**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

FELIPE AUGUSTO DIAS SCAVASIN

Antropofagia em situações clínicas:
posicionamentos e saberes experienciais

SÃO PAULO

2019

FELIPE AUGUSTO DIAS SCAVASIN

Antropofagia em situações clínicas:
posicionamentos e saberes experienciais

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do Título
de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Safra

SÃO PAULO

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dias Scavasin, Felipe Augusto

Antropofagia em situações clínicas: posicionamentos e saberes experienciais /
Felipe Augusto Dias Scavasin; orientador Gilberto Safra. -- São Paulo, 2019.
123 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) --
Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. psicanálise. 2. relações interpessoais (amizade). 3. Antropofagia. 4.
experiências de vida. 5. polifonia. I. Safra, Gilberto, orient. II. Título.

Nome: SCAVASIN, Felipe Augusto Dias

Título: Antropofagia em situações clínicas: posicionamentos e saberes experienciais

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: 15/08/2019

Orientador

Prof. Dr(a): Gilberto Safra

Instituição: Psicologia Clínica – Instituto de Psicologia da USP

Banca Examinadora

Prof. Dr(a). Suzana Magalhães Maia

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof. Dr(a). Adriana Marcondes Machado

Instituição: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da USP

dedico esse trabalho a Dona Adélia, a Vó Bisa.

a saudade presente

pelo cafuné no macarrão com almôndegas

mantinha em meus sonhos

o cuidado disfarçado de implicância.

AGRADECIMENTOS

João Carlos Marchiori - Pela amizade surpreendente

Bárbara Campos - Pela amizade do verdadeiro

Thaís Cavalcanti - pela amizade atenta

Zé Emílio Marcondes - pela amizade vira-lata

Renato Costriuba - pela amizade confidente

Alan Rizério - pela amizade afetiva

Danilo Silva - pela amizade provocativa

Giancarlo Giovanni - pela amizade Kombi

Marcílio Takano - pela amizade raiz

Guilherme Risseti - pela amizade engenheira

Hermanos de Pelé - pela amizade coletiva

Vila Nova - pela amizade comunitária

Gabriel Pimenta - pela amizade felina

Ingrid Silva - pela amizade confiança

Kleber Barreto - pela amizade ipê-amarelo

Ana Franco - pela amizade que não existe

Ana Watanabe - pela amizade carretilha

Evelise Rodrigues - pela amizade companheira

Nelsinho Saks - pela amizade corintiana

Sharla - pela amizade pipa

Diná, Andréa, Elaine e cia - pela amizade comida de mãe

Ana Magueta - pela amizade espírita

Rosa Yamashita - pela amizade sashimi

irmão Fernando Scavasin - pela amizade rival

mãe Zilka Dias - por ser livre - docente no que eu tento ser mestre

pai Flávio Scavasin – pela concretude das palavras e o peso dos sonhos

Gilberto Safra – pela alegria em ser povoado

Scavasin FAD, Antropofagia em situações clínicas: posicionamentos e saberes experienciais [dissertação]. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

RESUMO

Partindo da percepção que existem práticas clínicas distintas legitimadas por meio de mesmos referenciais teóricos, problematizamos a prática clínica reconhecendo-a fundada sobre a personalidade singular de cada profissional, compreendida aqui como a disponibilidade originária para o outro e para o existente acontecendo como anseio de amizade em contínuo devir. Adentrando na discussão sobre as experiências de vida serem constitutivas da personalidade, investigamos práticas clínicas assentadas nas experiências de encontros, compreendidas aqui como fator terapêutico fundamental, em três contextos distintos realizadas por um dos autores: um grupo de futebol em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), uma inter-ação institucional em um equipamento de educação social, Centro da Criança e Adolescente (CCA) e relato de experiências educacionais em um projeto de extensão universitária, o Projeto Bandeira Científica da USP. Com isso observamos os mesmos fundamentos éticos sustentados em diferentes contextos, corroborando com a perspectiva que encontros constitutivos sustentados em uma perspectiva ética podem ocorrer em qualquer situação, nos levando a considerar que a experiência terapêutica ultrapassa o campo da psicologia, podendo em verdade ocorrer em todo encontro do ser humano com outros que possam abraçar as demandas e necessidades fundamentais da condição humana. O caminho metodológico desta investigação se deu por meio da perspectiva dialógica-polifônica, entre diferentes atores: investigador, orientador, participantes das situações clínicas, autores do campo das ciências humanas, pessoas presentes em nossas histórias, tendo como foco as experiências vividas que tiveram potencialidade de transformação e de constituição das pessoas envolvidas. No caminho da elaboração das experiências relatadas encontrou-se na concepção de Antropofagia de Oswald de Andrade elemento fecundo para compreender em profundidade alguns aspectos que nos pareceu importantes no encontro humano, potencialmente constitutivo da personalidade, já que a noção de antropofagia, da maneira como a abordamos, congrega a incorporação de saberes sobre a condição humana sintônicos ao horizonte ético, advindo de experiências com o outro comunitário e transgeracional. Foi gratificante nessa investigação reconhecer que a noção de antropofagia poderia também vir a ser reveladora dos fundamentos da posição ética de uma ação clínica, assentada no corpo sensível como bússola do viver. Essa perspectiva poderia vir a ser descrita como fome-abertura para o encontro humano-comunitário em direção a um horizonte em contínuo devir, possibilitando o acolhimento da sabedoria decorrente do viver.

Fica o desafio a partir dessa pesquisa de vir a investigar e discutir a situação clínica como um lugar assentado na perspectiva antropofágica.

Palavra-chave: Antropofagia, psicanálise, psicologia clínica, ética, relações interpessoais, Amizade, experiências de vida, narrativa, polifonia.

Scavasin FAD, Anthropophagy in clinical situations: ethical positions and experiential knowledge [dissertation]. São Paulo, Institute of Psychology, University of São Paulo.

ABSTRACT

Based on the perception that there are distinct legitimized clinical practices with the same theoretical references, we problematize in this investigation the clinical practice, recognizing it based on the unique personalities of each professional, here understood as the original availability to the other and to the event happening as a friendship yearning in a continuous becoming. In the discussion of life experiences as constitutive of personalities, we investigated clinical practices based on the encounters experience, here understood as a fundamental therapeutic factor, in three different contexts carried out by one of the authors: a soccer group in a Psychosocial Attention Center (CAPS), an institutional intervention in a social education equipment, the Center for Children and Adolescents (CCA) and reports of educational experiences in a university extension project, the USP Project called *Bandeira Científica*. From this perspective, we observed the same ethical foundations supported in different contexts, corroborating with the view that constitutive meetings sustained in an ethical perspective can occur in any situation, leading us to consider that the therapeutic experience may happen beyond the field of psychology, and may indeed occur in all encounters with others, which can embrace the fundamental demands and needs of the human condition. The methodological path of this investigation was based on the dialogical-polyphonic perspective, between different actors: researcher, counselor, participants in clinical situations, authors of the field of human sciences, people present in our stories, focusing on experiences that had potentiality of transformation and constitution of the persons involved in the event. In the elaboration of the reported experiences, we found in Oswald de Andrade's conception of Anthropophagi a fruitful element to understand in depth some human encounter aspects that seemed important to us, potentially constitutive of the personality. From the notion of anthropophagy, we brought forth the knowledge incorporated on the human condition, in connection to the ethical horizon, derived from experiences with the other, with community in a transgenerational perspective. It was gratifying to recognize that the anthropophagy notion could also be revealing of the ethical foundations of the clinical action, based on the sensible body as a compass of living. This perspective could be

described as hunger-opening for the human-community encounter in direction to a horizon in continuous becoming, enabling the reception of the life wisdom. The challenge of this research was to investigate and to discuss the clinical situation as a place based on the anthropophagic perspective.

Keywords: Anthropophagy, psychoanalysis, clinical psychology, ethics, interpersonal relations, Friendship, life experiences, narrative, polyphony,

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	12
1.1.	PERSPECTIVA ANTROPOFÁGICA COMO POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA	15
1.2.	O ENCONTRO COMO DESVELAMENTO DE SABERES	19
1.3.	A POLIFONIA NA PRÁTICA CLÍNICA	22
1.4.	DIGA-ME O QUE FAZES QUE DIREI QUEM TU ÉS	28
2.	MÉTODO.....	33
2.1.	UM PERCURSO DE PESQUISA ANTROPÓFAGO	33
3.	O FUTEBOL COMO BANQUETE ANTROPOFÁGICO NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL: EM DIREÇÃO A Um POSICIONAMENTO ÉTICO	40
3.1.	CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM SAÚDE MENTAL NO BRASIL.....	40
3.2.	A EXPERIÊNCIA	44
3.2.1.	- Pegar a bola e convocar os interessados	46
3.2.2.	- Caminhada até a quadra	46
3.2.3.	- Aquecimento	46
3.2.4.	- Organização do jogo	47
3.2.5.	- O Jogo	48
3.2.6.	- Pênaltis	49
3.2.7.	- Volta ao CAPS	50
3.2.8.	- Registro de Atividade	50
3.3.	JOGADORES CONVOCADOS	51
3.3.1.	Rivaldo	51
3.3.2.	Romário.....	52
3.3.3.	Marcelinho	52
3.3.4.	Dida	53
3.3.5.	Valter.....	53
3.3.6.	Denílson	53
3.3.7.	Marta	54
3.4.	RESENHA TÁTICA	54
3.4.1.	É uma atividade de exercício físico.....	54
3.4.2.	Gratuita, em comparação à culinária.....	55
3.4.3.	Cooper	55
3.4.4.	Atividade fora do CAPS.....	55
3.4.5.	Interage entre a gente	55
3.4.6.	Disciplina, responsabilidade em grupo, regras.....	55
3.4.7.	Atividade prazerosa, extremamente prazerosa.....	56

3.4.8.	- Torcer.....	56
3.4.9.	- Futebol	56
3.5.	DISCUSSÃO	56
3.5.1.	Manejo de grupo.....	56
3.5.2.	O futebol a serviço da reabilitação psicossocial.....	59
3.5.3.	A invisível presença do futebol e dos grupos.....	61
3.6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
4.	UM ANTROPÓFAGO ASSALARIADO - A AMIZADE COMO PROCEDIMENTO CLÍNICO NA INTERSETORIALIDADE ENTRE SAÚDE, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL	65
4.1.	CONTEXTO INSTITUCIONAL	66
4.1.1.	Programa Jaguaré Caminhos e a Favela Vila Nova Jaguaré	66
4.1.2.	O Padre Antropófago - Histórico dos princípios e valores do Programa Social	69
4.1.3.	Congregação de Santa Cruz e o Programa Social na atualidade	73
4.1.4.	Uma inserção possível no Centro de Inclusão Educacional.....	75
4.1.5.	Um antropófago chega ao CCA Bom Jesus	78
4.2.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
5.	BANDEIRA CIENTÍFICA: UMA PERSPECTIVA ANTROPOFÁGICA PARA A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE.	102
5.1.	PROJETO BANDEIRA CIENTÍFICA	102
5.1.1.	Um acadêmico antropófago em direção a Clínica Ampliada.....	104
5.1.2.	Diretor - um antropófago faminto	105
5.1.3.	Um antropófago conselheiro	106
5.1.4.	Um discutidor em busca da antropofagia comunitária.....	108
5.2.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE TUDO... POR ENQUANTO	117
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

1. INTRODUÇÃO

Hoje cedo quando acordei
Assim pensei com meu umbigo
Vou fazer uma dieta
Comer só os problemas e dilemas dos amigos
Por isso pode falar
Que sou todo ouvidos
Não, não sou psicólogo
Sou só seu amigo
(Itamar Assumpção - Cardápio Barra Pesada)

Uma das perguntas frequentes com que o profissional de psicologia se depara na apresentação de seu trabalho é aquela que indaga a abordagem teórica que utiliza em sua prática. Essa questão muitas vezes aparece já nos primeiros anos da formação universitária. Lembro-me que em 2008, enquanto cursávamos o segundo ano da graduação, uma amiga afirmou estar convicta de já ter encontrado qual seria a sua perspectiva teórica: seria psicanalista freudiana. Naquele momento, por estarmos em processo de alfabetização sobre as linguagens da psicologia, torci o nariz por me parecer que a decisão dela seria um fechamento precipitado, havendo perspectivas que ainda conheceríamos.

Nesses mais de dez anos que se passaram recebemos nossos diplomas, tivemos experiências profissionais e quando nossos percursos se cruzam mantenho uma estima pelo trabalho que ela realiza. Revendo essa lembrança, hoje tenho um olhar distinto do anterior, pois vejo que nutrida desde o início de sua formação pela obra de Sigmund Freud ela segue expandindo e aprofundando sua prática clínica.

No meu caso, assim como de outras pessoas, a dificuldade em responder a pergunta *Qual abordagem teórica você segue?* persistiu no transcorrer dos anos; respostas como *Psicanálise!*, *Fenomenologia!*, *Gilberto Safra!* e *Reabilitação Psicossocial!*, com frequência tiveram uma função apaziguadora no campo da comunicação, mas traziam incômodos ao falsear minha compreensão sobre a clínica por testemunhar práticas muito distintas entre psicólogos que se afirmam adeptos das mesmas escolas teóricas.

Como exemplo, testemunhei fenomenólogos do mesmo serviço onde um apostava em intervenções psicoeducativas para diminuir os riscos envolvendo relações sexuais de uma paciente e outro entendia que ela precisava ser impedida de se relacionar até que, depois de

um longo período, desenvolvesse melhores recursos; analistas comportamentais a favor e contra diretrizes da reforma psiquiátrica; e, para dar um exemplo notável em psicanálise, está documentado que membros da Sociedade de Psicanálise foram coniventes e apoiaram práticas de torturas na ditadura militar enquanto outros, da mesma sociedade, combateram e foram perseguidos diante de tais violações (MOREIRA, BULAMAH, KUPERMANN, 2014).

Essa dissonância entre as práticas que se realizam em nome de uma mesma abordagem teórica não é específica do campo da saúde mental ou da psicologia, podendo ser observada em outros campos de atuação como o político, religioso, educacional, médico, entre outros. Assim, responder sobre a abordagem teórica com a qual uma pessoa se identifica pode apontar a linguagem com que se busca dialogar, mas não esclarece o sentido do que, de fato, se realiza. Nesta perspectiva, a prática de um profissional transcende a teoria que supostamente orienta o seu trabalho; isto ocorre pela originalidade, constitutiva de cada pessoa, ao incorporar, ou não, as múltiplas referências que a habitam:

Os outros que estão presentes na consciência humana são, por um lado, as vozes das experiências dos nossos ancestrais que nos são transmitidas esteticamente e simbolicamente. Por outro lado, carregamos em nós mesmos as presenças de inúmeras pessoas com quem nos relacionamos no passado, no presente e em nosso anseio de futuro (SAFRA, 2006, p. 93).

Buscando evidenciar a multiplicidade de referências que constituem a singularidade de cada olhar, como o apresentado neste trabalho, decidimos intercambiar momentos de escrita em primeira pessoa do singular, quando se referir ao relato de experiências pessoais¹; momentos escritos em primeira pessoa do plural, enfatizando o aspecto comunitário das reflexões expostas nesta dissertação; e utilizando, quando possível, citações diretas, buscando compor um texto que tenha sua coerência sustentada pela própria polifonia² que o constitui.

Por meio de seu texto, o autor posiciona-se frente ao Outro. Embora o texto tenha uma composição que lhe dá unidade, há sempre inúmeros outros presentes. Há os que estão explicitamente presentes, por meio das citações feitas pelo autor, mas há também a presença dos anônimos não citados no texto (SAFRA, 2006, p. 94).

1A **experiência** que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, dentre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 2012. p. 214, nosso grifo).

2(...) a realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e sua diversidade. (BAKHTIN, 2011, p. 199).

Nesse sentido, consideramos que a pessoalidade - polifônica e singular - do profissional em psicologia não é apenas um ruído que atrapalha o desenvolvimento de uma suposta objetividade na aplicação de uma técnica psicológica, mas sim um atributo fundamental para o próprio efeito psicoterapêutico (MARTIN, GARSKE, DAVIS, 2000). Com a construção de uma aliança terapêutica³, ou seja, um vínculo afetivo e colaborativo entre os envolvidos, percebemos que a relação interpessoal estabelecida no campo clínico pode se tornar um aspecto constitutivo tanto do modo de ser dos pacientes quanto dos psicoterapeutas **quando assentada no registro ético**, ou seja, na demanda singular de cada ser humano pela presença do outro que lhe oferta hospitalidade, reconhecimento, pertencimento, dignidade entre outras demandas originárias de sua condição humana (SAFRA, 2004).

Como exemplo do impacto que a relação terapêutica pode ter no modo de ser dos próprios profissionais, identifico reposicionamentos em relação ao que priorizo em meu viver, atrelados a encontros com pessoas em estado terminal acamadas em um hospital. Relato abaixo um desses casos:

Em minha terceira visita ao leito hospitalar de Rosalina⁴, assim que ela me viu, começou a chorar. Surpreso, questionei sobre o motivo das lágrimas e recebi a seguinte resposta entre soluços: *Eu passei minha vida inteira sem ser escutada...e aí te conheci e foi como se tivesse sido ouvida minha vida inteira.*

Essa experiência me possibilitou perceber que a escuta tinha uma importância para além da minha compreensão e, também, o quanto os familiares de Rosalina estavam distantes das ricas narrativas que compunham suas histórias; isto motivou ações que pudessem aproximá-la de seus familiares e, ao mesmo tempo, me permitiu questionamentos sobre minha própria ancestralidade.

A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se liga à outra, como demonstra todos os grandes narradores (...). Em cada um deles vive uma

3 Aliança terapêutica refere-se a relação de trabalho estabelecida entre paciente e psicoterapeuta, que favorece a evolução do processo psicoterápico. Segundo Zetzel, (1956) essa relação seria decorrente das funções autônomas do ego do paciente, que seriam derivadas das suas relações objetais infantis. Para que esse fenômeno pudesse ocorrer, o psicoterapeuta necessita demonstrar empatia e respeito ao paciente.

4 Nomes de pessoas citadas em contextos clínicos foram alterados por estarem submetidos ao sigilo profissional.

Scherazade, à qual ocorre uma nova história em cada passagem da história que está contando (BENJAMIN, 2012, p. 228).

Nesse sentido, em um momento histórico no qual há uma psicopatologização das experiências pessoais e uma tecnicização sobre o viver, é preciso apontar que os encontros constitutivos não ocorrem apenas em situações clínicas como a que tive com Rosalina; ou seja, as experiências vividas fora do campo técnico das práticas em saúde também podem ser constitutivas do nosso modo de ser.

Um dos exemplos disso é o relato frequente de mulheres que se percebem beneficiadas em sua saúde mental pela prática de Dança do Ventre, perspectiva que aparece no trabalho de Serretti (2015). Nele a autora resgata aspectos históricos da dança e apresenta ainda 100 entrevistas com bailarinas de Dança do Ventre, utilizando questionários e perguntas abertas, a partir das quais avalia positivamente ganhos na autoestima, autoimagem, autonomia entre outros fatores. Nas entrevistas apareceram diferentes relatos de que questões físicas e emocionais (patologias), baixa autoestima, timidez e enfrentamento social influenciaram tais mulheres a praticarem essa tradicional dança.

1.1. PERSPECTIVA ANTROPOFÁGICA COMO POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Ao considerar que os encontros com potencial transformador e constitutivo da personalidade não são exclusividade dos relatos e conceitos que se encontram sistematizados na literatura das áreas técnicas, a indicação para acompanhamento clínico torna-se mais relevante quando a pessoa não encontra no ambiente e na cultura recursos comunitários que colaborem no suporte de suas angústias e na destinação de seus anseios de vida.

Buscando responder às demandas encontradas no campo clínico, reconheço em minha prática, e na de outros profissionais, saberes oriundos tanto de supervisões, quanto de aulas e textos de diversas abordagens teóricas, assim como saberes advindos de outros contextos, tais como: conversas do cotidiano, situações clínicas, obras literárias, experiências lúdicas, olhares de profissionais de outras áreas, experiências íntimas e processos criativos que dialogam com as condições ambientais que permeiam cada encontro.

Assim, profissionais de psicologia e as pessoas que na vida cotidiana se mostram acolhedoras de suas próprias experiências e das vivenciadas por outros, incorporam saberes advindos de diferentes encontros. Na perspectiva deste trabalho podemos dizer que essas pessoas se constituem de um modo *antropofágico*.

Presente em todos nós, denominamos de *Antropofagia* a face humana que ao se abrir

para o que há de inédito no encontro com diferentes entes e, também, em sua interioridade, incorpora, de forma singular, saberes sobre a condição humana sintônicos ao seu horizonte de vida.

A alegria é a prova dos nove. (ANDRADE, 1928)

Ao incorporar múltiplos saberes, ampliam-se as possibilidades de acolher novas perspectivas sobre o viver.

A noção de Antropofagia que utilizamos aqui remete à tradição iniciada com o *Manifesto Antropófago* (1928) de Oswald de Andrade. Uma poesia polissêmica, contundente, reativa contra o colonialismo em sua *dimensão social, econômica e filosófica*, que se expressava na importação de *consciência enlatada*, e, também, contra o conservadorismo, *em suas múltiplas dimensões, fonte do costume* que impede a ***experiência renovada***.

Como símbolo da devoração, a Antropofagia é a um tempo metáfora, diagnóstico e terapêutica: metáfora orgânica, inspirada na cerimônia guerreira da imolação pelos tupis do inimigo valente apressado em combate, englobando tudo quanto deveríamos repudiar, assimilar e superar para a conquista de nossa **autonomia intelectual**. Diagnóstico da sociedade brasileira como sociedade traumatizada pela repressão colonizadora que lhe condicionou o crescimento (...), e terapêutica, por meio dessa reação (...) contra os mecanismos sociais e políticos (NUNES, 1990, p. 15).

Assim, em nosso modo de ver, diante da realidade da época, Oswald oferta ao campo simbólico da cultura brasileira um lugar ético-político a partir da noção de *Antropofagia*, possibilitando uma semântica a favor de uma incorporação criativa das referências presentes no mundo, potencializadoras de uma *consciência participante, unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem*.

Após um período adormecido no campo cultural, a produção de Oswald renasce sob direção de José Celso no Teatro Oficina da década de 60. Com o sucesso das peças teatrais, sua atitude dinâmica é incorporada pelos movimentos de contracultura que faziam frente ao nacionalismo conservador da ditadura militar. Assim, a obra de Oswald ganhou força ao favorecer a sinergia dos movimentos artísticos da época, como o Cinema Novo e o Tropicalismo, e sendo objeto de inúmeros estudos de críticos literários como Antonio Candido e Augusto de Campos (AZEVEDO, 2016). O tropicalista Caetano Veloso conta que a experiência que teve com o teatro de José Celso o instigou a conhecer a obra de Oswald, aprofundando-se sobre a noção de Antropofagia. Diz ele:

O segundo manifesto, o Antropófago, desenvolve e explicita a metáfora da devoração. Nós brasileiros, não deveríamos imitar e sim devorar a informação nova, viesse de onde viesse, ou, nas palavras de Haroldo de Campos, *assimilar sob espécie brasileira a experiência estrangeira e reinventá-la em termos nossos, com qualidades locais ineludíveis que dariam ao produto resultante um caráter autônomo e lhe confeririam, em princípio, a possibilidade de passar a funcionar por sua vez (...)*

A ideia do canibalismo cultural servia-nos, aos tropicalistas, como uma luva. Estávamos “comendo” os Beatles e Jimi Hendrix (...) Nossas argumentações contra os nacionalistas encontravam aqui uma formulação sucinta e exaustiva. Claro que passamos a aplicá-la com **largueza e intensidade, mas não sem cuidado**, e eu procurei, a cada passo, repensar os termos em que adotamos (...) nunca perdendo de vista, nem eu e nem o Gil, as diferenças entre a experiência modernista dos anos 20 e nossos embates televisivos e fonomecânicos dos anos 60 (VELOSO, 2012, p. 55, grifo nosso).

Em nossa compreensão, o tropicalismo reposicionou a *Antropofagia* no campo cultural dialogando com o contexto de sua época. A ênfase já não era mais devorar as virtudes do *inimigo sacro* como em 1928. Coerente com as demandas dos anos 70, cabia ao antropófago tropicalista se nutrir dos estrangeiros irmanados na contracultura, incorporando-os *em termos nossos*.

Já na passagem para o Séc. XXI, Suely Rolnik (2000) ressignifica a noção de Antropofagia para fazer frente à formação de *identidades globalizadas flexíveis*, um problema identitário contemporâneo associado à influência que o acelerado fluxo consumista promovido neste *capitalismo globalizado tem sobre nós*, ou seja:

As subjetividades são levadas a se reconfigurar em torno de tais figuras delineadas a priori, independentemente de contexto - geográfico, nacional, cultural, etc. -, submetendo-se a um movimento de homogeneização generalizada. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis. Estas acompanham o ritmo alucinado de mudanças do mercado, mas nem por isso deixam de funcionar sob o regime identitário. É a desestabilização exacerbada de um lado e, de outro, a persistência desse regime acenando com o perigo de se virar um nada, caso não se consiga produzir o perfil requerido para gravitar em alguma das órbitas do mercado, as quais se formam e se dissolvem com a mesma velocidade (ROLNIK, 2000, p. 454).

Entre o mal-estar da desorientação atrelada às rápidas mudanças do mercado globalizado e o conservadorismo das identidades locais quando avessas ao convívio com a diversidade humana que compõe o povo brasileiro (RIBEIRO, 1995), Rolnik recorre à *vacina antropofágica* propondo o corpo como bússola da navegação pelo viver:

A inspiração da noção de Antropofagia vem da prática dos índios tupis que consistia em devorar seus inimigos, mas não qualquer um, apenas os bravos guerreiros. Ritualizava-se assim uma certa relação com a alteridade: **selecionar seus outros em função da potência vital que sua proximidade intensificaria; deixar-se afetar por estes outros desejados a ponto de absorvê-los no corpo, para que partículas de sua virtude se integrassem à química da alma e promovessem seu refinamento. (...) Mas não é qualquer coisa que entra no cardápio desta ceia extravagante: é a fórmula ética da antropofagia que se usa para selecionar seus ingredientes deixando passar só as ideias alienígenas que, absorvidas pela química da alma, possam revigorá-la, trazendo-lhe linguagem para compor a cartografia singular de suas inquietações** (ROLNIK, 1998, p. 130, grifo nosso).

Nesses diferentes momentos em que a noção de Antropofagia foi evocada, podemos perceber a constituição de algo próprio, original, a partir da incorporação das virtudes digeridas dos diferentes encontros. Isso se mostra possível por uma atitude de abertura, rigorosa, às experiências, assimilando o que se mostra importante em nosso percurso.

Nesse sentido, se nos atentarmos a nossa volta, será que não reconhecemos diversas refeições antropofágicas na relação de pais e filhos, nos casais apaixonados, nas amizades e, porque não, nos encontros de talvez poucos minutos com pessoas ou situações desconhecidas que de alguma forma persistem em nosso modo de ser?

Sentado sozinho em um banco de praça, aproxima-se um homem com roupas rasgadas e um jeito excêntrico, esbravejando alto, para todas as direções, coisas que eu não compreendia, até que olhou nos meus olhos e disse: *É melhor ser criador de si próprio do que besta do divino!*

Mesmo após anos, sigo digerindo essa voz que ecoa em mim. Entre a alienação às determinações pelo que nos transcende e a alienação do em-si-mesmo, talvez a autocriação seja, ao menos, uma possibilidade de sustentar, pelo tempo que der, uma autenticidade no modo de ser. Na atualidade vivemos o sonho neoliberal da independência pelo *Make Yourself*⁵, da felicidade pela auto-ajuda⁶ e da autocriação pelo *Self-made-man*⁷, favorecendo o isolamento que aflige boa parte da população das grandes cidades.

5 a verdadeira realização pessoal só pode ocorrer quando ela se faz com meios próprios; o seu slogan é o *make yourself* (MARTIN, AZEVEDO, 2016, p. 254).

6 a literatura de autoajuda funciona enquanto mecanismo que pretende transformar o indivíduo; seja na reconversão dos seus hábitos, seja pelas práticas indutivas e/ou de reflexão sobre si, com o intuito de construir uma identidade, ou mesmo para lhe propor uma autotransformação (MARTIN, AZEVEDO, 2016, p. 255.).

7 quando o imaginário associado ao empreendedorismo ganha espaço (CASTELLANO, BAKKER, 2014, p. 34).

[no neoliberalismo americano] um homo oeconomicus empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Na perspectiva, desse trabalho, reconhecer a face antropofágica da condição humana possibilita se posicionar em uma terceira via, compreendendo que diferentemente do mito da independência - que restringe nossas relações, aumentando nossa dependência de poucas relações - conquistamos autonomia ao participarmos da vida comunitária; incorporando em nós, de modo antropofágico, os encontros significativos:

Assim, não se trata de confundir autonomia com autossuficiência nem com independência. Dependentes somos todos (...). Esta situação de dependência restrita/restritiva é que diminui a sua autonomia. Somos mais autônomos quanto mais dependentes de tantas mais coisas pudermos ser, pois isso amplia nossas possibilidades de estabelecer novas normas, novos ordenamentos para a vida (TYKANORI, 2001, p. 57)

1.2. O ENCONTRO COMO DESVELAMENTO DE SABERES

Seguindo na discussão sobre a potência do saber adquirido nos encontros significativos, que ocorrem na vida cotidiana e em situações clínicas, considero produtivo apresentar algumas reflexões desenvolvidas por Gilberto Safra, um autor que, de muitas formas, inspira o olhar apresentado nessa dissertação. Encontro em sua perspectiva de trabalho a preservação da historicidade do saber ocorrido ao longo do tempo e, também, saberes que atravessam diferentes temporalidades, inspirando um posicionamento que acolha, da singularidade de cada encontro, diferentes faces da condição humana.

Safra (2004) realiza uma narrativa histórica, na qual tanto a psicologia no mundo ocidental quanto a psicanálise inicialmente se desenvolveram tendo como objeto de estudo o funcionamento do *indivíduo*, ou seja, apresentaram uma concepção onde o ser humano poderia ser compreendido como um ser isolado, com um funcionamento próprio destacado da realidade na qual habita.

Inicialmente, na contribuição de Freud (1912, 1913) parece haver a compreensão de que o terapeuta deveria ocupar um lugar de neutralidade, não haveria espaço para a subjetividade do analista, sendo necessário um lugar onde a fala do analisando pudesse ser independente da relação com o analista, baseada por aspectos transferenciais projetados pelo

paciente. Freud (1912) afirma:

O médico deve ser opaco para o analisando, e, tal como um espelho, não mostrar senão o que lhe é mostrado. Na prática, é certo que nada se pode objetar quando um psicoterapeuta mistura um quê de análise com uma parte de influência por sugestão, para alcançar êxitos visíveis em tempo mais curto, tal como é necessário, por exemplo, em instituições; mas pode-se exigir que ele tenha dúvida acerca do que faz, que saiba que o seu método não é o da verdadeira psicanálise (p.275).

Safra discute ainda que diferentes autores em psicanálise, movidos pelos desafios de suas experiências clínicas, reposicionaram que a noção de indivíduo, frequente no campo da psicologia clínica e da psicanálise, fosse cada vez mais transformada pelo reconhecimento da importância do evento da interpessoalidade na situação clínica. Em sua leitura, aponta que Winnicott não só compreendeu a importância da subjetividade do analista estar implicada na cena clínica, como também reconheceu que a experiência de interpessoalidade entre o analisando com o analista pode inaugurar uma nova constituição do self do paciente.

Em sua obra, Safra busca aprofundar esse debate, reconhecendo que na contribuição de Winnicott, o fator constitutivo é o próprio acontecimento que possibilita o desenvolvimento do novo modo de ser do paciente, ou seja, para além da questão da interpessoalidade, a experiência do encontro torna-se o fator preponderante na situação clínica. Importante apontar que a *situação do encontro* tem sido, muitas vezes, abordada como o *terceiro analítico* no campo da psicanálise – evento para além das subjetividades dos participantes da situação clínica.

Essa perspectiva de Safra é interessante, pois reconhece a potencialidade transformadora da experiência do encontro. Nesse trabalho, procuramos focar a importância de uma prática clínica assentada na experiência, abrindo o campo clínico para acolher a diversidade de olhares e posições próprios de cada situação e que possam favorecer a compreensão das experiências, inclusive as que envolvem sofrimento, como reveladoras de saberes sobre a condição humana.

Os animais sofrem como os seres humanos. Mas o homem coloca o sofrimento em questão buscando o seu sentido, e nisso se diferencia dos animais. Desse modo, o sofrimento humano acontece como uma visita da verdade sobre a existência humana (SAFRA, 2006, p. 26).

Tanto em situações clínicas, na convivência cotidiana, ou mesmo entre profissionais da saúde ou da educação, há situações em que desconhecemos a vitalidade que podemos

digerir das nossas experiências. O corpo sensível, campo privilegiado da Antropofagia das experiências humanas, muitas vezes se torna alienado em decorrência da submissão às explicações médicas, religiosas, astrológicas, sociológicas, psicológicas, entre outras. Um exemplo disso foi o encontro que tive com Raul⁸, um músico que recebi no consultório, que já havia feito terapia e cuja mãe também era psicoterapeuta:

No início Raul explicava-se por meio de falas sobre sua trama edípica e outras apropriações do discurso psicanalítico, falas rígidas sobre si que estabeleciam relações de causa e efeito entre a forma que havia sido criado e seus comportamentos, e que não acessavam sua angústia. Ele também afirmava estar deprimido por não ter a mesma alegria de antes, não ter motivação para sua produção artística, e por ser ansioso, ter sudorese, taquicardia e sensação de sufocamento - discurso semelhante aos de manuais médicos.

Apesar da sua sensibilidade artística, eram raras as manifestações poéticas⁹, ou seja, gestos que expressassem autenticidade de seu ser.

Em seguida, narrou não aguentar mais um casamento empobrecido de afetos, em que se sentia subalterno e invisível, tanto em relação à esposa quanto à sua família. Para ele, sua vida havia se apegunado à servidão ao matrimônio, percebendo-se sem perspectiva de superar essa rotina. Relatou que esse casamento era assim há muitos anos, e agora sentia como se o ar lhe faltasse, sentindo-se sufocado.

Compreendemos que se houve algo de depressivo foi o que o sustentou naquela situação durante anos. Suas inquietações corporais que podiam ser compreendidas apenas como sintomas de doenças psiquiátricas, também expressavam sua vitalidade suprimida, reivindicando passagem em direção a experiências afetivamente mais vibrantes.

Com isso, destinou seus gestos no sentido de outras possibilidades de vida, descolando-se do saber instituído nomeado “depressão” e libertando sua arte musical, companheira em suas decisões sobre o viver.

No caso de Raul, foi possível perceber que seu sofrimento revelava também seus anseios por uma vida afetivamente mais vibrante. Ao se nutrir do saber advindo de suas experiências corporais, diminuiu tanto a frequência quanto a intensidade dos episódios de ansiedade e possibilitou se reposicionar com mais fôlego diante do seu viver.

⁸ Nome fictício

⁹ Todo paciente ao falar ao Outro (Sobórnost) faz poesia! Em determinados momentos da sessão surge uma palavra ou frase que diz, em um instante, todo o acontecer do paciente. Reapresentada a ele em outro momento do processo, no qual o analisando formula a sua questão, auxilia-o a perceber e a se surpreender pela magnitude do que já havia dito com aquela palavra (SAFRA, 2004, p.150).

A dificuldade em saborear os saberes advindos de experiências, isto é, saberes que emergem dos encontros com diferentes entes ou do contato com a interioridade do ser humano, é um sintoma social mais amplo do que uma questão específica da psicologia. Já em 1936, Walter Benjamin (1994) apontou que a hegemonia da sociedade burguesa e do romantismo segregou o Homem ao compreendê-lo como um indivíduo isolado. Assim, a narrativa experiencial, relacional, foi enfraquecida e a faculdade de se apropriar dos saberes que nos constituem e intercambiá-los se tornou mais rara. Ele nos diz:

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A Origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites (p. 202).

1.3. A POLIFONIA NA PRÁTICA CLÍNICA

Nesse ponto, um leitor preocupado com o rigor da prática em psicologia pode questionar:

Qual a diferença entre uma prática clínica assentada na multiplicidade de saberes adquiridos em diversas experiências e a prática do que chamamos na psicologia de *ecletismo metodológico*, caracterizada pela sua falta de rigor?

Consideramos que o ecletismo se caracteriza pela sobreposição de diferentes saberes, com fundamentos distintos já descritos em outros contextos. Nesse caso, um corpo-máquina seria capaz de realizar qualquer ação sem o rigor de cada modelo e das demandas de sua corporeidade já silenciada atrás de um amontoado teórico, não havendo diálogo com a singularidade da situação presente. Figueiredo (1992) afirma:

Na ausência de uma compreensão mais abrangente e profunda do nosso espaço de dispersão experimenta-se um sutil mal-estar que poderia ocasionalmente converter-se em episódios de angústia. Se esta não aparece claramente é porque contra ela logo emergem duas reações muito típicas e perniciosas; o dogmatismo e o ecletismo.

No primeiro caso, o psicólogo em formação ou já formado tranca-se dentro de suas crenças e ensurdece para tudo que possa contestá-las. No segundo adota indiscriminadamente todas as crenças, métodos, técnicas e instrumentos disponíveis de acordo com sua compreensão do que lhe parece necessário para enfrentar unificadamente os desafios da prática. É preciso perceber o que estas

duas defesas contra a angústia têm em comum: elas **bloqueiam o acesso à experiência**.

No caso do dogmatismo a minha afirmação deve parecer óbvia: quem se agarra aos sistemas como tábua de salvação não só não pode ouvir as interpretações que viriam de outras vozes teóricas (que ficam de antemão desqualificadas), mas também não se permite ouvir o que sua prática tem a dizer, salvo na medida em que se encaixe no esquema do que o psicólogo pensa que sabe. Eu não estou aqui defendendo uma posição ingenuamente empirista, sei muito bem que as teorias são indispensáveis para que se torne inteligível o campo das experiências; são elas que nos ajudam na tarefa de configuração deste campo e sem elas estaríamos desempregados diante de uma proliferação de acontecimentos completamente fora do nosso manejo. Contudo, o reconhecimento deste papel para as teorias e mais amplamente o reconhecimento de que não há experiência sem pressupostos não se pode confundir com o aferramento dogmático a um conjunto de crenças que resulte na própria impossibilitação de qualquer experiência nova. A posição eclética apenas aparentemente escapa deste cativeiro: ocorre, na verdade, que o eclético lança mão de tudo, sem rigor e sem compromissos, a partir de um plano de compreensão que, este, nunca é questionado: o do senso comum. É neste nível do senso comum que o eclético acha que “no fundo” existe uma unidade entre as teorias e sistemas, que as técnicas e instrumentos se complementam, que ele as avalia, que ele supõe identificar as necessidades de seus clientes, etc., etc. A prisão do senso comum é mais invisível exatamente porque é mais próxima e envolvente, mas ela é, tal como o dogmatismo, um limite e um bloqueio. De fato, seja enclausurado dogmaticamente na sua teoria ou ingenuamente enclausurado no senso comum o psicólogo que cede à tentação de escapar da angústia através destas formas bastardas de unificação perde a capacidade de **experimental**. O que é experimentar, efetivamente, senão entrar em contato com a alteridade? (p.3-4, grifo nosso).

Deste modo, ao contrário da falta de rigor alinhado ao senso comum promovido pelo ecletismo metodológico, posicionar-se nas diferentes situações possibilitando que a multiplicidade de saberes encarnados em uma corporeidade sensível, frutos de digestões antropofágicas, dialoguem com a situação presente, possibilita uma experiência polifônica cujo rigor está justamente nos múltiplos sentidos **sustentados** na singularização do encontro; ou seja, possibilita que diferentes perspectivas, vozes, ao se encontrarem, promovam uma experiência singular, que não se reduz a nenhuma voz anterior e que tenha potencial de revelar algo inédito sobre a condição humana. Exemplifico isso com um encontro que impactou em diversos âmbitos minha relação com o saber e embasa meus anseios também neste trabalho acadêmico.

Cerca de 10 anos atrás, no estado do Pará, conversando com

um bombeiro conhecedor da mata, perguntei *É verdade que aqui tem cobra capaz de comer um homem adulto?*, foi uma pergunta ardilosa já que eu sabia de mitos sobre as Sucuris daquela região e também havia trabalhado em um museu de ciências que afirmava, com toda explicação científica, que era impossível uma cobra comer um homem adulto pela brusca diferença de largura entre o pescoço e os ombros humanos. A resposta do bombeiro foi enfática *Sim, claro que comem gente, as sucuris comem até bezerros*. Nesse momento eu sorri com a arrogância de um bandeirante paulista que havia capturado um bicho-nativo com minha armadilha e lhe dei toda a explicação científica, detalhada, falando sobre a mandíbula da cobra e as diferenças entre a anatomia do bezerro e dos homens e todas as certezas incontestáveis que acabariam com sua crença. Quando terminei meu sermão ele calmamente me disse *Olha, se está escrito em algum lugar que cobra não come gente, ela não sabe. Pois não sabe nem ler e nem escrever*.

Nesse encontro com o bombeiro paraense fui afetado por uma multiplicidade de saberes condensados em uma cena, que integrou, junto com outras experiências, novas perspectivas na minha relação com o conhecimento. Ao refletir sobre as cobras não serem diretamente impactadas pelo que está escrito, percebemos que os humanos estão suscetíveis a se alimentarem de discursos que contribuem tanto para limitar quanto para ampliar possibilidades de experimentar a vida. Também foi mais um momento de acesso à profundidade de saberes alheios a diplomas universitários, assim como um exemplo de como saberes comunitários podem dialogar com o conhecimento científico.

A sensibilidade a fenômenos como o relatado, extraindo saberes sobre a condição humana enraizados nas diferentes experiências, é inerente à própria constituição humana. Essa perspectiva fundamenta olhares sobre a experiência vivida que estão no horizonte de discussão desta dissertação.

Refletindo sobre a pertinência de diferentes saberes, Boaventura de Souza Santos (1989) compreende que a *reflexão epistemológica*, ou seja, o estudo dos fundamentos, possibilidades e limites dos diferentes modos de produzir conhecimento, foi frequentemente utilizada para negar as crises do conhecimento científico e também para favorecer o *status quo* desse conhecimento como superior às demais formas de saber. Ele afirma:

De meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. A partir desse momento, o conhecimento científico pôde dispensar a investigação das suas causas como meio de justificação. Socialmente passou a justificar-se, não pelas suas causas, mas pelas suas consequências. Neste período, a reflexão epistemológica, apesar de

continuar a ver-se como um pensamento de causas, passou a ser de fato, e sem que disso se desse conta, um pensamento de consequências, deduzindo as causas das consequências, ou, quando muito, pondo limite à justificação pelas consequências. Transformou-se, assim, numa tentativa só parcialmente falha, pois que, se falhou enquanto realização do que se propunha (a relação causa/justificação), revelou nessa falha a verdadeira natureza do problema epistemológico dos nossos dias (a relação consequência/ justificação). A necessidade da reflexão epistemológica neste período é, pois, a de mostrar, ainda que de forma ínvia e mistificatória, que num processo histórico de hegemonia científica as consequências são as únicas causas da ciência e que, se é nelas que se deve procurar a justificação desta, é nelas também que se devem procurar os limites da justificação (p. 28).

Na década de 80, Santos afirma que conforme a dogmatização do conhecimento científico se aprofundava ao ser justificada pelo seu desenvolvimento tecnológico, tornou-se crescente também movimentos de desdogmatização da ciência, ou seja, quanto mais o conhecimento científico fortaleceu-se como interpretação privilegiada da realidade, sendo mais reconhecido e menos questionada a sua hegemonia no mundo ocidental, movimentos de desdogmatização dessa forma de saber, paradoxalmente, tem se desenvolvido.

Nesse ponto, torna-se importante diferenciar os movimentos de desdogmatização da ciência dos movimentos ideológicos anticientíficos da atualidade. Para Santos, os movimentos de desdogmatização da ciência são movimentos que se opõem a concepção de ciência como, a priori, aparelho privilegiado de representação do mundo, questionando as proposições básicas do saber produzido, refletindo sobre a prática científica, e avaliando sua contribuição para o projeto existencial da construção da vida em sociedade, apresentando o que Santos chama de reflexividade:

A ciência torna-se reflexiva sempre que a relação “normal” sujeito-objeto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro (p. 78).

Já os movimentos ideológicos, que poderíamos denominar de anticientíficos presentes no atual momento histórico, também questionam a hegemonia do saber científico, mas diferem por buscarem uma sobreposição de discursos por uma via também dogmática, isto é, negando suas próprias contradições, omitindo e distorcendo relatos para que suas teses alternativas se sobreponham não só às demais formas de saber, mas também aos próprios **eventos**.

Consideramos a noção de evento importante por referir-se a acontecimentos que

emergem no cotidiano e que atravessam as pessoas com potencial de surpreender, indagar e instigar sobre diferentes dimensões da realidade.

Ainda debatendo sobre a pluralidade de saberes, percebemos - com o desenvolvimento das redes sociais - maior divulgação de movimentos como os que defendem a substituição do ensino de evolução das espécies nas escolas por formulações criacionistas, divulgação de teorias sobre o formato da Terra ser plano e também fortalecimento de movimentos antivacinas. Importante considerar que mesmo questionando os paradigmas e resultados científicos, vertentes desses movimentos reivindicam a valorização de seu conhecimento como legítimo dentro do próprio campo científico.

Como exemplo, temos o caso da pastora Damares Alves, ministra de Estado no ano de 2019, que afirmou em 2013 a necessidade dos grupos cristãos criacionistas disputarem o estatuto de verdade dentro do próprio campo científico e da educação formal. Ao receber críticas públicas por supostamente ferir a compressão do Estado como laico, teve sua visão respaldada por mídias neopentecostais. Segue sua afirmação em 2013:

A igreja evangélica perdeu espaço na história. Nós perdemos o espaço na ciência quando nós deixamos a teoria da evolução entrar nas escolas, quando nós não questionamos. Quando nós não fomos ocupar a ciência. A igreja evangélica deixou a ciência para lá e ‘vamos deixar a ciência sozinha, caminhando sozinha’. E aí cientistas tomaram conta dessa área (DAMARES, 2019).

Em respeito às pessoas que encontraram nas igrejas neopentecostais, como a da Pastora Damares Alves, um importante espaço de acolhimento comunitário e resignificação do viver, pretendemos sustentar uma perspectiva antidogmática na qual todo discurso, científico ou não, possa ser questionado e a pluralidade de concepções possa ser debatida de forma crítica. No caso da afirmação da ministra pastora, levantamos a dúvida se tais grupos que têm defendido o ensino do criacionismo também são favoráveis ao ensino e debate, nas escolas, de outras concepções teológicas sobre a origem da vida. Compreendemos que questões como essa nos auxiliam a diferenciar os movimentos que buscam se estabelecer como hegemônicos, de outros movimentos que, de fato, buscam promover um ensino plural que acolha e promova reflexões sobre a diversidade de concepções que compõem a realidade social.

Dessa forma, apresentamos um olhar onde a crítica à hegemonia do saber científico sobre as demais formas de compreensão da realidade não deva ser confundida com uma adesão a discursos dogmáticos, assim como também seja possível diferenciar uma posição aberta à diversidade de olhares sobre a realidade de uma posição relativista onde todos os discursos seriam igualmente pertinentes ao não terem seus efeitos na vida cotidiana

questionados.

Investigar não apenas as concepções alheias mas sustentar também uma postura reflexiva, crítica, em relação aos próprios saberes que nos habitam se torna instrumento de aprimoramento profissional para uma prática mais rigorosa em direção a uma maior abertura para o acolhimento da experiência como elemento de revelação das dimensões da existência. Tanto em minha prática clínica, quanto na escrita dessa dissertação, há inúmeras situações nas quais têm sido necessário repensar a forma de me relacionar e reinterpretar as demandas de cada momento e muitas vezes, mesmo assim, o esforço não alcança o resultado almejado. Um exemplo disso foi um caso que vivenciei na enfermaria psiquiátrica de um Hospital:

Raíssa¹⁰ chegou a enfermaria após uma grave tentativa de suicídio, mesmo internada continuou buscando formas de se matar. Minhas tentativas de aproximação, tentando conversar, contar história, ficando ao seu lado em silêncio, foram todas recusadas juntamente com as demais intervenções da equipe. Após ela ser transferida para a UTI e finalmente ter conseguido realizar o suicídio, persistiu a dúvida se haveria algum recurso que não estava à nossa disposição ou se insistir em uma das abordagens teria favorecido o restabelecimento de algum sentido no viver. A dúvida persiste sem resposta.

Assim, afirmo que não encontrei uma forma de atuar que dê conta de todas as demandas possíveis. Há inúmeros momentos em que experienciamos o pesar na clínica, como, por exemplo, testemunhando um adolescente evadindo de um serviço educacional para entregar-se às relações mediadas por violências envolvendo o tráfico de drogas.

Pela própria natureza da prática que se pretende realizar, aberta às experiências, há o constante contato com angústias e a necessidade de repensar o lugar que se ocupa nas relações e uso que se faz dos conceitos; percebendo-se, portanto, parte do campo social, falível e propenso também a atuar movido por ideologias. Chauí (2008), atenta para o funcionamento da estrutura social, em uma perspectiva sócio-histórica, conceitua ideologia da seguinte forma:

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores - os teóricos, os ideólogos, os intelectuais - não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas ideias. Ou seja: as ideias aparecem como produzidas somente pelo pensamento, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. Assim em lugar de aparecer

10 nome fictício

que os pensadores estão distanciados do mundo material e por isso suas ideias revelam tal separação, o que aparece é que as ideias é que estão separadas do mundo e o explicam. As ideias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados - aqueles que estão fora da produção material direta-, mas como entidades autônomas descobertas por tais homens (p. 62).

Dentro de sua investigação sobre como as ideologias se sustentam e operam, Chauí (2008) aponta que a aparente coerência racional das ideologias ocorre por ter suas lacunas omitidas, sustentando-se pelo não dito:

Na qualidade de corpo teórico e de conjunto de regras práticas, a ideologia possui uma coerência racional pela qual precisa pagar um preço. Esse preço é a existência de “brancos”, de “lacunas” ou de “silêncios” que nunca poderão ser preenchidos sob pena de destruir a coerência ideológica. O discurso ideológico é coerente e racional porque entre suas “partes” ou entre suas “frases” há “brancos” ou “vazios” responsáveis pela coerência. Assim, a ideologia é coerente não *apesar* das lacunas, mas por *causa* ou graças às *lacunas*. Ela é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação apenas porque *não diz tudo e não pode dizer tudo*. Se dissesse tudo, quebraria-se por dentro (p. 109).

Dentro dessa perspectiva de favorecer que os discursos sejam apurados, reconhecendo que cada encontro pode revelar saberes e, também, buscando me aproximar do reconhecimento da singularidade humana, muitos anos atrás, perguntei ao Silas, um sábio senhor, dentista de formação, sobre o que achava da pergunta *diga-me com quem andas que direi quem tu és*. Com ar professoral, a resposta que obtive foi:

Entre as falas que dizem sobre alguém, *diga-me com quem andas...* é a mais imprecisa, por não dizer sobre nossas ações e os efeitos que compomos com os demais, sendo a frase *diga-me o que fazes que direi quem tu és* uma fala mais precisa por abordar uma pessoa a partir de suas ações.

1.4. DIGA-ME O QUE FAZES QUE DIREI QUEM TU ÉS

Retomando o início desta introdução e digerindo o conselho de Silas, consideramos que para além das abordagens teóricas das quais nos aproximamos - *com quem andas* - uma forma mais precisa de apresentar nossa prática clínica está indicada na fecundidade da pergunta *o que fazes*. Assim, nos capítulos seguintes, desenvolvemos narrativas para apresentar alguns saberes advindos dessas experiências, buscando contribuir com o campo

da psicologia clínica, explicitando algumas das referências que, ao me habitarem de forma singular, fundamentam ações nas situações relatadas e, principalmente, evidenciando a compreensão de que as experiências e suas narrativas podem desvelar saberes.

Neste trabalho, os nomes citados em contextos clínicos serão alterados por estarem submetidos ao sigilo profissional. Já os nomes de pessoas que citarei fora das situações clínicas, não sendo necessário o sigilo por razões éticas, serão preservados como uma forma de homenagem, retribuindo a gratidão que carrego junto à memória desses encontros. Todas as pessoas com nomes preservados estão cientes disso.

Na escrita deste trabalho, buscamos diálogos entre o conhecimento acadêmico e o saber adquirido no que conhecemos na gíria paulistana como *escola da vida*¹¹, reconhecendo reflexões produzidas dentro das universidades que sejam potencializadoras do viver tanto quanto os saberes adquiridos na experiência cotidiana.

Consideramos que discutir a legitimidade do saber tecido nas relações comunitárias e seu tensionamento com o campo acadêmico é também parte de um conjunto de ações, promovidas na comunidade acadêmica, que busca fazer com que os centros de pesquisas possam acolher e se alimentar da pluralidade de vértices e de saberes decorrentes da diversidade sociocultural. Tal concepção se contrapõe às práticas segregacionistas reproduzidas tanto na Universidade de São Paulo como em outros espaços e que foram sensivelmente relatadas por Fernando Braga da Costa (2002) ao narrar a invisibilidade e outras humilhações sociais experienciadas por garis que trabalhavam dentro da Universidade de São Paulo.

Após quase duas décadas do trabalho acadêmico de Braga ainda é possível testemunhar a invisibilidade social experimentada por trabalhadores como os de serviços terceirizados e funcionários dos restaurantes universitários dentro do campus da USP. As políticas afirmativas e o crescimento da presença de pessoas oriundas de grupos sociais com histórica restrição de acesso à linguagem acadêmica têm apoiado questionamentos em relação à função do conhecimento produzido na academia, possibilitando que grupos historicamente silenciados dentro desses espaços promovam seu saber e denunciem práticas de segregação.

Nessa perspectiva, esse trabalho está subordinado a uma concepção clínica sustentada por um sentido ético-político¹² em direção a uma sociedade mais igualitária e acolhedora da

11 Na escola da vida aprendi/ *Como chorei e sofri*/ No sonho, eu persisti/ Não desisti de lutar (SHOCK, 2019)

12 É nesse ponto que o ser humano se apossa de sua vocação e insere o inédito, decorrente da sua forma de ser, na história humana. A entrada na história vem de um mais além da história mesma, ao mesmo tempo em que se integra à ação da pessoa as influências que recebeu de seus ancestrais. **O seu gesto se faz necessariamente**

singularidade humana, que reconheça diferentes dimensões da experiência humana, e favoreça a atuação de cada pessoa na comunidade que habita ao encontrar respaldo para seus gestos criativos. O posicionamento diante do outro, reconhecendo a sua singularidade, dignidade e criatividade e nossos anseios compartilhados não só favorece uma transformação de nossa interioridade, mas também nos outorga um lugar ético de cidadania, possibilidade de ações políticas no mundo.

Assim, uma ação clínica, ao mergulhar no reconhecimento do saber relacional, pode acessar também atravessamentos do campo político, isto é, pode decodificar, nas próprias experiências e narrativas, elementos que possam tensionar os mecanismos de inserção e exclusão do outro no campo comunitário.

Portanto, no próprio movimento que anima a escrita desse texto, está a utopia de compartilhar saberes para além dos muros da universidade. Motivando um estilo de redação que se pretende compreensível também aos que desconhecem os códigos da psicologia, potencializando o alcance do debate público sobre o conteúdo desenvolvido.

A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante, incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo, que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles (SANTOS, 1989, p 13).

A partir de um debate com pós-graduandos em uma disciplina da universidade, foi apontado que ao promover visibilidade e discutir o estatuto da experiência do profissional de saúde e os saberes incorporados dela, esse trabalho participa de uma contraposição ao funcionamento de instituições que estão cada vez mais organizadas em moldes empresariais que muitas vezes negligenciam a singularidade dos trabalhadores, do território e da tarefa institucional, ou seja, ao não se alimentarem dos olhares dos profissionais comprometidos com a atenção a população, o serviço ofertado tende a ser prejudicado.

Com essas contribuições de outros pesquisadores, torna-se importante apontar, como um aspecto fundamental dessa perspectiva, que o reconhecimento da legitimidade do saber experiencial adquirido tanto por profissionais quanto pelos usuários, se dá ao assumirmos uma posição diante da realidade que tem como fundamento a constatação de que tanto o sofrimento como outras experiências que atravessam a corporeidade humana podem ser incorporados antropofagicamente como revelação das relações que as constituem.

Buscando alcançar o objetivo deste trabalho de tornar-se uma ceia antropofágica para

os leitores, desenvolvemos três capítulos compartilhando experiências e reflexões. O primeiro relato do trabalho é sobre uma atividade grupal envolvendo o jogo de futebol em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), equipamento público de atenção à saúde mental em que buscamos explicitar princípios e manejos de grupos a favor da reabilitação psicossocial dos usuários do serviço. O segundo envolve reflexões sobre uma inter-ação institucional em um equipamento de educação social, Centro da Criança e Adolescente (CCA), voltado prioritariamente ao atendimento de crianças e adolescentes considerados em vulnerabilidade psicossocial. E o terceiro é o relato de experiências educacionais em um projeto de extensão universitária, Projeto Bandeira Científica, tendo como missão a formação de profissionais de saúde ao promover que alunos de diferentes cursos de graduação da USP entrem em contato com populações em municípios de pequeno porte do país. Nesse último capítulo pretendemos evidenciar uma proposta pedagógica que contemple a dimensão antropofágica da condição humana.

Esses três relatos apresentam diferentes modalidades de interações profissionais fora dos tradicionais settings psicoterapêuticos, o que foi possível após a noção de setting se modificar ao longo do tempo. Inicialmente *setting* surgiu por meio da concepção de contrato, vinculada a uma técnica. Com as contribuições de Winnicott (1955), se desenvolveram reflexões sobre a importância do ambiente *suficientemente bom*:

o ambiente que age de modo suficientemente bom *permite que o crescimento pessoal tenha lugar* (p. 389).

Assim, paulatinamente o setting foi se transformando em “lugar” de cuidado, perspectiva que possibilita compreender que o lugar de cuidado não é específico da prática da psicologia, sendo um elemento presente em diferentes situações na convivência do cotidiano:

Nesse ponto, o trabalho terapêutico na análise vincula-se àquele realizado pelos que cuidam de crianças, pelos amigos, pela poesia e pelas atividades culturais em geral (p. 392).

Pelas suas peculiaridades, as três modalidades de intervenção trouxeram diferentes desafios no campo clínico e possibilitam aproximar o leitor da percepção de que o elemento potencializador do viver por excelência não é, necessariamente, o psicólogo, mas sim a qualidade dos encontros e do ambiente que constituímos. E também, apresentam o objetivo de explicitar que mesmo experienciando a singularidade de três contextos distintos, cada personalidade ancorada em sua corporeidade, se posiciona em torno dos mesmos princípios éticos originários de sua condição, fundamentando no próprio horizonte ético de sua

corporeidade suas ações clínicas.

Mas antes disso, explicitaremos o percurso de pesquisa que possibilitou essa dissertação.

2. MÉTODO

Antes da minha entrada na pós-graduação, o antropófago-orientador dessa pesquisa já havia se nutrido de diferentes contribuições que podemos reconhecer como constitutivas do solo que possibilitou o florescer da metodologia aqui empregada. Entre elas, temos a obra de Dostoiévski (1821-1881) escrita de modo polifônico, como apontou Bahktin (2010), que propôs a metodologia dialógica-polifônica, amplamente utilizada em ciências humanas. A hermenêutica de Gadamer (2008), influenciado por Heidegger (1989), para quem todo trabalho hermenêutico parte de um preconceito, abertura fundamental para um posicionamento dialógico em pesquisa.

Como explicitado no início dessa dissertação, não é possível citar todos os autores que embasam essa pesquisa ou qualquer outra obra humana em que se reconheça nutrida de ancestralidades. Assim, as contribuições desses e outros autores não citados no texto estão presentes na matriz transgeracional acolhedora da metodologia aqui empregada, possibilitando, ao antropófago-mestrando **uma experiência de investigação no campo científico integrada a uma tradição comunitária.**

2.1. UM PERCURSO DE PESQUISA ANTROPÓFAGO

Assim que adentrei na pós-graduação tive uma primeira reunião com Gilberto Safra, professor-orientador desta dissertação. Iniciamos imediatamente um plano de trabalho que fosse coerente com o projeto de pesquisa aprovado no processo seletivo. Esse plano de trabalho tinha como primeira tarefa a pesquisa sobre o que já tinha sido produzido sobre o tema da promoção de saúde no Brasil. Apesar da relevância do tema e da investigação, percebi uma dificuldade pessoal em realizar essa pesquisa bibliográfica. O esforço não rendia, meu corpo se esquivava do computador e não havia uma **satisfação na execução da atividade**, atualizando meu receio que o mestrado se tornasse um conjunto de tarefas maçantes, um processo árido e incompatível com minha vocação de trabalho.

Compreendi que o orientador não buscou me proteger ao questionar, imediatamente, se aquele seria um trabalho que, de fato, eu teria interesse em realizar, ou já propor outra forma de trabalho que julgasse mais condizente. Em vez disso, me permitiu, a partir da experiência de frustração, **alcançar, espontaneamente, a dúvida sobre minha atual vocação de trabalho.**

Sustentar a angústia da falta de uma perspectiva, **tendo o orientador como companhia**, se tornou o primeiro passo metodológico que acompanhou todo o trabalho.

Nesse ponto considero importante explicitar que enquanto eu e outros pós-graduandos nos percebemos com uma orientação muito presente, testemunhamos pesquisadores em sofrimento ao vivenciarem desamparo nesse processo. Não me vejo em condições de julgar o que isso resultou na diferença de qualidade dos trabalhos produzidos; já que muitos desses pós-graduandos, diante das adversidades, encontraram caminhos que os auxiliaram a viver suas vocações de trabalho. Mas me vejo em condições de afirmar que a **dissertação e a alegria** que vivenciei, inclusive nos momentos mais angustiantes, não teriam sido possíveis sem a participação ativa do orientador nesse processo. Também posso afirmar que testemunhei diferenças significativas no entusiasmo/desânimo que os estudantes de pós-graduação tinham nessa etapa de formação e no interesse em persistirem no campo da pesquisa acadêmica relacionado, sobretudo, a qualidade dos encontros e desencontros com seus orientadores. Considero importante explicitar esse aspecto na metodologia deste trabalho, entre outros motivos, para evidenciar que a construção dessa dissertação se deu em uma **perspectiva dialógica polifônica com o orientador, os anseios das corporeidades envolvidas e as demandas que surgiam do trabalho.**

Para atravessar esse primeiro estágio de incertezas realizei esboços sobre qualquer assunto em qualquer formato de escrita; isto é, **produzir qualquer material em que depois pudéssemos nos aprofundar.** Esperávamos **encontrar nessa diversidade de fragmentos temas que fossem recorrentes e que, portanto, girassem sobre o eixo do horizonte ético do mestrando.**

Nesses fragmentos de textos sem começo e nem fim, nos diálogos que tínhamos durante os encontros de orientação e também no projeto de pesquisa, havia a **recorrência, polifônica, em direção a evidenciar saberes advindos das próprias experiências,** interesse que já estava contido, também, no projeto de pesquisa sobre práticas de promoção de saúde entregue no processo seletivo. Importante citar que o tema da promoção de saúde estava relacionado à perspectiva de que **as experiências constitutivas** não ocorriam apenas no acolhimento de situações de sofrimento, mas **também nas alegrias compartilhadas.** Assim, o que por um lado aparenta ser uma mudança no tema de pesquisa, por outro foi **um aprofundamento em direção ao que era fundamental diante da vocação de trabalho do mestrando.**

Nesse sentido, o interesse em debater minhas experiências profissionais com a comunidade acadêmica intencionava, além de outros objetivos, **um aprimoramento das práticas desenvolvidas e um compartilhamento dos saberes colhidos nesse percurso.** Nesse ponto, chegamos a outro impasse: *minhas experiências clínicas poderiam ser um*

elemento legítimo de diálogo com a academia? Se sim, em que termos?

Diante disso, nos aproximamos da concepção de Boaventura de Souza Santos (1989) que compreende como conhecimento legítimo no campo científico aquele que suporta o debate com a comunidade acadêmica, ou seja:

Nesse claro-escuro de lutas e consensos, mais do que verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda que raramente com as mesmas classificações. E as classificações não são marcas que imprimimos nelas a fogo. São olhares que lhes lançamos do ponto móvel em que nos encontramos, **um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam**. Mas o “estar entre” não significa “estar fora”. Significa tão só “estar” num lugar específico, o do conhecimento científico, na teia de relações entre teorias e práticas (SANTOS, p. 95).

Compreendendo que o conhecimento científico se situa na teia de relações entre teorias e práticas, desenvolvemos narrativas das experiências clínicas - que estão expostas nos capítulos seguintes - por apresentarem alguma **coerência e valor no campo das práticas em psicologia**. Assim, decidimos levá-las para o exame de qualificação e debater com a banca examinadora **em que termos aquelas narrativas seriam pertinentes, também, no diálogo com o campo das pesquisas científicas**.

Nessa etapa, buscamos dialogar com todas as demandas trazidas pela banca examinadora.

Para dar sentido à ciência que se faz e como se faz é necessário **conhecer quais os argumentos considerados válidos pelo auditório relevante para legitimar o conhecimento científico**. Não basta, porém, identificar esses argumentos, é preciso compreender e explicar porque esses e não outros são válidos e por que uns são mais válidos do que outros. Para isso, é **necessário produzir uma sociologia de argumentação retórica** pelo que, se a hermenêutica não se cumpre sem a retórica, esta não se cumpre sem a sociologia da retórica (SANTOS, p. 98).

Assim, foram meses digerindo as contribuições da banca examinadora, ampliando a compreensão sobre o trabalho a ser realizado. Diante disso, buscamos explicitar os fundamentos e explicitar as referências que, ao longo do meu percurso de vida foram compondo as múltiplas vozes que tornaram essas experiências profissionais possíveis. Buscamos **dialogar com todas as contribuições trazidas pela banca de qualificação** e, na necessidade de integrar os diversos elementos, **um estilo de texto foi se constituindo**, necessitando **reescrever diversas vezes o trabalho para contemplar as novas demandas**

que surgiam da necessidade de acolher, com rigor e coerência, cada evento inédito que se apresentava.

Como explicitado, durante todo o percurso procuramos **acolher um método coerente com as próprias demandas que a experiência de escrita demandava. Em busca de um texto que tivesse uma coerência entre seu conteúdo, estilo de escrita e diferentes anseios envolvidos nessa pesquisa.** Nesse sentido, o texto foi se revelando para o mestrando, percorrendo caminhos surpreendentes, permeados de impasses angustiantes até encontrar, ou não, desfechos possíveis.

Por exemplo, desde o começo da pesquisa havia o interesse do mestrando em dialogar com o conto “O Alienista”, de Machado de Assis, mas em todos os momentos em que busquei integrar essa obra ao conjunto da dissertação, parecia uma inserção artificial, descompassada do restante, com exceção deste exato momento em que vos escrevo. Diante do desafio de pensar *o corpo como bússola*, me deparei com textos da Suely Rolnik, não soube como acolhê-los e segui a pesquisa. Ainda pensando o corpo como bússola, havia interesse em trazer *Ética* de Espinoza, queria integrar sua concepção de *potência de agir* associada à *alegria*, e não encontrava lugar para essas referências. Compreendendo que o pensamento de Willian James é uma voz importante em meu percurso, também queria integrá-lo, mas também não encontrava seu lugar. Assim, **o texto não respondia a minha vontade, o que havia era a demanda por nos aproximarmos cada vez mais da palavra justa.**

Os signos a que se atribui maior dose de motivação seriam portadores de certas sensações que integram experiências fundamentais do corpo humano. Os signos motivados não seriam, porém, “pintura” de objetos exteriores ao corpo, pela simples razão de que a matéria da palavra se faz dentro do organismo em ondas movidas pelo poder de significar (BOSI, 1990, p. 49).

Lendo uma notícia de jornal, me deparei com a frase *a alegria é a prova dos nove*, esqueci o que estava lendo e fui atrás dela, sua fonte era o *manifesto antropófago* (Andrade, 1928). Ao compartilhar o fato com o orientador Gilberto, achamos interessante fazer aparecer durante o percurso a figura de Oswald e também de alguns elementos presentes no *manifesto*. Dias depois, assim que acordei de um sonho, trouxe comigo a convicção que *Antropofagia* estaria no título do trabalho; depois disso, paulatinamente venho digerindo a profundidade desse símbolo que compreendo ter integrado elementos sensíveis, entre outros, presentes em minha leitura de obras de Willian James, Espinoza e Machado de Assis, nas quais não me aprofundarei para não desviar do foco deste texto.

Ancorado na **relação de confiança estabelecida com orientador**, no meu

comprometimento pessoal com a dissertação - que se mostrava evidente, entre outros sinais, nas angústias, nos sonhos e nas alegrias experienciadas neste processo - e, também, no que digeri da obra de Jung, foi possível acreditar, em um **ato de fé**, que o sentido do texto seria desenvolvido ao me abrir para as múltiplas referências que habitam minha corporeidade. Denominamos *fé* a crença em algo até então invisível sustentada apenas por sinais.

Abrir a passagem da psique coletiva significa uma renovação de vida para o indivíduo, quer seja agradável ou desagradável. Todos querem agarrar-se a esta renovação: uns, porque assim **aumentam a sensação de vida**, outros, porque vêem nisso **a promessa de um conhecimento mais amplo**. Por conseguinte ambos, se não quiserem renunciar aos grandes valores enterrados na psique coletiva, deverão lutar de um modo ou de outro, a fim de manter a ligação recém-descoberta com os fundamentos originários da vida (JUNG, 1979, p. 140).

Uma das formas que encontrei para sustentar uma maior sensibilidade que me aproximasse dos fundamentos originários foi esquivar-me das distrações tecnológicas contemporâneas, possibilitando experienciar as vibrações da corporeidade que habito.

Ao estar atento às diversas referências de minha corporeidade, antes ocultas, foi possível explicitar diversas vozes constitutivas do texto, possibilitando, assim como outros pesquisadores, apresentar uma perspectiva singular sobre o trabalho clínico. Decidimos que seria mais **interessante sustentar a polifonia** do texto **utilizando citações diretas**, já que isso possibilitaria a sustentação da voz do autor citado em meio a outras vozes do texto, do que integrando os conteúdos em uma única voz autoral por meio da assimilação contida em citações indiretas, o que também foi utilizado quando necessário. Assim, **o uso das citações esteve sempre submetido à coerência do texto** mais do que a fidelidade ao sistema de pensamento original. Isso significa que usei partes dos textos dos autores que foram incorporadas durante as experiências de leituras ao ressoarem em minha corporeidade.

Em nossa compreensão, esse fenômeno se torna possível ao nos posicionarmos diante das leituras buscando acessar os fundamentos experienciais sobre os quais o autor desenvolveu seu texto, convocando minhas próprias experiências nesse diálogo. Como exemplo, a compreensão apresentada neste trabalho sobre o antropófago ser habitado por uma polifonia de vozes não necessita coincidir plenamente com a visão de *psique coletiva* do Jung, citada acima e implicada em toda sua trama teórica, como se houvesse uma coincidência entre as concepções de Jung e as acolhidas pelo leitor. Em nossa concepção, **o que existe é a digestão do que ressoa do texto original, norteadas por demandas originárias, na singularidade de cada antropófago**. Nessa perspectiva o uso que fazemos das citações é

sempre pessoal.

Poucas pessoas têm articulado definitivamente filosofias delas próprias. **Quase todos, porém, têm o seu próprio senso peculiar de um certo caráter total no universo, e da insuficiência completa para casá-lo aos sistemas peculiares que conhecem** (JAMES, 1989, p. 15).

Essa flexibilização dos discursos pode parecer uma falha no rigor metodológico para um pensador comprometido com os sistemas originais de onde foram tiradas as referências. E nesse ponto consideramos importante convocar o leitor para uma reflexão:

Refinamento é o que caracteriza nossas filosofias intelectualistas. Satisfazem esplendidamente a ânsia por um objeto refinado de contemplação, que é um apetite tão poderoso do espírito. Peço, porém, com toda a seriedade, que olhem em torno desse universo colossal de fatos concretos, em sua medonha confusão, suas surpresas e crueldades, na selvageria que mostram, e então que me contem se “refinado” é o único e inevitável adjetivo que vem aos lábios (JAMES, p. 10).

O mundo de experiências pessoais concretas ao qual a rua pertence é heterogêneo, além da imaginação, enredado, obscuro, doloroso e enigmático (JAMES, p. 9).

Considerando os espíritos intelectualistas e também a heterogeneidade do campo experiencial, buscamos nos assegurar de que a **flexibilização que fizemos das citações, se não puderam ser idênticas ao uso dos autores, que fossem semelhantes, mas não contraditórias às compreensões expostas nas obras originais.**

Buscando integrar o estilo de escrita com as demais dimensões deste trabalho e apontando que, nessa concepção antropofágica, as narrativas de eventos vividos e a literatura acadêmica apresentam, a priori, mesmo valor quando constitutivas da personalidade, decidimos que as narrativas seriam utilizadas nos mesmos padrões de formatação utilizado para as citações diretas e que ambas estariam com letras do mesmo tamanho das demais letras inseridas no corpo do texto.

Compreendendo o **texto** como **corpo**, também decidimos tatuá-lo de **negritos** explicitando **princípios, símbolos e valores** que constituem a espinha dorsal que o sustenta. Na perspectiva deste trabalho, **princípios se referem aos diferentes posicionamentos de onde partimos em direção aos valores éticos constitutivos do horizonte de vida singular de cada personalidade. Nesse percurso em direção ao horizonte ético, encontramos símbolos, também chamados de ícones, que nos inspiram a prosseguir em direção ao mais além.**

As ideias (que, elas próprias, não são senão partes de nossa experiência) se tornam verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência (JAMES, p. 22).

3. O FUTEBOL COMO BANQUETE ANTROPOFÁGICO NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL: EM DIREÇÃO A UM POSICIONAMENTO ÉTICO

O espírito recusa-se a conceber o espírito sem o corpo. O antropomorfismo. Necessidade da vacina antropofágica. Para o equilíbrio contra as religiões de meridiano. E as inquisições exteriores.(...)

Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida.(...)

(ANDRADE, 1928)

As experiências só acontecem por estarem entranhadas em contextos que as possibilitam. Buscando favorecer olhares que compreendam as condições em que uma determinada experiência profissional foi possível, apresentamos brevemente uma perspectiva, entre outras, sobre o contexto histórico das políticas públicas de saúde mental no Brasil. Dessa forma, transmitiremos aspectos que tornaram viável que no ano de 2012, em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) instalado na região central da cidade de São Paulo, ocorresse o dispositivo clínico que será aprofundado neste capítulo.

3.1. CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM SAÚDE MENTAL NO BRASIL

Uma das narrativas possíveis (BRASIL, 2005) é considerar que a Reforma Psiquiátrica brasileira se origina em 1978 com o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM):

O Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), movimento plural formado por trabalhadores integrantes do movimento sanitário, associações de familiares, sindicalistas, membros de associações de profissionais e pessoas com longo histórico de internações psiquiátricas, surge neste ano. É sobretudo este Movimento, através de variados campos de luta, que passa a protagonizar e a construir a partir deste período a **denúncia da violência** dos manicômios, da mercantilização da loucura, da hegemonia de uma rede privada de assistência e a construir coletivamente uma crítica ao chamado saber psiquiátrico e ao modelo hospitalocêntrico na assistência às pessoas com transtornos mentais (BRASIL, 2005, p.7).

Após décadas do início da Reforma Psiquiátrica Brasileira, com o fortalecimento das

insatisfações com o modelo hospitalocêntrico, denúncias sobre violações de direitos humanos e a redemocratização do país, alternativas ao dispositivo manicomial foram desenvolvidas tanto no âmbito técnico como no ético e político. Envolvendo discussões de diversos temas no campo da Saúde Mental, tais como crise e urgência, oficinas, estratégias de funcionamento da rede, entre outros (GUERRA, 2004).

Em 2001, com a lei nº 10.216 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a proteção, os direitos das pessoas e redireciona o modelo assistencial para outros dispositivos e, também, com as portarias promulgadas em 2002 (2004a; 2004b) por parte do Ministério da Saúde, se institui como estratégia de atenção aos usuários em Saúde Mental o modelo da Reabilitação Psicossocial, que Saraceno (2001) compreende como:

um processo de reconstrução, um **exercício pleno da cidadania** e, também, **de plena contratualidade** nos três grandes cenários: habitat, rede social e trabalho com valor social (SARACENO, 2001, p. 16).

Nessa perspectiva, discutindo a noção de poder contratual, Tykanori (2001) expõe que no campo social as relações de troca de bens, mensagens e afetos partem de um valor previamente atribuído para cada indivíduo, sendo esse valor uma pré-condição para qualquer processo de intercâmbio. Nesse pensamento, o problema da reinserção social é um problema de produção de valor já que, as pessoas sob o estigma de doente mental, tem o valor de suas trocas rebaixado pela descrença social em relação a seus bens, a incompreensibilidade sobre suas mensagens e a impertinência de seus afetos, tendendo o valor de seu poder contratual a zero.

Nesse sentido, o dispositivo manicomial transforma qualquer manifestação de poder contratual dos pacientes em manifestação de sintomas, fruto do adoecimento. Assim, o autor aponta a necessidade de iniciativas de **desconstrução dessa mentalidade que produz e mantém esse desvalor**.

Apenas combater o modelo manicomial não é o suficiente. Há uma tendência presente no perfil mais voltado à assistência, que promove com sua excessiva tolerância, em nome de um cuidado mais humanizado, uma vivência igualmente excludente e de deslegitimação social daqueles indivíduos que têm graves sofrimentos psíquicos e que estão em tratamento nos serviços psiquiátricos e de saúde mental.

Progredir para além desse patamar **promovendo situações de participação efetiva no intercâmbio social** não tem sido automático. Sendo comum, ainda, o poder contratual dessa população, agora presente no espaço social, continuar desvalorizado (TYKANORI, 2001). Assim, a temática da Reabilitação Psicossocial se tornou prioridade na busca por

atuações em direção à superação da mentalidade manicomial. Nesse processo, torna-se fundamental diferenciar **assistências eficazes na promoção de uma maior participação efetiva no intercâmbio social** de intervenções que, mesmo fruto de intenções belas e humanizadas, não promovem tal inserção.

A discussão sobre a assistência em Saúde Mental não se refere apenas às técnicas empregadas; a mesma técnica pode apresentar resultados completamente distintos de acordo com seu contexto. Saraceno (2001) analisa a questão sobre dois níveis: um macro e um micro. O macro se refere à organização da assistência, isto é, como o serviço se organiza na comunidade, se ele está aberto a ela, se tem aprovação de seus usuários, horários de funcionamento, entre outras questões da estrutura do serviço. Já o nível micro, se refere à relação estabelecida entre paciente e profissional, a afetividade envolvida, o vínculo real, a sustentação do projeto, o tempo gasto e diversas outras questões presentes nessa relação.

A construção da plena cidadania, ponto fundamental da reabilitação psicossocial, depende de variáveis que operam contra, ou **operam a favor da contratualidade em casa, no trabalho e na rede social**. Tudo que está contra isso, está contra a reabilitação. Tudo que está a favor disso é uma variável que coopera para reabilitação (p. 18).

Nesse contexto, um amplo universo de intervenções se tornou possível dentro dos equipamentos que compõem a assistência em saúde mental. Entre esses equipamentos estão os Centro de Atenção Psicossocial. Os CAPS podem ser caracterizados como equipamentos públicos de saúde, compostos por equipes multidisciplinares, que oferecem serviços e ações relativos à saúde mental, sendo referência na assistência dessa demanda em uma determinada territorialidade. Interessa nesse estudo apresentar uma possibilidade, entre outras, de como uma prática envolvendo futebol pôde compor as atividades de um CAPS.

Para além da singularidade da experiência que relatarei, Wisnik (2008) discute que o futebol é o esporte mais jogado no mundo e que no Brasil atinge aspectos identitários, tornando-se um **fenômeno complexo que atravessa múltiplos registros da condição humana** e identidade do povo brasileiro. Apesar de sua enorme presença em nosso cotidiano, a literatura sobre o futebol é relativamente restrita e isso ocorre também em relação a essa prática no campo da saúde mental.

Podemos pensar que isso se deve ao fato do futebol ser uma linguagem em si, e como tal, não necessita ser dita por quem vivencia e nem assume interesse dos que apenas se aproximam intelectualmente. O futebol pode ser tanto campo de alienação e manipulação das massas quanto **um dispositivo apaixonante que congrega a abertura para o novo,**

autêntico e inesperado, promovendo trocas de afetividades no campo das experiências coletivas.

Com o intuito de discutir o uso do futebol no campo da saúde mental e compartilhar saberes, relatamos uma experiência de um grupo realizado com usuários e trabalhadores de um CAPS na cidade de São Paulo no ano de 2012, durante 6 meses. Todos os nomes relatados neste capítulo foram alterados para preservar o sigilo profissional.

Como vimos na introdução, Walter Benjamin (1994), já na primeira metade do século XX, conta que a arte de narrar está em extinção e que seu valor social está sendo tão rebaixado que estamos perdendo a capacidade de **intercambiar experiências**. Nessa perspectiva, uma boa narrativa é aquela que mais se assemelha a história oral.

Optamos por iniciar esse relato pelo desenvolvimento da atividade para, apenas em seguida, apresentarmos alguns dos participantes. O incômodo que o leitor pode sentir ao ver nomes de pessoas citadas sem ser imediatamente apresentado a elas é coerente com a experiência de quando adentramos em um novo grupo e encontramos desconhecidos. Essa escolha metodológica é decorrente de **uma postura clínica que busca sustentar a angústia do não-saber e sua abertura para o surpreendente, privilegiando o contato interpessoal**. Dessa forma, optamos por primeiro enfatizar aspectos do grupo para depois nos atermos em questões da singularidade de alguns dos participantes que foram observadas naquele contexto. Em seguida, faremos reflexões sobre os comentários dos participantes ao avaliarem a experiência grupal.

Após a apresentação dessas diferentes perspectivas sobre a prática desenvolvida, realizaremos uma reflexão sobre diferentes possibilidades de um profissional se posicionar em uma prática grupal em diálogo com o paradigma que norteia a política pública nacional em saúde mental, a Reabilitação Psicossocial. Para isso, utilizamos como norteador da discussão a preocupação que as práticas em saúde mental sejam direcionadas para **a reabilitação psicossocial**, havendo melhorias na contratualidade dos usuários do SUS, isto é, promovendo o reconhecimento do valor de suas trocas. Tal perspectiva se contrapõe a noção de entretenimento (SARACENO, 2001) como, de acordo com sua origem latina, significando “manter dentro”; dentro da lógica da enfermidade, da exclusão, da cultura psiquiátrica. Nesta perspectiva, não é necessário haver esquizofrênicos pintores ou que eles saibam fazer cinzeiros, mas que **possam exercer cidadania**. Nesse sentido, esse trabalho procura discriminar o entretenimento pelo futebol do uso deste desporto como instrumento para a reabilitação psicossocial.

O futebol atravessa diversos registros da experiência humana como o corpo e a

cultura e no município de São Paulo há inclusive o histórico da Copa da Inclusão, que envolve um campeonato futebolístico entre os serviços da rede assistencial de saúde mental. Assim, reconhecemos os limites da metodologia empregada que não permite generalizar dedutivamente que os mesmos processos desenvolvidos a partir da singularidade dessa prática clínica corresponde ao dos demais grupos de futebol no campo da saúde mental, ainda assim a metodologia desse trabalho deve apresentar possibilidades e desafios no manejo de grupos que **dialoguem com a experiência de outras pessoas**.

3.2. A EXPERIÊNCIA

Em março de 2012, iniciei um trabalho em um CAPS no município de São Paulo. Ao me receber na instituição, uma das terapeutas ocupacionais, Natália, relatou que devido à ausência de um técnico que acompanhasse os usuários do CAPS até a quadra de futebol, essa prática havia sido interrompida. Tanto pelo relato dessa profissional quanto dos usuários Rivaldo e Romário, compreendemos que eles exerciam certa **autonomia** na organização dos jogos e foi possível observar que o **interesse** pela atividade estava latente.

Assim, estava posto desde o início desse projeto que as pessoas queriam jogar, sabiam executar as etapas da atividade (ir até a quadra, arrumar os gols, formar time, jogar e voltar ao CAPS) e não a realizavam por falta de um técnico responsável. Essa leitura, sobre o que possibilitou que a atividade tivesse sido interrompida, norteou minha inserção no grupo no sentido de **favorecer que os participantes pudessem sustentar a atividade** mesmo com a saída de um técnico designado pela instituição.

Importante explicitar também que ao perceber a possibilidade de exercer a prática clínica associada ao futebol reconheci que meus **interesses pessoais também estariam em jogo** pelo futebol atravessar e constituir meu modo de ser em diversas dimensões desde minha infância. Potencializando ainda mais a **satisfação** em exercer uma **atividade profissional sintônica ao meu horizonte de vida** e favorecendo **empatia com as experiências dos participantes**.

Em equipe acordamos que a atividade poderia ocorrer após a atividade de alongamento, às segundas-feiras, iniciando-se por volta das 10h30 com duração de aproximadamente 1 hora e que seria um grupo aberto a todos os usuários do CAPS, público-alvo, técnicos e demais pessoas interessadas em participar da atividade. Os recursos que utilizamos foi a disponibilidade de um técnico ou mais, de acordo com a demanda de pessoas, uma bola de futebol e a quadra que tínhamos permissão para utilizar no território.

A participação das mulheres foi menos frequente, havendo dias

que algumas se sentiam motivadas a participar, tanto no jogo quanto na torcida, a partir da presença e companhia de uma das mulheres técnicas da equipe.

Compreendemos que essa menor adesão feminina foi influenciada pelo futebol, no Brasil, ainda ser um esporte mais estimulado para pessoas do gênero masculino e também pelo grupo ocorrer no mesmo horário da Oficina do Autocuidado, que envolvia cuidados estéticos como manicure, penteados e maquiagens, culturalmente mais fomentado entre as mulheres. Essa questão de gênero também foi determinante para minha inserção no grupo e na instituição, já que, antes mesmo da equipe que coordenava o CAPS conhecer meus interesses e os das mulheres que haviam ingressado no mesmo programa de formação profissional, foi sugerido que eu, único do sexo masculino, me envolvesse na atividade do futebol. Tal envolvimento favoreceu que minha inserção na instituição fosse privilegiada em relação às minhas colegas residentes por ser o único em aprimoramento profissional que coordenava uma atividade.

Na primeira segunda-feira, quando deu o horário do grupo, fui **reconhecido** dentro da instituição como o técnico coordenador da atividade apesar de ser um novato naquele espaço. Ao considerar que o grupo tinha uma história e que seria minha primeira participação, quando havia algum momento em que os interessados me olhavam esperando algum sinal do que faríamos, eu solicitava que eles mesmos sugerissem um desfecho para a situação.

Mesmo que a expectativa do grupo fosse que o técnico coordenasse a atividade, determinando os acontecimentos como se a experiência prévia dos participantes não fosse considerada, sustentei uma perspectiva em que minha participação ocorreria **dentro de uma narrativa que havia sido iniciada antes da minha entrada na instituição e que não fosse novamente interrompida após minha saída**, reconhecendo o **saber experiencial digerido pelos participantes** e favorecendo a perspectiva que a história do grupo não dependeria da minha presença.

Em situações de impasse, quando havia silêncio ou respostas vagas, eu sugeria uma **continuidade para a narrativa** que estávamos criando. Por exemplo, quando chegamos pela primeira vez à quadra. Houve uma dispersão com gente chutando a bola, gente sentada, parada em pé, conversas com participantes e conversas entre vozes que compartilhavam a mesma corporeidade. Quando questioneei o que faríamos, Romário disse “jogar bola”. Naquela dispersão, “jogar bola” não era suficiente para encaminhar uma **experiência compartilhada**. Assim, fiz perguntas em direção a um desfecho que iniciasse o “jogar bola” e, quando compreendia que o tempo para a resposta potencializava a dispersão dos participantes, eu

mesmo respondia encaminhando a atividade. Assim, fomos organizando que haveria dois times, dois gols e que os times teriam que ser escolhidos.

Considerando o objetivo que os participantes tivessem autonomia para desenvolver a atividade, a organização da tarefa se mostrou um ponto crítico desde o primeiro encontro. Buscando favorecer que as pessoas se apropriassem da atividade e assumissem diferentes funções que o jogo demandava, estabelecemos **contornos** diante da dispersão que vivenciamos, estruturando a atividade em oito etapas subsequentes: 1-Pegar a bola e convocar os interessados, 2-Caminhada até a quadra, 3-Aquecimento, 4-Organização do jogo, 5-Jogo, 6-Pênaltis, 7-Volta ao CAPS e 8-Registro de atividades.

3.2.1. - Pegar a bola e convocar os interessados

Nas primeiras atividades quem mais exercia a função de chamar as pessoas interessadas eram os técnicos, com o tempo o Marcelinho ocupou o protagonismo dessa função. Nos primeiros encontros já observamos alguns usuários do CAPS se interessando a partir do convite das pessoas que tinham maior afinidade e dessa forma se conquistava adeptos que não haviam reagido ao convite dos técnicos.

Interpretamos que essa maior adesão ao convite de outros usuários do serviço era favorecida pela impressão de ser uma atividade vista como trabalhosa, que envolveria esforço, e que a partir da animação de pessoas em condições semelhantes era possível **incorporar a atividade como atrativa** para eles também.

3.2.2. - Caminhada até a quadra

Durante a caminhada de ida, o que mais percebemos foram conversas sobre o fim de semana, o jogo televisionado no domingo, histórias, expectativas para a partida e outros assuntos cotidianos.

A participação de algumas pessoas que não se interessavam pela prática do futebol ou apresentavam alguma restrição física era favorecida pelo interesse nessa **convivência** que permeava toda a atividade para além do jogo em si.

3.2.3. - Aquecimento

Desde o primeiro dia foi proposto que, antes de iniciar a partida, todos percorressem duas vezes o perímetro da quadra no ritmo

mais forte em que se sentissem confortáveis. Foi possível observar que, nessa etapa, alguns participantes se empenharam mais quando alguém se disponibilizava para acompanhá-los lado a lado. A maioria dos participantes mostrou adesão mais intensa a essa etapa conforme as participações se sucederam. Nos últimos meses que participei do grupo, um dos participantes, o Ibrahimovic, liderou essa etapa.

Sugerimos o aquecimento como uma preparação e cuidado em relação ao impacto que uma prática esportiva poderia ter na saúde de participantes que não tinham, em sua maioria, o hábito de realizar atividades físicas regulares. Isso foi pensado ao associar a atividade que realizaríamos com as **lembranças que me habitam** dos treinos de futebol que já participei sob a coordenação de educadores físicos, onde a etapa de aquecimento sempre foi obrigatória. Incentivamos parcerias durante essa etapa com o intuito de promover que a atividade fosse realizada e, principalmente, que os participantes, antropófagos, incorporassem a companhia motivadora de alguém.

3.2.4. - Organização do jogo

Já a organização do jogo foi a etapa mais complexa da atividade, para iniciar a partida era preciso tomar algumas decisões relacionadas ao formato do jogo. Com poucos participantes não era interessante jogar com goleiros, então criávamos os gols menores com cones, esses gols tinham que ter o mesmo tamanho, ao contrário de quando tínhamos mais jogadores e a quadra toda era utilizada. Os participantes que apresentavam comunicação verbal mais fluente exerceram autoridade sobre essas decisões, nunca houve impasses. Antes de iniciar a partida também era preciso formar os times, o formato utilizado foi a determinação de dois capitães que escolhiam alternadamente os integrantes das equipes. Assim, alguns eram escolhidos primeiro e outros ao final, resultando que alguns participantes se contentavam com o reconhecimento do grupo e outros se sentiam preteridos, possibilitando postura acolhedora dos demais participantes.

Essa recriação da quadra, muitas vezes negligenciando suas linhas previamente estabelecidas e seus gols, é uma prática corriqueira na cultura do futebol de rua onde os gols muitas vezes são feitos com chinelos ou tijolos e o tamanho do perímetro de jogo também é adequado às demandas do grupo. Importante citar que esse recurso adaptando cones e diminuindo o tamanho da quadra quando havia poucos participantes foi sugerido pelos jogadores, como o Rivaldo, que já haviam participado do grupo em anos anteriores e que desenvolveram seu futebol jogando com amigos em seu bairro. Essa semelhança com a cultura do futebol de rua também pode ser observada em como os times eram divididos,

havendo reações semelhantes de descontentamento dos participantes ao estarem entre os últimos convocados de cada time. Sustentamos essa forma de escolha por percebermos uma possibilidade em vivenciarem uma angústia que, ao contrário dos momentos solitários, pudesse receber um acolhimento que contextualizasse a qualidade de jogo com o percurso de vida de cada um, considerando o que foi possível e o que foi priorizado no viver dos participantes.

3.2.5. - O Jogo

Os jogos geralmente eram equilibrados, mas quando uma das equipes disparava no placar alguns jogadores eram trocados de time para reequilibrar o jogo.

Fazíamos isso para sustentar a competitividade dentro do registro lúdico e tentar evitar que o futebol fosse mais um espaço de reprodução das humilhações e impotências do cotidiano, o que poderia gerar situações de impasse, afetando a potência do dispositivo clínico que utilizamos.

Como o clima era de descontração, ocorriam muitos lances como tropeços, pisadas na bola, “furadas” e gols inacreditavelmente perdidos, que resultaram em risos e gargalhadas.

A **alegria** favorecia que os erros, faltas e dribles fossem digeridos com leveza pelos participantes, distanciando-se do excessivo peso da culpa que o jogo poderia eventualmente acarretar. Cabe lembrar que erros são intrínsecos à prática do futebol e quando podem ser incorporados dentro do registro lúdico se tornam mais um elemento atrativo do jogo, já que o futebol brinca com as possibilidades que não se realizam.

O jogo se intensificava a cada encontro, com chutes mais fortes, maior esforço físico dos participantes e vibrações nas comemorações. Mesmo em momentos mais intensos o ambiente lúdico nunca se rompeu gerando violências físicas ou verbais.

Tanto no futebol de rua, universitário, várzea ou até mesmo no futebol profissional não é comum a ausência de xingamentos ou agressões físicas. Assim, foi possível a **sustentação comunitária** de amparos simbólicos que favoreciam que gestos genuínos, potencialmente constitutivos do modo de ser dos participantes, pudessem ser experimentados com alegria. Como um chute com a agressividade contida no cotidiano, ou a frustração, agora compartilhada, em um gol sofrido ou até mesmo o abraço afetuoso em uma comemoração

entre pessoas afetadas por estigmas sociais ou mesmo questões pessoais que em outros contextos a tornam intocáveis.

Um dos desafios éticos da atualidade é justamente favorecer que cada pessoa possa ter a autenticidade de seus gestos influentes em seu contexto e seus anseios de reconhecimento, hospitalidade e pertencimento acolhidos pela comunidade que habita.

3.2.6. - Pênaltis

Os pênaltis eram muito esperados pelos que tinham uma participação menos expressiva durante as partidas e foi nessa etapa que Roberto Carlos, que costumava usar a camiseta de um time, participou pela primeira vez, ele deu um chute consistente à esquerda do goleiro Dida, um dos melhores na função, e saiu correndo e saltitando, comemorando com braços agitados *fazia 20 anos que eu não fazia um gol!!!*. Isso ocorreu depois de muitos convites que ele recusava com o discurso *esquece, sou velho demais!*, com esse gol se inaugurou a possibilidade de novas participações.

Considerando que alguns participantes apresentaram, dentro do jogo, repertórios mais elaborados que outros, decidimos que a atividade terminaria sempre com cobranças de pênaltis em que cada um poderia chutar a mesma quantidade de vezes que os demais, de forma a promovermos **um espaço igualitário** em que todos os interessados experienciassem um momento de protagonismo no jogo. Assim, o espaço lúdico contrastava com o cotidiano de subjugação e invisibilidade social presente na vida dessas pessoas.

Nas primeiras atividades, quando nenhum participante demonstrou interesse em ocupar espontaneamente a função de goleiro, que sabemos por **experiências prévias**, muitas vezes se tratar de uma função ingrata dentro do jogo, um profissional do CAPS ficou responsável por proteger o gol pela preocupação que ninguém tivesse uma inclusão menos participativa e ao mesmo tempo mais vulnerável a críticas e chutes fortes antes de se sentirem atuantes e acolhidos pelo grupo.

Essa decisão aconteceu como um cuidado para que os primeiros encontros fossem **acolhedores e divertidos para todos**. Junto com a passagem do tempo, essa função pôde ser transferida a alguns voluntários, geralmente os que apresentam melhor coordenação motora e já se sentiam mais integrados a atividade.

3.2.7. - Volta ao CAPS

Quando batia tanto a hora de retornar ao CAPS quanto a fome do almoço, encerrávamos a atividade. Apesar da volta contemplar o mesmo caminho da ida, os assuntos eram diferentes, acontecia o que na gíria futebolística chamamos de “resenha” ou “papo de boleiro”; Semelhante ao que ocorre nos programas esportivos, haviam conversas sobre o desempenho na atividade, o excesso de peso, o tabagismo, o sedentarismo, o anseio em melhorar o condicionamento físico, os “craques” do dia, os gols feitos, os lances engraçados, a sede, o horário do almoço, o cansaço, as dores durante o jogo, o passeio que o CAPS promovia às quintas-feiras e lembranças dos tempos da escola e da juventude.

Em nosso contexto, comentar sobre os assuntos relacionados ao futebol abria passagem para o **reconhecimento sobre os sinais corpóreos** dos participantes, suas possibilidades atuais, **evocação de memórias** e possibilidade de **conceber um futuro**. Assim, diferente da alienação televisiva, eram nossas próprias vidas em jogo.

3.2.8. - Registro de Atividade

Após alguns meses, apresentei a pasta de registro de participações nos grupos ao Rivaldo e ao Marcelinho por serem participantes referências na atividade. Assim, teriam a responsabilidade sobre a última das etapas de uma atividade no CAPS sob tutela do técnico de referência.

Possibilitar que os usuários acessassem documentos da instituição intencionava a apropriação sobre o funcionamento do CAPS tanto para aproximá-los do protagonismo em relação ao próprio projeto terapêutico como para controle social sobre a instituição pública. A pasta de registro de atividades e os prontuários dos usuários, que não tiveram acesso por questões de sigilo profissional, apresentam um relevante valor simbólico por guardarem traços da memória dos participantes e da instituição, assinalando o **pertencimento dos participantes na história** institucional e possibilitando que o CAPS fosse também guardião da memória dos usuários.

Assim, Rivaldo e Marcelinho foram informados sobre a importância desse registro e, acompanhados de um técnico, anotaram os participantes. Após a primeira vez, Rivaldo espontaneamente lembrou-se da pasta e mostrou interesse em registrar as participações nas demais. Em uma delas, como a pasta não foi encontrada, Rivaldo e Marta, uma das mulheres com participação no grupo, escreveram os nomes dos usuários em uma folha em branco e, após hesitação,

decidiram anotar os técnicos como, também, participantes.

Compreendemos esse gesto como um reconhecimento e afirmação dos anseios compartilhados por **relações interpessoais mais simétricas** entre trabalhadores e usuários do serviço, assim como, um gesto de **hospitalidade** ao incluir os trabalhadores como participantes do grupo, diferenciando-se, por exemplo, de uma perspectiva utilitarista em que os profissionais seriam apenas funcionários a serviço deles.

3.3. JOGADORES CONVOCADOS

Após essa tentativa de aproximarmos o leitor da atividade em questão, consideramos interessante apresentarmos alguns dos participantes e como se relacionavam com a dinâmica da atividade. Percebemos que alguns participantes apresentaram modalidades de comportamentos e repertórios diferentes daqueles que habitualmente eram observados no espaço de convivência do CAPS, o que é relevante na compreensão que **uma avaliação sobre como uma pessoa se apresenta é significativamente influenciado pela arquitetura do espaço e relações interpessoais**, sendo importante considerar se tal observação ocorreu em um consultório, instituição pública, templo religioso, quadra esportiva, ambiente doméstico ou outros espaços e contextos.

3.3.1. Rivaldo

Compareceu em todas as atividades e sempre foi um dos jogadores mais habilidosos. Durante o jogo apresentava ousadia e competitividade. Frustrava-se quando seu time perdia e quando não era efetivo, e alegrava-se com as vitórias e seus gols. Nos últimos encontros que participei começou a apresentar um jogo mais firme, marcando com certa agressividade os melhores jogadores adversários. No final, ele se responsabilizava pela marcação do tempo da atividade, avisando quando deveríamos voltar ao CAPS, pela condução da bola até a quadra e pelo registro dos participantes no livro de atividades do CAPS. Geralmente era o primeiro a ser escolhido na divisão de times, tinha o reconhecimento dos demais sobre sua qualidade e liderança técnica. Apresentava interesse em coordenar etapas da atividade, o que inicialmente ocorria apenas após alguém autorizá-lo. A maior dificuldade aparente era se manifestar sem a necessidade de autorização de outros, o que tentamos auxiliá-lo sustentando o silêncio e a atenção enquanto ensaiava seus gestos. Com o passar do tempo, em muitas situações,

necessitava mais de paciência, tempo, do que de autorização. Após os primeiros meses começou a trazer roupa na mochila para a prática esportiva. Seu comportamento no grupo destoava muito do que observávamos na convivência, onde geralmente ficava sentado, passivo, olhando as pessoas e sorrindo.

3.3.2. Romário

Foi a pessoa cujo desenvolvimento foi mais perceptível. Durante o tempo em que participou da atividade suas únicas duas faltas, ocorridas no primeiro mês, quando foi esquecido ao dormir em uma sala de atendimento individual do CAPS. No primeiro dia não conseguia manter a atenção na bola, desligando-se do jogo quando não era acionado. Antes das cobranças de pênaltis perguntava se podia chutar. Toda vez que tocava na bola era para chutar para frente, em direção ao gol. Nas suas últimas participações, frequentemente tentava retirar a bola do adversário, apresentando relativa atenção sobre seu posicionamento e, quando orientado, tocando para companheiros de time. Melhorou sua coordenação motora e ativação muscular (potência do chute aumentou e a corrida acelerou) e também noção de grupo: comemorando com os companheiros de equipe não só os próprios gols como os dos companheiros. Sempre solicitava as cobranças de pênaltis, momento de comunicação direta com o goleiro. Em suas últimas participações havia cobranças em que reparava que o goleiro já esperava o chute, não necessitando de sinalização externa.

3.3.3. Marcelinho

Suas poucas faltas foram associadas às consultas médicas e internações. Houve melhora em seu desempenho durante o jogo, porém, o mais marcante de sua participação foi o cuidado demasiado com os demais jogadores nos encontros iniciais, preocupando-se em não machucar ninguém, principalmente o goleiro nos pênaltis, onde chutava com menos força do que poderia. Após quatro meses já era o principal organizador da atividade, convocando usuários e técnicos para o jogo, coordenando seu time verbalmente, jogando com mais intensidade e demonstrando agressividade e nervosismo quando se sentia frustrado. Em julho, período que tive férias, foi o principal responsável pela continuidade da atividade, ajudou os participantes a se organizarem e realizarem a atividade sem a coordenação de nenhum técnico, o que trouxe satisfação a todos nós. Marcelinho, que apresentava conflitos em relação a sua identidade de gênero, verbalizou algumas vezes preferir quando as garotas participavam, no

entanto, poucas vezes jogou com elas, ficando sentado e relatando dores e indisposição nesses dias. É possível pensar que o futebol ainda era predominantemente um lugar de encontro social do masculino, o que paradoxalmente lhe colocava em situações de conflito e interesse.

3.3.4. Dida

Não compareceu aos últimos encontros, no entanto, no período em que participou foi possível observar opiniões precisas sobre as situações em que foi questionado. Exemplo: *“Dida, acha que o Valter melhorou?”*. *“Melhorou, está mais rápido”*, *“Mais rápido?”*, *“Aham, tocando melhor também!”*. Em alguns momentos foi possível observar solilóquios durante o trajeto. Durante o jogo, Dida era esforçado, suave, e comemorava timidamente seus gols. Havia interesse e facilidade na função de goleiro, diminuindo seu medo de chutes fortes. Tanto no jogo quanto na convivência do CAPS, poucas vezes se comunicava verbalmente de forma espontânea.

3.3.5. Valter

Apresentava dificuldade em se motivar para iniciar a atividade, no entanto, ao participar era dedicado. Estava sempre preocupado com seu desempenho e interessado na avaliação dos demais. Motivava-se quando percebia sua melhora e o esforço era reconhecido. Demonstrava insegurança e autoexigência, criticando seu peso corporal. Chateava-se em ser um dos últimos a ser escolhido e se acalmava quando acolhido. Dizia gostar muito da atividade e considerá-la prazerosa. No percurso, solicitava atenção. Ao contrário do que ocorria com frequência na vivência do CAPS, poucas vezes foi observado proferindo comentários depreciativos ao demais, apenas a si próprio.

3.3.6. Denílson

Não apresentava nenhuma responsabilidade sobre a atividade. Em suas participações utilizava dribles rápidos, ousados e provocantes, com muitos movimentos de efeito como as “pedaladas” e pouca objetividade. Nos pênaltis, quando goleiro, deixava que os chutes mais fáceis entrassem no gol, fingindo esforço e demonstrando generosidade com outros participantes.

3.3.7. Marta

Quando o interesse em participar predominava, solicitava a companhia da técnica Formiga, que também gostava de jogar futebol. Marta apresentava um sorriso travesso durante os jogos, como se estivesse aprontando ao fazer o que queria. Em quadra, movimentava-se saltitante ocupando espaços onde havia menos concentração de jogadores, menor risco de se machucar e mais chance de receber a bola. Aos poucos, conforme sentia confiança, cuidado e respeito dos demais jogadores, se arriscava a roubar a bola em divididas e ter participação mais ativa. Quando se cansava, saía do jogo e ficava conversando na arquibancada, geralmente com Formiga ou Marcelinho, muitas vezes animando o jogo com sua torcida e risadas.

3.4. RESENHA TÁTICA

No semestre que participei do grupo, foram 20 encontros, tendo a média de participação de 5,5 usuários, sendo que no último mês essa média aumentou para 7 usuários e 4 técnicos. O Rivaldo foi o participante com maior frequência, estando presente em todas as atividades. Pelo menos 19 usuários tiveram 1 participação no grupo.

No período final do semestre que participei das atividades da instituição, fizemos uma reunião com os usuários Ibrahimovic, Valter, Rivaldo, Marcelinho, Marta e Roberto Carlos buscando compreender como avaliavam a atividade. Ao serem questionados sobre o que consideravam interessante, os temas que, espontaneamente, levantaram, e que apresentaremos a seguir, dialogavam com questões fundamentais sobre a constituição humana em diálogo com a clínica oferecida no CAPS.

3.4.1. É uma atividade de exercício físico

O reconhecimento sobre o futebol ser uma atividade física pode parecer uma questão banal, óbvia, mas torna-se relevante em um contexto em que o foco dos recursos terapêuticos está sobre o campo do *mental*, onde o corpo é, predominantemente, evocado a partir de terapias manuais ou verbalizações.

3.4.2. Gratuita, em comparação à culinária

Em um contexto em que as pessoas são discriminadas pela sua condição psicossocial, estão fora do mercado de trabalho e os benefícios sociais disponibilizados pelo Estado são escassos, a gratuidade de uma atividade aponta para o princípio do acesso universal a um dispositivo de cuidado.

3.4.3. Cooper

Ibrahimovic, que muitas vezes tinha suas ações desconsideradas por apresentar um discurso que nem sempre os outros compreendiam, falou *Cooper* no mesmo dia que se manifestou espontaneamente para executar a liderança sobre o aquecimento da atividade. Por ser uma atividade múltipla, que não priorizava apenas o discurso verbal, foi possível que Ibrahimovic desfrutasse da consideração do grupo, assumindo um papel ativo na dinâmica, o que ocorreu também com outros participantes.

3.4.4. Atividade fora do CAPS

Na última década houve um redirecionamento das políticas de saúde mental para aproximar as práticas clínicas dos CAPS em direção a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), isto é, buscando que as pessoas ocupem diferentes espaços dentro do território. Isso se deve a compreensão que o modelo clínico do CAPS, em algumas situações, já deve também ser criticado por “enCAPSular” os usuários quando não promovem novas estratégias que priorizem a inserção psicossocial no território.

3.4.5. Interage entre a gente

Expressa uma diferença em relação ao modelo de atendimento individual e alguns dispositivos grupais em que o foco das interações está na relação com o terapeuta.

3.4.6. Disciplina, responsabilidade em grupo, regras

Uma atividade que apostasse no potencial dos participantes como seres responsáveis, aptos a sustentarem as relações humanas e os contornos simbólicos da tarefa grupal.

3.4.7. Atividade prazerosa, extremamente prazerosa

Ao haver um vício histórico na compreensão dos sofrimentos ditos mentais apenas como doença, há práticas clínicas voltadas prioritariamente para combater o adoecimento, amenizar o sofrimento, acolher as irrealizações e testemunhar os traumas; o que de forma alguma desconsideramos a relevância, mas apontamos que a partir disso, muitas vezes atribuímos menor importância às novas experiências, às memórias de encontros significativos, compartilhamento das alegrias, vivências dos prazeres e dos anseios éticos e que são elementos fundamentais na potencialização do viver e capazes de promover ambientes mais acolhedores e potentes tanto para os usuários do serviço quanto menos insalubres para a equipe técnica.

3.4.8. - Torcer

A afetação empática, o sentimento de pertencimento a um grupo, sentir que nossos gestos ressoam nos outros, alegria compartilhada de participar sem correr os riscos que ainda não são toleráveis ou desejáveis e oferta amorosa aos mais próximos.

3.4.9. - Futebol

Essa multiplicidade em si que, pela sua poesia, está para além da capacidade de síntese de quem escreve.

3.5. DISCUSSÃO

3.5.1. Manejo de grupo

Compreendendo que a tarefa de um grupo é o caminho que este percorre em direção ao seu objetivo mais ou menos explícito (PICHON-RIVIÈRE, 1982). Estabelecemos, antes do primeiro encontro, que a tarefa do grupo fosse coerente com a tarefa institucional do CAPS de promover a autonomia dos participantes. Assim, a tarefa do grupo seria favorecer que os participantes sustentassem a atividade grupal incorporando, ao seu modo, as funções exercidas inicialmente pelos técnicos.

Dessa forma, a tarefa grupal considerava o interesse de usuários e também as possibilidades pessoais e institucionais do técnico temporário. Tendo como horizonte de trabalho que a atividade grupal possibilitasse experiências no campo lúdico que, pela alegria, fossem incorporadas pelos participantes antropófagos podendo auxiliá-los diante dos desafios que também enfrentariam em outros contextos.

Nas primeiras atividades, com o objetivo de estruturar o grupo para favorecer que os participantes se apropriassem das etapas do jogo e pelo fato dos usuários reconhecerem os profissionais de saúde como referências, a coordenação ficou mais centralizada. Aos poucos, os participantes foram auxiliando a me retirar do papel de psicólogo e me encaminhar também para a posição de participante.

Isso aparecia nos pequenos gestos em que mostravam iniciativa na organização ou perguntando se eu também havia me divertido, mas ficou realmente explícito na bronca em alto e bom som que recebi do Marcelinho. No meio do jogo, após eu ter perdido um gol intencionalmente para não deixar o placar ainda mais amplo, ele gritou inconformado: *Porra, você é psicólogo ou do meu time?*

A bronca de Marcelinho poderia ser compreendida de várias maneiras, como um gesto exaltado de um paciente com transtorno mental, alguém que queria vencer o jogo a qualquer custo, um aumento no tom de voz desrespeitoso, entre outras. Várias possibilidades se criaram, mas entre considerar sua fala como *esquisito do juízo* ou *enfeitado do sentido*¹³ (ROSA, 2001), foi possível sustentar um posicionamento que dialogasse com diversas dimensões da nossa experiência e reconhecesse sentido e legitimidade no que havia sido dito.

Considerando essa frase de Marcelinho dentro do contexto, isso é, dialogando com a tarefa do grupo, com o fato de ser uma atividade lúdica organizada em torno de um jogo competitivo, os diversos momentos em que Marcelinho se mostrou preocupado com os demais, meus impasses ao refletir sobre como agir no grupo, a decisão por errar aquele gol e, principalmente, o que ele havia dito com tanta energia e que reverberava em mim: *você é psicólogo ou do meu time*. Toda essa polifonia apontava para um questionamento sobre o papel do técnico no grupo, possibilitando a construção de novas dinâmicas que envolvessem a criação de outras relações além dos papéis de *psicólogo* e *pacientes*.

¹³ Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. - “ninguém entende muita coisa que ela fala...” - dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranheza das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: - “ele xurugou?” - e, vai ver, quem é o quê, jamais se saberia. Mas pelo **esquisito do juízo ou enfeitado do sentido**. Com riso imprevisto: - “tatu não vê a lua...” - ela falasse (ROSA, 1988, p. 22, grifo nosso).

Dessa forma, me alimentando das contribuições dos participantes, foi possível me desvencilhar constantemente desse lugar institucional de *psicólogo*, em um ritmo que frequentemente desorganizava o espaço compartilhado, com alguma angústia, promovendo a possibilidade de reorganização do campo.

Pude experimentar ocupar outras funções durante a atividade: já não precisava mais tutelá-los, jogando na defesa dando retaguarda aos ataques irresponsáveis do meu time, agora eu também atacava de forma irresponsável, quando isso ocorria o time sofria uns dois gols e os demais jogadores começavam a repensar suas posições.

Confiando que as equipes se reorganizariam para sustentar a atividade, fortalecemos **relações de reciprocidade, espontaneidade e confiança entre nós.**

Assim foi possível perceber que o Romário poderia marcar o adversário e que o Rivaldo sabia jogar mais recuado, o que não acontecia quando outros ocupavam o lugar de retaguarda. Quando comecei a sair do jogo e ficar no banco, o jogo se desorganizou um pouco, mas logo o Marcelinho buscou conduzir seu time e a Dida o outro.

Um outro exemplo é a lembrança de quando comecei a não chamá-los para a atividade, nesse dia, após 15 minutos, Rivaldo começou a convocar as pessoas para jogar. Nos outros dias esse tempo foi diminuindo até voltar ao período inicial, mas agora com a iniciativa de outras pessoas.

A produção dessa atividade estava ancorada na busca por alianças que potencializassem o interesse e as ações dos próprios participantes no sentido de coordenarem a atividade, cabendo aos técnicos desocuparem a centralidade das ações quando isso era potente. Em uma atividade norteadada pela horizontalidade entre os participantes e, também, pela suspensão do papel de doente, a suspensão, quando possível, da autoridade profissional também não seria importante?

Quando entrei em período de férias, os participantes prosseguiram com a atividade sem o acompanhamento de nenhum técnico da equipe durante as duas semanas. Com o término do meu estágio no serviço, outros estagiários foram acionados para continuar a atividade. A perspectiva deles focava na formação de um grupo, tema que estudavam, e dessa forma promoveram um jogo mais delimitado, competitivo, organizado em torno da masculinidade, extinguindo a participação das mulheres e de Marcelinho. Até onde acompanhei houve redução de participantes, mas nesse período se organizaram comprando uma bola e jogando um amistoso contra outro CAPS, expandindo o campo de interações. Com a saída deles, uma educadora física deu continuidade ao grupo, realizando atividades dirigidas sempre coordenadas por ela, diversificando os jogos

envolvendo outros esportes e exercícios físicos.

Questionamos se tais modificações se deram pela necessidade dos participantes ou dos técnicos, e se os novos paradigmas em jogo estariam norteados pela tarefa institucional da reabilitação psicossocial. Em nosso modo de ver, a necessidade dos técnicos em ocuparem novamente o lugar de referência modificou o paradigma da atividade, ao se aliarem cada vez menos com o protagonismo dos participantes e possibilitar que fossem novamente tutelados, naquela atividade, por alguma autoridade profissional.

3.5.2. O futebol a serviço da reabilitação psicossocial

Na experiência que relatamos sobre esse grupo podemos observar que a troca dos profissionais de referência, modificou a tarefa proposta. Compreendemos que cada manejo priorizou um aspecto diferente e questionamos se todos os manejos são igualmente relevantes para a tarefa institucional.

Uma das dimensões do grupo de futebol que foi priorizada pela educadora física é seu impacto como uma Atividade Física possível. Em revisão bibliográfica (TABEDAI, STEFANELLI, 2006) sobre os efeitos das Atividades Físicas (AF) em populações com transtornos mentais graves, há o apontamento que, tanto no conhecimento popular como no científico, há o reconhecimento que as AF promovem benefícios tanto orgânicos quanto de saúde mental aos indivíduos. Assim como nossa observação, esse estudo apresenta que o comportamento sedentário é algo comum nas pessoas com transtornos mentais graves, o que pode ser associado com maior risco de diabetes e doenças cardiovasculares. Além disso, pesquisas (RICHARDSON et al., 2005) apontam que o exercício pode auxiliar na elevação da autoestima e na redução do isolamento social dessa população, assim como outros estudos (MARTINSEN et al., 1989) (PETRUZZELLO et al., 1991) apontam os efeitos antidepressivos na melhoria do estado de humor e redução significativa da ansiedade associada com a prática regular de exercícios físicos e de esporte.

Para Takeda e Stefanelli (2006), os efeitos das AF apresentam mais resultados em transtornos mentais leves e moderados, geralmente associados com depressão e ansiedade, mas poucos estudos foram realizados com portadores de psicoses e transtornos de personalidade. Outro ponto que os autores desenvolvem nesse trabalho é que a melhora da autoestima, da percepção de controle, da eficácia e da percepção da imagem corporal, da redução do estresse e dos estados de depressão e de ansiedade possibilitam melhora na qualidade de vida, o que os aproximaria do resgate de habilidades sociais como: moradia, trabalho, educação, apoio

comunitário, lazer e bem-estar psicológico.

Na perspectiva que apresentamos neste trabalho, essa discussão pode ser enriquecida com a reflexão sobre a relação dessas atividades com o aumento de contratualidade dos participantes. O futebol, por exemplo, é uma atividade coletiva, inserida no campo cultural, que necessita de certas organizações, promove determinadas habilidades, além de ter os benefícios para a saúde por ser uma atividade física. No entanto, esses aspectos não estão imediatamente em sintonia com a reabilitação psicossocial de cada participante, sendo preciso avaliar os efeitos produzidos em cada sujeito.

Discutindo o papel político do corpo (PALMA, 2001), a disciplina promovida na era industrial favorecia a formação de corpos dóceis pela produção, de corpos fortes em termos econômicos e obedientes no âmbito político, produzindo a dissociação entre o poder e o corpo.

A noção que a prática de atividade física é fundamentalmente uma ação saudável requer alguns cuidados principalmente em relação ao conceito de saúde. No campo da reabilitação psicossocial, saúde não se trata especificamente da ausência de doença ou sintomas, mas da possibilidade de efetuar trocas no âmbito psicossocial, exercer a cidadania. Dessa forma, compreendemos que um corpo dócil não corresponde aos objetivos de um projeto terapêutico. Palma aponta que o discurso afirmativo que atividade física regular favorece que o indivíduo realize suas atividades diárias, promovendo um projeto de autonomia, muitas vezes ocorre na produção de dependência em relação ao saber profissional.

Compondo um diálogo entre as diferentes reflexões apresentadas, é possível reconhecer que o futebol pode favorecer que pessoas com histórias e características significativamente distintas alcancem uma identificação compartilhada em relação a esse agregador social, favorecendo a interação entre diferentes. Ao mesmo tempo, é importante que as diferenças encontrem espaços de expressão e transformação dentro do jogo, rompendo com o funcionamento disciplinado de corpos dóceis.

Agostino (2002) cita a frase de um jogador inglês afirmando que eles, os jogadores ingleses do século XX, eram como frangos de granja: movimentos controlados, regras rígidas, comportamentos fixos que deviam ser sempre repetidos. Pensamos que há alguma semelhança entre esse relato coerente com a disciplina do futebol inglês da época e a experiência de muitos dos usuários de CAPS que relatam sentirem-se controlados e apresentando diversas estereotípias, com possibilidades restritas de ação no mundo. No Brasil antropofágico, pela radicalidade na transformação, recriação, do futebol inglês, com maior

abertura para a espontaneidade e criatividade, o futebol brasileiro se abre para o gesto imprevisível e singular dos seus jogadores e isso tende a acontecer também nos campos da saúde mental.

3.5.3. A invisível presença do futebol e dos grupos

Mesmo não sendo o objetivo central deste capítulo, observamos a escassez de trabalhos científicos sobre atividades com o futebol no campo da Reabilitação Psicossocial. A suposição de que essa dificuldade decorre de tal prática não ser difundida nos serviços da rede de saúde mental é questionável tanto pela quantidade de CAPS envolvidos na Copa da Inclusão no Município de São Paulo (CASSANDRI, SILVA, 2009), pela vivência dos autores do presente artigo em relação à rede de saúde mental do município de São Paulo, onde se realiza atividades envolvendo futebol tanto em CAPS, quanto em CECCOs (Centros de Convivência e Cooperativa), quanto pelo apontamento (ADAMOLI, AZEREDO, 2009) que na cidade de Pelotas o futebol é referido por 22,4% dos familiares entrevistados como a atividade física realizada pelos usuários dentro dos CAPS.

Assim, a escassez de trabalhos científicos sobre o futebol no campo da reabilitação psicossocial pode ser compreendida dentro de um contexto mais amplo em que o futebol se apresenta entre o paradoxo da sua onipresença no cotidiano dos brasileiros e sua restrita visibilidade no campo de produção acadêmica nacional com produções que considerem suas implicações no campo antropológico e das ciências políticas (AGOSTINO, 2002). Wisnik (2008), discutindo essa paradoxal onipresença e invisibilidade desse esporte aponta que há uma dupla resistência: quem vive o futebol, dispensa pensá-lo, tratando-se por si só de uma linguagem, e os pensadores apresentam reservas em relação aos componentes anti-intelectuais e massivos do futebol.

Não só o futebol apresenta essa paradoxal onipresença e invisibilidade no campo acadêmico. Tanto nas graduações de psicologia, aprimoramento de psicanálise e discussões clínicas de serviços de saúde, são raras as discussões sobre teoria e, principalmente, manejo de dispositivos grupais mesmo sendo sistematicamente empregados nos serviços de saúde mental (WONGTSCHOWSKI, ZAHER, 2015).

Em nossa prática, percebemos discursos de que a importância dos dispositivos grupais está mais voltada a cobrir a alta demanda de atendimentos nos serviços, que não suportam oferecer terapia individual, do que o reconhecimento da potência clínica desses dispositivos. Silveira (2015) discute que a transposição dos conceitos presentes no modelo de

clínica dual para o grupal não gera uma prática clínica consistente já que questões como transferência, contratransferência, interpretação, associação livre e setting foram elaboradas em outro contexto. O autor exemplifica com a questão sobre quem deve ser interpretado, o grupo ou o indivíduo? Assumindo não haver um rigor tanto no manejo quanto na teorização dos grupos, há a tendência de se compreender o grupo como uma pessoa que fala, pensa e sente e, a partir dessa totalização, perdemos o olhar do espaço compartilhado como uma via de singularização.

Assim, a partir dessa explicitação e debate sobre fundamentos das experiências em jogo é possível enfrentarmos a naturalização da potência criativa e libertária do futebol assim como seus estigmas como instrumento de alienação. A divulgação das experiências e reflexões sobre os grupos realizados no campo da saúde, como os envolvendo o futebol, pode incitar discussões sobre o tema e sua pertinência para a reabilitação psicossocial.

3.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado ao longo do capítulo, essa experiência foi composta por saberes assimilados de diferentes vertentes experienciadas pelos participantes envolvidos. Tornando-se uma singularização de saberes advindos de textos literários, práticas esportivas, literatura técnica sobre processos grupais e políticas públicas em saúde mental, entre outros saberes que compõem o modo de ser de cada participante do grupo.

Revisitando a memória dessa experiência após alguns anos, percebemos que mereceria ser desenvolvida uma aproximação maior entre os elementos promovidos no jogo e os demais elementos envolvidos no Projeto Terapêutico Singular (PTS) de cada pessoa, ou seja, o projeto terapêutico desenvolvido por cada usuário do serviço e a equipe interdisciplinar de referência. Assim, o PTS engloba o conjunto de atividades e o objetivo geral do acompanhamento no serviço. Imaginamos que essa maior integração com outras facetas do PTS potencializaria o intercâmbio entre o que era experienciado na linguagem futebolística e os dilemas que aconteciam em outros contextos da vida dos participantes.

Ainda assim, compreendemos que esse grupo de futebol relatado foi uma atividade potente no campo da reabilitação psicossocial por promover aumento na contratualidade dos participantes a partir da suspensão do papel de doente, desenvolvimento de habilidades sociais singulares, protagonismo dos envolvidos e melhora da consciência corporal e bem-estar por meio do esporte em cada participante.

Integrando os projetos terapêuticos singulares, as atividades desenvolvidas em

serviços de saúde mental necessitam serem construídas em conjunto com os usuários e equipe multiprofissional, de forma que seja possível potencializar as ações desenvolvidas pela composição de um olhar mais integral, múltiplo, que possa reconhecer as diferentes necessidades dos usuários dos serviços de saúde mental e as diferentes potencialidades das atividades.

A partir de uma compreensão ética (SAFRA, 2004) onde busquei *estar com* as pessoas participando de uma comunidade de destino, isto é, em um percurso de atualização do vir-a-ser dos envolvidos, foi possível suportar incômodos em estar cada vez menos influente e necessário para o andamento da atividade e potencialmente mal visto diante de olhares produtivista dentro da instituição. Olhares que apesar de existirem, não eram hegemônicos, havendo respaldo de funcionários da instituição e usuários, como Marcelinho, o que me deu a bronca questionando se eu era psicólogo ou do time dele.

Ressaltamos que a bronca de Marcelinho rachou minha máscara profissional, autorizando minha espontaneidade e pautando nossa relação na *amizade* e *solidariedade*, entendidas aqui como fundamentos de relações interpessoais espontâneas em direção ao comunitário. Tais relações ocorreram a partir de um jogo que serviu como espaço de modulação das experiências dos envolvidos por estar fundado, em ao menos, três princípios éticos.

- a- *Hospitalidade*: nos convites para participarem da atividade, no oferecimento de resistência proporcional às habilidades do adversário durante o jogo, no acolhimento após uma falha importante.
- b- - *Pertencimento*: quando verbalizavam “meu time”, na escrita nos documentos da instituição, no gesto de convidar participantes para a atividade e se voluntariar para a função de goleiro.
- c- - *Reconhecimento da alteridade*: no reconhecimento de potencialidades de cada integrante, nos comentários empáticos sobre a participação singular de cada um, na adaptação da atividade para contemplar demandas singulares dos participantes.

Tais aspectos foram espontaneamente assumidos, na maior parte do tempo, por participantes que muitas vezes menosprezamos as potencialidades por enxergá-los como *psicóticos*, *bipolares*, *esquizofrênicos*, *autistas*, diagnósticos que pouco dizem sobre as singularidades e sutilezas em questão. Vemos importância nesses constructos teóricos para

auxiliar profissionais a trocarem experiências entre si, mas de forma alguma pactuamos com práticas que alienam as pessoas às limitações dos conceitos.

4. UM ANTROPÓFAGO ASSALARIADO - A AMIZADE COMO PROCEDIMENTO CLÍNICO NA INTERSETORIALIDADE ENTRE SAÚDE, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL

Contra as elites vegetais. Em comunicação com o solo.(...) Mas
 não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma
 civilização que estamos comendo, porque somos fortes e
 vingativos como o Jabuti(...)
 Nunca fomos catequizados. Fizemos foi o Carnaval. O índio
 vestido de senador do Império(...)
 No matriarcado de Pindorama
 (ANDRADE, 1928)

No capítulo anterior, buscamos apresentar o futebol desenvolvido em um CAPS imerso no contexto das políticas públicas em saúde mental. Poderia ter sido realizado outros recortes como, por exemplo, um aprofundamento sobre o histórico do futebol naquela instituição ou como esse esporte se transformou em uma prática adaptável a diversos contextos até chegar naquele grupo.

Estabelecer recortes se deu por textos dissertativo-argumentativos, como o deste trabalho, favorecerem a exposição sequencial dos conteúdos, diferentemente da linguagem musical, imagética ou da consciência humana, que simultaneamente dialogam com uma multiplicidade de elementos. Apesar do recorte apresentado no texto, qualquer experiência está atravessada por diversas dimensões da realidade como as ambientais, sociais, culturais, políticas, institucionais, grupais e interpessoais, percepção que buscaremos instigar neste capítulo.

Neste ponto é importante explicitar que assim como no texto anterior houve maior destaque para o contexto das políticas públicas, nesse capítulo priorizaremos o diálogo das experiências relatadas com o contexto institucional, explicitando os fundamentos do trabalho clínico realizado em uma Organização Não Governamental, Congregação de Santa Cruz, para prestar assistência às crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade psicossocial em uma favela urbanizada no município de São Paulo, a Vila Nova Jaguaré.

A contextualização deste capítulo poderá parecer excessivamente detalhada e até com elementos desnecessários para um leitor que possa se ver apenas diante de um texto acadêmico; no entanto, além de acadêmico, este texto está direcionado aos trabalhadores do

Programa Social Santa Cruz – Jaguaré Caminhos¹⁴ pelo interesse em afetar as práticas desenvolvidas por lá. Dessa forma, convidamos o leitor a caminhar conosco percorrendo diferentes desdobramentos institucionais, adentrando sua história, conhecendo aspectos do território e se perdendo nesse emaranhado de relações que constituem uma instituição que, assim como muitas moradias da favela, cresceu composta de *puxadinhos*.

Portanto, não se iluda comigo, leitor. (...) sou homem de fé e de partido. Faço política e faço ciência movido por razões éticas (...) Não procure aqui, análises isentas. Este é um livro que quer ser participante, que aspira a influir sobre as pessoas (RIBEIRO, 1995, p.17).

4.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

4.1.1. Programa Jaguaré Caminhos e a Favela Vila Nova Jaguaré

Aproximando o leitor do trabalho realizado no Programa Social Santa Cruz – Jaguaré Caminhos, realizamos uma introdução histórica em que apresentaremos, de forma crítica, concepções que fundamentam, resistem e favorecem as práticas desenvolvidas na instituição.

Para isso, pretendemos aproximar nosso leitor do livro *uma Improvisação Organizada: Ações do padre Roberto na Jaguaré, São Paulo* (2012), escrito pelo padre canadense Gilles Sauvé em diálogo com o, também canadense, padre Roberto Grandmaison, idealizador e coordenador do Programa Jaguaré Caminhos. Esse livro, de acesso público, buscou registrar tanto a história do programa social, quanto do padre Roberto, histórias que se entrelaçam. Ao ser escrito em coautoria com o idealizador e coordenador do programa, é um material fidedigno ao discurso que legitima as práticas desenvolvidas na instituição. Nesse sentido, essa obra não necessariamente condiz com a plenitude da visão do padre Roberto, mas apresenta um discurso coerente com a visão fomentada na Congregação de Santa Cruz, trazendo recursos ao programa a partir do apelo à caridade aos desfavorecidos socialmente.

Nas primeiras páginas do livro de Sauvé observamos a legitimação, como realista, de uma noção da *favela - desenvolvida pelo belga Raphaël Korn-Adler, no livro publicado em 2002 São Paulo ou La Mort qui rit – como lugar de miséria, cheiro de excrementos e de frutas podres, desespero e lentidão de movimentos daqueles que nunca matam a fome, de vidas corroídas por parasitas*. Ao mesmo tempo haveria uma socialização nas ruas e praças que

14 daqui em diante chamaremos de Programa Jaguaré Caminhos por ser a forma mais utilizada no cotidiano.

aconteceria com uma *vitalidade surpreendente*. Em nossa compreensão, essa é uma noção de favela distinta da que predomina na Vila Nova Jaguaré da atualidade.

A Vila Nova Jaguaré é, hoje, predominantemente uma favela urbanizada que apresenta asfalto e saneamento básico em grande parte do território que ocupa. A maioria de seus habitantes apresentam condições básicas de acesso a saúde e alimentação, de forma que *as frutas podres* do texto são substituídas, em geral, pelo trabalho informal dos feirantes nas vielas que revendem, entre outros produtos, as frutas frescas adquiridas na Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP); havendo uma economia local com estabelecimentos que oferecem diversos serviços como restaurantes, lojas, cabeleireiros, bares, açougues, entre outros. Importante citar dentro deste panorama, que apesar de não ser o que predomina, há sim alguns pontos mais vulneráveis com barracos de madeira, precárias ocupações irregulares como um prédio cuja construção não foi finalizada, ou moradias de madeira em calçadas.

Consideramos importante fazer essa diferenciação sobre o que é predominante na favela para combater estigmas que afetam, por exemplo, as oportunidades de emprego dessa população nos centros urbanos.

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável (GOFFMAN, 1975, p. 7).

Na favela, ainda hoje há quem chame o Programa Social de *O projeto do Padre*, havendo intrínseca relação entre a história do programa e as concepções e disponibilidade corpórea do padre Roberto. Desta forma, a compreensão do programa social está intimamente ligada às referências que o padre Roberto **incorporou em seu percurso de vida** e também como a Congregação de Santa Cruz foi se desenvolvendo ao longo do tempo.

Diante disso e contando com o humor espirituoso dos leitores, incluindo o padre Roberto, esperamos não cometer nenhum sacrilégio, pelo contrário, explicitando o percurso antropofágico que possibilitou Roberto se constituir com uma sabedoria de vida sensível a diversas dimensões da condição humana. Seguindo a tradição da poesia de Oswald de Andrade (1918), consideramos *Antropofagia* como sendo a incorporação de saberes sobre a condição humana, sintônicos ao nosso horizonte ético, decorrentes dos diferentes encontros experienciados.

Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chama-se Galli Mathias. Comi-o (ANDRADE, 1918).

Enfatizamos que nesta releitura da narrativa de Sauv sobre a vida do padre, no fundo, **apontamos princpios e valores - evidenciados ao longo do texto nas palavras em negrito - que podem ser evocados pelos trabalhadores do Jaguar Caminhos** na busca pela legitimidade das prticas que buscam desenvolver no Projeto Social. Temos a concepo tambm que as legitimaes e resistncias s prticas desenvolvidas no so advindas apenas pelas concepes tericas, mas pelas condies concretas do ambiente e das corporeidades dos agentes envolvidos na ao. Na linguagem institucional tornar-se aliado dos princpios e valores institucionais frequentemente evocado pelo termo *vestir a camisa*.

Em uma atividade pedaggica, membros da coordenao do programa social falaram sobre a importncia dos funcionrios *vestirem a camisa* da instituio. Inicialmente essa fala atravessou meu corpo como um incmodo associado ao que parecia ser uma demanda por trabalhadores alienados. Aos poucos essa fala foi se transformando ao me atentar que vinha de uma diretora que mesmo aps dcadas na instituio mostrava-se vibrante, sustentando crticas em relao a algumas prticas institucionais, sofrendo com os impasses cotidianos e buscando alternativas s demandas que surgiam.

Colocando essa experincia em dilogo com as diversas vezes em que vesti camisas de times de futebol e outros grupos, pude compreender que *vestir a camisa* poderia ter um sentido mais interessante. Assim, **incorporar os princpios e valores** que fundamentam as prticas de uma instituio - quando no so frutos de demagogias e nem contrrios s **demandas originrias tanto das pessoas como da vida em comunidade** - possibilita posicionar-se diante das adversidades como mais um guardio da tica institucional, contribuindo para que as **aes coletivas estejam norteadas pelo horizonte tico compartilhado**. Isto , possibilita *vestir a camisa da instituio*, compondo foras em direo ao horizonte tico compartilhado, sustentando inclusive posicionamentos crticos em relao s prticas institucionais que possam falsear a prpria tarefa institucional.

Diante disso, apresentamos a seguir uma releitura da narrativa de Sauv sobre o percurso antropofgico do padre Roberto que me possibilitou a incorporao dos **valores** institucionais que norteiavam o programa social.

4.1.2. O Padre Antropófago - Histórico dos princípios e valores do Programa Social

A Congregação de Santa Cruz é uma entidade católica fundada na França em 1837 e que hoje está presente em 18 países, composta por cerca de 1450 padres e irmãos, afirmando-se como dedicada a formação e **desenvolvimento integral do ser humano**.

O fundador da Congregação de Santa Cruz, padre Basílio Antônio Moreau (1799-1873), compreendeu a **educação** como carisma central na Congregação. Existindo membros dedicados ao estudo de diversas áreas do conhecimento como arqueologia, psicologia, exegese e ecumenismo e desenvolvendo colégios renomados no Canadá. A Congregação de Santa Cruz, assim como outras comunidades religiosas da época espalhou-se pela Ásia, África e América Latina, desenvolvendo **trabalhos com populações desfavorecidas**.

Iniciando uma narrativa sobre a história do padre Roberto, responsável pela criação do programa social, Sauvé expõe que Roberto nasceu em Oka, Canadá. Agregou-se a Congregação de Santa Cruz após terminar os estudos clássicos, o que corresponde ao nosso ensino médio.

Em seu período de formação, do encontro com Padre Jascquen Langlais - que desenvolvia um trabalho de **aproximação das comunidades** cristãs, judaicas e orientais - Roberto incorporou a **abertura para outras culturas e a solidariedade inter-religiosa, intercultural e inter-racial**.

Nos anos 60, com os diversos movimentos de **contestação da organização social** que, a partir da Europa migraram para Estados Unidos e Canadá, **a relação entre religião e sistema público de ensino foi amplamente criticada**, favorecendo uma redefinição das práticas religiosas e o **protagonismo do Estado na organização dos serviços sociais**. Com o questionamento do lugar da Igreja na sociedade, houve uma diminuição na comunidade religiosa pelo interesse de muitos religiosos seguirem uma carreira profissional. Nesse cenário, diante do incentivo das comunidades religiosas, padre Roberto se encaminhou à Faculdade de Teologia na Universidade de Montreal. Desse percurso, **incorporou a integração de suas práticas com o meio acadêmico**.

Sauvé continua sua narrativa apontando que em 1968, o bispo brasileiro Dom Helder Câmara participou de um congresso na Universidade de Montreal. Dom Helder Câmara já era reconhecido no mundo todo como porta-voz dos excluídos, prisioneiros políticos, perseguidos e testemunha de violações dos **direitos cívicos** que ocorriam no Brasil. Suas **ações diretas em favelas e comunidades** locais destoavam da prática de outros bispos, o que fez Helder Câmara ser percebido pelos políticos militares e seus aliados da imprensa como **subversivo**.

por abordar temas como a reforma agrária e justiça social.

Nesse congresso, Helder Câmara estava acompanhado do professor e médico Josué de Castro, que apresentou seu trabalho “Geopolítica da Fome” onde demonstrava que o fator preponderante para a **fome no mundo é a realidade social e econômica**. Roberto, que já apresentava interesse em vir ao Brasil, ficou responsável por acompanhá-los durante a estadia em Montreal e que esses encontros lhe possibilitou maior **abertura para realidade mundial** e suas possibilidades de **engajamento diante das desigualdades**.

Assim que chegou ao Brasil, também bebeu da fonte do Centro de Formação Intercultural (CENFI) em Petrópolis, inspirado em Ivan Illich e Gerard Cambon que além do ensino de línguas, promovia uma **imersão cultural no país de adoção**. Cambon exercia em seus trabalhos questionamentos ao modelo eclesial em que foi formado. Ele compreendia, alinhado ao teólogo e sociólogo Jacques Grand'maison que a obediência incondicional ao poder clerical além de estar em um contexto em que a **infalibilidade papal ganhava questionamentos**, era responsável pela infantilização das consciências ao longo dos séculos e bloqueadora do **surgimento de uma verdadeira consciência de adulto advinda da conversão interior** de seus fiéis e ministros, se contrapondo a insistência da instituição nos signos exteriores. Sauvé aponta que esses são fatores que explicam em grande parte a perda de credibilidade e afeição de muitos católicos. Assim, Cambon estabeleceu relações estreitas junto a populações no território que atuava, o que possibilitou reconhecer **a experiência** e a fé dos pobres em sua pregação, **libertando-o do olhar paternalista e condescendente**.

Nesse período Roberto morou alguns dias em uma favela do Rio de Janeiro hospedado na casa de famílias da região, o que lhe aproximou da **perda de voz dos excluídos** e a **relação disso com a vida social e política no Brasil**. Ainda segundo o autor do livro, a formação do Centro de Formação Intercultural baseava-se em quatro pontos: **A história e a cultura do país**, a liturgia em relação com a **cultura local**, a pastoral e a **análise sociológica e política**. Aspectos que reconhecemos ainda hoje nas ações do padre Roberto junto aos funcionários da instituição.

No livro, há um desdobramento sobre o Regime Militar, contextualizando o campo sociopolítico do período que padre Roberto iniciou suas atividades no bairro do Jaguaré. Dentro da concepção dos autores, a Ditadura Militar, junto às demais ditaduras sul-americanas na época, foi motivada por interesses estadunidenses, que favoreciam campanhas anticomunistas que inicialmente foram acolhidas pela classe média e a maior parte dos setores da igreja.

Nesse contexto e apoiado pela Doutrina de Segurança Nacional vigente, as **lutas sociais** foram consideradas uma ameaça à paz do país. Justificando torturas, sequestros, censuras e

demais repressões que direcionaram a força militar a guerrear com setores da própria população, criando um clima de desconfiança e medo generalizado. Nesse contexto, uma contraposição à ordem vigente se fortaleceu no interior da Igreja, a doutrina da **Teologia da Libertação**, tendo, entre outros, **Leonardo Boff**, Joseph Comblin como porta-vozes dessa corrente teológica que, a partir de uma **indignação ética**, convoca os cidadãos cristãos, ou não, a **intervirem sobre as estruturas que geram tanto a pobreza gritante quanto uma riqueza escandalosa**. Em 1970, Paulo Evaristo Arns, defensor da Teologia da Libertação, é nomeado arcebispo de São Paulo e depois promovido a cardeal, **denunciando a violência** da Ditadura Militar. Em 1972, a partir da Operação Periferia, o cardeal Arns promoveu centros que acolheram as comunidades de base, que tinham como objetivo **sensibilizar a população**, a luz do Evangelho, sobre **a importância de compreender e intervir nos problemas econômicos e sociais que diziam respeito às pessoas e que afetavam a vida de todos**.

Nesse contexto, e baseado nessas referências apresentadas no livro, Roberto e seus colaboradores iniciam e desenvolvem atividades na paróquia São José no bairro do Jaguaré. **Buscaram diferentes formas de impactar a realidade local**. Inspirado pelo movimento europeu dos padres operários, Roberto se aproximou de grupos sindicais fortemente organizados de resistência ao regime; contribuiu na organização de um **programa de alfabetização** baseado no método **Paulo Freire**, buscando fortalecer uma **consciência comunitária sobre questões concretas**; acompanhou atividades do grupo Ação Católica Operária e que também foi perseguido pelos militares; coordenou a Comissão Arquidiocesana de Pastoral dos Direitos Humanos e dos Marginalizados que **denunciava a violência** do regime ditatorial, aproximando de grupos internacionais a favor de uma **solidariedade global**; além de outros grupos de protestos **a favor dos direitos humanos**, dos refugiados políticos e da liberdade sindical.

A partir dessas **experiências contra as desigualdades vigentes**, o Padre Roberto buscou orientar-se cada vez mais na direção da sua **vocação** sacerdotal de **testemunhar a verdade em sua própria vida** ao **solidarizar-se** e buscar a **comunhão com as pessoas**, principalmente as consideradas menos favorecidas. A partir de sua **experiência**, Padre Roberto emprega a expressão “Improvisação Organizada”, expressão que busca situar suas ações e o Projeto Social, entre um aparente paradoxo. Improvisação, segundo Sauv, refere-se à necessidade de **no ter um plano preestabelecido em funo de critrios e pensamentos externos comunidade**, mas a possibilidade de **organizar aes atreladas necessidade de agir a partir do apelo da vida** e seus imprevistos relacionados **comunidade e a cada pessoa em sua singularidade**, compreendendo que uma interveno, mesmo que impulsiva e

desorganizada, pode **apoiar-se sobre valores que lhe propiciam coesão e sentido**.

Com essas concepções, em 1988, Padre Roberto fixa sua residência dentro da favela, gesto que hoje é reconhecido dentro da instituição como o marco fundador do Programa Social. Na narrativa de Sauvé, Roberto **reconhece a diversidade** presente dentro do território da favela e, em detrimento de uma construção que centralizaria as ações e favoreceria que a população se organizasse em torno do estabelecimento, Roberto **prioriza a descentralização das ações para estabelecer uma ligação mais próxima com os habitantes** dos aproximadamente 150 mil m² que formam o que é considerada como a maior favela de área contínua, isto é, sem ser atravessada por uma malha viária, do município de São Paulo.

Nessa perspectiva, o programa social deu seus primeiros passos ainda em 1988 com a organização de uma creche, o atual CEI Santa Luzia, fruto da **preocupação de um grupo de mulheres em relação ao percurso escolar das crianças**.

Em 2006, quando já contava com outras duas creches, Vila Nova Jaguaré e Nossa Senhora Aparecida, houve uma intensificação das políticas de universalização das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), e assim as creches foram adaptadas para Centros de Educação Infantil (CEIs) atendendo crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Nessa readaptação, a creche Nossa Senhora Aparecida foi fechada - mesmo faltando vagas para atender a demanda da população - quando a prefeitura transferiu sua demanda de vagas e verbas para o Centro de Educação Unificado, o CEU Jaguaré. Importante citar que o CEU Jaguaré foi construído após reivindicação da comunidade, envolvendo participação da Congregação de Santa Cruz na organização comunitária.

Nessa perspectiva, o **reconhecimento das origens** do programa social apontaria para os **caminhos privilegiados** a serem percorridos nos próximos anos. Assim, a narrativa de Sauvé apresenta uma intencionalidade: orientar em direção ao que os autores desejam para o futuro do programa e do bairro do Jaguaré. Nas páginas finais do livro publicado em 2012, há uma reflexão sobre a população brasileira ter passado por crises financeiras internacionais e problemas internos, instabilidade política e ditadura militar e que naquele momento havia um “alvorecer de esperança” a partir das **políticas sociais** desenvolvidas nos governos federais de Lula e Dilma que trouxe **melhoras significativas na qualidade de vida**, principalmente, dos mais desfavorecidos e que o futuro do programa social estaria situado nessa perspectiva de **melhorar as condições de vida dos moradores do bairro**.

Entre 2012 e os dias atuais¹⁵, a conjuntura político-econômico-social, mudou drasticamente. Observamos nos últimos anos a diminuição de recursos públicos para a

assistência da população da Vila Nova Jaguaré: Hospital Universitário da USP restringindo atendimentos à população da favela, aumento do desemprego na região, diminuição dos insumos nas unidades de saúde do bairro, falta de cestas básicas distribuídas pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), aumento no preço do gás de cozinha e da gasolina e maiores restrições ao uso do passe livre estudantil no transporte público. Esses são alguns dos atravessamentos que aparecem nas situações clínicas; demandando, das populações mais vulneráveis da favela, recursos existências tão complexos que a palavra mais próxima que chegamos é *arretados*, **recursos existenciais arretados!**

4.1.3. Congregação de Santa Cruz e o Programa Social na atualidade

No município de São Paulo, a Congregação de Santa Cruz é mantenedora tanto do Programa Social Jaguaré Caminhos, que exploraremos ao longo deste trabalho, quanto do Colégio Santa Cruz, fundado em 1952 e amplamente influenciado pela concepção humanista do padre canadense Paul-Eugène Charbonneau, membro do colégio e, na cidade, um intelectual com visibilidade midiática nos anos 70 e 80. Hoje o Colégio Santa Cruz é responsável pela formação intelectual de familiares de políticos com influência nacional, líderes empresariais, executivos e profissionais liberais de alto poder aquisitivo, oriundos de famílias tradicionais da elite paulistana.

O Colégio Santa Cruz está localizado na margem do Rio Pinheiros oposta ao distrito do Jaguaré e, a partir do Serviço de Assistência aos Necessitados (SAN), departamento responsável pelas ações sociais do colégio, organiza doações de recursos materiais e financeiros a alguns projetos, entre eles o Jaguaré Caminhos, além de facilitar trabalhos voluntários realizados por familiares de alunos, como serviços odontológicos e médicos, aos jovens da favela que são atendidos pelo programa.

Essa relação entre o Programa Social e o Colégio Santa Cruz possibilita acesso a recursos que impactam os serviços ofertados à comunidade da favela Vila Nova Jaguaré, como doação de materiais de trabalho, prendas para festa junina, cadeiras de rodas, entre outros equipamentos que sejam solicitados.

Importante também explicitar que já ocorreram interações entre os jovens que frequentam os equipamentos do programa social e os do colégio Santa Cruz. Esses contatos entre os jovens, abrindo acesso a ângulos distintos de uma mesma realidade social dividida pelo Rio Pinheiros, é sempre significativo; podendo tanto reatualizar violências simbólicas

quanto **favorecer que os jovens da comunidade incorporem saberes que favoreçam ações ético-políticas diante dos desafios da vida.**

Com o interesse em instigar reflexões sobre a naturalização da potência dos encontros, ou seja, indagando se, de fato, toda experiência trabalha a favor de nossos objetivos, apresentamos brevemente duas cenas, a primeira sobre um encontro entre esses jovens que compreendemos ter, preponderantemente, reatualizado violências simbólicas e a segunda um encontro que auxiliou os jovens da favela a perceberem saberes experienciais que haviam desenvolvido em seu percurso de vida:

- 1- Nessa atividade os jovens de ambos contextos fizeram uma linha do tempo sobre os eventos que ocorreram na vida de cada um deles. Os jovens do Colégio Santa Cruz marcaram sua linha do tempo com viagens pelo mundo e grandes eventos, o que impressionou os jovens da favela, além de algumas fatalidades de vida como a morte de parentes e nascimento de irmãos. Já os jovens do Programa Social tiveram, em geral, narrativas que, naquele contexto, foram consideradas mais pobres, por conterem *apenas* relatos de mortes, nascimentos de familiares, mudanças de escola e até alguns casos de prisões de parentes. Pelos sentidos que foram privilegiados nessa atividade, ao mesmo tempo em que os filhos da favela se encantaram com a vida dos filhos da elite, alguns tiveram vergonha de apresentarem sua própria linha do tempo.

Na perspectiva apresentada neste trabalho, **a pertinência da significação dos encontros está atrelada ao quanto o saber incorporado dessas experiências estimula nossa potência de agir.** Ou seja, os filhos da favela admirarem a vida dos filhos da elite assim como os filhos da elite reconhecerem qualidades nas vidas dos filhos da favela, por si só, não favorece que os jovens da favela se percebam potentes diante do mundo.

A violência material e simbólica (...) refreou os gestos, alienou o trabalho, impediu a ação e o governo, inibiu o riso e a voz, desmoralizou as religiões e as ideias dos oprimidos. Infestou o sentimento, a imaginação e a lembrança dos pobres por mensagens senhoriais ou patronais, mensagens de comando e desprezo. São golpes ainda agora desferidos, sob novas formas e menos evidentes (BRAGA, p. 22).

Neste capítulo apresentaremos uma perspectiva que pretende favorecer que os habitantes da favela **reconheçam uma diversidade de saberes incorporados em seus percursos de vida.** O que entendemos ter ocorrido nesta segunda interação entre os jovens separados pelo Rio Pinheiros e outros muros:

- 2- Nesta interação, os jovens trocaram experiências sensíveis contando sobre as dificuldades atreladas ao distanciamento dos pais, as pressões que vivenciavam no cotidiano em relação aos amigos, relacionamentos amorosos e a escola. Pelo relato de educadoras, foi possível os participantes testemunharem que os jovens da favela tinham, em geral, maior facilidade em lidar com esses conflitos e pressões por terem um repertório incorporado de experiências de vida menos tuteladas por práticas paternalistas, já que muitas vezes, desde cedo, cuidavam de crianças menores, executavam tarefas domésticas, locomoção até as atividades que realizavam, entre outras responsabilidades cotidianas.

4.1.4. Uma inserção possível no Centro de Inclusão Educacional

Com investimentos da Congregação, doações e parcerias com os órgãos públicos, o Programa Social cresceu. Hoje em dia, além dos CEIs, o Programa Jaguaré Caminhos é composto por mais dois Centros de Criança e Adolescente (CCAs); um Centro Cultural e Profissionalizante (CCP), com atividades diversas para cerca de 450 pessoas por semana; e o Centro de Inclusão Educacional (CIE) que faz acompanhamento direto de cerca de 60 crianças e adolescentes e também presta suporte aos demais equipamentos do programa.

Todos esses serviços estão baseados em dois princípios que sustentam o Programa: a **Perspectiva Sistêmica** e a **Resiliência** (SAUVÉ, 2012). A Perspectiva Sistêmica seria a compreensão que nenhum aspecto da vida na favela pode ser considerado independente de todos os outros fatores que afetam os moradores, compreendendo os desafios como atrelados a *sintomas de um mal econômico, social e cultural disseminado pela sociedade* e que o **enfrentamento desses problemas a partir de diferentes intervenções** foi importante para melhorar a vida das pessoas e do bairro. O segundo foi possibilitar condições necessárias para o surgimento do fenômeno da resiliência. Compreendida como a capacidade das pessoas de **superar uma experiência por vezes penosa e até degradante** que tenha marcado seu desenvolvimento para retomar a condução de sua vida.

Diante dos desafios da atualidade, os valores apresentados, **em negrito**, em conjunto com a narrativa sobre a trajetória de vida do padre Roberto e do Programa Social são bases institucionais que sustentam as intervenções realizadas. Isso se dá por todas as iniciativas de impacto estrutural passarem pelo aval do fundador. Assim, oriento minhas intervenções no Programa Social a partir dos **princípios e valores que reconheço ressonantes entre a cultura institucional e minha pessoalidade**.

Minha experiência no projeto teve início quando fui contratado para compor a equipe do Centro de Inclusão Educacional

(CIE), um equipamento do Programa Social *Jaguaré Caminhos*, mantido com verba mista da instituição e do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUNCAD), com verba advinda do abatimento de impostos administrados Prefeitura de São Paulo.

Explicitar o financiamento do serviço torna-se relevante para evidenciar a responsabilidade dos agentes da instituição tanto com recursos privados, como também com os recursos públicos; favorecendo a percepção que o trabalho desenvolvido está inserido na rede de serviços públicos da região, **promovendo a cooperação** de diferentes práticas institucionais na atenção a uma determinada demanda.

O Centro de Inclusão Educacional (CIE), onde fui contratado, é um serviço multiprofissional composto atualmente por duas profissionais de fonoaudiologia, uma profissional da limpeza, um fisioterapeuta, dois profissionais de psicologia, uma assistência social, além da diretora da instituição e da técnica administrativa cuja contribuição extrapola a definição da categoria de trabalho devido seu olhar ampliado e sua sabedoria sobre os recursos comunitários da região.

Fazer parte de uma equipe heterogênea possibilita **agregar diferentes saberes** na atenção a uma determinada demanda, exercendo práticas compartilhadas com outros profissionais e também favorecendo cada funcionário a fortalecer sua presença clínica com saberes incorporados dos demais membros da equipe. Uma equipe composta por profissionais de mesma formação, como ocorre com a fonoaudiologia e psicologia, favorece, dentro do próprio campo de atuação, **trocas de experiências** semelhantes, possibilitando um aprofundamento, pela composição de olhares, sobre os desafios e possibilidades experienciadas.

Assim, O CIE está estruturado para realizar atendimentos individuais de jovens moradores da comunidade que tenham sobre si queixas relacionadas à saúde física e mental e demandas educacionais como dificuldades de aprendizagem e indisciplina. Atualmente, prioriza-se o atendimento de pessoas que já são assistidas por outros equipamentos do programa social.

Um dos desafios atuais da nossa prática é favorecer um trabalho institucional que ofereça diferentes modalidades de atendimentos, possibilitando **acolhimentos mais adequados a cada demanda**. Quando há atendimentos em duplas ou grupos - como o atual grupo de cuidadores de pacientes da fisioterapia - percebemos que a troca de experiências entre os

moradores da comunidade favorece a **criação de laços afetivos** e possibilita a incorporação de saberes advindos das narrativas e demais gestos que habitam a corporeidade dos outros participantes.

O contrato da equipe de psicologia atuante no CIE envolve 20 horas de trabalho semanal divididas em: nove horas destinadas ao atendimento clínico de crianças e adolescentes; oito horas de intervenções em um dos demais equipamentos do Programa Social; duas horas de reunião de equipe interdisciplinar, envolvendo toda a equipe do CIE, com a tarefa de integrar nossas ações; e mais uma hora de reunião da equipe de psicologia. Contando também com o dispositivo de banco de horas, que possibilita flexibilidade de horários para realização de atividades fora da jornada previamente acordada, o que se mostra fundamental em alianças com equipes de outros serviços da região e também para o acolhimento de demandas imprevistas que atravessam o cotidiano.

Apresentamos essa estrutura de trabalho, em conjunto com os demais aspectos do contexto institucional, para evidenciar que todo trabalho realizado ocorre dentro das possibilidades concretas de sua execução. Uma carga horária semanal de 20 ou 30 horas possibilita que os profissionais exerçam o trabalho com disponibilidades corporais distintas de uma demanda semanal de 40 horas, assim como uma equipe que disponibiliza tempo para reuniões, apresenta possibilidades distintas de equipes cujo diálogo entre os profissionais não é promovido pela instituição.

Em nossa perspectiva, a melhoria da estrutura de trabalho é fundamental para potencializar as ações desenvolvidas quando aliada a um ambiente que **integre as demandas dos profissionais com a tarefa institucional**. Por exemplo, o mesmo espaço de reunião que possibilita que os profissionais desenvolvam estratégias de cuidados compartilhados, potencializando as ações desenvolvidas, também pode se tornar palco de conflitos pessoais e humilhações caso o **horizonte ético compartilhado** seja perdido.

Apresentar todas as dimensões envolvendo o trabalho realizado na instituição tornaria esse capítulo excessivamente extenso. Assim, teremos como foco o trabalho realizado entre 2015 e 2018 em um dos Centros de Criança e Adolescente (CCA) administrado pela instituição, o CCA Bom Jesus; apresentando a **composição de diferentes alianças em direção ao horizonte ético comunitário**.

4.1.5. Um antropófago chega ao CCA Bom Jesus

Os CCAs são instituições ligadas à Secretaria da Assistência Social (SMADS) da prefeitura de São Paulo, geralmente administradas por instituições conveniadas, como a Congregação de Santa Cruz, que atendem crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em vulnerabilidade social no período de contraturno escolar com intuito de desenvolver atividades de **Educação Social**.

O trabalho da equipe de psicologia do CIE dentro dos CCAs teve início em um contexto em que havia muitos encaminhamentos dos demais equipamentos do programa social, principalmente os Centros de Educação Infantil (CEIs) e CCAs. Assim, **antes da minha contratação, a equipe já havia sensibilizado a instituição** sobre a importância em disponibilizar horas de trabalho para a equipe de psicologia se aproximar dos ambientes que produziam uma importante demanda de encaminhamentos. Desta forma, ao ser contratado, fiquei responsável em dar suporte à equipe do CCA Bom Jesus:

Chegando ao CCA, fui muito bem recebido pela diretora Candinha¹⁶, coordenadora pedagógica Flora, equipe de apoio e educadoras¹⁷. Nas primeiras conversas sobre a instituição e o trabalho realizado pelo psicólogo que me antecedeu, percebi um apreço pelo trabalho que ele realizava.

Neste início, o acolhimento da equipe e o reconhecimento do trabalho do psicólogo que me antecedeu, favoreceram minha inserção na dinâmica institucional por haver um apreço ao que se realizava no campo da psicologia. Diante disso, era possível **me inserir dentro de uma narrativa que havia se iniciado antes da minha entrada** no CCA e que era esperado que **continuasse com a minha saída**. Caso o trabalho que me antecedeu não tivesse uma boa receptividade na instituição, outra perspectiva de trabalho seria colocada em prática nesse início. Diante disso, dei continuidade ao trabalho que era desenvolvido para, a partir do que já era conhecido na instituição, transformar a atuação profissional de acordo com minha compreensão das novas demandas de trabalho.

Naquele momento, tinha disponível, semanalmente, quatro horas de trabalho no CCA. Assim, inicialmente demos continuidade ao grupo semanal com as educadoras, uma reunião de 50 minutos enquanto os educandos almoçavam. Nesse espaço conversávamos

¹⁶ Nomes de pessoas citadas em contextos clínicos foram alterados por estarem submetidos ao sigilo profissional.

¹⁷ Ao longo do texto utilizaremos substantivos no gênero feminino quando se referir a um grupo predominantemente feminino, mesmo que haja homens envolvidos.

sobre as angústias vivenciadas no cotidiano na instituição com as crianças e adolescentes, a organização institucional e com as relações pessoais no trabalho. Junto a isso, acompanhava atividades em sala observando os grupos e conversando com as demais funcionárias sobre a dinâmica institucional. Com a possibilidade de me aproximar da experiência de diferentes atores como as funcionárias de apoio, Candinha, Flora e os jovens assistidos, foi possível acessar diferentes perspectivas sobre a dinâmica daquele ambiente.

Essa situação trouxe **questionamentos sobre como me posicionar** naquele lugar de uma forma que pudesse acolher diferentes vozes que habitavam o mesmo espaço, envolvendo entre outros aspectos, alianças e conflitos interpessoais. Diante dessa preocupação, a forma que encontrei de preservar minha aliança com as funcionárias da instituição foi me preocupando ao máximo em **não trair meu próprio horizonte ético**, preservando o sigilo das conversas, assim como favorecendo alternativas aos impasses institucionais sem a necessidade de culpabilizações, mas a partir da **compreensão sobre como aqueles impasses se tornaram necessários dentro da dinâmica institucional vigente**.

Exemplos desses impasses foram os recorrentes ruídos na comunicação em que a informação recebida por uma pessoa era diferente da informação passada por outra, o que inicialmente levantava suspeitas sobre alguém estar mentindo ou sobre quem era culpada pela falha na comunicação.

Em conjunto com as educadoras, percebemos que esses eventos geralmente ocorriam quando alguma delas estava em atividade com as crianças e sua atenção ficava dividida. Diante disso, pensamos sobre a importância que os recados transmitidos verbalmente, quando possível, também integrassem o painel de recados, prática que ao ser adotada não resolveu, mas melhorou a comunicação entre a equipe, diminuindo desgastes na comunicação.

Outro aspecto que orientou minha postura profissional naquele contexto foi direcionar ações com o propósito de **sustentar as relações existentes**, e assim favorecer que a instituição **acolhesse cada vez mais a diversidade** de anseios entre jovens e profissionais, colocando-me **sempre contrário a qualquer discurso a favor da expulsão** de algum atendido ou a demissão ou desinvestimento em alguma funcionária, postura sintônica ao horizonte ético compartilhado com a diretora Candinha - que nutrida das suas experiências de vida e também das experiências acolhidas da vizinhança, vocacionou seu cuidado em direção ao amparo das demandas de jovens e adultos da comunidade. Questiono se esse posicionamento contrário a qualquer exclusão, compartilhado com Candinha, não seria também algo **enraizado entre os princípios da instituição?**

Apesar de diversos tensionamentos nesse período, todas as demissões ocorreram por pedido das profissionais e nenhum atendido foi expulso. Os atendidos que saíram da instituição foram por mudança de endereço, atividade externa incompatível com os horários do CCA, acordo entre educando e sua responsável legal ou chegada à idade limite (15 anos). Todas educadoras que deixaram a instituição nesse período saíram, entre outras questões, por terem se interessado por algum curso, encontrado trabalho com melhores remunerações ou mais alinhados aos seus objetivos de vida. Compreendemos também que algumas saídas, a pedido das educadoras, estavam significativamente associadas ao sofrimento que vivenciavam dentro do CCA.

Para compreendermos alguns aspectos dessa dimensão do sofrimento das educadoras no trabalho, importante acessarmos também o lugar institucional que o CCA Bom Jesus ocupava dentro do Programa Jaguaré Caminhos.

Tanto entre os dois CEIs, quanto entre os dois CCAs, havia um discurso na instituição que valorizava um serviço e subtraía o valor das ações desenvolvidas no outro. Um dos CCAs, o CCA Santa Cruz está localizado no próprio terreno da paróquia, em uma região mais valorizada do bairro e mais próximo dos coordenadores da Instituição. Já o CCA Bom Jesus fica entranhado na favela, mais distante de quem legitima as práticas institucionais.

Diante disso, nos períodos em que eu encontrava os coordenadores do programa social, buscava aproximá-los ainda mais das práticas institucionais existentes no CCA Bom Jesus, **reconhecendo o trabalho realizado pela equipe, o cuidado e os avanços que educadoras conquistaram com educandos e ações desenvolvidas na comunidade.**

Essas práticas estavam aliadas às diferentes estratégias que os gestores do programa social promoveram nos últimos anos com o objetivo de aproximar os dois CCAs, envolvendo integrações entre os jovens, formações para educadoras, intercâmbio profissional com outras instituições, aproximações entre educadoras que realizam oficinas semelhantes em cada CCA, reuniões semanais entre as equipes de coordenação e aproximação entre as funcionárias. Essas ações promoveram **maior integração** das práticas educacionais com os valores institucionais e também a **diminuição de assimetrias** em relação ao reconhecimento dos diferentes trabalhos produzidos. Dentro da dinâmica institucional, o trabalho que era realizado no CCA Bom Jesus, se mostrou ainda mais relevante a partir de um ruído institucional que ocorreu na época:

Uma educadora que trabalhava em ambos CCAs queixou-se sobre as condições de trabalho do CCA Bom Jesus. Essa queixa pressionou ainda mais a Direção, a coordenação pedagógica, as educadoras e o psicólogo, comparando e subjulgando o trabalho de

toda equipe ao trabalho realizado no CCA Santa Cruz. Esse evento foi importante para que eu pudesse reivindicar condições de trabalho semelhantes ao da equipe do CCA Santa Cruz, o que foi acolhido pela Lana, diretora do CIE, passando de 4 horas semanais dentro do CCA para as 8 horas semanais.

Outro efeito foi a direção e coordenação do Bom Jesus se empenhar na divulgação do trabalho desenvolvido, já que a partir do discurso de que ninguém olhava para o Bom Jesus e que o trabalho desenvolvido não era para agradar quem estava fora do CCA, mas **auxiliar os jovens em seu desenvolvimento**, justificando um lugar menos ativo na política institucional.

Em nossa compreensão, olhares depreciativos sobre as práticas do CCA Bom Jesus pressionavam a direção e coordenação, que pressionava as educadoras, que ao se sentirem pouco respaldadas em seu trabalho, transmitiam muitas vezes suas insatisfações nas ações com os educandos, o que fomentava olhares depreciativos sobre as práticas do CCA em um círculo vicioso. Assim, compreendemos a importância em reconhecer os impasses que existem no cotidiano e, diante deles, **nos aliarmos ao que escapa para o campo de possibilidades mais instigantes.**

Educadora Bianca: *Agora entendi o que você falou do Dunga.*
Antropófago: *O que? Não lembro!*

Educadora Bianca: *Que ficou contente quando falei que achava o Dunga preguiçoso. Pelos problemas dele, a gente deixava ele na dele, meio como se fosse incapaz, pensar que ele é preguiçoso é melhor que incapaz, dá para a gente ficar no pé dele para participar.*

Explicitar aspectos da dinâmica institucional se posicionando como mais um vetor no sentido de fortalecer que as práticas desenvolvidas sejam orientadas pelo horizonte ético compartilhado, **reconhecendo as potencialidades** dos educandos, das educadoras e demais agentes institucionais, são ações que relacionamos com a busca por um **ambiente institucional mais instigante para todos**. Dessa forma, portanto, esses ambientes se tornam mais propícios para as pessoas, em sua singularidade, incorporarem em gestos antropofágicos, saberes sintônicos ao seu horizonte de vida advindo das experiências vividas nos espaços institucionais.

Nos primeiros meses do meu trabalho no CCA, participar das práticas institucionais buscando contribuir para que o próprio ambiente acolhesse as demandas que surgiam, era visto por alguns membros da equipe como uma forma de *não colocar a mão na massa, jogar a responsabilidade para as educadoras que já se sentiam sobrecarregadas*, entre outras impressões mais ou menos explícitas. Em alguns momentos, esperava-se que o psicólogo fizesse atendimentos individuais, assim como os que ocorrem no Centro de

Inclusão Educacional (CIE).

A convicção sobre como eu poderia melhor colaborar com o ambiente do CCA, com os saberes que compõem meu modo de ser, foi muito importante para transmitir **confiança** à equipe em uma forma de participar do funcionamento institucional distinta da que se esperava do psicólogo. Dessa forma, era necessário também **acolher as expectativas das profissionais da instituição**, reconhecendo que o trabalho clínico, mesmo em atendimentos individuais, dificilmente atingem resultados imediatos, o que demandou diversas conversas com educadoras, coordenação e direção.

Tal voto de confiança não se deu apenas pela minha convicção, mas também por um trabalho de **desmistificação da psicologia**, visto por muitos como uma espécie de caixa-preta onde algo *funciona* muitas vezes sem as pessoas saberem bem o motivo. Em nossa perspectiva, o que faz um espaço ter um potencial *psicoterapêutico*, não é ter ou não psicólogo, já que todos nós temos experiências de atividades e encontros que possibilitaram **novas perspectivas sobre o viver** e que não tinham psicólogos envolvidos. Neste ponto, o que faz um espaço ter um potencial *terapêutico* é a capacidade de promover experiências que acolham nossos anseios e favoreçam a realização do potencial singular de cada um diante de sua comunidade.

Assim, desmistificar a prática clínica almeja favorecer que as pessoas, em suas diferentes histórias, percebam que acolheram saberes em suas experiências de vida que a tornam aptas a estabelecer relações fundadas na **amizade**, compreendida aqui como experiência de encontro inclinada em direção ao horizonte **ético** compartilhado, isto é, relações de ***parcerias inclinadas ao horizonte ético***.

Nessa perspectiva, o trabalho clínico, assim como outros, envolve ofertar um lugar de *parceria*, o que também se encontra quando uma educadora pode ofertar um olhar renovado ao educando:

Daí a tarefa iminente a qualquer tipo de intervenção **educativa** que não se pretenda fascista: **a prontidão à experiência de um encontro com a alteridade sempre movente** e, portanto, em estado de recomposição constante; encontro compreendido não como militância de uma causa transcendente qualquer, mas como **prática intensificadora de uma arte geral do convívio** marcado por nenhuma volúpia *governamentalizadora* e alguma **porosidade à indeterminação** que esse tipo de acontecimento possa nos provocar, ou ao que quer **que a alteridade nos afete e nos faça deslocar. Uma arte geral do encontro baseada em uma ética da amizade**, enfim (AQUINO, 2014, p. 175).

Aproximando-se desse debate, temos as parcerias desenvolvidas pelas educadoras com a

Manu, criança que aos sete anos de idade chegou ao CCA. Inicialmente, toda equipe se preocupou por Manu ficar sozinha embaixo de cadeiras no fundo da sala, agindo como bicho ou dormindo; debater-se no chão da quadra latindo e fazendo sons esquisitos; e afirmar-se feia por ser negra e fazer desenhos em que toda sua família tinha a pele clara.

Fabília, professora de artes, começou a realizar atividades em duplas e muitas vezes solicitava que Manu lhe ajudasse fazendo favores. Valéria, professora de expressão corporal, realizava atividades em frente ao espelho, ajudando a enfeitar o cabelo de Manu e outras crianças. Assim, a equipe pedagógica utilizou espelhos e outros recursos didáticos para trabalhar a aceitação da negritude em diferentes oficinas, tema significativo também para as demais crianças e adolescentes.

Desta forma, as experiências de encontros possibilitam uma mútua incorporação de olhares, uma antropófaga devora a outra e a instituição, uma troca de lentes sobre a realidade, compondo outras perspectivas sobre o viver. Nesse sentido, favorecer que as **experiências compartilhadas** entre educadoras e as crianças sejam encontros **intensificadores do viver**, tende a promover **alianças constitutivas do modo de ser** dos educandos, já que a forma que somos olhados também compõe o olhar que temos sobre nós mesmos; e isso é ainda mais evidente durante a infância.

Com o tempo, Fabília me mostrou desenhos de Manu em que havia, espontaneamente, pintado sua família com a cor marrom, mesmo período em que nos **alegrou** ao aparecer no CCA com seus cabelos enfeitados. Sua mãe contou que após as atividades no CCA ela começou a pedir em casa que sua mãe fizesse o mesmo.

Em nossa compreensão, no campo da psicologia clínica, independente da estratégia de ação, os resultados esperados dificilmente são imediatos já que o *tempo* é um importante fator para o desenvolvimento de alianças terapêuticas, isso é, **alianças fundadas na amizade**. O tempo também é fundamental para a incorporação em nosso modo de ser, da **sabedoria que podemos acolher das experiências**, sintônica ao horizonte ético muitas vezes esquecido em jovens e em nós, adultos.

A educadora Tamara, da oficina de jogos de linguagens, contou animada que na aula de alfabetização Manu estava surpreendendo ao ser uma das crianças com maior avanço, estando melhor que outras crianças do grupo de alfabetização e que não parecia ser a mesma criança de antes.

Nesse dia perguntei a Tamara sobre o que ela pensava em relação a nossas conversas que apontavam para a oferta de outros

olhares sobre Manu, Tamara respondeu que antes não fazia sentido, parecia que eu estava falseando o que os olhos percebiam, negando a realidade. Reconheceu que só foi entender recentemente, conseguindo ter uma perspectiva mais positiva sobre Manu.

Com quatro horas semanais de trabalho naquele equipamento, atendendo individualmente, eu só poderia acessar quatro crianças durante um bom período, e esse trabalho, pela restrição de tempo, teria dificuldade em se aproximar das ações das educadoras, cuidadores e das escolas. Com a passagem para 8 horas semanais um trabalho mais denso se tornou possível, envolvendo maior acesso também aos familiares.

Nessa perspectiva, dentro do modelo de atendimento individual eu teria uma 1 hora semanal com cada educando. Se, em vez disso, fosse privilegiado o apoio à **aproximação entre educadoras e educandos**, quantas horas semanais esses jovens ficariam expostos a um **ambiente mais acolhedor de suas necessidades**? 20 horas? Se houvesse tempo para nos aproximar também dos pais e das escolas, o quanto podemos afetar o cotidiano de cada criança?

Percebendo o interesse de Manu pela alfabetização e o interesse da mãe em auxiliá-la, no último semestre de 2017 sugerimos às fonoaudiólogas, voluntárias no CCA, que fizéssemos um projeto piloto com Manu e outra criança. Nesse projeto as fonoaudiólogas dariam um breve treinamento às mães que trabalhariam com as filhas as apostilas ligadas à alfabetização. Na avaliação realizada pelas fonoaudiólogas no início de 2018, Manu havia surpreendido ao passar do estágio silábico para o estágio alfabético, conseguindo realizar um ditado.

Retomando o debate sobre algumas das diferentes possibilidades de um psicólogo participar da dinâmica de uma instituição educativa, uma questão muito semelhante que afeta um educando, por habitar o mesmo mundo, tende a afetar outras pessoas também. Se trabalharmos para o ambiente institucional acolher as demandas que encontram lugar em seu próprio funcionamento, será que podemos **diminuir a busca por atendimento psicológico**?

Zangado: *Sai daí Dunga, você não sabe jogar tênis de mesa!*
 Antropófago: *Ei Ei... claro que ele sabe jogar, quem não sabe jogar é vocês! Jogar a bolinha para todo lado é fácil, quero ver ter a precisão de **jogar onde ele alcança**. Dunga, depois me conta quem foi melhor!*

Se naquele instante eu tivesse todo o tempo do mundo, como o que tenho agora escrevendo e tentando deixar a escrita mais bonitinha, teria preferido a frase *Dunga, depois me conta quem melhorou*, já que nesse instante que escrevo, a considero **mais inclusiva**. Na

verdade, leitor, não se iluda com a leitura, o texto devora o melhor que me habita. O texto antropófago devora o que habita em quem escreve, e o antropófago que escreve se alimenta da experiência de escrita, atualizando as próprias narrativas. Sabemos que na experiência vivida é frequente deslizarmos da ética que nos guia, não estando em nosso melhor. Quando percebemos que nos perdemos de nossas trilhas, existem diferentes bússolas que nos habitam.

Retomando o assunto, importante também apontar que o CCA, por ser voltado à educação social e ter uma grade curricular flexível, torna-se um ambiente privilegiado para se aprofundar sobre **aspectos relacionados à convivência e cidadania**.

Com essas considerações, quando a equipe, familiares ou a própria criança solicitava que eu realizasse acolhimentos individuais, eu cumpria essa grata missão estabelecendo parcerias com crianças, pessoas da comunidade e, também, educadoras; buscando **auxiliar essas pessoas a se aproximarem de suas demandas originárias** e encontrarem, na convivência comunitária, pessoas ou grupos que pudessem estabelecer **parcerias diante dos desafios vivenciados**. Não perdendo o propósito de também desmistificar a *demandas psicológica* ao **reconhecer o potencial da vida comunitária em lidar com muitas das questões emergentes em seu cotidiano**. Importante citar que, diferentemente do que predomina nos bairros nobres, a vida na favela do Jaguaré se mostra predominantemente comunitária, um vizinho participa da vida do outro. Acompanhando uma mãe e seu filho até o Hospital, chegamos a uma rua com casas mais nobres, foi quando Jéssica falou:

Nossa... que horror, acho que nunca moraria aqui! tudo em silêncio, parece morto.

4.1.5.1. Um antropófago e as educadoras - em busca do Pindorama do Matriarcado

Observei nos primeiros meses que algumas educadoras atribuíam autoridade ao saber do psicólogo e sentiam-se muitas vezes despreparadas para lidar com a realidade de algumas crianças apesar de promoverem um espaço comunitário potente que possibilitou inclusive que Chaves, uma criança considerada por outros profissionais como autista, cada vez mais participasse das atividades em grupo, inclusive chegando a convidar colegas de sala para dançar e frustrando-se quando suas iniciativas em participar das atividades não eram bem recebidas pelas demais crianças. Trabalhamos com a equipe que o tipo de estimulações que produzimos e seus efeitos são mais importantes que o nome, diagnóstico, que atribuímos a determinadas características de alguém.

Esse cuidado com a banalização de diagnósticos psiquiátricos é uma forma de prevenir estigmas que dificultam as **experiências de encontro abertas ao que há de surpreendente nos eventos** e que possa, inclusive, **revelar saberes que não estão contidos nos diagnósticos**.

Sugeri às educadoras que incentivassem Chaves a participar das atividades com as demais crianças e que verbalizassem a ele aspectos interessantes que observassem em seu comportamento, nomeando também os afetos que suspeitassem que ele estivesse sentindo, de forma a criarmos um campo semântico que pudesse auxiliar Chaves a perceber sua própria corporeidade e, assim, abrisse outras possibilidades além das queixas de “agitação” e “descontrole”.

Eu buscava reconhecer que, em alguma medida, as educadoras já realizavam tais intervenções espontaneamente e que esse reconhecimento sobre os aspectos mais potentes das crianças era benéfico, em geral, tanto para Chaves quando para os demais. Ao longo dos meses, essas ações das educadoras auxiliaram Chaves em vários sentidos de seu desenvolvimento: sustentando sua participação e tolerância nas atividades; estabelecendo comunicações de forma que os outros compreendessem melhor suas frustrações e anseios; melhorando sua capacidade de reconhecer seus afetos; demonstrando interesse pelo desenvolvimento da escrita; e, entre outras questões, reclamando quando não tinha o mesmo tratamento das demais crianças, como ao não encontrar uma foto sua em uma exposição onde havia fotos de quase todas as outras crianças de seu grupo.

Hoje percebemos que a forma como conduzi o grupo, preocupado que a criança fosse imediatamente estimulada com a maior intensidade possível e sentindo que precisava mostrar *resultados*, favoreceu a integração de Chaves nas atividades e também contribuiu para que educadoras se percebessem um tanto despreparadas, já que a impressão que criamos em algumas situações é que o psicólogo era quem detinha o conhecimento para lidar com essas crianças. Nesse sentido, refletindo hoje, percebo que me posicionei de forma ambígua no grupo; se, por um lado, reconhecia o trabalho que elas realizavam e estabelecemos parcerias, por outro minhas reflexões prematuras e certa *volúpia governamentalizadora* colaboraram com a inibição de **gestos espontâneos** das educadoras, favorecendo a percepção que seriam despreparadas para lidar com as demandas de seus trabalhos.

O gesto cria o objeto, mas cria concomitantemente o braço ou qualquer outra parte do corpo implicada na ação criativa. Abre-se também a própria capacidade de vir a conhecer o outro e o mundo. Um único gesto se desdobra em desvelamentos de diferentes registros do self e do mundo. O gesto inaugura o criar, o conhecer e o amar (SAFRA, 2004, p. 102).

Diante dessa ambiguidade, foi possível **assinalar avanços no processo de integração** de Chaves e outros educandos ao longo do primeiro semestre, ainda em 2015.

Nesse período passei a receber mensagens e vídeos feitos por educadoras, compartilhando, com alegria, cenas em que Chaves e outras crianças apresentavam repertórios que até então não havíamos presenciado.

Mesmo reconhecendo os avanços em casos como o de Chaves, as professoras ainda se sentiam muitas vezes sobrecarregadas e impotentes para lidar com demandas que apareciam em sala.

Hoje compreendemos que a configuração do nosso grupo, com as pessoas envolvidas atravessadas também por demandas institucionais que recaiam sobre as educadoras e psicólogo, favorecia uma hierarquização entre os saberes do campo da psicologia e da educação, favorecendo a ideia que o saber profissional estrangeiro ao espaço educacional era mais potente naquele espaço que os saberes que habitavam as próprias educadoras. Assim, a mesma estrutura de grupo em outro contexto, outro tempo e outras pessoas resultaria em outras possibilidades.

Com o aumento para 8 horas de trabalho no CCA, revimos outras possibilidades de ação, decidimos que o grupo poderia continuar sendo um espaço potente para reflexão e, principalmente, para integrar diferentes olhares. Assim, junto com as educadoras decidimos manter o espaço grupal e o que antes ocorria semanalmente, passou para encontros quinzenais. Assim, priorizei que minhas participações ocorressem fundamentalmente no contexto de sala, onde a professora é a autoridade e eu um corpo auxiliar que busca participar realizando as mesmas atividades dos educandos ou auxiliando a educadora.

Percebi que, a partir desse lugar, favorecemos o **reconhecimento de potencialidades na prática educacional que não eram verbalizadas** no grupo. Assim, numa construção dialógica, era possível auxiliar as educadoras em questões pontuais, estabelecer vínculos com as crianças e visualizar possibilidades de ação fora do contexto de sala.

4.1.5.2. Um antropófago educador

Enquanto eu realizava, prioritariamente, reuniões com as profissionais e acompanhamento das atividades pedagógicas, educandos do grupo de adolescentes, sabendo meu nome e profissão, questionaram a uma educadora sobre quem eu era, o que fazia e porque praticamente só conversava com as educadoras. Com essas questões, realizamos um encontro no período da manhã onde

esses jovens de 12 a 15 anos me ajudaram a falar de algumas possibilidades da profissão, explicar aspectos do meu trabalho e pensamentos que tinha sobre eles. Foi um **encontro divertido** em que apresentaram o interesse por uma atividade semanal comigo. Com apoio de Flora, coordenadora pedagógica, organizamos um grupo verbal buscando não prejudicar as demais atividades.

No primeiro encontro deste grupo, percebi minha dificuldade em promover um espaço em que dialogassem em grupo. Ao vê-los em silêncio, parecia, diante dos meus olhos, que não tinham nada a dizer, um vácuo onde esperavam sempre alguma atitude minha, algo que eu nomeava como *uma postura infantilizada e desinteressada*, que aparecia também nas atividades de outras educadoras. Ao me perceber paralisado, utilizando expressões depreciativas para compreender a experiência, percebi que eu estava com sérias dificuldades em encontrar **um desfecho satisfatório**.

Com esse impasse na época, busquei auxílio de Gilberto, orientador desta dissertação, e compreendemos que era possível que esses jovens percebessem a vida adulta como algo tarefairo, alienado, favorecendo que tivessem aversão a elementos que identificassem com a vida adulta, como a seriedade e a responsabilidade. Compreendemos também que no anseio por buscarmos os **interesses genuínos dos adolescentes**, muitas vezes nos eximimos do lugar de adultos que têm algo a dizer e povoar os jovens com nossas próprias experiências.

Assim, pensamos em apresentar, de uma forma mais propositiva, algumas discussões que me habitavam e pudessem ser **instigantes para os adolescentes**. Busquei desenvolver atividades mais dinâmicas e que trouxessem a dimensão da **experiência**. A primeira atividade em outro formato que desenvolvemos foi a realização de uma atividade cênica baseada no psicodrama, compreendido pelo seu criador como *a ciência que explora a verdade por métodos dramáticos* (MORENO, 1997).

Considerando as queixas sobre o comportamento dos educandos em sala, realizamos na quadra de esportes uma encenação de uma aula onde um dos educandos encenaria o papel do professor e os demais encenariam o papel de alunos, diante disso, improvisariam um desfecho a partir do que surgisse. Eles se animaram com a proposta.

Depois de algumas interrupções para **refletirmos** sobre a indisciplina que encenavam em sala, trocamos os papéis de alguns educandos e pensamos sobre **como continuar a história**, a cena final da peça criada ficou assim:

O professor não consegue dar a aula, se irrita xinga os alunos e chama a diretora que convoca os pais que não chegam até a escola porque estão cercados pela polícia por estarem usando drogas. Uma

mãe, louca, foge do manicômio e atira nos policiais correndo em seguida para a escola. Na escola acontece uma chacina envolvendo os policiais, todos morrem, restando viva apenas uma garota que diz ***conflito não se resolve com violência, se resolve com diálogo.***

Após a cena e um pouco de silêncio, fizemos uma roda de conversa em que os educandos relacionaram a história que criaram às situações cotidianas, como os gritos do professor de geografia em uma das escolas da região e o comportamento deles na escola e no CCA. Discutimos também sobre a experiência dos alunos de atuarem como professores e, a partir desse olhar, discutimos sobre a influência dos alunos sobre a aula de um professor ser *legal* ou *nada a ver*. Compartilhei aspectos sobre minha experiência como educador e meu prazer em participar da formação deles.

Consideramos importante **transmitir aspectos prazerosos da vida** adulta para sinalizar a esses jovens que é possível uma vida futura e um trabalho que **vá para além das tarefas e obrigações**, ainda mais em um contexto em que os adultos muitas vezes reclamam e se queixam do peso das responsabilidades e das humilhações diárias.

No encontro seguinte, **buscando dar continuidade à narrativa que criamos**. Sugeri a realização de uma atividade envolvendo o perdão dos sentimentos que foram mortos na escola, a partir de um juízo final como no filme O Auto da Compadecida (ARRAES. G, 2000). Essa atividade teve uma implicação menor dos educandos. Tive a impressão que se tornou externa a experiência deles e pela recorrência do formato de teatro, ter caído no campo da repetição, da monotonia do *de novo teatro*. Compreendi que eu havia direcionado a narrativa para um caminho que não dialogava com as principais demandas deles.

Após essa segunda atividade, eu refletia e não sabia como trabalhar a questão da alienação da vida adulta que reconheci como importante na cena que envolvia uso de drogas antes do massacre na escola. Alienação que também intuía imaginando-os em casa, durante a noite, em frente às televisões e celulares, sem diálogos. Só encontramos uma forma de abordar o tema quando perguntei diretamente a eles que atividade teriam interesse; imediatamente **se animaram** em torno de *alguma coisa com zumbis*.

Este último ponto pode ser nuançado, pois, mesmo que seja violenta, dominadora, a palavra não pode dispensar a escuta, que verifica a boa recepção daquilo que é dito. Até mesmo a ordem dada aos gritos precisa ser ouvida. É assim que essa característica, de certo modo natural, de a palavra precisar ser ouvida, qualquer seja o seu conteúdo, contém em germe o desenvolvimento de uma das principais virtudes da **palavra justa**, a escuta, a escuta atenta e respeitosa, que precede e que funda a palavra. Em suma, a ativação de uma simetria fundamental. O engajamento na palavra libera propriedades da

escuta, que é a matriz do respeito pelo outro (BRETON, 2006, p.68).

Interessante percebermos como esses jovens tinham na ponta da língua a **palavra justa, zumbi**, que mesmo após dias pensando, eu não havia encontrado. Essa e diversas outras experiências na favela me fazem repensar o quanto nós, que não moramos em favela, somos impregnados de discursos que subestimam grupos sociais que, dia após dia, sustentam a vida onde em nossos medos identitários seria a morte.

o zumbi se configura como o monstro ícone da contemporaneidade. Ele ressignifica a própria noção de identidade, levando-a a um estado de ontologia nula. Porém, através da emergência dos mortos-vivos na literatura norte-americana do início do século XXI, nota-se que o zumbi pode servir de alegoria para os mais diversos anseios e medos. Ele é uma página em branco onde são escritas não só as narrativas de aniquilação e morte, mas também de renovação e superação. Em sua (de)composição, o zumbi prescreve não só a ruína, mas também o alvorecer de diferentes formas de entender o homem e o mundo (GOMES, 2013).

Zumbis, Zumbis, Zumbis.... como digerir os zumbis?

Enquanto a face antropofágica, presente em todos nós, se alimenta dos saberes sobre a condição humana sintônicos ao nosso horizonte ético, nos **revitalizando**, o que os zumbis podem nos ensinar? Como *esses walking deads* nos habitam? Assim como a face antropofágica, a face zumbi também se alimenta de algo?

Seguindo o pedido dos adolescentes, desenvolvemos jogos lúdicos em que havia uma disputa entre zumbis e humanos. Os humanos podiam utilizar aspectos de sua vitalidade como a **criatividade, o diálogo e estratégias**. Os zumbis realizavam as atividades sem correr, falar ou qualquer ato que remetesse aos vivos, apenas gestos estereotipados.

Em nossas brincadeiras zumbis, a radicalidade da posição Zumbi nos ajudava a ter mais claro **onde o corpo humano expressa a vitalidade que o habita**. **A n t r o p ó f a g o s** comeram os zumbis-bússolas.

Com o fim do ano e diferentes compromissos institucionais, nossas atividades foram perdendo a frequência. No último dia do semestre, realizamos uma roda de conversa que falamos sobre a vida, a morte o tempo e as amizades. Algo que não havia conseguido realizar no início dos meus encontros com eles e, assim, decidimos continuar com nossas atividades no semestre seguinte.

Nos semestres seguintes realizamos atividades tanto com o grupo de adolescentes da manhã quanto os do período da tarde. As atividades foram desenvolvidas em parceria com o Ministério da Saúde que ofereceu capacitação para utilizarmos o material do programa de prevenção de uso de drogas, o #tamojunto, nos dois CCAs.

O #tamojunto envolve um conjunto de 12 aulas para adolescentes, buscando o desenvolvimento de habilidades de vida, transmissão de informações e reflexões envolvendo temas como drogas, grupos, resiliência, estratégias de enfrentamento e projetos de vida, além de três oficinas com os pais sobre desafios atuais na educação dos adolescentes. Compreendemos que pelo dinamismo das atividades propostas neste material, ele seria um disparador interessante para que as **aulas se constituíssem como lugar de encontro**.

Explicitar a experiência com essas aulas demandaria um novo texto, mas acho importante citar, ao menos, três acontecimentos:

O primeiro foi o fato dos educandos terem aumentado sua participação e empenho nas atividades de escrita ao longo do curso. Associamos isso ao interesse que demonstravam às respostas que eu escrevia nos cadernos sobre suas produções, havendo uma **reciprocidade** semelhante a trocas de cartas.

O segundo aspecto é a procura, após as aulas, por conversas particulares. Alunos esperavam os outros saírem da sala para compartilhar algo de seu cotidiano como incertezas diante do futuro, interesse pelos estudos, preocupações, sofrimentos que vivenciavam, pedidos por conselhos e situações que se orgulhavam. Associamos essas conversas, entre outras questões, a disponibilidade em estabelecermos **relações de intimidade e confiança a partir do conteúdo da atividade**.

O terceiro, e último, aspecto é que em momento nenhum foi fácil realizar as atividades, nem sempre eu e os adolescentes nos entendíamos. O fato de encontrá-los semanalmente possibilitou que eu tivesse muito **tempo para digerir nossos encontros** e pensar como abordaria a próxima atividade, muito diferente do desgaste vivenciado pelas educadoras ao estarem todos os dias com as turmas, tendo pouco tempo entre um encontro e outro.

Após termos explicitado diferentes aspectos das inter-ações institucionais, buscaremos agora relatar um acompanhamento clínico que, ao envolver diversas parcerias, se tornou um caso emblemático dessa proposta de trabalho.

4.1.5.3. Os gêmeos e uma vacina antropofágica

No segundo semestre de 2016 entraram dois gêmeos de oito anos no CCA. Logo nas primeiras semanas, um deles, Trajano, apresentou comportamentos agressivos, batendo nos colegas, e enfrentando os professores. A primeira queixa que chegou a mim era que Trajano era um menino impossível, que enfrentava os adultos de igual para igual.

Diante da dúvida sobre como era possível Trajano, ainda criança, se colocar agressivamente contra adultos, entendemos ser importante que nós, educadoras, não perdêssemos o olhar que o reconhecesse como criança. Diante de sua dispersão, parecia importante **ofertar contornos simbólicos para sua experiência ter lugar**.

Encontrei ele pela primeira vez no pátio, conversamos e percebi que ele estava com uma ferida na perna, contou que se machucou enquanto andava pelos telhados das casas da comunidade. Isso era segredo e seus pais não sabiam. Perguntei se ele não tinha apanhado e disse que não, mas mostrou outras marcas dizendo que essas sim. Contou que às vezes enfrenta o pai e que ele é violento. Perguntei quem lhe dava carinho e disse *ninguém, só no CCA*.

Nesse primeiro encontro, ao me contar seus segredos, estabelecemos uma **relação fundada na confiança, preocupação, responsabilidade e afetividade**. Com esse encontro não era mais uma possibilidade não estar **implicado em sua narrativa de vida**. Quando acolhemos o outro em nossa interioridade, o que acontece com ele, acontece em nós. Um dos grandes sofrimentos que afligem trabalhadores da área da educação e da saúde é a sensação de impotência diante do mal que testemunhamos.

Conversei com a Candinha, diretora da instituição que algo estava acontecendo na casa dele, marcamos alguns encontros com a mãe, Mônica, que sempre faltava. Entramos em contato com a Unidade Básica de Saúde (UBS) também pelo forte cheiro de urina e roupas sujas e marcamos uma reunião conjunta entre UBS, CCA e a mãe de Trajano. Nesse encontro, a enfermeira Mafalda da UBS e a Candinha falaram para a mãe sobre os cuidados de higiene com os meninos e que sabiam que a situação em casa estava difícil e precisava ser cuidada; Falaram que o psicólogo da instituição estava disponível e que se essa situação persistisse o conselho tutelar poderia ser acionado.

Nessa conversa, Candinha e Mafalda se posicionaram com **convicção** reconhecendo o cuidado como necessário, mesmo que não agradasse.

Ao entrar em uma sala, percebi Trajano correndo de um lado para outro, desafiando o professor. Em uma das suas passagens rápidas por mim, peguei-o no colo como se fosse um avião voando e rapidamente o pousei no chão e pedi que prestasse a atenção no professor, ele foi para um canto.

Muitas vezes quando a palavra perde seu peso, ainda existe **o gesto**. Não foi uma interação pensada e não acredito que até hoje eu tenha plena noção das motivações implicadas nessa ação, há algo da dança nisso. Acontecemos sem pensar.

No encontro marcado, presenciei Mônica ambígua entre compartilhar ou não compartilhar as dificuldades que vivenciava. Como havia se afastado de seus amigos e familiares por não aceitarem seu matrimônio, sentia a necessidade em compartilhar com alguém o que carregava sozinha. Uma outra voz parecia ter receio em contar algo que pudesse evocar a intervenção do conselho tutelar, além de perder a guarda dos filhos, parecia ter receio que a condição vivida dentro do ambiente doméstico, ao ser exposta, pudesse prejudicar seu trabalho como vigia na região. Assim, havia a tentativa de minimizar sua condição familiar transmitindo que todas as famílias têm seus problemas e que as coisas estavam melhorando. Mesmo nesse encontro já havia contado que seu marido usava cocaína e tinha momentos em que era agressivo, se preocupando quando Trajano *batia de frente* com ele.

Nesse encontro conversamos sobre quanto era difícil para ela encarar o problema já que se percebia sozinha, reconhecemos que ela era uma mãe que se preocupava com os filhos, inclusive incentivando-os na leitura e que poderíamos disponibilizar diversos recursos tanto para ela quanto para o marido em relação ao uso de drogas.

Na semana seguinte fui informado que Mônica havia se separado do marido.

Geralmente eu e Candinha participávamos juntos do encontro inicial com os pais, dois objetivos estavam implícitos nisso: o primeiro era afastar a ideia sobre a **disponibilidade de escuta e acolhimento** ser uma exclusividade do psicólogo e o segundo objetivo era que Candinha agregasse com sua sensibilidade, sabedoria sobre a comunidade e seus recursos existenciais. Nesse caso, por indisponibilidade na agenda de Candinha, realizei o acolhimento sozinho.

Depois dessa conversa, Mônica passava recado pelos filhos e por funcionários da instituição sobre seu interesse em termos novos encontros e, ao mesmo tempo, não comparecia aos que eram agendados e não atendia os telefonemas da instituição. Veio em um

segundo encontro onde contou que o marido havia saído de casa, que não era fácil e que ainda se encontravam, mas que a situação em casa havia melhorado.

Nesse período, juntamente com Candinha fizemos uma reunião com a equipe da Escola em que Trajano e Augusto estudavam, contaram ter havido melhora das crianças nas atividades e no comportamento após a saída do pai do ambiente doméstico.

Uma mesma situação pode ser olhada de diferentes prismas e isso condiciona o cuidado ofertado. A mesma situação que foi acompanhada pela equipe da instituição em uma perspectiva **sistêmica**, reconhecendo sentido na experiência de Trajano, poderia ter sido tratada sob a perspectiva de um caso de Transtorno Desafiador de Oposição (TDO), compreendendo haver uma disfuncionalidade no comportamento da criança.

O transtorno desafiador de oposição (TDO) é um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam. O DSM-IV, o sistema diagnóstico mais amplamente utilizado, define o diagnóstico como um modelo de comportamento que satisfaz quatro (entre oito) critérios por, pelo menos, seis meses com disfunção social ou ocupacional (SERRA-PINHEIROS et al, 2004, p. 273).

Assim, diferente de uma perspectiva que aliena as pessoas apenas ao que está descrito em manuais, compreendemos que Trajano, ao se apresentar de forma exuberante, possibilitou, entre outras coisas, que **seu sofrimento fosse acolhido**. Em nossa perspectiva ética, seu comportamento foi funcional ao colaborar para que a violência vivida em casa diminuísse, e, para além disso, diante dos eventos mais difíceis, Trajano se posicionou diante da vida não se curvando às humilhações, nos possibilitando compreender que sua vocação de vida aponta para um horizonte de dignidade.

Desde o início participei de interações pontuais com as crianças, inicialmente só com Trajano, como no dia em que deu socos em um colega e eu o abracei segurando seus braços. Fiquei com ele no colo sozinho onde, tempos depois, me mostrou um boneco que estava escondido chamado de *imperador Trajano* e que estava muito bravo. Conversamos sobre a história de *imperador Trajano* e toda sua fúria. Imperador Trajano ficou um pouco mais calmo quando reconheci sua coragem e a busca pelo respeito. *Imperador Trajano* foi durante um tempo nosso assunto quando nos encontrávamos pelos corredores.

Diante dessa cena de crianças se batendo, como contribuir para que essa vitalidade

pulsante, essa chama que habita as crianças, em vez de se apagar, **prossiga em narrativas que possam ser celebradas em comunidade?**

Nessa situação, busquei reconhecer que a coragem e a busca pelo respeito são guardiãs da vitalidade que habita Trajano.

Um dia, enquanto eu utilizava o computador na sala da coordenação pedagógica, uma professora pediu que Trajano e Augusto, seu irmão gêmeo, ficassem comigo por estarem atrapalhando a aula.

Assim que a professora se encaminhou para a sala, Trajano veio me cumprimentar como um grande conhecido sentando-se na cadeira em minha frente e esticou os pés sobre a mesa, sendo acompanhado por Augusto. Nesse instante os olhei com seriedade lembrando que estavam ali por algum motivo e que eu não poderia dar atenção para eles por estar lendo uma coisa muito importante e que precisaria que eles me ajudassem a terminar a leitura. Tiraram os pés da mesa e ficaram parados.

Minha postura firme buscava convocá-los a perceber que um evento importante tinha acontecido, tinham sido expulsos da sala, e que outro evento estava acontecendo, estavam diante de um adulto. Isto é, estabelecemos um lugar de **interação que se tornaria mais potente** conforme a implicação na experiência de encontro.

Mesmo com os olhos fixos na tela do computador, eu estava com minha concentração dividida entre ler o texto e prestar atenção neles, considerava que havia um ganho secundário nas expulsões de sala de aula, pois sempre tinham alguma atenção acolhedora pela compreensão da equipe sobre as dificuldades que passavam.

Manter o foco na leitura intencionava transmitir, pelo exemplo, a importância da leitura. Foi muito gostoso naquele encontro perceber que **memórias** de infância com meu pai, e seus livros, estavam presentes diante daquelas crianças.

Após alguns minutos Trajano começou a andar devagar pela sala e olhar para a estante de livros, perguntei se queria um livro, respondeu que sim, peguei um que considerava que já pudesse ler. Augusto também quis um e assim leram enquanto eu não conseguia ler.

Reparei que Augusto se incomodava por Trajano ter mais agilidade na leitura. Assim, Augusto tentava ler mais rápido pulando páginas inclusive. Contei que no começo é devagar mesmo e quanto mais lemos, mais a leitura vai ficando gostosa e fluída. Assim como meu pai fazia comigo, tive interesse que me contassem as histórias e Augusto e Trajano levaram os livros para casa emprestados.

Nas semanas seguintes me contaram sobre as histórias que estavam lendo. Eram momentos bem gostosos, de alegria compartilhada.

Nesse tempo, algumas educadoras, como forma de favorecer que Trajano cooperasse com as aulas, solicitavam ajuda para a organização das atividades e conforme Augusto e outras crianças foram se voluntariando para auxiliá-la, também.

Trajano estava mais participativo e **persistia vibrante**, Augusto, seguindo os passos do irmão, estava cada vez mais comunicativo e **ativo na dinâmica da instituição**. Tanto na leitura das crianças, como na participação das atividades, compreendemos que as crianças estavam em um caminho interessante, até que...

Tempos depois soubemos que o pai dos gêmeos havia voltado para casa e que a situação de risco havia piorado, as queixas de comportamento das crianças se tornaram diárias assim como a queixa que expressavam em relação ao pai. Nossas tentativas de contato com os familiares, por telefone ou visitas domiciliares, não estavam sendo efetivas.

Diante disso, compreendemos que assim como as crianças estavam diante de contornos simbólicos no CCA, uma intervenção via conselho tutelar, poderia contribuir para estabelecer algum parâmetro de convivência que não colocasse a **vida** das crianças em risco iminente. Uma decisão difícil, que necessitou ser amadurecida.

Conforme a equipe foi se sensibilizando sobre as limitações das nossas intervenções e após Trajano chegar ao CCA vomitando, aparentemente após levar alguma pancada na cabeça e sua mãe não mostrar disponibilidade para levá-lo a UBS, Candinha me chamou para finalizarmos o encaminhamento que havia escrito para o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Conselho Tutelar. Nas duas semanas após a notificação ao Conselho, Candinha pressionava para que tomassem alguma atitude, não encontrávamos Mônica havia meses.

As dificuldades vividas no ambiente doméstico intensificaram-se com a demissão de Mônica, aumentando a responsabilidade do progenitor sobre as finanças da casa. Tal demissão se deu em um momento em que houve aumento do desemprego no bairro e insegurança em relação aos postos de trabalho ainda ocupados, o que pode ser associado à crise econômica do país.

Diante da morosidade do Conselho Tutelar na região, questionamos como podemos favorecer que as instituições públicas exerçam suas funções?

O controle social é um mecanismo eficaz contra o clientelismo e as relações de favor, que não garantem direitos por tratar-se de ações ou reivindicações isoladas que visam resolver problemas imediatos de algumas pessoas. Quando se reconhece que a falta de médico não é um problema individual, mas uma necessidade da comunidade para garantir o direito fundamental à saúde, a forma de relacionar-se com o poder público é diferente e se dá na base da conquista de direitos. É dessa maneira que o controle social torna-se uma ação legítima da sociedade perante o Estado, e que deve ser exercida continuamente (AMÂNCIO et al, 2010, p. 9).

Cerca de quinze dias após a notificação, em uma quarta-feira, recebo o telefonema de Lana, minha chefe, diretora do CIE, me informando que o pai dos gêmeos havia cometido suicídio em casa e que, apesar de não ser minha hora de trabalho achou melhor me avisar para dar o apoio à equipe e aos meninos. Agradei.

Quando cheguei ao CCA, soube que em poucos minutos os gêmeos chegariam junto com as demais crianças do turno da tarde. Contaram que o pai se matou enforcado no banheiro de casa naquela manhã e que toda a comunidade estava sabendo. O suicídio se deu após uma briga disparada pela precariedade financeira em que a família se encontrava.

Diante da casa interdita e dos problemas relacionados ao óbito, a família achou melhor que os meninos passassem a tarde no CCA.

Diante desse evento, em equipe, decidimos **integrar esse acontecimento** às atividades do dia, favorecendo que **as crianças fossem acolhidas em sua dor e questionamentos**.

Quando as crianças chegaram, ainda antes do portão ser aberto, estavam agitadas, questionando Augusto, que estava chorando, se era verdade que seu pai tinha se matado. Imediatamente retiramos os meninos da entrada e levamos para uma sala reservada onde foram acolhidos por nós. Enquanto estava com eles pude ouvir Priscila, professora de esportes, conversando com todas as crianças no salão sobre a importância do respeito por esse momento muito difícil que os meninos estavam passando.

Até essa fala de Priscila, muitas crianças pareciam afoitas, consumindo a informação, como uma plateia faminta e desatenta diante de um espetáculo que não as tocasse, um entretenimento. Após a fala da educadora, houve um silêncio como se, agora sim, **o evento pudesse atingi-las, tocá-las, impactar suas vidas**.

Após o almoço, levamos umas 20 crianças de 7 a 10 anos até a sala de expressão corporal onde eu e Tamara organizamos uma roda. Começamos perguntando se sabiam o motivo de estarmos ali.

Algumas crianças levantaram a mão e uma respondeu *Pelo que aconteceu com o pai dos meninos*. Perguntamos o que aconteceu *ele morreu*. Perguntamos se alguém ali já havia perdido alguém querido, inclusive um bicho de estimação. Muitas crianças levantaram as mãos e começaram a contar sobre suas perdas.

A cada história buscamos reconhecer um saber contido nas experiências narradas, houve respeito e envolvimento de todos enquanto falavam sobre a vontade de chorar, sobre a saudade, sobre a dificuldade em ver alguém chorando, sobre as tentativas de fazer parecer que está tudo bem, sobre a dor no peito que a gente sente...

Em determinado momento Trajano e Augusto, em conversa com a professora Priscila, escolheram entrar na sala, introduzimos sobre o que estava acontecendo e após ouvirem as histórias dos colegas em silêncio, Trajano quis contar a sua. Muitas crianças choraram e foi a primeira vez que ele pôde chorar com a gente. Falamos sobre o quanto as crianças estavam sendo companheiras uma com as outras e que isso contribuiu para que Trajano se sentisse à vontade para compartilhar o que estava passando. Augusto também se emocionou com a narrativa do irmão. Momentos depois, quando algum silêncio se fez, Augusto disse *agora chega, está na hora de brincar*. Encerramos a atividade, recebemos muitos abraços e as crianças foram para a quadra.

Propor esse encontro foi possível ao lembrar do profundo **respeito** que minha mãe tem pelas crianças, respeito que fui testemunhar novamente ao conviver com educadoras de um Centro de Educação Infantil. Nessa conversa com as crianças, sobre luto e perdas, buscamos algo que fosse **coerente com diversos registros da experiência**, realizamos uma atividade coerente com a proposta institucional de Educação Social, dialogando com o contexto comunitário, ao mesmo tempo buscamos promover que o grupo de educandos se organizasse de forma mais cooperativa e que também pudessemos acolher as experiências de todos. Teve a função de aproximar a educadora, também com vivências recentes de perdas, de uma proposta de interação educativa distinta, ampliando nossos horizontes no campo do trabalho.

Mesmo confiante que seria um encontro potente, testemunhar um grupo de crianças **acolhendo com tanto respeito experiências tão sensíveis** de outras crianças, é algo que ainda hoje me faz **sorrir**.

Depois dessa atividade, eu, Candinha e a assistente social Edilene fomos visitar Mônica na casa de sua mãe. Assim que chegamos à casa cheia de familiares e amigos, Mônica me abraçou forte e emocionada me lembrou do quanto ela investiu para que ele saísse das drogas, de não ter desistido dele e do quanto estava difícil esse momento. Reconheceu que não esperava tanta gente lhe dando forças e que reconhecia que nossos desencontros ou diferenças eram pelo bem dos meninos. Conversamos um pouco, apresentou suas filhas, sua mãe e irmãs que falaram sobre não deixar mais que Mônica se afaste.

Mônica prometeu que assim que passasse esse período mais atribulado que voltaria a me encontrar.

Após o período atribulado, Mônica me procurou novamente compartilhando como se alimentou dessas experiências e para onde estava destinando sua vida, mas se essa história continuar aqui, esse capítulo não acaba...

4.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo buscamos sensibilizar o leitor sobre uma forma possível, entre outras, de compreensão das relações de trabalho. Compreendendo que nossas **ações estão inseridas em uma teia de relações** que envolvem diversas dimensões da realidade, como a conjuntura político-econômica do país, as peculiaridades do território em que estamos inseridos, impacto das instituições parceiras, clima organizacional, contratos de trabalho, entre outros.

Nessa teia de relações, buscamos evidenciar quatro frentes de trabalho que podem acontecer simultaneamente e que impactam a instituição de diferentes formas.

A primeira é a produção de documentos, como esse capítulo ou o livro de Sauvé (2012), que possam impactar as práticas realizadas na instituição. No caso deste texto buscamos, entre outros aspectos, evidenciar uma perspectiva em que as práticas institucionais podem estar ancoradas em princípios e valores que acompanham o programa social desde sua fundação, incorporados na história de vida do padre Roberto. Buscamos com isso evidenciar que diante de uma instituição com princípios e valores consistentes ao longo de sua história é possível **encontrar ressonâncias** entre o horizonte ético institucional e o horizonte ético da personalidade de cada um.

A Segunda frente de trabalho envolve um posicionamento diário da busca pela ressonância entre o trabalho realizado e o horizonte ético compartilhado com a instituição. Na linguagem dessa dissertação, **o antropófago se nutre da instituição quando suas práticas são condizentes com seus princípios e valores comunitários.**

Nesse sentido, o trabalho é fundado sobre relações de *amizade* - compreendida aqui como **parcerias, diante de percursos imprevisíveis, orientados por valores éticos compartilhados** - que possam colaborar com perspectivas divergentes, críticas, que nos auxiliem a tessitura nossa prática destinando-a no sentido do horizonte ético compartilhado.

Diferentemente de uma perspectiva de submissão ao funcionamento institucional, a busca por um posicionamento ético radical significa, nesta perspectiva, inclusive, a possibilidade de opor-se radicalmente às práticas institucionais que possam contradizer os

próprios fundamentos institucionais, apresentando, assim, uma possibilidade de **experimentar o trabalho no âmbito das realizações pessoais**, ou seja:

O indivíduo, sentindo-se como um organismo, ou uma peça na cadeia de produção, enxerga-se como inútil, e sua vida lhe aparece sem colorido. O resultado é o aparecimento de uma crise de identidade, acompanhada de depressão, sem a possibilidade de vislumbrar um sentido último para a existência, que definiria envelhecer com espiritualidade.

Creio que na atualidade é necessária a recuperação da memória dos elementos mais fundamentais da condição humana, para que o ser humano e em especial o idoso possa acolher de maneira mais rica o seu destino e dessa forma poder contemplar a dimensão mais importante do processo de envelhecimento: a espiritualidade. O que nos caracteriza não é nossa capacidade de produzir mercadorias, mas sim a nossa possibilidade de emprestar, criar e revelar sentidos por meio de nosso agir, por meio de nosso trabalho. A vocação humana é fundamentalmente poético-religiosa. Quero dizer com isso que é inerente ao homem a capacidade de encantar-se com o cotidiano e enxergar nele o eterno.(...) Sem a perspectiva de uma vida criativa, que implique na transformação contínua do cotidiano, ocorre a morte em vida que se caracteriza, pela alma entristecida e pela espiritualidade adoecida (SAFRA, 2005).

A terceira frente envolve o mapeamento da teia de relações pessoais e institucionais que constituem o contexto de trabalho e sua oferta aos diferentes atores institucionais. Isso possibilita afetar as práticas desenvolvidas e o clima organizacional em diferentes perspectivas que podem envolver tanto revisão de protocolos internos, como o painel de recados do CCA, até interações com outras instituições como o Colégio Santa Cruz e os serviços públicos da região.

Nessa perspectiva de **sustentar um pensamento complexo, polifônico, atento a teia de relações que constituem o campo experiencial**, entramos na quarta frente de trabalho, envolvendo a atenção às demandas de atendimento aos jovens da comunidade. Como explicitado ao longo do texto, a possibilidade de reconhecer cada demanda de trabalho como produzida na teia de relações que constituem a vida cotidiana e **da qual fazemos parte**, possibilita ofertar um cuidado composto por alianças interinstitucionais, interdisciplinares e também composto pelos diferentes saberes que habitam a pessoalidade de cada um, em uma perspectiva de responsabilização **pela demanda ao percebermos que também a produzimos**, o que neste trabalho foi enfatizado no debate sobre o olhar que ofertamos aos outros e como nos posicionamos compondo a experiência.

Assim, compreendemos que, ao focarmos uma situação e

ampliarmos intensamente sua imagem (ampliar tanto que acessaríamos esses elementos mais intensivos), veremos atravessar essas linhas referentes às políticas públicas, questões de gênero, contrato de trabalho, ensino de um raciocínio específico, constituição do grupo classe, relação de encaminhamento para a saúde, produção de diagnóstico. Esse pensamento poderia nos paralisar se servisse para entendermos a multideterminação das situações como um grande espectro das causas exteriores a nós e que muita coisa precisaria acontecer para algo derivar – como se as coisas dependessem de tantos fatores que nos sentiríamos fracos diante da possibilidade de alterá-las. Mas o acesso a essa multideterminação nos permite, ao contrário, proximidade a muitas questões constituídas na relação com nossas formas de pensar e agir. Isto é, participamos da engrenagem (MACHADO, 2016, p. 123).

Buscando contribuir com o destino das práticas institucionais, permito-me sonhar um Programa Social que caminhe no sentido de uma maior reabertura às participações mais ativas da comunidade em seu funcionamento. Escrevemos reabertura ao lembrar que suas primeiras ações se deram sobre falas de mulheres preocupadas com o destino escolar das crianças da comunidade. Ações nesse sentido, ao ofertarem lugar de fala aos moradores da comunidade, são coerentes com a ética comunitária que busca **maior engajamento popular**. Assim, o programa social fortalece sua parceria, já existente, no campo da **amizade comunitária**.

5. BANDEIRA CIENTÍFICA: UMA PERSPECTIVA ANTROPOFÁGICA PARA A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE.

Foi porque nunca tivemos gramáticas, nem coleções de velhos
vegetais. E nunca soubemos o que era urbano, suburbano,
fronteiriço e continental.

As migrações. A fuga dos estados tediosos. Contra as
escleroses urbanas. Contra os Conservatórios e o tédio
especulativo.(...)

Contra a verdade dos povos missionários.(...)
(ANDRADE, 1928)

Neste capítulo apresentaremos uma prática pedagógica que afeta a formação de estudantes de graduação de diferentes cursos da área da saúde na Universidade de São Paulo (USP). Essa perspectiva pedagógica ocorre ao proporcionar aos alunos encontros interdisciplinares em diferentes localidades do país, promovidas pelo projeto de extensão universitária, o Bandeira Científica.

No capítulo sobre o uso do futebol no CAPS, apresentamos a atividade desenvolvida relacionando-a com o contexto das políticas públicas, no capítulo sobre as práticas desenvolvidas na Congregação de Santa Cruz, relacionamos com o contexto institucional, já neste capítulo apresentaremos a formação de uma prática pedagógica antropofágica contextualizando-a em um percurso pessoal experienciado em oito anos de participação no Projeto Bandeira Científica. A prática pedagógica desse projeto, em nossa perspectiva, está assentada na **promoção de experiências que buscam promover saberes** que possam ser acolhidos no horizonte profissional-pessoal dos alunos.

5.1. PROJETO BANDEIRA CIENTÍFICA

Todo ano, alunos e docentes da Universidade de São Paulo, junto com profissionais formados em diversas áreas, desenvolvem ações com o intuito de aprender sobre realidades regionais do país e desenvolver experiências de aprendizado durante as práticas em saúde realizadas. São interações no campo da saúde que buscam impactar a população de algum município brasileiro com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média nacional e com população de até 30 mil pessoas.

Entre 2010 e 2017 participei do Projeto Bandeira Científica, um projeto de extensão

da Universidade de São Paulo (USP) que envolve diversos cursos como engenharia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia, nutrição, medicina, administração, farmácia e já teve participação da agronomia, jornalismo entre outros cursos presentes na Universidade de São Paulo.

No Bandeira Científica, cada ano se desenvolve a parceria com um município diferente. No início do ciclo do projeto daquele ano, por volta do mês de maio, há um período de estudos sobre a realidade local do município escolhido, acordo das parcerias que serão desenvolvidas com as autoridades públicas e o planejamento das ações que serão realizadas até o mês de dezembro.

Em dezembro, após o término do ano letivo na universidade, há o período de 12 dias que nomeamos de “imersão” ou “expedição”, onde cerca de 170 pessoas se deslocam até o município parceiro e desenvolvem ações aliadas aos recursos e anseios presentes no próprio município. Após a imersão há um processo de avaliação sobre os impactos das ações realizadas, com isso, as informações colhidas e elaboradas sobre a realidade local são organizadas e devolvidas para os moradores em julho do ano seguinte, quando se finaliza o ciclo, após um ano de parcerias. Esse processo já aconteceu em diversos municípios das diversas regiões do país como Belterra (PR), Pedra Azul (MG), Afogados da Ingazeira (PE), Inhambuê (BA), Ivinhema (MS) entre outros.

A pluralidade de olhares e ações produzidas nesse projeto e o anseio em desenvolver práticas interdisciplinares produz uma persistente demanda de diálogo entre os envolvidos em diversas frentes de trabalho: nos estudos e projetos sobre saneamento básico, atividades educativas, mapeamento da estrutura de saúde, mapeamento da rede de lideranças populares, regionalismos, estudo da produção artística local, dos modos de vida relacionados com a geografia e política, a confecção de dispositivos de adaptação para atividades físicas, os diversos olhares sobre a condição humana produzidos pelas especialidades clínicas do campo da saúde, entre outros.

Ao longo de oito ciclos do projeto, exerci todas as funções discriminadas no projeto, com exceção, por motivos óbvios, do trabalho realizado pelos docentes universitários. Assim, apresentaremos a seguir, perspectivas sobre as funções de acadêmico, diretor, discutidor e conselheiro evidenciando como essas experiências colaboraram na **constituição do pensamento clínico polifônico** apresentado nesta dissertação.

5.1.1. Um acadêmico antropófago em direção a Clínica Ampliada

Como aluno, membro da equipe de psicologia, em 2010, foi possível experimentar, em um ambiente educativo, diferentes frentes de atuação do profissional da psicologia como: os plantões psicológicos caracterizados por encontros pontuais focados na demanda do paciente; atividades educativas, em que, diante de um público-alvo, desenvolvemos atividades em torno de um tema específico; reuniões de rede, em que buscamos compreender e se possível favorecer aproximações entre os profissionais da cidade em relação a algum tema crítico no município; relatórios, em que, pela necessidade de registrar as ações realizadas, aprendemos a registrar o que se mostra relevante; interconsultas, que são atendimentos compartilhados com equipe de outras áreas da saúde; entrevistas com moradores, atividade em que aprendemos sobre os desafios que existem na realidade local; mapeamento de rede, buscando localizar os equipamentos presentes no município, entre outras atividades que fazem da experiência como acadêmico a que mais tem contato com a variação linguística da população local.

Uma das experiências que tive como acadêmico ocorreu a partir da demanda de agentes comunitários de saúde (ACS) por atendimento individual da equipe de psicologia. Pela demanda vir de diversos profissionais exercendo a mesma função, decidimos reunir os 70 agentes comunitários do município e investigar sobre as condições de trabalho.

Nesse encontro percebemos que o sofrimento de muitos estava associado ao contato com a enfermidade das pessoas, a partir das visitas domiciliares, e a falta de retaguarda de suas equipes para compartilhar o cuidado dessas demandas, possibilitando que cada um, isoladamente, se sentisse impotente diante do sofrimento que testemunhavam.

Além das demandas ligadas a tarefa de sua profissão, ficavam sobrecarregados pela tarefa de entregar medicamentos a pessoas que poderiam ir ao posto e também a responsabilidade pela entrega de presentes, como frango de natal, oferecido pela prefeitura; facilidades que aparentemente intencionavam favorecer a reeleição do prefeito. Com medo de serem perseguidos não compartilhavam o mal-estar com essas situações e, apenas com o espaço grupal que participamos foi possível tirarem diretrizes para reivindicar coletivamente melhores condições de trabalho, pactuando que não entregariam mais os presentes da prefeitura, mesmo acreditando que alguns romperiam com o acordo coletivo por medo de demissão.

Essa falta de profissionais estava associada a uma espécie de leilão entre os municípios que competiam financeiramente para ter acesso a profissionais de saúde que rompiam o vínculo por melhores remunerações.

Assim, o sofrimento singular, de um agente de saúde, que poderia ser descrito em termos psiquiátricos era, também, face de um sofrimento comunitário associado à realidade política, econômica e cultural, não só de Inhambupe. Desta experiência digeri a compreensão que o sofrimento que aparecia apenas como individual e que cada um experimentava a sua maneira, permitia **acessar uma realidade compartilhada** pelo grupo, havendo relação entre fatores que antes eram vistos como isolados. Desta forma, experiencial, o Projeto Bandeira Científica, assim como outras iniciativas, têm promovido a formação de profissionais da saúde atentos à possibilidade de ampliação do olhar clínico, o que no campo das políticas públicas, tem sido discutido na literatura técnica como Clínica Ampliada.

Tal Clínica é entendida como uma intervenção política, que envolve na prática as possibilidades de transformação do sujeito e da sociedade, sendo ressaltada como estratégia de potencializar a vida quando ela não se conforma com a sobrevida e encontra linhas de fuga, que pulsam no aspecto da coletividade e da solidariedade.

Nessa perspectiva ampliada da Clínica, que ultrapassa muito além do indivíduo, e compreende as questões coletivas e políticas, observou-se as relações e jogos de poder que circulam nas políticas de gestão e controle da vida, assim como as práticas de resistências que se constroem, cotidianamente, nesses espaços (DETTMANN et al, 2016).

5.1.2. Diretor - um antropófago faminto

Em 2011, aluno do último ano da graduação, experimentei ser membro da diretoria, instância formada por alunos responsáveis pelo planejamento logístico do projeto. Essa função favoreceu compreender a relação entre o projeto e o município e a busca por conciliações entre as demandas da área de origem e do interesse integrado do projeto, sendo um lugar que possibilita compreender o impacto que mecanismos institucionais e ações estruturais exercem na experiência, no corpo, dos participantes do projeto.

No primeiro dia da imersão, enquanto os demais participantes esperavam no desconfortável hangar de uma base da Força Aérea Brasileira (FAB) em São Paulo, ajudei, com outros diretores, a colocar a carga que levávamos no bagageiro de um avião. Depois da viagem de avião sem revestimento acústico até Santarém-PA fui um dos responsáveis por esvaziar o avião e encher um dos caminhões do exército com parte da bagagem. Depois fui responsável por acompanhar e orientar um dos caminhoneiros até a escola em que ficaríamos alojados em Belterra-PA. Quando chegamos ao alojamento pedimos auxílio aos alunos para levarmos os materiais até as salas designadas, criando um corredor em que cada material passaria de mão em mão, nesse momento eu já estava cerca de 20

horas acordado. Buscando estar atendo às tarefas e não havia jantado, por ter carregado e acompanhado o caminhão enquanto o grupo havia sido levado ao alojamento.

Uma das bagagens era um aparelho avaliado em alguns milhares de reais que passando de mão em mão encontrou uma aluna desavisada que derrubou o material. Nesse momento, imediatamente soltei um berro raivoso de *presta a atenção*, provavelmente com algum palavrão junto. A aluna assustada e culpada por já ter derrubado, sentindo-se humilhada por um superior na hierarquia do projeto, cansada pela viagem, insegura pela experiência que vivenciava, entre outros atravessamentos, começou a chorar.

Um **corpo** em trapos, sujo, calorento, suado, cansado, faminto, sonolento, desabrigado, tarefeiro, um corpo lamentável.

As privações físicas que vivemos no projeto e algumas cenas lamentáveis relacionadas a elas favorecem o aprendizado sobre as necessidades corporais, esquecidas na formação em psicologia.

Na perspectiva apresentada neste trabalho, **somos seres encarnados, as experiências correm em nosso corpo.**

Muito da intensidade experiencial que o projeto promove em seus participantes está relacionada ao desalojamento que provoca. Diante da falta de contornos simbólicos bem estabelecidos, já que o projeto se recria todo ano, em localidade distinta e com participantes novos, o fortalecimento de laços afetivos se torna **sustentação comunitária**.

5.1.3. Um antropófago conselheiro

No meu primeiro ano de formado, em 2012, fui convidado para fazer parte do Conselho da Bandeira Científica. Conselho é o grupo de profissionais com experiência em outras funções no projeto dispostos a auxiliar a diretoria no desenvolvimento de suas atividades. O Conselho desenvolve princípios e conceitos para o projeto ser direcionado nos próximos ciclos. Como conselheiro, estamos em um contato direto com a dimensão política do projeto e do município. Durante a imersão de 12 dias, os conselheiros são os representantes do projeto junto às autoridades locais, sendo responsáveis por decisões mais sensíveis como a descrita abaixo:

Um dos episódios que tivemos que lidar nessa função foi em Limoeiro de Anadia-AL (2015) quando tivemos um grupo de participantes que fumaram maconha no chamado Social do Meio, dia que descansamos. Eu e outro conselheiro éramos os responsáveis pela decisão sobre o que seria feito. Inicialmente, para demonstrar

que não admitiríamos qualquer substância ilícita, pensamos na exclusão imediata de quem forneceu a droga, perdendo o acesso ao alojamento e sendo proibido de participar das atividades. Buscando compreender outras dimensões do evento como o uso de drogas na universidade, o proibicionismo, nosso papel educativo na formação dos participantes e a prevenção em relação a novos acontecimentos, decidimos chamar todas as pessoas envolvidas e conversar sobre o assunto.

Nosso objetivo era esclarecer como aquele evento havia sido possível, não tínhamos a perspectiva de educá-los moralmente. E sim, sensibilizá-los sobre a **responsabilidade coletiva**.

Nessa conversa perguntamos o que haviam pensado antes de fazer uso da droga. A maioria admitiu ter cometido um erro ao dar continuidade ao que outros estavam fazendo. Diante da posição de culpa, esclarecemos que buscávamos ter a coragem e maturidade de aprofundarmos o assunto e que não pretendíamos expulsar ninguém e nem achar culpados. Assim, o rapaz que trouxe a droga se manifestou e argumentou que estava no último ano da faculdade, que era sua última viagem e que achou que seria interessante trazer a droga, trouxe, foi interessante compartilhar e que maconha para ele era como cigarro.

Compreendemos as motivações pessoais dele e perguntamos se havia pensado nas consequências de seu ato para as outras pessoas e o coletivo que fazia parte, ele disse que não.

Com perguntas e o interesse em aprofundarmos o assunto, conseguimos conversar sobre representarmos a Universidade de São Paulo no município, o uso político que alguém do município, oposto a ida do projeto, poderia fazer disso. Apontamos sobre o risco de perdemos a parceria com a FAB caso passássemos por alguma inspeção durante a viagem de ida, conversamos sobre termos atividades educativas de prevenção de uso de substâncias psicoativas e, como membros do projeto, o que estávamos comunicando a população local. Ao final, observamos um mal-estar dos participantes ao acessarem que faziam parte de uma comunidade e que havia algo de leviano em se verem apenas como indivíduos naquele contexto. Após o espaço grupal, alguns participantes nos procuraram para compartilhar um pouco mais sobre a experiência pessoal no episódio e compartilharem a dificuldade de assimilar, naquele momento, todo o impacto do projeto na formação deles.

Essa conversa foi uma tentativa de constituir algum sentido comunitário para a experiência dos participantes, o aluno que havia trazido a droga ilícita parecia desalojado da possibilidade de usufruir de uma **experiência compartilhada**, parecia preso em sua individualidade. Estabelecendo esses laços de convivência, quem sabe ele poderia vir a ativar sua face antropofágica.

5.1.4. Um discutidor em busca da antropofagia comunitária

Discussidores são profissionais formados responsáveis pelas práticas clínicas realizadas pelos acadêmicos. A função de discutidor é a que pretendemos explorar mais nesse texto por apresentar possibilidades no campo da formação em psicologia que não são privilegiadas nas experiências em sala de aula. Ocupando essa função no projeto, pude acompanhar e auxiliar o desenvolvimento clínico de diferentes pessoas e, a partir do olhar dos alunos, reconhecer aspectos do meu modo de exercer a prática clínica.

Nos primeiros encontros com os alunos da psicologia, buscava conhecer especificidades de cada um, o que os levou a faculdade de psicologia, o percurso dentro do curso da graduação, seus interesses externos e outros assuntos. Quando o interesse é mútuo, também contava sobre meu percurso, meus desafios e o que mais nossas conversas pudessem disparar. Compreendemos que a intimidade favorece que possamos fincar nossas trocas no campo da **personalidade**, envolvendo nossas semelhanças e diferenças. Como *semelhantes* temos, entre outras questões, o interesse mútuo em **expandirmos as fronteiras de nossa singularidade** a partir do contato com a alteridade, como *diferentes* temos as linguagens que somos mais familiarizados: psicanálise ou análise do comportamento, futebol ou balé, esportes ou literatura, rock, rap ou samba e por aí vai.

Desde quando aprendi com Chauí (2008) que uma ideologia não se mantém apenas pelo que diz, mas, principalmente, pelo que deixa de dizer, adquiri convicção que adentrando em cada linguagem, inclusive a minha própria hermenêutica, podemos nos aproximar do que mais importa. Assim, percebemos o trabalho de supervisão clínica também como exercício de se familiarizar com a **linguagem pessoal** de alguém.

Lembro-me de supervisionar um atendimento de uma aluna do último semestre da graduação que se nutria da linguagem da Análise do Comportamento. Por termos uma receptividade e um interesse mútuo de aproximarmos nossas concepções, havia um esforço conjunto em assimilarmos as impressões de um à linguagem do outro. Lembro de um ponto dessa supervisão onde a aluna disse *putz, não sei como seria isso na linguagem da análise comportamental, mas entendi o que você disse, faz sentido porque já vivi algo parecido com isso*. Lembro também de uma pessoa que dizia que tudo era fisiológico e ao passar em frente a uma igreja fazer sinal da cruz, quando questionei se aquele gesto também era só fisiológico, ela sorriu.

Não consideramos importante afirmar se tal gesto era ou não apenas fisiológico, mas testemunharmos que a vida persiste em não se enquadrar em discursos instituídos. Ao longo dos anos percebemos que durante as imersões, os alunos da psicologia apresentavam uma

carga de atendimentos muito superior à vivenciada durante as disciplinas da graduação, todo ano era comum ver alunos entrando em estado de estafa e se mostrando indispostos a realizar os atendimentos, havendo inclusive anos em que o grupo se rompe, havendo brigas e outras situações que dificultam a convivência da equipe.

Percebemos que os atendimentos que apresentam relatos de violência, frequentes nas imersões, são os que mais abalam nossa equipe, assim como a frustração das atividades que não ocorrem como planejado. Pensando na preparação dos alunos para as diversas situações na imersão, solicitei um dia para realizarmos uma atividade de **integração** antes da viagem. Almejava fazer um trabalho preventivo sobre situações que deveríamos entrar em contato. Conto um pouco mais dessa história:

5.1.4.1. Atividade Preparatória.

Após uma reunião na sala do apartamento de uma das alunas, iniciamos a atividade que eu havia programado. Pedi para a gente descer para uma área mais aberta do prédio, com espaço, vento e luminosidade.

Essa mudança de ambiente ocorreu pela compreensão que somos afetados pelo espaço que ocupamos, nos relacionamos de forma distinta em um consultório, na igreja, no parque ou em um estádio de futebol.

No encontro, estávamos em nove pessoas presentes e uma acadêmica que participou pelo viva voz do celular. Quando chegamos ao espaço aberto, sentimos a diferença em relação ao espaço anterior. Ampliando a distância física entre nós, exploramos o espaço, e esticamos os corpos. Quando todos já haviam reconhecido o lugar, expliquei que o propósito daquele espaço era pensar sobre os desafios que poderiam ocorrer na expedição. Assim, sugeri que formássemos uma roda, inicialmente todos em pé, onde cada um falaria sobre suas expectativas e receios em relação à imersão e, enquanto isso, faríamos um alongamento em que quem estivesse com a fala, proporia o alongamento que seria imitado pelos demais.

Iniciar a atividade em pé tinha o propósito de exigir do grupo uma posição corporal mais ativa, favorecendo um empenho tanto na comunicação corporal como na verbal e nos distanciando da preguiça. Era **um chamado à presença**. A ideia do alongamento tinha o objetivo de favorecer que a comunicação significativa ocorresse em um **espaço interpessoal mais descontraído**, composto por musculaturas mais relaxadas, descontraídas.

Com a disponibilidade dos participantes foi possível que os corpos fossem alongados e que a gente falasse sobre os receios em relação à coesão do grupo, a distância da família e amantes, o uso compartilhado do banheiro, contato com equipes de outras áreas, a medicalização, os desafios da interdisciplinaridade, as atividades que planejaram, o grupo da diretoria, e o receio em sentir-se impotente diante do sofrimento das pessoas.

Percebemos que o tema da impotência havia aparecido em todas as falas. Com isso, tentei compartilhar algumas reflexões que pudessem favorecer nossa interação durante a imersão. Falei tanto, que na escrita desse capítulo havia mais três páginas que retirei para poupar o leitor, já que nas devolutivas dos alunos, esse monólogo não pareceu ter tido a mesma importância do que os outros momentos deste encontro.

Depois desse momento de reflexão, sugerimos que formássemos dois grupos. Cada grupo encenaria uma situação de impotência que alguém já vivenciou ou que o grupo imaginava que poderia acontecer na imersão. Essa proposta buscava favorecer que o grupo tivesse a **experiência de cuidar de uma situação** vista como sem saída. A escolha pelo recurso cênico buscava novamente favorecer que a **experiência tivesse corpo**.

O primeiro grupo criou a cena de uma aluna atendendo um homem que se dizia pedófilo e que afirmava estar prestes a abusar de uma criança novamente. A aluna levou o caso até a supervisão que entendeu que o cliente não estava certo se tinha uma demanda de atendimento e que cabia a aluna ajudar a esclarecer a demanda. A aluna, sentindo-se desamparada, buscou informações na internet sobre lugares que pudessem atendê-lo e outros recursos, mas o paciente não voltou para atendimento seguinte, deixando a aluna-terapeuta angustiada sobre o andamento do caso.

Após a cena, conversamos sobre o encaminhamento do caso. Como grupo reconhecemos que a aluna havia se afetado pela situação e se empenhado na busca pelos recursos que estavam sobre seu alcance, e que esse caso tinha uma complexidade que superava o campo psicológico e superava, principalmente, o cuidado com o próprio rapaz. Aparecendo um caso semelhante a esse durante a imersão, evitaríamos que esse homem fosse embora até ser referenciado ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) e à equipe de saúde local, que ficariam responsáveis em dar prosseguimento ao acompanhamento dele.

A cena do segundo grupo foi a chegada de um paciente em surto no final do expediente em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), sendo que a psicóloga corria o risco de perder o último ônibus para sua cidade. Nessa cena, a psicóloga contou com outros profissionais que chamaram o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). Contamos que no projeto isso não ocorreria pelo costume de só fechar o posto de atendimento após a última pessoa ser atendida e caso necessitássemos de alguma logística especial, que

tínhamos uma equipe de apoio e contato permanente com a Secretaria de Saúde.

Após essa cena, finalizamos a atividade com uma roda de **conversa descontraída** sobre como havia sido a atividade, como tinha sido vivenciarem os personagens e outras impressões e pensamentos disparados nesta atividade, até se tornar uma roda de conversa sobre outros assuntos e se encerrar na abertura da convivência descomprometida.

Semanas depois, durante a imersão, tivemos casos de alunos que respeitaram o próprio tempo quando sentiam que ainda não estavam suficientemente disponíveis para os atendimentos. Os integrantes do grupo se tornaram ponto de apoio um para o outro durante todo período.

Percebemos os integrantes da equipe **atentos aos sinais do corpo**, buscando não dormir muito tarde e se alimentarem bem. Em um momento que o grupo da psicologia estava reunido, um discutidor da psiquiatria compartilhou sua impressão sobre os alunos da psicologia estarem mais **bem preparados para a realidade** e as possibilidades de intervenção durante a imersão, e que via outros alunos em sofrimento.

Três meses depois da imersão perguntei individualmente aos alunos se a atividades havia tido algum efeito para a imersão. Uma pergunta informal, por mensagem, perguntando para os integrantes da equipe da seguinte maneira:

me diz uma coisa, você acha que aquele encontro que tivemos antes da imersão teve algum impacto durante a expedição?? no que?? Se acha que não é importante dizer também...rs. Abração!

Com autorização dos participantes, as respostas que obtive foram:

1-

*Acho que foi mais que essencial na minha percepção, tudo o que a gente discutiu sobre as limitações do trabalho, sensação de impotência, etc foi o que me **ajudou na expedição a lidar com casos mais complicados**. Aquilo que o Bolo (discutidor da medicina) disse de estarmos mais preparados que os outros foi muito em decorrência disso, não acho que tínhamos mais preparo, acho que **a gente já tinha vivenciado antes** o que os alunos da medicina, por exemplo, pelo menos os com quem eu atendi, tinham mais dificuldade nos atendimentos “psi”. Ajudo sim, essa foi minha sensação, e esse encontro me ajudou fora do bandeira inclusive, principalmente quando a gente começa a atender rola muito uma ansiedade em “ajudar” os pacientes, mas falta uma reflexão do que é esse ajudar. **Pensar também na autonomia e nas possibilidades do outro**, onde ele está inserido, etc. Além dessa questão mais de impacto individual, acho que foi muito legal pra gente se alinhar enquanto grupo também,*

foi importante pra mim ouvir as ansiedades e impressões dos outros, a gente meio que **construiu a cara da equipe** da Psico ali.

2-

Oi Dylan! (..) segue aí meu breve relato sobre o encontro: naquele dia, eu lembro que nós estávamos nos debruçando sobre as marcações dos casos pra psicologia. eram muitos, e nós não sabíamos muito como proceder para discuti-los ou mesmo para classificá-los. Tava uma reunião meio truncada, não estávamos rendendo muito. Eu lembro que você sugeriu de descermos para o pátio no térreo, e lá a gente fez aqueles exercícios de encenação e discussão. Acho que o que mais me marcou foi o fato da nossa equipe, dividida nos dois grupos, ao ter que pensar na cena a ser encenada, termos **rememorado situações** que já passamos, e que de alguma maneira não soubemos o que fazer, e no próprio processo de montar a cena, percebíamos que por mais que as situações fossem mesmo delicadas, **juntos conseguimos perceber alternativas**, e possíveis medidas a serem tomadas. Ou seja, deu pra complexificar as cenas, e situar os bands (acadêmicos) em possíveis desafios que poderiam ter, coisa que é difícil de ser feita de outro jeito (só por conversas na reunião, por exemplo.) foi superpositivo, sério mesmo. depois teve aquela roda em que **trocamos sensações** daquele momento em que estávamos, a um mês da imersão. Aquele momento já foi diferente: acho que **ajudou o grupo a se soltar mais**, a ficar mais confiante de trocar sensações, afetos, medos, etc. isso com certeza ajudou na **coesão da equipe**, que como pudemos perceber na imersão, foi um fator fundamental pra saúde mental do grupo, equilíbrio nas ações, **pertencimento e leveza**. É isso que posso contribuir hehe desculpa a demora!!.

3-

Eu não sei dizer o quanto e como impactou a expedição pq não tive a experiência de uma expedição sem esse encontro pra poder comparar rs

Mas... eu posso dizer que foi importante pra mim. Poder verbalizar e socializar as inseguranças foi importante. E **perceber que outros têm as mesmas inseguranças** que a gente nos faz **nos sentir menos sozinho**, né?! Movimento de grupo kkkk

Acho que meu maior medo era me sentir solitária lá. E aquele dia eu, além de perceber que não era a única com medo, fiquei muito **animada com o grupo**, nós estávamos muito alinhados.

A reunião foi num feriado de manhã e com aquela atividade passamos bem do horário previsto. Antes dela eu tava cansada, mas **quando acabou eu tava feliz com o Bandeira e empolgada**.

Acho que essas são as coisas que posso dizer sobre aquele dia. De resto não tenho muito como avaliar.

E acho que numa conversa pessoalmente e com todos podemos pensar melhor, juntos

Abraço forte!"

4-

Fala meu querido!!

:)

Cara, faz sentido pra mim sim...

*Teve bst impacto na **coesão do grupo**, sabe, acho q esse **sentimento de uniao** da psico q tanto chamou a atenção no bandeira, pode ser propiciado a partir das praticas q fizemos*

*Acho q declarar os proprios medos foi bom... **pra conhecer a si e aos outros tbm...***

Essa parte foi a que mais significou pra mim, mas verri com o restante do pessoal o.que pensam”

5-

Oi Dylon!!

*Nossa, eu achei que foi bem importante! Na época que aconteceu isso foi quando recebemos as marcações né, e acho que os bands de uma maneira geral tavam bem angustiados com a quantidade. Ai acho que essa reunião além de servir pra discutir essa questão foi **importante pra expor essas inseguranças** todas que fazem parte do bandeira e eles se sentirem mais próximos, sabe?*

*Eu queria muito ter ido nessa reunião, lembro que tava doente e não rolou de eu ir, mas depois todos ficaram falando de como **foi legal** e um momento importante pra eles e eu fiquei chateadissima de estar mal hahahaha*

Enfim, apesar de não ter estado lá, os feedbacks que recebi foram que a reunião/atividade foi muito boa! Não sei se exatamente pra imersão, mas pro grupo acho que foi ótimo!”

6-

Oi Fê Hahaha

Eu acho que teve impacto sim e foi importante

*Para mim, por **conhecer o grupo**, me apresentar de **forma verbal e não verbal**, conhecer o pessoal e sentir o grupo, o início de uma **aproximação***

*Acho que proporcionou espaço para a **expressão e acolhimento das angústias, temores e expectativas***

*Além de pontuar que a gente possui **limites pessoais, emocionais, temporais e físicos** e que tudo bem, a gente lida com tudo isso, sendo respeitoso com a gente e com o outro*

*Tbm levantou a questão da **criatividade**, importante recurso, que por vezes deixamos de lado em situações que nos cobram uma atuação técnica*

Acho que em resumo e rapidamente, essa é a minha impressão

7-

Bom dia dylon!!

*Mesmo acompanhando pelo telefone aquele dia eu **gostei muito**. Primeiro em juntar as pessoas e ter momentos que não eram de trabalho só, mas de **convivência**. Só de ouvir as vozes de todos pra mim já foi muito bom até na parte de **reconhecimento** de quem estaria com a gente na imersão.*

*Dar espaço às expectativas e ansiedades pra mim foi super importante. Perceber que todos estão no **mesmo barco** desde antes da imersão. Se entender como grupo e ter base de **sinceridade** sobre si e do grupo.*

*Isso pra mim foi o que mais repercutiu na imersão, o grupo da psico já foi bem **unido** e estruturado. **Nos enxergávamos**. Imagina! Abraço!.*

8-

*(...) sobre o encontro que tivemos, acho que foi importante, sim. Acho que foi um **espaço diferente de encontro**, fora dos moldes de reunião que fazemos (o que é ótimo), e que deu **elementos pra pensarmos**. E foi importante ter vc e Rafaela juntos também, como equipe da psico; **compartilhar as angústias e trabalhar as expectativas** sobre a imersão e poder **conhecer também mais um ao outro** como sujeito e grupo.*

*Tava pensando às vezes, como diretora, o quanto sentia que em muitos momentos me sentia meio alheia às coisas da psico ou como se aquilo não dissesse respeito a mim, no sentido de não estar participando dos postos ou das atividades mais diretas. Mas foi importante aquela primeira conversa que vc teve comigo no primeiro dia da imersão também, de poder **transitar** entre a psico e a diretoria, **me permitir** isso, e ver também que como diretora, muitas vezes, trazia o possível para que os postos e as atividades pudessem ser realizadas*

*Acho que aquele encontro em casa me fez pensar sobre as expectativas minhas sobre a imersão também, de um outro lugar e **como eu faria ter sentido** esse novo papel.*

Interessante nesses relatos, que cada um, da sua maneira, trouxe percepções semelhantes incorporadas desse encontro, Mesmo tratando assuntos sérios como os casos relatados, as inseguranças e outras dificuldades, mostrou-se possível que cada um de nós, participantes, incorporasse com alegria, saberes sobre a condição humana em direção de um horizonte comunitário.

5.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste capítulo, uma perspectiva educacional que, em suas diferentes perspectivas, privilegia o **saber incorporado das experiências vividas**, favorecendo que os participantes, ao se relacionarem com diferentes faces de um mesmo contexto, incorporem diferentes saberes sobre a condição humana. Essa perspectiva que encontramos no Projeto Bandeira Científica, também pode ser encontrada em diversos outros projetos de extensão universitária que privilegiam a formação profissional fora dos muros da universidade.

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. [...] Como um processo que permeia o ensino e a pesquisa, integrando essas atividades, a extensão deve ser parte indispensável da rotina universitária, institucionalizando-se tanto do ponto de vista administrativo como da prática acadêmica (FORPROEX, 1987 apud NOGUEIRA, 2000, p. 11-12).

Pretendemos com isso, debater sobre as práticas educacionais desenvolvidas nos cursos de graduação. Compreendemos que se as universidades públicas têm como pilar de seu funcionamento o tripé ensino-pesquisa-extensão, questiono se de fato está havendo equilíbrio entre essas partes, se de fato esse tripé está indissociável.

Durante meu período no mestrado busquei promover aproximações entre os alunos da universidade e a comunidade do Jaguaré, que se situa a 2 km da Universidade de São Paulo.

Quando um grupo de alunos se organizou para visitar a comunidade, foram bem recebidos em diferentes equipamentos da favela, havendo diversos convites de parcerias.

Esses alunos que se mostraram interessados, apresentaram algumas dificuldades que foram vividas como impedimento para uma real aproximação. Os principais fatores que reconheci foram o receio de se responsabilizar por mais algum compromisso e o bairro do Jaguaré não ser uma rota privilegiada pelo transporte público apesar da proximidade. Trabalhando no Jaguaré, também participei de uma negociação entre professores do Instituto de Psicologia e o equipamento em que trabalhava para o desenvolvimento de parcerias, ela não foi concretizada pelos professores só aceitarem se envolver caso as reuniões quinzenais ocorressem dentro da universidade. É possível compreender que um grande obstáculo de novas parcerias é a inércia do hábito, do instituído, a necessidade de **criação do interesse pelo difícil, pela transpiração em direção ao que gera a faísca dos acontecimentos.**

Contra a Memória fonte do costume. A experiência pessoal renovada (ANDRADE, 1928).

Ao acompanhar práticas desenvolvidas no Projeto Bandeira Científica, testemunhei um projeto **empolgante** para os alunos e com impacto decisivo na formação dos poucos que puderam se aproximar dessa **experiência**. Esse ânimo nos alunos também pude experienciar no contato com as práticas desenvolvidas no Extensão Médica Acadêmica (EMA-USP), nas Ligas Médicas da Faculdade de Medicina da USP e também no antigo Projeto Assunção que alunos do instituto de psicologia desenvolveram na Favela da São Remo.

Dessa forma, também me permito sonhar uma universidade que caminhe cada vez mais no sentido da excelência de suas práticas, favorecendo que os alunos se desenvolvam, como já ocorre em algumas situações, a partir de experiências que possam promover a comunhão entre o campo teórico e as práticas desenvolvidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE TUDO... POR ENQUANTO

Nhonho: *Olha, olha turma! O Dr. Chapatin! É o velho mais jovem que eu conheço!*

Dr. Chapatin: *Eu não sou velho, viu! Sou uma pessoa vivida!*

Nhonho: *É, Dr. Chapatin, Quantos anos o senhor tem, hein?*

Dr. Chapatin: *"Eu? Todos! Mas isso não te interessa, ouviu! Jovem ainda!"*

(BOLÃNOS – TURMA DO CHAVES, 1978)

Como começar o que é feito para acabar? Quantos anos você tem Dr. Chapatin? *Todos!*

Algo que me ajudou a incorporar o Dr. Chapatin foi a história de um Grande Mestre (GM) de xadrez que lembrou, depois de anos, uma partida que havia jogado com um rapaz enquanto jogava com mais 19 pessoas simultaneamente. Se o GM conseguia reproduzir essa partida inteira, parecia ter em si todas as partidas de sua vida. Mas sabemos também que para se tornar um GM é preciso carregar em si as partidas dos Grandes Mestres antepassados também. Será que ao dizer *Todos!* Dr. Chapatin estava se referindo a todos os anos da sua vida, ou a todos os anos mais além? ou **Todos!**

Essa dissertação foi uma investigação sobre uma possibilidade de se permitir ser povoado, marcado pelo viver. Mas como **celebrar as experiências** em tempos de:

No mundo dos robôs não existe dor, para você que é humano, tome dorflex. (dorflex P, Robô Mulher, 2010)

Parece mais interessante a vida do Robô, não sofre. Mas também não experimenta a vida, não se abre para encontros, peitos de aço protegem da dor possível. meu mundo seguro, minhas certezas mais certas do que os acontecimentos, meu mundo facilitado. meus amigos concordantes, minhas vozes do mesmo. o outro me faz mal. culpa dele. imbecil.

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago (ANDRADE, 1928)

O mundo é perigoso, cidade em alerta. não confio. já me machuquei muito.

Contra a Memória fonte do costume. A experiência pessoal renovada. (ANDRADE, 1928)

medo

está só

O que atropelava a verdade era a roupa, o impermeável entre o mundo interior e o mundo exterior. A reação contra o homem vestido. (ANDRADE, 1928)

você não entende, é difícil.

os homens possuem, para todas as coisas, soluções fáceis e convencionais, as mais fáceis das soluções fáceis. Entretanto, é evidente que sempre se deve preferir o difícil: tudo o que vive lá cabe. Cada ser se desenvolve e se defende à sua maneira e tira de si próprio, a todo custo e contra todos os empecilhos, essa forma única que é a sua. Conhecemos muito poucas coisas, mas a certeza de que devemos sempre preferir o difícil, nunca nos deve abandonar.(RILKE, 1980 ,P. 48).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMOLI N.A.; AZEREDO M.R. **Padrões de atividade física de pessoas com transtornos mentais e de comportamento.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, n. 1, p. 243-51, 2009.

AGOSTINO G. **Vencer ou Morrer:** futebol, geopolítica e identidade nacional. Rio de Janeiro: Mauad, p. 263, 2002.

AMÂNCIO, J.M.; DOWBOR, M.; SERAFIM, I. **Controle Social: dos serviços públicos à garantia de direitos.** São Paulo: CEBRAP/IDS, 2010. Disponível em: http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/control_social_CEBRAP.pdf.

ANDRADE, O. **A utopia antropofágica.** São Paulo: Globo, 1995.

ANDRADE, O. **Manifesto Antropófago.** Revista de Antropologia, ano I, n. I, p. 3 - 7, maio 1928.

AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual:** uma plataforma para o éthos docente. [S.l: s.n.], 2014.

ARRAES, G. **O Auto da Compadecida.** Filme, 2000.

AZEVEDO, B. **Antropofagia:** palimpsesto selvagem. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski.** São Paulo, Forense, 2010.

BENJAMIN, W. **Experiência e Pobreza.** In: Obras Escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo

Rouanet. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão.** Trad. Marcio Seligmann Silva. Iluminura: São Paulo, 2002

BENJAMIN, W. **O Narrador.** Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLEGER, J. **Psicanálise do Enquadramento Psicanalítico.** In J. Bleger Simbiose e Ambiguidade. Rio, Francisco Alves, 1988.

JOVEM Ainda. **Direção de Roberto Gómez Bolaños.** México: Chespirito, 1978. P&B. Disponível em: https://chaves.fandom.com/pt-br/wiki/Jovem_Aind. Acesso em: 12 mar. 2019.

BOSI, A. **O ser e tempo da poesia.** São Paulo: Cultrix, 1990.

BRAGA, F. C. **Garis: um estudo de psicologia sobre invisibilidade pública**. São Paulo, dissertação de mestrado, IPUSP, 2002.

BRASIL. **Lei no 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. In: Ministério da Saúde. *Legislação em Saúde Mental: 1999-2001*, 2a ed. Brasília: Ministério da Saúde; p. 15-7, 2002,.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral de Saúde Mental e Outras Drogas. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. Brasília: OPAS, nov 2005.

BRASIL. **Portaria GM no 816, de 30 de abril de 2002**. Institui o Programa Nacional de Atenção Comunitária Integrada a Usuários de Álcool e outras Drogas. In: Ministério da Saúde. *Legislação em Saúde Mental: 1990-2004*, 5a ed. Brasília: Ministério da Saúde; p. 141-50, 2004b.

BRASIL. **Portaria no 336, de 19 de fevereiro de 2002**. Atualiza normas constantes da Portaria MS/SAS n.º 224, de 29 de janeiro de 1992 e estabelece os Centros de Atenção Psicossocial nas modalidades CAPS I, CAPS II e CAPS III, CAPS i II e CAPS ad II. In: Ministério da Saúde. *Legislação em Saúde Mental: 1990-2004*, 5a ed. Brasília: Ministério da Saúde; p. 125-36, 2004a.

BRETON, P. **Elogio da Palavra**, São Paulo, Ed Loyola, 2006.

CASSANDRI J.L.; SILVA A. L. A. **Contribuições da Copa da Inclusão para a consolidação do campo psicossocial**. *RevEscEnferm USP*. v. 43, n. 2, p. 384 - 92, 2009.

CASTELLANO, M.; BAKKER, B. **Renovações do self-made man: meritocracia e empreendedorismo nos filmes “À procura da felicidade” e “A rede social”**. *Ciberlegenda*, [S.I.], n. 32, p.32-43, 2015.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo, Brasiliense, 2008.

DAMARES Alves é criticada por defender ensino do criacionismo nas escolas: A ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves se tornou alvo de nova polêmica por causa de sua opinião à respeito da teoria da evolução. A ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves se tornou alvo de nova polêmica por causa de sua opinião à respeito da teoria da evolução..2019. Disponível em: <<https://guiame.com.br/gospel/noticias/damares-alves-e-criticada-por-defender-ensino-do-criacionismo-nas-escolas.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

DETTMANN, A. P. S.; ARAGAO, E. M. A.; MARGOTTO, L. R. **Uma perspectiva da Clínica Ampliada: as práticas da Psicologia na Assistência Social**. *Fractal: revista de psicologia*, v. 28, p. 362-369, 2016.

DORFLEX P. **Robô Mulher**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rz4GZJ1HRY>>

FIGUEIREDO, L. C. **Convergências e divergências a questão das correntes de**

pensamento em psicologia. Transinformação, 4(1, 2, 3) 15 -26, jan/dez 1992.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica.** Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREUD, S. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise.** In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago. 1996. (Trabalho original publicado em 1912).

FREUD, S. **Sobre o início do tratamento (novas recomendações aos médicos que exercem a psicanálise I).** In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago. 1996. (Trabalho original publicado em 1913[1911]).

GADAMER, H. G . **Verdade e Método** .v1, v2, Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

GOMES, A. **(De)Composições do corpo físico e social:** a emergência do zumbi na ficção norte-americana contemporânea. Gragoatá, Niterói, n. 35, p. 97-116, 2013.

GUERRA A. M. C. **Reabilitação psicossocial no campo da reforma psiquiátrica:** uma reflexão sobre o controverso conceito e seus possíveis paradigmas. Rev. Latinoa. Psicopat. Fund.v. 7, n. 2, p. 83-96, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução de Mathias Lambert, 1963.

HEIDEGGER, M. **"El Ser y el Tiempo"**, 7ª ed., (Trad. de J. Gaos), México/Madrid/Buenos Aires, F. Cultura Economica, 1989.

JAMES, W. **Pragmatismo.** Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 1989

MACHADO, A. M. **Analisar uma cena é construí-la.** In: Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (org.). (Org.). Cadernos de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. 1ed.São Paulo: SME/COPEd, 2016, v. 2, p. 119-128.

MARTIN, D. J. et al. **Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables:** A meta-analytic review. Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 68, p. 438-450, 2000. doi:10.1037/0022-006X.68.3.438

MARTINS, J.M.P.; AZEVEDO, F. **Por que leem os jovens literatura de autoajuda?** Reflexões sobre O céu existe mesmo, de T. Burpo e L. Vincent. Acta Scientiarum: Human & Social Sciences. v. 38, n. 2, p. 253-62. Jul-Dec2016.

MARTINSEN E. W. et al. **Comparing aerobic with non-aerobic forms of exercise in treatment of clinical depression:** a randomized trial.Compreh Psych, v. 30, n. 4, p. 324-31, 1989

MOREIRA, L. E. V. et al. **Entre barões e porões: Amílcar Lobo e a psicanálise no Rio de Janeiro durante a ditadura militar.** Analytica: Revista de Psicanálise, vol. 3, p. 173-200,

2014.

MORENO, J.L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix. 1997.

NOGUEIRA, Maria D. P. (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

NUNES, Benedito. **A antropofagia ao alcance de todos**. In: ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 1990, p. 5-39.

PALMA A. **Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”**. Ver bras. Cienc. Esporte, v. 22, n. 2, p. 23 - 39, 2001.

PETRUZZELLO S. J. et al. **Meta analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise**. Sports Medicine. v. 11, n. 3, p. 143- 88, 1991.

PICHON-RIVIÈRE. E. **O processo grupal**. São Paulo (SP): Martins Fontes; 7ª ed, 2005.

PIRES, V. L. et al. **Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia**. Revista Estudos Semióticos. v. 6, n 2. p. 66–76. Disponível em <www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es.>

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro, a Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON C.R et al. **Integrating physical activity into mental health services for persons with serious mental illness**. Psychiatr Serv, v. 56, n. 3, p. 324-31, 2005.

RILKE, R. M, **Cartas a um jovem poeta**. Geir Campos [Trad.] *Fernando Jorge* [Trad.] Rio de Janeiro : Hemus, 1980.

ROLNIK, S. **Subjetividade Antropofágica**. [A. do livro] Paulo Herkenhoff & Adriano Pedrosa. *Arte Contemporânea brasileira: um e/entre Outro/s*, XXIV Bienal Internacional de São Paulo. São Paulo : Fundação Bienal de São Paulo , p. 128 - 147, 1998.

ROLNIK, S. **Esquizoanálise e antropofagia**. In : ALLIEZ, Éric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, p. 454, 2000.

ROSA, J. G. **A menina de lá**. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SAFRA, G. A. **Po-ética na clínica contemporânea**. Idéias & Letras, São Paulo, 2004

SAFRA, G. **Hermenêutica na situação clínica**. Edições Sobornost, São Paulo, 2006.

SAFRA, G. **O viver humano é contínua transformação!**. São Paulo: Portal do Envelhecimento sua rede de comunicação e soliedariedade, 2005 (SITE).

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SARACENO B. **Reabilitação Psicossocial: uma estratégia para a passagem do milênio**. In: *Reabilitação Psicossocial no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, p. 13- 18, 2001.

SAUVÉ, G. **Uma improvisação organizada: ações do padre Roberto no Jaguaré**, São Paulo. São Paulo: Congregação da Santa Cruz, 2012.

SERRA-PINHEIROS, M.A et al. **Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico.** Revista Brasileira de Psiquiatria.26(4):273-6, 2004.

SERRETI, A. N. M. **Dança do ventre e feminilidade:** análise dos relatos de praticantes. Dissertação (Mestrado)—Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru ,2015 84 f.

SHOCK, Andrezinho. **A vida é tipo roda gigante.** Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=D5FZs3OJzR0>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVEIRA, F. **A clínica do grupo no movimento psicanalítico brasileiro:** origens. In: Abud, Cristiana Curi. (Org.). A subjetividade nos grupos e instituições. 1ed.São Paulo: Chiado, p. 23-56, 2015.

TAKEDA O.H.; STEFANELLI M. C. **Atividade Física, Saúde Mental e Reabilitação Psicossocial.** Rev. Min. Enf. v. 10, n. 2, p. 171-175, 2006.

TYKANORI R. **Contratualidade e Reabilitação Psicossocial.** In: Reabilitação Psicossocial no Brasil. 2 ed. São Paulo: Hucitec; p.55-9, 2001.

VELOSO, C. Antropofagia. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2012.

WINNICOTT, D. W. **Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão dentro do setting analítico.** In D. W. Winnicott, Textos selecionados: da pediatria à psicanálise (pp. 374-392). Rio de Janeiro, RJ: Imago. 2000. (Trabalho original publicado em 1955)

WISNIK J. M. **Veneno remédio:** O Futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras; 2008.

WONGTSCHOWSKI, E.; ZAHER, V.L. **Prefácio:** Consolidando Grupos e Instituições In: Abud, Cristiana Curi. (Org.). A subjetividade nos grupos e instituições. 1ed.São Paulo: Chiado, p. 9-16, 2015.

ZETZEL, E. R. **Current concepts of transference.** International Journal of Psycho-Analysis, v. 37, n. 4-5, p. 369-375, 1956.