer calar: a violência como resto não administrável da forma social

A análise aqui desenvolvida buscou compreender a violência sexual contra crianças como manifestação das contradições estruturais inscritas na forma social contemporânea. As contribuições de Adorno e de Adorno e Horkheimer evidenciaram que a persistência da violência não pode ser explicada apenas por falhas individuais, lacunas institucionais ou insuficiência normativa, ainda que tais dimensões sejam empiricamente relevantes.

A categoria do *não-idêntico* revelou-se decisiva para a compreensão dos limites tanto das categorias jurídicas quanto das abordagens estatísticas no enfrentamento da violência sexual contra crianças. Embora indispensáveis para a garantia formal de direitos, essas mediações tendem a operar sob a lógica da racionalidade instrumental, convertendo experiências extremas de violação em dados administráveis, fluxos institucionais e protocolos de encaminhamento. O que escapa a esse enquadramento não constitui um excedente irrelevante, mas o índice objetivo de uma contradição social não resolvida.

Nesse sentido, os dados estatísticos e os marcos jurídicos analisados não foram mobilizados com a pretensão de esgotar o fenômeno da violência por meio de sua mensuração ou normatização. Ao contrário, eles funcionaram como mediações críticas que evidenciam o descompasso entre o avanço formal da legislação de proteção à infância e a precariedade das respostas concretas oferecidas pelas instituições responsáveis por sua efetivação. Esse descompasso expressa não apenas limitações operacionais, mas a tendência estrutural de gestão da violência, em vez de sua superação substantiva.

A experiência empírica vivenciada no âmbito da extensão universitária explicitou, de forma particularmente aguda, esses limites. O encontro com uma situação concreta de violência sexual impôs uma inflexão teórico-metodológica ao projeto originalmente concebido, deslocando a prática extensionista de uma lógica predominantemente pedagógica para uma posição ético-política marcada pela recusa à neutralidade. Tal inflexão não deve ser compreendida como exceção, mas como expressão

do próprio potencial crítico da extensão universitária quando confrontada com experiências que resistem à normatização.

Dessa forma, a extensão, quando orientada por uma perspectiva crítica, não se reduz a instrumento de aplicação de políticas públicas ou de disseminação de saberes previamente consolidados. Ela pode constituir um espaço privilegiado de interrupção da naturalização da violência, ao tornar visível aquilo que as estatísticas, os protocolos e as narrativas institucionais tendem a silenciar. Ao recusar a pacificação conceitual do real, a prática extensionista reafirma sua dimensão ético-política, contribuindo para a problematização das condições sociais que tornam a violência sexual contra crianças uma possibilidade recorrente.

Nossos apontamentos não propõem soluções técnicas ou respostas imediatas para o enfrentamento da violência sexual contra crianças. Foi nossa intenção foi, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, contribuir para a explicitação dos limites das atuais formas de gestão da violência e na reafirmação da necessidade de uma reflexão crítica que não se conforme com a mera administração do sofrimento social. Impedir a naturalização da violência – seja nos dados, nas normas ou nas práticas institucionais – permanece como exigência primeira para qualquer projeto seriamente comprometido com a proteção integral da infância. Desse modo, a escuta dessa ferida que não se quer calar – esse “resto” não administrável da forma social – constitui uma exigência a um só tempo ética e política para que a extensão universitária não se converta em mera instância da gestão da violência, mas, em espaço de crítica à sua reprodução.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Th. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Th. W. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2020.

ADORNO, Th. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Zahar: Rio de Janeiro, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988 [2016].

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

ATTIA, Lúcio Enrico Vieira. O legado freireano, no serviço de extensão cultural da Universidade do Recife, e sua influência nas diretrizes para a extensão, na resolução nº 7/2018, do Conselho Nacional de Educação. **Anais da 75ª Reunião Anual da SBPC**, julho/2023. Disponível em: <https://is.gd/EpbNGi>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**, 2015 a 2021. Boletim Epidemiológico, v. 54, n. 8, 2024. Disponível em: <https://is.gd/1yPAMG>. Acesso em: 25 set. 2025

FARINELLI, Carmen Cecília; PIERIN, Alexandre José. O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. **O Social em Questão**, Ano XIX, nº 35, 2016, p. 63-86. Disponível em: <https://is.gd/IDeTi9>. Acesso em: 02 jan. 2026.

FELONIUK, Wagner. História do conceito de Extensão Universitária: aspectos normativos e políticos da atuação universitária brasileira na sociedade. **InterAção**. Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 1-25, abr./jun. 2025. Disponível em: <https://is.gd/MzO89u>. Acesso em: 22 dez. 2025.

FONTENELE, Iolanda Carvalho. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 27, e97067. 2024. Disponível em: <https://is.gd/tEHK7r>. Acesso em: 02 jan. 2026.

LARES, Alessandra Bruno. ECA 35 Anos: Proteção e Desafios da Infância e Adolescência. 17/07/2025. Disponível em: <https://is.gd/7zCfKZ>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PEREIRA-PAIVA, Vanilda. Extensión Universitaria en Brasil. **Nueva Sociedad**, Argentina, Nº 15, noviembre-diciembre, 1974, pp. 68-83. Disponível em: <https://is.gd/ZBUJX8>. Acesso em: 12 dez. 2025.

# A POESIA DO SINTOMA A PARTIR DO OVO E A GALINHA, DE CLARICE LISPECTOR: UMA LEITURA PSICANALÍTICA

Isael de Jesus Sena<sup>1</sup>

Roberta Assis Leone de Sousa<sup>2</sup>

Este artigo propõe uma reflexão sobre o conceito de sintoma na psicanálise para além de sua dimensão estritamente clínica, compreendendo-o como expressão singular do sujeito e como efeito da linguagem. A partir das contribuições de Freud e, sobretudo, de Lacan, o sintoma é abordado como formação do inconsciente marcada por conflito, satisfação pulsional e repetição, articulando-se aos registros do simbólico, do imaginário e do real. Em Lacan, o sintoma não se reduz à produção de sentido, mas se apresenta também como resposta ao real, podendo assumir a forma do *sinthoma*, enquanto amarração singular que sustenta o sujeito em sua relação com o gozo.

Nesse contexto, a literatura de Clarice Lispector configura-se como um campo privilegiado de interlocução com a psicanálise, uma vez que sua escrita explora o indizível, a falta, o desejo e a angústia, tensionando os limites da linguagem e convocando o leitor a uma experiência próxima do movimento analítico. A linguagem poética, ao operar por deslocamentos, silêncios e rupturas, possibilita a emergência de sentidos que escapam ao discurso racional e normativo, oferecendo uma via de leitura do sintoma enquanto fragmento de verdade do sujeito.

A partir da perspectiva lacaniana, o sintoma é compreendido como um efeito da linguagem sobre o corpo, algo que “não cessa de se escrever” e que insiste como marca do real. Essa concepção permite articular o sintoma à literatura, entendida aqui não apenas como expressão estética, mas como prática simbólica capaz de sustentar e dar forma ao mal-estar subjetivo. Nesse sentido, a obra de Clarice Lispector, ao trabalhar a palavra em sua dimensão limite, revela-se potente para pensar o sintoma para além da metáfora, aproximando-o daquilo que resiste à significação plena.

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Paris). Professor (UCSAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/5125199175293317>

<sup>2</sup> Mestra em Administração (UFBA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0307634831773446>

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar o conceito de sintoma a partir da interlocução entre a psicanálise freudiana e lacaniana e a literatura de Clarice Lispector, considerando-o como um fragmento singular da verdade do sujeito. Como objetivos específicos, busca-se: (i) caracterizar a relação entre psicanálise e literatura; (ii) apresentar o conceito de sintoma nas perspectivas de Freud e Lacan; e (iii) realizar a interlocução entre o conto *O ovo e a galinha* e a teoria psicanalítica, investigando como a linguagem literária pode iluminar e sustentar a experiência do sintoma.

Este estudo justifica-se pela centralidade do sintoma na constituição subjetiva e pela necessidade de ampliar sua compreensão a partir do diálogo com outros campos do saber. Em um contexto contemporâneo marcado pela intensificação do mal-estar e pela multiplicação dos sintomas, a articulação entre psicanálise e literatura mostra-se fecunda para pensar novas formas de leitura e elaboração do sofrimento psíquico, especialmente por meio de obras que, como as de Clarice Lispector, interrogam radicalmente a linguagem e a subjetividade.

## DESENVOLVIMENTO

Literatura e psicanálise atravessam o dizer e o silêncio do sujeito, podendo articular-se e se desdobrar uma na outra sem que percam suas especificidades. Ao operar fundamentalmente por metáforas, a literatura sempre encontrou modos de dizer algo do inconsciente, sem depender do advento da psicanálise, conforme assinala Perrone-Moisés (2002). Contudo, essa proximidade não autoriza a leitura do texto literário como objeto de análise psicanalítica. Ao contrário, como sustenta Fingermann (2012), é o psicanalista quem deve aprimorar sua escuta, permitindo que a letra literária o desloque e o desconcerte, reconhecendo a singularidade própria da linguagem artística.

Se, antes da psicanálise, a literatura já bem dizia o inconsciente, com suas histórias e personagens marcantes que retratam um pouco de cada um, é justo perceber que ela mesma não deve ser interpretada ou psicanalisada. Nesse sentido, Dominique Fingermann (2012) afirma: “Não é o texto escrito que deve ser psicanalisado, mas, pelo contrário, os psicanalistas é que deveriam saber ler melhor, que deveriam flexibilizar, afinar seu ouvido, deixando desconcertar a sua linguagem pela prática da

letra”. Essa reverência a literatura e a seus autores é compartilhada também por Freud e Lacan. Em “Os escritores criativos e devaneios”, Freud (2010) já anunciava o despertar de sentido pela palavra onde se percebe que a linguagem está em constante transformação através do passar do tempo ou da pessoa que a utiliza. Para Lacan o artista precede o psicanalista e lhe abre caminhos. Já dizia Emile Zola (2010, p. 1), na sua carta intitulada *J'accuse*: “Meu poder é falar, não quero ser cúmplice”.

Ainda que a literatura tenha contribuído muito para o desenvolvimento do sujeito, e, por conseguinte, da própria psicanálise, a sua interpretação deve encontrar restrições. Ao analisar um texto, deve-se ter o cuidado de perceber, muitas vezes, a pluralidade do seu conteúdo, ou ao que toca de mais íntimo em cada um, e, por isso mesmo, tem sentido diverso, converge com o uso do inconsciente do sujeito. Fingermann (2012) observa que é frequente que a pessoa confunda sua singularidade radical com experiências dolorosas como solidão, exílio e abandono. No entanto, ele indica que tanto a literatura e outras formas de arte quanto o percurso final de uma análise podem oferecer uma forma inédita e própria de elaboração, que funciona não como valor de troca entre iguais, mas como um modo singular de inserção no laço social entre sujeitos diferentes.

Paulo Leminski, em *Toda poesia* (2013, p. 14), revela: “Todo o texto é, desde o princípio, um Osíris, um morto destinado a ressuscitar à luz do ritual de sucessivas leituras, traduções e interpretações”. Então, podemos inferir que, a cada momento, o texto se renova, pois o sujeito também é outro. Percebe-se, assim, a importância da literatura. Para Graciliano Ramos (1987), o romance é uma forma superior de vida, ou seja, tudo nele cabe, escapando do vazio da rotina.

Considerando a criação artística, é interessante notar que o grande escritor português Fernando Pessoa, em pleno devaneio consciente, criou marcantes heterônimos, contendo diferentes significantes que despertam ao longo do tempo diferentes sensações em quem os lê. Da mesma forma, a escritora Clarice Lispector, em sua criação infinita de linguagem, muitas vezes lastreada no silêncio, epifanias e metáforas, desperta diversos “sintomas”. Assim, a fala ou a escrita como instrumento da linguagem, em que o significante incide no significado por metáforas e metonímias, possui sentido de profundidade na esfera psíquica do sujeito atuando, quiçá, como poder de cura.

Ao compararmos a travessia da psicanálise com a da arte, percebemos que, longe de interpretar por interpretar, elas nos direcionam, cada uma na sua forma, à singularidade do sujeito e analisam o que é humano. E, ao examinar o inconsciente de forma nova, amparado muitas vezes na literatura, Freud entende que é um saber não sabido, que não deve ficar restrito às amarras da interpretação.

No paralelo que vim montando entre Interpretação literária e Interpretação psicanalítica, sempre ressaltando as semelhanças, há que se fazer uma distinção; uma diferença entre a práxis do crítico literário e a do psicanalista. É que, no caso específico da Psicanálise, há uma intenção terapêutica no uso da palavra. [...] Essa eficácia terapêutica, no entanto, no encontro analítico, talvez se deva menos a uma “vontade interpretativa” do que a um movimento de verbalizar, a um nomear, a uma passagem à palavra [...] Assim, nem seria propriamente a interpretação que conta, mas mais propriamente a possibilidade que se oferece da presença de um outro atento, e que – para usarmos os termos de Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas* – “ouve com devoção” (Menezes, 2010, p. 42-43).

Ressalta-se que é pela linguagem que se tenta dar conta do que se passa pelo inconsciente, mas não significa, por isso, que ele deve ser interpretado. É preciso, antes de tudo, olhar o sujeito da demanda e suas responsabilidades, ou seja, habilidades em responder aos seus sintomas e ao mundo ao seu redor. Cabe ao psicanalista, antes de tudo, escutar. O silêncio, por si só, já opera como interpretação: ao se ouvir, aquele que fala pode pensar sobre o que diz e reconhecer a potência que a linguagem carrega. Depois, no encontro com o real, cabe ao psicanalista não convocar o paciente a ficar agregando sentido a tudo que fala.

A interpretação, na psicanálise e na literatura, está rodeada de reticências, do que está por vir. Em *Alice no País das Maravilhas*, Lewis Carroll afirma: “Quando acordei hoje de manhã eu sabia quem eu era, mas acho que eu mudei muito desde então” (1958, p. 52). A contínua mudança íntima do sujeito ao longo da sua existência, que pode ser percebida, por exemplo, na trajetória de Alice, permite perceber a pluralidade e as possibilidades de interpretações tanto no campo da literatura quanto no da psicanálise. E, ainda, como Lacan (1971) afirmou ao analisar a relação

entre letra, discurso e realidade, ler não nos obriga a compreender. A Letra, aqui, como literal e litoral, fronteira e divisória entre gozo e saber/furo. A psicanálise faz furo na literatura e esta atravessa a psicanálise, em uma dança que faz sentido e que recortam diferentes significantes. Assim, concluímos, que, de fato, as mesmas palavras não só podem como dizem, muitas vezes, coisas diferentes aos sujeitos.

Nesse sentido, a literatura de Clarice Lispector, que se denominava como mulher de letras, é inundada de bordas, furos, gozos e atravessamentos. Ela faz uso particular da língua no seu estilo único com sensações, pontuações e sintaxe. Em *Água Viva* (Lispector, 1981), destaca a palavra como isca, pescando o que não é palavra, o que está na entrelinha e reticências. E é justamente isso que a análise procura. Em *A Hora da Estrela* (Lispector, 1977), ela indaga por que escreve e afirma que é porque captou o espírito da língua. Em um “Ovo e a galinha” (1964), Clarice fala sobre um sintoma existencial atravessado pelo estranhamento com a realidade comum e com ela mesma. O sintoma, assim, se faz presente ao longo da vida do sujeito. Nesse sentido, é importante analisar as diferentes perspectivas do sintoma tanto pela psicanálise quanto na literatura.

Para Freud, segundo Dias (2006), os sintomas são uma satisfação de algum desejo sexual ou medidas para impedir essa satisfação. Percebe-se se tratar de uma “solução de compromisso” entre a libido insatisfeita, recalcada, e a força repressora. Essa forma de manifestação do inconsciente que escapa por meio do sintoma é uma tentativa de satisfação real da libido que encontra as fixações necessárias na fase inicial do desenvolvimento.

Freud (2010) esclarece que de algum modo o sintoma repete essa forma infantil de satisfação, deformada pela censura que surge do conflito. Ainda nesse texto, Freud assinala a importância da fantasia na formação dos sintomas, fazendo com que o sintoma seja uma satisfação substituta de uma série de fantasias e recordações de experiências traumáticas no início da vida sexual. Freud (2014) ensina que o sintoma é uma consequência do processo de recalque, assim a libido insatisfeita encontra uma satisfação substituta, pelos processos de condensação e deslocamento. Para Nascimento e Baldini (2019), Freud o concebe como uma “ambiguidade engenhosamente escolhida”. Assim, pode se afirmar que o sintoma, para a psicanálise freudiana, trata-se de algo revelador que diz sobre o sujeito

inconsciente, uma solução de compromisso entre as pulsões sexuais e as pulsões autopreservadoras. Freud entende que existe uma tensão gerada por um conflito entre o prazer/sofrimento e uma satisfação da libido, sendo muitas vezes o sintoma uma reconciliação entre eles.

Na interpretação dos sonhos, Freud coloca os sonhos como realização de um desejo, e entende o sintoma como um conflito psíquico que também realiza o desejo do paciente ainda que cause sofrimento. Assim, como afirma Nascimento e Baldini (2019), o sintoma, sob essa perspectiva, pode ser entendido como intermediador do sujeito com o seu desejo por via da linguagem. A satisfação aqui iria para além do princípio do prazer, esbarrando na pulsão de morte que é responsável pela repetição (Dias, 2006). Percebe-se, assim, a relação estabelecida entre angústia (afeto que não mente) percebida pelo sujeito e sintoma que surge para evitar a angústia, entrelaçados em um ciclo repetitivo.

Por falar em ciclos, importante revisitar Lacan e seu aforisma de que o inconsciente se estrutura como linguagem, tendo como base a dimensão do simbólico (Dias, 2006). Dessa forma, vale ressaltar que Lacan, em seu seminário XXIII, afirma que a realidade psíquica é composta de real, simbólico e imaginário (três registros do sujeito), fazendo referência à topologia, amarrando em um nó borromeano (Lacan, 2005), em que todos estão interligados. Esses três registros dão contorno à falta que é simbolizada pelo objeto, a causa do desejo. Falta, desejo e sintoma também se entrelaçam na vida do sujeito.

Os registros lacanianos ajudam a situar o sintoma como efeito da linguagem: no simbólico, ele busca sentido; no imaginário, se prende às imagens; e, diante do real, revela o não-sentido. Por isso, como lembram Farias (2019), Humberto Junior (2024) e Maia, Medeiros e Fontes (2012), o sintoma é um trabalho do sujeito para lidar com o real — uma palavra que não pôde ser dita. Lacan aprofunda essa perspectiva ao conceber o *sinthoma* como a invenção singular que permite ao sujeito amarrar-se à realidade, não para eliminar o sintoma, mas para saber fazer com ele.

Assim, para Lacan, conforme Maia, Medeiros e Fontes (2012) o sintoma pode ser compreendido como: 1) mensagem endereçada ao outro(mensagem-metáfora), só tendo sentido quando se relaciona a outro significante, sendo uma linguagem que é libertada pelo contato com o

outro; 2) como modo de gozo que ocorre quando o sujeito já decodificou seu sintoma pela interpretação, mas não quer renunciar a ele, confirmando Freud quando fala que seria uma satisfação, ou seja o sujeito demanda a cura mas ainda assim se agarra ao gozo do sintoma; 3) como produção e invenção do sujeito, sendo um saber de si inconsciente, não sendo a psicanálise apenas revelar o seu sentido mas neutralizar a cadeia significante que alimenta o sintoma.

Nessa trilha, outros autores ampliaram a clínica do sintoma: Klein (1932) ao enfatizar as primeiras relações e a constituição psíquica para ela o sintoma era formado por meio da fantasia inconsciente, a relação entre objetos, a ansiedade, angústia e suas defesas, enfatizando a relação entre mundo interno e externo que se originam desde o nascimento do bebê e permanece ao longo da vida do indivíduo. Destaca-se ainda que a ansiedade e agressividade nas relações do objeto, simbolizadas pelo sintoma, podem ser compreendidas e interpretadas no tratamento por meio da transferência e do brincar; e Winnicott (1971) ao valorizar o ambiente na formação saudável do indivíduo. Assim, no início, o bebê depende totalmente do cuidado da mãe, devendo o ambiente adaptar-se às suas necessidades, se o ambiente for ruim e não respeitar seu ritmo ocorrerão falhas no desenvolvimento emocional primitivo que darão lugar ao sintoma.

Na contemporaneidade, como observa Oliveira (2020), os sintomas tendem a se organizar cada vez mais em torno do gozo e da atuação, exigindo do analista uma escuta capaz de sustentar a transferência frente às novas formas de sofrimento e às condições discursivas que as produzem. Nesse horizonte, a poesia de Clarice Lispector revela-se fundamental, pois desloca o olhar do sujeito para além da fixação nos sintomas e nos comportamentos, abrindo caminhos para a produção de sentido e para novas formas de saber sobre si. Tal movimento pode ser observado, de modo exemplar, na leitura do conto *O ovo e a galinha*, no qual a linguagem opera como via de acesso ao que escapa à significação imediata.

É a partir dessa perspectiva que a obra de Clarice Lispector se apresenta como campo fecundo de interlocução com a psicanálise. Uma das maiores escritoras brasileiras — ou ainda presente, se considerarmos, com Lacan, que o tempo do inconsciente não se organiza de forma cronológica, mas segundo os tempos do ver, compreender e concluir (Ranking, 2016)

— Clarice atravessa o tempo e permanece atual. Sua escrita, marcada pelo jogo com as palavras, pelos silêncios e pela instabilidade dos sentidos, estabelece um diálogo direto com conceitos fundamentais da psicanálise, convidando o leitor a uma experiência que toca o sujeito em sua relação com o sintoma, o desejo e o gozo.

Ainda que de origem ucraniana, Clarice Lispector chegou ao Brasil ainda quando criança, naturalizando-se brasileira e passando por cidades como Recife, Maceió e Rio de Janeiro. Formou-se em Direito, trabalhou como jornalista e casou-se com um diplomata, morando, por esse motivo, muitos anos fora do Brasil, em países como Itália, Suíça, Estados Unidos e Inglaterra. Retornou ao Brasil com seus filhos, pós-divórcio, em 1959, onde permaneceu até sua morte precoce, em 1977, aos 56 anos.

Sua obra é extremamente intimista e arrebatadora. Explora o inconsciente e a subjetividade dos seus personagens e busca sempre epifanias, assim como Joyce, além de ser marcada por reticências e fragmentação, discutindo sempre questões existenciais fundamentais. Isso não é diferente no seu conto “O ovo e a Galinha”, que, na sua rara entrevista na TV Cultura, dizia não compreender e ser um mistério, apesar de ser considerado o seu predileto.

Seja considerado conto ou relato, o ovo não é apenas um ovo, como bem colocou a própria autora, ou é reconhecendo algumas novas significações, para ele de origem filosófica, como “quem veio primeiro o ovo ou a galinha?”. Neste estudo, esse conto misterioso de Clarice vai ser interpretado por outro prisma, fazendo uma relação entre sintoma e sujeito.

Nesse conto de frases curtas e precisas, em que, como afirma Gonçalves (2015), cada uma é um recomeço, podemos inferir que, em todas as pontuações feitas, existe uma relação do ovo como sintoma e a galinha como o sujeito. Assim, se “o ovo individualmente não existe” (Lispector, 1977), o sintoma pode existir? O sintoma acontece em relação com o sujeito. Para Maia, Medeiros, Fontes (2012), Freud entendeu o sintoma em três momentos: antes de 1900 e da interpretação dos sonhos, entre 1900 e 1920, e depois de 1920, com o surgimento das pulsões. Aqui, assim como o sintoma, o ovo pode ser entendido como um conflito psíquico ou, na visão Lacaniana, como uma mensagem-metáfora. Segundo Guimarães (2018), ao lado da metáfora literária, existe a metáfora metonímica, sendo

a primeira a substituição de um significante, de uma palavra a outra, criando um sentido e a segunda não se completa, sempre irreduzível, com construção de dizeres impensáveis e até absurdos, até chegar à metáfora negativa ou delirante segundo Lacan. Podemos observar todas essas metáforas no texto de Clarice e observá-las de diversas formas, sendo aqui vista no prisma de sintoma.

Assim, quando Clarice afirma que “ao ver o ovo é tarde demais; o ovo visto é o ovo perdido”, somos levados a perguntar: há um “tarde demais” para ver o sintoma? O sintoma se transforma quando reconhecido? E como a fala e a associação livre — conceitos fundamentais introduzidos por Freud — permitem esse encontro com o que há de mais enigmático no sujeito? Para Lacan, só há ser pela fala, experiência marcada pela falta-a-ser, e, como lembra Hage (2024) citando Miller, a fala é uma “máquina de se perder”, pois nunca diz exatamente o que pretende. Entre excesso e falta, emerge muitas vezes o silêncio — e nele o sintoma, resposta singular a uma angústia. Freud o concebe como formação do inconsciente que retorna recalcada; Lacan mostra que ele pode ganhar sentido ou se deslocar no campo entre analista e analisante, conforme trabalhado em *A direção do tratamento*.

No conto, Clarice escreve: “é impossível entender o ovo”, “o que não sei do ovo é o que realmente importa”, “o ovo expõe”, “ter uma casca é dar-se”. Essas imagens interrogam a própria natureza do sintoma: o que do sintoma permanece opaco? Em que medida ele nos revela e nos expõe? Qual é a sua “casca”, aquilo que mostramos ao Outro? Há também a fome: quem olha além da superfície do ovo está desejando outra coisa — assim como quem busca no sintoma um saber que talvez nunca se complete. Se o ovo é a “alma da galinha”, poderíamos perguntar se o sintoma é a alma do sujeito. Vivemos tentando ser vistos pelo Outro, oscilando entre o desejo de cura (se é que existe) e o convívio possível com o sintoma. E, nesse movimento, o sujeito disfarça o sintoma ou é ele quem o sustenta?

Para Freud, o sintoma é uma satisfação pulsional recalcada; Lacan amplia essa concepção ao situá-lo como efeito da linguagem, enlaçado aos registros do Real, do Simbólico e do Imaginário. Por funcionar como metáfora, o sintoma possui camadas de sentido sempre renováveis, marcadas por uma opacidade que distancia o sujeito de si mesmo. O saber inconsciente é falho, pois o real escapa, e o sintoma configura-se como uma forma

singular de cada sujeito lidar com essa falta. Em *O ovo e a galinha*, Clarice Lispector figura essa mesma opacidade: o ovo está presente, mas jamais se deixa apreender totalmente, assim como o sintoma, insistente e enigmático.

O ovo, tal como o sintoma, aparece como algo que atravessa o tempo e sustenta o sujeito, ainda que cause dor. A galinha, assim como o sujeito, convive com esse elemento desconhecido que não pode ser completamente eliminado, pois pode sustentar todo o edifício subjetivo. No conto, mais do que o enredo, destacam-se as reflexões produzidas pela linguagem, que permitem pensar o sintoma não como algo a ser destruído, mas como algo a ser reduzido, elaborado e tornado habitável, possibilitando ao sujeito conviver com ele na experiência de viver.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso desenvolvido ao longo deste trabalho, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados. O estudo investigou o conceito de sintoma a partir do diálogo entre a psicanálise freudiana e lacaniana e a literatura de Clarice Lispector, com destaque para o conto *O ovo e a galinha*, demonstrando que o sintoma, enquanto fragmento de verdade do sujeito, pode ser apreendido, figurado e deslocado pela linguagem poética.

A análise evidenciou que literatura e psicanálise compartilham o interesse pelo indizível, pelo enigma e pela expressão do inconsciente. Do mesmo modo, ao revisitar Freud e Lacan, foi possível observar a transformação do conceito de sintoma ao longo do tempo: de formação de compromisso e satisfação recalçada, à sua concepção como mensagem cifrada, metáfora, invenção e modo singular de gozo.

Ademais, a interlocução com Clarice Lispector mostrou que o conto “*O ovo e a galinha*” não apenas ilustra, mas expande a compreensão do sintoma, permitindo vê-lo para além dos limites estritamente teóricos. O conto tornou possível observar como o sintoma se desloca, insiste, rompe, aparece e desaparece, abrindo espaço para novas formas de pensar o sujeito — sujeito moderno, saturado de exigências, esvaziado de amparo simbólico e em busca de sentido.

Este estudo comprovou que a relação da literatura com a psicanálise, refletida no conto o ovo e a galinha de Clarice Lispector, permite novas

formas de se entender o sintoma, alargando suas perspectivas psicanalíticas estudadas principalmente em Freud e Lacan, e ampliando suas reticências, permitindo entender como um fragmento da verdade do sujeito, com características singulares e subjetivas, podendo ser apreendido e (não) interpretado, mas se fazendo presente nas epifanias, pausas, metáforas que causam construções e rupturas (ovo quando se quebra) na poesia de Clarice e na vida do sujeito.

Nesse sentido, em um ovo e a galinha, em uma análise psicológica-filosófica e sobretudo poética descortinamos que o ovo está longe de ser apenas um ovo, é um sintoma que sempre fará parte do sujeito, seja ele moderno ou não, e se dar de forma diferente a partir do contexto-histórico em que ele está enredado.

Os resultados deste estudo indicam que a interlocução entre a poesia de Clarice Lispector e a psicanálise freudiana e lacaniana amplia a compreensão do sintoma, mostrando que a literatura clariciana oferece caminhos de elaboração e modos singulares de o sujeito lidar com o que o atravessa. Confirma-se, assim, que o diálogo entre literatura e psicanálise enriquece tanto a leitura teórica quanto a experiência subjetiva. Como limite, reconhece-se que a análise se concentrou em um único conto e em um recorte teórico específico, o que não esgota a complexidade do tema. Ainda assim, reafirma-se a relevância da articulação proposta para aprofundar o entendimento do sintoma e abrir novas possibilidades de estudo e cuidado.

## REFERÊNCIAS

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Monteiro Lobato. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1958. Cap. V. p. 52–60.

DIAS, Maria das Graças Leite Villela. O sintoma: de Freud a Lacan. *Revista Psicologia em estudo*, v. 11, p. 399-405, 2006.

FARIA, Michele Roman. *Real, simbólico e imaginário no ensino de Jacques Lacan*. São Paulo: Toro Editora, 2019.

FINGERMANN, Dominique. Da lógica da interpretação à prática da letra. *Stylus – Revista de Psicanálise*, n. 24, p. 117-124, 2012. Disponível em: <https://is.gd/etqnsM>. Acesso em: 29 npv. 2025.

FERENCZI, Sándor. *Clinical Journal of Sándor Ferenczi*. London: Karnac Books, 1994.

FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias à psicanálise: 1916-1917. In: *Conferências introdutórias à psicanálise: 1916-1917*. 2014. p. 630-630.

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. v. 17. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Texto original publicado em 1919).

GUIMARÃES, Simone. *Sintoma e laço social: leituras psicanalíticas contemporâneas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HUMBERTO Junior. *Nota de corte*. [S.l.]: Editora Ascensão, 2024. Disponível em: file:///mnt/data/1b8abe53-1672-4f3b-a2d6-17cd6fa576e4.png. Acesso em: 28 nov. 2025.

KLEIN, Melanie. *The Psycho-Analysis of Children*. London: Hogarth Press, 1932.

LACAN, Jacques. *O Seminário, Livro 20: Mais, Ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 10: A angústia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. São Paulo: Ática, p. 81-84, 1977.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

MAIA, Aline Borba; MEDEIROS, Cynthia Pereira de; FONTES, Flávio. O conceito de sintoma na psicanálise: uma introdução. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 44-61, 2012. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v17i1p44-61.

MENEZES, Adélia Bezerra de. Interpretações entre a literatura e a psicanálise. In: TARDIVO, Renato (org.). *Interpretações entre a literatura e a psicanálise*. São Paulo: Escuta, 2010. p. 42-43.

NASCIMENTO, Elisa; BALDINI, Lauro. “O conceito de sintoma de Freud a Lacan em suas relações com a linguagem”, *Revpibic*, nº 27, p. 1-1, nov. 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Para trás da Serra do Mim. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 211-222, 2002.

RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

SIMÕES, Regina Beatriz Silva. Psicanálise e literatura—o texto como sintoma. *Analytica: Revista de Psicanálise*, v. 6, n. 11, p. 159-179, 2017.

WINNICOTT, Donald W. *Playing and Reality*. London: Tavistock / Routledge, 1971.

ZOLA, Émile. *J'accuse*. Editora L&PM, 2010, p. 70.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA**

Pós-doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE).

Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE). Psicólogo, Pedagogo.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3399115118635753>

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Acomodação 12  
Adaptação 12, 112, 129  
Afetividade 13, 17, 116–117  
Aprendizagem por descoberta 14  
Aprendizagem significativa 9–10, 14  
Aprendizagem social-cognitiva 12  
Assimilação 12, 35, 100  
Atendimentos individuais 10  
Ato político 11, 96, 99, 102  
Autoeficácia percebida 12  
Autonomia intelectual 17  
Autorregulação 12, 75

## B

Barreiras atitudinais 18  
Behaviorismo 11–12, 15  
Bem-estar 15, 25, 42, 50, 69, 112–113, 119

## C

Cognição 13, 112  
Cognitivismo 15, 22  
Complexidade social 10  
Condições estruturais 10  
Construtivismo 15  
Convenção da ONU 16  
Cooperação 17, 95

## D

Deficiência 16–17  
Desenvolvimento cognitivo 12  
Desenvolvimento humano 13, 16, 18, 91  
Desenvolvimento socioemocional 13  
Diagnósticos clínicos 10  
Diferença como valor 16  
Dimensão social 13  
Direitos humanos 18, 24, 76, 79, 108, 127  
Diversidade 10, 15–16, 18, 22, 24, 96, 104–105, 121

## E

Educação inclusiva 9, 16, 94  
Escola pública 9–11, 123, 125  
Estruturas cognitivas 9, 14, 16

## F

Ferramentas culturais 13  
Formação continuada 10  
Formação docente 16  
Formação humana 9  
Funções Psicológicas Superiores 13

## H

Humanismo 14–15

## I

Identidade 13, 24, 54, 60, 83, 97, 100, 111–113, 115–117, 121  
Inclusão escolar 9, 16, 18

## J

Justiça social 17–18, 93, 96–97, 110

## L

LDB 16  
Lei Brasileira de Inclusão 10  
Linguagem 13, 25, 34, 49, 137–140, 142–143, 145–146

## M

Mediação cultural 9, 17  
Mediação pedagógica 13, 15  
Memória 15, 47, 86, 117, 129  
Metodologias ativas 14  
Motivação extrínseca 12  
Motivação intrínseca 14

## N

Neuroeducação 15

## P

Participação social 17  
Pedagogia crítica 14  
Pedagogia da Autonomia 9  
Plasticidade cerebral 15  
Política Nacional de Educação Especial 16  
Políticas educacionais 9, 95  
Potencialidades 12, 15–16, 33, 39, 109, 117  
Prática de liberdade 14  
Práticas institucionais 10, 18, 102, 132, 135  
Práticas pedagógicas 11, 13, 16–18, 96  
Preconceitos 18, 24, 26, 61  
Processos de aprendizagem 9–10  
Projetos de inclusão 10  
Psicologia da Educação 9–11, 15–18  
Psicologia positiva 15

## Q

Qualidade do ensino 10

## R

Reforço 12, 54  
Resiliência 15, 70, 116, 119  
Resolução de problemas 13  
Ressignificação curricular 16

## S

Singularidade 14, 16, 128, 138–140  
Sistema de metas 12  
Sociointeracionismo 15  
Subjetividade 16, 21, 25–26, 55, 98–99, 138, 144

## T

Tecnologias digitais 15  
Transformação social 14, 24, 76, 104, 108–110

## V

Vínculos positivos 14



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 [www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)