UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Robson Colosio

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PSICÓLOGO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE INSTITUCIONAL DO VÍNCULO

(versão corrigida)

São Paulo
2012

ROBSON COLOSIO

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PSICÓLOGO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE INSTITUCIONAL DO VÍNCULO

(versão corrigida)

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social

Orientadora:
Profa.Tit. *Maria Inês Assumpção Fernandes*

São Paulo
2012

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.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Colosio, Robson.
A formação e o trabalho do psicólogo em instituições públicas: uma proposta de análise institucional do vínculo / Robson Colosio; orientadora Maria Inês Assumpção Fernandes. -- São Paulo, 2012.
158 f.
Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Instituições - psicanálise 2. Vínculo 3. Formação do psicólogo 4. Pichon-Rivière, Enrique, 1907-1977 5. Kaës, René, 1936 6. Bleger, José, 1922-1972 7. Psicologia Social 8. Psicanálise I. Título.

RC504

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROBSON COLOSIO

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PSICÓLOGO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE INSTITUCIONAL DO VÍNCULO

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor

Programa: Psicologia Social

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.:
_____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.:
_____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.:
_____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.:
_____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.:
_____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À minha família querida
Walter e Iracy, Rosangela e Sofia

Grupo primário, grupo primeiro dos meus pensamentos e afetos que entre tantas idas e vindas sempre se sobressai como resultante a solidariedade.

AGRADECIMENTOS

Devo começar estes agradecimentos por uma confissão: *esta tese não é minha!* Ela é produto de longos anos de formação e trabalho num campo institucional bastante denso e complexo, no qual a dicotomia entre teoria e prática deveria estar minimizada ao máximo; mas, enquanto instituição, ela não está além nem aquém das contradições e do inusitado que o cotidiano impõem a todas, continuamente. Por esse mesmo motivo, impulsiona um grande número de colegas e amigos a mantê-la viva e criativa no cumprimento da sua tarefa social, de forma ousada e intrépida na defesa dos princípios pelos quais ela foi criada: pública, gratuita e voltada aos interesses sociais. A oportunidade de participar desse espaço único e de grandes desafios concretiza-se na apresentação desta tese, como uma contribuição e agradecimento ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Abaixo, revelo alguns nomes dos co-autores deste trabalho que tanto me ajudaram a pensá-lo, sofrê-lo e a concretizá-lo

- *Maria Inês Assumpção Fernandes:* os longos anos de convivência e trabalho adensam a admiração, a amizade e os compromissos de trabalho que teremos pela frente. De escudeiro fiel a crítico (im)pertinente, estes são lugares que transito com tranquilidade, pois enfrentar as inúmeras dificuldades que se impõem ao nosso trabalho é um ato político!

- *Ricardo Barbosa Martins:* nossas conversas, trocas de ideias e apoios múltiplos foram capitais para a conclusão deste trabalho, numa intensidade e vivacidade que espero mantenha-se sempre.

- *Tatiana Freitas Stockler das Neves:* uma companheira política de nível superior! Sua integridade entre discurso e prática é inquebrantável. Compartilhar momentos difíceis da vida institucional é um aprendizado valioso e doloroso: nunca senti minha orelha tão puxada e o meu coração tão tocado.

- *Ianni Régia Scarcelli:* sua capacidade de construir e agregar todos à tarefa, no melhor estilo pichoniano, é uma qualidade vital para que persistamos na luta em defesa da instituição pública, em especial aquela que nos acolheu há tanto anos, a Universidade de São Paulo.

- *Audrey Rossi Weyler:* querida amiga que de terras tão distantes que habita e de caminhos tão difíceis que percorre, inspira e instiga pela sua solidariedade e afeto.

- *Mirna Yamazato Koda:* seu modo discreto e reflexivo, por vezes recobre as atitudes determinadas, o pensamento que aglutina e a opinião sincera e definidora. Há gratidão e orgulho em contar com sua participação neste momento.

Muitos outros colegas participaram deste trabalho como co-autores, em fases diferentes e momentos deste projeto. O espaço para agradecê-los é diminuto, mas a sinceridade profunda:

Marlene Guirado: pelas inspirações iniciais a este trabalho, pela colaboração no momento de qualificação, assim como nos momentos em que nossa instituição sofre com tantos atravessamentos e impasses, quando sua participação é fundamental e determinante.

Diva Maria Faleiros Camargo Moreno: pelo apoio no mestrado, a partir de seu trabalho de pesquisa, o qual me ajudou a enfrentar um campo quase fechado ao pensamento psicanalítico e ora na leitura do que disso se desdobrou.

Aos colegas do LAPSO, com os quais se procura estabelecer um diálogo aberto, de trocas e apoios, virtuais ou diretos. Com eles foi possível compartilhar e realizar um aprendizado por demais operativo. Agradeço ao Maurício de Almeida, Celso Yokomiso, Kátia Varela, Ana Carolina Vargas, Augusto Galery e demais colegas. Um agradecimento especial à irrequieta amiga Eliana Silvia Costa.

Um agradecimento especial aos amigos da Biblioteca do IPUSP que sempre estiveram atentos aos constantes pedidos de ajuda, em particular à Elaine Martins, Flávio Santos, Angélica Sabadini, Lilian Bianconi, Célia Rosa, Teresa Peres, Tatiana Carvalho.

Aos meus amigos do Instituto de Psicologia da USP, muitos deles aliados na difícil luta por uma instituição democrática e verdadeiramente aberta ao público. Agradeço a todos num abraço afetuoso, mas não posso deixar destacar a amizade de Fátima Gonçalves, Cynthia Mannini, Paulo César de Paiva, Walkiria Duarte, Flávio Ribeiro, Anete Farina e de Marinalva Almeida Santos Gil, esta sempre obstinada em ajudar e participar.

RESUMO

COLOSIO, R.
A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PSICÓLOGO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE INSTITUCIONAL DO VÍNCULO. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, S.P., 2012.

Esta tese aborda algumas questões que envolvem a formação e o trabalho de psicólogos em instituições públicas ao propor uma perspectiva de análise que privilegia a dimensão das relações intersubjetivas (grupo) como fundamentais à compreensão do campo institucional, a partir da referência teórica da Psicologia Social, de Pichon-Rivière; da Análise Transicional, de René Kaës e das contribuições de José Bleger. Apoia-se na Análise Institucional do Discurso (Guirado) para propor um recorte metodológico que toma o conceito de vínculo como unidade de análise dos fenômenos institucionais e como constituição do sujeito psíquico, nas várias dimensões de sua determinação: intrapsíquica, intersubjetiva (consciente e inconsciente) e transubjetiva, e nos processos psíquicos grupais e institucionais que se manifestam pelas suas malhas, amarrações, pactos, rupturas, enrijecimentos etc. Trabalha-se com a noção de sujeito do inconsciente enquanto sujeito do grupo (Kaës) para pensar as relações que ele estabelece no campo institucional para realização de sua tarefa na instituição. O campo de investigação constitui-se de relatórios elaborados por alunos graduação do IPUSP para a parte prática da disciplina Processos Grupais (visita a uma instituição pública). Como resultado de análise, evidencia-se promover uma formação em Psicologia centralizada no grupo e no âmbito do coletivo para a construção de uma postura de psicólogo pesquisador voltado ao campo institucional (como trabalhador ou consultor). Para isso, exige-se a ampliação das articulações entre instituições de formação e trabalho, no estabelecimento de espaços de troca pelos quais a formação do psicólogo realize-se entre ambos. O trabalho do psicólogo pesquisador nas instituições, orientado pela Análise Institucional do Vínculo e indissociavelmente realizado pelo dispositivo de grupo, estabelece-se no cumprimento da função de intermediário nas relações institucionais de forma a criar espaços de transicionalidade que contribuam no trabalho psíquico grupal, na superação de obstáculos, na geração de processos de transformação e mudança e no cumprimento da tarefa social da instituição.

Palavras-chave: Instituições – psicanálise, Vínculo, Formação do psicólogo, Pichon-Rivière, E., Kaës, R. Bleger, J., Psicologia Social, Análise Institucional do Vínculo.

ABSTRACT

COLOSIO, R.
THE UNIVERSITY EDUCATION AND THE WORK OF PSYCHOLOGISTS IN PUBLIC INSTITUTIONS: A PROPOSAL FOR INSTITUTIONAL ANALYSIS OF THE BOND. PhD Thesis, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, S.P., 2012

This thesis discusses some issues of the university education and the work of psychologists in public institutions by proposing a perspective of analyses which emphasizes the dimension of intersubjective relations (the group) as central in order to comprehend the institutional field. Its theoretical basis is the Social Psychology (Pichon-Rivière), the Transitional Analyses (René Kaës) and Bleger's contributions. It is also supported from the contributions of the Institutional Analyses of the Discourse (Guirado), to propose a methodological frame which considers the concept of bond as a unity of analyses of institutional phenomena as well as in the constitution of the psychic subject, in the various dimensions of its determination such as: intrapsychic, intersubjective (conscious and unconscious) and transubjective; and also of the psychic grupal and institutional processes which are expressed by the meshes, moorings, pacts, stiffening, disruptions etc. It has been worked with the concept of subject of the unconcious as being subject of group for to think its relationships in the institutional field for the accomplishment of its institutional task. The field of investigation is composed by reports elaborated by students of degree at IPUSP for the discipline "Processes Group" (visiting a public institution). The main results of the analyses show the great importance of promoting a university education centralized in the group and the collective scope in order to organize a training of the psychologist as a researcher of institutional field (as worker or consultant). For so, it is required the work of promoting the links among university education and work institutions towards the creation of exchanges possibilities in which the university education could take place in both spaces. The work of psychologist researcher in the institutions, driven by the Institutional Analysis of the Bound and inextricably develloped by the group as a device, is developed when it assumes the function of the intermediary in the institutional relationships and generates transitional spaces that contribute to the grupal psychic work of surpassing barriers, in the process of change and transformation and the accomplishment of institution social task.

Keywords: Institutions – Psychoanalysis, Bond, university education of the psychologist, Pichon-Rivière, E., Kaës, R. Bleger, J., Social Psychology, Institutional Analyses of the Bond

RÉSUMÉ

COLOSIO, R.
LA FORMATION ET LE TRAVAIL DU PSYCHOLOGUE DANS LES INSTITUTIONS PUBLIQUES: UNE PROPOSITION D'ANALYSE INSTITUTIONNELLE DU LIEN. Thèse (Doctorat), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, S.P., 2012.

Cette thèse discute quelquers aspects de la formation et le travail des psychologues dans les institutions publiques en proposant une perspective d'analyse qui privilégie la dimension des relations intersubjectives (groupe) comme fondamentales à la compréhension du champ institutionnel, à partir de la perspective de la Psychologie Sociale (Pichon-Rivière), de l'Analyse Transitionelle (Kaës) et des contributions de Bleger. Elle s'appuie sur l'Analyse Institutionnelle du Discours (Guirado) pour proposer une coupe méthodologique qui prend le concept de lien comme l'unité d'analyse des phénomènes institutionnels et comme constitution du sujet psychique dans plusieurs dimensions de sa détermination: intrapsychique, intersubjective (consciente / inconsciente) et transubjective, et dans les processus psychiques groupales et institutionnels qui se manifestent par ses maillages, nouages, pactes, ruptures, rigidités etc. On travaille avec la notion du sujet de l'inconscient comme sujet du groupe, déterminant et déterminé par des alliances inconscientes (Kaës) pour penser les relations qu'il établi dans le champ institutionnel pour la réalisation de sa tâche institutionnelle. Le champ d'investigation était constitué des rapports, élaborés par des étudiants de l'IPUSP, à propos de la partie pratique de la discipline Processus Grupales (une visite à une institution publique). Le résultat de l'analyse montre l'importance de promouvoir une formation en Psychologie centralisée sur les études du groupe e du collectif pour la construction d'une posture de psychologue chercheur pour le travail au champ institutionnel (comme travailleur ou consultant). Pour ça, il fault agrandir les articulations entre les institutions de formation et celles de travail, pour l'établissement des espaces d'échange où la formation du psichologue pourrait y transiter. Le travail du psychologue chercheur dans les institutions, conduit par l'Analyse Institutionnele du Lien et par le dispositif du groupe, s'établi quand il occupe la fonction d'intermédiaire dans les relations institutionnelles de façon à créer des espaces de transitionalité qui contribuent au travail psychique grupal de dépassement de conflits, de génération de processus de transformation et changement et d'accomplissement de la tâche sociale de l'institution.

Mots-Clés: Institutions – Psychanalyse, Lien, Formation du Psychologue, Pichon-Rivière, E., Kaës, R. Bleger,J., Psycologie Sociale, Analyse Institutionnelle du Lien.

SUMÁRIO

ÍNDICE **Pg**

APRESENTAÇÃO i

CAPÍTULO I

A) Algumas questões sobre a formação do profissional em Psicologia..... 1

B) A Formação em Psicologia e as Diretrizes Curriculares..... 13

CAPÍTULO II

A COMPLEXIDADE DO CAMPO INSTITUCIONAL

A) Vínculo, Grupos e Instituição: Conceitos de uma perspectiva psicanalítica..... 21

B) A Questão do Discurso e sua Circulação no Campo Institucional..... 27

C) A Instituição como Fonte, Apoio e Manutenção dos Processos Psíquicos, segundo René Kaës 32

D) As Aberturas da Análise Institucional do Discursos para a Elaboração de uma Análise Institucional do Vínculo 47

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A) Método

A1) Campo de Análise e Material Coletado 51

A2) Referencial teórico..... 52

B) Considerações Éticas..... 59

C) Análise do Material de Campo 60

C1) Análise: Grupo de Visita ao Centro de Testagem para DST/Aids (CT) 60

C2) Análise: Grupo de Visita ao Centro de Atendimento de Pessoas com Alto Grau de Sofrimento Psíquico - CA 85

C3) Análise: Grupo de Visita ao Centro de Atendimento a Meninas Menores de 18 anos, Grávidas ou com Crianças de Colo – CM 95

D) Discussão..... 107

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PSICÓLOGO O TRABALHO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

A) O Campo Institucional como Lugar de Pesquisa:..... 117

B) A Análise Institucional do Vínculo na Formação em Psicologia 121

C) As Contribuições de Bleger para o Campo Institucional 122

D) O grupo como Dispositivo de Mudança e Transformação 131

CONSIDERAÇÕES FINAIS 141

BIBLIOGRAFIA 154

APRESENTAÇÃO

Este estudo tem origem nas discussões desenvolvidas na dissertação de mestrado, apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, em agosto de 2005; na qual foram abordadas algumas das concepções e práticas implementadas no âmbito da prevenção de DST/Aids. Um dos eixos de discussão girou em torno do debate no campo da saúde sobre a necessidade de revisão dos modelos teóricos e paradigmas de intervenção consolidados na prevenção, cujas diretrizes assentam-se fortemente em concepções biomédicas de saúde, a partir de uma mudança de perspectiva, por um olhar compreensivo[1] (Bourdieu, 1989) do fenômeno da epidemia de aids. Apesar de algumas iniciativas de ruptura terem surgido com bastante repercussão nessa área (a redução de danos, a promoção da saúde, a redução da vulnerabilidade, as oficinas de sexo seguro etc), sintomas da necessidade de superação do paradigma saúde-doença e de maior articulação com outras áreas do conhecimento, o que se verifica é uma prevalência da visão clínico-médica na prevenção. O fenômeno da epidemia da aids impôs à Saúde e à sociedade, como um todo, uma tarefa de revisão de posturas, preconceitos, concepções e princípios, em contextos diversos do âmbito do social, econômico, cultural, educacional etc; e particularmente aos sujeitos e seus grupos que, nos entrelaçamentos e determinações dos processos de constituição da subjetividade e do estabelecimento de vínculos, encontram-se as bases que sustentam as situações de exposição ou não à contaminação pelo HIV.

No referido trabalho, assinalou-se ainda a importância das contribuições de uma vertente do pensamento psicanalítico, cuja unidade de análise assenta-se sobre as relações vinculares no trabalho da intersubjetividade; particularmente representadas pela Psicologia Social de Pichon-Rivière e da Análise Transicional, de René Kaës. Por essa linha de pensamento, apontou-se, como possibilidade de transformação e mudança, no âmbito das instituições envolvidas na prevenção de DST/Aids, o trabalho inverso ao normalmente praticado em instituições públicas, qual seja, substituir a veiculação pedagógica de informações sobre contaminação pelo HIV ou na forma correta de uso de preservativos veiculadas por aulas e

---

[1] Aqui compreendido na perspectiva do paradigma compreensivo, que se opõe à adoção dos métodos de fundamentação positivista nas ciências sociais e humanas. Propõe a abordagem global dos fenômenos, sem separá-los do contexto em que ocorrem e a partir de métodos próprios: qualitativos, aprofundados, históricos e fenomenológicos.

palestras; pelo trabalho realizado a partir dos discursos dos sujeitos, em suas representações, ideias e afetos, mobilizados pelo fenômeno da epidemia da aids.

Na pesquisa de campo daquele estudo, adotou-se o dispositivo de Grupo Operativo, tal como definido por Pichon-Rivière (1983), como estratégia de trabalho, em particular, pela sua dupla característica de método de investigação e dispositivo de intervenção: no primeiro, encontra-se a possibilidade de acesso aos discursos, às representações e à dinâmica vincular estabelecida no momento do acontecer grupal; no segundo, abre-se a possibilidade de intervir, via interpretação, sobre as dificuldades e estereotipias estabelecidas no grupo para realização da tarefa. (naquela pesquisa, a tarefa explícita foi: “pensar as questões relacionadas com sexualidade e proteção”). Demonstrou-se ao longo da análise como o Grupo Operativo realiza aberturas para a instalação de processos de ressignificação das representações ligadas à aids e, nessa direção, como possibilita a promoção de “ações mais ajustadas à realidade”, no sentido pichoniano, de proteção do sujeito e seus grupos contra a epidemia da aids. Esse é um trabalho que se realiza na dimensão da intersubjetividade e por isso leva em consideração as determinações dos processos e formações psíquicas (sujeito determinante e determinado pelo grupo) que somente são gerados nessa condição e dimensão.

As discussões desenvolvidas no final daquele estudo apontaram a viabilidade de utilização desse dispositivo de intervenção como estratégia de prevenção de DST/Aids, assim como para outras áreas da Saúde; desde que respeitada a condição de exigência de uma formação de leitura dos fenômenos psíquicos e institucionais pelos pressupostos da Psicanálise e da Psicologia Social, além de conhecimentos da técnica de Grupo Operativo.

As questões referentes às mudanças das políticas públicas e da estrutura e dinâmica institucional para sua efetiva incorporação indicaram um outro caminho, espinhoso, mas necessário e urgente, a ser enfrentado, cujo objeto de pesquisa remete a um campo mais complexo de estudos.Solicita um trabalho mais alongado e detido em algumas questões-chave da formação e do trabalho do psicólogo que ora tenta-se trilhar neste estudo.Trabalhar com as representações dos sujeitos, dos grupos e do âmbito social, exige considerar os espaços nos quais elas se geram, ligam-se, desdobram-se e circulam e nos quais estão envolvidos processos do âmbito do psíquico, político, técnico, jurídico etc: *A Instituição Pública*.

Neste ponto, é preciso esclarecer que o acento sobre o âmbito público tem uma perspectiva político-ideológica de priorizar o trabalho desenvolvido por instituições que têm uma tarefa social voltada às necessidades da população (saúde, educação, trabalho, segurança etc), assim como a perspectiva de considerar que as lógicas de funcionamento e finalidades de instituições públicas e organizações privadas são diferenciadas, sobretudo no exercício do poder, nas formas de organização do trabalho e na estruturação de hierarquias. Toma também a perspectiva de valorizar as contribuições da Psicologia e ampliação do trabalho do psicólogo no campo social, pois "a dimensão psicológica se faz presente em tudo, posto que em tudo o ser humano intervém" (Bleger 1984).

Considera-se normalmente que o processo "natural" de mudança de estrutura e organização do trabalho, em uma instituição, realiza-se a partir dos níveis hierárquicos superiores (direção/ coordenação) aos inferiores (recepção/ atendimento de demanda); em particular, no momento em que novas políticas, programas, controles, destinação de recursos vêm reiteradamente interferir e modificar o trabalho cotidiano dos equipamentos e da rotina de trabalhadores dessas instituições. Por outro lado, há um outro nível de funcionamento institucional que se realiza no microcosmo das relações entre sujeitos e grupos, na forma como traduzem e implementam essas "interferências", no movimento cotidiano da instituição. Isso se realiza em suas práticas diárias, na organização formal / informal de trabalho, nos fluxogramas projetados pelos técnicos / estabelecidos pelos trabalhadores etc; ou seja: aquilo que está prescrito (instituído) mas nem sempre coincide com o inscrito das relações de trabalho dos profissionais das instituições (instituinte). Essa é uma questão que toca numa das dimensões da problemática enfrentada na abordagem do tema instituição; campo complexo e multifacetado, pois é especialmente pelas pessoas e pelos grupos aos quais elas pertencem, com as condições e circunstâncias que possuem e produzem, que se realiza a tarefa institucional. Pertencimento remete-se a vínculo e por essa via há algumas possibilidade de pensá-lo e propô-lo como objeto de estudo para compreensão do campo institucional.

Nesta tese, pretende-se explorar uma das dimensões do campo institucional ao focalizar a análise do vínculo como uma perspectiva importante a ser considerada na formação e no trabalho do psicólogo para instituições públicas. Em cumprimento a essa tarefa, amplia-se a produção teórica adotada na dissertação de mestrado

(Pichon-Rivière e Kaës) às contribuições de Guirado (2009) e Bleger (1984) para esse campo.

No I capítulo, há uma apresentação geral das questões e contradições que surgem em algumas áreas de trabalho do psicólogo (Saúde, Educação, Trabalho), que se poderiam resumir num certo desencontro entre o que é oferecido ao psicólogo como formação e o que lhe é exigido como trabalho. A importância de discutir esse descompasso reside no fato de que uma significativa modificação nas políticas públicas, ao longo de poucas décadas, tem promovido nas instituições públicas uma abertura crescente de espaços de trabalho ao psicólogo: um desafio importante para a discussão sobre formação em Psicologia.

No II capítulo, procura-se explorar aspectos da complexidade do fenômeno institucional e algumas das possibilidades de abordagem para compreendê-lo e mudá-lo. Num primeiro momento, procura-se definir o objeto pelo qual se orientará a discussão e a proposição de uma perspectiva de análise no campo institucional: o vínculo. Num segundo momento, seguindo a construção teórica elaborada por Guirado (2009), em sua Análise Institucional do Discurso, serão apresentadas as bases teóricas, articulações e a proposição de uma Análise Institucional do Vínculo.

No III capítulo, um campo de investigação é apresentado, a partir da experiência de formação de psicólogos desenvolvida no LAPSO (Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social, do Depto de Psicologia Social e do Trabalho – IPUSP), em sua disciplina de graduação “Processos Grupais”, pela análise de relatórios de visita, produzido pelos alunos em cumprimento à exigência da parte prática dessa disciplina (visita a uma instituição pública). A análise desse material tem como objetivo apresentar as possibilidades e questões oferecidas pela Análise Institucional do Vínculo, como contribuição à formação de psicólogos. Procura-se por essa via avaliar a confrontação entre a realidade construída na formação em Psicologia e a experiência vivida no cotidiano institucional, assim como a importância do reconhecimento das questões que envolvem o vínculo como promotoras ou impedidoras do cumprimento de uma determinada tarefa. Um recorte teórico específico para essa análise é oferecido de antemão. O conteúdo desses relatórios é tomado como registro fundamental da experiência vivida pelos alunos na instituição de trabalho, pelo qual se elabora uma análise e discussão das dificuldades e potencialidades que se manifestaram nesse espaço de formação, gerado entre a instituição de formação e de trabalho.

No IV capítulo, busca-se desenvolver argumentos que apontem para a importância da proposição de uma Análise Institucional do Vínculo, como parte fundamental da formação de psicólogos e como recurso, enquanto recorte metodológico, para o trabalho desenvolvido por psicólogos em instituições do âmbito público; sempre na perspectiva de evidenciar o grupo como dispositivo de formação e trabalho em Psicologia.

Capítulo I

A) ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

A ideia inicial deste estudo surgiu a partir do trabalho de apoio desenvolvido junto à disciplina obrigatória de graduação, do currículo de formação de psicólogos do IPUSP, ligada às atividades do LAPSO - IPUSP, denominada “Processos Grupais”, cujo objetivo visa oferecer ao aluno um acesso a abordagens teórico-técnicas sobre processos grupais, como meio de construir, a partir dos referenciais teóricos da Psicologia Social (Pichon-Rivière e Bleger) e da Psicanálise (Kaës) uma compreensão das questões referentes à constituição do sujeito psíquico, nas várias dimensões que se entrecruzam em sua determinação: intrapsíquica, intersubjetiva (consciente e inconsciente) e transubjetiva; e nas especificidades dos processos psíquicos grupais (família, casal, grupos sociais etc) e institucionais (instituições públicas ou privadas; de saúde, educação, etc). Ela ainda pretende oferecer condições iniciais para que o aluno aperceba-se de um instrumental teórico que o auxilie a construir uma leitura de processos grupais e suas relações com processos institucionais.

Uma das estratégias adotadas pela organização dessa disciplina para cumprir essa tarefa realiza-se, evidentemente, pelas possibilidades que o grupo oferece, tanto para as atividades práticas (visitar uma instituição pública de interesse social) quanto para os momentos de supervisão. Nessas duas estratégias de formação, procura-se promover uma mudança no processo de aprendizagem: da ruptura da dicotomia teoria-prática (da tradição positivista) ao pensamento dialético, compreensivo (Bourdieu), crítico e processual; fundamentais à compreensão das abordagens teóricas dessa disciplina e à formação em Psicologia. Mais especificamente, procura-se promover que o aluno e seu grupo reflitam sobre as diferenças de leitura dos modelos clínico-institucional e clínico tradicional (de consultório); assim como oferecer-lhes os primeiros contatos com o que poderá tornar-se o seu campo de trabalho profissional: a instituição pública.

Participar desse trabalho de supervisão oferece constantes e desafiadoras questões sobre a formação desses futuros profissionais, assim como elaborar estratégias cada vez mais adequadas para apoiá-los numa construção consistente e articulada de seu instrumental teórico e de dispositivos de intervenção. Esse é um

modo para que enfrentem as demandas, o inusitado e o desconhecido do cotidiano institucional, em particular, naqueles momentos denominados por Pichon-Rivière como “aqui, agora, comigo”, nos quais uma resposta clara, objetiva, organizadora, responsiva e responsável pode manter ou estabelecer um nível de organização psíquica entre sujeitos, grupos e instituição, de tal forma a permitir a realização da sua tarefa social.

Grande parte desse trabalho de supervisão tem sido realizado em torno das diferenças, ambiguidades, impedimentos e facilitações que se revelam, de um lado, no discurso oficial da instituição sobre seus princípios / finalidades e, de outro, sobre as ações, práticas, dispositivos, recursos e condições de trabalho que o psicólogo tem à sua disposição no cotidiano institucional. A análise desses dois aspectos surgiu, num primeiro momento, como possibilidade de elaboração de uma compreensão sobre como tais diferenças poderiam interferir no trabalho do psicólogo.

O conceito pichoniano de tarefa ajuda a esclarecer os objetivos desta tese, em especial, no que toca aos vários momentos de desenvolvimento do trabalho em grupo. Assim, para uma tarefa explícita colocada a um grupo (a aprendizagem de um determinado tema, a superação de algum problema institucional ou ainda na realização de grupos terapêuticos, etc), subjaz uma tarefa implícita, que:

> “aponta para a ruptura, através do esclarecimento das pautas estereotipadas que dificultam a aprendizagem e a comunicação, significando um obstáculo frente a toda situação de progresso ou mudança” (Pichon-Rivière,1983:124).

Esta passagem refere-se ao movimento grupal organizado pelo dispositivo de Grupo Operativo, no sentido de elucidar alguns dos caminhos que os sujeitos do grupo precisam percorrer para cumprir um determinado objetivo. Pensar as complexas relações que se dão entre sujeito e grupo, a partir da perspectiva do funcionamento institucional, é uma tarefa que demanda outros conceitos e articulações que possam ajudar numa construção de bases para a abordagem das determinações explícitas e implícitas do trabalho do psicólogo nesse âmbito. Trata-se aqui de procurar refletir uma formação que lhe dê condições mínimas para elaborar uma compreensão e estabelecer estratégias de ação para enfrentar as dificuldades, contradições, condições e impedimentos que o funcionamento institucional impõe ao seu cotidiano de trabalho. O objetivo desta tese centra-se

entre as duas dimensões da construção de um modo de fazer Psicologia: a formação e o trabalho. Procura abordá-las e propor uma estratégia de análise que ajude o psicólogo a enfrentar os impasses e as complexidades oferecidas pelo campo institucional.

Inicia-se a elaboração dessa tarefa pela apresentação de alguns aspectos do debate instalado sobre formação e a problemática da inserção do psicólogo nas instituições e ao considerar as críticas formuladas por pesquisadores de diversas áreas de trabalho em Psicologia em relação às Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo MEC (2004), pela qual se organizam e estruturam-se grande parte das instituições formadoras de psicólogos.

Reconhece-se nesta tese que construir um modelo de formação e elaborar diretrizes para formação em Psicologia pressupõe considerar um amplo espectro de abordagens teóricas, uma diversidade de noções de sujeito, modalidades de filiação epistemológica que ora se aproximam, entrecruzam-se ou contrapõem-se; além da intersecção com algumas áreas de conhecimento ou disputa de territórios com outras. Ainda, tentar dar conta de um arsenal numeroso e em desenvolvimento de técnicas de avaliação, dispositivos de intervenção, estratégias de análise etc.

Com essas observações, segue-se na consideração de que a expansão do campo de trabalho do psicólogo, no setor público, tem sido um movimento crescente ao longo das últimas quatro décadas, como já apontava Mello (1975), na década de 70. As mudanças no campo de trabalho e de formação do psicólogo começam a mostrar maior intensidade em meados dos anos 1980, conforme análise de Brasileiro & Souza (2010), período em que se instalou um movimento de democratização e abertura política, no qual, em 1988, promulgou-se uma nova constituição para o Brasil, cujo desdobramento mais importante para a Psicologia foi o estabelecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse período, também se despontaram discussões a respeito das finalidades da profissão e da prática profissional. Houve também críticas importantes à formação profissional, muitas das quais provenientes da área de saúde mental, cujo foco problematizou o modelo de atendimento médico dado aos portadores de transtornos mentais, com repercussões sobre o papel da Psicologia nessa área. Ao mesmo tempo, a influência do modelo médico na prática psicológica formulou-se como questão, o que endossou a discussão sobre a necessidade de mudança do perfil do psicólogo e de sua prática. Outras críticas provenientes, principalmente do pensamento crítico sociológico e do

que se denominou de Movimento Institucionalista e da Psicologia Institucional, contribuíram a fomentar questionamentos à Psicologia, sobre seu objeto e sua forma de abordá-lo, com a perspectiva de promover-lhe aberturas à multidisciplinaridade / interdisciplinaridade. No mesmo sentido, pela reformulação de seus currículos de formação para contemplar aspectos da realidade social do país, estruturados em alguns eixos: 1) contextualização do fenômeno psíquico; 2) crítica teórico-metodológica, pela inclusão de conteúdos advindos da Antropologia, da Filosofia e da Sociologia; 3) trabalho em equipes multiprofissionais; 4) relação universidade-comunidade; sempre com o cuidado de que as mudanças significativas que aconteceram no plano da discussão teórico-metodológica, nas áreas de trabalho da Psicologia, repercutam na formação de forma que a prática profissional não anteceda a formação (Brasileiro & Souza, 2010).

No que se refere à área da Psicologia Escolar e Educacional, há vários estudos e reflexões acerca da formação e da prática de psicólogos que apontam à redefinição de seu papel na escola e na reestruturação de sua formação acadêmica em função de um compromisso maior por uma escola democrática e de qualidade. Aponta-se ainda a necessidade de uma ruptura epistemológica contra a visão adaptacionista em Psicologia e pela construção de uma práxis psicológica no que toca a queixa escolar (Brasileiro & Souza, 2010).

Na área da Psicologia do Trabalho, a problemática formação x trabalho marca-se por duas tendências: 1) Organizacional: que trata da temática das organizações, na perspectiva da gestão de recursos humanos; 2) Saúde do Trabalhador: que trata da relação saúde – doença nas estruturas e processos de trabalho. Estas são áreas que se diferem, tanto por uma abordagem distinta (tecnicista x compreensiva) quanto pelo momentos de surgimento e inserções diferenciados: a primeira, no início do século XX, atrelada à eficiência organizacional / seleção de pessoal / uso de testes; e a segunda, na década de 1980, atrelada, principalmente, ao estudo dos processo saúde-doença e o cuidado à saúde do trabalhador em Saúde Pública e a prática nas unidades de saúde da rede pública (Sato, Lacaz et al.:2006). É importante assinalar essas diferenças, pois a primeira tendência aponta para a formação do psicólogo organizacional, no sentido de desenvolver suas atividades para estratégias de alinhamento às necessidades organizacionais e individuais que agreguem cada vez mais valor à organização, no sentido do interesse e da lógica da produção capitalista (Kanan & Azevedo, 2006). A

segunda tendência direciona-se às necessidades do trabalhador, aos fatores relacionados à organização dos processos de trabalho que possam ter conseqüências negativas à sua saúde física e mental; tendência atrelada à prevenção e promoção da saúde, pela qual se exige lidar com atividades em grupo e de negociação nos interstícios dos espaços coletivos e, assim:

> “a possibilidade de realizar uma construção ‘em campo’, mantendo forte diálogo com o movimento social e com os serviços públicos.” (Sato, Lacaz et al., 2006:286).

Dessas diferenças, é possível constatar que a formação em Psicologia do Trabalho toma perspectivas acadêmicas e políticas importantes, que chega a oposições, conforme a via de entrada do psicólogo na área do Trabalho. Isso demanda maior de reflexão e ações de trabalho com os alunos às instituições de formação em Psicologia.

A área da Saúde tem oferecido, historicamente e sobremaneira, questões para pensar a formação em Psicologia, sobretudo na atualidade, pela importância na absorção de uma significativa parte de psicólogos, em relação a outras instituições públicas:

> "O campo da assistência pública à saúde foi para onde convergiu uma considerável parcela dos profissionais, principalmente a partir do final da década de 70, momento em que se nota um maior contingente de psicólogos nas instituições públicas no Brasil (...) De lá para cá o número de psicólogos nessas instituições vem aumentando cada vez mais em todo o Brasil, apesar de numericamente ainda constituírem uma categoria pouco expressiva em relação ao quadro geral das profissões de saúde. " (Dimenstein, 1998:55).

Na sequência, refere-se também ao período de 1976 a 1984 como um momento de importante crescimento das taxas de emprego de psicólogos no setor de saúde, muito superior às demais categorias (21,47%); fato que relaciona à mudança no contexto das políticas públicas de saúde do final dos anos 70 e da década de 80 (na política de recursos humanos); à crise econômica e social no Brasil e à retração do mercado dos atendimentos privados (na década de 80); aos movimentos da categoria na tentativa de redefinição da função do psicólogo na sociedade e a uma maior difusão da psicanálise e psicologização da sociedade.

A entrada massiva e rápida de psicólogos nesse período trouxe problemas para o desenvolvimento do seu trabalho na rede pública de saúde; por esta não estar preparada para recebê-los, mas também, pelo fato que as dificuldades encontradas por esses novos profissionais:

> "... advêm tanto da inadequação da sua formação acadêmica para o trabalho no setor, quanto do seu modelo limitado de atuação profissional, bem como da sua dificuldade de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Ou seja, as raízes dessa crise em que o psicólogo vive não podem ficar restritas ao tipo de demanda - que se diferencia daquela da clínica privada – e às dificuldades atribuídas à clientela de baixa renda - usuária do setor público -, nem aos problemas relacionados com a estrutura e organização dos serviços, pois apesar de serem elementos importantes na determinação das práticas dos psicólogos, não atingem o cerne da questão. Assim, considera-se que as origens dessa crise devem ser buscadas junto aos aportes teóricos e práticos que fundamentam seus modelos de atuação, na sua identidade e cultura profissionais, nas expectativas que a sociedade tem em relação ao seu papel no campo da saúde, na defasagem entre os modelos de subjetividade e valores culturais de pacientes e profissionais. É aí onde pode-se encontrar a base dos insucessos vividos pelos psicólogo e, principalmente, de onde deriva sua dificuldade de pensar e oferecer alternativas de trabalho condizentes com as necessidades e características da população, formas de atuação mais ampliadas, para além daquelas tradicionalmente aprendidas durante sua formação acadêmica. (Dimenstein, 1998:74)

Campos & Guarido (2007) oferecem um quadro importante da realidade atual e as necessidades a serem atendidas na Saúde. Há quase 15 mil psicólogos no SUS, em diversos serviços: Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Centros de Convivência, Cooperativa e Cultura; Ambulatórios de Saúde Mental, Hospitais-Dia; Centros de Reabilitação Física; Centros de Referência à Saúde do Trabalhador; Centros de Apoio e Orientação sobre DST/AIDS; Equipes de Atenção a Presidiários; Hospitais Gerais e Hospitais Psiquiátricos; além daqueles de serviços internos ao SUS: Centros de Formação e Educação do Trabalhador de Saúde, apoio técnico aos programas da mulher, idoso, criança e adolescente, saúde mental, etc; serviços de epidemiologia, de hemoterapia, de práticas alternativas em saúde; dentre as áreas mais importantes. Essa diversidade não reside apenas nos lugares de trabalho, mas na expansão das atividades: do lugar de coadjuvantes ou quase paramédicos os psicólogos estão

assumindo postos de coordenação, de proposição, implementação e controle de políticas públicas - uma questão a mais para a discussão em formação. A evidência que o SUS assume no debate sobre formação e trabalho em Psicologia no serviço público e a problemática daí desdobrada reproduz algumas das dificuldades anteriormente apontadas em outras áreas do serviço público, recrudescida pelas determinações do poder médico.

Scarcelli & Junqueira (2011) apontam possibilidades de mudança pela aproximação da Psicologia ao SUS e ao campo da Saúde Coletiva; tomando a formação como um aspecto intrinsecamente relacionado à produção de conhecimento e ao fundamento da prática profissional. A diversidade de áreas, lugares e posições institucionais que ocupa hoje o psicólogo, em particular na produção de conhecimentos, na proposição política e na implementação de práticas no campo da saúde, poderia abrir possibilidades para uma melhor compreensão das relações Psicologia e Saúde. Este seria um grande desafio à formação em Psicologia para o trabalho em instituições públicas, pois se estabelece por esse caminho um lugar da intermediação entre duas instituições aparentemente distintas, de formação e trabalho. Verifica-se que esse é um caminho que aos poucos têm sido tomado, enquanto mais abertas uma à outra, às demandas e contribuições que se entrecruzam entre esses dois espaços de trânsito do psicólogo. Além disso, essa articulação deve ser compreendida em vários âmbitos de complexidade, pois para essa tarefa exige-se:

> “a definição de políticas que instalem espaços onde possa haver o trânsito entre os âmbitos político-jurídico, socio-cultural, teórico-conceitual e técnico-assistencial, representados por diferentes atores, saberes (popular, científico, teórico-técnico, artístico), instâncias políticas e instituições (universidades, serviços públicos, organizações não governamentais e instituições formadoras, entre outras). (Scarcelli & Junqueira, 2011: 352)

Os âmbitos de análise acima apontados são fundamentais para pensar a relação sujeito, grupo e instituição; articulados, geridos e condicionados a âmbitos mais amplos como as políticas públicas, programas de governo e políticas partidárias, além de questões administrativo-financeiras e jurídicas. Neste ponto, cabe salientar a contribuição de Amarante (1999) que, embora originária do campo da saúde mental, vale como recorte crítico e metodológico para pensar o campo institucional e as possibilidades de criarem-se estratégias que resultem em

processos para sua transformação e mudança. Sua importância para esta tese reside no fato de estar intimamente articulada às proposições de análise que serão abordadas no próximo capítulo ao possibilitar a análise do campo institucional em contextos: político e das políticas públicas, jurídico, cultural, social; além de como se articula a produção de conhecimento com as práticas de trabalho nele adotadas.

Constam desse recorte quatro dimensões fundamentais e inter-relacionadas, complementares e em movimento, a saber: 1) jurídico-político: que trata os aspectos legais e das diretrizes políticas definidas para uma determinada instituição (p.ex, as concepções e o lugar da loucura na instituição, assim como as permissões/ interdições que lhe são impostas; da mesma forma, o presidiário, o aluno, o enfermo etc.); 2) técnico-assistencial: refere-se às práticas que se desdobram das determinações e limitações impostas pelo âmbito jurídico-político (p.ex. o modo de lidar com a loucura: confinamento, medicamento, terapia etc; mas também da própria instituição, o trabalho isolado, em redes, em pontes com outras instituições etc); 3) teórico-conceitual: refere-se às bases teóricas e conceituais que orientam as práticas institucionais, assim como reorientam a própria definição das diretrizes e legislação (p.ex. na crítica que se realiza pelo predomínio de abordagens comportamentais para tratamento da loucura em detrimento de uma definição de sujeito como emergente de relações sociais, históricas e sociais); 4) sócio-cultural: os desdobramentos advindos do imaginário relacionados à tarefa institucional; percepções, preconceitos, importância etc (p.ex: a forma como o louco deve ser tratado, o presidiário, contido, o aluno, educado etc).

Scarcelli (2011), a partir das proposições de Pichon-Rivière, aponta ainda uma linha de análise que toma a dimensão institucional (que investiga os grandes grupos: sua estrutura, origem, composição, história, economia, política, ideologia etc), a sociodinâmica (que analisa o grupo como estrutura), a psicossocial (que analisa a parte do sujeito que se dirige aos diferentes membros que o rodeiam), como aspectos indissociáveis para, no campo da Psicologia Social, compreender as práticas e políticas públicas (Scarcelli, 2011:48).

A importância dessas perspectivas de análise do campo institucional reside na repercussão que teriam na formação em Psicologia, pois, por um lado, preserva-se a especificidade do objeto da Psicologia, a abordagem dos processos psíquicos e, mais especificamente, da Psicologia Social e da Psicanálise, de pensar esse processos nas relações intersubjetivas (grupos) e institucionais, nas modalidades de

ligação e manutenção de vínculos e da malha institucional; e, por outro, abordar as questões que envolvem as práticas estabelecidas nas instituições, nas modalidades da inter-multidisciplinaridade, definidas por políticas públicas e/ou determinações de várias ordens para além das instituições. Trata-se, portanto, de uma análise de complexidades que articula o psíquico ao social, passando pelo grupal, o institucional, e para as dimensões da cultura, das regulações jurídicas e econômicas e as determinações do político (partidário, inclusive).

O enfrentamento desses desafios de formação não se refere a um trabalho de detecção de responsabilidades pelo descompasso entre formação e trabalho, à complexidade de exigências da instituição não é possível responder ponto a ponto, a cada demanda que a prática profissional suscita, nem mesmo sacar um recurso, uma técnica, um dispositivo da Psicologia como solução mágica. Trata-se de um trabalho que vai além de uma resolução instrumental:

> "Implica transcender o sentido estrito de instrução, capacitação e aperfeiçoamento e possibilitar a produção de conhecimento, de mentalidades, de jeitos de estar, de comprometimento com a coisa pública aliada à descoberta e ao exercício do processo de criação. (...) Não basta, portanto, a apresentação de modos de fazer e de técnicas voltadas para um aprimoramento de estruturas que podem se burocratizar, mas a criação de condições para a construção desses modos de fazer, de pensar, de esquemas conceituais que permitam a implementação criativa de práticas e a ressignificação das políticas orientadoras." (Scarcelli & Junqueira, 2011: 352-353)

Essa perspectiva solicita um tipo de formação que escape da armadilha técnico-positivista que destaca para cada problema uma solução "eficaz". Solicita também às instituições de formação, as universidades, que se pensem como instituição, pois, longe de uma função fisiológica de reprodução de profissionais adequados e adaptáveis a necessidades de outras instituições, para o bem do "corpo social"; nela implicam-se dimensões complexas que se referem à sua própria transformação, seu tempo institucional e suas questões no desenvolvimento de pesquisas etc. Como toda instituição, as universidades não estão guiadas pelo racionalismo científico, exclusivamente; sofrem toda forma de avanços, impedimentos, atropelos e, mais recentemente, o enfrentamento da imposição de uma lógica de mercado, de meritocracia avaliada em número de produções, além da desvalorização crescente do lugar da teoria em prol de um discurso pela técnica profissional e, mais dramaticamente, a redução da formação como mera etapa

obrigatória para obtenção de um diploma e o registro profissional. Essa posição aproxima-se ao que Scarcelli (1994) aponta nos cursos de formação em Psicologia, a busca por um ideal de autonomia e daí uma ênfase na prática clínica, em detrimento do aprofundamento de referenciais teórico-técnicos voltados para o fortalecimento de instituições públicas que “buscam romper com ideias e práticas hegemônicas” (p.103). Além disso, aponta que as universidades públicas têm obtido avanços na produção crítica de novos conhecimentos e na formação que não seguem no mesmo ritmo das práticas que vêm sendo implantadas nas instituições. “O distanciamento entre universidade e instituições públicas prestadoras de serviço se manifesta num descompasso entre teoria e prática na construção de novos modelos.” (Scarcelli, 1994:103).

Outras dimensões concorrem para esse afastamento, as quais se referem às novas políticas públicas no setor de educação (âmbito jurídico-político); apontadas por Ferreira Neto (2004) ao abordar a crescente implantação de um modelo de gerenciamento empresarial na instituição de ensino superior, pois:

> “tanto as universidades públicas quanto as instituições de ensino superior privadas estão claramente submetidas à mesma lógica administrativa gerencial. Isso acarreta a organização dos currículos visando responder às demandas do mercado (Chauí alerta que nos textos de reforma está presente uma sistemática identificação entre ‘social’ e ‘empresarial’), bem como a busca da ‘qualidade’ aferida por meio da produtividade (quanto produz, em quanto tempo e qual o custo). Podemos relembrar a linguagem da portaria que legisla sobre o ‘Provão’, na psicologia, quando se refere a uma adequação dos cursos às ‘necessidades da sociedade brasileira’ (...) sociedade no jargão político é uma referência aos segmentos economicamente produtivos da população.” (Ferreira Neto. 2004:162)

Preservação de princípios, valores, objetivos nem sempre são compreendidos em sua completude, o que ajuda a perpetuar a imagem de feudo e impermeabilidade reservada às instituições universitárias. Fernandes (2005) alerta, a partir da discussão de Boaventura S. Santos:

> “a sociologia das universidades tem discutido suas funções e tem mostrado a existência de colisões. A função da investigação colide frequentemente com a função de ensino. Neste domínio de ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada.” (p.50).

Nessa rede de conflitos e contradições, aliada aos desafios impetrados pela sociedade e pelo Estado, impõem-se desafios à universidade aos quais ela parece não estar preparada a enfrentar, pois apontam para:

> “transformações profundas e não simples reformas parcelares. Tal despreparo, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à sua rigidez funcional e organizacional, à sua relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim àquilo que tem sido muitas vezes proclamado como sua aversão à mudança (Souza Santos, apud Fernandes, 2005:50).

Um desses aspectos relaciona-se ao que Campos & Guarido (2007) resumem como as críticas formuladas à formação do psicólogo: a mudança do modelo tradicional de atendimento, da clínica individual, com maior ênfase; assim como a inclusão do trabalho multidisciplinar como necessário, por se considerar que o trabalho em grupo teria maiores condições de atender, na integralidade do sujeito, inserido num território, constituído de relações e conflitos. A ideia central é que a relação do sujeito com sua coletividade e o princípio de que a gestão do cotidiano demanda saberes de várias ordens, portanto com caráter interdisciplinar e até transdisciplinar. Assim, a instituição de formação:

> "ainda constroi um profissional que lida com a queixa, com a patologia, com o cliente e sua verdade. O consultório, o setting e o ato psicológico... Esta configuração estabelece uma dicotomia para o psicólogo na Saúde Pública, pois o cliente lhe apresenta a vida, em toda a sua complexidade, com todo o seu entorno; na prática este profissional fica entre a formação recebida e a vida, entre o que a Universidade lhe ofereceu e o que a prática cotidiana lhe traz, entre a técnica e a política, entre o modelo e o mercado, e principalmente, na clínica, entre as escolas e corporações." (Campos & Guarido, 2007: 91).

Concorda-se nesta tese com grande parte dessas críticas, em particular com a questão da formação restrita à visão do sujeito descolado de sua realidade social, de uma vida psíquica circunscrita à dimensão intrapsíquica e à formação insuficiente para o trabalho em equipe e na multidisciplinaridade. É preciso, no entanto, prevenir-se de uma visão idealizada e ideologizada do trabalho de equipe, no qual cada profissional congregaria um esforço comum e integral na compreensão da realidade social dos sujeito atendidos, como se somente o psicólogo não estivesse “habilitado” para o trabalho nesse formato grupal ou mesmo fora do que se entende por

trabalho, em rede, de profissionais e instituições. Essa é uma posição que corre o risco de colocar a Psicologia como o depositária do erro, do problema, como um bode expiatório (no sentido pichoniano, inclusive) que impediria à área da Saúde encontrar seu ponto de equilíbrio.

A equipe multidisciplinar congrega muitas nuances, possibilidades, dificuldades e, particularmente, no que se refere aos processos grupais e institucionais, vários níveis de complexidades. Nesses aspectos também se incluem as questões de hierarquia, de poder e os jogos de força aí instaladas. Soma-se a isso, uma necessária revisão do papel do psicólogo nas instituições; pois as potencialidades do seu trabalho abrem-se a múltiplas dimensões no campo institucional; uma das quais trata de tomar como objeto de estudo e intervenção a própria instituição. Essa é uma discussão que se dará no IV capítulo desta tese, mas vale antecipar que uma das potencialidades de seu trabalho realiza-se, não somente na participação em equipes multiprofissionais, mas também em relação ao próprio funcionamento dessas equipes; no que se refere ao enfrentamento das dificuldades, entraves e estereotipias que impedem o cumprimento da sua tarefa institucional, nos moldes do grupo operativo. Ainda, poderia trabalhar sobre as intricadas relações que se dão entre grupos e instituição, das interferências, permissões e entraves que se impõem desta àquela e vice-versa. É importante assinalar que toda composição de equipe traz consigo problemas e dificuldades em sua realização, pois cada profissional é proveniente de uma instituição: com uma origem, história, objetivo, função (pública e política), hierarquia, modo de funcionamento e organização e, em grande parte, de exercício de poder. Essas são complexidades que estão diretamente ligadas ao do trabalho do psicólogo na instituição que, possivelmente, leva-o a não sair do casulo da clínica particular no campo institucional. Há também outros âmbitos de interferência no trabalho do psicólogo e grupos: as políticas públicas (partidárias incluídas), institucionais, os governos, em sua estrutura, organização e modos de funcionamento (por vezes, democrático no discurso; mas autocrático, na prática), e, enfim, os acordos, tratados internacionais e toda a gama de interesses que - de perto ou de longe; direta ou indiretamente -, interferem no que está acontecendo da clínica particularizada das instituições públicas à condução de suas equipes multidisciplinares.

A discussão do que seria um descompasso entre formação e o trabalho do psicólogo em instituições públicas engendra questões amplas e complexas que não

se reduzem às instituições de formação. Spink (2007), colabora nesse sentido ao avançar na crítica relativa ao que esse profissional encontra em sua área de trabalho:

> “a perspectiva diagnóstica e clínica, que tem sido produzida nas unidades de saúde do SUS por meio de práticas dissociadas dos contextos sócio-sanitários e da integralidade, trazem a marca do enorme desafio de formação, pesquisa e organização do trabalho que a Psicologia tem pela frente. Não é incomum encontrarmos psicólogos em atividades prioritariamente ambulatoriais, em hospitais e unidades de atenção básica.” (Spink, 2007:45)

Depreende-se deste ponto que as dificuldades de inserção do psicólogo no setor da saúde referem-se também a uma delimitação mais clara do seu papel no campo de trabalho, no caso da saúde, em particular, no seu papel na instituição e nas equipes multiprofissionais que se formam no SUS. Este, por sua vez, engendra suas próprias complexidades, com destaque no longo e difícil processo de sua implementação.

Retomando os pontos expostos acima, é possível ter uma ideia de que a contínua expansão e transformação do trabalho do psicólogo nas instituições colocam novas configurações, temáticas, métodos e manejos que têm sido exigidas da formação do psicólogo. É fato que a função de formação de profissionais, em qual área de conhecimento for, num curso formal superior, não consegue dar conta da complexidade, da diversidade, das demandas e transformações que a dinâmica da vida social e institucional exigem; em especial no que toca a Psicologia e, em particular, no que se refere a uma modalidade de abordagem que se posta na intersecção com outras áreas do conhecimento como lugar imprescindível de articulação, formulação de novos conceitos, referenciais teóricos e de intervenção: a Psicologia Social.

B) A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES

A formação do psicólogo para o trabalho em instituições demanda debruçar-se e repensar toda uma estrutura curricular para os cursos de Psicologia, especialmente quando ainda persiste uma visão de mundo e de trabalho que se centra numa configuração de profissional habilitado para utilização de ferramentas,

modelos e técnicas para intervir, modificar e controlar as transformações e efeitos de seu trabalho, o que se assume, em geral, como um fim e não um meio.

Nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, de 2004; institui-se as orientações de princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação do trabalho de formação do Psicólogo, seja ele voltado para a trabalho profissional, para a pesquisa ou para o ensino de Psicologia. Percebe-se que estão baseadas em fundamentos e compromissos de complicada discussão, além da adoção de alguns conceitos e termos controversos no campo da Psicologia (doravante assinalados no texto em aspas simples), que pretendem conceber uma formação direcionada ao trabalho profissional, a pesquisa e o ensino de Psicologia, regida por princípios que podem ser resumidos aos seguintes pontos: a) construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia, b) compreensão de seus múltiplos referenciais teóricos, articulados nas interfaces com aspectos biológicos e sociais e outros campos do conhecimento; como forma de apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico, c) crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, d) Trabalho em diferentes contextos e necessidades sociais, com perspectiva à questão dos direitos humanos, com a finalidade de promover a ‘qualidade de vida’ dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades, e) ‘aprimoramento’ contínuo e ética nas relações profissionais e de pesquisa.

Ribeiro & Luzio (2008), ao analisarem essas perspectivas nas diretrizes curriculares, observam que, de alguma forma, assinalam avanços na compressão do papel do psicólogo, comparados ao Currículo Mínimo de 1962. Entre eles, contemplam a concepção do fenômeno psicológico como uma produção social e multideterminada, além de uma visão orientada pelo modelo preventivo-comunitário. Observam ainda que apesar:

> “do aumento do número de psicólogos que atuam no SUS, a formação do psicólogo continua sendo efetivada na base do mesmo modelo da época de sua criação, isto é, sem abarcar os temas relacionados a políticas públicas, ao SUS, à reforma psiquiátrica, à luta antimanicomial e à atenção psicossocial.” (Ribeiro & Luzio, 2008:208).

Referem-se aqui ao modelo clínico tradicional, centrado no atendimento psicoterapêutico individual/grupal e restrito ao consultório, o qual atua, inclusive, no

tipo de representação social do trabalho do psicólogo. Nesse processo é possível identificar um mecanismo de retroalimentação na formação do psicólogo, pois, por um lado, os estudantes buscam realizar no curso de Psicologia a representação social do psicólogo clínico e, por outro, as instituições de formação tendem a corresponder a esse tipo de expectativa.

Ferreira Neto (2004) aponta que a tendência marcante dessa percepção social da imagem do psicólogo ainda se reflete, embora com menos intensidade. Cita uma pesquisa realizada em 1996, na PUC-SP, com alunos do 1º ano, que a partir da solicitação de desenhos de psicólogos envolvidos em situações de trabalho, a representação mais evidente é de alguém que atende em consultório, com o objetivo de ajudar o outro que fala, chora e tem conflitos. Realizada com alunos do 5º ano, com a expectativa dos efeitos da reformulação do currículo (em 1989), os desenhos apresentaram uma redução da representação de consultório para outras possibilidades de trabalho: em hospitais, escolas, creches e em equipes multiprofissionais. Isso demonstra que o imaginário social sobre a trabalho do psicólogo ainda se encontra muito marcado pela figura da clínica (em particular, da Psicanálise e na figura de Freud, muito veiculada em filmes, desenhos, propagandas etc). Por outro lado, mostra que um trabalho abrangente, articulado e informativo sobre as diversas possibilidades de trabalho do psicólogo, junto aos alunos, desde os primeiros anos de formação, pode contribuir na transformação dessa realidade, consistentemente. Mas entre o 1º e o 5º anos de um curso de Psicologia há um curto período de tempo no qual os alunos devem enfrentar uma multiplicidade de abordagens teóricas, lidar com uma diversidade de métodos de pesquisa, de entrevista, de observação etc; além de estágios, visitas e preparar-se para o contato com o outro, não sem uma notável situação de angústia: nos atendimentos clínicos de consultório (na abordagem Psicanalítica, Comportamental, Centrada na Pessoa, Fenomenológica, Analítica etc), de grupos, de comunidades, etc. Tudo isso articulado com uma barreira ainda maior para sua formação: as dificuldades geradas pelas segmentações, sobreposições e lacunas do currículo universitário.

Uma das possibilidades de enfrentamento desta questão é apresentada, pelas diretrizes curriculares, no desenvolvimento da ideia de ênfases curriculares. Justifica essa proposição pela “diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional”. As ênfases são entendidas como um “conjunto delimitado e articulado de ‘competências’ e ‘habilidades’ que configuram

oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.” (aspas simples nossas); que seja compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais, e com a ‘vocação’ e as condições da instituição. Por essas diretrizes, a instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno e que não se configurem numa especialização. Toma como possibilidades de ênfases: a) Psicologia e processos de investigação científica, b) Psicologia e processos educativos, c) Psicologia e processos de gestão (organizacional / instituição), d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, e) Psicologia e processos clínicos, f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica. Por fim, as ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das ‘competências’ específicas previstas.

A questão de ênfases curriculares é tema controverso. Ribeiro & Luzio (2008) afirmam que há aspectos importantes nessas diretrizes, naquilo que se refere ao núcleo comum, entendido como conjunto de ‘competências’, ‘habilidades’ e conhecimentos, de eixos estruturantes da formação - que devem ser desenvolvidos ao longo do curso -, e a obrigatoriedade de estágio básico e específico. Brasileiro & Souza (2010) afirmam que as diretrizes curriculares indicam uma superação da visão dualista de formação profissional centrada na polaridade generalista versus especialista e que está intimamente ligada ao compromisso ético e político do profissional psicólogo frente aos desafios sociais, pois:

> “conceito de ênfases, a proposta das novas Diretrizes busca garantir, em consonância com um núcleo comum, algumas das especificidades presentes no campo da Psicologia, possibilitando a constituição de competências profissionais e de habilidades acadêmicas descritas neste documento. Segundo Bastos (2002), este conceito é inovador por possibilitar a constituição de espaços de aprofundamento que complementam a formação básica e que ‘devem surgir da vocação da instituição ou de demandas sociais emergentes da realidade em que ela se insere’” (Bastos, 2002:41 apud Brasileiro & Souza, 2010:109) .

As ênfases curriculares poderiam fazer sentido como forma de enfrentar a problemática de formação em Psicologia, no que toca à sua diversidade de abordagens teóricas; ao mesmo tempo em que poderiam garantir um currículo de formação básica mínima (em disciplinas afins – Filosofia, Sociologia, Antropologia etc – e aquelas voltadas ao campo da pesquisa) e aberta ao aluno nas

possibilidades de trilhar seu caminho de formação; além de enfrentar certas estereotipias criadas ao longo da história da formação em Psicologia, naquilo que Bernardes (2007) aponta, sobre:

> "a distribuição dos psicólogos em especializações na rede pública de saúde parece replicar o modelo formativo da própria graduação, pois este promove uma especialização precoce do profissional psicólogo, levando Mello (1975) a afirmar que o curso de Psicologia não forma psicólogos clínicos, mas *transforma* psicólogos em clínicos. A concepção de formação herdada da Psicologia Aplicada fragmenta o saber *psi*" (p.113).

Há, no entanto, alguns riscos importantes a serem considerados que tocam na questão sobre as condições de escolha de formação que um aluno de 2º ou 3º ano teriam para construir seu próprio currículo ou a ênfase que o orientaria nesse caminho. O risco da "especialização precoce" parece estar muito perto de uma "ênfase precoce", pois não se contaria nesse "guia de formação" com alguns momentos importantes da formação que se referem justamente ao saber que se constrói a partir da contraposição com outras visões de mundo, noção de sujeito, epistemologias que ajudam a construir um debate no campo (a heterogeneidade à qual tanto se reporta Pichon-Rivière).

A questão das diretrizes curriculares parece estar a meio caminho na tarefa de pensar a formação em Psicologia. Apesar do avanço, no sentido de uma visão mais abrangente das implicações econômicas e sociais, e o entendimento do fenômeno psicológico com interfaces aos fenômenos biológicos; mantém em seu texto uma proposição da trabalho por meio do diagnóstico, da observação e da intervenção, tanto individuais como grupais, com fins terapêuticos normatizadores ou adaptativos e preventivos, vinculados ao processo doença-cura (Ribeiro & Luzio, 2008). Essas contradições devem-se à:

> "dificuldade de ruptura do modelo tradicional, centralizado na transmissão de conhecimento, na normatização de um currículo mínimo, organizado em disciplinas, e focado ainda na ideia de grade curricular" (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, 2006 apud Ribeiro & Luzio, 2008)

Ferreira Neto (2004) tem uma relativa concordância nessa linha, mas sua leitura das capturas ou cumprimento de funções alheias à formação, merecem ser cuidadosamente analisadas:

> “as novas diretrizes curriculares, mesmo inseridas num projeto explícito de atrelamento aos padrões de mercado, avançam ao propor uma concepção de currículo não mais centrada somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados. Elas enfatizam experiências de produção de conhecimento por meio da associação entre ensino, pesquisa e extensão. O currículo passa a ser pensado como sendo o conjunto das experiências que promovem a formação e vão além da pura apreensão de conteúdos prontos. Contudo, existe uma tendência de tudo isso ser capturado numa formação de cunho tecnicista de um profissional ‘flexível’ em consonância com as modulações do mercado, reduzindo as possibilidades de inflexões diferentes e as apropriações por parte de um projeto de formação crítico, assentado numa perspectiva política clara. O modelo de ciência natural valorizado pelas diretrizes reduz a dimensão da clínica a uma ação técnica e instrumental, sem explorar a dimensão ético-política de algumas novas práticas clínicas em curso no país. Mesmo assim, um diagnóstico do presente no domínio da formação ‘psi’ apresenta-se como um pré-requisito essencial para o desenvolvimento de um projeto de formação crítico.” (p.182)

Ao seguir na linha de discutir as aberturas que possam dar margem à captura mais aberta da formação aos interesses de mercado, Fernandes (2005) alerta para as mudanças estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, pelas quais não mais se reafirma o princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, no que se refere à formação superior; questão que:

> “permite supor a distinção de qualidade entre cursos, instalando e impondo à educação a lógica de mercado, ou seja, diante de um pressuposto aumento de pressão social por esse nível, planeja-se uma oferta diversificada, podendo redundar em cursos de 1ª, 2ª e 3ª categorias, de acordo com a possibilidade financeira do consumidor. Cumpre-se, assim, o duplo objetivo de atender à demanda e baratear os custos. (Fernandes, 2005:54).

Essa preocupação faz sentido à medida que a abertura por ênfases nos cursos de psicologia e as possibilidades de escolha pelo aluno sobre sua formação poderiam ser regidas, tanto pelas necessidades de mercado, como apontadas acima; quanto pela noções carregadas de estereótipos sociais, como mais acima; ou ainda, pela falta de uma compreensão abrangente e crítica das teorias e sistemas, possibilidades de formação e trabalho que compõem o campo da Psicologia.

Essas são questões de fundo que refletem as próprias contradições e da complexidade do fenômeno psíquico nas instituições, na cultura e sociedade. A

formação em Psicologia não escapa dessa espiral dialética e coloca-se a todo momento a construir e desconstruir seu próprio projeto. Esse processo verifica-se com maior evidência nas grandes diferenças e oposições entre correntes de pensamento que, em boa parte, geram dilemas, lacunas ou encontros para a discussão, a colaboração, o diálogo e a importante tarefa de voltar-se às questões sociais prementes da sociedade brasileira.

Acompanhar esse debate é um ato constante e tão longo quanto a vida em sociedade. Nos próximos capítulos desta tese uma tentativa de contribuição nesse sentido será formulada, a partir das discussões teóricas do próximo capítulo. Por ora, cabe reafirmar a perspectiva eminentemente social e voltada para as instituições públicas desta tese, na qual se marca uma preocupação política e de trabalho que procura garantir e cumprir, no âmbito institucional, os princípios e diretrizes constantes nas políticas públicas que se definiram pelo debate público, pelas conferências, assembléias etc. Este é o papel da universidade pública:

> "A razão ensandecida e violenta a cultivar o 'progresso econômico,' produz um imaginário social de competitividade, de luta individual para acesso aos bens produzidos, em que o indivíduo 'livre' jamais põe em discussão a lógica do desenvolvimento capitalista. (...) nesta luta, a Universidade poderá garantir as mais preciosas funções que pode exercer enquanto diagnóstico social e discussão sobre a proposição de políticas públicas. Cabe a ela resistir à submissão a um regime de ajuste a políticas pré-fabricadas." (Fernandes, 2005:64)

Concorda-se também com Bleger (2007), ao pensar o desenvolvimento do trabalho do psicólogo na instituição como necessariamente pensado e realizado na dimensão social e para tanto o profissional em psicologia deve estar preparado para "inserir-se, penetrar cada vez mais na realidade social e em círculos mais amplos, incluindo o estudo dos grupos, das instituições e da comunidade, tanto como problemas sociais nacionais e internacionais de todo tipo." (Bleger, 2007:16).

Os lugares, modalidades e função das contribuições da Psicologia, em particular da Psicologia Social e da Psicanálise, para as questões sociais que se apresentam nas instituições públicas fazem parte de um processo de contínua construção e desconstrução. A complexidade do tema Instituição não se restringe às suas relações com o externo (governo, políticas públicas e outras instituições do serviço público); mas também ao funcionamento das próprias instituições. A busca por transformações nessas relações também envolvem o que se configura na e pela

articulação de várias dimensões, simultâneas e inter-relacionadas, que envolvem, as instituições, seus profissionais e os conflitos gerados a partir dessas relações. As contribuições da Psicanálise e da Psicologia Social vêm a oferecer questões e compreensões de outras dimensões da complexidade do acontecer institucional. Da perspectiva de seu postulado básico do inconsciente (nas dimensões do intrapsíquico, do intersubjetivo), particularmente nas questões que envolvem a questão dos vínculos, nos grupos e nas instituições. Há ainda no espaço da instituição pública pouca clareza sobre o lugar que o conhecimento psicanalítico e a Psicologia Social deveriam ou poderiam ocupar e isso se refere tanto no campo da saúde pública / saúde coletiva / promoção da saúde; quanto na escola, no trabalho, nas instituições de segurança, de assistência social etc. Isso dá uma dimensão maior da importância da discussão que ora se realiza em torno da formação do psicólogo.

Com esse esboço, pretende-se, no próximo capítulo, elaborar questões teóricas e conceituais na abordagem da complexidade do campo institucional, a partir de uma determinada perspectiva da Psicanálise e da Psicologia Social e, como desdobramento, propor uma modalidade de análise que contribua para a formação e o trabalho do psicólogo nas instituições públicas.

Muito se tem discutido sobre as diferenças de trabalho no âmbito da clínica tradicional e da clínica institucional. Dentre essas discussões, toma grande relevância os estudos de Guirado (2004, 2009), pelos quais procura

> “formular uma proposta de trabalho do psicólogo que garanta, de um lado, a especificidade de objeto da Psicologia e, de outro, o mapeamento do jogo de forças, das relações de poder, característicos das instituições” (p.10).

Sua discussão sobre a definição do sujeito psíquico como uma subjetividade matriciada nas relações institucionais concretas, oferece aberturas para elaborar novas contribuições ao campo institucional a partir das concepções psicanalíticas que pensam o sujeito que emerge do vínculo intersubjetivo, o sujeito do inconsciente enquanto sujeito do grupo. Essas serão bases para a discussão do IV capítulo sobre a formação e trabalho do psicólogo em instituições públicas.

Capítulo II

A COMPLEXIDADE DO CAMPO INSTITUCIONAL

A) VÍNCULO, GRUPOS E INSTITUIÇÃO: CONCEITOS DE UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

A questão da “subjetividade matriciada pelas instituições”, apontada no final do capítulo anterior é tema central do que se pretende desenvolver neste capítulo ao propor-se uma modalidade de análise do campo institucional. Sua formulação realiza-se a partir de um grande campo de conhecimento em Psicologia, no qual se articulam contribuições da Psicologia Social de Pichon-Rivière e de uma modalidade de Psicanálise que pensa o Sujeito como Sujeito do Grupo – Análise Transicional -, desenvolvida por René Kaës. O objeto de estudo de ambos os autores toma como unidade de análise o vínculo que se estabelece no trabalho psíquico da intersubjetividade e torna-se determinante na constituição da subjetividade, na formação dos grupos e nos fenômenos institucionais.

É importante iniciar essa elaboração pela definição de vínculo para Pichon-Rivière. A perspectiva de sua Psicologia Social toma como objeto de estudo o desenvolvimento e a transformação que se dá, pela relação dialética, entre o mundo externo (estrutura social) e mundo interno do sujeito (fantasia inconsciente), fundada sobre suas relações de necessidade e analisada pela teoria do vínculo (Pichon-Rivière, 1986). Desse modo, a abordagem pichoniana considera que:

> “a subjetividade está determinada histórica e socialmente, enquanto o sujeito se constitui como tal no processo de interação, em uma dialética ou interjogo entre sujeitos, da qual o vínculo, como relação bi-corporal e o grupo, como rede vincular, constituem unidades de análise.” (Quiroga, 1984:37).

O sujeito para Pichon-Rivière constitui-se em duplo caráter: constituinte e constituído no processo interacional. Isso significa que, ao mesmo tempo em que ele emerge das suas relações concretas de existência, ele as constitui. Este é um ponto central no desenvolvimento do seu conceito de vínculo: uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, as relações do sujeito frente ao objeto, as relações do objeto frente ao sujeito e as relações que se estabelecem entre ambos. É pela

necessidade que se estabelece o movimento entre sujeito e o mundo externo, pois ela é vivenciada como:

> "tensão interna e o envia ao mundo externo em busca de gratificação. Ela determina a primeira contradição experimentada pelo sujeito: necessidade X satisfação. Para superá-la, este 'sujeito da necessidade' opera sobre a realidade, material e simbolicamente e se transforma, transformando também o contexto externo." (Fernandes, 1989:43).

No desenvolvimento de expectativas recíprocas, pelas quais se estabelecem processos de comunicação e aprendizagem, promovem-se modificações (internas e externas) entre os que participam da relação, no sentido do reconhecimento do outro e da sua incorporação; cujo efeito realiza-se por um ajuste em maior ou menor grau à realidade que "significa a presença concreta do outro." (Quiroga, A. apud Fernandes, 1989:45-46). Desse processo resulta que a vida psíquica somente pode constituir-se a partir da experiência, de relações concretas. Ela não se desenvolve desvinculada de uma relação experiencial e social, pois o "sujeito não é só um sujeito relacionado, é um sujeito produzido em uma práxis. Nele não há nada que não seja resultante da interação entre indivíduo, grupos e classes" (Pichon-Rivière, 1986:174).

Nesse sentido, a investigação no campo da Psicologia Social é possível ser realizada, como já referido no I capítulo, em três dimensões : a) a psicossocial, b) a sociodinâmica, c) a institucional. Essas dimensões, enquanto interdependentes, articulam-se no ponto que, a cada manifestação do sujeito, no grupo, na instituição ou na comunidade, traz consigo elementos das outras dimensões; como em olhares diferenciados e privilegiados, de acordo com a posição que ocupa o analisador. Disso decorre que "o grupo é objeto de estudo para a compreensão desse sujeito e da articulação, entre suas determinações internas e externas. O grupo passa a ser a unidade de interação, a unidade de análise" (Fernandes, 1989:44-45). A organização do campo social, suas estruturas e funcionamento, dá-se num intercâmbio permanente, pois:

> "todo conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna, configura uma situação grupal. Tal situação está sustentada por uma rede de motivações e nela interagem entre si, por meio de um complexo mecanismo de assunção e adjudicação de papéis. É neste processo que deverá surgir o reconhecimento de si e do

> outro, no diálogo e no intercâmbio permanente. Esta situação grupal constitui o instrumento mais adequado para essa aprendizagem de papéis (aprendizagem social), em que consiste a internalização operativa da realidade." (Pichon-Rivière, 1983:116).

Nessa "aprendizagem" mobilizam-se níveis que não se restringem ao cognitivo, ao arquivamento na memória de alguma informação, mas a um processo interacional que transita incessantemente entre mundo externo e interno, regidos pela necessidade. Por esse motivo, ele não se dá sem a presença do outro, pois:

> "do fato desse outro aparecer como significativo que se pode falar de uma ação direcional, como coloca Pichon-Rivière. Há uma unidade interacional que se caracteriza por uma integração de tempo, espaço e sujeitos que se percebem mutuamente, articulados por leis definidas nessa estrutura. Nesse sentido, cabe afirmar que essa unidade interacional pode ser definida como um sistema. Assim, o grupo é um sistema, no sentido de possuir organização interna que articula suas partes, como por exemplo, o grupo familiar, o casal etc. É fundamental perceber que compartilhar tempo, espaço e até objetivo, não permite defini-los como condições suficientes para o estabelecimento de uma relação vincular. É necessário haver uma organização interna (...) que requer um fundamento motivacional, ou seja, a necessidade (...) que está na base, é o 'motor' da relação com o outro, é o que lhe confere sentido. Ela coloca a idéia da ação direcional (mútua internalização), que nasce com uma tarefa. Segundo Pichon-Rivière, não há vínculo (e, como conseqüência, não há grupo) sem tarefa, já que em toda relação há operatividade, ação de intervenção." (Fernandes, 1989:45-46).

Define-se desse modo um dos princípios organizadores do grupo, denominados como a tríade *necessidade – objetivo – tarefa*; sendo que a tarefa é o conjunto de ações que permite chegar ao objetivo e satisfazer a necessidade. A tarefa é transformação de uma ausência, representada pela necessidade.

Com esta exposição sintética da definição de vínculo, pela perspectiva de Pichon-Rivière, pretende-se evidenciar a relevância da comunicação para o seu estabelecimento e manutenção, por conseguinte, o processo de aprendizagem que abre passagem para o "fora", os papéis sociais, as normas, os mitos, as leis, a cultura, as estruturas e representações sociais, enfim, aberturas e articulações para outras áreas do campo das Humanidades, em especial, as abordagens marxistas da realidade social.

Anzieu (1981) oferece uma passagem para essas aberturas ao analisar as proposições de Moreno sobre o psicodrama, em particular naquilo que discute sobre redes psicossociais: formações coletivas, das quais os indivíduos fazem parte, mas sem consciência de todas as redes em que se acham compreendidos, até o ponto em que um sujeito “consegue tanto se desprender destas redes, quanto consegue sair para fora de sua pele. As redes existem antes dele e antes dos grupos oficiais de que faz parte" (Moreno apud Anzieu, 1981:55). Essa proposição desloca o foco da noção de unidade e identidade de indivíduo para a noção de papel, inspirada em George Mead, cujo trabalho também influenciou Pichon-Rivière. Nesse sentido, Moreno afirma que:

> “o papel não é um instrumento de que se serviria a personalidade para se distanciar dos outros ou dissimular e proteger sua realidade secreta. Ao contrário, ela adere plenamente aos papéis, ou melhor, os papéis se constituem nas modalidades do engajamento da personalidade em suas pretensões e na vida da qual participa, com toda a sua multiplicidade de aspectos.” (Moreno apud Anzieu, 1981:58).

Segundo Anzieu (1981), a noção de papel sobrepõe-se à de personalidade ou Ego, pois o papel e a linguagem são anteriores ao Ego. Como a linguagem é o suporte do papel, resulta que o Ego emerge dos papéis. Estes não permanecem isolados no sujeito; formam agrupamentos. Decorre-se um rompimento com a tradicional redução da personalidade ao Ego e à consciência. Os papéis assumidos por um sujeito estão longe de serem conhecidos por ele. A maioria é vivida de modo irrefletido; alguns são estranhos ao Ego, especialmente no que se refere aos papéis sociais: “inconscientemente adotados e imperativamente impostos. Alguns papéis, mais pessoais, se encontram reprimidos ou jamais tiveram ocasião para se exteriorizarem.” (Anzieu, 1981:58).

A personalidade avalia-se pelo número dos papéis que é capaz de assumir, segundo Anzieu (1981). Essa proposição está em plena concordância com Pichon-Rivière, no que se refere à questão da heterogeneidade, pois a possibilidade de atribuir e assumir diferentes papeis no grupo, é a condição que resulta na homogeneização no cumprimento da tarefa, ou seja, na plasticidade e operatividade do grupo para alcançar uma adaptação ativa à realidade, processo que está indissoluvelmente ligado à aprendizagem; pois:

> “quando o sujeito sadio, na medida em que apreende o objeto e o transforma, ou seja, que torna essa aprendizagem operativa, modifica-se também a si mesmo, entrando em um interjogo dialético com o mundo no qual a síntese que resolve uma situação dialética transforma-se no ponto inicial ou tese de uma antinomia, que deverá ser resolvida neste contínuo processo espiral. Na medida em que se cumpre este intinerário – objetivo e do grupo -, a rede de comunicações é constantemente reajustada, e só assim é possível reelaborar um pensamento capaz do diálogo e de enfrentar a mudança.” (Pichon-Rivière, 1983:127).

Kaës (2009) participa da discussão sobre vínculo por uma outra via. Ele privilegia a análise de um sistema interativo de relações de objeto, de identificações cruzadas, de movimentos pulsionais, de afetos, de fantasias, etc; mobilizados em cada um pelo encontro com o outro ou mais de um outro; numa relação vincular, num grupo em que os sujeitos têm relações de acordo, de conflito, de eco e de espelho, de ressonância com seus próprios objetos internos e com os de outros, mas com uma abordagem própria:

> “Sem dúvida, a relação de A com B ou de A com A ou A e B com N é insuficiente para caracterizar um vínculo. Um vínculo é o que liga juntos A e B em um conjunto irredutível a seus sujeitos constituintes. Um vínculo não é somente um conector de objetos subjetivos que se estimulam e se respondem; tem sua própria consistência. Um vínculo é, finalmente, um espaço dotado de uma realidade psíquica específica a ser considerada enquanto tal.” (Kaës:2009: 99).

O conceito de realidade psíquica utilizado por Kaës (2010) define-se por sua própria consistência: a matéria psíquica, o material psíquico são irredutíveis e oponíveis a qualquer outra categoria de realidade, pois se tratam de formações, processos e instâncias geradas pelo inconsciente, especialmente, pelas fantasias inconscientes e pelas séries conflituais desejo/defesa, prazer/desprazer, realidade interna/realidade externa. Uma porção dessa realidade psíquica é partilhada com outros sujeitos; o que leva a considerar a possibilidade de pensar o grupo como um “aparelho” gerador de uma realidade psíquica própria ao grupo (aparelho psíquico grupal), pelo qual formações e processos psíquicos são produzidos e regidos no grupo, por uma lógica de determinação e por instâncias próprias a esse conjunto, a qual não se reduz à soma das contribuições dos membros do grupo e são-lhes relativamente autônomas. A ideia do grupo como aparelho é a tentativa de:

> “uma articulação entre a realidade psíquica do grupo e a do sujeito singular, a fim de tentar explicar a parte que cabe a este na formação daquela, e a maneira pela qual o sujeito se forma na intersubjetividade como sujeito do inconsciente.” (Kaës, 2010:18).

As alianças inconscientes são uma das principais formações da realidade psíquica que organizam e caracterizam a consistência dos vínculos que se estabelecem em diversas modalidades de configuração vincular: nos casais, nas famílias, nos grupos e nas instituições. Elas se caracterizam pela necessidade que cada sujeito tem do outro para realizar seus desejos inconscientes; irrealizáveis sem o outro e vice-versa. Elas têm por finalidade manter reprimido, rechaçado, renegado ou apagado o que em cada um dos sujeitos de um vínculo pode colocar em perigo o próprio vínculo. Ao mesmo tempo, elas têm por meta sustentar o que cada um, por sua própria conta, deve reprimir, renegar ou rechaçar. Disso resultam acordos inconscientes, que são co-constitutivos do inconsciente de cada um. Dessa maneira, as alianças inconscientes participam da estruturação da vida psíquica de cada sujeito, enquanto sujeito do inconsciente e sujeito dessas alianças, pois “por estrutura e por função, as alianças inconscientes estão para tanto destinadas a produzir inconsciente e permanecer inconscientes.” (Kaës, 2009:101).

É importante frisar que a noção de realidade psíquica atravessa várias dimensões das configurações de vínculo: 1) No Intrapsíquico: dimensão específica que não se confunde com o Eu, o espaço interno do sujeito singular; 2) O Interpsíquico: o espaço psíquico “entre”, que ao mesmo tempo une e diferencia os sujeitos; cujos efeitos de subjetividade lhe são próprios; 3) O Transpsíquico: realidade psíquica que se transmite pelos sujeitos, sem que eles tenham sido atores dessa realidade, mas somente agentes de recepção e de transmissão.

A intersubjetividade define-se assim, segundo Kaës (2010) como a estrutura dinâmica do espaço psíquico entre dois ou vários sujeitos que compreende “processos, formações e experiências específicos, cujos efeitos infletem o advento dos sujeitos do inconsciente e de seu futuro Eu no seio de um Nós” (p.24). Tal perspectiva, segundo o autor, distancia-se bastante de uma perspectiva que reduziria a intersubjetividade a fenômenos de interação.

O destaque dado ao trabalho de Kaës deve-se à sua abordagem de conceitos desenvolvidos por vários autores da psicanálise, Freud em especial, e à suas pesquisas no campo sobre grupos, nas suas modalidades de organização e

funcionamento psíquico e no desenvolvimento de uma epistemologia psicanalítica que, num primeiro momento, denomina *o sujeito do inconsciente como sujeito do grupo;* mais recentemente, formula-o como “um singular plural”.

De uma forma geral, os autores citados até este ponto (Pichon-Rivière e Kaës), concebem os sujeitos de um grupo como organizados pelas formas que representam e estruturam mundo interno/realidade psíquica; cada um a seu modo (ação e submissão) e em constante interação/ligação com os outros membros de seu grupo e com o mundo externo (dentro/fora), em processos dialéticos/paradoxais de mútua determinação; pelos quais satisfazem necessidades/realizam desejos/fantasias. Sujeitos e grupos, ao mesmo tempo, determinantes/determinados pelos processos sociais, numa relação em que o psíquico e o social estão ao mesmo tempo indissociáveis e irredutíveis um ao outro.

O conceito de instituição será abordado mais à frente neste capítulo, pois trata-se de tema central na elaboração de um esboço de uma modalidade de análise sustentada por um recorte metodológico que visa focalizar os atravessamentos institucionais nas relações de grupo e como perspectiva de abordagem na formação de psicólogos para o trabalho em instituições públicas.

B) A QUESTÃO DO DISCURSO E SUA CIRCULAÇÃO NO CAMPO INSTITUICIONAL

Com a finalidade de estender a discussão sobre a complexidade do campo institucional, retoma-se neste ponto a referência a Guirado (2009), realizada no capítulo anterior, no que toca à “subjetividade matriciada nas relações institucionais concretas”, perspectiva que define seu objeto de estudo nos seguintes termos: “nossa personagem é sujeito em sua ação e seu percurso. Sujeito inevitavelmente sujeitado no jogo de forças, na relação de poder, das práticas institucionais discursivas” (Guirado, 2009:23).

Em sua formulação de uma clínica psicanalítica como análise institucional do discurso e a questão do sujeito na pesquisa em psicologia, Guirado (2009) propõe:

> “configurar uma estratégia de pensamento que tome a psicologia como instituição do conhecimento e da prática profissional, onde e como quer que ela se dê, na ação direta de seus atores: o psicólogo e seu cliente, o professor e seus alunos, o escritor e seus leitores.” (p. 35).

Sua proposição refere-se a um recorte metodológico em Psicologia, fundamentado no conceito de instituição elaborado por Albuquerque (1978), que a toma como um “conjunto de relações sociais que se repetem e, nessa repetição, legitimam-se” (Guirado, 2009:36). Essa legitimação se dá, em ato, pelos efeitos de reconhecimento de que essas relações são óbvias e que estão naturalmente constituídas, como na escola, onde habita uma repetição silenciosa dos rituais cotidianos de professores e alunos, disciplinarização de corpos e pensamentos, na organização dos papéis (agentes / clientela), como atores em cena. É a ação das pessoas que faz, reproduz e legitima a instituição e por isso ela não lhes é um corpo estranho ou possui independência.

Para Guirado (2009), toda instituição constitui um objeto (imaterial, impalpável): é aquilo ou a relação básica, em nome do que ela se faz e cujo monopólio é reivindicado numa delimitação de âmbito de ação com outras instituições: a cura - como objeto das práticas médicas; o ensino formal, a direção e a disciplina dos atos dos educandos - como objeto das práticas escolares. Em sua base, toda instituição constitui-se na e pela relação de clientela, entre agentes institucionais e clientes dessas instituições; estes solicitam um determinado serviço, prestados por aqueles. “É nessa relação que se define a tensão entre posse e alienação do objeto institucional. Uma relação de poder, portanto, um jogo de forças poder/resistência, que se dá no e pelo discurso.” (Guirado, 2009:37). De Foucault, toma:

> “o discurso como ato, dispositivo, instituição, que define, para um determinado momento histórico e para uma região geográfica, as regras da enunciação. Nele e por ele, (...) o jogo de forças poder/resistência se exerce e a produção de um saber ou verdade se faz concreta (Foucault, 1985; Foucault, 1997)” (Guirado, 2009:38).

Desse modo, os discursos são dispositivos-ato, pois supõem, para seu exercício, uma posição, um lugar na enunciação; repleto de palavras para ouvir e para falar; com os efeitos que isto pode ter sobre a ação de um e outro em relação, num determinado contexto.

O detalhamento de regras de conduta implícitas na conduta de um profissional, como no exemplo que aponta sobre psicoterapeutas, demonstra como elas são fundamentais para que o profissional sinta-se parte de uma comunidade

discursiva[2]: pertencer a essa comunidade supõe-se que as pessoas falam a mesma língua, têm as mesmas fontes teóricas, orientam-se pelos mesmos autores. Como efeito resultante, há uma "legitimação, naturalização muda do conhecimento constituído. E tudo isso se passa à revelia de nossas consciências." (Guirado, 2009:39).

É por essa perspectiva que Guirado (2009) realiza sua proposta: considera a psicologia como instituição do conhecimento e da prática profissional. O conceito de discurso como dispositivo-ato-insituição instrumentaliza-a a tomar o exercício da psicologia como discurso que produz e reproduz verdades, num jogo de forças poder-resistência. Essa é uma questão que se aproximaria a Fernandes (1994), ao criticar algumas modalidades de intervenção em instituições:

> "a análise que Basaglia faz da instituição psiquiátrica desemboca na consideração de que 'o novo psiquiatra social, o psicoterapeuta, o assistente social, o psicólogo da indústria, o sociólogo da empresa (para citar só alguns) são os novos administradores da violência no poder, na medida em que, atenuando os atritos, dobrando as resistências, resolvendo os conflitos provocados por suas instituições, limitam-se a consentir, com sua ação técnica aparentemente reparadora e não-violenta, que se perpetue a violência global'. Cumprem em última análise, com uma tarefa adaptativa, no pior sentido." (Fernandes, 1994:83).

Fernandes (1994), ao apontar um contraponto a essa perspectiva, pelo trabalho de Pichon-Rivière, assinala que ele busca compreender as relações mutuamente determinantes entre o indivíduo e a instituição para desenvolver estratégias que levem à transformação dessas relações, como no caso da proposição de Grupo Operativo. Neste, há um trabalho que redireciona os vetores do discurso quando o terapeuta (coordenador do grupo) retira-se do centro e cede lugar à tarefa como organizadora dos processos grupais, numa perspectiva de superação dos obstáculos que interferem na transformação do grupo. Reserva-se ao grupo o lugar da fala e do saber, cabendo ao terapeuta (coordenador) um trabalho de análise sistemática dos fatores que impedem o grupo à elaboração da tarefa. Nesse sentido, propõe uma operação para atingir, de um lado as marcas imobilizantes, "conservadoras", no âmbito do indivíduo; e de outro, a natureza conservadora da instituição, que procura enrijecer lugares e a circulação dos papéis possíveis de

---

2 Segundo Guirado, conceito elaborado por Maingueneau, parte apoiado no conceito de *Sociedades Discursivas* de M. Foucault: procedimentos de circulação de um discurso, que supõe o regramento das condutas como sinal de pertença a um determinado grupo

serem vividos (ocupados) na própria instituição. Segundo Fernandes (1994) esse caráter da instituição é atestado pelo fato de ela nunca se colocar disponível para análise.

> “No caso da instituição psiquiátrica (e isso vale também para outras instituições), as pessoas a elas confiadas ficam imobilizadas na condição de serem as únicas analisadas, investigadas. São as doentes. Não se pensa a instituição. A instituição nunca está doente, por isso nunca é pensada.” (Fernandes, 1994:83).

Pichon-Rivière (1983) possibilita aberturas para pensar essas instituições que são cotidianamente realizadas, mantidas e legitimadas pela ação das pessoas; como no grupo familiar que:

> “somente pode funcionar mediante as diferenças individuais que existem entre seus membros, as quais lhes atribuem os três papéis, intimamente relacionados, de pai, mãe e filho. Se essas diferenças são negadas ou desatendidas, ainda que isto ocorra por parte de um só membro do grupo, modifica-se a configuração essencial que condiciona a vida normal, criando-se um estado de confusão e de caos.” (Pichon-Rivière, 1983:40).

Guirado (2009) toma a família como os primeiros organizadores da vida psíquica e social, a qual marca, consciente ou inconscientemente, as relações que os sujeitos estabelecem ao longo de suas vidas entre outros sujeitos, grupos e instituições. Isso, porém, se relaciona às “relações, mas não aquelas imediatamente observáveis, e sim, tal como percebidas, imaginadas, por aqueles que concretamente as fazem” (Guirado apud Guirado, 2009:41). Seu objeto refere-se às relações que se realizam na vida cotidiana, consideradas aquelas significativas, das figuras parentais.

> “de um lado, segundo a psicanálise, supõe-se que essas relações sejam imaginarizadas por aqueles que a vivem, criando o universo do psíquico ou do psicológico. De outro, pode-se considerar que a família é uma instituição que se faz pela ação concreta de seus atores: pais, filhos e aproximados. Nesse caso, a história de vínculos de alguém se reedita, historicamente, na singularidade de sua organização e numa variação ou movimento de mudança inevitavelmente exigido, uma vez que as reedições se fazem, sempre na medida em que se ocupam em outras instituições. Movimento, repetição, regularidade e singularidade: termos díspares, que de forma paradoxal, articulam-se para falarmos de um *sujeito psíquico porque institucional* (Guirado, 1987/2004) ou, *matriciamento institucional do sujeito psíquico* (Guirado,

> 1995/2006), ou ainda, *sujeito-dobradiça* (Guirado, 1995/2006).” (Guirado, 2009:42)

Nessa linha, articula de um lado a Psicanálise, pela sua insistência na singularidade historicamente constituída do sujeito psíquico; e de outro, o que denomina como o operador conceitual fronteiriço, em referência Albuquerque (1978), enquanto regularidade e repetição, a ideia de lugares gestores de expectativas em atos que recolocam o jogo de forças e os procedimentos institucionais. (Guirado, 2009:43)

Para o trabalho em instituições, aponta a necessidade de uma reformulação dos pressupostos e procedimentos apoiados na clínica particular; pois trata-se de um tipo de tarefa que somente é possível realizar-se quando:

> “se consideram os ‘enlaçamentos texto/contexto’ (nas palavras de Maingueneau), ou os efeitos de reconhecimento e desconhecimento da repetição nas relações institucionais, os lugares e a sobreposição de lugares quando duas práticas instituídas se articulam, o peso dos procedimentos na naturalização e legitimação de um discurso como ato e como instituição, é que se pode trabalhar, na sua singularidade, aquilo que nos fala e o como se apresenta, se mostra e se fala o cliente”.(Guirado, 2009:46)

A teoria da enunciação, em sua reflexão sobre a linguagem, evidencia a questão da constituição da subjetividade no discurso; propõe um sujeito construído nas e pelas relações discursivas concretas, empíricas e especificamente ligadas a práticas regionais; apresenta um sujeito que produz discurso e, no mesmo ato, paradoxalmente, é legitimado por ele. Tem como objeto de análise os fenômenos como tempos verbais, pessoas, modalidades, discurso direto, indireto e assim por diante. A ideia de discurso remete imediatamente à ideia de algo além da palavra, sem dispensá-la; remete à idéia de legitimação de posição; remete à mostração, a co-enunciação. Para além do dito, dizer é fato e ato que constitui sentidos, à medida que se dá num contexto que enlaça dizer e dito - o discurso como ato-dispositivo - (Foucault). Chega-se, desse modo, às relações que se legitimam nas imagens e cenas plenas de palavras que só ganharão sentidos construídos nas interações que definem um contexto concreto.

Com essa perspectiva lança a possibilidade de pensar a questão do sujeito da psicologia e/ou da psicanálise - o sujeito psíquico - como uma organização singular,

histórica, de um espetacular entrecruzamento de discursos, enunciações, matriciada em relações institucionais: sujeito psíquico, porque sujeito institucional.

As proposições de Guirado (2009), pela sua Análise Institucional do Discurso, foram consideradas nesta tese, em suas primeiras formulações, como apoio teórico para pensar-se num conjunto de recursos e estratégias para que a formação e o trabalho do psicólogo pudessem ganhar novas dimensões e potencialidades para enfrentar as complexidades do campo institucional. Num segundo momento, com os entrelaçamentos das questões teóricas e metapsicológicas desenvolvidas nas pesquisas e eventos do Lapso, o acompanhamento da disciplina “Processos Grupais” e a colaboração no processo de formação de psicólogos, ao longo de anos; permitiu que uma modalidade afim de análise pudesse ser elaborada nesta tese, aqui também sustentada como um recorte metodológico, que considera o vínculo como elemento central para pensar as relações que se dão no campo institucional, assim como pensar a formação e o trabalho que ali se realiza.

Considerou-se que, se por um lado temos um sujeito construído nas e pelas relações discursivas concretas, empíricas e em algumas práticas; que produz um discurso e, no mesmo ato, paradoxalmente, é legitimado por ele; por outro lado seria interessante pensar as formações e processos psíquicos envolvidos nessa situação de paradoxo. Nesse sentido, pretende-se nesta tese formular uma Análise Institucional do Vínculo que possa dar conta das modalidades de ligação, de transmissão e de transformação, assim como as formações e os processos que se realizam nas inter-relações de sujeitos, grupos e instituições. Por essa via compreender os agenciamentos psíquicos na intersubjetividade, as relações concretas, para alcançar os objetivos institucionais. Antes, porém, é importante considerar as concepções de Kaës na abordagem do campo institucional, no sentido que elas fornecerão maior base e dimensão à proposta de análise acima referida.

B) A INSTITUIÇÃO COMO FONTE, APOIO E TRANSMISSÃO DOS PROCESSOS PSÍQUICOS, SEGUNDO RENÉ KAËS

Pensar as complexidades e amarras que o campo institucional oferece, assim como as dificuldades de análise e intervenção nos processos de *transformação* (realizados na dimensão psíquica da intersubjetividade) empreendidos pelo sujeito (enquanto sujeito do grupo) e o grupo como condição para estabelecer processos de

mudança (realizado na dimensão institucional, em suas modalidades de funcionamento, estrutura e organização de trabalho) é um trabalho que exige certos cuidados e estratégias. Segundo Rouchy & Desroche (2005):

> "qualquer processo de mudança nos conduzirá a considerar a reorganização das estruturas tanto individuais quanto coletivas. É nesse sentido que podemos falar em 'fronteiras fluidas entre indivíduos e grupos' (...) não se pode pensar em mudanças efetivas sem que afetem processos de identificação e a identidade de membros da organização, assim como as estruturas nas quais ele trabalham, interagem e evoluem juntos." (p.14)

Esse desafio tem sido enfrentado por Kaës (1991) ao apontar as dimensões a serem consideradas no debate sobre a instituição, como objeto de estudo, cujo ponto principal está relacionado ao seu caráter de transmissão e sustentação da vida psíquica inconsciente, e particularmente, nas continuidades das redes e dos conjuntos que ela forma nas relações intersubjetivas, aquilo que liga o sujeito à instituição, mediado necessariamente pelo grupo (a rede). Assim temos que:

> "Nossa modernidade nos confronta com a erupção, de forma muitas vezes catastróficas, daquilo que assegura as continuidades da vida, seus encaixes biológicos, sociais, políticos, religiosos, culturais: juntas, essas continuidades interdependentes formam o fundo geralmente implícito da nossa vida psíquica. A instituição, as instituições asseguram silenciosamente essas continuidades, base cultural complementar da rocha biológica sobre as quais se apoia o espaço da psique. A erupção da instituição nesse espaço o subverte. O risco então é de se negar, de se contornar ou de se fetichizar a instituição. Sua incessante invenção não pode proceder senão de um duplo reconhecimento de suas funções e de sua legitimidade, ao mesmo tempo pelo político e pela instância psíquica dos indivíduos singulares." (Kaës, 1991:18)

Kaës (1991) esclarece que qualquer intervenção, análise ou transformação na instituição não podem deixar de passar por uma dupla dimensão, irredutíveis e inseparáveis, que poderiam ser consideradas como o nível macro e micro das relações que se estabelecem no campo da intersubjetividade, no desenrolar de suas atividades e relações no cotidiano institucional. Essas dimensões são um recurso para organizar o pensamento e, de alguma forma, lidar com a complexidade da definição das relações sujeito-instituição, que, segundo Kaës (1991), mesmo para os modelos que se opõem à concepção de sujeito intrapsíquico - muitas de base psicanalítica, que incluem o sujeito em um sistema de redes de configurações

vinculares intersubjetivas -, transmitem a ideia de conjuntos intersubjetivos de feixes e ligações psíquicas organizadas e discriminadas entre os pontos que liga. As relações entre sujeito e instituição, no entanto, caracterizam-se por um emaranhado complexo e indiscriminado que exige um trabalho constante para que se construa uma representação da instituição. Tanto é fato que, segundo o autor, a maior parte das representações sociais da instituição, míticas, eruditas ou militantes, constituem a economia do pensamento da relação do sujeito com a instituição, cuja função é colocar um curativo na ferida narcísica (algo que se abordará mais à frente), para evitar a angústia do caos, justificar e manter os custos identificatórios, preservar as funções dos ideais e dos ídolos.

O campo institucional oferece ainda uma série de dificuldades, tanto para quem toma a tarefa de pensar a instituição, quanto para aquele que nela está mergulhado, em grande parte pelo seu caráter narcísico: num primeiro grupo de dificuldades, encontram-se aquelas relacionadas aos fundamentos narcísicos e objetais da posição de indivíduo engajado na instituição, nos quais ele está mobilizado nas relações de objetos parciais idealizados e perseguidores. Por essas relações, o indivíduo experimenta sua dependência nas identificações imaginárias e simbólicas que mantêm juntas a cadeia institucional e a trama de sua vinculação. O indivíduo é arrastado na rede da linguagem da tribo e sofre por não conseguir que a singularidade de sua fala se faça reconhecer. As dificuldades que afetam a relação com a instituição com uma valência negativa entravam o pensamento daquilo que ela institui. Os sujeitos somente se tornam seres falantes e desejantes porque a instituição sustenta a designação do impossível: a proibição da posse da mãe-instituição, a proibição do retorno à origem e da fusão imediata. O que na relação com a instituição permanece como sofrimento, continua sendo impensado devido ao recalque, à recusa, à reprovação. Isso é o que Kaës (2010) vai denominar como alianças inconscientes, que consistem de pactos que instituem os principais interditos (proibição do assassinato do semelhante, do canibalismo, do incesto) ou naquilo que S. Freud descreveu como a comunidade de renúncia à realização direta dos objetivos pulsionais destrutivos ou ainda no contrato narcísico (como formulado por Castoriadis-Aulagnier, 1975). Essas alianças formam os enquadres ou pontos de apoio intersubjetivos da subjetividade, são as condições e garantias metapsíquicas do espaço no qual "o Eu pode advir". Elas asseguram a transmissão da vida psíquica entre as gerações. Seus defeitos ou falhas testemunham a regressão das

formas contratuais do vínculo para relações de força em prol de grupos que detêm o poder de definir, de maneira arbitrária e violenta, as normas sociais e o lugar de cada um, a ordem e os valores dominantes; e que conduzem aqueles que as sofrem a deteriorações sociais e psíquicas radicais. (Kaës,2010:21)

Num segundo grupo, Kaës (1991) aponta as dificuldades relacionadas ao fundo de irrepresentável, aquém do recalque e que se referem ao campo do Negativo. A instituição, na sua dimensão de pano de fundo da nossa subjetividade, somente pode ser pensada no tempo consecutivo a uma experiência de ruptura catastrófica do quadro estático e mudo que ela constitui para a vida e para o processo psíquico; mas para que esse pensamento surja, são exigidos um enquadre apropriado e um aparelho para pensar, representados pelo dispositivo psicanalítico. O que se coloca neste ponto é a função de metaenquadre desempenhada pela cultura e pela sociedade. Dessa perspectiva o que se evidencia é um descentramento radical da subjetividade; posição na qual o indivíduo é confrontado, não apenas com a dificuldade de pensar aquilo que, por um lado, pensa-o e fala-lhe:

> "a instituição nos precede, nos determina e nos inscreve nas suas malhas e nos seus discursos; mas, com esse pensamento que destrói a ilusão centrista do nosso narcisismo secundário, descobrimos também que a instituição nos estrutura e que contraímos com ela relações que sustentam a nossa identidade." (Kaës, 1991:20)

De um lado, uma ilusão centrista destruída, mas por outro, a realidade ambígua do centro de quem se encontra amarrado, apoiado e atacado por algo que está fora de si e ao mesmo tempo é a parte mais primitiva, a mais indiferenciada, a base do seu ser; aquilo que o expõe à loucura e alimenta sua capacidade criadora. É esse fundo do irrepresentável, da parte da psique que não teve acesso ao simbólico, que, de forma impessoal e dessubjetivada, e, de alguma forma, dispersa-se, perde-se e germina

> "num espaço fora dele que é uma parte dele: essa exteriorização de um espaço interno é a sua relação mais anônima, mais violenta e mais forte que mantém com as instituições. Ela constitui espaços psíquicos comuns que são coextensivos aos agrupamentos de diversos tipos. O correspondente interno desse espaço exteriorizado comum indiferenciado é provavelmente *um dos componentes do inconsciente* e, por essa razão, deve ser considerado como aquele fundo irredutível a partir do qual se organiza a vida psíquica." (Kaës, 1991: 20, grifos do autor).

Esses espaços psíquicos são articulados e apoiados por duas margens heterogêneas: a margem biológica que atualiza a experiência corporal e a margem social que atualiza a experiência institucional; ambos mergulhados na dimensão do desconhecido. Nas instituições, o trabalho psíquico incessante é o de trazer a parte do irrepresentável para a rede de sentido do mito, e de se defender contra o "nós" institucional necessário e inconcebível. Tal como o que acontece na fantasia da cena primária, cuja tentativa é dar ao irrepresentável exteriorizado uma cena e uma posição do sujeito numa origem, uma reação defensiva contra a perda de si num espaço que, se vem a desaparecer, confronta o sujeito com o caos. Com esses assinalamentos, Kaës mostra muito claramente a dimensão e as raízes de um discurso que tem uma fatura a pagar com o lado mais primitivo do sujeito e que a todo momento procura manter-se num movimento de equilíbrio (homoestase) para manter-se vivo e operante no meio social, nos grupos e na sua vida íntima, privada.

Num terceiro grupo, Kaës (1991) aponta as dificuldades relacionadas ao pensamento da instituição como sistema de vínculo do qual o sujeito é parte interessada e parte integrante; o que requer a aceitação de que uma parte de nós mesmos não nos pertence propriamente, ainda que "de onde se encontrava a instituição para surgir um *Eu*" nos limites do nosso necessário apoio sobre aquilo que, a partir dela, nos constitui. Para além das relações bipolarizadas interno-externo, continente-conteúdo, determinante-determinado, parte-todo; Kaës (1991) propõe um sistema polinuclear e de encaixes, no qual o continente, (o grupo) do sujeito é o conteúdo de um meta-continente (a instituição); ou ainda, uma organização do discurso que se determina em redes de sentido interferentes, cada uma organizando de uma maneira própria as insistências do desejo e as ocultações de sua manifestação.

Os apontamentos de Kaës sobre a complexidade do objeto instituição revela-se também pela sua origem e destino: a instituição é geradora e gerada pelas representações sociais que a capturam e dão-lhe função. Se de um lado realizam sua tarefa por um tipo de organização que incluem os jogos de poder e seus mecanismos burocráticos - normatizadores e formuladores de um discurso que organiza, em hierarquias, os lugares e funções, de quem decide e quem executa -; por outro, amarra o sujeito em suas necessidades de organização e apoio da vida psíquica. Por essa via, pode-se construir uma outra perspectiva do significado do

“inevitavelmente sujeitado” no jogo de forças, na relação de poder, das práticas institucionais discursivas, tal como Guirado (2009) o define.

Com Kaës (1991) abre-se uma discussão importante da dimensão do funcionamento psíquico do sujeito e do grupo, nesse jogo de amarras e de poder que se entrelaçam no acontecer institucional, que em grande parte escapa do pensamento e da formação em Psicologia, mas que poderia fazer parte de estratégias de compreensão, formulação de hipóteses e possibilidades de intervenção.

> “esse trabalho coletivo do pensar realiza uma das funções capitais das instituições, que é fornecer representações comuns e matrizes identificadoras, o que supõe determinar lugar e exercer poder: dar um "status" às relações da parte e do conjunto, unir os estados não integrados, propor objetos de pensamento que tenham um sentido para os indivíduos aos quais é destinada a representação e que gerem pensamentos sobre o passado, o presente e o futuro; indicar os limites e as transgressões, assegurar a identidade, dramatizar os movimentos pulsionais...” (Kaës, 1991:21)

O trabalho em grupo, desse modo, revela a sua função de organização, regulação e continuidade psíquica tão necessária ao sujeito, ao grupo e às próprias instituições. A falha nessa função faz eclodir o que Bleger (1991) denominaria como o desbloqueio da sociabilidade sincrética, isto é, a eclosão da parte psicótica ou não discriminada, quando cada indivíduo não se diferencia de um outro ou não se vê discriminado entre os outros, isto é, a discriminação não estabelecida entre o Eu e o não-Eu dos grupos e seus membros. Essa sociabilidade sincrética se encontra depositada na instituição por meio de uma forte clivagem que diferencia o Eu do não-Eu. Acentua-se assim a complexidade do objeto instituição que tem sido obscurecido por algumas abordagens que tem gerado certos enganos na compreensão do fenômeno institucional, segundo Bleger (1991):

> “opomos indivíduo a grupo e organização a grupo, na medida que supomos que os indivíduos existem isoladamente e que eles se reúnem para formar grupos e organizações. Nada disso é correto, sendo apenas uma herança de concepções associacionistas e mecanicistas. O ser humano antes de ser uma pessoa é sempre um grupo, não no sentido de pertencer a um grupo mas no sentido de que sua personalidade é um grupo” (p.69).

Mais importante, alerta para uma questão primordial a ser considerada pelo trabalho do psicólogo na instituição, particularmente quando realiza críticas, propõe

mudanças ao funcionamento institucional ou mesmo quando acomoda-se ou revolta-se quando o trabalho que realiza “não dá certo”, sem levar em conta que:

> “a dissolução ou uma tentativa de mudança de uma organização pode produzir diretamente uma desagregação da personalidade; não por projeção mas em razão direta do fato de que o grupo e a organização *são* a personalidade dos seus membros.” (Bleger: 1969:69, grifos do autor).

Como em Kaës (1991), Bleger (1991) aponta essa unidade entre sujeito e instituição como parte inscrita na longa história da inauguração da civilização, nas quais as instituições cumprem as garantias metafísicas sociais e culturais da continuidade e do sentido da vida, mas nem por isso prevalecem-se da imortalidade, da imutabilidade; nem os valores que proclamam são absolutamente justos e coerentes, além do que negam que lhes serve de base e sustentação. Por isso, não deixam de ser atacadas. Na sua falha ou na instabilidade há uma cobrança de responsabilidades pelo abandono, pela condução ao caos, que somente se manifestam nesses momentos, quando, progressivamente, a parte estranha do sujeito, que estava ali depositada, impõe-se-lhe. A relação ambígua que se estende e entrelaça-se, do sujeito ao grupo e à instituição está sempre presente/ausente e exige um trabalho psíquico contínuo, de avanços e recuos, geradores de sofrimento, mas também de proteção no campo institucional.

> “somos sempre obrigados a pensar a instituição porque a instituição não se impõe mais contra o surgimento do impensado e do caos; porque a nossa relação prática com as instituições mudou; porque elas se dessacralizam e se sacralizam continuamente. Nesse marasmo onde surgem pontos de criação, ora sustentados pelo imaginário utópico, ora situados fora da história pela função do ideal, fazemos a experiência da loucura comum, da nossa parte louca escondida nos meandros da instituição: massividade dos afetos, discussão obnubilante e repetitiva de idéias fixas, paralisia da capacidade de pensamento, ódios incontroláveis, ataque paradoxal contra a inovação nos momentos de inovação, confusão inextricável dos níveis e das ordens, sincretismo e ataques concentrados contra o processo de ligação e de diferenciação, acting e somatização violentas.” (Kaës: 1991:22)

O momento de irrupção também é o momento de reconhecimento, a contrapartida é a possibilidade de invenção de novos espaços e modalidades de vínculos e de pensamento, no uso de novos depósitos e pela reconstituição dos panos de fundo psíquicos; embora não em plena confiança nisso. Como

consequência desse difícil processo de revelação, Kaës (1991) anuncia aquilo que na instituição faz o sujeito se confrontar, o que denomina como a quarta ferida (referida acima):

> "a qual também é uma ferida narcísica, depois daquelas que as descobertas de Copérnico, de Darwin e de Freud infligiram à idéia do homem retirando-o da sua posição central no espaço, na espécie e na sua concepção de si mesmo. Foi-nos necessário admitir que a vida psíquica não está exclusivamente centrada num inconsciente pessoal, que seria como uma espécie de propriedade privada do sujeito individual. Paradoxalmente, uma parte dele mesmo, que o mantém na sua própria identidade e que compõe o seu inconsciente, não lhe pertence propriamente, mas às instituições sobre as quais se apóia e que se mantêm por esse apoio. Mas cuidemos para não cultivar a ferida: a descoberta da instituição não é apenas a de uma ferida narcísica, é também a dos benefícios narcísicos que sabemos tirar das instituições, a preços variáveis, que apenas começamos a avaliar." (p.23)

Por essa perspectiva torna-se interessante notar como essa paradoxalidade / ambiguidade toma sentido nas posturas do sujeitos frente à possibilidade de mudança ou transformação no campo institucional: há sempre em jogo uma necessidade de mudança em oposição a uma necessidade de estabilidade; e, no extremo, próximo ao que Pichon-Rivière (1983) [3] descreve como processo de paralisia do grupo. Numa situação de grupo operativo, por exemplo, quando a modificação de estruturas estereotipadas determinadas pela tarefa tem como efeito a resistência à mudança, em virtude da mobilização de ansiedades básicas (ansiedade depressiva / ansiedade paranoide). O trabalho do coordenador de Grupo Operativo, via interpretação das fantasias inconscientes, realiza-se sobre esse momento de irrupção de crise no grupo ou na instituição, com a possibilidade de abrir caminho ao processo de ressignificação de representações (mudança ou atribuição de novos significados e sentidos), circulantes no campo institucional. O trabalho do coordenador de grupo, ao mesmo tempo em que promove a

---

3 Há diferenças epistêmicas importantes entre o pensamento de Pichon-Rivière e René Kaës: enquanto o primeiro trabalha com a determinação dos processos psíquicos no sujeito a partir de uma relação dialética (materialista-histórica) entre mundo interno e mundo externo, o que leva a Pichon Rivière lançar mão do conceito de estrutura, advindo do estruturalismo genético (Piaget). Isso lhe permite pensar o desenvolvimento normal / patológico dos processos psíquicos. Em Kaës, o conceito de estrutura dá lugar ao de organização, advindo da Biologia e supõe processos de transformação em situações de paradoxo (Escola do Palo Alto, por Bateson), na qual um elemento não se reduz ao outro, mas na passagem, na ligação entre duas instância que permanecem distintas. Diferentemente da dialética hegeliana, o paradoxo não supõe a contradição, mas formações intermediárias que reduzem os antagonismos para garantir a diferença.

transformação para uma nova etapa do acontecer institucional, mantém as bases da identificação narcísica do sujeito com seu grupo e o projeto institucional. A restituição de modalidades de comunicação entre os membros de um grupo, que se encontravam enrijecidas; recolocam a palavra, o esclarecimento, aprendizagem e a resolução de objetivos novamente em circulação, no espaço de trabalho do grupo. Estereotipia e alienação são estados complexos que não se restringem ao funcionamento dos grupos:

> "A alienação é a autonomização e a predominância do momento imaginário na instituição, o que provoca a autonomização e a predominância da instituição relativamente à sociedade. Essa autonomização da instituição supõe sempre também que a sociedade viva as suas relações com as instituições pelo modo do imaginário, em outras palavras, não reconhece no imaginário das instituições o seu próprio produto. (Castoriadis apud Kaës, 1991:26).

Essa passagem relaciona-se ao que Kaës (1991) descreve como as funções psíquicas meta-defensivas cumpridas pela instituição frente às angústias psicóticas - que ela mobiliza e trata, tendo em vista o seu próprio fim - e que se realizam tanto na sua estrutura e na sua dinâmica quanto na sua economia pessoal; pois:

> “mobiliza investimentos e representações que contribuem para a regulamentação endopsíquica e que asseguram as bases da identificação do sujeito com o conjunto social; elas constituem (...) o fundo da vida psíquica no qual podem estar depositadas e contidas algumas das partes da psique que escapam à realidade psíquica.” (Kaës, 1991:27)

Kaës (1991) refere-se a um duplo apoio da realidade psíquica sobre suas margens, corporal e institucional, como já referido. Esse apoio refere-se, tanto a determinadas formações psíquicas sobre as funções corporais, necessárias à vida; quanto a outras formações psíquicas sobre as instituições da cultura e do vínculo social. Enquanto outro, a instituição precede o indivíduo e o introduz na ordem de sua subjetividade, predispondo as estruturas da simbolização: pela apresentação da lei, pela introdução na linguagem articulada, pela disposição e pelos procedimentos de aquisição dos referenciais identificatórios.

Um questão importante na definição da instituição, trata da consideração do espaço psíquico próprio da vida institucional. Para realizar suas funções específicas, não psíquicas, a instituição deve mobilizar formações e processos psíquicos,

principalmente aqueles que ela contribui para formar ou que ela recebe em depósito (e que, desse modo, ela determina). Deve-se considerar também e acima de tudo, que formações psíquicas originais são produzidas e mantidas pela vida institucional, como forma de garantir seus próprios fins: tratam-se de formações que correspondem à dupla necessidade da instituição e dos sujeitos que delas são partes integrante e beneficiária.

Essas formações originais, mistas, não têm necessariamente o status de formações compostas ou de formações de compromissos, ainda que possam assumir esse valor na dinâmica e na economia psíquica compartilhada e comum exigida e gerenciada pelo fato institucional. Essas formações constituem a possibilidade dos espaços psíquicos comuns e compartilhados. Elas supõem a construção, a utilização ou a organização de um aparelho psíquico de ligação, de transmissão e de transformação (aparelho psíquico grupal), referido acima, aquele que permite pensar o agenciamento específico da realidade psíquica na relação do indivíduo com o conjunto intersubjetivo, enquanto ele é parte e ao qual dá consistência.

Esse conceito também permite pensar dois níveis lógicos: o da realidade psíquica do indivíduo e o da realidade psíquica emergente, como efeito de agrupamento. As formações originais que se produzem nessa relação apresentam todas como traço específico o fato de articular os espaços e as lógicas que são, em parte, heterogêneos; aqueles que regem a realidade psíquica do indivíduo e a realidade psíquica produzida pelo conjunto. Para Kaës (1991), aparelho psíquico do agrupamento, alianças inconscientes e cadeia associativa grupal são construções destinadas a explicar essa organização específica das formações e dos processos psíquicos inconscientes, mobilizados na produção do vínculo e do sentido. Essas formações asseguram a articulação entre a economia, a dinâmica e a tópica do sujeito singular de um lado; de outro, a economia, a dinâmica e a tópica psíquicas formadas para e pelo conjunto.

O trabalho de Kaës (1991) procura sondar as articulações estalecidas pelo sujeito nos espaços psíquicos e neles encontrar os efeitos do inconsciente. Não se trata de focalizar no sujeito singular, mas investigar os espaços liminares onde se produzem as passagens constitutivas da realidade psíquica; uma parte ainda desconhecida nas formações do vínculo inter e transubjetivo ou nos espaços a-subjetivos do quadro institucional. Nesse perspectiva não se revela um sujeito

dividido psiquicamente, mas do sujeito singular, que de alguma forma, consegue fazer coexistir e satisfazer as exigências econômicas, dinâmicas e tópicas das lógicas cruzadas do indivíduo que persegue os seus próprios fins e da cadeia à qual está submetido.

A instituição liga, une e gerencia formações e processos heterogêneos quer sejam sociais, políticos, culturais, econômicos, psíquicos. Nela, lógicas diferentes funcionam em espaços que se comunicam e interferem-se. Por tal motivo, na lógica social da instituição podem insinuar-se e predominar questões e soluções ligadas ao nível e à lógica psíquicos. A instituição é também o lugar de uma dupla relação: do sujeito com a instituição e de um conjunto de sujeitos ligados pela e na instituição. Devido a essas ligações Kaës (1991) chama a atenção para o fato que toda emergência psíquica possui, a priori, um valor de sintoma significativo para o conjunto institucional e, assim, é possível que problemas políticos se exprimam no registro psíquico.

No campo institucional realiza-se também um trabalho psíquico, no qual participam os processos produtores de indiferenciação e de homogeneização, para reconhecer e fazer coincidir, numa unidade imaginária, as ordens lógicas diferentes e complementares, a fim de fazer desaparecer o caráter conflitante que contêm. As instituições estimulam a sinergia de todos esses investimentos e de todas as formações que produzem a ilusão da coincidência e mantêm a relação isomórfica entre os indivíduos e o seu grupo, até que a irrupção violenta do recalque e do negativo destrua os pactos inconscientes que selam o consenso e, dissociando a aparelhagem do agrupamento, revele as lógicas distintas que se dissimulavam nas formações comuns, tão necessárias ao sujeito singular quanto ao conjunto do qual ele procede e que ele ajuda a compor. É nessa característica que repousa o cuidado do trabalho em Psicologia, especialmente na proposição de alguma modalidade de intervenção sem o devido conhecimento do campo sobre o qual irá proceder.

Por outro lado, a capacidade das instituições de tolerar o funcionamento de níveis relativamente heterogêneos, de aceitar as interferências de lógicas diferentes, constitui a base de sua função metafórica. Sua flexibilidade em lidar com a pluralidade de espaços e circunstâncias psíquicas revela-se pela propriedade de restituir a heterogeneidade das ordens diferentes, pois nunca as apaga totalmente. A instituição caracteriza-se principalmente pela plurifuncionalidade, a diversidade de cenas psíquicas que a faz funcionar; mantém juntos espaços heterogêneos, mas

muitas vezes inextricáveis. Essa é uma das características que compõe a complexidade do trabalho com as instituições. O trabalho psicanalítico com as instituições pode resultar, por objetivo e efeito, no restabelecimento dessa capacidade metafórica

Essa passagem permite um breve deslocamento ao campo da psicossociologia, a partir de Barus-Michel (2004), para mostrar como a compreensão do sujeito social ou a instituição interliga-se a outras dimensões do acontecer institucional e que passa necessariamente sobre a questão do poder:

> “Nesse encadeamento estruturado pela instituição, tudo concorre para o poder: a pressão das necessidades e das demandas, as imposições da necessidade, a força dos investimentos, a urgência da organização, a exigência dos valores advindos da ação, mas que a ela retornam. Os poderes são suscitados e reunidos por esse jogo vertiginoso de forças, ao ponto de se poder dizer que as relações sociais aí tramadas não são outras senão relações de poder. Por sua vez o poder, mas em termos de dinâmica, servirá de chave para compreender o social e a articulação do psicológico com o social. Os poderes são, de certa forma, os movimentos da psicologia social. Aí também se acham entrelaçadas as dimensões do simbólico, do imaginário e da realidade.” (Barus-Michel, 2004:100).

Para Barus-Michel (2004), as relações de poder e o exercício da dominação são “mais ou menos referidos à lei, princípio regulador da práxis, aquilo em nome de que esta se constrói” (p.108). A entrada nesse mundo (lei) exige o pagamento de um pedágio que Enriquez (1991) esclarece ao discutir o caráter paradoxal das instituições: de um lado, elas têm um compromisso com a vida, na manutenção ou na renovação das forças vivas de uma comunidade, cujo objetivo é da existência e não de produção; assim permitem a entrada do homem num universo de valores, criam normas e sistemas de referência que são leis organizadoras da vida física, psíquica, social etc. Por outro lado, não podem impedir a emergência da violência (morte), pois ela engendra o seu ato de origem. A legalidade exige que os homens renunciem à satisfação das suas pulsões e na mesma medida, favorece o desejo de transgressão (Enriquez, 1991:75-76).

Kaës (1991) refere-se também à questão de o agrupamento assegurar a comunidade de realização do desejo e da defesa contra o desejo, cujos processos tem uma analogia com a cena e os processos do sonho, no que se refere à encenação e dramatização de desejos proibidos e recalcados - funcionamento da

censura (a partir do trabalho de Anzieu, 1968). Kaës ressalta os mecanismos comuns de produção do sonho e do agrupamento: condensação e formação das pessoas-conglomerado, identificações narcísicas e objetais, deslocamento, difração e multiplicação do idêntico.O agrupamento, na função de intermediação, é o que na instituição une os membros da instituição entre si, numa realização de tipo onírico e pela comunidade dos sintomas, das fantasias e das identificações, de tal forma que possam investir aí os seus desejos recalcados e encontrar os meios deformados, desviados, travestidos, de os realizar ou de se defender deles. Por aí eles se ligam à instituição, ao seu ideal, ao seu projeto, ao seu espaço. (Kaës, 1991:39)

Neste ponto encontra-se a grande resultante do processo de formação dos agrupamentos, cuja barganha se dá pela troca de uma parte de felicidade possível contra uma parte de segurança, isto é, renúncia pulsional para o advento da comunidade civilizada e protetora. Para Kaës (1991), a comunidade enquanto direito protege contra a violência do indivíduo, impõe a necessidade e torna possível o amor. A renúncia pulsional e advento da comunidade de direito têm uma função e um significado no espaço psíquico singular e no espaço psíquico do agrupamento institucional. A base psíquica da fundação jurídica da instituição e da filiação legítima dos seus membros, manifesta-se em todas as instituições pelo fato de que são dotadas de um sistema interpretativo da lei fundamental, através do qual são apresentadas e resolvidas determinadas ligações, entre as exigências pulsionais dos indivíduos e a salvaguarda do interesse comum, entre a violência do abuso do poder comunitário e a exigência da realização de determinados desejos inconscientes. A lei local da instituição é o conjunto de enunciados interpretativos da lei fundamental de composição. A distância entre esses dois aspectos da lei põe em conflito as relações do desejo e da interdição; ela remete, definitivamente, à lei relativa ao homicídio e à exogamia que regulamenta as relações dos sexos e das gerações e traça os limites da comunidade local na comunidade dos seres humanos.

Por todas essas características, a instituição deve ser permanentemente estável, pois assim assegura funções estáveis e necessárias à vida social e à vida psíquica. Para o psiquismo, a instituição encontra-se, como a mãe, na base dos movimentos de descontinuidade instaurados pelo jogo do ritmo pulsional e da satisfação. Ela se confunde com a experiência mesma da satisfação. É uma das razões do valor ideal e, necessariamente, persecutório que ela assume tão facilmente. Além disso, não somente a instituição deve ser estável, mas o

intercâmbio social e os movimentos que a acompanham exigem de sua função que ela o estabilize; o que seria a função do instituído.

Kaës (1991) aponta importantes chaves para o trabalho em instituição a partir de sua discussão sobre o vínculo narcísico de seus membros que precisa ser mantido, pois quando o objetivo primário da instituição os expõe a ataques e a perigos violentos - a instituição, então, é atacada. Nisso estão em jogo duas vertentes do narcisismo: a que diz respeito ao sujeito na sua singularidade e a que diz respeito ao conjunto do qual é parte ativa. A crise pode vir a assumir o sentido de uma ameaça da vinculação com o conjunto, na medida em que haveria um certo risco de que o sujeito viesse a perder o lugar que nela ocupa e, conseqüentemente, questionar a ordem comum sobre a qual se fundou, narcisicamente, a sua própria continuidade. A aderência narcísica ao objeto institucional comum diz respeito à origem comum dos sujeitos unidos na fantasia familiar. (p.45)

O efeito dessa aderência é a suposição de que cada um é capaz de pôr em perigo o objeto comum compartilhado, a partir do momento em que se apropria de uma parte dele que, por essa razão, é subtraída da comunidade. O modelo psíquico subjacente pode ser o da relação dos irmãos e irmãs no corpo da mãe; quando, de narcísico, o objeto comum se objetifica, a transformação ameaça a relação de cada um no contrato narcísico.

Finalizando, resta ainda salientar a importância do conceito de pacto como central nas discussões que se estabelecem por uma Análise Institucional do Vínculo, a partir das proposições de Kaës (1991) que define o pacto denegativo como a formação intermediária genérica que, em qualquer vínculo - que se trate de um casal, de um grupo, de uma família ou de uma instituição -, conduz irremediavelmente ao recalque, à recusa ou à reprovação ou ainda, mantém no irrepresentado e no imperceptível, o que pudesse questionar a formação e a manutenção desse vínculo e dos investimentos de que é objeto. Pode-se, pois, considerar o pacto denegativo como um dos correlatos do contrato de renúncia, da comunidade de realização do desejo e do contrato narcísico. É o seu reverso e o seu complemento. Trata-se de um pacto inconsciente, de um acordo entre os sujeitos implicados no estabelecimento de um consenso que visa garantir a continuidade dos investimentos e dos benefícios decorrentes da estrutura do vínculo (casal, instituição,...), e conservar os espaços psíquicos comuns necessários à subsistência de determinadas funções que se encontram ancoradas na

intersubjetividade ou em formas de agrupamento mais específicas: função do ideal, organização coletiva de mecanismos de defesa. (p.47)

Essa busca da concórdia aparece, portanto, como a negativização da violência, da divisão e da diferença que todo vínculo comporta: o pacto faz calar as diferenças; é por isso que se trata de um pacto cujo enunciado, como tal, jamais é formulado. Acordo tácito sobre um dizer que divide, ele é e deve permanecer inconsciente. O próprio pacto é recalcado. O preço do vínculo é aquilo que é inimaginável entre aqueles que ele une, no interesse mútuo, para satisfazer à dupla lógica cruzada do sujeito singular e da cadeia.

As instituições se fundam, assim, sobre organizadores inconscientes e sobre formações mistas que asseguram, para os sujeitos e para os seus vínculos, os investimentos, as representações, as satisfações de desejo e as defesas de que têm necessidade nessa relação. Fundam-se sobre um pacto denegativo, e portanto, sobre um "deixar de lado", sobre um resto que pode seguir diferentes destinos de depositação. Elas também se fundam sobre o irrepresentado e sobre o silêncio radical, nos elos perdidos da cadeia das representações e das posições que elas organizam e que formam o seu relevo.

A estrutura psíquica inconsciente da instituição é o resultado do agenciamento de formações que mantêm unidos os membros da instituição e determinam, segundo o modo de causalidade próprio do inconsciente, os processos psíquicos específicos que aí se desenvolvem. Essa estrutura precede cada sujeito singular e cada instituição singular se apoia sobre a estrutura inconsciente de uma instituição. Ela comanda a organização cada vez mais particular do recalque, do recalcado e de suas ramificações no tópico intrapsíquico e no tópico transubjetivo. Contra a emergência desse recalcado e contra o reconhecimento desse inconsciente, que para o sentimento do Eu é exteriorizado no instituído de um modo alienante, que se estabelecem as defesas próprias da existência institucional e que se mantém o desconhecimento dos seus riscos. Essas são questões fundamentais para a formação e o trabalho do psicólogo na instituição, pois investigar e intervir sobre os perigos (crises e rupturas) e a alienação (defesas e estereotipias) são condições para que tanto se evitem sofrimentos e adoecimentos, quanto os impedimentos à realização de tarefas e projetos. Muitas iniciativas de “boa intenção” perdem-se por argumentações ideológicas e repetitivas de discurso que em grande parte estabelecem-se desse modo por falta de compreensão das complexidades do

campo institucional e das dificuldades de acesso e transformação sem uma abordagem adequada do campo.

C) AS ABERTURAS DA ANÁLISE INSTITUCIONAL DO DISCURSO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL DO VÍNCULO

A formulação de uma articulação entre as abordagens do campo institucional apresentadas neste capítulo é um desafio fundamental a ser enfrentado na discussão sobre a formação e o trabalho do psicólogo em instituições públicas. As perspectivas diferenciadas de olhar de cada uma delas convergem-se no ponto em procurar lidar com a complexidade do campo institucional, em suas várias dimensões: das relações, das estruturas e dos espaços nele estabelecidos .

As discussões e as diretrizes apresentadas pela Análise Institucional do Discurso (Guirado, 2009) abriram uma oportunidade para a proposição de uma modalidade de compreensão do campo institucional, na qual privilegia-se o vínculo como unidade de análise; assim como, a importância dos processos de comunicação e dos processos psíquicos (inconscientes, intrapsíquicos, inter e transubjetivos), que se articulam para o seu estabelecimento e manutenção. Esses processos têm seu apoio em organizações como a cultura, o social, a linguagem e a instituição. René Kaës (1991, 1997, 2005, 2009, 2011 etc), compõe a definição de vínculo a partir das fantasias inconscientes, dos movimentos pulsionais, dos afetos, das identificações, e, principalmente, a partir do campo do irrepresentado, do negativo e da realidade psíquica que se expressa na base da construção dos laços sociais ao impor acordos e mobilizar relações de conflito, de ressonância quando em presença do outro e do grupo. Criam-se, desse modo, espaços psíquicos comuns, próprios da intersubjetividade e da realidade psíquica do grupo. Nesses processos também estão implicadas a transmissão psíquica, a herança e destino (contrato narcísico) ao qual todos os sujeitos, membros do grupo e sujeitos do inconsciente e do grupo aos quais estão submetidos.

Na definição de vínculo, tanto em Pichon-Rivière, quanto em Kaës, o movimento em relação ao outro, ao grupo, é gerado em razão da necessidade (Pichon-Rivière), ou da realização de desejos (Kaës) - conscientes / inconscientes. Da mesma forma, a manutenção da própria subsistência não poderiam ser realizados sem a presença do outro. Nesse encontro juntam-se autores, aqueles até

aqui citados, que apresentam conceitos, originários de filiações epistemológicas diferentes, que tentam dar conta do campo intersubjetivo institucional.

Compreende-se, nesta tese, que a proposição de Guirado (2009) por um recorte metodológico em Psicologia Institucional, realiza-se pela análise das relações sociais que circulam na dimensão do político, das relações de poder (instituído / instituinte), dos discursos etc, que lhe permite tomar a psicologia como instituição do conhecimento e da prática profissional e a "operar nas fronteiras com outras áreas do conhecimento", segundo Fernandes (2010), para pensar o sujeito da ação, da palavra e da história, na perspectiva de uma singularidade matriciada em relações que se instituem, à revelia da consciência.

> "pensar a instituição, como conjunto de relações sociais que se repetem e que nessa repetição se legitimam, exige/favorece a entrada de um novo pilar conceitual para o termo poder, dando conta do jogo de forças poder/resistência constitutivo das práticas institucionais/ discursivas (...) O discurso remete à legitimação da posição, à co-enunciação, ao ato de enunciar, enfim: remete ao mostrar o que se diz, enquanto se diz. E, na heterogeneidade do discurso, a alteridade evidencia a distância tecida de proximidades." Fernandes (2010)

É por essa razão que a análise do discurso passa para um outro patamar enquanto engendra a dimensão da subjetividade matriciada pelas relações institucionais; torna-se uma análise institucional do discurso que se realiza concretamente como dispositivo (fala) ato (discurso) e instituição (lugar) por alguém que fala (enunciação) de algo ou alguém (enunciado).

Concebe-se nesta tese que o ponto de articulação entre a Análise Institucional do Discurso e do que poderíamos denominar como Análise Institucional do Vínculo, circula em torno do eixo das relações que se estabelecem no campo institucional, com o assinalamento que a Análise Institucional do Discurso dispõe-se a uma análise da subjetividade que:

> "permite entrever, num mesmo movimento, dispositivos e lugares institucionais. Esses lugares, por sua vez, passariam a ser tomados como lugares de enunciação, pela articulação com os termos de uma análise pragmática do discurso." (Guirado, 2009:156)

Este sujeito que chega ao lugar da enunciação, e que se sustenta por uma co-enunciação, expressa um acontecer que somente pode se dar por condições institucionais determinadas. Do ponto de vista da Análise Institucional do Vínculo,

este sujeito é um emergente da situação grupal, entrelaçado e amarrado com outros sujeitos (grupo) pelas relações (recalcadas, inconscientes) que se estabelecem na dimensão institucional, nas quais ele é parte constituída e constituinte. Ele somente fala a partir de uma condição de recalque, cujo objeto são os conteúdos não suportados pelo grupo, como um grande acordo, que dá garantias de existência ao grupo ao colocar para fora tudo que possa ameaçá-lo. A expulsão configura-se como condição necessária para o estabelecimento das alianças inconscientes e suas modalidades de formação (pactos narcísicos, os pactos denegativos, as alianças denegadoras, a comunidade de negação, o contrato narcísico) que se estabelecem entre sujeitos de um conjunto intersubjetivo: casal, grupo, família, instituição.

Nessa "negociação psíquica inconsciente" ficam abertas as possibilidades de pensar as relações de lugar e poder nos processos de submissão do sujeito a uma ordem política e institucional. Kaës (1997) é bastante claro no que toca à pluralidade dos espaços da realidade psíquica e das formas da subjetividade nos grupos:

> "o sujeito psíquico está subjugado, sem escolha, à ordem do Inconsciente e à ordem da realidade externa, especialmente à ordem da realidade inconsciente inter e transpsíquica. O sujeito se distingue pela distância que estabeleceu entre o lugar que ocupa na relação de submissão à ordem que o constitui e à representação que ele se proporciona relativa a esse lugar e a essa relação." (Kaës, 1997:100).

Desse modo, circunscreve um sujeito da psicanálise que se diferencia daquele do sujeito no campo social (das relações sociais de produção), do político (ato de poder) e do jurídico (da instituição das leis e de sua aplicação). Ele é um sujeito do acordo que:

> "para manter seu vínculo e o grupo que o contém, não se dará atenção a um certo número de coisas: elas devem ser recalcadas, rejeitadas, abolidas, depositadas ou apagadas. Mas ao manter um ar de simulacro, elas abrem também um espaço onde o possível pode ser inventado." (Kaës, 1997:257)

Como já assinalado, a proposição de Guirado (2009) de um recorte metodológico para realizar um percurso por dentro do campo institucional, a partir da análise do discurso, abriu possibilidades para pensar o vínculo como unidade de análise. Esses são caminhos de construção epistemológica diversos, mas que se

encontram no propósito de iluminar o pano de fundo das relações de sujeitos e grupos no campo institucional. Sua perspectiva de análise também abriu caminhos para pensar a complexidade das questões que envolvem a formação de psicólogos para o campo institucional, à medida que, a partir da Análise Institucional do Discurso, considera-se a Psicologia como instituição do conhecimento e da prática profissional, nos diversos âmbitos em que ela se pode realizar. Por essa perspectiva, abrem-se possibilidades para pensar as modalidades de discursos que circulam no campo institucional em torno da formação em Psicologia

As articulações entre Análise Institucional de Discurso e Análise Institucional do Vínculo também se colocam como recurso metodológico a serviço do que se pretende discutir no IV capítulo, a respeito das questões de formação de psicólogos para o trabalho em instituições públicas. Antes, no próximo capítulo (III), serão apresentadas análises de material de campo a partir do recorte propiciado pela Análise Institucional do Vínculo.

Por último, a possibilidade de realizar-se, no campo institucional, uma Análise Institucional do Discurso e/ou uma Análise Institucional do Vínculo poderia abrir portas para abordar as relações entre sujeitos e grupos que se estabelecem no campo institucional e que regulam as modalidades de seu funcionamento (entre alienação e transformação), tanto no nível do discurso, das práticas, das hierarquias (como transitam entre forma e informal), dos lugares, enfim, do poder; quanto das formas de ligação, organização e modalidades de alianças inconscientes que se estabelecem para que a instituição enfrente sua tarefa cotidiana (ou dela se proteja).

CAPÍTULO III

MÉTODO E ANÁLISE DE MATERIAL DE CAMPO

A) MÉTODO:

A.1) Campo de Análise e Material Coletado:

O campo de análise estabelecido para esta tese tem como finalidade fornecer mais elementos às discussões apresentadas no capítulo II, no que tange à formulação de uma Análise Institucional do Vínculo e suas possibilidades de contribuição à formação e ao trabalho do psicólogo para instituições públicas. Ele se constitui de três trabalhos de conclusão da disciplina Processos Grupais do curso de formação em Psicologia do IPUSP, no formato de diário de campo e relatórios finais, elaborados por grupos de alunos, no final de 2009. A partir de indicações da banca de qualificação para este estudo, considerou-se que a análise de três trabalhos, de uma média anual de dez, forneceria os principais esclarecimentos sobre como a perspectiva de análise proposta poderia colaborar naquilo a que se pretende.

A escolha dos três grupos de análise teve como critério a finalidade social da instituição escolhida por cada grupo. Há sempre por parte da organização da disciplina uma preocupação em oferecer um número variado de opções de escolha de visitas às instituições, maior que a quantidade de grupos de alunos; no entanto, registra-se em todos os anos uma preferência àquelas pertencentes à área da saúde. Assim, elegeram-se duas instituições da área da saúde e uma da assistência social, relacionadas abaixo e marcadas com uma sigla para facilitar sua de leitura:

a) Um centro de testagem na área de prevenção em DST/Aids - CT;
b) Um centro de atendimento a pessoas com alto grau de sofrimento psíquico - CA;
c) Um centro de atendimento destinado a meninas menores de 18 anos, grávidas ou com crianças de colo[4] - CM;

[4] Apesar de não se tratar exatamente de uma instituição pública, mas de uma organização não governamental, laica, de direito privado e sem fins lucrativos; presta serviços de relevância social numa área de assistência pouco explorada ou estudada. Sua escolha recaiu também sobre a importância e a contundência da experiência relatada pelos alunos em visita à instituição.

A2) Referencial Teórico:

As discussões teóricas desenvolvidas no II capítulo, a partir da Psicologia Social (Pichon-Rivière), a Análise Transicional (René Kaës), as contribuições de Bleger e da Análise Institucional do Discurso (Guirado), participam desta análise de material de campo como base teórica que sustenta uma elaboração que procura evidenciar as questões relacionadas aos processos psíquicos da intersubjetividade no estabelecimento e manutenção de vínculos nos grupos e instituições, denominada aqui como Análise Institucional do Vínculo. Essa é uma perspectiva que busca superar a dicotomia sujeito – grupo – instituição, como ordens absolutas e independentes e lançar *olhar* e *escuta* para as relações estabelecidas no campo institucional, constituídas por malhas complexas de vínculos, nas quais o sujeito é constituinte, como parte interessada e integrante (Kaës, 1991) e nas quais o sujeito emerge como determinante e determinado (Pichon-Rivière, 2005), cuja modulação se dá no jogo de forças, nas relações de poder estabelecidas nas práticas institucionais discursivas (Guirado, 2009). Esse é o campo relações intersubjetivas, do qual o grupo evidencia-se como lugar possível de mediação para a investigação (Fernandes, 1999) e pelo qual se torna o lugar privilegiado de investigação do sujeito psíquico (Kaës, 1997).

Reconhece-se que, para além de um aprendizado sobre teoria e processos de grupos, o material de campo (relatórios) é um registro que documenta, por um lado, a experiência do encontro com o fora da instituição de formação, além da passagem por várias experiências de processos grupais: do grupo de alunos com os organizadores da disciplina, com os profissionais das instituições públicas e do grupo consigo mesmo, quando realiza o registro da tarefa. Por outro lado, documenta um discurso gerado pelos alunos, no ato de sua escritura, que se coloca no lugar de enunciação (co-enunciação) das relações institucionais de poder (a disciplina obrigatória que exige provas e relatórios), de alteridade (entrar em contato com profissionais psicólogos, em sua maior parte), de narcisismo (defesas generalizadas contra processos de transformação e mudança, assim como dos processos de ligação e identificação, discutidas no capítulo II), etc.

O foco de análise do material é avaliar a resultante da confrontação entre a realidade social[5] construída na formação em Psicologia com a experiência vivida no cotidiano institucional. Por esse caminho, compreende-se ser possível indicar o quanto a *escuta* e o *olhar* participam desse momento de enfrentamento e do processo de conhecimento de uma determinada situação grupal / institucional.

A via de acesso e o modo de captura da experiência relatada no material, o método de análise, é considerada como um recurso importante para a formação e o trabalho em Psicologia; tanto no que se refere ao momento do trabalho e da intervenção, quanto ao momento da avaliação crítica daquilo que se vive no cotidiano institucional. Esses momentos não são exclusivos, mas extensivos de um a outro; são lugares nos quais se manifesta a necessidade de enfrentar a dissonância entre aquilo que se espera e o que se apresenta no campo (instituição), aponta para a ação, de um lado, e para a necessidade de revisão de conceitos, preconceitos e paradigmas, de outro. O estranhamento como o lugar do não-saber, se suportado e reconhecido como momento de passagem da compreensão de um fenômeno, pode atuar como um lugar que informa o acontecer grupal e toda a gama de conflitos e representações que circulam no grupo, nas dimensões do consciente e inconsciente, e por essa via abrir espaços para promover processos de ressignificação de representações e saberes[6].

Novo (1998) refere-se a esse estranhamento de lugar como uma angústia própria à formação em Psicologia, pela dificuldade em sustentar esta experiência devido ao caráter processual da construção do conhecimento. Contribui também

---

[5] A acepção de realidade tomada neste ponto está mais próxima ao conceito de ECRO (Esquema Conceitual, Referencial e Operativo), “um esquema conceitual é um conjunto organizado de conceitos universais que permitem uma abordagem adequada da situação concreta a pesquisar ou resolver” (2005: 250).

[6] Segundo Birman (1991) este processo está baseado na hipótese de dupla inscrição, ou seja, toda a representação consciente tem o seu registro correspondente no inconsciente. “A inscrição consciente ao ser interpretada na análise corresponderia à cena traumática que marca o inconsciente do sujeito, que deveria ser conscientizada por este através do procedimento analítico (isto é, caberia inscrever no registro das palavras o que estava aquém do falar, no registro do cenário visual).” (Birman, 1991, p.226).Esse processo, no entanto, engendra algumas complexidades. Com as reformulações constantes de sua teoria, Freud estendeu sua análise à hipótese funcional, a qual considera o fenômeno da transferência, e, a partir disso, passa a considerar que a passagem do sistema inconsciente para o sistema pré-consciente/consciente se realiza por uma transformação no estado da inscrição, ou seja, em suas relações a partir das quais ela se insere num contexto e nas formas de investimento que circulariam através dela. Assim, para que se revele uma inscrição inconsciente não basta dizer algo ao sujeito, explicar o que está por trás (inconsciente) do seu comportamento. É preciso reviver, no espaço analítico, as situações inscritas, para que estas possam adquirir a dimensão da palavra e possam falar, não como palavra racional, mas como palavra encarnada. (Birman, 1991)

para isso, uma postura aparentemente contraditória presente nos alunos: almejar alcançar o conhecimento objetivo e unificador e, ao mesmo tempo, perceber que a fragmentação é importante para a construção de um pensamento crítico.

A perspectiva pichoniana localiza no processo grupal duas funções importantes e simultâneas, potencializadas pela técnica de grupo operativo, as quais permitem um trabalho investigativo e terapêutico-aprendizagem, por possibilitar o acesso às representações individuais e coletivas, conscientes e inconscientes, acionadas pelo impacto de uma situação de conflito, rigidez ou estereotipia (investigativo); e ao mesmo tempo em que permite acolhê-las e ressignificá-las coletivamente; o que significa reduzir a distância entre os componentes racionais e afetivos do processo de conhecimento (terapêutico – aprendizagem). As bases teóricas que fundamentam a técnica de Grupo Operativo são o objeto principal da disciplina Processos Grupais, a qual procura oferecer ao aluno de graduação as condições iniciais para que o instrumental teórico resulte na construção de uma leitura de processos grupais básicos e, a partir daí, habilitá-lo a avaliar e construir modalidades de trabalho (intervenção) em situação de grupo. Além disso, há uma preocupação em apoia-lo nesse momento, não somente com recursos teóricos, mas com o espaço da supervisão, pela indicação da importância de alguns aspectos desse momento:

> “Como num diário, o maior número possível de anotações contribuirá para a reflexão e elaboração dos relatórios (...) inclusive dados e observações que, num primeiro momento, não parecem ter importância ou sentido; mas que numa abordagem psicanalítica poderão ganhar bastante relevância” (Programa da Disciplina Processos Grupais, 2009)

Essa indicação tenta estimular nos alunos uma postura que lhes dê condições de seguir para além de uma formação que se realiza em torno do conhecimento teórico, do arsenal de instrumentos de avaliação, dispositivos de intervenção, modelos de atuação etc, de forma que realize sempre um trabalho de articulação entre o níveis ontológico e epistemológico de construção do conhecimento, como estratégia de formulação de uma postura crítica e propositiva (quando possível) frente à realidade que enfrenta; mas antes de tudo, assentado e orientado pelos conhecimentos construídos e as discussões atualizadas sobre questões que giram em torno da Psicologia e do âmbito e demandas do social.

O desenvolvimento dessa forma de *escuta* e o *olhar* está diretamente relacionado ao que acontece com o sujeito em situação[7], na perspectiva de:

> "O olho, fronteira móvel e aberta entre o mundo externo e o sujeito, tanto recebe estímulos luminosos (logo, pode ver, ainda que involuntariamente) quanto se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar" (Bosi, 1988:66).

Esse *olhar* ativo, intencional, realiza-se, assim, no momento de confrontação com uma realidade social, que se extrapola ao cotidiano de formação. Por vezes, esses momentos podem tomar aspectos de confusão, incompreensão, apagamento, inversões etc; sobretudo pelas determinações dos processos inconscientes e pelo fenômeno da transferência, que por desse modo entrelaçados, pela linguagem dos gestos e dos discursos, abrem brechas fundamentais para a *escuta* orientada pela leitura psicanalítica dos processos psíquicos inconscientes.

É na análise desse momento de confronto que os conceitos de emergente e porta-voz (conceitos-chave da Análise Institucional do Vínculo) permitem esclarecer o acontecimento grupal. Pichon-Rivière os define e articula da seguinte forma: o conceito de porta-voz é o integrante que atua como veículo do implícito promovido pelo emergente. Ele é:

> "aquele que, no grupo, diz algo, enuncia algo em determinado momento, e esse algo é o sinal de um processo grupal que até esse momento permanecera latente ou implícito, como escondido no interior da totalidade do grupo. Como sinal, o que o porta-voz denuncia deve ser decodificado, ou seja, é preciso retirar seu aspecto implícito." (Pichon-Rivière, 2005: 257).

O sujeito que adoece é o porta-voz da ansiedade, das dificuldades do seu grupo familiar; da forma alienante de vinculação nesse grupo. Da mesma forma, na situação em que grupos de alunos visitam uma instituição, a emergência de uma quebra de discurso, uma contradição ou silêncio, por exemplo, poderia ser apontado como porta-voz de uma situação grupal que indicaria o impedimento a algumas informações que ajudariam na compreensão de uma determinada questão institucional, por exemplo.

---

[7] Na integralidade de sua verticalidade / horizontalidade, sua história pessoal e atual, aquilo que Pichon-Rivière denomina como o "aqui-agora-comigo" ou o "homem em situação" (uma concepção materialista-histórica da realidade social, do qual o conceito de emergente desdobra-se).

Berstein (1986) oferece uma interpretação diferenciada desse conceito ao colocar o emergente como uma qualidade nova, aquela que surge no campo como consequência de um processo de desestruturação de uma situação prévia e uma reestruturação de uma nova situação. Essa qualidade nova remete, como signo, às relações implícitas, às causas de sua produção. É um acontecimento sintético na medida em que organiza elementos do campo e também como superação de antítese.

> "Este emergente constitui, ao mesmo tempo, último passo de um ciclo anterior e o primeiro de um novo ciclo. Isto é, transforma-se em um novo existente que dá lugar a um novo ciclo. Cumpre-se, assim, a espiral dialética da dinâmica grupal, onde a cada volta da espiral passa pelos mesmos pontos, porém num nível mais amplo, que abarca, contém os anteriores." (Berstein, 1986:116)

Este é o lugar de manifestação do implícito ou da tarefa implícita em todos os processos grupais. Pichon-Rivière (2005) refere-se, em particular, à situação analítica, na qual denomina como unidade de trabalho os componentes: o existente, a interpretação e o novo emergente.

Uma perspectiva importante a ser considerada no conjunto de análise do material desta tese, refere-se à fantasmática enrustida das relações que se estabelecem no novo grupo que se forma no momento da visita (grupo de alunos e grupo de profissionais da instituição visitada), há ali um novo grupo (nós), no qual cada um de seus membros carrega o histórico e todo o conjunto de formações de sua instituição de origem que, ao se confrontarem, podem gerar atritos, escapes, omissões etc.

A Análise Institucional do Vínculo, na leitura desses três trabalhos finais de conclusão do curso, coloca-se a examinar as modalidades de ligação que se estabelecem no momento da visita, no qual um trabalho psíquico é gerado para o encontro. Cada sujeito, cada grupo e instituição carrega suas próprias referências (ecros) e expectativas (fantasias) a partir das quais entra numa certa negociação (pactos) de forma que a tarefa a ser cumprida não represente um momento de dificuldades para os grupos. No momento da visita um novo "nós" organiza-se em torno da tarefa, entre os sujeitos desse novo grupo, os quais formam um novo aparelho psíquico grupal. Este se desdobra do trabalho de construção psíquica comum e partilhada, num arranjo combinatório das psiques, o qual se constitui de fenômenos específicos e próprios:

> “o aparelho psíquico grupal mobiliza, liga e põe em acordo as formações e os processos da psique de cada membro do grupo no trabalho psíquico que se impõe a eles para construir o grupo. Desse ponto de vista, a formação da realidade psíquica de grupo se apoia na psique de seus membros, ela se constrói com sua matéria, com seus organizadores e segundo seus processos. Porém, o grupo os recebe, capta, utiliza, gera e transforma segundo sua lógica e seus processos próprios. Ele funciona como entidade autônoma dotada de realidade psíquica específica. A realidade psíquica assim produzida pode ser comum aos membros do grupo e ao conjunto que eles formam, pode ser partilhada, clivada ou separada, esmagada ou invadida.” (Kaës, 2011: 120)

O trabalho psíquico desenvolvido na intersubjetividade envolve forças dinâmicas, formações e processos que se organizam no processo dialético e a partir do entrecruzamento dos vários níveis de circulação de energia e em vários espaços psíquicos (intrapsíquico, interpsíquico e o transpsíquico) e assim, geram uma série de produções, de discursos, associações, conflitos, crises, etc no contexto imprevisível do acontecer grupal.

Finalizando, é importante marcar a definição de alguns outros conceitos importantes nesta análise, como uma outra dimensão da definição de instituição, a partir de Bleger (1991):

> “utilizarei a palavra instituição quando me referir ao conjunto das normas, das regras e das atividades agrupadas em torno dos valores e das funções sociais. Ainda que a instituição também possa se definir como uma organização, no sentido de uma disposição hierárquica das funções que se efetuam geralmente no interior de um edifício, de uma área ou de um espaço delimitado, utilizarei para essa segunda acepção exclusivamente a palavra organização.” (Bleger, 1991:67)

Desse modo, reportar-se a uma instituição pública (de assistência, por exemplo), nas análises que se seguem, refere-se a ambos os aspectos designados por Bleger, pois, para além de considerar sua função, valores, regras, destinação etc, é importante: considerar sua estrutura e organização; nelas se envolvem as questões de lugar e poder pelas quais os discursos circulam e cumprem sua função psíquica e institucional.

É também de fundamental importância o assinalamento de um conceito-chave para a disciplina Processos Grupais: a questão do enquadre. Bleger (1988) refere-se a esse conceito ao tratar do termo situação psicanálitica que designa:

> “a totalidade dos fenômenos envolvidos na relação terapêutica entre analista e paciente. Tal situação abarca fenômenos que constituem um processo, ou seja, o que é objeto de nossos estudos, análises e interpretações; mas inclui também um enquadramento, isto é, um "não-processo", constituído pelas constantes, pelos marcos em cujo interior se desenvolve o processo.” (Bleger, 1988: 311)

A importância desse conceito não se deve unicamente pelo estabelecimento rígido de um certo número de constantes (como lugar, início, tempo de duração etc, seja de um atendimento em Psicanálise ou o desenvolvimento de um Grupo Operativo), mas pela condição de que um processo só pode ser investigado quando mantidas as mesmas constantes (enquadramento). Fernandes (1989) esclarece a articulação desse conceito com outro fundamental, o processo transferencial:

> “o processo se constrói pelo estabelecimento da relação entre a transferência e contratransferência e corresponde a um conjunto de variáveis, que só pode ser investigado quando se mantém um conjunto de constantes. Do ponto de vista metodológico, o enquadre corresponde às constantes de um fenômeno, um método ou uma técnica, e o processo ao conjunto das variáveis. Nesse sentido, um processo só pode ser investigado quando se mantém as mesmas constantes." (Fernandes, 1989: 32)

É importante destacar que para Pichon-Rivière (1983), trata-se a transferência de uma atualização de fantasias e desejos na forma de uma expectativa em relação ao objeto, isto é, relaciona-se com o outro do qual espera uma determinada resposta - atribuição de papéis. Este é um processo que se reatualiza a cada novo outro (vínculo), pois é sempre o mundo interno em articulação com o externo, nos grupos e nas instituições. Essas duas dimensões da psique articulam-se também pelas representações que circulam nesses espaços, as quais se referem à associação entre o registro psíquico inconsciente e o registro cognitivo consciente, resultante, por um lado, dos processos intrapsíquicos (o interjogo dialético das experiências inscritas no mundo interno, os objetos internos constituintes da infraestrutura inconsciente, a qual liga pensamentos e carga afetiva) e, por outro, dos processos de estabelecimento de vínculos nos grupos (também realizada por uma lógica dialética entre sujeitos e constitutiva da subjetividade) e do sujeito com o mundo social (o mundo externo). A articulação entre esses registros conscientes e inconscientes está na base da formação do conceito que o sujeito desenvolve sobre o mundo, sobre o outro, o grupo e as instituições

As análises elaboradas neste capítulo voltam seu interesse aos grupos, formais / informais, que se organizam em torno de uma tarefa específica (ou projeto) e nas modalidades de trabalho psíquico desse grupo, em relação a uma demanda externa (do grupo de alunos que visitam a instituição). Configura-se como estratégia de análise, a partir da Análise Institucional do Vínculo e grupos, encontrar acesso às representações geradas e mantidas pelo grupo, geradas pelos discursos que circulam no campo institucional; como expressão do funcionamento institucional: relações de poder, segregação (inclusão, acolhimento), expulsão, violência, preconceito etc. A análise e reflexão sobre as contradições, quebras, omissões que se expressam nos discursos podem fornecer indícios importantes sobre o acontecer grupal, à medida que permitem uma abordagem dialética de conhecimento da realidade institucional. Nessa abordagem, recusa-se a imediatez do objeto que se apresenta em primeiro plano da instituição – prescrito – e procura-se capturar os elementos do acontecer institucional contra os quais recusa-se, distorce-se e evita-se acesso – o inscrito –, o que se dá no momento de apresentação da instituição a grupos de alunos em formação; assim a busca por seus significados e sentidos, não perceptíveis num primeiro olhar e escuta, mas que estão em circulação na instituição. Esses elementos podem, no espaço de supervisão, contribuir para a construção de hipóteses acerca das modalidades de ligação, pactos, formações etc; formulados entre os diferentes âmbitos e hierarquias da instituição e que determinam a forma de seu funcionamento.

B) CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A análise do material de campo foi realizada a partir de dados não publicados, que não são de domínio público e, portanto, não disponíveis a consulta. Tratam-se de documentos pertencentes ao Lapso e à disciplina “Processos Grupais”, referentes ao trabalho final de aprovação, como parte das exigências para cumprimento da graduação em Psicologia no IPUSP. Por esse motivo, não serão incluídos como anexo. Apenas alguns trechos recortados serão apresentados, em forma de citação, cuja finalidade restringe-se ao esclarecimento de passagens importantes de análise. Cuidou-se nas citações da omissão ou mudança de dados de identificação de instituições, autores dos relatórios e profissionais envolvidos na experiência relatada, como forma de respeito ético-profissional e aos princípios de confidencialidade de

pesquisa. Essas alterações estão assinaladas pela colocação do nome substituído entre parênteses, observando-se que nem todas as passagens entre parênteses referem-se-lhes.

C) ANÁLISE DE MATERIAL DE CAMPO

As análises do material de campo que se seguem procuram assinalar, em itálico, alguns pares relacionados de representações e emergentes que se evidenciam com importância no decorrer da análise, produtos da relação transferencial que se estabelece no momento de visita dos alunos e a partir dos quais um discurso é elaborado. Por eles, é possível construir hipóteses sobre como concepções de formação e trabalho em Psicologia que circulam e ocupam lugares no campo institucional. Os trechos e palavras citados entre aspas foram retirados dos trabalhos apresentados, tal como registrados (sic's), mas alterados no que se refere à ítens de identificação, tal como esclarecido acima.

Ao final das análises, uma discussão final será apresentada como meio a relacionar a produção dos alunos com a formação e os propósitos da disciplina Processos Grupais.

C.1) Análise: Grupo de Visita ao Centro de Testagem para DST/Aids - CT

Numa das primeiras impressões relatadas no diário de campo dos alunos, surge a surpresa pela fato da visita ter sido acompanhada por dois psicólogos da instituição: "uma feliz surpresa". Essa impressão se estende à entrada principal, pela recepção de "duas simpáticas senhoras". Numa primeira observação do local, são observados os equipamentos (televisão de plasma, controlador de senhas, cadeiras especiais etc), o espaço físico (bem demarcados entre recepção, farmácia, sala de atendimento), além do movimento e ação das pessoas: "vê-se pessoas trabalhando, os pacientes esperando pacientemente". Por outro lado, a escuta desse movimento, remete a: "estranhamente, é um local bastante calmo (...) não há muito barulho, exceto do trânsito lá fora", seguida de uma reflexão de que "a sensação de estranhamento está associada a uma representação construída, que relaciona atendimento público a filas e impaciência".

A apresentação da instituição pelos seus profissionais foi antecedida por “procurar um lugar para conversarmos. Uma queixa constante foi a falta de espaço”. Ela se deu no lado de fora, “numa pracinha muito acolhedora”, à qual se alcança “por uma porta lateral, do outro lado da recepção”. Aponta-se aqui um dos primeiros emergentes surgido no grupo (alunos + profissionais da instituição), o qual se refere ao *fora -dentro* da instituição. Ele marca tanto os espaços físicos, quanto a quem pertence e não pertence à instituição. Esse que poderia ser pensado como um primeiro momento de configuração de vínculo: as questões institucionais expostas no lado de “fora” e de forma “acolhedora”. Mais à frente, o fora surge com outro sentido, quando se refere aos pacientes que desejam ser atendidos, em consulta extra, pois “formam fila do lado de fora”. Agrega-se assim, a essa representação, um sentido de impaciência, espera. O fora fica assim marcado no grupo de alunos com sentidos diversos (bom x ruim).

Na explanação sobre o trabalho efetuado com o grupo de adesão, o profissional declara que se tenta manter todos os pacientes nos procedimentos de atendimento, especialmente os que abandonam o tratamento por um longo período (6 meses). Nesse ponto, expõe-se uma contradição relevante que se reproduz na fala do profissional, sobre a tarefa institucional:

> “o propósito do grupo é promover a adesão ao tratamento, e não ser terapêutico no sentido de trabalhar as questões psíquicas do paciente. Contudo, muitos pacientes falam que a oficina e o grupo de adesão são mais terapêuticos que a própria terapia.”

Há nesse texto a expressão de um dos emergentes mais importantes desta análise, pois trata da questão do *terapêutico e não terapêutico* e nisso as questões principais que envolvem as características do trabalho do psicólogo nesta instituição pública. O trabalho de adesão não ser terapêutico poderia revelar uma ausência daquilo que se fundamenta e é específico da Psicologia. A relação estabelecida entre adesão e não-terapêutico mereceria uma investigação maior, diretamente ligada ao funcionamento institucional. Essa separação torna-se mais intrigante quando se registra um reconhecimento contrário por parte dos pacientes em relação aos grupos de adesão: “mais terapêuticos que a própria terapia”.

Nesse momento da apresentação, no qual um psicólogo fala a estudantes de Psicologia, emerge, transferencialmente, uma contradição que se relaciona diretamente à formação: o profissional da instituição coloca-se na posição de porta-

voz de uma condição institucional que limita o exercício de sua profissão, pois o trabalho do psicólogo envolve diretamente e, principalmente, aquilo que se refere aos processos de mudança e transformação no trabalho psíquico para sujeitos e grupos, isto é, ao terapêutico. Essa contradição choca-se também com a perspectiva pichoniana sobre a função terapêutico-aprendizagem que se dá no processo grupal, como discutido acima, no recorte teórico. Os resultados terapêuticos alcançados, segundo visão dos pacientes, manifestam-se a partir de recursos outros não ligados diretamente ao trabalho em Psicologia: oficina de pintura e ao próprio grupo de adesão (enquanto não conduzido por estratégias advindas da Psicologia e, portanto não realizar um trabalho do ponto de vista psíquico). Esses recursos, de alguma forma, cumprem a função de intermediários terapêuticos ao que se nega no trabalho do psicólogo; além disso, revelam que o psicólogo, em sua especificidade de trabalho nesta instituição – aquele que realiza terapia individual -, é menos terapêutico que os recursos não psicológicos.

A importância dessa passagem expressa-se pela exposição de uma questão institucional (a dificuldade em instalar o "terapêutico"), mas que se anuncia, transferencialmente, no subtexto, entre pessoas envolvidas na área da Psicologia; processo possibilitado pelo vínculo de cooperação que se estabeleceu nesse grupo (alunos e profissionais), como forma de denúncia ou solidariedade aos futuros profissionais da área. Esse mesmo processo, provavelmente, não surgiria numa discussão entre psicólogos ou profissionais de hierarquias diferenciadas da mesma instituição. A questão do *terapêutico – não terapêutico* é um emergente forte da dinâmica institucional e que poderia ser eleito como tarefa de discussão entre os profissionais dessa instituição. Se a questão do entrave imposto ao exercício da Psicologia refere-se a questões de disputa de poder (o CT visitado é uma instituição dotada de um corpo médico bastante superior ao de outros profissionais) ou a uma falta de compreensão por parte dos psicólogos do seu papel e/ou uma clareza do instrumental (teorias, técnicas, dispositivos, conceitos) para realizar seu trabalho; isso poderia ser abordado por uma Análise Institucional do Discurso. Nessa situação, a Análise Institucional do Vínculo ajuda a pensar como as amarrações do profissional no seu cotidiano de trabalho impõem-lhe, nesse caso, uma alienação em relação ao exercício da Psicologia.

Do lado dos alunos, a contradição apresentada nessa situação também não é capturada. Poderia ter sido questionado, por exemplo, qual a especificidade do

trabalho realizado pelo profissional do CT, visto que “trabalhar as questões psíquicas do paciente”, objeto do trabalho em Psicologia, é colocada de fora pela expulsão do terapêutico. Como forma de aplacar a dissonância causada por essa contradição, o grupo procura na teoria (pela noção de cone invertido de Pichon-Rivière), um apoio (teórico e psíquico) de superação da angústia gerada pelo que sabem / não sabem. Chegam à conclusão:

> “Se qualquer processo grupal envolve processos de aprendizagem e promove ampliação da comunicação, talvez qualquer grupo seja terapêutico em si”.

Somente é possível considerar o “terapêutico” como um potencial do grupo; pois, na definição de Pichon-Rivière, esse efeito somente pode ser observado no grupo pela condição básica de sua operatividade, isto é, o enfrentamento da tarefa, cuja finalidade é aprender a pensar em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas no *campo grupal*. Não são todos (qualquer) processo grupal que leva o grupo a essa condição e necessariamente à superação de dificuldades.

Esse tipo de encaixe entre questões de realidade e teoria, muitas vezes funcionam como um recurso para superar elementos desconexos e contraditórios de uma situação de conflito institucional; o que leva, em muitas situações, a promover um discurso ideológico e precipitado. Nem todo grupo é terapêutico, nem todo terapêutico é bom por princípio. Uma abordagem crítica do trabalho em Psicologia poderia iluminar melhor essa questão.

Na sequência do relato, surge uma referência às oficinas de pintura como também ligada ao emergente abordado até este ponto: o terapêutico. Os quadros produzidos pelos pacientes são pendurados pelas paredes do CT e colocados à venda, com a finalidade de ajudá-los financeiramente. Essa passagem liga a questão do *terapêutico – não terapêutico* a *sobrevivência*, uma ideia nova mediada pelo financeiro. Desdobra-se dessa passagem um outro novo emergente: *sobrevivência – qualidade de vida* que ao longo do relato junta-se à *auto-estima*. A questão do financeiro, por não estar ligada à forte contradição *terapêutico – não terapêutico,* permite ao grupo uma saída do incômodo que essa contradição gera na instituição. Passa-se assim para a questão das outras responsabilidades da instituição: não somente com seus pacientes, mas com toda a rede pública de saúde. É importante ressaltar que essa saída é permitida pelo estabelecimento de um pacto entre os membros deste grupo (profissionais + alunos) de preservação do

vínculo e regulado pelo silêncio sobre a questão terapêutica, o que permitiu que a conversa corresse “sem interrupções”. As elaborações teóricas realizadas posteriormente pelos alunos como o “grupo ser sempre terapêutico”, vêm a preencher uma lacuna criada por esse pacto.

Na sequência da visita, há uma mudança significativa no movimento do grupo, quando os alunos são arguídos sobre o motivo da escolha daquele CT: “uma pergunta difícil” que pode estar relacionada com “queremos trabalhar com saúde” e “a questão da discriminação / tabu social”. O fato de os dois profissionais do CT serem psicólogos revelou “muita sorte” com a escolha que o grupo de alunos realizou. Com o pacto de cooperação pelo silêncio assegurado, as diferenças ajustadas e os alunos capturados no lugar do não saber, abriu-se a possibilidade de explorar com mais detalhes o trabalho realizado pelos psicólogos na instituição, assim como os aspectos históricos do programa de prevenção em DST/Aids e suas conquistas alcançadas. O discurso sobre a participação da Psicologia nesse processo é bastante interessante e expressa que:

> “a passagem da preocupação com sobrevivência para a qualidade de vida remete a questões que são caras no campo psicológico. No que se refere então à qualidade de vida, cabe questionar como o paciente se relaciona afetiva e sexualmente, como é ter a vida regrada pelo uso dos remédios (coquetel). Até que ponto os efeitos da medicação interferem na auto-estima do paciente (imagem corporal)? Perguntas como estas suscitam pesquisa e levam a mudanças na forma de condução do tratamento. O SUS, por exemplo, autorizou lipoaspiração para pacientes soropositivos. Este procedimento visa retirar gorduras que se acumularam em certas regiões do corpo, consequência da lipodistrofia. A lipoaspiração seria terapêutica na medida em que diminui os impactos na aparência, auxiliando na preservação da auto-estima do paciente e contribuiria para a qualidade de vida e aderência deste ao tratamento.”

Nesse discurso, o *terapêutico* fica por conta de uma intervenção cirúrgica, pelos “impactos na aparência”, a preservação da “auto-estima”, a contribuição na “qualidade de vida” e na “auto-estima” (os novos pares de representações), em última análise, na “aderência ao tratamento”. O objetivo final de manter o paciente aderido ao tratamento enruste-se no discurso do psicológico. *Adesão e não adesão* são emergentes que se referem diretamente à qualidade do trabalho realizado na instituição, como se a *não adesão* carregasse um índice de falibilidade do

tratamento; enquanto *adesão*, ao contrário, garantiria a sobrevivência do paciente e da própria instituição na sua tarefa social.

Essa passagem mostra como um emergente, ligado a uma representação não elaborada no campo institucional, mas, viabilizada pelas condições criadas nas relações intersubjetivas estabelecidas no grupo de visita, pode ser transformada, ressignificada, e, assim, retornar ao campo do discurso com novas formas e sentidos; no caso, a questão do *terapêutico.* Nessas condições, deve-se salientar que o enquadre, de uma visita de alunos de Psicologia, permite que um determinado discurso e a emergência de alguns conteúdos expressem-se naquele momento. A questão do terapêutico surge com maior força, pois está ligada diretamente às atribuições do profissional de Psicologia na instituição, que parece surgir como um conflito aí instalado.

Na sequência do relatório há uma elaboração sobre a “dialética entre sujeitos como constitutiva da subjetividade” como suporte teórico na sustentação da ideia de “reconstrução da trama vincular, na qual emerge o sujeito”; uma tentativa de elaboração a respeito do trabalho psíquico e social que o sujeito enfrentará para vivenciar as “profundas mudanças” nas relações com outras pessoas - seus relacionamentos afetivo/sexuais, o enfrentamento de preconceitos e estigmas, a manutenção de vínculos, as rupturas, a lida com o “novo mundo de relações que se constitui”. Relaciona-o, no entanto, a uma regulação de auto-estima, isto é, um ajuste entre mundo externo e interno devido às modificações sofridas pelo sujeito por causa da doença, tanto pessoais quanto sociais. A relação dialética vincular assinalada, no entanto, pressupõe processos inconscientes partilhados entre sujeitos do grupo. Caberia nessa passagem um questionamento sobre o uso do conceito “auto-estima” utilizado na instituição, em particular, pelo fato de não pertencer ao corpo teórico oferecido ao grupo de alunos.

Numa outra passagem, nota-se mais uma vez, o uso da teoria, de maneira a fazer encaixes de compreensão de uma situação específica observada na instituição. No seguinte destaque:

> Neste centro, passa por um aconselhamento pré-testagem para verificar se encontra condições de “aguentar” o resultado caso este seja positivo e também por um aconselhamento pós-testagem, a fim de verificar o impacto do resultado”

Para entender-se o impacto do diagnóstico e sua influência na adesão ao tratamento é necessário antes uma “pré-testagem” e uma “pós-testagem” para que se verifique o quanto o paciente vai “aguentar” o resultado. As estratégias de testagem (aconselhamento) assumem um caráter de evitação de situações de crise ou descontrole na área de atendimento da instituição. Tanto por quem recebe quanto por quem faz a revelação (o profissional de saúde). Neste trecho expressam-se vários emergentes relacionados ao atendimento de pacientes (*segrego – não saber, revelação – crise*); mas que também expressam, transferencialmente, uma ideia de diagnóstico, naquele momento realizado grupo de alunos, originários de uma instituição de formação em Psicologia em relação a uma instituição de trabalho, com profissionais de Psicologia. Saber e não-saber são lugares que se confundem à medida que a instituição apresenta-se pelos seus profissionais (revela-se) e, provavelmente, como seu *modus operandi* realiza-se, de forma que talvez, seja preciso estar preparado para “aguentar” esse lugar que ocupa o psicólogo, naquela instituição: dar o suporte, mas por outro lado, sobre onde encontrar o suporte.

Esse talvez seja um dos pontos mais importantes de discussão que a abordagem psicanalítica promove no estudo do campo institucional: a questão da transferência nas relações intersubjetivas; capturada pelo grupo de alunos e que, de alguma forma precisa ser transformada e ganhar novos sentidos. Nessa experiência de visita, o apoio da teoria de Pichon-Rivière foi fundamental. Aqui se encontra uma dupla função na teoria: fornecer instrumental crítico ao campo de análise, assim como apoio psíquico na sustentação de um processo de pesquisa e construção do conhecimento, que por vezes pode tornar-se doloroso. Revela-se também um trabalho psíquico realizado pelo grupo, promovido por uma negatividade de obrigação[8], que, de alguma forma, tenta compreender e dar fundamento a esses procedimentos institucionais; mas, antes de tudo assegurar a ligação no grupo de visita. Esse trabalho registra-se nos assinalamentos teóricos da seguinte passagem.

> “Nos encontramos, assim, no campo grupal com transferências múltiplas. As fantasias transferenciais emergem tanto em relação com os integrantes do grupo como em relação à tarefa e o contexto

[8] Kaës (2005): “Por Negatividade de obrigação, eu compreendo aquilo que acentua a necessidade, para o aparelho psíquico, de efetuar as operações de rejeição, de negação, de recusa, de desmentido/retatação, de renúncia e de apagamento, a fim de *preservar* um interesse maior da organização psíquica, do próprio sujeito ou dos sujeito aos quais ele está ligado em um conjunto, por um interesse maior.” (p.98)

> em que se desenvolvem na operação grupal" (Pichon-Rivière, E., 2005: 255)

A questão do sofrimento psíquico nas instituições, em particular no que se refere ao papel do profissional da instituição, envolve-se em grande parte por situações-limite, pois ao ocupar o lugar de ponta do serviço e da instituição, atribui-se-lhe a tarefa final da revelação de diagnóstico e as providências nas consequências que ela pode trazer; daí, a elaboração de defesas e estratégias de redução de impacto é uma questão de sobrevivência na instituição. A questão da sobrevivência, que antes aparecia em relação aos pacientes, surge neste momento em relação ao profissional, diretamente relacionada à sua “qualidade de vida”.

Outras questões complexas em relação ao trabalho de revelação de diagnóstico, expressam-se no seguinte trecho:

> “Nesse sentido, há muito cuidado em preservar o direito de decisão do paciente em contar ou não sobre seu diagnóstico. (Ma) nos contou de casos em que as pessoas ligam 'jogando um verde', perguntando, por exemplo, se o paciente fulano já saiu de 'lá'. O 'lá', no caso, é um centro de referência para tratamento de Aids e Doenças venéreas ... É protocolo para os funcionários não responderem a tais perguntas a fim de não comprometer o paciente, já que nesses processos de comunicação se dá a emergência de sentidos, como afirma Pichon-Rivière (2005), e, no caso do (CT), esses sentidos muitas vezes estão associados a preconceito e discriminação.”

A relação dentro e fora da instituição surge novamente, agora pela preservação do direito “do paciente em contar ou não seu diagnóstico”. A preservação do segredo do paciente, a partir de uma política de não se adotar políticas coercitivas e daí, segundo o relato do grupo de alunos, adotar uma concepção de saúde que estabelece uma “relação dialética com o mundo” ou estar “capaz de apreender a realidade de forma integradora e transformar essa realidade”, próximas ao “critério da saúde para Pichon-Rivière (...) a possibilidade de mudança, de revisar a relação com o mundo”; ressoa como uma encaixe teórico pouco adequado ao que é relatado. Essa postura do CT pode ser problematizada por algo mais próximo ao que já foi discutido, como forma de evitar a instalação de uma situação de crise ou emergência de conteúdos aos quais demandaria uma assistência fora do “protocolo” (grupo de adesão não ser terapêutico). Especialmente quando o olhar e controle externos (de amigos ou parentes) tentam capturar algo do

segredo “jogando um verde”. “Não comprometer o paciente” é também não comprometer a instituição, por demais envolvidas nas complexidades dos processos que relacionados preconceito e discriminação. Interromper a comunicação é a forma de manter o segredo sob controle, do olhar de fora e do olhar de dentro também; isso pode estar relacionado, diretamente e transferecialmente, aos lugares que o grupo de visita pode ocupar na situação de tentar capturar (jogar verde) com a finalidade de acesso aos segredos institucionais, cuja consequência também se daria pela interrupção da comunicação.

Na referência à revelação de estado sorológico à criança, afirma-se no relato que há um trabalho para avaliar a “capacidade que ela teria em lidar com este diagnóstico e suas consequências”, pois muitas delas podem “não estar preparadas ou imaturas para receber a informação”. Esse é o cuidado para que, novamente, evitar-se a irrupção de crise ou de um “quadro psicótico infantil ao descobrirem o que possuem, já que a descoberta de uma doença pode despertar fantasias inconscientes”.

Destaca-se nesse ponto, o assinalamento do lugar do não saber e do lugar daquele que não está preparado para lidar com esse saber. A questão da revelação também está diretamente e transferencialmente ligada ao grupo de alunos que, nessa situação, ocupa o lugar da criança confrontada com uma situação-limite: a revelação e a possibilidade de uma “psicose” pela informação. Entra nesse ponto duas questões: sobre o grupo de alunos estar preparado para a revelação e das consequências da revelação – haverá uma sobrevivência desse grupo de alunos na área da saúde? Ou mesmo como psicólogos?

A responsabilidade de tirar a criança do não-saber, para o CT, é dos pais, em primeira instância; mas “será que têm condições de decidir se a criança deve saber ou não se eles mesmos, muitas vezes, não lidam bem com a doença?”. Este é um assinalamento importante e poderia ser considerado como um contraponto ao preparo desses pais (psicólogos do CT) para administrar a revelação à criança (grupo de alunos). Na sequência, essa questão parece ser resolvida da seguinte forma:

> “Portanto, tanto para adultos quanto para as crianças fica a questão do "segredo", a cumplicidade, na medida do possível, entre instituição e paciente; e o cuidado da revelação diagnóstica tanto para o paciente quanto para cônjuges e parentes.”

A revelação é por aí administrada pelo acordo entre as partes (cumplicidade). Isso se evidencia, ao longo do relatório, no registro da visita, no tom de benefício da visita pelo aprendizado; assinalamento que permeia todo o relatório, mesmo em pontos críticos, apontados mais à frente. Não há assinalamentos de ataques ou sofrimento pela experiência de visita. A revelação não repercute no relato como algo destrutivo, pois é efeito do pacto de mútua cooperação, estabelecido no início da visita, condição que preserva o vínculo; mas o jogo de *revelação – não revelação* não escapa a um questionamento:

> "Como se configura a subjetividade de alguém que no interjogo das relações se pauta pelo segredo? Como pensar o vínculo nessa situação?" Coloca-se também a questão do cuidado, tanto com o paciente, quanto de outras pessoas. O (CT) tem como objetivo a prevenção, de modo que cabe pensar não só o paciente, mas também o parceiro sexual, que pode ser contaminado."

Nesse ponto há referências a dois outros emergentes que se relacionam às dificuldades de trabalho de prevenção do CT: cuidado e contaminação; também há referência ao vínculo e à subjetividade de quem se pauta pelo segredo, assim "pelo fato de não ter revelado anteriormente a real situação pode colocar o paciente em intenso sofrimento". O interjogo entre o saber revelado e em segredo da instituição resulta num saber segmentado, revelado em partes, muitas vezes desconectado da sua origem epistemológica e, assim, circula quase como a um segredo; contribui assim para uma confusão de compreensão e um apelo, ora mais, ora menos encaixado sobre uma série de conceitos teóricos.

A ideia de adesão surge mais uma vez, ao final da primeira visita, ao serem expostas algumas outras atividades do CT por um dos psicólogos, em particular. Nessa discussão, a adesão surge pela obrigação do CT ter de assumir tarefas, "encomenda", provenientes de outros programas de outras instituições, relativos a políticas públicas e de saúde mental; pela qual poderia ser pensada (e registrada pelos alunos) como uma recomendação de formação:

> "Portanto, é preciso ter cuidado para não cair no discurso nem biologizante nem político-social. Fica evidenciada a importância da teoria para compreensão dos mecanismos psíquicos e suas inter-relações sociais e culturais e para a atenção à singularidade de cada caso."

No final da visita, da conversa do “lado de fora” e “acolhedor”, surge o momento de conhecer a instituição em sua concretude (andares, salas, setores, etc.). Encerra-se a visita com o questionamento, pelos psicólogos, sobre o enfoque que o grupo de alunos daria na próxima visita. Solicitou-se a participação nos grupos de adesão, o que foi concedido com a condição de que apenas dois componentes do grupo participassem, como estratégia de interferência mínima nesse trabalho.

Grupos de Adesão: primeiro

O acompanhamento dos grupos de adesão exigiu uma mudança de enquadre dos grupos de visita, o que foi conversado e acordado em sessão de supervisão. O enquadre original exigia uma visita com todos os participantes do grupo (no máximo 6) e a possibilidade de mais visitas complementares, quando percebidas como necessárias pelo grupo. O limite máximo de dois alunos para acompanhar o grupo de adesão impôs a divisão do grupo, de forma acompanhar três grupos diferentes de adesão.

A importância dessa atividade centra-se na possibilidade de deslocamento da apresentação da instituição, num primeiro momento realizada pelo discurso dos profissionais sobre a instituição e, nessa segunda visita, passa por um trabalho de atendimento assistencial. Uma certa confusão ocorre antes do início da sessão: a questão do horário, a procura do lugar da reunião e a necessidade de captura de um dos coordenadores (era necessário que ficassem “espertas para agarrá-la assim que ela passasse, pois ‘senão ela some de vocês e não a encontram mais’”). Instalou-se também a dúvida da participação de um deles (naquele grupo trabalhariam em dupla) pela eventualidade de atendimento a algum paciente. O momento de dúvida que antecedeu o início do grupo, também foi marcado pela informalidade, pois uma das coordenadoras (I) permaneceu com a dupla de alunos até o início do grupo; quando “assuntos pessoais”, conversados “alegremente”, fizeram parte da espera. Os pacientes que fariam parte do grupo chegaram aos poucos. Os “olhares desconfiados” de alguns somente cessaram até que se “definiu” que eram as alunas da USP, participantes da reunião. Nesse início, surge um primeiro emergente ligado à representação relativa ao *profissional – informal* que em muitos momentos ressurgiram no decorrer do desenvolvimento do grupo.

A procura por “definições” segue, ora no grupo de alunos, pelos questionamentos sobre o tamanho o grupo, a indecisão sobre a forma de organizar as cadeiras para o trabalho e em particular, o lugar a ocupar:

> “Com o círculo organizado, procuramos um lugar para nos sentar e ao perceber nossa indecisão, a M disse que o nosso lugar era do lado da (I), e nos indicou as cadeiras em frente àquelas em que ela e os outros se sentariam. O clima era de descontração e bastante agradável. Muitos faziam brincadeiras e sorriam. M, de maneira muito natural, trouxe uma outra cadeira à sua frente para apoiar seus pés (‘Ué, não é pra ficar confortável?’), o que provocou mais gozações por parte de seus amigos, companheiros. Enquanto nos ocupávamos com a arrumação das cadeiras, (I) cuidava da mesa do café, colocando bolachas, copinhos, colheres, etc (‘É pra dar uma animada, senão fica muito parado. Duas horas de reunião é bastante tempo!’)”.

Ao mesmo tempo em que os sinais do “confortável”, de “animada”, da “descontração”, surgem também aqueles do pesar do trabalho, do “parado” e do que toma “bastante tempo”; duas outras representações (*confortável – parado*) que emergem e relatam parte da história do grupo. O novo e “provisório” enquadre, é proposto por um dos pacientes (M), pelo qual se estabelece uma distinção, quase oposição, no grupo, entre *psicólogos – pacientes* “M disse que o nosso lugar era do lado da (I), e nos indicou as cadeiras em frente àquelas em que ela e os outros se sentariam”. Esse novo enquadre, no entanto, não se preserva. Posteriormente, outros participantes chegam e, mais tarde, a segunda coordenadora (Ma). A partir dessas condições iniciais, surgem histórias de ligações anteriores:

> “De acordo com a proposição de M, a distribuição se configurou inicialmente de modo que nós e a (I) ficamos de um lado e os pacientes de outro. A impressão que tivemos a partir disso foi de que M definiu dois lugares, o dos pacientes, e o das psicólogas coordenadoras do grupo, onde nos incluiu. Com a chegada de outros pacientes, essa configuração inicial não se manteve, os "dois lugares" iniciais se misturaram.”

A impressão do grupo de alunos, que emerge, como produto de percepções esparsas, mas significativas, trata da forma como o enquadre foi estabelecido, conduzido e desfeito. A cadeira deslocada e as “gozações por parte de seus amigos, companheiros” despertam uma curiosidade no grupo de alunos sobre o histórico das relações na instituição:

> “Perguntamos se eles já se conheciam antes, pois estavam bem entrosados. Quem respondeu foi o W, um homem magro e alto, por volta de 35 anos. Ele disse era a primeira vez dele no grupo, mas que já conhecia o P, o C e a M de uma ONG, e que se tratava no (CT) da Penha, segundo ele, um lugar horrível. Conheceu (CT ...) através da M e pediu transferência, o que conseguiu através do (utilizando) endereço da M o (CT) dá preferência aos moradores da região.”

Há uma confrontação importante neste ponto que se refere à formação dos alunos, pois o trabalho sobre a questão de enquadre é um dos conceitos mais discutidos na disciplina Processos Grupais. Muito além de um regulamento de papeis, lugares, horários e critérios de participação (um conjunto de constantes), procura-se enfatizar a importância da manutenção do enquadre para garantia dos processos psíquicos no grupo e as possibilidades analíticas que o psicólogo tem a partir dessa condição. Perguntar se “já se conheciam” é uma tentativa de capturar, de alguma forma, aquilo que se passa como um estranhamento sobre o grau de informalidade instalado no grupo, os atravessamentos das regras institucionais (a burla do critério de admissão à instituição) e as relações estabelecidas fora do grupo; desse modo, avaliar o quanto o grupo de adesão funciona sob uma condução orientada em Psicologia, daí o retorno, nesse momento, da representação *profissional – informal*, acrescida da dificuldade em reconhecer qual seria o enquadre do grupo, questão que se instalara pela dúvida de participação da segunda coordenadora (Ma).

A questão da dúvida sobre o enquadre prolonga-se na questão da condução do grupo. Adota-se um lema “adesão à vida”. Apesar de a questão do medicamento e sua administração aparecer no relatório um segundo plano [“abordado durante a conversa, mas não é absoluto (...) nem todos os pacientes precisam tomar o medicamento”]; ela acaba por surgir como central no grupo, ao longo do relatório. Observa-se pelo grupo de alunos que as dificuldades dos pacientes adaptarem-se ao medicamento não são tratadas como uma responsabilidade individual, pois é sofrida por todos eles. Isso se verifica, pois numa questão formulada pela coordenadora (I) “Por que será que você nunca se acerta com remédio?”, dirigida a um paciente, é contraposta pelo grupo com relato de “’situações engraçadas’, riem e contestam a afirmação de (I) que a nova versão do medicamento (comprimido) não

produz o efeito do descontrole intestinal. Ao contrário, classificam-na como causadora do ‘aborto instantâneo’”.

A coordenação contestada, por não saber muito sobre o “remédio” parece surgir como uma questionamento pelo grupo, sobre qual recurso da psicologia (remédio) seria aplicado para lidar com as angústias e sofrimentos de quem transita entre *adesão – sobrevivência*. Lugares e funções confundem-se no desenrolar do grupo de adesão. A discussão sobre os aspectos técnicos da administração dos medicamentos retomam a representação do *saber - não saber,* da qual emerge como um aspecto de divisão no grupo. Nessa situação, a coordenadora (I), ora destituída do seu lugar, alia-se ao grupo de alunos, para explicar-lhes os aspectos técnicos, quando afirma que todos os “pacientes já conhecem tais assuntos”. A manifestação de (M) - que havia proposto (os lugares no grupo) e deposto o enquadre (a cadeira deslocada) -, alia-se ao grupo de “amigos”, para reclamar-lhes, em voz baixa, que a coordenadora “não deixa a gente falar”. Esse foi um momento bastante destacado pelo grupo de alunos, pois “chamou a atenção”, principalmente por ter muita relevância no contexto da sua experiência neste grupo: a *informalidade* (não profissional) – *formalidade* (profissionalismo). A formalidade é o que daria sentido ao trabalho do psicólogo nessa instituição e, portanto, à sua formação. Desse modo, ocupam o lugar de porta-voz da inadequação do comportamento da coordenadora, enquanto psicóloga, “o que pode ter suscitado o comentário da paciente”, sobre “não deixar falar”. Daí o retorno da questão *terapêutico – não terapêutico* que atravessa o campo institucional e o trabalho da Psicologia.

A configuração do grupo altera-se com a chegada de mais participantes e oferece algumas situações que revelam problemas com a administração do segredo e do saber: a descoberta da soropositividade, os níveis de plaquetas no sangue, a informação que transita entre um e outro membro do grupo, a revelação da identidade, a soropositividade de alguém, as curiosidades sobre um novo participante (mas que é apenas acompanhante). Contar ou não o segredo (a soropositividade) já não é uma prerrogativa do sujeito, mas dos pactos e alianças que se estabelecem no grupo, assim como comunicar ao parceiro o segredo não é mais uma questão de direito do outro, mas uma estratégia de controle ou afastamento, conforme aparece no relato do grupo de alunos.

A questão dos atravessamentos de enquadre dramatiza-se quando são trazidos elementos de uma situação clínica fora do grupo, pela coordenadora:

> "(I) então intervém questionando H se a soropositividade não estaria sendo usada como uma desculpa para não se aprofundar nos relacionamentos. H interrompe sua fala, fica em silêncio e olha para baixo. Alguém do grupo diz 'Aí pegou'. (I) dá um sorriso e diz que há tempos procurava um gancho para comentar sobre este assunto com ele"[1]."

> [1] (nota de rodapé do relatório) (I) no final da reunião, comenta conosco que não costuma abordar assuntos mais pessoais no grupo, mas pôde fazer com H, pois ele havia sido seu paciente e sabia que ele tinha abertura para isso.

A problemática envolvida neste ponto esbarra em questões de ética profissional, pois trazer conteúdos tratados em situações clínicas fora do grupo podem instalar no grupo de adesão uma forte desconfiança sobre a destinação do segredo e do conteúdo do que é falado naquele espaço. As irrupções de enquadre estão muito bem esclarecidas por Bleger [9] e podem desencadear processos psíquicos imprevisíveis no grupo. O malestar que se instalou no grupo é expresso pelo porta-voz que diz “aí pegou”; forçou também uma explicação à parte, em nota de rodapé, provavelmente sustentada pelo constrangimento da situação provocada. A tarefa da coordenadora está, nessa passagem, muito equivocada, do ponto de vista da abordagem em psicanalítica para grupos e instituições, pois não se trata de forçar o sujeito numa contradição em função de mudança planejada pelo analista ou uma estratégia para localizar “ganchos” de análise como “há tempos procurava um gancho para comentar sobre esse assunto com ele”.

À entrada da segunda profissional na sala (Ma), o grupo centra-se no tema da ética, sobre revelação indiscriminada no mundo gay, um emergente que aparece como uma crítica generalizada a um grupo social, mas ao mesmo tempo uma crítica em subtexto pela quebra ética e de sigilo realizada pela coordenadora (I). Essa discussão surge logo à entrada de (Ma), quase numa denúncia implícita do que ocorrera no grupo.

No relato do grupo de alunos, registra-se que os membros do grupo de adesão “insistem um pouco que no ‘mundo gay’ é pior, mas depois acabam concordando que isso é da humanidade em geral.” Emerge nesse relato uma

---

[9] “Toda variação do enquadramento põe em crise o não-ego, “desmente” a fusão, “problematiza” o ego e obriga à reintrojeção, reelaboração do ego ou à ativação das defesas para imobilizar ou reprojetar a parte psicótica da personalidade. (...) o enquadramento pode ser considerado uma “adicção’ que, se não é sistematicamente analisada, pode se transformar numa organização estabilizada, à base da organização da personalidade, e o sujeito obtém um ego “adaptado” em função de uma modelagem externa às instituições.” (Bleger, 1988:320).

oposição importante entre *“mundo gay” – sociedade*. Em todos os pontos do relato em que aparece, a expressão “mundo gay” está grifada com aspas, como se marcasse, no próprio registro, a discriminação de um mundo e outro, assim como dentro do próprio “mundo gay”. Nota-se no relato que “insistem um pouco”, como a forçasse emergir a questão da discriminação e a não preservação do segredo dentro do próprio grupo de adesão. O estranhamento é registrado, mas não participa nesse ponto como elemento de compressão desse momento do grupo e da relação desse tema com as críticas à coordenadora.

A descrição que se segue no relatório do grupo de alunos isenta-se de maiores comentários, em particular sobre uma outra fala deslocada da coordenadora (I) que, ao tentar driblar a insistência de uma mãe sobre a forma de contaminação do filho, responde:

> "Não importa por qual buraquinho o vírus entrou" (se foi por relação homossexual, heterossexual, ou por uso de drogas), tentando fazê-la entender que todos estão na mesma condição, o tratamento é o mesmo, a forma com que a doença foi contraída não importa” (Anexo I, p.12)

O impacto da estratégia de esclarecimento adotada pela coordenadora, num relato sobre algo ocorrido fora do grupo, parece ter consolidado um compromisso de silêncio do grupo de alunos em relação a possíveis críticas ao trabalho ali realizado pela a coordenadora. É possível supor que ela esteja, transferencialmente, “tentado fazê-la entender” (e ao grupo de alunos também) estarem na mesma condição – tratar de questões complexas que surgem no contato com o outro e com os grupos. Encerra-se o relato com uma avaliação positiva daquele grupo de adesão, por ser bastante “democrático”. Ignorou-se os momento de polarização (*pacientes – psicólogos*) e da falta de um trabalho em Psicologia nesse contexto, cabendo ao grupo “dar muito suporte aos pacientes”.

> “Esse mesmo paciente foi levar o filho em casa, passou em frente à sua própria casa e pensou em ficar, mas continuou dirigindo e foi para o (CT). Disse que percebeu que gosta de participar do grupo. Essa fala foi festejada pelas coordenadoras e pelo grupo. O grupo de fato parece dar muito suporte aos pacientes. Em vários momentos os pacientes comentaram sobre relacionamento do grupo fora do (CT): saem juntos, conversam, W fala que já morou com M. A reunião foi bastante 'democrática', ou seja, ninguém polarizou a conversa, todos que quiseram falar tiveram sua vez e

> puderam colocar sua questão. De todos os pacientes, apenas dois não falaram nada, e isso foi respeitado pelo grupo.”

As avaliações assertivas em relação ao grupo de apoio se apresentam reguladas pelo pacto de não enfrentamento, pela manutenção do grupo (alunos + profissionais), como uma forma de lidar com as angústias e contradições surgidas na sessão, em particular a expulsão daquilo que se considera “terapêutico”, em última análise, o trabalho do psicólogo. Ao final, o assinalamento de respeito à participação “todos que quiseram falar puderam colocar sua questão”, porém “apenas dois não falaram nada” (o mesmo número do grupo de alunos) “não falaram nada e, isso foi respeitado pelo grupo”, mas que ressoa, nesta análise, como o resultado de um pacto de silêncio em função de alguma fantasia de invasão do grupo, como descrito abaixo:

> “No que se refere a nossas impressões gerais sobre o grupo, destaca-se o entrosamento entre eles, a espontaneidade, a facilidade com que transitam de um assunto a outro e de como parecem falar sentindo-se à vontade. Outros pontos marcantes foram a afetividade e o respeito entre eles. Tínhamos algum receio de nossa presença ser vista como invasiva, mas de fato parece que se sentiram muito à vontade, recebendo-nos muito bem.
>
> Após o final da reunião, (Ma) nos convidou para conversar um pouco sobre o grupo. Essa conversa confirmou muitas de nossas impressões. Elas falaram sobre como o grupo é importante no sentido de dar suporte aos pacientes. (I) contou que quando A veio pela primeira vez, estava muito mal, e depois ficou sabendo que naquele dia depois da reunião, C e outro paciente o levaram pra passear e conversar. Também falaram que um dos pacientes é muito tímido e só fala em grupos menores, e que o grupo tem consciência disso e respeita o comportamento. De acordo com (I), esse paciente afirma desconhecer como foi contaminado, mas sua contaminação ocorreu depois de casado e fez emergir então a questão da traição no relacionamento entre ele e sua mulher.
>
> Perguntamos sobre a questão do grupo ser ou não terapêutico, já trazida na conversa com (Ma) na primeira visita. (I) diz que não é terapia, porque o grupo é aberto, inclusive há pessoas não soropositivas, como companheiros etc, e um grupo de terapia é sempre o mesmo. Diz também que há pessoas que não estão tomando remédios ou que tomam regularmente (sem problemas de adesão à medicação) que participam, pois o grupo não é de adesão ao tratamento, mas sim à vida.

> Questionamos se elas fazem uso de algum método na condução do grupo. Elas respondem que não, que não utilizam uma linha teórica específica da psicologia, e que têm o papel apenas de coordenar, fazendo intervenções pontuais. Até porque, de acordo com elas, não há como estabelecer rotina ou métodos se é impossível prever o que acontecerá, quantas pessoas virão, qual assunto virá à tona... é preciso ser flexível.
>
> Questionamos sobre a questão do segredo, considerando que o (CT), tendo o objetivo de prevenção, deve se preocupar também com a parceria sexual. Elas respondem que a orientação é de que o paciente use preservativo em todas as formas de relação sexual, e não de que necessariamente conte a parceria sobre o vírus, pois saber não diminui o risco. Além disso, destacam os limites de sua atuação, já que não têm como saber se o paciente de fato usa preservativo, e destacam que só podem lidar com o que é possível."

Nesse resumo das impressões, na conversa após e fora do grupo de adesão, a partir de um convite das coordenadoras, evidencia-se um movimento de amarração do pacto de silêncio, como forma de confirmar como o grupo dá apoio, é democrático, afetivo e informal; isso com a função de evitar crítica, mesmo a afirmações contundentes quanto "não utilizam linha teórica específica da Psicologia e que têm o papel de apenas coordenar" e, de forma mais intrigante: "Não há como estabelecer rotina ou métodos se é impossível prever o que acontecerá", o que revela uma ausência de reflexão sobre o papel do psicólogo e do trabalho em Psicologia, cuja tarefa se dá, basicamente, no trabalho com o imprevisto, de ligação, ressignificação e reorganização de conteúdos desconexos. Surge novamente o emergente *formal - informal*, como um produto de desconhecimento da teoria e apoio ao trabalho do psicólogo, *formal como rígido – informal como flexível*. Esses são emergentes diretamente ligados àquele da primeira visita: *terapêutico – não terapêutico* que, em última análise referem-se ao lugar e tarefa da Psicologia nessa instituição. Contraditoriamente, o que se sucede no relato da fala das coordenadoras, são normas rígidas: "a orientação" do programa, da instituição para que o "paciente use preservativo em todas as formas de relação", mesmo que seja com uma mesma parceira; além do limite de seu trabalho, pois "só podem lidar com o que é possível." A flexibilidade de lidar com as vicissitudes do fenômeno psíquico não parecem mesmo encontrar campo nesse tipo de postura.

Com efeito, o pacto cumpriu sua função ao expulsar do relato qualquer crítica a esse manifesto, muito embora os registros de estranhamento e o impacto de

algumas situações-limite; além de alguns questionamentos e aproximações com o campo teórico tenham sido realizados com propriedade. Esses aspectos têm implicações na formação, como será abordado mais à frente.

Grupo de Adesão: segundo

Nesse grupo muda-se tanto o par do grupo de alunos quanto a coordenadora. Novamente a questão da circulação de informações (segredo) coloca-se em evidência, pois o grupo “já estava sabendo da nossa visita”.

No início do grupo, após a apresentação de cada um dos participantes (oito) e dois do grupo de alunos, que anunciam: “esta atividade era parte de uma disciplina denominada Processos Grupais, que estuda grupos e, portanto estávamos para observá-los como grupo”. Aqueles que chegam posteriormente a essa apresentação pedem para saber o “mote” do dia. Surge em seguida uma certa tensão pela fala contínua de uma paciente (M), pois “parece que ela vai falar disso por muito tempo, mas o grupo interfere”, faz “colocações e cobranças” à paciente. A coordenadora (V) também disso participa:

> “A (V) também faz interferências após os pacientes do grupo terem dado sua opinião, cita as reuniões anteriores quando diz ter sido produtivo falar sobre angústia e resolver situações que geram depressão. Pergunta aos pacientes se eles se recordam do que foi falado e coloca-os para retomar o que foi dito. Eles participam e dão suas contribuições, sem hesitação ou constrangimento”

Nessa situação, a percepção do grupo captura o grau de tensão, histórico, no grupo, pois interfere no aparente descontrole de uma paciente, pelo longo tempo que parece ela tomará da sessão. De um lado, há controle pelo grupo e, por outro, da coordenadora, pois, além de “retomar o que foi dito”, controla o grupo pela exposição [“os que não participam e só escutam são expostos pela (V)]”. O grupo de alunos parece sofrer uma tensão de início (pelo descontrole de M), mas que se arrefece pelo controle do grupo e da coordenadora (há uma história), especialmente à iminência do tema da morte, quando se convoca a experiência e os saberes aprendidos pelo grupo. Cada um faz sua colocação, mas é pela fala da coordenadora que a angústia do abandono aparece. As soluções apresentadas pelo coquetel têm “seu efeito colateral” e nesse conjunto, o saber de fora é convocado (uma pergunta aos alunos da universidade ali presentes) “por estarmos estudando,

temos ideia da qualidade de vida deles”, mas ao mesmo tempo respondido pelo arguidor de que “não é fácil”.

As discussões desse grupo, em sua maior parte, giram em torno dos aspectos técnicos e medicamentosos do tratamento para aids. Mais uma vez, os lugares do saber e não-saber dividiu o grupo que fala e o que não fala. Apenas num curto momento o grupo de alunos é solicitado a apresentar-se, o que é realizado imediatamente, ao mesmo tempo em que é lembrado, pela coordenadora, que isso já havia sido feito. O lugar do não saber parece também coincidir com o lugar do terapêutico e da própria psicologia, pois as discussões sempre se dão no nível prático da tomada de remédios ou das providências jurídicas para proteção dos direitos (aposentadoria). A alternativa para o terapêutico parece estar fora da instituição, muitas vezes orientadas, não para a problematização, mas pela indicação do que eles devem fazer para superar seus problemas. Nesse sentido, não há um reconhecimento claro da demanda implícita no grupo:

> “(V) brinca com M que quando ela quer resolver algo, ela resolve logo, vai e faz, e que quando o problema envolve emoção há uma complicação para resolver. (V) mais para o final da reunião perguntava o que M tinha decidido fazer. M não respondia diretamente. Algumas vezes murmurou: "eu vou ver minha avó, tá bom". Em vários momentos antes disso os outros também questionaram sobre sua decisão e que não era bom ela ficar angustiada. E se a avó morresse como ela iria ficar, etc”

As conversas transitam em torno de experiências comuns e partilhadas por alguns dos participantes. Os problemas do cotidiano são vistos pela ótica do pragmático e da melhor vantagem, no caso de uma piora do nível de manifestação da aids “’se você piora, quem vai cuidar de você. Pelo menos tem alguém junto, para fazer uma sopa’”, o que seria em si um processo terapêutico. Nesse estado, as questões do desconforto, da tristeza e do fato de não ter tudo em seu lugar e das grosserias; são questões de segundo plano, que não é possível “repor as coisas , e sim deixar quebrado”.

No final do grupo de adesão e em suas despedidas, o grupo de alunos é novamente reconhecido e saudado pelos participantes. A coordenadora faz um comentário interessante sobre como concebe seu trabalho: “A ideia é que cada grupo seja o primeiro e o último, com começo meio e fim”

Início, meio e fim parece marcar como alguns conteúdos circulam de forma polarizada e como o coordenador intermedeia o pactos estabelecidos no grupo. De uma parte do grupo há um tentativa de fazer emergir as dúvidas, angústias e o medo da morte; mas de outro, o trabalho para que conteúdos psíquicos fiquem mergulhados numa certa zona de controle. Esses enfrentamentos são regulados por um pacto de não ultrapassagem de limites e evitamento da ruptura pela iminência da morte. A solução de continuidade do próprio grupo está em “não repor as coisas, e sim deixar quebrado”.

O lugar do terapêutico é tomado pelo convencimento e do constrangimento de (M) como forma de evitar a angústia:

> “Algumas vezes murmurou: "eu vou ver minha avó, tá bom". Em vários momentos antes disso os outros também questionaram sobre sua decisão e que não era bom ela ficar angustiada. E se a avó morresse como ela iria ficar, etc.” (Anexo I, p.17)

A elaboração de conflitos e o trabalho terapêutico da psicologia está novamente fora dos objetivos da instituição. Nessa perspectiva, o grupo de alunos não passa de um objeto de curiosidade e questionamentos em momentos pontuais do grupo. O pacto que envolve todos os participantes do grupo cumpre assim sua tarefa: a avaliação do trabalho é assertiva, um lugar de reflexões para muitas questões pessoais (o que não quer dizer todas) e que “todos parecem estar à vontade para fazer suas colocações”. Numa passagem mais sutil dessa percepção captura uma certa estranheza que passa pelo grupo ao perceber que:

> “Os momentos de interferência deixaram transparecer um sentimento de companheirismo entre eles. Tivemos a impressão que eles conseguiam se ajudar muito assim e que gostavam bastante dessa ajuda. Não vimos ninguém ficar chateado com alguma intervenção de um integrante, por mais que não houvesse concordância entre as idéias ou valores.”

Nessa passagem, há uma percepção de que algumas das intervenções poderiam deixar alguém “chateado”, mas que “por mais que não houvesse concordância entre as ideias ou valores”, isso não acontece. A captura pela ideologia do apaziguamento permite a manutenção do pacto de não entrar em questões mais complexas para o grupo, isto é, lidar com a angústia e a morte, o que se evidencia por ser uma questão comum a todos, por estarem com uma doença

incurável, de cronicidade controlável, mas por uma bateria medicamentos de regulação lábil.

Nas conclusões do grupo de alunos sobre essa sessão, reaparece o emergente mais intenso no decorrer da sessão: a pergunta sobre o mote e a fala incontida de (M). Os lugares da angústia (M) e do controle (V), que convoca auxílio a outros membros do grupo nessa ação, ajuda a manter uma modalidade de vínculo de segregação e estereotipia, como forma de não entrar em contato com a tarefa implícita do grupo: lidar com as questões de morte e abandono que se desdobram das complicações que a aids oferece.

A postura da coordenadora toma evidência na observação do grupo de alunos, nessa sessão, enquanto “contestadora em relação a M e seu impasse”, refere-se lhe como “decidida” e resoluta (“resolvia as coisas logo”), mas ao mesmo tempo, aponta-lhe, com frequência (“a importância da questão emocional para a falta de atitude de M.”). A observação dos processos transferenciais e contratransferências nessa passagem poderia tornar-se importante elemento, como ponto de análise para o grupo de alunos, qual seja, olhar por cima do tenso pacto de silêncio sobre a “questão emocional” que percorre os membros do grupo de adesão e afetam diretamente o desempenho da coordenadora, “resoluta” a intervir, mas paralisada a entrar no “terapêutico”.

No parte final do relato evidencia-se também nesse par do grupo de alunos, um silêncio e ausência de formulação crítica em relação ao que foi observado. Há a preservação do aparente (do que parece explícito, de uma visão impressionista) em detrimento de uma discussão sobre os aspectos da tarefa implícita do grupo de adesão:

> “Não houve tratamento entre eles como se eles estivessem doentes, precisando de ajuda ou muito menos em sofrimento. Os discursos pareciam se organizar para vencer os problemas, principalmente, quando a (V) interferia, que quase sempre tentou ou passar mais informações ou facilitar discussões para surgir alternativas para enfrentar os problemas que emergiam.”

Nesta passagem, parecem reter-se em parte da observação e aderirem a impressão (captura) de que o grupo de adesão é coeso e cooperativo, sem discutir a estranheza que perceberam no decorrer do grupo. Apesar de apontarem pontos e contradições importantes no grupo de adesão, não deixam de submeter a um pacto de não questionamento. Os impasses na observação poderiam ser enfrentados com

algumas perguntas: A coordenadora cumpre um papel de forma a facilitar esse processo? Qual o lugar da informação nisso? Quais alternativas são possíveis para enfrentar os problemas (conteúdos) que emergiam? Essas são questões que uma formação voltada para a dimensão dos grupos e das instituições necessariamente colocaria como processo de construção de uma forma de leitura e, posteriormente, de intervenção para o trabalho no âmbito institucional.

Grupo de Adesão: terceiro

Neste grupo participa apenas uma das coordenadoras, a mesma do primeiro grupo (I), mais uma paciente e outro par do grupo de alunos. As dificuldades de circulação de informações e dos lugares corretos para obtê-las aparecem com mais evidência, pela confusão inicial para saber da realização do grupo ou mesmo da presença da coordenadora. Mesmo a informação obtida por uma funcionária “de boa vontade” não condizia com o combinado, o que quase interrompeu a realização da visita. O grupo de alunos, ao procurar o serviço social, alguém “finalmente” deu a informação correta e, após a insistência do grupo de alunos a realizar a visita (haviam ido embora, mas retornaram) e o atraso da coordenadora resolvido, pôde enfim o grupo realizar-se. Esse aspecto poderia, numa investigação mais extensa, fornecer dados mais claros sobre o lugar e a organização dos grupos na instituição. Em todas as visitas, houve algum tipo de desencontro ou um “estar alerta” para poder “pegar” o funcionário em trânsito ou em atraso.

Essa primeira impressão da dificuldade e confusão no funcionamento da instituição recupera uma representação recorrentemente associada às instituições públicas, sobre seu mau funcionamento; assim também sobre qual tipo de paciente as frequenta ou tem possibilidade dela solicitar serviços:

> “A única paciente do grupo estava no serviço social, encostada no balcão. Jamais diríamos que ela tinha Aids. Uma moça bonita, bem encorpada, com uma roupa confortável e cabelo preso.”

A condição de haver apenas um paciente foi a oportunidade para que a questão do “terapêutico” surgisse como solicitação: “(L) disse que torcia para não vir ninguém, pois ela tinha (I) só para ela e o grupo virava uma terapia individual”. Essa ideia não é tolerada, “brinca-se” com a ideia de (I) “liberá-la da terapia individual, já

que só ela vai ao grupo", ou seja, quem comparece tem seu atendimento interrompido por solicitar o "terapêutico".

O lugar do trabalho com grupos de adesão fica um pouco mais claro quando (I) faz alusão à problemática que eles trabalham, a questão dos antiretrovirais, que:

> "causam muitos efeitos colaterais e comentamos se isso fosse mais divulgado, talvez as pessoas pensassem mais em se prevenir. Ela também nos fala que está aposentada há três anos, tendo trabalhado no (CT) desde 1988. Hoje ela coordena dois grupos de adesão e atende alguns pacientes, que ela já acompanhava em terapia individual, a cada quinze dias, pois não foi possível atender todos num dia da semana".

Registra-se novamente uma informalidade no trato da questão de atendimento psicólogo: grupos de adesão ou terapia individual são procedimentos que dependem de encaixes. Isso pode ser percebido até na portaria, pois, em todos os momentos de visita ao CT, houve uma dificuldade em localizar os grupos de adesão ou mesmo as psicólogas que os conduziam. A modalidade de ligação dos coordenadores (no caso, alguém aposentado, que procura "atender todos num dia da semana"), a informalidade e expulsão do "terapêutico" dos grupos, torna-os um lugar acessório, pois nos momentos de piora da doença, há o abandono do grupo. Mesmo nas solicitações individualizadas, a postura refratária da coordenadora é percebida pelo grupo de alunos no comentário de (I) sobre (L), logo no início da sessão: "ela era resistente ao tratamento e à terapia", que parece ressoar como algo "prematuro", uma "intervenção um tanto impositiva" e que pode ter "contribuído para aumentar as angústias e resistência de L.". Mesmo assim, a ingestão de remédios só foi possível com o trabalho feito, em terapia; depois da superação, há o suporte do médico, tal como referido por (L): "aqui é muito bom porque tem todo tipo de médico, eles cuidam logo". Na sequência, o grupo de alunos elabora uma hipótese sobre o trabalho de (I) que aponta para uma discussão sobre verticalidade e horizontalidade, com alguma precisão.

> "Talvez (I) desempenhe um papel que rompe com os processos do grupo por uma dificuldade de separação entre o dentro e o fora, o que talvez possa apontar para uma dificuldade de continência diante de questões ameaçadoras."

Os cuidados revelam-se muitos frente às inúmeras ocorrências médicas e limitações de (L). Nesse aspecto, o terapêutico se aproxima ao pedagógico, de repetição ao longo do tempo e do controle social:

> "(L) fala que a (I) a ensinou muito, principalmente a se impor, fala o que quer, e que tudo o que a (I) falava para ela, ela fala para a irmã." (...) Comenta que as coisas demoram muito tempo para entrar na cabeça dela, mas que uma hora entra."

O terapêutico ressurge, agora associado à capacidade em lidar com o segredo da soropositividade, como forma de proteção [a filha de (L) não sabe sobre a mãe]; mas também de se resguardar de alguns conteúdos que serão ditos, a princípio, noutro espaço: "isso eu falo depois na terapia individual". Assim, sucessivamente, a questão do *revelar – não revelar*, do *conforto – desconforto*, do *público (grupo) – reservado (terapia)*, são representações que se sucedem e contrapõem-se a todo momento:

> "Percebemos que (L) fica à vontade na nossa presença, conta bastante coisa, mas não fica totalmente confortável. Ou seja, por mais que a gente tentasse não interferir muito, a nossa simples presença já era uma interferência significativa, principalmente, acreditamos, por ela ser a única no grupo. Ali ela era a única soropositiva. Não era como nos outros grupos que a maior parte das pessoas tinham um grande problema em comum, ali era só ela. Aliás, ficamos com muita vontade de fazer várias perguntas, mas nos seguramos."

As representações de *conforto – desconforto* poderiam estar diretamente ligadas ao controle que se exercia por (I) e que mantinha no grupo um estado de mobilização pelos alertas, ensinamentos, esclarecimentos, repreensões em relação a (L), cujo efeito sobre o grupo de alunos é aderir a um pacto de silêncio, mesmo quando tiveram "muita vontade de fazer várias perguntas". Isso tudo reafirmado pela fantasia de invasão (apontada pelo par do grupo de alunos do segundo grupo de adesão) que se manifesta também nesse grupo: a "simples presença já era uma interferência significativa". Esse grupo já não era mais o lugar do abandono, do pulsional, do risco; mas do segredo, do controle e da culpa.

> "Teve um fato que nos chamou muito a atenção. (L) diz que outro dia viu um homem sem as duas pernas e pensou "ainda bem que eu tenho Aids, eu tenho as minhas pernas, ó que coisa". (I) fala que o homem deve agradecer por não ter Aids, e que a melhor coisa

> contra a Aids é não se contaminar. Ela baixa o rosto e dá um sorrisinho amarelo.”

As “repreensões e alertas” da coordenadora opõem-se a uma ideia de (L), pela qual poderia ter encontrado alguma vantagem frente à condição de alguém sem as duas pernas; e, desse modo, trazem novamente a ideia de morte que ameaça sempre a reaparecer; impedida de ser trabalhada terapeuticamente naquele grupo.

Nesse ponto, a percepção da contradição exposta no recorte da fala de (L) não instiga o grupo de alunos a enfrentá-la, no sentido de maior compreensão ou questionamento sobre os sentidos que aquela citação suscita. Nenhuma das duas situações poderia ser desejada, escolhida ou evitada de forma consciente. A tensão do pacto prevalece no grupo e expressa-se na identificação do “sorrisinho amarelo” como uma manifestação de constrangimento e culpa pela situação de ambos (paciente e grupo de alunos), por uma situação inelutável de um lado, a contaminação do HIV, e de outro, a submissão a um pacto de silêncio às questões institucionais. Essa questão tem como fundamento o fato de que, apesar de perceberem algumas rupturas evidentes de enquadre - dos outros grupos não serem fechados ou o terceiro grupo ser apenas de um paciente -, isso não é percebido pelo grupo de alunos que a quebra do enquadre é uma forma para que o processo não se estabeleça, assim, entrar na realização de um trabalho terapêutico

C.2) Análise: Grupo de Visita ao Centro de Atendimento a Pessoas com Alto Grau de Sofrimento Psíquico - CA

Primeira Visita:

A primeira questão que se destaca no diário de campo do grupo de alunos refere-se à temporalidade. Os tempos diferenciados de cada instituição parecem atravessar a realização da tarefa de visita: de um lado a instituição de formação (USP), ao tentar atender uma demanda da instituição de trabalho (CA) sobre a participação do grupo de alunos num evento (organizado pelo CA, mas fora do seu espaço de trabalho e de rotina). Isso cria uma situação para o grupo de alunos pela qual “foi preciso nos organizarmos rapidamente para atender a essa demanda”, ou seja, a administração de seu próprio tempo, o qual, por sua vez, mistura-se outras situações: 1) a solicitação para visitar especificamente aquele CA partiu do grupo de alunos (ele não se encontrava na lista de instituições oferecidas naquele ano); 2)

somente parte do grupo foi à primeira visita, pois alguns já estavam com "compromisso agendado para o momento" (houve duas faltas); 3) o tempo da leitura de um texto, que não chegou, gerou "uma certa tensão". A chegada ao evento, gerou outros descompassos, entre aquilo que se esperava e aquilo que foi encontrado:

> "esperávamos um evento, uma festa, uma manifestação ou algo do tipo. Esta, porém, um ensaio do (cordão de carnaval), onde logo dois de nós identificaram (T), uma profissional do (CA) que atua no bloco. (T) nos reconheceu e nos cumprimentou, voltando logo à roda e tomando seu instrumento"

Entrar em contato com a tarefa de visita foi, mais uma vez, atravessado pela questão do tempo[10]. A "demanda central naquele momento" era "identificar a (M)" (pessoa responsável pelo CA e que solicitara a presença do grupo de alunos nesse dia), mas isso foi protelado por um jogo de advinhas que resultou na seguinte solução:

> "Optamos então por permanecer ali, observando o ensaio e aguardando que alguém nos identificasse e viesse falar conosco. No entanto, isso não ocorreu e, cerca de uma hora depois, o ensaio foi encerrado."

No limite, o não cumprimento da tarefa ("havendo essa ameaça") somente seria evitado pelo grupo de alunos ao procurar por alguém que já havia sido identificado por eles na chega ao local: (T), um elemento a mais do vetor tempo que atravessa tarefa de visita, pois se trata de uma profissional de um outro CA (de outra região da cidade) com a qual dois dos membros do grupo de alunos estabelecera contato anterior, em outra oportunidade.

O ato de "identificar" parece ser um porta-voz bastante significativo do (des)encontro com a tarefa. Num primeiro momento foi o grupo de alunos que identificou a instituição que gostaria de visitar. Num segundo momento, o curto espaço de tempo não permitiu uma identificação de horários entre todos os membros do grupo e nem ao menos identificar qual seria a atividade desenvolvida

---

[10] Os tempos de encontro e desencontro entre as instituições e os alunos em formação é, normalmente, uma das maiores dificuldades de organização da disciplina Processos Grupais. Horários e dias para marcação de visita às instituições são momentos de tensão pela enorme dificuldade em estabelecer-se pontos em comum, entre visitante e visitado. Nos últimos anos, abandonou-se a estratégia de negociação entre as partes, pelo estabelecimento, com a instituição visitada, de dias e horários fixos. Essa mudança teve como objetivo evitar abrir brechas para que o agendamento de visita pudesse ser utilizado como forma de evitamento da tarefa.

no evento (o email que não chegou, por não ter sido enviado pela instituição). Num terceiro momento, “identificar a (M)” passou por dúvidas e apostas que os colocaram a “observar melhor o trabalho e não interromper o ensaio em andamento, uma vez que não sabíamos quem era ela”. A aparência das pessoas passou a dar condições para projeções sobre quem seria o chefe do CA: “a de cabelos grisalhos”, a “a loura”. As dificuldades não se restringiram a reconhecer o chefe, mas a própria atividade a ser realizada: esperava-se “um evento, uma festa, uma manifestação ou algo do tipo”, mas encontraram apenas um ensaio de cordão.”

Enquadres estabelecidos e rompidos de todos os lados: da instituição de formação (falta de tempo para organizar a visita); da instituição de trabalho (atividade em lugar externo à instituição, não devidamente informada) e do grupo de alunos (parte do grupo na visita). Tentou-se recuperar a tarefa inicial por meio de uma visita não programada a uma outra instituição pública. Surge assim um centro de convivência, CC, próximo ao local do ensaio, no qual “uma psicóloga” mostrou as instalações e funcionamento e, até, “uma cópia da grade de atividades ali realizadas semanalmente”.

As dificuldades de entrar em contato com a tarefa e a solução a isso realizada por uma atividade substitutiva, permitiu ao grupo recolocar-se no lugar de alunos e, assim:

> “seguimos de volta à universidade, conversando, mais uma vez, sobre nossas observações aqui relatadas, e as expectativas para os contatos futuros. Neste momento, a tensão da possibilidade de sermos atendidos na instituição deu lugar a um sentimento de responsabilidade, uma vez que a (M) enfatizou a necessidade de leitura de um texto que nos encaminharia para que pudéssemos conversar quando visitássemos o (CA). Ela deixou claro que todos deveriam ler o material e propor perguntas e que ela não nos atenderia caso essa condição não fosse atendida.”

Considerando que a condição asseverada por (M) manifestou-se antes da atividade no CC, é possível supor que a função da instituição de formação (USP), de orientar as atividades e o estudo dos alunos, foi recuperada pela instituição de trabalho (CA); assim como a função da instituição de trabalho pôde ser recuperada pelo CC ao abrir suas portas, espontaneamente, ao grupo de alunos. Os intercambiamentos de papeis (formação e trabalho) e os rearranjos de lugares permitiu o retorno ao instituído e aos lugares demarcados. Assim, o cumprimento fantasmático da tarefa e a reorganização psíquica do grupo.

Segunda Visita:

Como estabelecido pela disciplina de graduação, todos os membros do grupo de alunos (6) estiveram presentes, no dia marcado para a visita. O tempo institucional mais uma vez aparece com evidência: a visita marcada (por email) às 14h, somente começou mais tarde e por um outro profissional, designado pela responsável do CA, (M). Este, no entanto, fora informado que a visita começaria às 14:30h. Apesar da disponibilidade do grupo de alunos para essa espera, isso se prolongou e “assim ficamos por cerca de quarenta ou cinquenta minutos”. Nesse meio tempo, parte das informações que se obteriam durante a visita à instituição foram colhidas em fontes espalhadas pelos espaços da instituição:

> “Acima dos sofás, havia um grande mural, com diversas informações interessantes, dentre as quais um cartaz que indicava aos usuários quem procurar em casos de dúvidas ou reclamações – o coordenador (Aj) -, outro que informava a composição do Conselho Diretor, outro que nomeava todos os membros da equipe, citando seus nomes, especialidade e horário de trabalho”

Outras informações puderam ser incorporadas ao trabalho de reconhecimento da instituição, para além do prescrito, no quadro de avisos. Foi possível saber, por exemplo, a “quem procurar em casos de dúvidas ou reclamações”. O grupo de alunos pôde também empreender uma incursão aos espaços físicos da instituição e reconhecer questões importantes que fazem parte de um discurso sobre ela, o qual muitas vezes não se encontra, nem em seus murais, nem no discurso de seus profissionais ou usuários e nem no nível das palavras:

> “A estrutura do prédio que abriga o (CA) é interessante e lembra muito uma arquitetura comum a diversas instituições de modelo manicomial: há um pátio central com um gramado e uma passagem cimentada em volta, onde se pode encontrar alguns bancos como os das praças, alguns ocupados pelos frequentadores do lugar, como um convite a permanecer ali. Os bancos, no entanto, estão posicionados em volta do pátio e nunca frente a frente, dificultando que muitas pessoas fiquem sentadas próximas. Note-se ainda que o prédio é todo construído em volta desse pátio, em formato retangular, e os corredores internos têm todos a visão, em um dos lados, desse espaço aberto, permitindo que alguém que ali permaneça tenha total controle da circulação de pessoas no prédio todo.”

O corredor, que comunica a ala interna e externa da instituição é o lugar dos registros e da memória de pessoas (“fotos diversas dos usuários”), das atividades (campeonato de futebol) e da produção que ali se realiza (“todo decorado com quadros”), tudo “montado sob orientação de estagiárias, segundo identificação”.

É comum em visitas a instituições que a apresentação dos seus espaços físicos sejam realizados por seus profissionais, após uma série de informações, em geral, do âmbito do prescrito e que fazem parte do seu discurso oficial (função, ligação com uma estrutura maior – governo, estado; além de sua história, a importância de suas realizações, etc) No CA isso se deu por características que fogem um pouco dessa ordem:

> “(F) é psicóloga e (H), assistente social, sendo que (F) é recém-contratada, em processo seletivo realizado pela ONG (FH), a OS que assumiu o (CA) no processo recente de transição de (CA-X) para (CA-Y), conforme imposição da atual legislação a respeito.”

A conversa estabelecida entre as profissionais da instituição de trabalho e o grupo de alunos da instituição de formação parece ter transitado entre esses dois papeis (formação e trabalho), tanto pelas “duas nos questionando sobre o porquê de estarmos ali e o que gostaríamos de saber”, quanto da expectativa do grupo de alunos pela “pergunta que aguardávamos: se havíamos lido o texto encaminhado por email pela (M)”. A tentativa de localização da tarefa de ambos os lados surge como emergente da tensão criada, tanto em relação à longa espera dos alunos pelas profissionais, quanto pela leitura do texto indicado (*tarefa – não tarefa*). É possível pensar que o desencontro nos tempos e nas expectativas de cada um dos atores envolvidos na visita anterior (o ensaio do cordão), reeditavam-se neste encontro, mas em lugares trocados: dessa vez “foi possível ver a decepção” das profissionais do CA “que acreditavam que nosso interesse fosse pelo cordão”. Segundo elas, haviam sido designadas para a recepção do grupo de alunos por fazerem parte do projeto do cordão.

Com maior amplitude, o fantasma do desencontro parece ter sido estabelecido anteriormente, quando o grupo de alunos sugeriu “que o (CA) fosse incluído na lista de instituições a conhecer no estágio da disciplina”, o que atravessou a organização da lista de instituições a serem visitadas, pré-estabelecidas pela instituição de formação; ou mesmo quando do contato entre a

instituição de formação e trabalho: algumas mensagens de internet foram trocadas entre as duas instituições.[11].

O princípio regulador do processo interacional, a tarefa, estabelece-se a partir do processo de comunicação (ver capítulo II, p. 22). Nessa passagem é possível observar diferentes expectativas: 1) da instituição de formação (pela formação e o cumprimento da parte prática da disciplina), 2) do grupo de alunos (pela escolha de uma instituição de maior pertinência ao seus interesses e também pelo cumprimento da exigência da disciplina), 3) da instituição de trabalho (não restringir-se a mostrar a parte prática, mas também fazer formação; além de apresentar ao "fora institucional" para um trabalho diferenciado frente ao que lhe é prescrito pelas políticas públicas / "legislação"). A inclusão e antecipação de expectativas recíprocas, o intercâmbio de mensagens, encontros e desencontros fazem emergir dessa rede de comunicações algumas representações contraditórias sobre o papel de cada um dos atores (*formação x trabalho x aprendizagem*), sobre quem realiza o quê.

Esses processos de reconhecimento e transformação, como não são lineares e nem unidirecionais, por tratarem-se de processos dialéticos, podem resultar na depositação da falta, do erro (a teoria dos 3 D's de Pichon-Rivière) num e noutro.

> "Não conseguimos, porém, identificar a causa desse pensamento, se um mal entendido na negociação pela visita entre o LAPSO e o (CA) ou se um mal entendido entre elas e (M), que poderia ter ela mesma feito essa opção de nos apresentar o (CA) através do Cordão.".

Como no primeiro encontro, a tarefa de visita somente pôde ser recuperada após a identificação da função e lugares de cada ator nesse interjogo e um rearranjo do enquadre:

> "De qualquer forma, depois desse esclarecimento, passamos a uma conversa informal, em que (F) nos fez uma apresentação geral da proposta de atuação do (CA), com um convite de que fizéssemos muitas perguntas. Foi nessa conversa então que coletamos uma série de informações".

Nesses ajustes e reajustes, as instituições de formação e de trabalho ficaram de fora com sua formalidade e as decorrentes misturas de papel institucional

---

[11] Uma mensagem padrão de solicitação foi enviada ao CA com uma posição clara a respeito das finalidades da visita, tal como envia a todas instituições que solicita visita. No decorrer da troca de mensagens já é possível verificar uma tentativa de alteração da tarefa proposta.

(*formação x trabalho*) para que se permitisse entrar num registro informal, pelo qual "muitas perguntas" poderiam ser feitas e uma "série de informações" colhidas.

Das informações colhidas destaca-se um outro processo, muito comum nas situações de visita às instituições por grupos de alunos, e que se refere a uma cooptação que transita entre o discurso oficial da instituição (nessa situação pela fala dos profissionais que nela trabalham); mas também pelo discurso "oficial" desses mesmos profissionais:

> "O (CA) valoriza muito o trabalho coletivo e, por conta disso, tem sessenta profissionais em sua reunião de equipe e considera a escuta de cada um de mesmo valor, tratando-se de um médico ou de uma recepcionista. Afinal, segundo (F), 'a gente não manda na transferência de ninguém'"

O trecho acima citado convidaria a realizar uma Análise Institucional do Discurso (Guirado) pela contundência de seu conteúdo, o que não é possível por não se tratar de um discurso direto dos profissionais que lá trabalham, apenas uma elaboração de alunos visitantes. Seria, no entanto, interessante elaborar alguma reflexão nessa perspectiva; sobre como é possível operar nessa dimensão pela qual hierarquias e funções que caracterizam o modo básico do funcionamento institucional são literalmente (fantasticamente) apagadas. Da mesma forma, seria interessante compreender quais significados e sentidos estão ligados a determinadas funções psíquicas e inconscientes (os processos transferenciais) para que sejam negadas no campo da intersubjetividade "a gente não manda na transferência de ninguém". Mais importante, é possível pensar que esta frase condensa uma ideia que, para controlar ("mandar") as transferências que circulam no CA, um pacto de apagamento das diferenças e evitamento de possíveis crises é necessário ser selado pela ideologia do "trabalho coletivo". Todas essas possibilidades de análise exigem, no entanto, uma abordagem mais alongada e metodologicamente diferenciada.

Após a apresentação das principais atividades do CA, dentre as quais destacam-se os grupos transversais que envolvem profissionais e usuários do CA: grupos de visita à cidade, jornal, oficina de pintura a óleo e o cordão, finalizou-se a visita, após duas horas de conversa e visita a outras de suas dependências. A proposição de mais atividades somente seria concedida após uma "reunião de equipe" que "pudesse verificar se isso seria possível, comunicando-nos

posteriormente por e-mail.” A informalidade estabelecida nessa conversa, mas impedida em futuras outras, permitiu ultrapassar os propósitos e o enquadre da visita ao ponto de:

> “estabelecer contato com alguns membros da equipe do Bar, no contexto de fazer um orçamento de dois *coffee breaks* para um evento acadêmico a ser realizado no IP-USP”.

Preserva-se nessa passagem o enquadre institucional “no contexto de um orçamento” para um “evento acadêmico a ser realizado no IP-USP”. A sucessão de eventos fora do esperado também se reflete nessa visita: pelas descobertas espontâneas realizadas no período de espera pelas profissionais do CA e na decepção destas, pela percepção de que os arranjos de mobiliário (“quartos triplos com camas comuns – e não camas hospitalares, como se poderia esperar”), pela condução das atividades que o grupo realizaria; além de algumas atividades desenvolvidas no CA (que diferenciam-se em alguns pontos do modelo previsto pela teoria ou pelas determinações de lei e de políticas públicas, tanto no modo de organização do trabalho quanto nos projetos que implementa: as reuniões planificadas e o cordão, por exemplo). O inscrito da instituição revela-se como uma possibilidade instituinte de outras formas de trabalho (os “transversais”) e à aproximação das características socioculturais da região. Ao mesmo tempo, porém, a possibilidade de uma série de rupturas de enquadre e a adoção de uma ideologia de trabalho. Por todas essa quebras (enquadre) , permite-se pensar que elas se tenham refletido na quebra do próprio enquadre de formação (a negociação com o bar), pelo fato de o grupo de alunos ter encontrado algo muito diversos do que esperavam.

Terceira Visita:

Nessa oportunidade, estiveram presentes à visita apenas dois dos seis membros do grupo de alunos, mas isso se deu em condições não previstas e relacionadas à autorização de participação do grupo de alunos que deveria passar pelo crivo da equipe técnica. Além da restrição dessa ordem, impôs-se também outras: de nível jurídico (“acordos institucionais” e “uns papeis”); temporal (uma solicitação do grupo de alunos foi enviada no dia 19 de outubro, “reforçando o pedido”, mas a “resposta a essa mensagem, porém, só foi recebida no dia 31”);

comunicacional ("foram passados, por segurança, os números de telefone fixo e celular de dois membros do grupo (...) No entanto, esse contato telefônico não ocorreu") e de prazo ("dado o calendário da disciplina, não teríamos tempo de fazer todas as visitas requeridas"). A tensão gerada pela falta de resposta (a essa altura "já na semana de 9 de novembro") e a perda de contato com "(F)", impeliu o grupo de alunos a buscar se "algum outro funcionário poderia nos ajudar com isso".

Mais uma vez a questão temporal atravessa a atividade da visita: "seria muito difícil falar com alguém, pois naquele dia as coisas estavam muito corridas". Semanas sucessivas até 23 de novembro, o "desespero evidente" toma conta do grupo pela tentativa de contato; na persistência da não-resposta; toma-se a iniciativa da estratégia da presença *in loco*, mesmo que por parte do grupo (2 alunos) "até que tivéssemos uma explicação do que havia". O "desespero" do grupo parece ser o porta-voz de uma tentativa de sustentar a escolha da instituição CA perante a instituição de formação: *acolhimento – restrição* e *informal - formal* surgem como pares contraditórios, a essa altura da vista e, em oposição à qualidade do contato estabelecido na segunda visita.

A tentativa de reduzir as tensões produzidas nesse momento da tarefa, em que a rigidez do prazo estabelecido pela instituição de formação esbarra na rigidez da instituição de trabalho em fornecer respostas (retornos) ou seguimento à atividade combinada. A distensão leva o grupo à ação, ao enfrentamento e à articulação de estratégias de resolução da tensão:

> "Diante da informação de que ela estaria ocupada, resolvemos, como combinado, aguardar, o que fizemos sentados no confortável sofá em frente ao guichê."

O lugar do peso da espera (sofá), na primeira visita, torna-se agora o lugar do controle do fluxo de pessoas, cuja perspectiva, nesse momento, era de uma estratégia de ação e superação da ansiedade, confortavelmente apoiado. O olhar da curiosidade, na primeira visita, agora é o olhar do controle. A tensão transita do grupo de alunos ao dos profissionais da instituição:

> "Em seguida, no entanto, com ele retornou ao tal guichê, onde permaneceu por algum tempo e de lá nos fitou, como a estranhar nossa presença ali. Nos pareceu que ela tivesse nos reconhecido, pois, depois disso, passou por algumas vezes à nossa frente com um olhar de parente curiosidade, como o que a nós dirigiu do

> corredor central, em um momento em que ali permaneceu parada, com alguns papeis nas mãos."

O controle e ação do grupo de alunos ao voltarem ao guichê "relembrando o que ali fazíamos e informando que, em breve, precisaríamos nos retirar" parece ter sido recebida como uma forma de pressão e de ataque, sentido capturado pela profissional da instituição, que expressa o seu caráter disruptivo: primeiro, pelo comentário que se segue "'Gente, as coisas no CA esses dias estão uma loucura!'". Segundo, pelas ações que tentam promover desligamento, ruptura: apelo à um pseudo impedimento burocrático[12] e, noutra situação, por numa forma mais evidente de contra-ataque ao exigir da instituição de formação que forneça alguma proteção a seus alunos, na forma de "seguro", para as consequências de estar naquela instituição, movimento capturado pelo grupo de alunos:

> "(F) complementou dizendo, em tom irônico, 'como se aqui alguém fosse atacar vocês! É um perigo!"

Numa terceira situação e, de forma mais esclarecedora de resposta:

> "uma preocupação da equipe da instituição das conseqüências da divulgação do material que seria produzido por nós a respeito desse estágio, como que sugerindo que pudéssemos divulgar algo que deveria ser escondido ou que pudéssemos distorcer alguma informação ali obtida ou a narrativa de algum fato presenciado. Deve-se notar, no entanto, que também essa informação nos foi dada em certo tom de deboche, como se (F), pessoalmente, discordasse desse entendimento. Ela acrescentou, porém, que compreendia que houvesse algum cuidado porque 'vocês são pessoas legais, mas às vezes aparece uns alunos meio...', fazendo gestos de algo que não se encaixa bem."

"Seguro" nessas passagens liga-se tanto à proteção dos alunos quanto à preservação da instituição, no que toca à divulgação do material coletado (*proteção – retenção*). A referência aos alunos "meio..." e que "não se encaixa bem" tanto pode referir-se a experiências com outras instituições quanto à forma como a instituição compreende e lida com seu objeto de trabalho: no que se refere ao lugar da loucura, dos alunos (ataque pela revelação), dos profissionais (ataque aos alunos), daqueles que são acolhidos pela instituição (alunos, os "meio...") e, talvez, como os próprios usuários são tratados, de uma forma que "não se encaixa bem".

---

[12] O contato prévio entre LAPSO /CA é bastante claro ao solicitar uma visita e não utilizar a palavra estágio, enquanto ciente das suas implicações jurídicas.

O olhar do “fato presenciado” ou a escuta de “algo que deveria ser escondido” informam ou deveriam informar o grupo de alunos sobre o quanto poderiam obter de conhecimento daquela instituição. Na carta de solicitação da visita da instituição de formação à de trabalho, há referência clara aos aspectos gerais da instituição de visita, em particular “naquilo que envolve a questão grupal”, algum trabalho de equipe, de atendimento à população ou “alguma forma de trabalho institucional” .

Se num primeiro momento o olhar foi um instrumento de coleta de informações (no evento, “procurar por (M)”; na instituição “vasculhar a instituição enquanto se espera”), num segundo momento, a escuta do que se dizia com “não retornar as ligações” ou as informações subliminares do que foi expresso no último encontro; não puderam articular-se numa compreensão da disposição ou preocupação da instituição no que se refere à “divulgação do material que seria produzido por nós a respeito desse estágio”

Nessa passagem há um evidente fantasma de perigo projetado da instituição de trabalho à de formação, que se expressa numa tentativa de competição no que se refere à formação (exigência de leitura - texto) e preservação (exigência de proteção - seguro) ao que se refere ao conhecimento. No entremeio, o grupo de alunos em formação procura lidar com as angústias, tensão e frustração pelo não seguimento de um trabalho que escolheram participar (a indicação do CA). Essa situação parece ter gerado no grupo de alunos um sentimento de responsabilidade diante das dificuldades impostas pelo CA ao transferir a continuidade da visita à burocracia da instituição de formação.

C.3) Análise: Grupo de Visita ao Centro de Atendimento a Meninas Menores de 18 anos, grávidas ou com crianças de colo – CM

Neste grupo, antes da apresentação do diário de campo, há um relato importante sobre a escolha da instituição e da preparação da visita, pelo fato de ainda não terem tido contato com esse tipo de instituição, considerando “as várias aulas práticas que já realizamos em diversas instituições diferentes.” Há nessa apresentação uma série de considerações sobre o caráter dialético na relação indivíduo e grupo, o qual se expressa, especialmente em:

> “As questões consideradas mais pertinentes e importantes para tratar nesse projeto, e que podem auxiliar na compreensão da

> lógica dialética presente nas interações, são o abandono sentido tanto pelas meninas-mães que vivem na instituição, quanto pela própria instituição. Além disso, consideramos relevante também avaliar como a instituição lida com essa situação de abandono na vida das meninas, já que não apenas lhes proporcionam uma estadia e atividades no abrigo, mas igualmente parecem objetivar que elas se sintam acolhidas e que construam uma vida independente após a saída da instituição."

Este trecho aponta a uma certa expectativa sobre o funcionamento da instituição que não revela um objetivo claro, pois "parecem objetivar" o acolhimento, mas ao mesmo tempo se inserem numa "lógica dialética" em que se misturam os lugares do abandono: das "meninas-mães" e da "própria instituição", mas também da dúvida do grupo de alunos sobre o cumprimento da tarefa de visita. É possível entender esse primeiro movimento do grupo ao considerar-se o seguinte trecho, produto de um primeiro contato com a instituição, pela entrevista realizada com um de seus coordenadores:

> "O interesse pela questão do abandono surgiu após o primeiro contato com um dos fundadores da instituição e a forma pela qual ele nos deixou bem clara a preocupação com o abandono já sofrido pelas meninas e um possível abandono causado por nós ao entrarmos em contato com as mesmas. O incômodo advindo da possibilidade de surgir algum tipo de abandono também foi exposto pelas próprias meninas, quando demonstraram grande insatisfação ao saberem que as visitas do grupo teriam número reduzido. Assim, percebemos que essa questão era de grande relevância para todas as pessoas envolvidas na realização do projeto (mães, coordenador, educadores e alunos), então consideramos ser válida para tratarmos no desenvolvimento do trabalho."

É interessante observar que a marca do abandono ("essa questão") é intensa na instituição, mesmo para uma atividade que se propõe ter começo, meio e fim; em um número determinado de visitas (um contrato), que, se cumpridas, não deveria repercutir como abandono; mas um desligamento pelo final da tarefa. Essa ideia ressoa melhor com a seguinte passagem:

> "As formas de relação presentes na instituição parecem bastante pautadas em elementos normativos, principalmente de regras de conduta. O papel da regra dentro daquela instituição instiga particularmente o grupo, pois parece ter função fundamental na saída de uma vida, intitulada pelas próprias moças, como "desregrada", para uma vida simbolicamente compartilhada, ou seja, uma vida dentro dos moldes socialmente aceitos, com todas

> as suas leis tácitas e explícitas - o que vai de encontro com um dos objetivos a que se propõe o próprio abrigo, de propiciar para as mães a construção de uma vida independente."

As "regras de conduta" parecem estar construídas, tanto para as "meninas" quanto para o grupo de alunos. A saída de uma vida "desregrada" pressupõe os "moldes socialmente aceitos", com as "leis tácitas e explícitas", "simbolicamente compartilhada" e que vá ao "encontro dos objetivos" do próprio abrigo. A preparação do grupo de alunos para a visita, realizada pelos fundadores da instituição, assemelha-se ao trabalho realizado com as "meninas" ao instaurar uma lei a ser seguida e cuidada para que se persiga uma conduta de encontro e evite-se e impeça o abandono.

Num pequeno preâmbulo com informações sobre a instituição visitada, é possível saber que ela faz parte de um grupo de casas com diferentes propósitos, coordenadas por uma associação beneficente de São Paulo, para onde são destinadas meninas menores de 13 a 18 anos, grávidas ou com crianças de colo. Trata-se de um "abrigo total", no sentido da residências das internas "as meninas moram lá, aquele é o lar delas, como dizem os educadores". Já nesse primeiro relato surge a questão do discurso oficial e o ponto de vista dos profissionais que lá trabalham (educadores) contraposto ao relato das internas:

> "cotidiano dentro da casa é bem estabelecido com horários certos para acordar, tomar café, almoçar, jantar e dormir, mas segundo as meninas, estes horários não são respeitados, com exceção do almoço. Além disso, possuem atividades semanais que preenchem suas manhãs e tardes diariamente, como curso de culinária, médicos, etc."

As regras são claras e o cotidiano é bem estabelecido, mas "os horários não são respeitados". As atividades mais rígidas, no que se refere ao não comparecimento, "as faz participar", o que permite vislumbrar um certo conflito, antecipado ao contato com as "meninas" e *prepara* o grupo de alunos à visita.

Primeira visita:

Numa primeira conversa com o coordenador local e a psicóloga, foi possível saber por qual abordagem em psicologia orientam-se, Winnicott, assim como qual a tarefa desse trabalho:

> “explicou que analisa a situação dessas meninas, de forma genérica, a partir de uma visão winnicotiana. Assim, a função da instituição é evitar que o abandono que as meninas sofreram na infância seja reproduzido para seus filhos. Por isso a instituição se organiza através do significante "Casa" é organizador, abarcando seus diversos significados: lá é o teto sob o qual as meninas dormem, lá é o seu lar, sua família por um tempo.”

Numa ilação sobre a ligação entre as duas instituições, formação e trabalho, é possível estabelecer uma relação inversa entre as duas: a função de proteção das “meninas” implica em que o mal causado pelo possível abandono da instituição primária (família) seja “reproduzido para seus filhos”. Ao contrário, na instituição de formação, o trabalho dirige-se justamente ao permitir a continuidade no processo de transmissão, não somente de conteúdos de conhecimento da produção científica, mas no apoio psíquico para o acolhimento, a escuta e o olhar; vitais para o trabalho em psicologia, de um modo geral, não somente restrito à clínica.

A compreensão da “maternagem” é entendida aqui como proteção, impedimento do mal; e toda e qualquer perspectiva de estabelecimento de vínculo com o mundo externo parece tomar aspecto de ameaça, enquanto possibilidade de abandono. O olhar estrangeiro para dentro da instituição parece provocar um estado de alerta e uma reação de controle, na geração de culpa sobre o grupo de alunos:

> “Houve uma grande preocupação por parte do coordenador em relação às visitas que faríamos lá. Ele explicou que, fazendo essas poucas visitas e não mantendo um trabalho a longo prazo, podemos lhes trazer novamente a sensação de serem abandonadas e ele tem o sentimento de que estaria abusando delas ao permitir que adquiramos conhecimento a respeito de suas vidas, não retornando nada para elas. Também afirmou que a instituição e as garotas não são observatório.”

O não reconhecimento da instituição de trabalho (CM) do seu papel de formação para futuros profissionais para uma área tão específica (abrigo para mães adolescentes) chega quase a colocar um impedimento à visita. A apresentação da atividade de visita que lhe foi apresentada deu-se nos mesmos termos do convite padrão enviado a todas as instituições que participam da disciplina Processos Grupais, com o diferencial de um contato inicial e pessoal entre os representantes das duas instituições, ocasião em que foram expostos os interesses em pesquisa e formação. Houve, porém, muitas dificuldades para marcação e acerto de horários de visita. Esses aspectos são importantes para esboçar um contexto no qual se deu a

relação entre as duas instituições, antes da visita do grupo de alunos, e que parecem enrustidos nos determinantes que dificultaram o cumprimento da tarefa; dos quais a representação de *aquisição de conhecimento – abuso* emerge com maior intensidade. Não cabe, porém, neste trabalho analisar as disposições e indisposições institucionais, mesmo porque não se tem "um trabalho a longo prazo" nesse sentido, foram apenas visitas. A questão do tempo nessa instituição, no entanto, parece ser um determinante importante do seu funcionamento: o período de estadia das "meninas" é regulado pela lei, mas afrouxado pela instituição; as regras de condutas são reguladas por vários horários, mas igualmente afrouxadas pelas "meninas". A questão do tempo de permanência do grupo de alunos na instituição parece ser o regulador principal do vínculo que se estabelece entre visitante e visitado, pois o "trabalho a longo prazo" não realizado beneficia apenas o grupo de alunos. Configura-se assim uma situação de abandono por transformar a instituição de trabalho num lugar de observatório. O lugar do olhar precisa assim ser definido com clareza, um "foco":

> "Ele parecia bastante confuso quanto ao nosso objetivo com as visitas. Os alunos explicaram que se tratava da parte prática de uma disciplina cursada por eles e que tínhamos como objetivo conhecer o funcionamento daquela instituição. O coordenador nos disse que precisávamos de um foco mais definido para poder continuar visitando a instituição e que isso deveria ser mais bem elaborado por nós para a próxima visita. Os alunos concordaram e disseram que havia grande preocupação em não tornar a instituição em um observatório, como ele havia dito."

É interessante que o "foco" já estava dado na explicação dos objetivos da visita: "conhecer o funcionamento daquela instituição" é a tarefa básica proposta pela disciplina. O foco é aberto, pois uma das principais preocupações é permitir à instituição escolher o "que é possível ser mostrado" (tal como consta no programa da disciplina Processos Grupais) e assegurando também o lugar de formação para a instituição de trabalho. Observa-se que, ao contrário da experiência de outros grupos, o "lugar do não-saber" que aparece noutra instituição é modificado nesta pelo "lugar do algum saber", que possa fornecer algo / algum serviço para que a instituição ou as "meninas" não se sintam usadas e abandonadas.

> "Para os integrantes do grupo, o sentimento que prevaleceu após a primeira visita à instituição foi de extrema confusão quanto ao papel que ocupávamos, quanto ao tipo de atividade que poderíamos

> propor e quanto aos objetivos da mesma, além de uma profunda angústia gerada pelas demandas e críticas feitas pelo coordenador do (CM). Ficou evidente que questões a respeito de quem éramos e de qual seria o nosso papel nas visitas à instituição deveriam ser discutidas e esclarecidas, tanto para os integrantes do grupo quanto para o coordenador do (CM).”

Evidencia-se nesta passagem que as críticas do coordenador são percebidas, transferencialmente, como um ataque generalizado, aos alunos e à instituição de formação. O rearranjo de lugares, atribuições, finalidades e tarefas foi exigido para continuidade da visita. Isso gerou “extrema confusão” e “profunda angústia”, pois retirados do lugar de alunos em formação, foram impelidos a não apenas “adquirir conhecimento”, mas a mostrá-lo. Esse novo lugar, do desconhecido (“quem éramos” e “qual seria o nosso papel”), exige esclarecimentos por parte da instituição de formação.

A questão interinstitucional parece atravessar com intensidade o vínculo que se estabeleceu na visita ao CM; ao contrário da experiência dos outros grupos analisados nesta tese, em que houve acolhimento da visita pelas instituições. Mesmo no caso do CA, houve acolhimento no início, mas mudança pela sinalização de perigo que a tarefa instalou, num certo momento. No CM, de acolhimento de menores, o grupo de alunos acaba por ocupar um lugar menor do que se propõe e, assim, depositário da falta daquilo que a instituição de formação não lhes tem dado, segundo o coordenador. Disso resulta um emergente importante pelo par *proteção – ataque*: o coordenador, em função de uma proteção das “meninas”, acaba por atacar os observadores/abusadores de fora ao ponto de exigir um “foco”, a proposição de atividades a partir de uma “melhor elaboração”, como condição “para poder continuar visitando a instituição”, sem concessões ou tentativas de acordo. Desse modo, com papeis trocados, a instituição de formação é colocada em questão para que, em vez de somente exigir, pudesse também ser questionada sobre seus propósitos, atribuições e funções.

Segunda Visita:

> “Na segunda visita, nos reunimos novamente com o coordenador para uma conversa. Dissemos que primeiramente queríamos esclarecer os "maus entendidos" que haviam acontecido na última visita e então perguntamos como havia sido contado para ele o trabalho que desenvolveríamos ali e quais eram as expectativas

> que ele possuía em relação a isso. Ele nos disse que essa parte já tinha sido esclarecida e que ele é que queria saber o que nós iríamos fazer então, nas visitas restantes.”

A insegurança gerada no grupo de alunos, diante do potencial afirmado de abuso e estrago, acaba por ensaiar o estabelecimento de um pacto entre o grupo e o coordenador, restando à instituição de formação o lugar do erro. A curiosidade do grupo de alunos sobre “como havia sido contado para ele o trabalho”; foi ignorada pelo coordenador ao afirmar que essa parte que “já tinha sido esclarecida”. Esboço de pacto desfeito, o foco passa “então” para os alunos. Há uma insistência na cobrança de contrapartida, como pedágio para permissão de entrada em território controlado. Nessa condição, um trabalho de elaboração de estratégia foi estabelecido pelo grupo de alunos: oferecer uma atividade específica, mesmo sem um objetivo definido, para que pudesse, enfim obter a permissão de entrada na instituição e o contato com as “meninas”:

> “Um dos integrantes do grupo contou a idéia que teve de realizarmos uma atividade relacionada a Contos de Fadas, em que contaríamos os contos pra elas e seus filhos e depois conversaríamos com elas sobre o que acharam e quais questões foram mais importantes pra elas e também algo relacionado com desenhos. Ele achou uma boa idéia e chamou as meninas para conversar conosco, como havia ficado combinado na visita anterior.”

Ensaia-se nessa passagem um outro pacto pelo qual há um rearranjo do enquadre dado pela disciplina e o estabelecimento de atividades que pudessem afastar qualquer possibilidade de culpa pelo abuso e abandono. A solução encontrada pelo grupo de alunos passa por uma dupla via: primeiro ao apelar a recursos do âmbito da Psicologia (conto de fadas e desenhos); mas que não comprometem o grupo diretamente, como psicólogos a oferecer serviços; segundo, pela perspectiva mágica (do imaginário) de que ao oferecer atividades concretas poderiam, ao mesmo, dar uma resposta clara ao coordenador e atender as “meninas” em suas necessidades de evitação de situações de abuso e abandono. Como resultado, o grupo de alunos não ficaria, assim, no lugar de abandono; em nenhuma das instituições: oferecem atividades de um lado e cumprem a visita de outro, mesmo com a quebra de enquadre da disciplina.

O contato efetivo com as “meninas” revela questões importantes do funcionamento institucional, que por sua vez reproduzem-se no contato com o grupo de alunos. Quando solicitadas a apresentarem-se, isso se procedeu sem problemas, mas responder sobre o motivo de estarem ali revelou-se uma certa reserva: “ficaram mais acanhadas e caladas”. Falam, porém, da rotina na instituição e a organização das atividades diárias e como reagem em relação a isso:

> “As moradoras enfatizaram que a estadia delas no abrigo é marcada por dias bons e ruins, o que ocorre, em grande parte, devido a conflitos com educadores e entre elas. Muitas vezes esses conflitos são utilizados como forma de extravasar a raiva sentida no dia.”

O abandono surge mais uma vez, mas pela fala das “meninas” ao não cumprirem as atividades diárias; por outro lado, evidencia-se o conflito ao instrumentalizarem (“utilizarem”) o conflito e uma postura de não submissão à instituição. O fantasma do abandono marca sua permanência no abrigo, pois numa determinada hora (“definida por lei”) precisarão sair da instituição para uma situação que até aquele momento da sua estadia, na casa, não lhes está definida, o que aumenta a perspectiva de abandono. Essa limitação poderia, caso melhor investigada, reproduzir, transferencialmente, uma relação vivida anteriormente. Se a “casa (...) é o seu lar e sua família por um tempo” nota-se que há um movimento das “meninas” em atacar a instituição que não estaria cumprindo a finalidade de acolhimento, algumas das funções de família. A tarefa implícita no grupo das “meninas” parece não estar sendo cuidada e elaborada pela instituição, no sentido pichoniano; decorre-se disso uma situação disparadora dos medos básicos, a postura de ataque e de raiva. que são, gerados pela situação institucional em que elas se encontram e manifestados na relação transferencial com os educadores e, na visita, com o grupo de alunos. Instala-se assim uma situação permanente de conflito.

A representação *proteção – ataque* ganha uma nova dimensão e repercute em várias direções, dentro e fora da instituição. O lugar do coordenador parece refletir a dificuldade em lidar com essa situação de ataque; pela possibilidade de ser observada de fora, pelo grupo de alunos, passa, transferecialmente, a atacá-lo, assim como a instituição de formação. As representações *conhecimento – abuso* e *proteção - ataque,* agregam outros sentidos por essa postura quase preventiva do

coordenador ao tentar evitar o reconhecimento do “abuso” que ele próprio sofre na instituição. A proteção das “meninas” é também a proteção de si.

O lugar e o trabalho do psíquico na instituição parecem ter sido substituídos por atividades de aprendizagem. O trabalho com aquilo que as “meninas” teriam a dizer (escuta), numa perspectiva terapêutica de transformação, não encontra lugar; nem mesmo quando se declara uma orientação winnicottiana. Há apenas atividades em que há controle de presença (olhar), nas quais “elas dificilmente faltam aos cursos particulares já que essa ausência acarreta em perda do privilégio de frequentar tal curso”. A perspectiva da punição aparece como um organizador psíquico importante e fundante da instituição. Numa passagem anterior há o seguinte relato:

> “O coordenador comentou que no inicio do projeto que deu origem à instituição, existia uma regra que proibia a expulsão das crianças. Isso porque eles acreditam que expulsar as crianças seria uma forma de abandoná-las novamente. Porém, a não expulsão não implica uma tolerância a todas as atitudes de quem mora no abrigo, pelo contrário, ele chegou até a comentar que permanecer na casa funciona para elas como um "castigo", pois se elas agem de forma inadequada, precisam reparar os danos, entendendo que erraram e consertando seus erros. Essa regra não existe mais na casa, pois já faz parte da constituição dela, sem necessidade de uma imposição para que exista.”

O fantasma da expulsão e do abandono circula por uma “regra que não existe mais na casa”, mas instituída pela sua “constituição”. O não cumprimento das tarefas não obrigatórias surge como forma de “extravasar a raiva sentida no dia” ao ponto de não incorrerem no risco do castigo.

A proposta de mais uma atividade não obrigatória, mesmo que oferecida (de fora) pelo grupo de alunos, recai numa repetição do que já encontram na instituição; daí o ataque à proposição feita pelo grupo de alunos, tanto que apenas duas das seis “meninas” que inicialmente participaram da apresentação, ficaram. Mais importante, a questão tempo, mais uma vez atravessa a fantasia de estabelecimento de um vínculo sem descontinuidades, sem rupturas, repetidos “quinzenalmente”. A quebra dessa expectativa permite surgir o descontentamento, a recusa, o abandono. A insatisfação com o trabalho do educador da instituição é projetada no grupo de alunos pela metáfora da mosca que “pousa e já logo vai embora”.

> “Disse também que é muito comum na casa as pessoas aparecerem e não darem continuidade ao projeto e que educador naquela casa era igual a mosca: pousa e já logo vai embora. Tentamos esclarecer que nosso intuito não era entrar lá como educadores e que a atividade que queríamos realizar era algo de um dia, mas que ao aprender a contar essas histórias e ao entender a importância que os contos populares tem na vida da criança, elas poderiam aplicar o conhecimento adquirido, contando histórias para seus filhos e discutindo o que essas histórias podem suscitar, sem a necessidade de ajuda de um de nós ou de um educador. Mas ela disse que elas tinham "preguiça de pensar" e que se nós não estivéssemos lá pra fazer isso por elas, elas não fariam.”

O movimento do grupo de alunos tenta recuperar-lhes o seu lugar de origem, enquanto alunos de psicologia e, assim, poder mostrar às “meninas” a “importância” dos contos populares para as crianças e garantir-lhes “conhecimento adquirido” e, portanto, autonomia, sem precisar “de ajuda de um de nós ou de um educador”. A inversão de papeis mostra um outro aspecto, que aparece no começo da visita. A visita realizada numa curta permanência foi caracterizada como um abuso ao recolher conhecimentos e não oferecer nada em troca às “meninas”. Esse papel inverte-se ao abrir-se a possibilidade de que as “meninas” realizem esse “recolher” e possam transmiti-los a seus filhos, com independência; mas elas têm “preguiça de pensar” e nisso ocupariam o lugar do abuso, por delegar ao outro a responsabilidade de pensar.

Inversões e atravessamentos de todos os lados, do coordenador, dos educadores, do grupo de alunos e das “meninas”; parecem indicar que os reguladores institucionais de tempo, abandono e abuso marcam uma modalidade de organização na instituição, sem poderem ligar-se às atividades propostas e nem ao trabalho psíquico de elaboração de suas angústias. Esse dilema parece refletir-se naquilo que se tem denominado como a conjugação do *olhar* e da *escuta*:

> “O que nos chama atenção é que ao mesmo tempo em que reclamam de falta de autonomia e de inseguranças, quando a oportunidade é dada a elas, elas a rejeitam. Há certa incongruência no discurso das meninas, o que pode ser resultado da angústia que a falta de diretrizes e regras geram nas mesmas. A regra parece, então, ter uma função organizadora para a adolescente, mesmo que esta organização resida no fato de se estar negando uma regra.”

Não há acesso ao que as “meninas” têm a dizer, pela “preguiça de pensar”, de um lado. Por outro, sem uma *escuta* institucional qualificada ao seu sofrimento / pensamento, substituída por atividades obrigatórias ou profissionalizantes, não lhes oferecidas possibilidades de um trabalho psíquico de transformação. Essa falta de ligação entre “meninas” e instituição expressa-se na confusão gerada no grupo de alunos. Da mesma forma, o contato do grupo de alunos com as “meninas” também aparece como produto da relação de conflito entre a instituição de formação e a instituição de trabalho. A oportunidade da visita e as exigências impostas pela instituição de trabalho tira-lhes autonomia e gera-lhes inseguranças e angústias, contra as quais precisam estabelecer um novo enquadre (novas regras) para realização da tarefa. O enquadre original poderia ser organizador da tarefa se ele não tivesse sido modificado.

Na avaliação do grupo de alunos sobre o aproveitamento das “meninas”, na citação acima, perceber a “incongruência” no discurso pôde oferecer pistas para considerar que as regras, mesmo quando negadas, são organizadoras. Esse é um avanço na observação dos processos psíquicos inconscientes. A discussão que empreendem, no entanto, gira em torno dos efeitos de regras mais rígidas ou mais flexíveis. Escapa-lhes considerar a negação como expressão de processos psíquicos determinados por certas contradições institucionais, em particular no que se refere à representação circulante entre *acolhimento – expulsão.* O discurso institucional de expulsão (“expulsar as crianças seria uma forma de abandoná-las novamente”) confronta-se com a rejeição e ataque à instituição pelas “meninas”, expressão do sintoma das condições de acolhimento (a instituição que acolhe e expulsa) e pela qual recusam uma relação de pertencimento. Os ataques são generalizados, por todos os lados e para fora da instituição, com intensidade, e por todos da instituição (coordenador, meninas, educadores), dirigidos ao grupo de alunos,

A compreensão do sentido dessa avaliação do grupo de alunos poderia ser encontrada nas inversões e cruzamentos de papeis; nas permissões e interdições no desenvolvimento de atividades; no interesse e desinteresse pelas atividades propostas; que, de alguma forma, reflete a contradição e confusão gerada no grupo de alunos sobre sua tarefa e as modificações de enquadre. Na impossibilidade de compreensão do fracasso daquilo que foi proposto na segunda visita, recorre-se à

tarefa de pensar sobre a forma e a possibilidade de seu cumprimento aos profissionais da instituição (coordenador e educadores).

Terceira Visita

A proposta de conversa com os educadores, na terceira visita, teve como estratégia acercar-se “do funcionamento e das relações que tecem o cotidiano da instituição”, como forma de obter “mais um ponto de vista”. Assim:

> “A visão dos educadores iria complementar aquelas descrições já feitas pelo coordenador, pela psicóloga e pelas moradoras do abrigo, podendo servir de confirmação ou de contraponto para os relatos.”

Uma estratégia necessária para melhor compreensão do campo institucional, mas que não se cumpriu por uma outra situação: da interrupção do diálogo e uma sinalização de abandono, por parte da instituição de trabalho, ao contrato estabelecido com a instituição de formação. Novamente as contradições no discurso surgem como impedimento de reatamento do vínculo com a tarefa:

> “o coordenador disse que seria muito difícil conseguir uma reunião com os educadores, e, além disso, não via sentido em conversarmos com eles. Porém, se de fato fosse necessário, então deveríamos avisá-lo com antecedência para que ele pudesse selecionar os educadores que estariam presentes em tal reunião. Tal afirmação soou bastante estranha para o grupo, tendo em vista que o próprio coordenador havia proposto a entrevista com os educadores para termos mais dados sobre a instituição e também a "seleção" dos educadores que conversariam conosco pareceu uma maneira de controlar, em certa medida, as informações da instituição com as quais entraríamos em contato.”

O controle como estratégia teve seu efeito. A retomada da imposição inicial para a visita: “definir um foco” reaparece novamente para evitamento da tarefa original, tal como apresentada à instituição de trabalho: “conhecer o funcionamento daquela instituição”. Acrescentou-se também uma avaliação de que as visitas haviam sido “um processo incipiente para a instituição”. O grupo de alunos conclui que o coordenador considerou seu trabalho, no caso, o esforço de atender às suas exigências como “algo superficial, sem aprofundamentao nem contribuição para a instituição.” Esse tipo de ataque a alunos em processo de formação exige um grande trabalho de compreensão e apoio psíquico nos momentos de supervisão.

Nessa situação revela-se uma modalidade de vínculo entre as duas instituições pelo qual o fantasma do “recolhimento de informações” e posterior abandono configura-se numa relação de uso sem contrapartida. A ausência da psicóloga (que aparece muito pouco no trabalho) e da própria psicologia parece configurar-se no abandono dos profissionais daquela instituição diante de uma situação de intenso sofrimento, contra o qual é difícil lidar e gera uma “preguiça de pensar”. Esse é um emergente importante que poderia também manifestar-se pelas “meninas”, pelo “processo incipiente” que passam na instituição, das atividades sem compromisso e regras a serem desrespeitadas.

A sensação de “grande ansiedade e angústia” em “atender e compreender a demanda do coordenador da casa e das meninas.”, não permitiu um “tempo mais longo” para que se tivesse “correspondido a essa demanda”. A proposição de uma ou qualquer atividade que lhes tirasse do lugar da angústia e da falta de “foco” não permitiu reconhecer o caráter de repetição, do que as “meninas” já conheciam como trabalho de “mosca” dos educadores; “ideia que não foi bem recebida pelas moradoras, o que gerou um sentimento de frustração.”

A chateação e descaso da instituição parecem circular entre a instituição de trabalho, de formação e o grupo de alunos, por não terem tido a oportunidade de superar as dificuldades interpostas no campo institucional: entre o grupo de alunos e coordenador, entre coordenador e “meninas”, entre o grupo de alunos e as “meninas”, entre o grupo de alunos e a instituição de formação e, finalmente e de forma mais contundente, entre as instituições de trabalho e formação, que aparecem no relatório como lugar “contraditório acerca da disposição dos recursos institucionais para a realização do trabalho”.

D) DISCUSSÃO

As elaborações que se seguem procuram dar continuidade aos comentários apontados ao longo da análise, assim como se articularem com algumas das discussões desenvolvidas no Relatório Final de cada grupo de alunos. É importante assinalar que os momentos de supervisão, nos quais cada grupo tem a oportunidade de discutir sua visita com os organizadores da disciplinas e junto a outros grupos de alunos, procura-se centralizar a discussão sobre os processos psíquicos que estão

na base do funcionamento institucional, a partir do referencial teórico proposto. A problemática social que as instituições enfrentam é de fundamental importância, mas procura-se focalizar a tarefa da disciplina, pois é muito comum perceber-se, nos relatos visitas dos alunos, como o trabalho psíquico de elaboração nesses lugares acaba por encerrar-se em algumas estereotipias e abandono de qualquer referencial teórico; em parte, efeito de processos institucionais complexos que resultam da formulação de alianças, pactos, crises, cisões etc. Como meio de sobrevivência nesse campo, muitas vezes, o trabalho em Psicologia acaba por resvalar em algumas soluções comprometedoras, como a adoção de estratégias ou linhas teóricas, muitas vezes, em contraposição às condições e ao funcionamento institucional. Da mesma forma que se realizam experimentações de toda ordem sem (a)filiação em Psicologia (religião, florais, auto-ajuda etc) e, mais dramaticamente e recorrentemente, a miscigenação de conceitos e abordagens teóricas de diferentes epistemologias, justificadas por um discurso de “erudição” e “flexibilidade” diante do que se entende por uma “rigidez” das teorias; sem atenção às considerações onto-epistemológicas que pelas quais elas são formuladas. No complexo e intricado campo da Psicologia, essa é uma mistura de conceitos, concepções e visão de mundo torna-se perigosa.

A partir das experiências relatadas dos grupos de alunos fica evidente o quanto a compreensão de alguns conceitos importantes são podados de sua raiz epistemológica e perde-se no cotidiano de trabalho, como: na questão do “terapêutico” (CT), na “maternagem” (CM) ou na “transferência” (CA). É importante assinalar, que essa crítica não se trata de uma atribuição de responsabilidades ou julgamento ao profissional em Psicologia nas instituições, mas considerar que essas manifestações também são expressões de alianças e pactos gerados e mantidos pelos grupos na instituição e que por eles se instituem os enquadres, os apoios intersubjetivos pelos quais se permite ou impede-se ao profissional desenvolver sua tarefa. Há uma série de questões que, do mesmo modo, amarra a forma como o psicólogo desenvolve suas atividades (o contrato de trabalho é uma delas). Porém, dentre elas também se destaca as dimensões de verticalidade e horizontalidade no grupo. Esse mesmo profissional é membro do grupo, portanto constitui e mantém os vínculos e os pactos no campo institucional; daí sobressai-se a questão da formação com grande força, no sentido do papel que tem a desempenhar na mudança e transformação desse campo.

Por ora, é importante assinalar que as questões do lugar da Psicologia, da problemática social que cada instituição enfrenta, da complexidade do campo institucional e, ainda, das indisposições institucionais que se notaram entre a instituição de formação e trabalho; foram elementos percebidos ao longo das três visitas. Elas asseveram a importância de uma melhor articulação desses espaços na forma de criar intermediários que valorizem ambos, como lugar de formação em Psicologia.

A questão que emerge com maior intensidade nos três grupos analisados refere-se ao desencontro de expectativa que havia em relação à instituição e aquilo que encontraram na visita. No CA, com maior clareza de expressão:

> “Aparentes desencontros e mal-entendidos aconteceram no sentido de direcionar este trabalho para a observação do (cordão). O interesse inicial (...) foi desencorajado pelas profissionais que apresentaram instituição. Diante dessa confusão a respeito de qual seria o foco das observações, decidiu-se por um objetivo mais abrangente: a comparação entre as representações do discurso institucional e a prática”

No CM, como expressão das dificuldades em atender as instituições envolvidas - formação e trabalho:

> “Nossas visitas a essa instituição foram marcadas por grande ansiedade e angústia por parte do grupo em atender e compreender a demanda do coordenador da casa e das meninas.”

No Grupo CT, há uma percepção da falta de enquadre, tanto àquilo que se desenvolve como grupo de adesão, quanto ao lugar (função) que essa atividade ocupa na instituição; assim como o desempenho da psicóloga (I):

> “funcionários não conhecem bem os grupos de adesão, e parece que nem conhecem bem a própria (I), o que permite questionar qual seria o lugar ocupado por ela na instituição”

> “Nos grupos de adesão acompanhados parece haver operatividade, mesmo que esta não esteja sendo produzida pelo coordenador. “

As questões e os desafios que cada instituição ofereceu a cada grupo estabeleceram modalidades de vínculo diferenciadas e reguladas por: pacto de preservação do vínculo configurados pelo *silêncio* sobre o “terapêutico” e “enquadre” (CT), de *escambo* de “conhecimento” pelo “oferecimento” (CM), de controle ou

direcionamento “ignorar a instituição” pelo “conhecer a prática” (CA), pacto, neste caso, que não se realiza por uma quebra de comunicação, no meio do processo.

O grupo CT demonstra no relatório uma boa capacidade de organizar e eleger os pontos principais da experiência de visita. Destaca-se a questão do enquadre: “não ser fechado faz parte do enquadre e caracteriza o grupo como não sendo de terapia (como I apontou)”. Revela nessa questão outros sentidos importantes ao que se refere a “flexível”: O grupo de alunos percebe que há um “trabalho segmentado” no CT, no que se refere ao grupo de adesão. Em particular, por não haver um acompanhamento contínuo das duas coordenadoras, assim como em relação aos participantes do grupo (faltas e novos elementos) que “não só alteram a organização pré-estabelecida, como também podem reorganizar a forma da tarefa ser realizada”. Avalia que a flexibilidade no grupo pode ser: negativa (pela quebra de enquadre, apesar de bastante flexível) e positiva (“permitindo processos de aprendizagem”), mas acabam por sinalizar dúvida sobre seus resultados “isso depende dos processos desenvolvidos no grupo naquele momento”.

Flexibilidade e regras são também elementos que surgem como ponto principal de discussão do grupo CM. Por um lado, “regras (...) muito rígidas podem acabar afastando ou impedindo a entrada dessas meninas em um mundo compartilhado de regras e símbolos”, mas por outro, se “excessivamente flexíveis pode não colaborar no processo de entrada em um sistema de regras compartilhadas”. É importante notar como a representação de regras gira em torno do par *flexível – rígido,* o qual surge quase como uma metáfora do que se entende pelo trabalho do psicólogo que ao promover o bem é flexível, mas quando se afirma em algumas regras, é rígido. Esse estereótipo em relação ao psicólogo ainda mantém-se aqui como um intermediário apaziguador ou redutor de tensões exercidas entre pólos opostos. Ainda não se constituiu uma ideia de que é exatamente sobre a tensão, as contraposições, os atritos - matéria-prima de trabalho -, que a tarefa do psicólogo se justifica e se realiza, pois é exatamente na crise (tensão é o efeito da quebra) que se manifestam os pactos, as fantasias, os desejos e necessidades, sejam eles contraditórios ou em conflito. Por essa representação de trabalho em Psicologia e pela complexidade do campo institucional, torna-se ainda difícil para esses dois grupos formular uma discussão crítica sobre o trabalho realizado na instituição e por seus profissionais, assim como discriminar os efeitos que isso tem em relação à tarefa, institucional e de visita. Acabam por elaborar

hipóteses e alguns encaixes teóricos, por ainda estarem sob efeito de pactos (de cooperação, de silêncio), mesmo terminada a tarefa e no momento de realização do relatório. Desse modo, justificam em grande parte o trabalho realizado na instituição, como algo bom, teoricamente definido, tecnicamente viável e necessário ser mantido.

No caso grupo CA, os pares de representações têm uma sutil diferença: o formal x informal refere-se às relações entre as duas instituições envolvidas na tarefa de visita. A tentativa de estabelecer um pacto em função da transformação da tarefa primeira (visitar uma instituição) numa outra (conhecer as atividades do cordão), com alguma insistência, não se realizou, pois houve uma ruptura de comunicação que já estava marcada por muitos desencontros, diferenças de expectativa, tempos desconexos etc. Na discussão do relatório final, o grupo CA captura consistentemente a questão do atravessamento institucional ao apontar duas importantes contradições:

> “A primeira contradição é: se o CA, de acordo com os princípios da Luta Antimanicomial, defende a construção de "lugares de pertencimento para todos, onde prevaleça o respeito às diferenças subjetivas (...) e as trocas sociais" (...), era de se esperar que incentivasse a presença da comunidade no convívio de seus freqüentadores. Ao contrário disso, o que se verificou foi um forte controle (disfarçado em discurso de receptividade) da presença do grupo nas práticas.”

Em alguns momentos é possível notar como esse grupo experimentou buscar alternativas aos impedimentos interpostos ao cumprimento da tarefa: abrir caminhos, não previstos na tarefa (solicitar a visita ao centro ao lado do lugar de ensaio do cordão), pela dificuldade em localizar as pessoas; explorar o espaço físico do CA, frente à demora de atendimento, na primeira visita; insistir na manutenção do contato (virtual e fisicamente), quando a comunicação foi suspensa. Essas situações de impedimento e os caminhos buscados para superá-las foram vias importantes para colher informações e alguns significados que também “contam” sobre o funcionamento institucional, para além do discurso institucional, dos profissionais que lá trabalham ou aquele que se publica em páginas de internet.

Enfrentar os obstáculos e as oportunidades criadas pelo inusitado das situações ou ainda a tentativa de superação daquilo que não faz sentido, num primeiro momento, convida a uma outra incursão no campo institucional. Essa

iniciativa pôde trazer informações importantes sobre aspectos que não se incluem ou não se permitem numa apresentação, mas que podem constituir em importantes referências na construção de uma leitura sobre seu funcionamento ou mesmo no escape a certas estratégias de captura e transformações da tarefa. No apontamento de uma segunda contradição, o grupo CA segue além, a um ponto crítico do funcionamento institucional

> "Uma segunda contradição aparece quando, apesar do discurso de estar aberta para ouvir aqueles que procuram por seus serviços e de atendê-los na sua especificidade, a instituição recebe o grupo colocando-nos uma demanda que não nos cabia: conhecer o cordão. Muito provavelmente, esta era uma expectativa da próprio CA que foi depositada no grupo. A partir disso, é possível pensar até que ponto os profissionais estão consciente das fantasias presentes no contexto institucional e o quanto eles conseguem ter critica - e discernir entre suas próprias representações e a realidade - para perceberem as necessidades de seus usuários. Até que ponto a demanda do paciente é a demanda do paciente e não uma expressão de conteúdos da instituição?"

Nota-se que o grupo CA realiza uma apreensão muito próxima do que propõe a disciplina Processos Grupais ao perceber um certo movimento institucional que se cristaliza no inverso daquilo que se propõe. Há, por essa via, um começo de compreensão de que a problemática institucional não se restringe ao individuo, mas passa pelo grupo e insere-se numa rede de comunicações.

A questão de captura pelos pactos não se refere exatamente ao grupo estar ou não capturado, como se estivesse restrito numa rede da qual não consegue desvencilhar-se. É importante lembrar que o sujeito do grupo é sempre membro constituinte e constituído pelo pacto. Os efeitos de captura, como todo processo psíquico atualiza-se e reatualiza-se a cada situação dada. No grupo do CT, em vários, momentos nota-se a formulação de alguns ensaios críticos que se dispersam no relatório final, como por exemplo, quando assinalam a definição de tarefa (segundo Pichon-Rivière): "No caso dos grupos de adesão do (CT) (...) coloca-se como tarefa explícita a adesão ao tratamento", mas tomam "os fatores psíquicos atuando na adesão" como "a tarefa implícita, em termos institucionais, (...) na fala da (I), que coloca a 'adesão à vida'". Nessa passagem, se por um lado revelam uma compreensão imprecisa do conceito de tarefa, por outro, capturam o nível de atravessamento institucional promovido por alguém que o próprio grupo criticara,

sem conseguir articular o sentido daquela fala “adesão à vida” (que função ocupa) e por quem fala (que lugar ocupa).

Numa outra passagem muito significativa, o grupo CT refere-se a uma modificação (até uma surpresa) no que se refere à visão e à importância do grupo ao capturar que os processos de grupo não se dêem somente na presença física das pessoas: “é interessante notar que o grupo não fica de fora. Mesmo (...) em que só compareceu uma paciente”. Mais além, num outro apontamento em que percebem os vários sentidos ligados a algumas representações (especialmente a morte) como diretamente ligadas a fantasias inconscientes, assim como perceber diferenças nos processos de cada grupo de adesão:

> “pode-se formular a hipótese de que talvez elas estejam mais elaboradas no grupo de terça-feira, já que neste aparecem com maior freqüência temas que não se referem ao HIV especificamente, mas a questões da vida em geral. No grupo de quarta-feira das 17h, talvez o riso apareça como um mecanismo de defesa que pode estar ocultando fantasias e medos muito fortes.”

Numa tentativa de compreensão pela teoria de uma passagem bastante significativa, nota-se que a articulação de conceitos como porta-voz, tarefa e o papel do coordenador ajudam a deslocar o pensamento de manifestações individuais para fenômenos que emergem do processo grupal:

> “(I) intervém, e H interrompe sua fala, fica em silêncio e olha para baixo. É importante atentar para esse momento que se manifesta por uma quebra e silêncio, pois momentos de quebra no encadeamento grupal podem ser indicativos de algo não suportado pelo grupo. De fato, parece ser uma questão difícil para H, e outro participante reage fazendo uma brincadeira, o que também pode indicar a dificuldade de lidar com a questão.”

As considerações acima mostram uma tentativa de encaixar conceitos e situações grupais que os ilustrem, como um exercício de uso da teoria, ainda que imprecisa, demonstra atenção às dimensões das verticalidades e horizontalidades da situação grupal.

> “(I) intervém trazendo elementos que rompem o processo do grupo, como se interrompesse a espiral de aprendizagem. Ela forneceu uma interpretação para a atitude de H, mas cabe questionar se esta foi operativa.”

Embora ainda sem atentar que a condução dos grupos de adesão não se realiza pelo que se postula para o trabalho com Grupos Operativos (tal como formulado por Pichon-Rivière), fato observado com frequência entre os alunos no desenvolvimento da disciplina Processos Grupais. Mesmo assim, o grupo CA começa a compreender uma estrutura de funcionamento nos grupos, o papel do coordenador (como membro do grupo) e a lançar-se a trabalhar com noções mais complexas da dinâmica grupal, como a espiral dialética e a operatividade nos grupos.

O lugar para reflexão e enfrentamento do estranhamento oferecido pela teoria e os espaços de supervisão exercem uma função de base para a formação. Ele se faz presente na condução de um olhar (mesmo que seja para a falta, como na passagem abaixo do Grupo CM):

> Tendo em vista que o abandono se apresenta como uma fantasia organizadora da Instituição, as relações que ali se dão estão permeadas pela idéia de que há uma falta. Esta falta, ao mesmo tempo que mobiliza os profissionais da Instituição a exercer a função de acolhimento (oferecendo ajuda, atividades e delimitando regras), gera o sentimento de permanente insuficiência, onde nada está completo e sempre há a necessidade de algo que complemente aquilo se faz e à aquilo que se recebe. Este sentimento de insuficiência atravessa todos os indivíduos da Instituição, e é observável nas meninas principalmente através da ambivalência que se sobressai no discurso e nas atitudes das mesmas.

Uma ampliação dos espaços de discussão teórica e de supervisão, talvez pudessem participar, com o grupo, de um salto epistemológico na espiral dialética e ajudá-lo a compreender e abandonar um certo traço maniqueísta, tal como apontado no relatório (fruto de uma falta de compreensão maior das questões que envolvem o funcionamento institucional – CM). Desse modo, superar a visão de que o esforço, atividades e oportunidades oferecidas pela instituição às “meninas” não são aproveitados por elas; e poder, assim, dar-se conta da importância da escuta e o trabalho terapêutico que se realiza quando o sujeito pode falar e não simplesmente participar de atividades repetitivas, cumprir agenda. É importante ressaltar que boa parte desse escape à compreensão também é fruto de dois fatores fundamentais: 1) a complexidade da temática de cada instituição (doença letal cronicizada – CT, abandono de adolescentes-mães – CM e Saúde Mental – CA), mobilizadoras de muitas angústias e medos por grande parte das pessoas; mas que para um aluno

em formação pode-se agravar numa condição para a qual dele se espera algumas reflexões e/ou ações; 2) A questão da desenvoltura dos alunos em formação frente aos riscos, tensões e sofrimentos advindos da situação de visita a uma instituição, pois muitas vezes são colocados em meio a situações complexas e de conflito, tanto intra quanto interinstitucional (como visto nas várias passagens de conflito entre instituição de formação e trabalho); um trabalho adicional de cuidado e atenção pela instituição de formação merece ser melhor desenvolvido. Um tempo maior de trabalho com os alunos, antes e durante a visita, poderia ajudar no processo de construção de uma formação voltada aos grupos e instituições, especialmente para melhor compreender os entraves que surgem no cumprimento da tarefa de visita, como aqueles registrados em todos os grupos; com destaque ao nível de ataque dirigido ao grupo que visitou a CM.

Uma outra perspectiva da ampliação desse trabalho com os alunos permitiria desconstruir certos estereótipos em relação às instituições públicas. É comum verificá-los no acompanhamento dos grupos de alunos em trabalho de supervisão. O fato do serviço por elas oferecido ser público e gratuito, reserva-se ao usuário o lugar de benefício e não de direito, do qual aproveita-se muito pouco das possibilidades oferecidas pelas instituições públicas. Também reservam-se críticas ao trabalho dos psicólogos, por uma certa imprecisão de técnica ou de formação que o impossibilita manejar com eficiência as técnicas e dispositivos de sua área de trabalho.

Estas são algumas das questões que surgem no processo de formação, mas poderiam encontrar uma oportunidade de ressignificação e “ajuste à realidade” (de Pichon-Rivière) a partir de uma abordagem do campo institucional que ajude a compreender como o trabalho nesse espaço não está restrito a questões técnicas, da magnitude ou magnificência de seus profissionais, coordenadores e administradores (governo); mas de um lugar de complexidades em que várias dimensões entrecruzam-se (políticas, sociais, econômicas etc), sobretudo no que se refere aos processos psíquicos.

É no emaranhado desses processos que o psicólogo, assim como o usuário, os coordenadores, governantes, professores; enquanto sujeitos de grupo, encontram-se entrelaçados, amarrados em relações que se estabelecem, não somente na dimensão grupal, mas institucional. Mais importante ainda, o quanto dessas relações (conscientes e, sobretudo inconscientes) é possível ter acesso (e

por quais dispositivos e estratégias) e, enfim, de alguma forma, promover processos de mudança e transformação nas instituições.

Esse talvez seja um dos eixos mais importantes que se procura refletir e desenvolver pela disciplina de Processos Grupais, ao trabalhar sobre as complexas relações entre grupo e o sujeito singular (sujeito do inconsciente), na condição de estar enredado numa cadeia intersubjetiva que dá ao sujeito origem, destino, singularidade e pertencimento, e na condição de constituinte e constituído dessa cadeia. Essas são contribuições que se orientam por pesquisadores da importância reconhecida como Pichon-Rivière, Kaës, Bleger e Guirado.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PSICÓLOGO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

A) O CAMPO INSTITUCIONAL COMO LUGAR DE PESQUISA :

Estabelece-se neste capítulo a tarefa de enfrentar alguns dos impasses para pensar alternativas à problemática da formação em Psicologia para o trabalho em instituições do âmbito público. Valoriza-se aqui uma concepção que reassegure ao psicólogo o seu caráter de pesquisador que atue e circule nas fronteiras de campos e áreas de saber, com algumas obrigações necessárias:

> "a primeira característica é o compromisso com os direitos sociais pensados numa ótica coletiva. Foge, portanto, das perspectivas mais tradicionais da psicologia voltadas à compreensão de processos individuais ou intra-individuais. Dialoga, necessariamente com teorias e autores que pensam as formas de vida e de organização na sociedade brasileira contemporânea. Tende à pesquisa e atuar em serviços de atenção primária, em contextos comunitários, em problemas de saúde em que pesa a prevenção doença e a promoção à saúde (como Aids ou a saúde do trabalhador) ou onde há necessidade de acompanhamento continuado (como doenças crônicas e a saúde mental). Tende, ainda, a atuar na esfera pública: conselhos de saúde, comissões e fóruns de elaboração de políticas públicas. Desta forma, diria que o psicólogo social da saúde é um pesquisador e um profissional que não foge da complexidade e transita dos microprocessos de produção de sentido às questões institucionais e políticas". (Spink, 2003:27).

Apesar de referir-se ao campo da Saúde e ao desenvolvimento de uma proposta de formação específica - o psicólogo social da saúde -, duas ideias principais destacam-se acima e elegem-se como perspectiva para a proposta que ora formula-se nesta tese: 1) propõe que o trabalho do psicólogo deve estar orientado para o âmbito público, em especial, nas questões prementes da sociedade brasileira; tanto pela via do instituído (direitos, leis, programas etc) quanto pela via do instituinte (participação das instâncias de discussão: fóruns, convenções, conferências etc; e na formulação de políticas públicas); 2) propõe que o psicólogo deve empreender um trabalho de pesquisa na realização de sua tarefa institucional, não como tendência, mas como condição essencial para enfrentar, de um lado, a

complexidade do campo e de outro a criação de estratégias para a superação de crises e obstáculos, assim como a proposição de modelos de funcionamento.

Bleger (1984) faz uma divisão muito clara sobre a importância da expansão do trabalho do psicólogo no campo institucional - do clínico/individual para o social – com o cuidado de que sejam compreendidos e repensados os modelos conceituais de cada área, pois o modelo de trabalho na clínica individual não é o mesmo para o trabalho do psicólogo na instituição. Há nesse campo uma diversidade de articulações, inter-multi-transdisciplinares e intra-intergrupos, cuja finalidade é a organização das tarefas da instituição para cumprimento de seus objetivos. Bleger (1984) refere-se a uma Psicologia Institucional, cujo objetivo não se restringe a um campo de aplicação da Psicologia, mas, fundamentalmente, *um campo de investigação científica*[13], no qual a dicotomia teoria / prática não se manifesta, pois somente é possível ao psicólogo realizar sua tarefa se ele se coloca como um investigador dos fenômenos que necessitam ser compreendidos – e, para isso, há a condição de que a investigação se dê na própria prática e na realidade social que se vive em um dado momento; mesmo que em alguns momentos ou por razões metodológicas de investigação, ele se isole do processo total (Bleger, 1984:33).

Essa perspectiva valoriza o modelo de um profissional em Psicologia que a todo momento (re)constrói o seu objeto de estudo e as formas de intervenção que elege para o seu trabalho; característica de um psicólogo que toma a pesquisa como instrumento e postura. Este é um princípio fundamental de formação e trabalho que

---

[13] E de alguma forma compreender definitivamente o papel da teoria em sua prática profissional, como no sentido de Goode & Hatt (1968): 1) *Orientação*: um sistema teórico restringe a amplitude dos fatos a serem estudados; questão ressaltada por Minayo (1994), sobre a estratégia que define o campo de pesquisa, isto é, o recorte necessário que o pesquisador faz em termos de espaço, que representa uma realidade empírica a ser estudada, a partir das concepções teóricas que fundamentem o objeto da investigação; 2) *Conceitualização e classificação*: sobre cada abordagem teórica estar organizada por uma estrutura de conceitos que se referem a processos e objetos mais importantes a serem estudados. O corpo teórico, enquanto processo, sempre está em desenvolvimento, o que exige desenvolver um sistema de classificação, uma estrutura de conceitos, um conjunto cada vez mais preciso de definições para esses termos. *O reconhecimento de origem dos conceitos e seu pertencimento a determinados conjuntos teóricos e perspectivas epistêmicas de pesquisa em Psicologia é de fundamental importância para o psicólogo realizar seu trabalho, com apoio e parceria*. 3) *Resumir*: uma teoria sempre se remete a grande parte daquilo que se sabe sobre o objeto de estudo, estar nela localizado previne invenções e banalizações desprovidas de sentido; 4) *Predição de fatos*: da extrapolação do conhecido para o desconhecido: os estudos a partir de certos fenômenos poderia configurar um campo de estratégias possíveis para atender uma demanda, num determinado momento, ainda que de forma experimental; 5) *Indicar lacunas de conhecimento*: a partir da sua função de resumir e antecipar problemas, acrescenta-se também a de indicar as áreas que não foram ainda exploradas. Sistemas teóricos são estruturas abertas e dinâmicas, em contínua dialética entre fatos e hipóteses; portanto em contínua (re)construção. *O aluno em formação, orientado a valorizá-los como eixo dessa construção, poderia estender a postura de pesquisador ao seu campo de trabalho*. (grifos nossos).

pode instalar um diferencial importante no fazer Psicologia, em especial no que se refere à Psicologia Social que ao transitar em áreas do conhecimento e da própria Psicanálise, exige um exercício constante nessa linha de trabalho, enquanto:

> "... estuda as tensões internas do grupo ligadas aos conflitos de poder e à busca de legitimidade, os mecanismos de evitação e disfarce dessas tensões, os fenômenos de dependência para com a unidade social, o poder ou a lei, os fenômenos de independência e de intolerância a essa unidade e as vivências que lhes correspondem. A psicologia social explicita os processos de poder e os mecanismos de defesa deste ou da unidade-grupo." (Barus-Michel, 2004:64).

A tarefa cotidiana do psicólogo encontraria nessa linha de pensamento a dimensão do institucional; e a partir de uma abordagem compreensiva (Bourdieu) da realidade social com a qual trabalha, poderia voltar-se aos processos de captura ideológica e/ou estereotipias de lugar e função recorrentes na instituição. Articula-se a tudo isso o compromisso ético com valores e princípios do campo científico e de trabalho, nos desdobramentos da sua prática profissional.

Essa perspectiva de trabalho do psicólogo exigiria assim orientar-se a construir uma postura crítica em sua formação, isto é, assumir as demandas e desafios que lhe são impostos na instituição como objetos de pesquisa. Trata-se de uma formação que o estimule a manter obstinadamente num processo dialético de construção e desconstrução em relação ao que lhe é apresentado como conhecimentos básicos, consagrados, estruturados em teoria etc; necessários ao seu desempenho profissional ou à pesquisa e ensino em Psicologia. Concebe-se assim uma formação na qual o sujeito mergulhe despido de estereótipos e emerja como pesquisador, e que essa postura seja extensiva ao seu campo de trabalho. Essa concepção de profissional em Psicologia será doravante denominada de *psicólogo pesquisador*, que tanto pode assumir a função de consultor quanto de trabalhador contratado pela instituição.

A abordagem da complexidade do campo institucional que se procurou esboçar no II capítulo, aponta para essa como postura necessária a criar aberturas nos espaços enrijecidos, gerar respostas criativas frente aos inusitados e aos desconhecidos, elaborar e sistematizar achados, proposições teóricas e de invenção contínua de seus próprios instrumentos, tanto de pesquisa quanto de trabalho, cuja base de inspiração e sustentação esteja, imprescindivelmente e articuladamente,

amarrada à produção teórica e científica anteriormente construída. De forma mais ampla, defende-se nesta posição, uma revisão da base de sustentação filosófica da formação do psicólogo que promova a superação da concepção clássica de indivíduo, de estrutura e funcionamento encerradas no intrapsíquico e que contemple as abordagens socio-históricas, da cultura e da herança, e que tomem o campo da intersubjetividade como base constitutiva do sujeito (o intrasubjetivo determinante e determinado no intersubjetivo).

Essa formação "imprescindivelmente e articuladamente amarrada" tem por cuidado e por recurso evitar as armadilhas e seduções pelo caminho mais fácil ou pelos interesses políticos tão freqüentes e peculiares que se manifestam no trabalho do psicólogo; condições facilitadas pelo campo multifacetado e entrecruzado do acontecer institucional (tanto de formação quanto de trabalho). O caminho do pesquisador, pela abordagem dialética da realidade social é o que se considera como recurso de enfrentamento contra esses processos de alienação e capturas ideológicas, que a todo momento e movimento são produzidos nas dinâmicas dos grupos, das instituições e da sociedade como um todo. Fernandes (2003) faz uma importante reflexão nesse sentido. Refere-se à prática e pesquisa em saúde, mas como reflexão de um processo que se reproduz em qualquer instituição, no que se refere ao conhecimento teórico em oposição ao conhecimento prático. Ao abandonar-se esse necessário desdobramento entre teoria e prática, acaba-se por gerar um saber continuamente fragmentado, que não se consolida e nem se articula em seus diferentes níveis de produção. Assinala que o conjunto de representações que ainda circula entre os construtores do saber é marcado por múltiplas contradições.

> "Das 'heranças' teóricas decorrem técnicas influenciadas por **contraditórias ideologias**. Neste ponto, as técnicas tornam-se adaptacionistas ajustadas aos modelos que se apóiam nas diretrizes políticas, de suposto caráter geral. Os ajustes teóricos e técnicos são realizados sem o rigor necessário. Os conceitos transitam de teoria em teoria, desapegados, portanto, de seu eixo organizador. As práticas se autonomizam gerando saberes descomprometidos com sua herança teórica. Como conseqüência, temos o *apagamento das fronteiras entre as diferentes teorias que se transformam em ideologias.* Não há mais discriminação. Instalam-se nestas brechas os mecanismos de segregação mantidos pelas técnicas. A **miscigenação (de teorias) como** ideologia, apaga fronteiras." (Fernandes, 2004:36, grifos da autora).

A discussão sobre as brechas e contradições no campo institucional tem o compromisso de estabelecer uma relação mais flexível (no que se refere às articulações), contextualizada e crítica na produção do conhecimento e um exercício contínuo de (des)construção do saber e fazer em Psicologia. Também como forma de enfrentar "um modelo de desenvolvimento que transformou a subjetividade num processo de individuação burocrática e subordinou a vida às exigências de uma razão tecnológica que converte o sujeito em objeto de si próprio" (Fernandes, 1999:46).

Até este ponto, procurou-se destacar aspectos fundamentais da formação diretamente ligados ao trabalho em Psicologia, no campo institucional. O recorte metodológico pela Análise Institucional do Vínculo que se desenvolve ao longo dessa tese, não tem por objetivo fornecer mais um dispositivo de trabalho para compor o arsenal do que já foi produzido em Psicologia, mas evidenciar uma forma de olhar e escuta para os fenômenos que estão na base de cada ato, procedimento, relação, investimento, retorno; enfim, dos processos que se estabelecem entre sujeitos, nos grupos e nas instituições, em grande parte encobertos pelos efeitos do recalque na dimensão do inconsciente nos processos psíquicos.

B) A ANÁLISE INSTITUCIONAL DO VÍNCULO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

O recorte metodológico proposto pela Análise Institucional do Vínculo articula-se ao que se discute a uma postura crítica na forma de fazer Psicologia. Procura compreender os significados, os sentidos, os atos e discursos que se produzem e circulam no campo institucional a partir do estabelecimento do vínculo. Nessa perspectiva, permite estabelecer um diálogo com as aberturas promovidas por Bleger (1984) em torno de alguns pontos relacionados à formação e ao trabalho do psicólogo em instituições públicas.

No que se refere à formação, não se pretende por essa iniciativa elaborar uma proposta de curso de especialização objetiva para um desempenho profissional qualificado ou formular um dispositivo de mapeamento e intervenção para ser utilizado nas instituições. Não se trata também de propor a criação de uma disciplina específica, nem mesmo de apoiar a perspectiva de ênfases, tal como apontada nas Diretrizes Curriculares, por entender-se que esses caminhos compreendem riscos

importantes ao colaborar para uma formação ainda mais segmentada e capturável aos interesses de mercado, tal como discutido no I capítulo. Mais distante ainda, não se trata de um modelo completo de curso de formação em Psicologia, pois se reconhece nessa tarefa um outro campo de complexidades, do qual emergem dificuldades que não se restringem à formulação de grades, estrutura ou arranjos técnicos, mas principalmente no que envolve o âmbito político (e as demais dimensões apontadas por Amarante, 1999): a visão de mundo e sociedade que cada abordagem em Psicologia realiza recorte, as disputas por territórios, o exercício de poder, as oposições onto-epistêmicas que cada uma exerce em relação às outras, especialmente na estruturação de um curso.

Trata-se nesta tese de evidenciar a importância dessa perspectiva, que ora se configura pela AIV, como uma forma de abordagem (um recorte metodológico) e trabalho (o grupo como dispositivo de investigação e intervenção) do fenômeno institucional e como ela pode contribuir para apontar os determinantes que impedem ou permitem o seu funcionamento, pela análise do vínculo. A abordagem da complexidade do campo institucional, a exposição da perspectiva teórica que fundamenta a AIV e as análises com material de campo elaboradas a partir dessa perspectiva (apresentadas entre o II e III capítulos) procuram desenhar um quadro sobre como essa modalidade de análise poderia contribuir à formação em Psicologia, no sentido de fornecer recursos de pesquisa e crítica ao psicólogo, a partir dos fundamentados e pressupostos teóricos desenvolvidos até este ponto. O psicólogo que sai da universidade não interrompe um ciclo de formação, apenas estende-o ao campo institucional. A abordagem da complexidade e das possibilidades desse campo têm sido elaboradas por importantes pesquisadores e que precisam ser recuperadas e repensadas às questões atuais.

C) AS CONTRIBUIÇÕES DE BLEGER PARA O CAMPO INSTITUCIONAL

O destaque que se dá ao trabalho de Bleger efetua-se pela sua importância e pioneirismo ao abordar toda a extensão e complexidade do trabalho institucional e elencar as possibilidades na demarcação do trabalho do psicólogo na instituição, via grupos; cujas potencialidades estendem-se desde o contato direto com a clientela

até a direção da instituição; sempre mediado por um enquadre que preserve os princípios básicos do trabalho clínico psicanalítico:

> "sua marca está, sobretudo, na proposta de uma atuação profissional que extrapola os limites do consultório e lida com a saúde mental ou com a psico-higiene nos grupos e nas atividades de vida diária: uma proposta que se forma num esforço de articulação teórica entre Psicanálise e Materialismo Dialético. Estando sua formação muito ligada a Pichón-Rivière, Bleger é, no entanto, aquele que recupera nos processos grupais, a dimensão institucional e política." (Guirado, 2004:21).

Há, no entanto, muitas críticas em relação às proposições de Bleger, elaboradas, em grande parte, na obra *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*, 1984. Referem-se particularmente por ressoar numa perspectiva preventivista que o modelo assume ao tentar identificar as áreas que os psicólogo devem trabalhar, ao definir ações para isso, além dos riscos que o conceito de comunidade[14] oferece. O maior problema dessa proposição residiria em captura e ideologização. Costa (1981) alerta sobre o significado histórico e carregado de ideologia que as ações de prevenção adquiriram na história da psiquiatria no Brasil, não somente pelos interesses privados, mas também porque:

> "A prevenção era o álibi da onipotência narcísica. Era o desejo narcísico do psiquiatra que aspirava a ver-se multiplicado em milhões de corpos e psiquismos. O psiquiatra seria a norma psicossomática do indivíduo brasileiro." (Costa, 1981: 18)

Embora se reconheça que à época da sua formação como psicanalista e seu posterior trabalho no campo da saúde mental, Bleger tenha experimentado motivações político-ideológicas (talvez, narcísicas) na formulação de ações concretas de prevenção, dirigidas aos usuários, grupos e comunidades; não é possível conceber, no entanto que, pela sua orientação marxista e pela dialética histórico-materialista, tenha formulado ações de alinhamento à ditadura militar que se havia estabelecido na Argentina nos anos 1960 e 1970.

---

[14] A começar pelo reforço da ideia de mais uma disciplina em Psicologia e pelo deslocamento do sentido do conceito de comunidade (Antropologia) e por um cuidado que "a psicologia e a sociologia, e em decorrência a psicologia social, teriam que ficar atentas para não cair na assunção apressada da comunidade enquanto lugar antropológico ou na psicologização e sociologização despolitizada da *politéia*." (Arendt, R.J.J., 1998)

Entende-se nesta tese que as proposições de Bleger (1984) vêm ao encontro da discussão sobre a problemática do trabalho do psicólogo no campo institucional[15] que, antes de mais nada, requer pensar nas perspectivas e modos de atuação que as instituições públicas poderiam tomar, cada uma em sua especificidade de demanda social. Assim, no campo da Saúde, por exemplo, é preciso considerar, que, apesar do discurso oficial sobre as forças do campo estarem direcionadas às necessidades de proteção, fomento e de tratamento à saúde; na prática, acabam por recair num tipo de assistencialismo pelo qual se espera que a pessoa adoeça para curá-la. Isso não é diferente em outras instituições: espera-se que o trabalhador adoeça para tratá-lo (ou trocá-lo), raramente pensa-se a organização do trabalho; espera-se que o aluno manifeste distúrbios para psicodiagnosticá-lo, raramente os modelos de ensino etc. Nesse sentido, Bleger (1984) alimenta a discussão da formação em Psicologia com argumentos contra as críticas de falta de recursos e despreparo dos psicólogos no trabalho em instituições, em sintonia com a problematização do tema, apresentada no I capítulo:

> "Ainda não tomamos claramente consciência, pelo menos na psicologia e na psicoterapia de grupo, da necessidade da quarta revolução psiquiátrica e dos problemas que ela apresenta; ela pode ser definida como a orientação para a prevenção primária e para uma concentração de esforços na gestão dos meios. Porque se temos conhecimentos e técnicas grupais bastante desenvolvidas, não é menos verdade que carecemos de uma *estratégia* para utilizar essas técnicas e esses conhecimentos quando devemos trabalhar com psicologia institucional (nas organizações), nas instituições que não são psiquiátricas nem hospitalares. E mesmo nessas últimas, é possível que a melhor gestão dos nossos meios não seja a de organizar grupos terapêuticos, mas de dirigir os nossos esforços e os nossos conhecimentos para a própria organização." (Bleger, 1984:70, grifo do autor).

Nessa crítica, Bleger (1984) retoma as questões do descompasso na compreensão das relações entre teoria e prática, formação e trabalho etc; mas para além, propõe a necessidade de um salto epistemológico rumo à compreensão e

[15] A discussão apresentada em Bleger (1984) refere-se basicamente ao campo da Saúde para pensar questões da Psicologia Institucional, mas é preciso render-se ao fato que esse campo é o que tem apresentado questões fundamentais à formação em Psicologia, em número e grau. Considera-se essa discussão como emblemática àquelas que surgem em outras instituições públicas, em particular sobre as possibilidades de adotar-se um recorte metodológico da Análise Institucional do Vínculo para enfrentamento de questões institucionais.

transformação daquilo que acontece dentro da instituição; no repensar sua estrutura e organização, com um olhar mais atento ao que se passa no seu cotidiano.

Essa proposição sintoniza-se ao que se propõe nesta tese por uma formação que retome as especificidades do campo da Psicologia pelo resgate e instalação de um novo olhar (AIV) aos processos psíquicos básicos nos grupos e nas instituições, assim como promover, com maior repercussão, as contribuições que os conhecimentos elaborados pela Psicanálise e Psicologia Social (que por suas fundamentações epistêmicas mantêm um processo de contínua (re)construção de seu objeto). Por essa perspectiva abre-se a possibilidade de abordar os aspectos do funcionamento institucional diretamente ligados ao modo como a instituição organiza-se para cumprir sua tarefa social, sejam elas da área da saúde (pública / saúde coletiva / promoção da saúde); escolar, trabalho; nas instituições de segurança, de assistência social etc.

A proposição da AIV procura asseverar o foco das discussões e modalidades de enfrentamento de cada área institucional para os processos, formações psíquicas que estruturam o vínculo, a ligação entre pessoas e grupos e as diferenças de subjetividades que tomam lugar, não somente nos grupos terapêuticos, mas no campo institucional como um todo. Isso significa estender essa compreensão às suas várias dimensões, hierarquias e organização; naquilo que se passa entre seus trabalhadores e grupos de pertença, nos processos de enfrentamento/alienação de sua tarefa institucional. Da mesma forma, naquilo que tange aos sistemas reguladores, à burocracia, à impessoalidade; aos mecanismos de determinação de lugares e funções dentro da trama institucional.

O conceito de tarefa de Pichon-Rivière (abordado no cap. II, p. 23) ajuda a discriminar a proposição da AIV ao aproximar-se, com maior clareza do momento de pré-tarefa, isto é, quando processos psíquicos inconscientes estruturam no grupo modalidades de funcionamento que vão permitir ou impedir a realização de uma determinada tarefa. Concebe-se que a análise desses processos psíquicos podem fornecer elementos úteis para compreender o conjunto de relações estabelecidas no campo institucional e, a partir disso, permitir elaborar estratégias de intervenção para a transformação e mudança institucional. Intervir nesses processos, pela ótica da Psicologia Social e da Psicanálise, passa também pela compreensão de contextos históricos, processuais e multideterminados que os constituíram, tantos nos grupos quanto nas instituições.

Na área da saúde, por exemplo, há uma clareza maior de disputa de saberes e poderes entre o médico e o psicólogo no que se refere a modelos de atendimento e tratamento, abordagem e importância do fenômeno psíquico[16]. O avanço nessa questão, sem a devida discriminação de atribuições, tem proporcionado um apagamento de fronteiras e um notável avanço e dominação do saber médico sobre a Psicologia e outras áreas (Assistência Social, Educação etc); inclusive por via das regulamentações jurídicas (no caso da Saúde, o que se refere ao Ato Médico). Bleger (1984) tem um trabalho importante e pioneiro no sentido pela discriminação e esclarecimento do trabalho do psicólogo, em particular nos processos terapêuticos, de profilaxia, reabilitação e diagnóstico precoce; sem contudo desligá-lo do trabalho com o médico, mas articulá-lo, com respeito às diferenças e especificidades.

Bleger (1984) faz proposições ao campo institucional, que se colocam como alternativa e um salto para fora dessa armadilha, na qual se encontra o psicólogo atualmente. Estas consistem em inverter a lógica "adoecimento para depois tratar", no sentido da prevenção e da participação popular nesse processo, o que representa um trabalho voltado à completude da existência do sujeito, no qual se envolve sua herança, sua história, lugar familiar e social, possibilidades de acesso à educação e à cultura etc. Nessa direção, sintoniza-se às concepções da Promoção da Saúde[17]: As possibilidades de abordagem e intervenção no campo institucional são inúmeras para o autor e estão afinadas ao olhar da Psicanálise e Psicologia Social; elas podem tanto ultrapassar o modelo tradicional de atendimento individual do cliente (usuário)[18], passar pelo grupo (atendimento ou equipe multidisciplinar),

---

[16] Determinadas abordagens em Psicologia permitem-se articulações bastante afinadas à posição de ação complementar ao trabalho do médico, psiquiátrico, pelo qual, após um tratamento psiquiátrico e medicamentoso, encaminha-se o paciente ao psicólogo para uma terapia complementar ou de apoio (caso da terapia cognitivo-comportamental, cujo repertório e fundamentação teórica ajustam-se adequadamente aos princípios e à epistemologia clínico-experimental médica, enquanto produção da abordagem comportamental).

[17] A promoção da saúde está associada a um "conjunto de valores"; vida, saúde, solidariedade, eqüidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação e parceria, entre outros que envolvem ações do estado (políticas públicas saudáveis), da comunidade (reforço da ação comunitária), de indivíduos (desenvolvimento de habilidades pessoais), do sistema de saúde (reorientação do sistema de saúde) e de parcerias intersetoriais, ou seja, uma responsabilização múltipla pelos problemas e pelas soluções propostas para os mesmos. Essa abertura aos diversos aspectos da vida dos cidadãos é decorrente do entendimento que a saúde tem determinações sociais, econômicas, políticas e culturais mais amplas do que simplesmente a herança genética, a biologia humana e os fatores ambientais mais imediatos. (Buss,P.M., 2003:22 apud Colosio, R, 2005).

[18] É possível referir-se a uma clínica pichoniana, de atendimento individualizado, mas que opera sempre na perspectiva do sujeito que emerge das relações intersubjetivas, como um porta-voz de uma situação grupal pela qual ele pode assumir papéis estereotipados, adoecer por processos de depositação do grupo etc. O grupo (familiar, social, de trabalho etc) está sempre presente no processo de análise desse tipo de clínica.

chegar às questões de hierarquia, estrutura e organização do trabalho na instituição. Essas são dimensões às quais se refere Kaës (2010), abordadas no capítulo II, quando se refere ao sistema polinuclear e de encaixes, no qual o continente (o grupo) do sujeito é o conteúdo de um meta-continente (a instituição); naquilo que se refere aos processos estabelecidos na instituição. Nisso se incluem as articulações da instituição com o fora, com outras instituições, o poder público, representado pelo Estado e com os programas e as políticas públicas. Essas são perspectivas que procuram estimular o psicólogo estar sempre conectado aos acontecimentos fora da instituição, mas sem perder lastro com ela.

Há muitas outras formulações de Bleger (1984): no trabalho com configurações vinculares (o grupo familiar, social, escolar, trabalho, etc), a Psicologia Comunitária [19] e Educação Sanitária, as quais mereceriam ser retomadas e repensadas com as questões e princípios que regulam o trabalho do psicólogo, não somente na Saúde, mas em todos áreas das instituições públicas; mas este não é o foco desta tese.

Bleger (1984) pensa que a instituição também precisa ser considerada e tratada em todas as suas dimensões, a exemplo do que considera fundamental no estudo do ser humano, tanto no que se refere aos contextos das situações concretas em que vive quanto dos seus vínculos interpessoais (presentes e passados), analisados em âmbitos progressivamente mais amplos: a) âmbito psicossocial (indivíduos); b) âmbito sócio-dinâmico (grupos); c) âmbito institucional (instituições); d) âmbito comunitário (comunidades). Essas são ideias inspiradas em Pichon-Rivière (1983) e em sintonia com os sistema polinucleares de Kaës (2010) e com articulações possíveis aos âmbitos de análise de Amarante (1999), como abordado no II capítulo. Bleger (1984) pensa que para enfrentar a complexidade do campo institucional deve iniciar-se pelo estudo do conjunto de organismos de existência

[19] Bleger define uma enorme gama de atividades que podem ser desenvolvidas por psicólogos à "comunidade":"1) Momentos ou períodos do desenvolvimento ou da evolução normal: gravidez, parto, lactância, infância, puberdade, juventude, maturidade, idade crítica, velhice;2) Momentos de mudança ou crise: imigração ou emigração, casamento, viuvez, serviço militar, etc.; 3) Situações de tensão normal ou anormal nas relações humanas: família, escolas, fábricas, etc.;4) Organização e dinâmica de instituições sociais: escolas, tribunais, clubes, etc.; 5) Problemas que criam ansiedade em momentos ou períodos mais específicos da vida: sexualidade, orientação profissional, escolha de trabalho, etc.; 6) Situações altamente significativas que requerem informação, educação ou direção: educação das crianças, jogos, ócio em todas as idades, adoção de menores, etc." (Bleger,1984: 29)".

física concreta[20], de forma que possam ser estudados todos os fenômenos humanos que se dão em relação à estrutura, à dinâmica, às funções e aos objetivos da instituição. Nisso se inclui estudar aspectos mais genéricos da instituição: a) sua finalidade ou objetivo; b) as instalações e procedimentos com os quais realiza sua tarefa; c) a situação geográfica e relações com a comunidade; d) suas relações com outras instituições; e) sua origem e formação; f) sua evolução, história, crescimento, mudanças, flutuações; suas tradições; g) sua organização e normas que a regem; h) seu contingente humano que nela intervém: sua estratificação social e estratificação de tarefas; i) sua avaliação dos resultados de seu funcionamento. Estes são parâmetros pelos quais os alunos da disciplina Processos Grupais também são orientados a conhecer, antes da realização da visita à instituição.

Para essa tarefa, no entanto, marca uma diferença importante entre o que denomina como o trabalho em Psicologia Institucional e o trabalho do psicólogo em uma instituição. O primeiro refere-se ao trabalho atento à totalidade da instituição, para o qual o psicólogo deduz sua tarefa de seu próprio estudo diagnóstico, de uma avaliação própria e técnica da instituição (consultor). O segundo refere-se ao trabalho do psicólogo em funções que lhe são fixadas pelas hierarquias institucionais, dependendo do caso e da formação, sem aberturas para pensar o seu próprio trabalho institucional e a instituição como um todo (trabalhador). Justifica a distinção da seguinte forma:

> “A tarefa que concerne à psicologia institucional não pode se realizar em situação de empregado, mas sim na de assessor ou consultor; porque há uma distância ótima na dependência econômica e na dependência profissional, que é básica no manejo técnico das situações. Um psicólogo empregado — por exemplo — para selecionar pessoal ou para aplicar testes aos integrantes ou sócios, não realiza uma tarefa dentro do enquadramento da psicologia institucional, porque a sua tarefa não derivou de seu estudo e diagnóstico da situação, assim como não foi deduzida do que em seu juízo profissional realmente corresponde realizar na instituição.” (Bleger, 1984:39).

Repensando a proposição de Bleger (1984), a distinção de trabalho para as duas modalidades de fazer Psicologia faz sentido como medida para enfrentar as limitações que a instituição oferece ao trabalho do psicólogo. A distância e as

20 Há uma passagem interessante nesse sentido, na análise de visita do grupo de alunos do CA quando espontaneamente exploram os espaços e a arquitetura da instituição, como reveladores de alguns de seus aspectos históricos e funcionais.

possibilidades de configuração de sua própria tarefa, com a quais conta o psicólogo pesquisador (consultor), são importantes apenas à medida que ele mantenha um pensamento crítico sobre seu próprio trabalho, pois nessa função ele não é o especialista (objetivo e neutro), mas sujeito do grupo e, nesse sentido, também com possibilidade de formulação de pactos. Sua importância centra-se na condição de poder cumprir uma função de terceiro, de intermediário que abra possibilidades de criação de espaços de transicionalidade no grupo. Um “psicólogo empregado”, contratado para o cumprimento de uma função específica de atendimento, assim como pelos modo como a instituição estrutura-se e funciona (em particular, naquelas que atendem demandas de segurança, doença mental, etc), de fato, encontra muitas limitações ao seu trabalho, tanto pelas tarefas para as quais foi contratado quanto pelas restrições pelo cumprimento de uma legislação trabalhista que regula suas atividades. Essa condição, no entanto, não significa, necessariamente, numa limitação de formação na perspectiva da AIV ou outras formações para o trabalho institucional. A questão principal e fundamental refere-se ao enquadre, pois a superposição de papéis na instituição poderia provocar uma confusão de enquadramentos.

Bleger (1984) define para a função de psicólogo institucional (consultor) uma série de condições, procedimentos técnicos e metodológicos, éticos e, especialmente de enquadre da tarefa institucional, que escapa aos propósitos deste capítulo, mas importantes a serem consideradas, pelos fundamentos e minúcia de sua exposição. Cabe apenas destacar sua explanação de que o processo de investigação na instituição, como todo método, é uma meta-aprendizagem, na qual os implicados na tarefa aprendem a observar e refletir sobre os acontecimentos e a encontrar seu sentido, seus efeitos e integrações. Não se trata de aplicação de conhecimento, mas de investigação que modifica o investigador e o objeto de estudo, o que, por sua vez, é investigado na nova condição modificada; resultado de uma postura crítica frente à tarefa, de um sujeito pesquisador que no contexto institucional é um sujeito do grupo. Com tudo isso, realiza-se uma práxis na qual o investigar é, ao mesmo tempo, agir e interagir; o que se torna uma experiência enriquecedora e enriquecida com a reflexão e a compreensão. Assim, com um método articulado pelo estabelecimento rigoroso de enquadre da tarefa pelo qual iniciará seu trabalho, gera-se a possibilidade de acesso ao conhecimento das ansiedades frente à mudança (intensidade e qualidade, mecanismos de defesa), o

grau de aceitação ou rejeição do psicólogo, as dissociações entre grupos que aceitam e outros que rejeitam, as fantasias que se projetam sobre o psicólogo, o grau de realidade e adequação das expectativas, etc.

É, portanto, ponto chave do trabalho de investigação institucional proposto por Bleger (1984) que o "grau de dinâmica" de uma instituição seja dado, não pela ausência de conflitos, mas pela possibilidade de explicitá-los, manejá-los e resolvê-los dentro do limite institucional. O conflito (assim como a crise para Kaës) é um elemento normal e imprescindível no acontecer institucional. “a patologia do conflito se relaciona, mais do que com a existência do próprio conflito, com a ausência dos recursos necessários para resolvê-los ou dinamizá-los.” (p.52).

Bleger (1984) esclarece um pouco mais a função do psicólogo (consultor) na instituição;

> “O psicólogo é — seja por sua mera presença — um agente de mudança e um catalisador ou depositário de conflitos e, por isso, as forças operantes na instituição vão agir no sentido de anular ou amortizar suas funções e sua ação; uma das modalidades mais comuns em que isto se tenta ou se consegue é a de enquistar o psicólogo em alguma atividade estereotipada, com o que se consegue um efeito mágico, tranqüilizador ("há um psicólogo") ao mesmo tempo em que se alude sua ação ou se o imobiliza. Por isso, o grau e a forma de aceitação e rejeição do psicólogo são índices do grau de dinâmica da instituição. Em outros casos, se anula sua função profissional, envolvendo e comprometendo pessoalmente o psicólogo em algum dos conflitos ou dos grupos controvertidos ou com uma densa rede de rumores. Em todos os casos, a função do psicólogo é a de reconhecer todos estes mecanismos e não agir em função deles, mas sim agir sobre eles, tratando de modificá-los.” (Bleger, 1984: 51-52)

É importante que o trabalho do psicólogo pesquisador (consultor) enfrente essa polarização e estereotipia e empreenda um trabalho de transformação: em nível institucional, de um mínimo reconhecimento da instituição e suas necessidades e seus conflitos para a aceitação ativa do psicólogo; por outro, em nível profissional, pela avaliação sua própria atuação, em estar atento aos pactos e alianças que se estabelecem para impedimento / permissão do trabalho da mudança. A abordagem crítica é fundamental nesse sentido, pois a emergência dos conflitos podem realizar-se de forma controvertida e num interjogo complexo de forças que mascaram e confundem a questão de fundo (implícita), muitas vezes, sob a forma de sintoma. Há ainda situações de conflito mais complexas, quando se esgotam todas as formas de

diálogo e interação, parte-se para o ataque, o dilema ou a eliminação. Esses processos são consequência da seguinte questão:

> “cada indivíduo tem sua personalidade comprometida nas instituições sociais e se conduz com respeito às mesmas em qualidade de precipitados de relações humanas e em qualidade de depositárias de partes de sua própria personalidade.” (Bleger, 1984:55).

Aponta-se nessa citação a matéria básica de trabalho em Psicologia numa instituição ao tentar promover o enriquecimento e desenvolvimento do sistema de relações entre instituição, sujeitos e grupos. Esses são fenômenos interdependentes, mudanças num e noutro dependem do conhecimento do funcionamento peculiar de cada um. Disso se implica que uma mudança das partes implica numa mudança na totalidade, tanto que uma mudança institucional não acompanha, na mesma medida, as modificações das pessoas; assim como mudanças radicais nas instituições somente se dão por uma certa “negociação” nos pactos inconscientes que asseguram a ligação dos sujeitos nos grupos e nas instituições. Tudo isso pela razão de que uma instituição não cumpre somente sua função fim, mas, enquanto depositárias e sistemas de defesas ou controle frente às ansiedades psicóticas e todo o emaranhado de complexidades do campo institucional exploradas por Pichon-Rivière, Kaës e Guirado no capítulo II. Bleger (1984) traduz o nó intricado homem/instituição pela seguinte passagem:

> “’O homem pertence à instituição’. Está aqui a ordem que deve ser mudada por ‘a instituição pertence ao homem’. E isto não pode ser conseguido unicamente com a Psicologia. Mas tampouco pode ser conseguido sem ela.” (p.58)

D) O GRUPO COMO DISPOSITIVO DE MUDANÇA E TRANSFORMAÇÃO

Sobre o trabalho do psicólogo pesquisador na instituição e tomando-se o exposto acima, sobre a condição fundamental de entrelaçamento entre sujeito e instituição, considera-se neste ponto a importância de marcar o grupo como unidade de investigação e de dispositivo de intervenção.

Rouchy & Desroche (2005) resumem a questão da importância do grupo em Psicologia Social e Psicanálise ao considerá-lo como o “elo perdido” que faz a ponte

entre o nível intrapsíquico e o social, ligação que se dá pelos processos de identificação (em referência à *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, de Freud - 1921). Asseguram-lhe a dimensão psicossocial pela sua característica de intermediação.

> "É no e pelo grupo que se opera a passagem entre o intrapsíquico e o social, entre indivíduo e a organização, entre a representação pré-consciente e a representação social, entre o imaginário e a realidade. Existem assim espaços intermediários entre o sujeito e a instituição, o pertencimento ao grupo e à organização que sustenta a construção psíquica com a realidade." (Rouchy & Desroche, 2005:24).

Referem-se nessa citação ao eixo fundamental de trabalho nas instituições proposto pela Análise Institucional do Vínculo, pois a intermediação é realizada pelo vínculo, para Pichon-Rivière e Bleger[21]. Em Kaës (2010), a intermediação tem definição própria, desdobrada das questões freudianas sobre as ordens descontínuas da realidade "interna" (de caráter psíquico: dentro / fora, consciente / inconsciente, pensamentos latentes / manifesto do sonho manifesto etc) à realidade externa; entre indivíduo e grupo. "Em todos os casos de figura, as formações e os processos intermediários realizam funções específicas de ligação, de mediação e de transformação." (p.155). Apesar das diferenças entre os autores acima referidos, a intersecção encontra-se nos espaços que se estabelecem nas relações intersubjetivas, nos quais o trabalho de *transformação*, empreendido pelo sujeito (enquanto sujeito do grupo) e pelo grupo, pode estabelecer processos de *mudança*, de modificação ou de adaptação, ou seja, a incorporação de novos valores na organização das estrutura da instituição; uma relação de permeação mais intensa entre instituído e instituinte nos sistemas organizados. Ainda, segundo Rouchy e Desroche (2005):

> "é essencial e vital que os profissionais da saúde e do trabalho elaborem suas próprias concepções, os critérios fundamentais de sua prática e seu embasamento teórico, para que sejam conhecidos e reconhecidos num projeto. Caso contrário, existe o vazio diante da lógica administrativa, que tem suas próprias finalidades e que não está informada, na maior parte das vezes, dos valores e das realidades da clínica do campo." (p.268).

---

[21] Como abordado no capítulo II (p.39), há algumas diferenças epistêmicas importantes entre Pichon-Rivière e Kaës que demandam assinalar uma diferença entre eles sobre "intermediação".

Como recurso de proteção contra esse “vazio” e uma forma de articular seu trabalho para cumprimento de uma tarefa institucional, o grupo aparece como viável; não somente naquilo que Kaës (2000), assinala sobre o grupo oferecer um sistema de proteção e defesa em troca de um contrato de pertencimento permanente, fundado sobre identificações mútuas, representações e ideais comuns, alianças conjuntas e sobre renunciamentos recíprocos às satisfações pulsionais imediatas e aos ideais pessoais. Mas também por cumprir:

> “um papel intermediário decisivo nas relações e nos movimento de equilíbrio e de transformação que afetam a sociedade nas diversas dimensões de sua organização social, cultural e política. Obtém dessas funções intermediárias seu valor de instrumento da socialização, na medida em que asseguram a continuidade e a passagem entre o grupo primário (a família), os grupos secundários (grupos de pares, grupos de aprendizagem, grupos de pressão) e o corpo social. É nesses grupos que se estabelecem e transmitem-se os contratos que organizam os saberes comuns, os ideais compartilhados, os sistemas de defesas e proteção mútuos.” (Kaës, 2000:13-14).

É por todas essas funções organizadoras, desenvolvedoras, mantenedoras, protetoras e, especialmente, intermediárias que se resguarda, no grupo, a possibilidade de mobilização de processos psíquicos e dimensões da subjetividade sobre os quais os dispositivos individuais não o fazem da mesma maneira, nem com a mesma intensidade. Grupo é, portanto, e como já anunciado, o lugar possível de mediação para a investigação das relações intersubjetivas (Fernandes, 1999) e o lugar privilegiado para a investigação do sujeito psíquico (Kaës, 2000), mas também o lugar da dupla dimensão de análise de sua organização:

> “o grupo não é somente considerado como um continente de inconscientes ‘individuais’; a atenção se orienta às alianças inconscientes, quer dizer, aos atos psíquicos de produção conjunta do inconsciente, no vínculo mesmo entre os sujeitos em um grupo. A base clínica destas investigações é a análise das modalidades de retorno do reprimido, das transferências, da formação de sintomas e do discurso associativo: nelas o efeito das alianças constitutivas do vínculo de grupo é constante. Cada conjunto se organiza *positivamente* sobre investiduras mútuas, sobre identificações comuns, sobre uma comunidade de ideais e crenças, sobre modalidades toleráveis de realização de desejos. Cada conjunto se organiza, além disso, *negativamente*, sobre uma comunidade de renúncias e sacrifícios, sobre apagamentos, sobre rechaços e repressões, sobre um “deixado de lado” e sobre restos.” (Kaës, 2000:113).

Bleger (1991) aponta para o problema do trabalho com os grupos demandar um movimento crítico constante para que sua tarefa não caia em estereotipias ou em capturas ideológicas do tipo “toda intervenção é boa, o grupo é sempre bom” ou ainda que corra o risco, muito comum em instituições, de trocar o trabalho de realização da tarefa institucional pelo trabalho de perpetuação da instituição enquanto tal, processo que se refere à formulação de alianças e pactos inconscientes, no sentido de garantir da continuidade dos investimentos e dos benefícios decorrentes da estrutura do vínculo e conservação dos espaços psíquicos comuns, próprios da intersubjetividade. A mudança e transformação é uma tarefa que exige uma ampliação para além da dimensão do trabalho que uma instituição deve desenvolver, objetivada na tarefa e ausente da dimensão da fantasmática das relações entre sujeitos e grupos que promovem ou impedem o cumprimento de sua tarefa social.

> “O grupo é sempre uma instituição muito complexa; melhor ainda, ele é sempre um conjunto de instituições, mas ao mesmo tempo tem tendência a se estabelecer como uma organização com regras fixas e próprias. O importante é o fato de que quanto mais o grupo tende a se estabelecer como organização, mais ele visa existir por si mesmo marginalizando o objetivo propriamente terapêutico do grupo, ou subordinando-o a esse objetivo.” (Bleger, 1991:67)

É nesse ponto que se estabelecem algumas outras funções do psicólogo pesquisador na instituição, as quais se referem a lidar com o conflito dentro do próprio grupo e com aqueles inerentes ao próprio estabelecimento da tarefa, com efeitos que precisam ser observados e superados. A intervenção na instituição deve:

> “começar sempre por ser aplicada ao próprio grupo que tem a seu cargo a tarefa numa instituição e isto é assim não só por interesse ou conveniência, mas também por uma exigência técnica do trabalho a se realizar. Como em toda instituição, as tensões que promove a tarefa afetarão as relações pessoais e profissionais entre os integrantes da equipe e as mesmas, por sua vez, repercutirão infalivelmente sobre a própria tarefa, em um currículo vicioso que se potencia permanentemente nestes dois extremos.” (Bleger, 1991:66)

Trabalhar contra o “círculo vicioso”, a estereotipia e as capturas promovidas pelos pactos também poderia ser enfrentado pelo foco no qual se orienta a AIV – o vínculo e o estabelecimento de alianças inconscientes. Esse trabalho poderia ser conduzido por um psicólogo pesquisador (consultor), cuja história de trabalho e

formação se deram fora da instituição que solicita intervenção. Essa condição de "estar fora" da instituição e, portanto, não participar do seu cotidiano e dos pactos ali estabelecidos, geradores de tensão e conflitos nos grupos, agrega melhores condições para promover mudança. Esse profissional não está isento de estabelecer pactos (é também sujeito do inconsciente enquanto sujeito desse novo grupo), mas o ato próprio da sua inserção no grupo promoverá o estabelecimento de novos pactos, pela condição nova que se coloca na relação institucional e, portanto, possibilidade de transformação e mudança. O *olhar* e a *escuta* pelo psicólogo pesquisador consultor atento ao ruído da relação[22] e à procura da transformação do vínculo colocam-no numa posição e função de intermediário e, assim, estabelecer:

> "as formações e processos psíquicos de ligação, de passagem de um elemento a outro, seja no espaço intrapsíquico, seja no espaço interpsíquico, seja na articulação entre esses dois espaços" (Kaës, 1997:224).

Desse modo, no grupo, o psicólogo pesquisador (consultor) que se encontra na condição de coordenador de grupo (Grupo Operativo), poderia lidar com as situações de tensão, angústia, paralisação, estereotipia etc ao apontar, via interpretação das fantasias inconscientes que mobilizam o grupo e acionam defesas contra os medos básicos. Esse recurso no momento da pré-tarefa, tal como apontada no início deste capítulo, apresenta-se como uma estratégia para recuperar, no grupo, a função do pensar, ressignificar representações, processos próprios da fase de tarefa (Pichon-Rivière). Desse modo, permitiria uma transformação no grupo a uma nova condição estruturante (Pichon-Rivière) ou de

---

[22] Sobre a questão do ruído, Pichon-Rivière refere-se à questão da fragmentação do objeto de conhecimento como produto da fragmentação do vínculo, em oposição ao momento integrador (epistemologia convergente); sendo assim dois processos de sinais contrários, que adquirem complementaridade através da experiência emocional corretora (no momento da explicitação do implícito). Pode-se também afirmar que se tratam de dois momentos de um mesmo processo, tanto na doença como na experiência corretora. "Se esse acontecer é posto em movimento pelo psicólogo, será impedida, segundo a eficácia de sua técnica, a configuração de situações dilemáticas, gênese de todo estancamento, e a formação de estereótipos de uma conduta que assume características de desvio por falta de ajuste dos momentos de divergência e convergência. A dificuldade de integração desses dois momentos é dada pela inevitável presença, no campo da aprendizagem, do obstáculo epistemológico. Esse obstáculo, que na teoria da comunicação é representado pelo ruído e na situação triangular pelo terceiro, transforma a espiral dialética da aprendizagem da realidade num círculo fechado (estereótipo), que atua como estrutura patogênica. O perturbador de todo o contexto de conhecimento é o terceiro, cuja presença em nível do vínculo e do diálogo condiciona os mais graves distúrbios da comunicação e da aprendizagem da realidade. Daí deriva minha definição de vínculo, substituindo a denominação freudiana de relação de objeto. Todo vínculo, como mecanismo de interação, deve ser definido como uma Gestalt, que é ao mesmo tempo bicorporal e tripessoal." (Pichon-Rivière, 2005: 10-11)

organização (Kaës) para realização dos seus objetivos. Isso tudo a partir do cumprimento da função de intermediário pelo psicólogo pesquisador e pelo estabelecimento de espaços transicionais no grupo[23].

A ideia central dessa colocação é ressaltar que a função do psicólogo pesquisador (consultor) teria um papel fundamental a ser desenvolvido na instituição, num trabalho voltado aos conflitos, crises e impasses instalados nas relações intra e intergrupos do campo institucional; no sentido de compreender e intervervir no processos que estariam na base do impedimento (ou na promoção) do cumprimento da tarefa institucional e também nas negociações do âmbito político-institucional.

Propõe-se que o trabalho com os grupos e as equipes multidisciplinares, por exemplo, deva ser regido por uma delimitação clara das funções, status, papéis, modos de comunicação e freqüência. Assim como Bleger (1984), assinala-se que a equipe, em sua totalidade, trabalhe como "grupo operativo sob a supervisão de um psicólogo fora da tarefa" (p.66), posição esta restrita ao psicólogo pesquisador (consultor), por todas as questões abordadas no capítulo II sobre as amarrações no campo institucional que capturam inconsciente e infalivelmente os membros do grupo.

Na condução desse trabalho na instituição, Bleger (1984) aponta que uma das causas mais freqüentes de "esterilização" e "dissolução de equipes de psicólogos", e consequente fracasso na tarefa por eles empreendida ou proposta, relaciona-se a dificuldades que manifestam ao lidar com seus próprios conflitos, projetados multidirecionalmente no campo institucional, pelas quais acabam por prejudicar seu trabalho nas diversas possibilidades que encontraria na instituição. Essa afirmação é de fundamental importância, pois relaciona-se diretamente à formação em Psicologia e pelo cuidado em observar as dimensões da verticalidade e horizontalidade do vínculo. Uma leitura crítica e abrangente nesse sentido e pela

---

[23] Kaës (2005) discute a questão do espaço transicional a partir da sua constituição primitiva, a mediação que a mãe estabelece entre as necessidades psíquicas e corporais da criança e o meio psíquico e social que a rodeia e da cultura, tal como Winnicott o discute e assim liga o brincar e o espaço transicional. Nesse espaço a capacidade de brincar, atacada no traumatismo, nos momentos de tensão, enrijecimento e rupturas, é recuperada; é também "um lugar para colocarmos aquilo que encontramos" (Winnicott). No espaço transicional dá-se um "momento paradoxal profundo que supõe uma experiência subjetiva e intersubjetiva de tolerância e confiança. Esta é a consistência desse vínculo paradoxal 'aceito e não-resolvido', do qual fala Winnicott (...) O surgimento do espaço transicional permite a exploração, pelo brincar, dos objetos, dos outros e da cultura, nesse espaço intermediário onde flutuam e, posteriormente, estabelecem-se os limites entre o dentro e o fora, o ego e o não-ego, o meu e o não meu." (Kaës, 2005:25-26).

perspectiva da AIV possibilitaria deslocar o psicólogo, não atento às questões que envolvem o vínculo, a uma posição de olhar e escuta para a dimensão das múltiplas determinações da intersubjetividade do campo institucional e sair do esquema de projeções e introjeções.

Bleger (1984) aponta a importância do trabalho intensivo e na dimensão do implícito das situações de tensão ou de rumor, no sentido de evitar os processos de dissociação, sempre um elemento ativo e desconhecido de novas tensões; da mesma forma, evitar que problemas e situações pendentes sejam constantemente protelados. O trabalho de explicitação e esclarecimento deve ser realizado num enquadre devidamente informado ao grupo, como forma de evitar interpretações fora de contexto e a geração de ruídos. Por todas essas características, o trabalho de intervenção no grupo deve ser realizado a partir de um referencial teórico definido e por um profissional devidamente instruído por ele, assim como o que se procura definir nesta tese como um trabalho constante e renitente de crítica, de construção e desconstrução do trabalho de intervenção com grupos.

A adoção nesta tese da perspectiva de Bleger (1984) para o trabalho institucional deve-se à importância e rigor de suas concepções sobre as diferenças e as condições para o trabalho do psicólogo pesquisador (trabalhador ou pesquisador). Reforça-se aqui a ideia de que essa diferenciação de trabalho, no entanto, não implica em uma formação específica para um ou outro profissional. Ela se justifica apenas pelas funções cumpridas pelo terceiro e suas possibilidades de mobilização de processos intermediários no grupo. Uma formação centrada em questões da Psicanálise, da Psicologia Social (Pichon-Rivière), da Psicologia Institucional (Bleger, Guirado), das vertentes psicanalíticas que discutem o conceito de vínculo (Benghozi, Fernandes) e, especialmente, da Análise Transicional - Abordagem Psicanalítica de Grupo ou Psicanálise do Sujeito enquanto Sujeito do Grupo - (Kaës) poderia contribuir para a formação de profissionais que atuem no sentido de superar seus dilemas e impasses no campo institucional. Trata-se aqui da formação do psicólogo pesquisador (consultor) que estaria próximo à figura do que hoje se conhece como supervisor institucional; atribuição mais recentemente incorporada nas demandas das instituições públicas e como indicação de estratégia para formulação de políticas públicas.

Guirado (2009) discute a proposição de Bleger, sobre o psicólogo que trabalha na instituição como assessor ter como condição uma garantia de sua

autonomia técnica. Pondera que esse é um tipo de contrato raro e destinado a poucos profissionais (mais experientes, com longa carreira). Lembra também que as instituições, normalmente, contratam recém-formados para lugares e funções delimitados. Esse é um problema de formação em Psicologia, pois as aberturas para pensar o campo institucional são ainda muito pequenos. Guirado (2009) Propõe como saída ao impasse que se coloca ao exercício de uma Psicologia Institucional retirá-la da concepção de que seria uma área da psicologia, ao lado de outras como a escolar, a organizacional, a clínica, a experimental, a comunitária, assim se colocaria em vias da concepção de uma estratégia para pensar o que pode a psicologia produzir em seu exercício.

> *"Tomar,* portanto, a *psicologia Institucional* (se ainda se quisesse preservar o nome) *como método, como estratégia de pensamento, ao invés de tomá-la como mais uma área de atuação com métodos próprios."* (Guirado, 2009:49).

Dessa perspectiva, mesmo com restrições de lugar e função, poderia proceder a seu trabalho já a partir dos "'cortes que fazem pensar' (Guirado, 1987/2004), o que implica na atenção constante à ação dos pressupostos teóricos assim como considerar sempre o conjunto das práticas nas quais está inserido, "na instituição como um todo" (segundo Bleger), bem como as tensões entre os grupos nessas práticas, na apropriação daquele que se configura seu objeto, aquilo em nome de que a instituição se faz.

A aproximação do papel do psicólogo pesquisador ao de supervisor institucional ganha destaque nas avaliações críticas de Scarcelli (1998) que considera a prática de supervisão (clínica e/ou institucional) como uma das principais estratégias de formação para os trabalhadores dos serviços de saúde mental; mas alerta quanto à geração de expectativas entre os profissionais da instituição no que se refere ao desenvolvimento das tarefas institucionais: sobre alguém de "fora" emitir critérios de "verdade" ou de avaliação sobre as práticas desenvolvidas na instituição etc ou ainda na garantia de maior fluidez nas discussões e que os riscos deixem de existir.

Essas são questões bastante pertinentes e que demonstram uma característica própria do fazer Psicologia, sempre um trabalho constante de crítica e criação frente ao inusitado do campo institucional como forma de conhecer e enfrentar as amarrações institucionais e escapar às ideologias. Como apontado por

Bleger, não basta a indicação de mais um profissional ou mais uma modalidade de trabalho na instituição, como o supervisor institucional ou o psicólogo pesquisador (consultor), pois se corre o risco de afirmar que uma instituição que não contam com esse profissional ficaria paralisada. Do mesmo modo, considerar que apenas a indicação de um consultor ou supervisor possa resolver as dificuldades institucionais é desconsiderá-lo como sujeito (enquanto sujeito do grupo), pois ele também realiza pactos ao entrar na instituição, não apenas a assinatura de um contrato de trabalho. Os desdobramentos do trabalho em grupo podem tanto fortalecer quanto dividir o funcionamento institucional. A criação de espaços de transição é uma tarefa implícita e depende de pactos nos grupos, surge portanto, a partir de um trabalho psíquico do grupo na intersubjetividade. Não é uma condição que se instala pelo discurso, pois corre o risco de transformar-se em ideologia que sustenta algumas práticas em Psicologia[24]. O trabalho com grupos requer uma perspectiva cuidadosa e bem orientada teórica e instrumentalmente, como previne Kaës:

> A ruptura deste paradigma, no entanto, requer cautela, pois conduz à irrupção do *recalque* e do *Negativo*, levando ao desmantelamento dos *pactos inconscientes* pelos quais é selado o consenso, à dissociação da aparelhagem de agrupamento e à revelação as lógicas distintas que se dissimulavam nas formações comuns necessárias tanto ao sujeito quanto ao conjunto (...). Neste processo são ainda liberadas as energias mantidas nas malhas das produções inconscientes grupais, ou paralisada toda a invenção vital das novas relações (Kaës,1991:12 e 16)

Esse é um aspecto fundamental do trabalho do psicólogo pesquisador na instituição, pois muitas vezes boas iniciativas e um esforço para superação das dificuldades de trabalho ou atendimento da demanda acabam por surtir no efeito inverso e, no limite, em situações disruptivas. Na experiência de acompanhamento dos momentos de supervisão na formação de alunos da disciplina Processos Grupais, verifica-se a importância desse lugar, tanto como momento de articulação teórica com a experiência realizada na visita quanto de apoio psíquico e de intermediário possibilita a criação de espaços transicionais, nos quais o grupo de alunos tem a possibilidade de fazer um caminho de enfrentamento dos medos paralisantes (medos básicos pichonianos frente à tarefa), enfrentar as crises ou

[24] O relato de visita à CM é bastante claro sobe essa questão, pois o conceito de “maternagem” de Winnicott, surge como resposta defensiva à fantasia de abandono que circula em várias dimensões e sentidos na instituição, mas que não parece orientar a construção de um espaço de escuta e de transicionalidade.

mesmo as divisões / rupturas que estão subjacentes ao cumprimento da tarefa de visita a uma instituição. Exige-se para esse trabalho um olhar atento e instrumentalizado para essa leitura e que pode ser cumprido pela Análise Institucional do Vínculo, no sentido de construir hipóteses, interpretações ou assinalamentos sobre o acontecer grupal, que tomem vínculo como unidade de análise e, por esse caminho, conhecer as alianças e pactos (conscientes / inconscientes) como passagem necessária para abrir possibilidades de sua reformulação e recuperação da tarefa e, num passo seguinte, rumo a um projeto, possivelmente de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na parte final desta tese, é importante retomar a ideia desenvolvida no capítulo anterior, sobre a função do psicólogo pesquisador. A insistência por uma postura critica no trabalho em Psicologia, tal como reiterada obstinadamente por Bleger, não se restringe à formação, mas a todos os lugares de trabalho do psicólogo, seja ele na pesquisa, na formação ou no trabalho em instituições públicas. Essa é uma postura que visa enfrentar uma concepção clássica de indivíduo encerrado no intrapsíquico que desde o início da formação de psicólogo é-lhe transmitida como natural e legitimada por métodos científicos, e como único recorte ou perspectiva de trabalho em Psicologia. Conta-se nessa estratégia com as representações consagradas sobre Psicologia e Ciência que circulam no campo social e da cultura, e que capturam, com alguma facilidade, o aluno ainda *naïve* das complexidades inerentes ao campo, sobretudo epistemológicas. Somente no segundo semestre do segundo ano do curso de Psicologia (no caso do IPUSP) iniciam-se as primeiras abordagens das perspectivas socio-históricas, da cultura e da herança ancoradas pelos princípios introdutórios de uma Psicologia Social. As articulações dessa perspectiva com uma leitura de fundamentação psicanalítica surgem somente no segundo semestre do terceiro ano, mas com uma dificuldade maior para o aluno, a exigência epistêmica de deslocar o eixo de compreensão da constituição do sujeito e suas relações com o grupo como multideterminadas e organizadas do intrapsíquico ao intersubjetivo. Mais além, como desdobramento dessa visão de sujeito, exige-se do aluno refletir como implicado como sujeito nas relações que estabelece, nos discursos que realiza e nos atos que pratica. O trabalho de construção de formação realizado pelo aluno até esse momento é atropelado pela exigência de um esforço de reconstrução; não exatamente em decorrência do método de construção do conhecimento em Psicanálise, mas, principalmente por um jogo de disputas políticas por espaços e lugares de poder que colocam a formação em segundo plano. As segmentações, burocracia e toda ordem de atravessamentos no campo institucional já foram largamente debatidas, do ponto de vista das funções que cumprem e seus atrelamentos ao poder, por várias abordagens críticas do campo institucional; talvez seja esse um dos motivos pelo qual se lhe dêem tão pouco espaço na formação.

O trabalho de construção e reconstrução da formação deveria ser tomado como prioritário a cada nova abordagem que se apresenta ao aluno, em vários momentos do curso. Como numa malha que aos poucos se constitui e que em certos momentos pode ser eriçada por alguns pontos, mas ainda envolvida por todos os outros, sem rupturas ou segmentações; uma estratégia que pudesse garantir ao aluno um trabalho contínuo de elaboração e transformação. Mas isso não acontece atualmente na formação em Psicologia, na qual as disputas de lugar e poder na instituição reproduzem-se na sala de aula, na captura de alunos.

Em alguns pontos desta tese apontou-se o significado da heterogeneidade para a realização da tarefa (em Pichon-Rivière), isso parece bastante adequado neste ponto para pensar a formação em Psicologia. A referência a esse aspecto não se presta como sinônimo de diversidade e quantidade: o número de disciplinas e abordagens teóricas do curso, carga horária das disciplinas e estágios, e noutros itens que compõem o currículo mínimo para obtenção de diploma; mas à perspectiva que se abre ao aluno (enquanto membro de um grupo, cuja tarefa de formação é comum a todos) para enfrentar cada exigência, informação, texto, matéria, prova etc que lhe são impostas (como condição de passagem de um ano a outro) por numa postura crítica de sua formação, na qual esses momentos da construção de conhecimento possam ser realizados e vinculados às suas experiências e percepções (olhar e escuta), e como tudo isso pode retornar ao grupo, no momento de realização tarefa.

Reconhece-se nesta tese que o processo de formação é envolvido por muitas complexidades, a começar pela instituição de formação, cujo ideário sustenta-se por uma lógica de racionalismo científico, mas em grande parte regula-se por interesses políticos. A formação realiza-se basicamente por fragmentações, estratégias didáticas pouco claras, por lacunas e descontinuidades; que, em parte, acabam por cumprir uma função de regulação de tempos (institucionais e psíquicos), definir percursos e arrefecer os impactos causados pelo contato com a dimensão da problemática do trabalho em Psicologia. Mas o tempo da integração é passagem necessária (até mesmo para uma rigorosa leitura kleiniana) e a questão da heterogeneidade retoma seu sentido ao apontar que as contribuições de cada membro do grupo devem conjugar-se, num processo de mútua colaboração, de trocas de experiência, de *compartilhamento*, até que se alcance um momento de integração maior, qual seja, a construção enriquecida do objeto de estudo. Por essa

razão Pichon-Rivière coloca em proporção: quanto maior a heterogeneidade (a contribuição de cada membro do grupo e na forma como participa ativamente e criticamente do processo de construção do saber em Psicologia), maior a homogeneidade da tarefa (a formação em Psicologia).

A referência ao grupo também escapa de uma consideração pelo senso comum: grupo de alunos, de professores e funcionários. Todos os sujeitos de uma instituição são sujeitos do grupo, envolvidos por uma série de amarrações e compromissos conscientes e inconscientes, pelos quais se organizam (de *positividades*: o que se têm em comum e o que se deve realizar na instituição; assim como de *negatividades*: o que é expulso, recalcado, de cada sujeito para se manter na instituição - Kaës), mas também, de *determinantes* e *determinados* (atribuição política, não somente psíquica) do modo de organização e funcionamento da instituição: universidade, IPUSP. O sistema polinuclear e de encaixe (Kaës) ajuda a pensar essa relação, assim como os percursos que a instituição pode percorrer, do cumprimento da sua tarefa institucional a estados de estereotipia e alienação.

O acento que se firma sobre a formação orientada por uma postura crítica do psicólogo frente às demandas e desafios que lhe são impostos no âmbito institucional; inicia-se em formação e estende-se ao seu trabalho no campo institucional. Trata-se de uma postura renitente que oriente o aluno, a todo momento, manter um processo dialético de contínua construção e desconstrução de seu objeto de pesquisa (formação/universidade ou tarefa/instituição); tanto no tempo que se lhe reserva durante o curso de graduação quanto ao seu trabalho nas instituições. Essa postura é condição necessária para criar aberturas aos processos criativos que possibilitem elaborar e sistematizar achados, proposições teóricas e de invenção contínua de seus próprios instrumentos de pesquisa e método de trabalho, cuja base de sustentação e inspiração esteja, imprescindivelmente, amarrada à produção teórica e científica anteriormente construída. Ao mesmo tempo, ser um método de autocrítica e redefinição de caminhos.

De forma mais ampla, defende-se, para a construção dessa postura, imprescindível à formação do psicólogo pesquisador, uma revisão da base de sustentação filosófica da formação em Psicologia pela qual se estabeleça um caminho mais retido e refletido nas questões e instrumentos para pensar que aquela oferece a esta, em particular nas diferenças epistemológicas e de concepção de sujeito que se diversificam ou omitem-se em Psicologia. Com a mesma firmeza, que

os conhecimentos gerados por outras áreas do conhecimento sejam contemplados entre as primeiras e últimas disciplinas ministradas no curso de Psicologia.

É também tarefa do psicólogo pesquisador enfrentar constantemente a longa barreira que se construiu na formação em Psicologia em torno das concepções intrapsíquicas, individualistas, apriorísticas, comportamentalista de sujeito e objetificadas em ações concretas; que estão contidas em grande parte dos discursos que circulam nas instituições. Em contraposição, devem-se firmar as questões do âmbito da Psicologia como entrelaçadas com o social, a política, a cultura etc, assim como as condições de vida da população (o problema com as drogas, a violência, a educação precária e a enormidade de questionamentos que oferece a área da Saúde etc). O campo institucional também tece suas malhas e a articulação com outros saberes é fundamental para a compreensão e proteção do “tecido” social. Essas são áreas que se abrem ao trabalho psicólogo pesquisador, pelas quais se poderia desdobrar em inúmeras possibilidades de trabalho, pelas problemáticas que oferecem.

A formação e o trabalho do psicólogo pesquisador deve contemplar um campo de produções, proposições, estudos, modelos, teorias do campo de estudo sobre instituições que compõem um instrumental poderoso de possibilidades de pensamento e de estratégias para que se evitem as grandes e pequenas armadilhas criadas por aqueles que atuam na instituição. Destacam-se os autores que tomam a dimensão da intersubjetividade como objeto estudo; grande parte da Psicanálise (Freud, Winnicott, Anzieu, Rouchy etc), da Psicologia Social (Pichon-Rivière, Quiroga, Fernandez), Análise Transicional (Kaës, Fernandes etc), Psicologia Institucional (Bleger, Baremblitt etc) da Psicanálise dos Vínculos Sociais (Benghozi etc); também aqueles ligados à Psicossociologia (Barus-Michel, Enriquez, Pagès etc), Análise Institucional (Lapassade, Lourau etc), da Análise Institucional do Discurso (Foucault, Guirado, Maingueneau, Guilhon Albuquerque etc) e dos demais teóricos como Politizer, Laplanche, Castoriadis etc, para cita alguns, grande parte destes da linha francesa e argentina sobre grupos e instituições. Em particular, uma compreensão acentuada das proposições, teorias e teóricos e recortes metodológicos apontados ao longo desta tese (Amarante, Guirado, Pichon-Rivère etc), em especial, a Análise Institucional do Vínculo, como forma de compreensão e intervenção institucional

O foco que o psicólogo pesquisador obtém pela Análise Institucional do Vínculo pode orientá-lo num olhar e escuta sobre as relações e processos psíquicos institucionais que suspende o sujeito e seu grupo da problemática social enfrentada pela instituição para um trabalho de *transformação* (trabalho psíquico) com perspectiva à *mudança* (na organização e estrutura da instituição), em termos pichonianos, a saída da pré-tarefa e a retomada do trabalho coletivo, na tarefa ou na sua própria reelaboração (o projeto). Por tratar-se de relações de múltiplas dimensões e reguladas por processos dialéticos, não se gera a expectativa de que o psicólogo pesquisador (consultor) venha cumprir um objetivo específico e a partir disso o grupo retome irremediavelmente seu caminho rumo ao trabalho constante e sem conflitos. É próprio das relações institucionais o conflito, as crises e as rupturas, pois esse é um momento importante de reconhecimento e da possibilidade de invenção de novos espaços e modalidades de vinculação e de pensamento, assim como a busca de novos lugares de depositação daquilo que deve ficar expulso (recalque) para a manutenção do vínculo (Kaës). A realização desse trabalho deve ser necessariamente acompanhada pelo psicólogo pesquisador que, ao trabalhar sobre o pêndulo das determinações dos processos dialéticos (no lugar de coordenador de grupo ou de intermediação), encontrará a oportunidade de realizar uma leitura crítica e abrangente a partir da perspectiva da análise do vínculo e, assim, abrir possibilidades de quebra da estereotipia e do enrijecimento em função de novas posturas de escuta e olhar.

A postura crítica do psicólogo pesquisador é também uma forma de enfrentamento contra os processos de alienação, enrijecimentos, burocratização e capturas ideológicas, de funções e movimentos. Muitas vezes esses processos têm irresistível sobrevivência quando expostos no âmbito do público, do político, daquele gerado nos grupos. O grupo é a unidade pela qual se enfrentam as contradições, as brechas, as crises e rupturas no campo institucional e também a possibilidade de reconfiguração ou estabelecimento de novas alianças e pactos que permitam à instituição aproximar-se do cumprimento da sua tarefa institucional, numa perspectiva política sempre voltada às necessidades mais urgentes da sociedade e das injustiças sociais históricas no Brasil.

Considera-se também que a formação do psicólogo pesquisador é um caminho que busca romper um estereótipo que circula com muita intensidade nas instituições e na sociedade como um todo. Reserva-se sempre ao trabalho do

psicólogo o lugar de correção, de controle, de modelação, de evitação ou superação de crises, dificuldades e conflitos que surgem no âmbito institucional; pelos os quais sempre é possível sacar uma técnica, um dispositivo ou soluções mágicas para resolução dos problemas. Esta forma de desempenho do psicólogo não faz sentido em Psicologia Social pois é fundamento dessa abordagem a dimensão socio-histórica dos fenômenos sociais, articulada aos sistemas e teorias na construção do conhecimento em psicologia que pensam os processos psíquicos da intersubjetividade como objeto de estudo, tal como o que se concebe para o psicólogo pesquisador

A proposição de uma perspectiva de formação de psicólogo pesquisador do campo institucional vem em contraposição a um modelo de formação de psicólogos que desde os anos 70 vem sendo estruturado para os cursos de psicologia, com a finalidade de atender o mercado, como abordou-se no I capítulo. Há, portanto, um esvaziamento da formação crítica em proporção à valorização daquilo que se toma como técnico, prático e resolutivo. O modelo do mercado está regendo a formação, inclusive na formulação das diretrizes curriculares. Habilidades e competências é um sintoma dessa regência, pois designam estratégias para resolução de problemas, sem dimensão do crítico. O sistema é formulado para atender ao mercado. (Fernandes, 2005)

Embora o Ipusp não contemple todas as diretrizes apontadas para a formação em Psicologia, nele se manifesta essa questão em vários níveis, a começar pelo que se entende por pesquisa. A cobrança por publicação e o estabelecimento de convênios e internacionalização é um fato que vem tomando perspectivas cada vez mais importantes, em número e tipo de exigência. Isso também se evidência na diminuição dos espaços coletivos de discussão, pelos quais um repensar constante da formação poderia tornar-se um espaço de fundamental importância, nas discussões sobre as exigências impostas à formação (cumprimento de créditos, cargas horárias, estágios) cuja intensidade é quase um impedimento para frequentar esses espaços, políticos por excelência. No que toca ao conjunto da universidade, esses espaços poderiam comportar os debates pela defesa de princípios de gratuidade, de pesquisa e de autonomia, uma defesa pertinaz e pertinente.

Uma outra discussão fundamental relaciona-se às dificuldades em lidar com uma multiplicidade de abordagens teóricas. Assumir um papel de psicólogo pesquisador e o tempo para aprender, reconhecer e assumi-lo como lugar e como

postura de um profissional em psicologia é uma tarefa para a qual se necessita empreender uma luta política de envergadura.

A formação do psicólogo pesquisador completa-se com um movimento mais amplo, de um “verdadeiro procedimento de investigação” cujo objetivo é oferecer compreensão e sentidos a fenômenos complexos e de âmbito social, do estudo de obras literárias, de manifestações culturais, de distintos comportamentos ou atividades (o espectador, o artista, o inventor, etc.) e também no estudo de pautas culturais e da interação indivíduo-sociedade, como recomenda Bleger (1984). Torna-se contraditório pensar em dimensões mais amplas da formação quando o que se verifica, no cotidiano é que a abordagem da temática de grupos e instituições nos curso de Psicologia (IPUSP) mostra-se insuficiente, quase ilustrativa do tema, tanto pelo pequeno espaço que ocupa na grade curricular quanto pelas dificuldades de acompanhamento e apoio na trajetória do aluno em sua formação. Outras áreas afins da Psicologia Social, como a Psicologia do Trabalho, Sócio-Ambiental ou mesmo a Psicologia Institucional têm espaço diminuto na formação. Elas, no entanto, deveriam ser valorizadas, por estarem conectadas e procurarem enfrentar as demandas das instituições em questões sociais fundamentais. A tarefa mais importante por essas disciplinas é mostrar a indissociabilidade entre teoria e prática, o que estaria superado na formação do psicólogo pesquisador (sua formação consistente em filosofia e história da pesquisa científica no campo social e nas diversas epistemologias que constituem o campo da Psicologia o preveniriam disso).

Essa também não é uma tarefa distante da realidade ou que precisaria uma reformulação total do curso em Psicologia. O minguado espaço que a disciplina de Processos Grupais tem para formar alunos para o enfrentamento das questões do âmbito institucional apontam, a partir das discussões apresentadas da experiência dos alunos (III capítulo), que, apesar das tentativas de encaixes teóricos e compreensão por vezes lábil do uso de conceitos, um efeito importante de formação é registrado. Numa curta passagem dos alunos por uma instituição (uma a três visitas) mostra os primórdios da construção de uma leitura que permite aos alunos o reconhecimento das dimensões de verticalidade e horizontalidade no grupo, o início de compreensão de que o profissional (psicólogo ou não) é membro do grupo e sujeito/agente de suas determinações, das contradições de discurso e prática que circulam no campo institucional e, sobretudo, nas discussões que realizam a partir do relato de suas experiências na instituição, colocarem-se como implicados no

processo (relato de estranhezas, incompreensões, dúvida, atuação de suas fantasias etc). Isso demonstra um começo de inversão das lógicas restritivas ao intrapsíquico para o intersubjetivo e institucional. Esses são indícios das possibilidades de mudança na formação, pois em vários momentos observou-se que as situações mais dramáticas e polarizadas que os alunos enfrentaram na visita (e todos tiveram suas particularidades e dificuldades) foram contornadas por estratégias de negociação (mesmo no caso do CA), na procura por caminhos e alternativas não previstos no momento da visita ou ainda ao propor soluções criativas no limite de um impedimento da visita (CM).

Uma exploração mais densa e extensa dessas questões poderia ajudar os alunos a um salto contínuo na espiral dialética (Pichon-Rivière) e poderia abrir-lhes possibilidades de realizar uma formação mais atenta às nuances implícitas do acontecer institucional. Perceber-se como membro do grupo, revela aos alunos uma questão de relevância na sua formação, no sentido de reconhecer qual o papel o psicólogo tem a desempenhar na mudança e transformação do campo institucional. A possibilidade de acompanhá-los nos espaços de supervisão da disciplina Processos Grupais é um momento de mútua colaboração na formação, no qual o sentido da heterogeneidade se faz mais presente e concretamente; e que de algum modo ora se registra nesta tese (pois ela é produto direto dessa experiência e uma tentativa de salto na espiral). Configura-se também num espaço de apoio psíquico (Kaës) quando se refere a determinadas formações psíquicas que não estão somente apoiadas nas funções corporais, mas também sobre o vínculo. Esse espaço por sua vez, não se estabelece somente no grupo, que se forma a cada ano, em torno da disciplina para discutir processos grupais; mas principalmente sobre a instituição (Ipusp). A formação em Psicologia deveria garantir esse tipo de apoio durante todo o tempo do curso (e mesmo enquanto profissionais em outras instituições – como extensão) para que os alunos enfrentem as dificuldades, incertezas, o inusitado, o desconhecido que se apresentam como desafios à trabalho profissional. A questão do apoio psíquico está na base da ideia de que uma formação em Psicologia pressupõe também uma “preparação” para o psicólogo colocar em jogo, no trabalho profissional e institucional, sua própria subjetividade. A ideia de que o manejo clínico correto de técnicas e dispositivos de intervenção previnem o profissional desse envolvimento é tão correta e eficiente quanto a ilusão de controle de comportamento a partir de uma caixa de Skinner. Na mesma medida,

de que o modelo biomédico saúde-doença abrange todas as possibilidades de trabalho no SUS.

Os desafios à formação de psicólogos avançam a temas que remetem diretamente às complexidades e possibilidades de intervenção que os grupos oferecem. Esses temas têm surgido principalmente pelas políticas públicas e pelas diretrizes de trabalho que têm sido implementadas pelo SUS, como as questões relacionadas à Saúde da Família. Retoma-se a questão do descompasso entre as instituições de formação e de trabalho, para exemplificar como ele se manifesta em ambos os campos. Como exemplo, pode-se afirmar que as pesquisas na abordagem de atendimento de famílias é uma área que tem tomado relevância no campo psicanalítico. Ela surgiu com maior consistência com o desenvolvimento da Psicologia Social de Pichon-Rivière e a sua proposição de grupo operativo, o qual poderia ser adotado, não somente para essa área, mas para qualquer área de prevenção e assistência. As experiências de implementação a partir dessa modalidade de intervenção em serviços públicos, no entanto, são quase inexistentes. A pesquisa de mestrado, citada na introdução desta tese, por exemplo, baseada numa experiência de prevenção de DST/Aids, em serviço público de saúde, foi pioneira nesse sentido, assim como a de utilizar um dispositivo de fundamentação psicanalítica nessa área.

O tema da família é há longo tempo discutido nas pesquisas empreendidas pelo Lapso, o qual, mais recentemente, tem realizado cursos de formação nesse tema a profissionais do serviço público (numa postura político ideológica clara de estender a formação para egressos da instituição de formação) a partir de abordagens inovadoras que expandam as questões relacionadas à análise do vínculo como instrumental de intervenção. Assim, a Psicanálise dos Vínculos Sociais (que trata dos continentes genealógicos grupais, sua formação e sustentação, pela transmissão psíquica genealógica inter e transgeracional), gera uma gama de conceitos e dispositivos importantes para o trabalho com famílias. Concentra também com uma preocupação clara relativa ao enquadre institucional, especialmente no que toca à formulação da demanda, a da condução do encaminhamento; além das questões do manejo da transferência e da contratransferência, o percurso da família durante o atendimento na instituição, as questões hierárquicas e de poder ligadas diretamente no atendimento etc. Esse é um tipo de abordagem gerada em serviço público de saúde, na França, elaborado

por Benghozi (2010), que poderia ser pensado como possibilidade e recurso de atendimento para o serviço público no Brasil, consideradas suas especificidades históricas, sociais e culturais.

Essa também é uma perspectiva que se abre no que toca à formação e pelas possibilidades de aproximação da Psicologia com as Instituições Públicas (numa linha próxima à proposição de Scarcelli & Junqueira, citada na página 7), no sentido de tomar a formação como um processo intrinsecamente relacionado à produção de conhecimento e ao fundamento da prática profissional. Não se pode esquecer que a diversidade de áreas, lugares e posições institucionais que ocupa hoje o psicólogo, na geração de saberes psi, na proposição política e na implementação de práticas institucionais, poderia abrir possibilidades para uma melhor compreensão das relações entre instituições de formação e de trabalho.

Para além disso, uma formação plural que se conjugue com outras áreas do conhecimento e afins à Psicologia (em especial, a filosofia, sociologia, educação, assistência social, antropologia) e, com maior destaque, às instituições de trabalho, no sentido que sejam abertas possibilidades de trocas institucionais, de produção de pesquisas e conhecimentos, de debates críticos etc; articulados e problematizados ali, no lugar em que os problemas e tarefas institucionais acontecem, nas instituições públicas. Essa é uma perspectiva de formação poderia oferecer ao estudante conhecer e contrapor as diversas abordagens téorico-metodológicas, assim como preparar seu futuro profissional para a dimensão política da sua formação e do seu futuro trabalho como psicólogo. A possibilidade de estabelecer conexões mais frequentes e antecipadas com instituições públicas, projetos sociais ou mesmo no trabalho auxiliar de pesquisas de campo, poderia ainda contribuir para o aluno, que inicia uma formação, enfrentar estereotipias, estabelecer relações críticas e reconhecer possibilidades de trabalho na área, desde que criadas condições institucionais acadêmicas para isso.

A tarefa de repensar a formação e o trabalho em Psicologia não se restringe ao âmbito da formação universitária. Há um outro estereótipo a ser desconstruído, o qual se refere ao papel institucional da universidade: formar psicólogos que respondam prontamente, com abrangência e eficácia, todas as necessidades dos serviços públicos ou do mercado. É importante ressaltar que as universidades foram criadas com múltiplas funções, dentre as quais, o ensino superior. Este não é sua finalidade exclusiva, nem a principal. Elas foram criadas para transcender essa

dimensão. São muito mais do que centros de formação superior ou de treinamento técnico (Fernandes, 2005).

Defende-se aqui o fortalecimento de um campo de relações e intercâmbios entre instituições públicas/organizações e universidades, em função de trocas e experiências mais próximas e consistentes. É fato que as oportunidades de desenvolvimento nesse sentido são ainda muito reduzidas. A presença de alunos de graduação nas instituições públicas, por exemplo, realiza-se, em geral, no final do seu período de formação; ainda em áreas e atividades muito restritas ou de preparação ao exercício profissional. Essa situação também reproduz-se em atividades de pesquisa. Possibilidades de iniciação científica são exploradas do meio ao final do curso de Psicologia e por poucos alunos, cuja perspectiva é fazer pesquisa ou formação para o ensino superior. É preciso também desconstruir a representação de que essa atividade não contribui diretamente para trabalho do profissional. Estes são determinantes ainda muito intensos da dicotomia teoria x prática que ressoam nos cursos de formação.

As possibilidades de realização de extensão também não estão fora dessa problemática. Pouco se explora essa dimensão na universidade, pois se realiza a formação do aluno para fora, como se sua ligação com a universidade interrompesse-se no momento da sua conclusão de curso. A manutenção dessa ligação e a abertura a profissionais do setor público em exercício, mesmo àqueles com formação em outra instituição de formação, poderia contribuir para o projeto de uma universidade mais aberta e articulada com as instituições públicas. É parte da experiência do LAPSO o reconhecimento da importância dos cursos de extensão, não apenas pela oportunidade oferecida aos profissionais egressos das universidades, naquilo que se denomina normalmente como uma “reciclagem”; mas que na verdade responde a uma necessidade vívida de discussão, de pensamento e também de apoio (institucional e psíquico) para as grandes dificuldades que o trabalho em Psicologia impõem-se a esses profissionais. A perspectiva de valorização da Extensão Universitária poderia contribuir sobremaneira à perspectiva de uma universidade atenta, aberta e receptiva às demandas e contribuições que instituições públicas podem oferecer umas às outras, sustentada por uma interlocução permanente entre alunos, corpo docente, comissões etc e todas as instâncias

A enfraquecida articulação entre ensino, pesquisa e extensão também se manifesta na estrutura e funcionamento dos cursos de Psicologia, fator que compete nas dificuldades na formação de psicólogos. No curso de graduação do Instituto de Psicologia da USP, por exemplo, reserva-se a temas importantes como grupos, instituições, psicologia social e psicanálise das relações intersubjetivas, apenas um semestre que, em geral, resume-se a 14 ou 15 aulas, acrescidas de uma parte prática de 15h (que consta no currículo como estágio). A importância dessa disciplina releva-se pela perspectiva de discutir e articular questões teóricas com as experiências vividas pelos grupos de alunos, como parte da estratégia de aproximá-los à problemática que possivelmente enfrentarão como ambiente de trabalho, em instituição pública. Nesse momento da formação, os alunos já deveriam estar formados para iniciar um processo de articulação que lhes permitisse, em primeiro lugar, desmistificar a dicotomia teoria x prática que se insere tanto na universidade quanto em grande parte das instituições de serviços; em segundo lugar encontrar na teoria o seu verdadeiro papel.

Na multiplicidade de tarefas a enfrentar no período de sua permanência na universidade, lidar com uma multiplicidade de abordagens teóricas, preparar-se para o contato com o outro (seja na clínica, na instituição), instruir-se nas metodologias de pesquisa, enfrentar as dificuldades com as segmentações e dificuldades criadas pelo currículo escolar (suas exigências e limitações) etc; o aluno encontra um outro grande desafio: o tempo de formação. São quatro anos para obtenção do título de bacharel em Psicologia e cinco anos para formação de psicólogo. A diferença básica entre essas duas modalidades de formação reside no acréscimo de mais um ano, com poucos cursos, voltados para áreas tradicionais do trabalho do psicólogo: atendimentos clínicos e a área de recrutamento e seleção de pessoal. O curso de licenciatura para ensino em nível médio passa por outras disciplinas, equivalentes a essas duas modalidades de formação.

Reconhece-se, no entanto, ao final das análises empreendidas nesta tese, pelas análises da produção realizada pelos alunos, que a construção de um pensamento de leitura do campo institucional é uma formação ainda incipiente, mas germina, e poderia ganhar maior importância e fecundidade por um trabalho mais extensivo e compreensivo de campo; a exemplo de um lavrador que reconhece os tempos necessários para cada processo: preparar o solo teórico com sulcos profundos e consistentes nas semeaduras e colheitas que por ali foram realizadas

anteriormente, e assim encontre um lugar seguro e bem nutrido para que novas ideias sejam plantadas, como forma de proteção daquilo que se frutificará e será colhido ao longo de um trabalho em Psicologia.

BIBLIOGRAFIA

AMARANTE, P. *Loucos pela Vida: a Trajetória da Reforma* Psiquiátrica. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

AMARANTE, P. Manicômio e Loucura no Final do Século e do Milênio. In: *Fim de Século: Ainda Manicômios?* São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: 199, p. 47-53.

ANZIEU, D., *Psicodrama analitico.* Rio de Janeiro: Campus, 1981.

ARENDT, R.J.J Psicologia social, comunidade e contemporaneidade. In: *Psicol. Reflex. Crit*., vol.11, n.1, Porto Alegre:1998.

AYRES, J.R.C.M., Sujeito, Intersubjetividade e Práticas de Saúde. Ciência e Saúde Coletiva 6(1): 63-72

BENGHOZI, P. *Malhagem, Filiação e Afiliação: Psicanálise dos Vínculos: casal, família, grupo, instituição e campo social.* São Paulo: Vetor Editora, 2010.

BERNARDES, J.S. A Psicologia no SUS 2006: alguns desafios na formação. In: Spink, M.J.P. (org) *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BERSTEIN, M. Contribuições de Pichon-Rivière à Psicoterapia de Grupo. In: OSORIO, L.C. *Grupoterapia Hoje.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BIRMAN, J. *Freud e a Interpretação Psicanalítica.* Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1991, 248p. (A Constituição da Psicanálise ; 2)

BLEGER, J. O Grupo como Instituição e o Grupo nas Instituições. In: KAËS, R. (org) *A Instituição e as Instituições: Estudos Psicanalíticos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artmed, 1984.138p.

BLEGER, J. *Simbiose e Ambigüidade*. Rio de Janeiro: F.Alves, 1988, 402p. (Psicologia e Psicanálise).

BLEGER, J. Temas. de Psicologia: entrevista e grupos. 2.ed. S.Paulo: Martins Fontes, 1998.

BIRMAN, J. Freud e a Interpretação Psicanalítica. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1991, 248p. (A Constituição da Psicanálise ; 2)

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org.). *O Olhar*. São Paulo: Cia das Letras: 1993, p. 65-87

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico, RJ, Bertrand/ Difel, 1989.

BRASIL (2004). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0062/2004 de 19/02/2004. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Psicologia, Disponível em: http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_2004_2.htm (Acessado em 19/4/2011)

BRASILEIRO, T.S.A & SOUZA, M.P.R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 14(1), Jan/Jun de 2010:105-120.

CAMPOS, F.C.B. & GUARIDO, E.L. O psicólogo no sus: suas práticas e as necessidades de quem o procura. In: Spink, M.J.P. (org) *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

COSTA, J.F. *História da psiquiatria no Brasil : um corte ideológico*. 3a. ed. rev. Rio de Janeiro:Campus, 1980.

COLOSIO, R., FERNANDES, M.I.A et al. Prevenção de infecção pelo HIV por intermédio da utilização do grupo operativo entre homens que fazem sexo com homens, São Paulo, Brasil. In: *Cadernos de Saúde Pública,* RJ, 23(4):949-959, abr, 2007.

COLOSIO, R., *O Grupo Operativo como Instrumento de Intervenção na Área da Saúde: um estudo em prevenção de DST/Aids na Cidade de São Paulo.* São Paulo, 2005 [Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da USP].

DIMENSTEIN, M.D.B. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. In: *Estudos de Psicologia*, 1998, 3(1), 53-81

ENRIQUEZ, E. O trabalho da morte nas instituições. In: Kaës R, Bleger J, Enriquez E, Fornari F, Fustier P, Roussillon R, organizadores. A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1991. p. 53-79.

FERNANDES, M.I.A, Algumas reflexões sobre a negatividade na construção dos laços sociais. In: *Vínculo*, 1 (1), São Paulo, dez, 2004

FERNANDES, M.I.A, *De Como Emerge a Questão do Narcisismo e da Alteridade no Grupo Operativo*. São Paulo, 1989 [Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia da USP].

FERNANDES, M.I.A, *Negatividade e Vínculo: a mestiçagem como Ideologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERNANDES, M.I.A., *Saúde Mental: a clausura de um conceito.* REVISTA USP, São Paulo, n.43, 90-99, set/nov 1999.

FERNANDES, M.I.A., *Uma Nova Ordem: narcisismo expandido e interioridade confiscada.* In: FERNANDES, M.I.A; SCARCELLI, I.R.; COSTA, E.S. (Orgs.) *Fim de Século: ainda manicômios?* São Paulo, IPUSP, 1999. p.39-46.

FERREIRA NETO, J. L. *A formação do psicólogo. Clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2004.

FREUD, S. (1930) Mal-estar na civilização. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro:Imago, 1980. v.21. Parte VII.

FREUD, S. (1921). Psicologia das massas e análise do ego. In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 89-179.

FREUD, S. (1913). Totem e Tabu. In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 11-125.

FORNARI, F *Por uma Psicanálise das Instituições*. In: KAËS, R. A Instituição e as Instituições: Estudos Psicanalíticos*.* R. Kaës (et. al.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

FUSTIER, P. *A Infraestrutura Imaginária das Instituições a Respeito da Infância* Desajustada. In: KAËS, R. A Instituição e as Instituições: Estudos Psicanalíticos*.* R. Kaës (et. al.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

GARCIA-ROZA, L.A. *Introdução à Metapsicologia Freudiana: Sobre as afasias* (1981). *O projeto de 1895.* v.1, Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

GOODE, W.J., HATT, P.K. Métodos em pesquisa social. Edição 7. ed São Paulo: Nacional,1979.

GUIRADO, M. *A Análise Institucional do Discurso como Analítica da Subjetividade*. São Paulo, 2009 [Tese de Livre Docência – Instituto de Psicologia da USP].

GUIRADO, M. *Psicologia institucional* – 2a. ed. rev. e ampl.São Paulo:EPU, 2004.

KAËS, R. *L'idéologie*, *études psychanalytiques: mentalité de l'idéal et esprit de corps*. Paris, Dunod, 1981.

KAËS, R. *El Psicodrama Psicoanalítico de Grupo.* Buenos Aires: Amorrortu, 2000.

KAËS, R*. Le Groupe et le Sujet du groupe:Eléments pour une théorie psychanalytique du groupe. Paris*: Dunod, 1993

KAËS, R., *O Grupo e o Sujeito do Grupo: Elementos para uma Teoria Psicanalítica do Grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 333p.

KAËS, R. *A Instituição e as Instituições: Estudos Psicanalíticos.* R. Kaës (et. al.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

KAËS, R. Lógicas del inconciente e intersubjetividad: trazado de una problemática. In*: Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*. Tomo XXXII, N° 2, 2009:81 -115.

KAËS, R. *O Intermediário na Abordagem Psicanalítica da Cultura*. *Psicol. USP*, 2003, 14(3), 15-33.

KAËS, R. *Os Espaços Psíquicos Comuns e Compartilhados: Transmissão e Negatividade.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KAËS, R. *Um Singular Plural: A Psicanálise à Prova do Grupo.* São Paulo: Loyola, 2011.

KAËS, R., *Las Teorías Psicoanalíticas del Grupo.* Buenos Aires: Amorrortu, 2000. (Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis).

KAËS, R.. A negatividade: problemática geral. *Psicol. USP*, 2003, 14(1), 21-36.

KANAN, L. A. & AZEVEDO, B.M. O que é indispensável atualmente na formação do psicólogo organizacional. *Psicología para América Latina*, v. 7, p.1870 - 350X, 2006.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário da Psicanálise.* São Paulo: Martins Fontes, 1992. 552p.

LEFEBVRE, H. *La Presencia y la Ausência: Contribución a la Teoría de las Representaciones.* México D.F.: Fondo de Cultura Econômica, 1983.277p.

MELLO, S. L. de. *Psicologia* e profissão em São Paulo. São Paulo: Ática, 1975.

MELLO, S.L. A formação profissional dos psicólogos : apontamentos para um estudo. In: *Patto*, Maria Helena Souza, org. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997, p. 441-448.

MINAYO, M.C.S (org) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 25aed:2007

MINAYO, M.C.S., Estrutura e Sujeito, Determinismo e Protagonismo Histórico: uma Reflexão sobre a Práxis da Saúde Coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva* 6(1): 7-19.

MISSENARD, A. (org) *Le Négatif: figures et modalités*. France: Dunod, 1989

NOVO, H.A., Fazer Ciência na Torre de Babel: Conversando com Alunos de Psicologia. In: Pesquisa em Psicologia: recriando métodos. Menandro, P.R.M. (org.). Vitória: UFES/ CAPES/ PROIN,1999.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O Processo Grupal* Ed. Martins Fontes, S.P, 1983.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O Processo Grupal* Ed. Martins Fontes, S.P, 2005

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do Vínculo*. 3a ed. Martins Fontes, São Paulo, 1988.

PICHON-RIVIÈRE,E *Psicoanalisis a la Psicologia Social.* 3ed. B.Aires:Nueva Vision, 1977.

PROGRAMA DA DISCIPLINA PROCESSOS GRUPAIS. São Paulo: Instituto de Psicologia – USP, 2009.

QUIROGA, A.P. El Universo Compartido de Paulo Freire y Enrique Picho-Rivière. In: *El Proceso Educativo segun Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Suplemento de Página 12, julio 2001.

QUIROGA, A.P. *Matrices de Aprendizaje: Constitucion del Sujeto en el Proceso de Conocimiento.* Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1991. 95p.

QUIROGA, A.P. *Proceso de Constitución del Mundo Interno.* B.Aires: Ed. Cinco, 1992.

RIBEIRO, S.L. & LUZIO, C.A. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 14(2): 203-220, dez. 2008

ROUCHY, J.C. & DESROCHE, M.S. *Instituição e Mudança: processo psíquico e organização.* São Paulo: Casa do Psicologo, 2005.

SATO, L.; LACAZ , F.A.C & BERNARDO, M.H. Psicologia e Saúde do Trabalhador: Práticas e Investigações na Saúde Pública de São Paulo. In: *Estudos de Psicologia*, 2006, 11(3), 281-288

SCARCELLI, I.R. *O Movimento Antimanicomail e a Rede Substitutiva em Saúde Mental: a experiência do município de São Paulo 1989-1992.* São Paulo, 1998 [Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da USP].

SCARCELLI, I.R. & JUNQUEIRA, V. O SUS como Desafio para a Formação em Psicologia. IN: *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2011, 31 (2), 340-357

SCARCELLI, I.R. Entre o Hospício e a Cidade: Dilemas no Campo da Saúde Mental. São Paulo: Zagodoni, 2011.

SEBASTIANI, R. W., *Psicologia da Saúde no Brasil: 50 anos de história*. Disponível em: http://www.nemeton.com.br/nemeton/artigos/Psicologia-da-Sa%C3%BAde-no-Brasil.doc. Acesso em: 17/06/2011.

SPINK, M. J.P. *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica*. Mary Jane Paris Spink, organizadora. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2007.

SPINK, M.J.P. A prática profissional Psi na Saúde Pública: configurações históricas e desafios contemporâneos. In: *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica*. Mary Jane Paris Spink, organizadora. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2007

SPINK, M.J.P. Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

TORRE, E.H.G. & AMARANTE, P., Protagonismo e subjetividade:a construção coletiva no campo da saúde mental. *Ciência e Saúde Coletiva* 6(1): 73-85.