

Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais – Volume 9 – Número 1**TABLE OF CONTENTS / SUMÁRIO** [PDF](#)

Pesquisas e Práticas Psicossociais 9(1), 001-149, São João del-Rei, janeiro/junho 2014

EDITORIAL

Queiroz e Melo, Maria de Fátima Aranha de; Vieira-Silva, Marcos; & Machado, Marília Novais da Mata.

Text in portuguese - [PDF/MS Word](#)

ARTIGOS

Meninas de Sinhá: os sentidos do grupo na história de vida de suas integrantes
(**Meninas de Sinhá: the meanings of the group in the life history of its members**)
Caldeira, Samira Maria Clemente; & Moreira, Maria Ignez Costa.

[Abstract in english/portuguese/french](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes
(**Lúcia, “a life in circle” – The Impasses of a network of care for children and adolescents**)

Passos, Izabel Cristina Friche; Ribeiro, Clarissa Sudano; Rodrigues, Flávia Daniela Santos; & Akerman, Jacques.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

O trabalho mediado pelas tecnologias da informação e seus efeitos sobre o trabalhador
(**Work mediated by information Technologies and its effects on the worker**)

Vianna, Jaqueline Abreu; & Crivellari, Helena Maria Tarchi.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Consumo, mídia e identidade juvenil Emocore
(**Consumption, media and Emocore youth identity**)

Bezerra, Luciana Rodrigues; & Campos, Herculano Ricardo.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Encontros de Psicologia Jurídica: Reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil
(**Legal Psychology Meetings: Reflections on the practice of this field of activity in Brazil**)

Buiatti, Natália Bernardes Palazzo; Próchno, Caio César Souza Camargo; & Paravidini, João Luiz Leitão.

[Abstract in english/portuguese/french](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

TABLE OF CONTENTS/SUMÁRIO

Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?**(Permanence in the job: healthy old age or denial of aging?)**

Moreira, Jacqueline de Oliveira; & Vieira, Rosana Figueiredo.

[Abstract in english/portuguese/spanish/french](#)Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)**As crianças e o lazer em família****(Children and leisure with the family)**

Rocha, Michelle Araújo; & Souza, Luciana Karine de.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)**Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência****(Intervention strategies in school psychology from a psychosocial perspective: an experience report)**

Lopes, Sara Rodrigues; Gesser, Marivete; & Oltramari, Leandro Castro.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)**Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais****(Psychology in the Unified Social Assistance System (SUAS, per original acronym): critical reflections on professional actions and dilemmas)**

Ribeiro, Maisa Elena; & Guzzo, Raquel Souza Lobo.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)**A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um relato de experiência da integração entre a universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ****(The inseparability of teaching, research and extension: an experience report of the integration between the university and the network of mental health care in the City of Volta Redonda – RJ)**

Ramminger, Tatiana; Preu, Roberto de Oliveira; Castro Silva, Jéssica Kely S. C.; & Costa Silva, Gilmar da.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)**Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol****(Relationship between subjective social status and gender schemes of self-concept in soccer players)**

Medeiros, Thiago Emmanuel; Ferrari, Elisa Pinheiro; & Cardoso, Fernando Luiz.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)**Representações de gênero e resolução de conflitos morais entre jovens na escola****(Gender representations and resolution of moral conflicts among young people at school)**

Lemos de Souza, Leonardo.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)

TABLE OF CONTENTS/SUMÁRIO

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Adoção de cães por universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano
(Adoption of dogs by university students: an actor-network study about the human/non-human relation)**
Mendonça, Tatiane Rose Oliveira de; & Queiroz e Melo, Maria de Fátima Aranha.

[Abstract in english/portuguese/spanish](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Sartre leitor de Fanon: implicações éticas e políticas das lutas pós-coloniais
(Sartre reader of Fanon: ethical and political implications of the postcolonial struggles)**
Vivar y Soler, Rodrigo Diaz de; & Kawahala, Edelu.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

PUBLICAÇÕES RECENTES

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Editorial

A revista *Pesquisas e Práticas Psicossociais* inicia o ano de 2014 contando com a ferramenta do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas, fato que proporcionou à nossa publicação maior visibilidade para a captação de artigos, praticidade na condução de nosso fluxo editorial e transparência no processo de avaliação. Outro ganho está na consolidação do apoio do Núcleo de Editoração Eletrônica (NEDIT) da UFSJ, recém-criado para dar suporte às revistas editadas na Universidade Federal de São João del-Rei. Essas mudanças representam, ao mesmo tempo, conquista e desafio para a consecução de nossas metas.

O número que apresentamos como fruto dos trabalhos neste primeiro semestre traz a marca da diversidade tão cara ao nosso perfil editorial. Reunimos artigos ancorados em perspectivas de atuação do psicólogo na escola, nas políticas públicas, no trabalho e na formação profissional. Ensaio e artigos abordando questões de gênero e identidade, e estudos de parcerias realizadas por humanos com tecnologias ou com animais são algumas das temáticas que compõem este número e desafiam a atenção daqueles que se dedicam à busca da compreensão dos processos psicossociais.

O artigo *Meninas de Sinhá: os sentidos do grupo na história de vida de suas integrantes*, de autoria de Samira Maria Clemente Caldeira e Maria Ignez Costa Moreira, é fruto de dissertação de mestrado em Psicologia pela PUC Minas, que buscou conhecer a história do grupo na perspectiva de sua fundadora e de duas integrantes. As angústias vivenciadas pelas mulheres foram os elementos que as mobilizaram para a criação do grupo. A teoria de grupos em Sartre iluminou a análise dos processos grupais e as conceituações sobre identidade trabalhadas

por Antônio Ciampa conduziram as discussões sobre as transformações identitárias vividas pelas participantes do grupo.

Izabel C. Friche Passos e Clarissa Sudano Ribeiro, da UFMG, e Flávia Daniela Santos Rodrigues e Jacques Akerman, da FUMEC, são os autores de *Lúcia, “uma vida em círculo” – impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes*, artigo que analisa o percurso de uma jovem atendida pelos vários dispositivos e serviços da rede de saúde mental e atenção psicossocial da cidade de Belo Horizonte/MG – Brasil, impondo desafios pela sua complexidade e não-resolubilidade.

No artigo *O trabalho mediado pelas tecnologias da informação e seus efeitos sobre o trabalhador*, são apresentados e discutidos resultados de pesquisa desenvolvida para uma tese de doutorado defendida no campo da Ciência da Informação. Partindo da análise de entrevistas em profundidade, Jaqueline Abreu Vianna e Helena Maria Tarchi Crivellari, da UFMG, destacam como variáveis comprometidas pelo trabalho mediado por TIC: tempo e espaço, invasão de espaços privados pelo trabalho, construção da identidade, sociabilidade, saúde física e psíquica, formas de controle e relações de dominação, perdas no uso da informação, bem como a ausência de regulamentação do trabalho para essa modalidade. A pesquisa evidenciou a interação existente entre essas variáveis e a necessidade de abordagem em diferentes áreas do conhecimento para se dar conta da análise do problema em sua amplitude.

O artigo *Consumo, mídia e identidade juvenil Emocore* apresenta estudo que objetivou analisar a construção dessa identidade juvenil como produto de consumo da indústria midiática e

fonográfica. Segundo os autores, Luciana Rodrigues Bezerra e Herculano Ricardo Campos, da UFRN, a identidade juvenil *Emocore*, que emergiu nos anos 2000, é diferente da proposta do movimento musical surgido em meados da década de 1980. O emo atual utiliza apetrechos estéticos e comportamentais, pelos quais é rotulado e identificado na sociedade. Partindo da fala dos jovens entrevistados, observou-se que a moda emo ou “emodinha” se fez valer entre os jovens, sendo consumida como proposta identitária, fluida e passível de novas possibilidades juvenis.

Natália Bernardes Palazzo Buiatti, Caio César Souza Camargo Próchno e João Luiz Leitão Paravidini, da Universidade Federal de Uberlândia, em *Encontros de Psicologia Jurídica: reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil*, analisam tematicamente os Anais do “I Congresso de Psicologia Jurídica: uma interface com o Direito”, de 2009. Mostram a predominância de exposição de práticas, que se sobrepõem ao debate teórico, e a pouca convergência entre os trabalhos, o que os leva a proporem uma reflexão sobre o campo da Psicologia Jurídica no Brasil.

Em *Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento*, Jacqueline de Oliveira Moreira e Rosana Figueiredo Vieira apresentam os resultados da pesquisa “Aposentadoria e velhice bem-sucedida: estudo de caso com professores universitários”, financiada pelo CNPq e pelo FIP da PUC Minas, que teve como objetivo desvelar os imaginários relativos à velhice, ao trabalho e à aposentadoria entre professores universitários com mais de 60 anos. No recorte apresentado pelo artigo, foi observada a relação entre a vivência de uma velhice saudável e a manutenção da atividade laboral após a aposentadoria.

Michelle Araújo Rocha e Luciana Karine de Souza, da Universidade Federal de Minas Gerais, no trabalho *As crianças e o lazer em família*, oferecem os resultados

de entrevistas com crianças de escolas públicas e privadas sobre o lazer semanal em família. As autoras mostram a incidência tanto do nível socioeconômico familiar quanto da disponibilidade e preferência dos pais sobre a escolha de diferentes formas de exercício do lazer.

Apoiados na perspectiva psicossocial, os autores Sara Rodrigues Lopes, Marivete Gesser e Leandro Castro Oltramari, da Universidade Federal de Santa Catarina, descrevem, no artigo *Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência*, as intervenções realizadas em estágio em uma escola municipal de Florianópolis/SC, na qual foi realizado trabalho junto a uma professora objetivando a construção de estratégias criativas para a potencialização do processo ensino-aprendizagem. Entrevistas reflexivas contribuíram para ressignificar as práticas de formação de professores e a relação professor-aluno.

Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais problematiza a inserção e atuação do psicólogo no SUAS. As autoras, Maisa Elena Ribeiro e Raquel Souza Lobo Guzzo, da PUC-Campinas, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Comunitária e na Psicologia Social da Libertação, analisam referências técnicas e diários de campo, mostrando contradições entre as normas e a vivência de profissionais psicólogos no SUAS. Apontam problemas no exercício profissional e identificam formas importantes de inserção e intervenção nas comunidades.

O artigo *A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um relato de experiência da integração entre a universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ*, de autoria de Tatiana Rammingier, Roberto de Oliveira Preu, Jéssica Kely S. C. Castro Silva e Gilmar da Costa Silva, apresenta

trabalho desenvolvido por docentes e alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense em parceria com a rede de saúde mental da região em que a Universidade está sediada. As atividades partilham do tema dos desafios do trabalho em saúde mental, considerando três eixos como fundamentais: educação permanente, integração ensino-serviço de saúde e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em *Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol*, Thiago Emmanuel Medeiros, Elisa Pinheiro Ferrari e Fernando Luiz Cardoso, da Universidade do Estado de Santa Catarina, com uma amostra de 152 atletas do sexo masculino e instrumentos de medida, analisaram a relação entre *status* social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol. Verificaram que as diferentes funções no campo de futebol se relacionam a *status* sociais subjetivos diversos. Os esquemas de gênero ajudam a explicar essas diferenças encontradas.

Valendo-se da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento para investigar o impacto de representações de jovens sobre gênero na resolução de conflito moral, Leonardo Lemos de Souza, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no artigo *Representações de gênero e resolução de conflitos morais entre jovens na escola*, pesquisou a reação de 400 jovens frente a uma situação de homofobia na escola. Seus resultados demonstraram que as representações têm papel decisivo na forma como os jovens resolvem conflitos interpessoais.

O tema do artigo *Adoção de cães por universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano*, assinado por Tatiane Rose Oliveira de Mendonça e Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo, da Universidade Federal de São João del-Rei, é o abandono de animais

domésticos, visto como um problema de saúde pública. Com base na Teoria Ator-Rede, as autoras se debruçam em narrativas de universitários que adotaram cães. Refletem sobre essas histórias bem-sucedidas ou não, identificam fatos relevantes, dificuldades, motivações e tomada de decisões relativas à adoção. Apontam, dessa forma, elementos para a criação de estratégias voltadas à adoção responsável de animais.

Sartre leitor de Fanon: implicações éticas e políticas sobre as lutas pós-coloniais é um ensaio que discute o prefácio escrito por Sartre para o livro *Os Condenados da Terra*, publicado em 1961. Os autores do artigo, Rodrigo Diaz de Vivar y Soler e Eedelu Kawahala, professores do Centro Universitário Estácio de Sá/SC, tomam a obra como uma ferramenta para a contextualização de Fanon como intelectual crítico das relações de sujeição produzidas pelo colonialismo, escapando de uma visão europeia de mundo e de sujeito de sua época.

Como tem sido o hábito, o número se encerra com a seção Publicações recentes, entre as quais estão dois livros produzidos pelo Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da UFSJ (LAPIP) responsável por este periódico.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Maria de Fátima Aranha de Queiroz e
Melo
Marcos Vieira-Silva
Marília Novais da Mata Machado

Endereço para correspondência: Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (Lapip/UFSJ). Praça Dom Helvécio, 74, Salas 2.09 e 2.10, São João del-Rei, MG, CEP: 36.301-160.

Caldeira, S. M. C.; & Moreira, M. I. C. Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

Meninas de Sinhá: The Meanings of the Group in the Life History of its Members

Meninas de Sinhá: Le Sens du Groupe Dans L'histoire de la Vie de ses Membres

Para Valdete Silva Cordeiro (in memoriam)

Samira Maria Clemente Caldeira¹

Maria Ignez Costa Moreira²

Resumo

O presente artigo é fruto da dissertação de mestrado que objetivou compreender os sentidos do grupo Meninas de Sinhá na vida de suas integrantes. Buscou-se conhecer a história do grupo na perspectiva de sua fundadora e de duas integrantes. A angústia vivenciada pelas mulheres foi o elemento que as mobilizou para a criação do grupo. A análise dos processos grupais foi realizada à luz da teoria de grupos em Sartre. As transformações identitárias vividas pelas participantes do grupo foram discutidas em consonância com a proposta teórica de Ciampa.

Palavras-chave: Grupo Meninas de Sinhá; processo grupal; identidade; angústia.

Abstract

This article is the product of the Master's thesis aiming at understanding the meanings of the group "Meninas de Sinhá" in the life of its members. We attempted to learn the history of the group from the perspective of its foundress and of two members. The distress experienced by women was the element which mobilized them for the creation of the group. The analysis of the group processes was carried out in light of the group theory in Sartre. The identity transformations experienced by the participants of the group were discussed in consonance with the theoretical proposition of Ciampa.

Keywords: "Meninas de Sinhá" group; group process; identity; distress.

Résumé

Cet article est issu de la "dissertation" dont le but était celui de comprendre les sens du groupe Meninas de Sinhá dans la vie de ses participantes. Cette recherche a essayé de connaître l'histoire de ce groupe selon la perspective de sa fondatrice et de ses membres. L'angoisse vécue par les femmes était l'élément qui les a mobilisées en vue de la création du groupe. L'analyse des processus de groupe a été menée selon l'optique de la théorie des groupes chez Sartre. Les transformations identitaires vécues par les intégrantes du groupe ont été discutées en consonance avec l'apport théorique de Ciampa.

Mots-clé: Groupe Meninas de Sinhá; processus de groupe; identité; angoisse.

¹ Psicóloga Clínica, Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Endereço para correspondência: Rua Rodrigues Caldas, 670, Santo Agostinho, Belo Horizonte, MG, CEP: 30.120-190. Endereço eletrônico: samiraclemente@gmail.com

² Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas. Endereço eletrônico: maigcomo@uol.com.br

Introdução

O grupo Meninas de Sinhá é composto por 32 mulheres com idade entre 46 e 92 anos, moradoras do aglomerado Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte. Elas iniciaram seus encontros em 1996, movidas pelo desejo de compartilhar preocupações e problemas da vida cotidiana, além de fazer trabalhos manuais, como tricô, crochê e bordados.

A fundadora do grupo, no trajeto entre a sua casa e o seu local de trabalho, ao passar em frente ao posto de saúde do bairro, observava que muitas mulheres, atendidas pelos psicólogos e psiquiatras daquela instituição, saíam com “sacolas cheias de medicamento” (sic).

Moradora antiga do bairro, ela conhecia bem o cotidiano daquelas mulheres e resolveu abordá-las, fazendo a proposta de uma reunião, para que pudessem trocar suas experiências pessoais. Segundo ela, não foi uma abordagem fácil, pois havia certa resistência por parte daquelas mulheres, que alegavam não ter tempo para “bate-papo” (sic), pois tinham inúmeras ocupações em casa. Acreditando que os encontros poderiam melhorar a condição de vida dessas mulheres e a autoestima delas, a fundadora relatou que foi insistente, pois acreditava que elas precisavam, na realidade, mais do que dos remédios, de um tempo para si próprias, pois a maioria dedicava-se exclusivamente a cuidar da casa e da família.

Vencida a resistência, ao iniciarem os encontros, as mulheres foram relatando suas vivências pessoais e descobrindo que suas trajetórias eram marcadas por problemas e dificuldades semelhantes. Segundo a fundadora, ao ouvirem as histórias umas das outras, elas chegavam a afirmar: “Nossa, tadinha, sua vida é muito pior que a minha” (sic). A idealizadora do grupo iniciou os encontros com a ideia de que, compartilhando seus sofrimentos, elas poderiam elaborar suas vivências e produzir projetos coletivos que contribuíssem para a qualidade de suas vidas.

O grupo iniciou-se como um espaço para “desabafar” e “aprender trabalhos manuais”. No entanto, os trabalhos manuais foram vistos como uma repetição dos trabalhos domésticos e com pouca potencialidade para modificar a condição emocional das integrantes do grupo.

Por meio do Projeto Ação Social – PBH, as integrantes do grupo tiveram a oportunidade de experimentar uma atividade nova: a oficina de expressão corporal. Os exercícios eram adequados aos idosos e suscitavam dois elementos de suas memórias da infância: as brincadeiras e as cantigas de roda.

A rememoração das cantigas de roda motivou-as para o primeiro trabalho coletivo: o de registrar as letras das músicas que conheciam e o de buscar ampliar o acervo musical. Organizaram uma pesquisa junto aos moradores mais velhos do bairro e buscaram gravar as músicas cantadas na época da infância dessas pessoas. Semanalmente, elas se reuniam para lembrar e registrar as cantigas. Nessa ocasião, receberam a ajuda de um morador da comunidade, que se prontificou a gravar todas as cantigas para que, posteriormente, pudessem criar uma apostila com as letras das músicas.

A partir desse momento, as cantigas passaram a fazer parte da identidade do grupo. Começaram a surgir convites para apresentações em eventos públicos. O grupo Meninas de Sinhá passou a ter reconhecimento da própria comunidade e da sociedade em geral. Conquistaram visibilidade na mídia e, em decorrência das apresentações, surgiram oportunidades de gravação de CDs e de DVDs.

O grupo Meninas de Sinhá tem recebido vários convites para se apresentar em muitas cidades brasileiras e, recentemente, apresentou-se no Festival Brave em Wrocław, na Polônia (2012). As apresentações são momentos em que as mulheres que compõem o grupo são reconhecidas e se reconhecem a si mesmas em uma nova posição, a posição de artistas populares.

Durante o processo de realização da pesquisa, as Meninas de Sinhá estavam em fase de profissionalização e passaram a contar com uma promotora cultural. Estavam elaborando um estatuto formal para o grupo. Após a conclusão da dissertação e no processo de elaboração do presente artigo, a fundadora faleceu.

O relato da história do grupo Meninas de Sinhá reafirma a proposição de Lane (2004) de que o grupo deve ser pensado como um processo. Para a autora, a ideia do processo se apoia em duas premissas:

1) o significado da existência e da ação grupal só pode ser encontrado dentro de uma perspectiva histórica que considere a sua inserção na sociedade, com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas; 2) o próprio grupo só poderá ser conhecido enquanto processo histórico, e neste sentido talvez fosse mais correto falarmos em processo grupal, em vez de grupo. (Lane, 2004, p. 81)

Um grupo não é a soma de indivíduos, como aprendemos com a teoria de campo de Kurt Lewin que enfatizou, segundo Mailhiot (1991), a dinâmica dos grupos dada pela interação e interdependência de seus membros, e, nesse sentido, as necessidades individuais postas em comum podem promover um

sentimento de cooperação mútua e transformar solidariamente as partes (os membros) e o todo (o grupo).

Para Lane (2004), quando as pessoas se reúnem em um grupo para discutirem seus problemas, percebem que eles não são exclusivos ou individuais, pois, ao escutarem os companheiros do grupo, descobrem que existem muitos aspectos comuns, decorrentes da condição de vida, do contexto socio-histórico em que todos vivem. A interação permite a elaboração e a produção de novos sentidos singulares para suas vivências particulares. Essas descobertas são importantes para a produção do vínculo grupal.

Análise sartriana do processo do grupo Meninas de Sinhá

A escolha da teoria sartriana dos grupos se justifica por considerarmos o grupo como processo, e não como um produto. Nesse sentido, o grupo está sempre em movimento, em constante construção.

O grupo, a organização será uma totalização em processo, que jamais é totalização realizada. A dialética dos grupos exclui a ideia da maturidade dos grupos.... A dialética será, portanto, para nós, o movimento sempre inacabado dos grupos. (Lapassade, 1977, p. 227)

Segundo Giles (1989), Sartre buscou articular, em sua teoria sobre os grupos, o marxismo, que explica o sujeito inserido em condições socio-históricas, com o existencialismo, que prioriza a experiência vivida pelos indivíduos. Sartre retoma a dialética marxista, que, na sua leitura, passa a considerar as experiências vividas pelo indivíduo.

Sartre (2002) faz uma distinção entre grupo e agrupamento. O agrupamento é tomado como uma série, que tem a potencialidade de se transformar em grupo. A série não é um grupo, mas pode vir a se tornar um grupo e, por outro lado, o grupo vive o risco de voltar à condição de série. A relação entre série e grupo é pensada, dessa forma, no quadro da lógica dialética, ou seja, a série nega o grupo e o grupo nega a série. A transformação da série em grupo revela uma tensão permanente, uma vez que o grupo precisa se organizar para evitar o seu retorno à condição de série.

A fim de exemplificar a série, Sartre traz o exemplo da fila de ônibus, em que as pessoas se agrupam por uma causa externa: a espera do ônibus. "Tal fila não passa de um pluralismo de solidões" (Giles, 1989, p. 309). Apesar de possuírem um

objetivo comum, não há, nesse contexto, uma consideração entre as pessoas. Cada qual possui um motivo particular para pegar o ônibus. Pegar o ônibus é um objetivo individual, não coletivo. Segundo Lapassade (1977), o conceito de série é importante para indicar todo agrupamento humano que não possui uma unidade interna, visto como uma massificação.

No processo de formação do grupo Meninas de Sinhá podemos trazer como exemplo de série o momento no qual as mulheres frequentavam o posto de saúde do bairro. Em uma fila ou numa sala de espera elas aguardavam ser chamadas para uma consulta médica. Não havia nesse momento uma mobilização coletiva, ou seja, uma unidade interna. Elas se encontravam no posto, mobilizadas individualmente por questões de saúde. Embora as questões fossem parecidas, não havia ainda uma mobilização conjunta. O que verdadeiramente importava para cada uma delas, naquele momento, era receber atendimento médico e a medicação prescrita.

Para Sartre (2002), é fundamental para a formação do grupo o advento de uma necessidade ou de um perigo que atinja a todos. Outra possibilidade para a transformação da série em grupo é a conscientização das dificuldades e necessidades comuns. No caso do grupo Meninas de Sinhá, o elemento que possibilitou a conexão entre os diversos componentes da série não foi interno ao posto, mas um elemento externo, que observava de fora a movimentação das mulheres no posto de saúde e que percebeu e nomeou a necessidade comum.

O grupo se forma numa tentativa de superar a série. Para Lapassade (1977), apoiando-se em Sartre, o grupo seria o inverso da série. Para manter a própria existência e para evitar o retorno à condição que lhe deu origem, a série, o grupo trava uma batalha constante. O conflito entre a serialização e a totalização aparece como o motor da dialética do grupo.

Segundo Sartre (2002), o grupo se constitui a partir de uma necessidade comum ou de um perigo compartilhado por todos. Em torno desses motivos iniciais é que o grupo produzirá um objetivo comum que levará a uma práxis coletiva. No entanto, nem a necessidade, nem a práxis, nem o objetivo comum poderão constituir um grupo se este não se fizer grupo, ou seja, não produzir um laço entre os seus membros, experimentando a necessidade individual como de todos e projetando-se na unificação interna, que levará a uma integração em direção a objetivos que serão do grupo.

No grupo Meninas de Sinhá, o sofrimento psíquico por que passavam as integrantes pode ser identificado como esse perigo comum destacado por

Caldeira, S. M. C.; & Moreira, M. I. C. Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

Sartre. Sofrimento que possibilitou a mobilização das integrantes em busca da superação dessa condição. Para Giles (1989), a escassez pode, a princípio, parecer negativa. No entanto, é positiva na medida em que impulsiona o indivíduo a superá-la, a fim de manter a própria existência.

No contexto do bairro em que moram, o aglomerado Alto Vera Cruz, e frequentando o mesmo posto de saúde, podemos considerar que as integrantes do grupo Meninas de Sinhá se reuniram para vencer ameaças comuns experimentadas, como a depressão, a angústia e a falta de sentido para a vida. “O ajuntamento tem por objeto superar esse mal-estar, realizando praticamente uma integração de cada um pela práxis” (Sartre, 2002, p. 470).

Desde sua constituição, o grupo Meninas de Sinhá vem se renovando constantemente. Ao longo do tempo, o grupo foi desenvolvendo novos trabalhos, como cantar e dançar nas apresentações. As integrantes aprenderam a tocar instrumentos musicais, passaram a compor músicas para o seu repertório, cujas letras trazem um pouco da história de vida das participantes e das experiências do grupo.

O grupo tem projetos de futuro: planeja adquirir uma sede própria, onde possa ampliar o trabalho para incluir outras mulheres de diversas faixas etárias. Para isso, estão economizando os recursos que conseguem com prêmios, apresentações e venda de CDs. Segundo Sartre (2002), a práxis do grupo consiste em se reorganizar constantemente, interiorizar sua totalização objetiva pelas coisas produzidas e pelos resultados alcançados, transformando as produções coletivas em novas diferenciações e estruturas, movendo-se em busca de novos objetivos. “Práxis é trabalho; e o trabalho é o esforço para satisfazer nossas necessidades mediante projetos formados em nosso mundo, que é essencialmente um mundo de escassez” (Giles, 1989, p. 307).

Segundo Bettoni (2002), uma vez alcançado o objetivo comum, o grupo se dispersa e os membros voltam a sentir-se em práxis individual. Para manter-se, o grupo precisa buscar novos desafios. Nesse sentido, os projetos de futuro indicam o movimento do grupo Meninas de Sinhá em direção à renovação de suas atividades e, ao mesmo tempo, seus esforços pela manutenção do grupo.

Para que os integrantes do grupo não retornem às práticas individuais, o grupo se constituirá em novas formas, entre elas o grupo juramento. Segundo Sartre (2002), o juramento proporciona o nascimento do indivíduo comum. “Quando a liberdade faz-se práxis comum para servir de fundamento à

permanência do grupo, produzindo por si mesma e na reciprocidade mediada sua própria inércia, este novo estatuto chama-se juramento” (Sartre, 2002, p. 514). O juramento aparece como forma de proteger o grupo contra o retorno à serialidade, ou seja, contra sua dissolução.

O objetivo inicial de retirar as mulheres da posição de pacientes passivas do posto de saúde e de seus afazeres domésticos, sempre voltados para a satisfação do outro, para que pudessem dedicar-se também a si mesmas, além de compartilharem suas experiências pessoais entre pares, acabou se transformando em um trabalho criativo e experimentado por elas como algo estimulante. As Meninas de Sinhá tornaram-se um grupo profissional de arte popular, reconhecido nacional e internacionalmente.

No processo de constituição, o primeiro nome dado ao grupo – Lar Feliz – foi rejeitado pelas participantes, dado bastante significativo na história de formação do grupo. Segundo a fundadora, aquele nome não representava o grupo como elas gostariam. Não queriam carregar o “Lar” no nome do grupo, já que o momento em que se reuniam era uma oportunidade de estarem fora do lar. Além disso, o lar da realidade dessas mulheres não tinha nada de feliz. Muitas conviviam com problemas familiares, tais como alcoolismo dos companheiros e dos filhos, violência doméstica, uso de drogas ilícitas pelos filhos e netos, doenças, entre outros tantos sofrimentos. Desejavam um nome com o qual o grupo se identificasse melhor.

A mudança do nome foi tarefa grupal: ao realizarem uma pesquisa, descobriram na história do bairro um grupo de maculêlê chamado “Meninos de Sinhá”. Elas simpatizaram com o nome e passaram a utilizá-lo como homenagem aos seus antepassados, os escravos, que se referiam às suas donas como “sinhás”. No entanto, buscando resgatar a própria autonomia, elas declararam que a “nossa Sinhá é a vida, nós servimos a vida, por aí a cantar e levar alegria pro povo. A gente inverteu esse papel do lado triste para o lado alegre” (Madalena).³ De mulheres que se nomeavam como deprimidas e tristes, elas passaram a se nomear como “assanhadas” (Madalena).

Esse momento constitui um passo importante na construção da identidade do grupo. As mulheres já não se reconheciam como doentes que frequentam o posto de saúde, nem idosas que se encontravam para tricotar num grupo chamado “Lar Feliz”, muito menos “Amélia” (Madalena): “A gente era dominada e escravizada e tudo e hoje em dia a gente é dona de si” (Madalena). Tornam-se “Meninas de

³ Os nomes mencionados no artigo são fictícios.

Caldeira, S. M. C.; & Moreira, M. I. C. Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

Sinhá”: senhoras-meninas e meninas-senhoras que encontraram na convivência grupal a alegria de viver. Tornam-se donas do próprio destino, tendo como missão levar alegria para outras pessoas.

Esse momento do grupo ilustra o que Sartre (2002) considera como a fase denominada juramento. O juramento seria mais uma tentativa do grupo de evitar o retorno à serialidade. “O grupo procura transformar-se em sua própria ferramenta contra a serialidade que ameaça dissolvê-lo” (Sartre, 2002, p. 516).

De acordo com os relatos da fundadora do grupo, há uma mudança radical na vida das integrantes. Muitas encontraram no grupo uma oportunidade de mudar a própria vida, concedendo a si próprias um lugar onde pudessem se dedicar a um trabalho lúdico. As doenças e as preocupações do dia a dia vão, aos poucos, cedendo lugar à alegria e ao desejo de difundir essa alegria pelos locais por onde passam. Essa transformação é retratada na letra de uma música cantada pelo grupo:

Xô, tristeza! Xô, tristeza. Bem-vinda, alegria. Brincamos de roda dia e noite, noite e dia. A gente chorava, a gente sofria. Triste e calada e nada podia. Vem o doutor, nada resolvia. Só dava remédio e a gente dormia. Até que um dia apareceu a boa Valdete que em seu peito doeu. Juntou uma a uma com a ajuda de Deus. E foi de repente que aconteceu. Nos deu carinho, nos deu a mão. Somos gratas a ela, de todo coração. Agora vivemos pra cantar. Levando a alegria das Meninas de Sinhá.... (Composição feita por Ephigênia Romualda, em homenagem à fundadora do grupo)

Desenvolve-se entre os membros do grupo uma fraternidade.

Somos irmãos enquanto, após o ato criador do juramento, somos nossos próprios filhos, nossa invenção comum. E a fraternidade, como nas famílias reais, traduz-se no grupo por um conjunto de obrigações recíprocas e singulares, ou seja, definidas pelo grupo inteiro a partir das circunstâncias e de seus objetivos (obrigações de ajuda mútua em geral ou no caso preciso e rigorosamente determinado de uma ação ou de um trabalho particular)... A fraternidade é o vínculo real dos indivíduos comuns, enquanto cada um vive seu ser e o do Outro (nem que fosse o simples estar-aí perto do Outro ou a semelhança-solidariedade dos negros revoltados, dos brancos na defensiva) sob a forma de obrigações recíprocas insuperáveis. (Sartre, 2002, p. 531)

Segundo Sartre (2002), após um período de homogeneização do grupo, há uma substituição pela diferenciação, em que cada membro do grupo se destacará por suas especificidades. A diferenciação poderá contribuir para um maior risco de afastamento. O juramento surge, nesse contexto, como garantia de que a diferenciação não culminará com a volta à serialidade do grupo.

As integrantes do grupo Meninas de Sinhá, ao longo do tempo, foram assumindo tarefas diferenciadas, descobrindo suas aptidões. No início, as atividades eram iguais para todas. Hoje, cada uma possui uma “tarefa” diferenciada. Algumas tocam instrumentos musicais, outras cantam, outras interagem com a plateia durante as apresentações, outras compõem novas músicas para o repertório do grupo. “As ações passam a ser mutuamente necessárias umas às outras, e a práxis comum só pode ocorrer por causa das práxis individuais que a integram” (Giles, 1989, p. 234). Desse modo, as atividades diferenciadas e articuladas concorrem para a manutenção do grupo.

O grupo se põe para si em uma prática reflexiva e torna-se seu objetivo imediato não só quando as circunstâncias exigem sua permanência, mas quando a diversidade de suas tarefas exige que a homogeneidade fluida da fusão seja substituída pela diferenciação (Sartre, 2002, p. 537).

Na organização, há uma distribuição de tarefas para os integrantes do grupo. Cada membro terá uma função distinta. Essa função será importante para os demais membros e para o grupo como um todo. Segundo Sartre (2002), cada membro é determinado pela função que exerce no grupo. Cada um deve cumprir sua tarefa, respondendo às exigências dos demais membros em nome do grupo. Os atos particulares de cada membro só terão sentido em conjunto com os demais membros do grupo. No grupo Meninas de Sinhá, apesar de cada integrante possuir uma função distinta, todas as funções estão interligadas, visto que uma função sem a outra perde o sentido. Cada uma tem sua importância dentro do conjunto.

A palavra “organização” designa a ação interna pela qual um grupo define suas estruturas e, ao mesmo tempo, o próprio grupo como atividade estruturada que se exercita no campo prático sobre a matéria trabalhada ou sobre outros grupos. (Sartre, 2002, p. 539)

Caldeira, S. M. C.; & Moreira, M. I. C. Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

Perdigão (1995) compara a organização dos grupos com o funcionamento do corpo humano, onde cada órgão possui função específica que contribui para manter o organismo funcionando. Ele acredita que a formação do grupo pode ser vista como um aperfeiçoamento que tem como objetivo melhorar o organismo individual, pois a ação coletiva possibilita a superação das limitações individuais. Sozinhas, as Meninas de Sinhá, apesar de auxílio médico e do uso de medicação, não conseguiam superar suas dificuldades. Foi através do grupo que conseguiram, em conjunto, vencer as dificuldades com as quais se deparavam.

O grupo organizado, pela divisão de tarefas, redundava em algo como uma ampliação fantástica da práxis de um indivíduo: o grupo (não por ser numeroso, mas por ser mais complexo do que qualquer organismo individual) obtém resultados que nenhum indivíduo poderia alcançar sozinho, ainda que multiplicando sua força e habilidade. (Perdigão, 1995, p. 231)

Se, por um lado, a divisão das tarefas possibilita certa estabilidade ao grupo, por outro essa estabilidade acaba por proporcionar a separação entre os membros.

Apesar de estar juramentado e organizado, o fantasma da dissolução, ou seja, da volta à serialidade continua a rondar o grupo. Mesmo com o juramento e a organização, utilizados para evitar a dispersão dos membros do grupo, a dissolução será um perigo constante, que o grupo continuará tentando superar. Para Lapassade (1977), o grupo vive obcecado pela ideia de conquistar a unidade de um organismo. Na ilusão de tentar proteger-se, o grupo continuará lutando para evitar sua dissolução.

Na tentativa de se manter coeso, o grupo se tornará institucionalizado através de novas formas de agir.

Se a práxis comum mostrou-se inoperante e perigosa (as liberdades são sempre imprevisíveis), a solução final e desesperada é recorrer às estruturas de inércia, dando-lhes força suficiente para manter a unidade ameaçada. (Perdigão, 1995, p. 239)

De acordo com Sartre (2002), o grupo abrirá mão das práxis individuais, buscando o que ele denomina de processo.

Alguns relatos das integrantes do grupo Meninas de Sinhá apontam para conflitos constantes entre os membros. Dentre esses conflitos, parecem ser frequentes as insatisfações em relação à escolha das que farão apresentações em outras cidades, quando

não há possibilidade de todas participarem, a exemplo da viagem à Polônia.

...ela escolheu [a produtora cultural] quem tinha menos problemas de saúde, quem tem mais agilidade, quem representa melhor, quem tem mais capacidade de dar uma entrevista, quem pudesse igual ela falou, se alguma tivesse algum problema as outras tivessem condições de ajudar naquela situação. (Madalena)

O grupo está atualmente construindo um estatuto que pretende regulamentar algumas condutas com a intenção de evitar os conflitos, vividos como ameaças de dissolução. A construção desse estatuto conta com a colaboração da produtora cultural do grupo, que atualmente parece funcionar como mediadora dos conflitos. Percebemos, nesse contexto, que o grupo caminha para a institucionalização.

O grupo institucional ostenta o semblante de uma “coisa” estabelecida com caráter de permanência, é um sistema fechado e estático, identificável pela força de seus códigos de conduta, suas leis, sua rigidez mecânica, sua estrutura estabilizada, e também pela redução da práxis individual a limites severos. (Perdigão, 1995, p. 240)

Diante do impasse gerado pelos conflitos que apontam para a possibilidade de dissolução do grupo, a criação de um estatuto vem possibilitar uma forma de controle sobre os membros, buscando resolver de antemão tudo aquilo que poderá contribuir para a volta à serialidade. “O momento institucional corresponde ao que se pode chamar a autodomesticação sistemática do homem pelo homem” (Sartre, 2002, p. 685).

Sartre (2002) aborda algumas transformações sofridas pelo grupo ao se institucionalizar. Dentre essas transformações há o surgimento da autoridade, com os conflitos decorrentes das relações de poder. Para que a autoridade prevaleça sobre o coletivo, o grupo deverá estar novamente na inércia e na serialidade.

Ao se institucionalizar, o grupo mais uma vez fracassa em sua tentativa de evitar a serialidade e acaba retornando a esta. Segundo Lapassade (1977), a “vida”, que fazia parte do grupo, perde-se com a burocracia. No processo de burocratização, todo o poder, que antes se dividia entre os membros do grupo, concentra-se agora nas mãos de um único membro, o soberano. Os membros do grupo tornam-se passivos, submetendo-se às ordens do soberano.

Caldeira, S. M. C.; & Moreira, M. I. C. Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

À medida que o grupo Meninas de Sinhá vai ganhando popularidade e reconhecimento, um novo elemento, externo ao grupo, parece funcionar como esse soberano, detentor do poder. A produtora cultural aparece no relato das integrantes como aquela que toma as decisões importantes. Por exemplo, busca parcerias para a realização de shows, inclui e exclui membros nas apresentações, segundo critérios que parecem visar ao bom funcionamento do grupo como instituição.

No decorrer do tempo, o grupo, que surgiu como um espaço terapêutico e lúdico, parece ganhar cada vez mais contornos de um grupo artístico-profissional.

Os sentidos do grupo na história singular de suas integrantes

Consideramos a angústia vivenciada por cada uma das mulheres atendidas no posto de saúde como um traço comum, que lhes possibilitou uma primeira identificação. A angústia vivenciada individualmente por elas era uma angústia patológica, que as aprisionava em um quadro depressivo. A constituição do grupo Meninas de Sinhá propiciou a transformação dessa angústia patológica em angústia existencial.

Do ponto de vista do existencialismo, a angústia é parte da condição humana. Não é possível imaginar um ser humano sem angústia. A angústia existencial vivenciada pelas mulheres no grupo Meninas de Sinhá as impulsiona para a realização de projetos que produzem sentido para a vida.

Segundo May (2000), a angústia ameaça um dos principais pontos da existência, a noção de valor que temos de nós mesmos, a autoestima. A fundadora se recorda de como era baixa a autoestima das mulheres quando o grupo começou: “O caso é o seguinte, o grupo foi justamente feito para que as mulheres tivessem uma autoestima”.

A baixa autoestima era observada pela fundadora do grupo na aparência das mulheres, que denotava negligência no cuidado de si. O grupo e os vínculos construídos no fazer grupal possibilitaram às mulheres o resgate do cuidado de si mesmas: “*Foi uma coisa muito boa, que resgatou a autoestima de todo mundo*” (Madalena).

O grupo Meninas de Sinhá é composto em sua maioria por mulheres idosas. Ao longo da trajetória do grupo, elas têm vivido inúmeras perdas provocadas pelo envelhecimento e pela morte de algumas integrantes. Uma das integrantes do grupo

relatou, na entrevista, que “*umas faleceram, outras não dão conta mais de andar*” (Luiza). Essa realidade do grupo Meninas de Sinhá coloca as suas integrantes diante da angústia de não-ser, que está relacionada à nossa finitude.

Se a realidade da finitude é uma das fontes de angústia, os existencialistas acreditam que também nos deparamos com a angústia especialmente quando estamos diante de uma nova possibilidade em nossas vidas. Segundo May (2000), a angústia surge quando estamos diante de uma nova possibilidade ou potencialidade, pois para vivenciar uma nova experiência devemos abrir mão da condição atual de segurança. Essa insegurança de abrir mão da condição conhecida para uma nova condição desconhecida muitas vezes paralisa o indivíduo, fazendo com que rejeite a nova possibilidade.

Como vimos, a proposta inicial de formação do grupo encontrou resistência entre as mulheres: embora a situação vivida como pacientes do posto de saúde fosse carregada de dor e sofrimento, era essa a situação conhecida. Sair da condição vivencial da angústia patológica para a vivência da angústia existencial exigiu delas um esforço psíquico.

As integrantes do grupo Meninas de Sinhá vivem cotidianamente a angústia das mudanças: da condição de deprimidas para a condição de artistas; da condição de mulheres submissas à condição de mulheres ativas, capazes de contribuir para a mudança da comunidade onde moram, por exemplo.

A angústia existencial aqui descrita está diretamente relacionada às potencialidades e possibilidades que se abrem para o sujeito. Muitas vezes, para se livrar dessa angústia, o sujeito abdica de sua liberdade de escolha, fechando-se para novas possibilidades, na ilusão de proteger o seu ser. Frente às inúmeras possibilidades que lhe são apresentadas pelo mundo, o sujeito pode tanto avançar, quanto recuar. O medo de abrir mão de uma situação conhecida poderá manter o sujeito “paralisado” frente à própria vida. “A angústia pode nos libertar ou nos destruir” (Giovanetti, 2000, p.119). Apoiado em Kierkegaard, Giles (1989) aponta que, frente a suas possibilidades, o sujeito pode tanto aceitar sua condição de realização quanto negá-la. Aceitando ou negando suas possibilidades de realização, a angústia estará presente, sendo impossível evitá-la. A angústia aponta a possibilidade de viver uma vida autêntica.

...a tentativa de fuga diante da angústia terá por único resultado a melancolia que se origina quando, tentando fugir de si próprio, e buscando perder-se nas distrações, o homem descobre em si um resíduo de

Caldeira, S. M. C.; & Moreira, M. I. C. Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

presentimentos a dizer-lhe que toda a sua tentativa de fuga é em vão. (Giles, 1989, p. 20)

Ao contrário de algo negativo, a angústia é vista no existencialismo como algo que nos impulsiona em direção às nossas possibilidades. A angústia pode libertar o homem de uma vida vazia de sentido, impulsionando-o em busca de suas realizações. Para Giovanetti (2000), a angústia possui algo que remete diretamente ao sentido da vida. Segundo Protásio (2008), a angústia nos auxilia na análise do que estamos fazendo da nossa vida, podendo assim nos despertar, levando-nos a uma vida mais autêntica. Movidos pela angústia, podemos buscar novas possibilidades em nossa vida.

As Meninas de Sinhá, movidas pela angústia, puderam iniciar os encontros do grupo na tentativa de apaziguar tal angústia. Paralisadas diante de uma vida esvaziada de sentido, elas puderam, através do grupo e do encontro com outras mulheres, construir novos sentidos para a vida. A angústia, nesse caso, pode ser lida como a necessidade que permite a fundação do grupo, como afirmou Sartre.

Para o existencialismo, a angústia é mobilizadora, pois pode reconduzir o homem ao encontro de si. No entanto, também pode tornar-se patológica, tendo o efeito contrário, de paralisar o homem frente à vida. Não é nosso objetivo neste artigo delimitar as fronteiras entre a angústia patológica e a existencial. No caso das integrantes do grupo Meninas de Sinhá, podemos nos deparar tanto com a angústia patológica, que paralisou aquelas mulheres diante das possibilidades da vida, quanto com a angústia existencial, que as impulsionou para novas escolhas e novos desafios. Na trajetória do grupo elas puderam transpor a fronteira da angústia patológica e alcançar a outra margem, da angústia existencial, que potencializou as mudanças subjetivas na vida de cada uma delas.

Ciampa (2007) considera a “identidade humana como metamorfose, ou seja, o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas” (p. 22). Ao contrário de algo que permanece imutável, a identidade humana está em constante transformação, sendo constituída por inúmeros fatores, dentre eles, principalmente, as condições do contexto histórico no qual estamos inseridos, bem como de nossas relações sociais. Essas condições transformam a identidade, ao mesmo tempo em que são transformadas por ela. Nesse sentido, a natureza humana é, para Ciampa, uma natureza histórica.

Só se é alguém através das relações sociais. O indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa. (Ciampa, 2007, p. 86)

Ciampa (2007) recorre a Heidegger (1999) para sustentar que “o ser faz parte da identidade”, e não “a identidade faz parte do ser”, como se defendia. No decorrer da discussão proposta por Ciampa (2007) em torno do conceito de identidade, percebemos uma aproximação com o pensamento existencialista. Destacamos a seguir possíveis convergências entre o pensamento de Heidegger e Ciampa.

Assim como Heidegger (2009), Ciampa (2007) também considera o ser humano como um ser de relação, um ser que não existe isolado do mundo, que não está pronto, que irá se constituindo conforme for existindo no mundo e em relação com os outros. Para Heidegger (1999), nós constantemente nos projetamos para fora de nós mesmos, no entanto, sempre limitados pelo mundo no qual estamos inseridos.

Duveen (2002) destaca que “as identidades tomam forma através da entrada do indivíduo no mundo das representações” (p. 98). O autor parafraseia uma célebre frase de Sartre, ao dizer que “as representações precedem as identidades” (p.98). Para o autor, nossa identidade ganha forma à medida que nos inserimos no mundo das representações.

A identidade, então, não é uma coisa, como uma atitude ou crença determinadas, mas a força ou poder que liga uma pessoa ou grupo a uma atitude ou crença; numa palavra, a uma representação. A identidade é uma luta pelo reconhecimento, e a alteridade é construída no decorrer dessa luta. A identidade, então, é antes de mais nada separação e diferenciação do outro, portanto, a íntima relação entre o eu e a identidade, ambos construções da diferença. (Duveen, 2002, p. 99)

Construímos constantemente inúmeras representações. O grupo Meninas de Sinhá construiu uma representação do que é ser integrante do grupo, representação que podemos visualizar no discurso de suas integrantes. Elas destacam que ser uma Menina de Sinhá é ser alegre e servir à vida cantando e levando alegria para outras pessoas.

Ciampa (1989) afirma que possuímos certos atributos que nos definem. Ao nos apegarmos a esses atributos, nossa identidade aparece como algo atemporal. Deixamos de perceber que essa identidade é constantemente repostada, ou seja,

reafirmada a todo tempo através de nossas relações sociais. Ao perdemos o caráter temporal e histórico da identidade, passamos a vê-la como algo permanente e imutável. “Uma vez que a identidade pressuposta é reposta, ela é vista como dada – e não como se dando num contínuo processo de identificação” (Ciampa, 1989, p. 66).

Antes da formação do grupo, as Meninas de Sinhá eram consideradas deprimidas. Essa representação acabava sendo reposta cada vez que elas iam ao posto de saúde da comunidade em busca de nova consulta médica e de novo receituário para medicação. As relações estabelecidas entre as mulheres e o “posto” acabavam por manter a identificação de deprimida como algo permanente e imutável. Ser deprimida tornou-se uma forma de identificação dessas mulheres.

A identidade para Ciampa comporta permanência e mudança, semelhança e diferença, atributos articulados dialeticamente, ou seja, a identidade não é um atributo estático, mas dinâmico. Segundo Ciampa (1989), quando não percebemos a identidade como um processo permanente de construção, acabamos perdendo o caráter de reposição da identidade. “A mesmidade de mim é pressuposta como dada permanentemente, e não como reposição de uma identidade que uma vez foi posta” (Ciampa, 1989, p. 67).

Nossos encontros nos modificam constantemente, tornando nossa identidade mais fluida do que rígida. Ciampa (2007) destaca que o indivíduo deixa de ser visto como ser isolado, para se fazer nas relações. Não conseguimos pensar o indivíduo fora das relações. Não é possível sermos constantemente os mesmos, nossas relações nos modificam constantemente, assim como o momento histórico no qual vivemos também nos afeta. Para Ciampa (1989), nossas determinações serão ditadas pelo contexto social e histórico em que vivemos. Dessa forma, a identidade possui um caráter histórico-social.

Segundo Ciampa (2007), o indivíduo não é algo pronto, mas um fazer-se constante, que acontece no mundo em que estamos inseridos e em conjunto com as pessoas com as quais convivemos. Tomando o materialismo histórico como referência teórico-metodológica, Ciampa (2007) pode afirmar que o homem deixa de ser impotente diante da realidade que lhe é apresentada para tornar-se o responsável pela transformação dessa realidade.

Como seres de possibilidade, fazemos escolhas constantemente. Nossas escolhas nos direcionam para aquilo que desejamos ser. “O ser humano jamais seria um ser acabado e nunca seria aquilo tudo que pode ser; estaria sempre diante de uma série

infinita de possibilidades sobre as quais se projeta” (Heidegger, 1999, p. 7)

Na concepção de Ciampa (2007), mais do que a escolha que contribuirá para a transformação, é necessário que haja empenho da pessoa para que a transformação se concretize. A transformação só acontece quando existe ação. O sujeito deve abrir mão de permanecer substantivo ou adjetivo para tornar-se verbo, ou seja, ação. Através das ações surgem as possibilidades de encarar a vida de outro ângulo. As Meninas de Sinhá vão se transformando ao se fazerem outras. Ao agirem diferentemente da forma como estavam habituadas até então, aprendem a ser outras. Vão se transformando ao se fazerem verbo. “Ao aprender a ser outra, como que sai de si, torna-se outra, exterioriza-se na realidade. O subjetivo torna-se objetivo, e a recíproca também” (Ciampa, 2007, p. 145)

Se antes não se viam como protagonistas da própria história, passam a assumir a autoria e a representação do que escolheram para si. Escolha que é constantemente sustentada pelas ações do cotidiano, ou seja, pelos verbos.

Na medida em que nos vemos em aberto e percebemos a ilusão e provisoriedade de nossas identificações, podemos nos apropriar de outras possibilidades e construir novas identidades, estabelecendo novas formas de lidar com o mundo e com os outros. (Rodrigues, 2008, p. 44)

Ao fazerem novas escolhas, as Meninas de Sinhá conseguiram sair do lugar de tristeza e de depressão e passaram a se reconhecer como aquelas que levam a alegria, pois se tornaram artistas.

Considerações Finais

O adoecimento psíquico relatado pelas integrantes do grupo Meninas de Sinhá relaciona-se com a negação das suas próprias potencialidades, ou seja, de sua liberdade. A angústia, nesse contexto, pode ter impulsionado as mulheres da comunidade do bairro Alto Vera Cruz (Belo Horizonte – MG) a buscarem novas possibilidades, o que culminou com a formação do grupo Meninas de Sinhá e com a transformação dessas mulheres.

A identidade de deprimida das mulheres que constituíram o grupo Meninas de Sinhá foi aos poucos sendo substituída pela identidade de artista, transformação sustentada pela mudança de atitude das integrantes e, principalmente, pelas atividades realizadas por elas, ou seja, pela ação. O fato de pertencer ao grupo Meninas de Sinhá é motivo de

Caldeira, S. M. C.; & Moreira, M. I. C. Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

orgulho para as suas integrantes, que gostam de ser reconhecidas mesmo quando não estão se apresentando ou caracterizadas com as roupas típicas usadas pelo grupo durante as apresentações.

Há uma visível valorização da transformação ocorrida na vida de cada uma das Meninas de Sinhá, tanto entre as próprias integrantes do grupo, quanto por parte da comunidade em geral. A transformação que experimentaram é vista como algo que deve ser compartilhado. Elas pretendem despertar outras pessoas para a própria experiência de transformação. Reconhecem-se hoje como missionárias da alegria, e seguem cumprindo essa missão.

Elas saíram do isolamento provocado pelos quadros de depressão e se integraram em movimentos sociais importantes, tais como a luta antimanicomial, os movimentos pela prevenção e tratamento da Aids, bem como os que buscam a superação do preconceito contra os portadores do HIV.

A metamorfose na vida dessas mulheres aconteceu quando elas assumiram a mudança, começaram a agir, ou, como retrata Ciampa (2007), quando se fizeram verbo. Saíram da passividade de frequentadoras do posto de saúde, diagnosticadas e medicadas, para descobrirem um trabalho criativo de resgate da cultura popular.

Ao se assumirem como artistas, transformaram a percepção que tinham de si mesmas. Para que o lado artístico pudesse manifestar-se, foi necessário negar o lado deprimido. “A semente não permanece semente; para ser o que é, ela precisa ser negada” (Ciampa, 1989, p. 71). Esse lado não desaparece, mas é transformado pelo outro lado que se desvela.

A formação do grupo possibilitou a saída do contexto do lar, onde o trabalho doméstico aparece como algo invisível, sem nenhum valor, para conquistarem o mundo com suas apresentações, num trabalho reconhecido e valorizado. Se antes estavam enclausuradas em suas casas, invisíveis para seus familiares, elas acabaram ganhando (literalmente) o mundo e saindo do anonimato. Saíram da solidão e do isolamento para se relacionarem com outras pessoas. Ao modificarem a percepção que tinham de si, modificaram também a visão dos outros em relação a elas. O grupo Meninas de Sinhá significa para cada uma delas uma potencialidade para que possam se reinventar cotidianamente.

Referências

- Bettoni, R. A. (2002). Formação de grupos sociais em Sartre. *Metavnoia*, 4, 67-75.
- Ciampa, A. da C. (1989). Identidade. In W. Codo, *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. da C. (2007). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense.
- Duveen, G. (2002). A construção da alteridade. In A. Arruda, (Org.), *Representando a alteridade* (pp. 83-108). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Giles, T. R. (1989). *História do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: EPU.
- Giovanetti, J. P. (2000). Angústia existencial nos tempos atuais. In V. A. Angerami-Camon, *Angústia e psicoterapia* (pp. 119-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Heidegger, M. (1999). *Identidade e diferença* (pp. 173-183, Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural.
- Heidegger, M. (2009). *Ser e tempo* (M. S. C. Schuback, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lane, S. (2004). O processo grupal. In S. Lane, & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 78-98). São Paulo: Brasiliense.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- Mailhiot, G. B. (1991). *Dinâmica e Gênese dos Grupos*. São Paulo: Duas Cidades.
- May, R. (2000). *A descoberta do ser: estudos sobre a psicologia existencial*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Perdigão, P. (1995). *Existência e liberdade: uma introdução à filosofia de Sartre*. Porto Alegre: L&PM.
- Protásio, M. M. (2008). Contribuições kierkegaardianas para a compreensão do adoecimento psíquico. In A. M. L. C. de Feijoo, *I Simpósio de Psicologia Fenomenológico-Existencial* (pp. 128,136). Belo Horizonte: Fundação Guimarães Rosa.
- Rodrigues, J. T., & Sá, R. N. (2008). A questão do sujeito e do intimismo em uma perspectiva fenomenológico-hermenêutica. In A. M. L. C. de Feijoo (Org.), *Interpretações fenomenológicas-existenciais para o sofrimento psíquico na atualidade* (pp. 35-54). Rio de Janeiro: GDN.

Caldeira, S. M. C.; & Moreira, M. I. C. Meninas de Sinhá: Os Sentidos do Grupo na História de Vida de Suas Integrantes

Sartre, J. P. (2002). *Crítica da razão dialética: precedido por questões de método*. Rio de Janeiro: DP&A.

Recebido: 10/03/2014
Aprovado: 30/04/2014

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

Lúcia, “a life in circle” – The Impasses of a network of care for children and adolescents

Izabel Cristina Friche Passos¹

Clarissa Sudano Ribeiro²

Flávia Daniela Santos Rodrigues³

Jacques Akerman⁴

Resumo

Este artigo trata do estudo de caso de uma adolescente atendida pela saúde mental da cidade de Belo Horizonte/MG-Brasil. O objetivo é analisar o percurso dessa jovem pela rede como exemplo dos muitos desafios que casos complexos representam para uma efetiva implantação da rede de atenção psicossocial. O caso foi escolhido como paradigmático em termos de sua dificuldade de abordagem, uma vez que, em sua trajetória de tratamento, essa jovem percorre vários dispositivos e serviços, tanto da rede especializada de saúde mental como da rede ampla de promoção, proteção e defesa de direitos de crianças e adolescentes, demandando sempre os serviços mais complexos da assistência, sem resolubilidade.

Palavras-chave: adolescência; atenção psicossocial; saúde mental; rede intersetorial.

Abstract

This article discusses the case study of an adolescent assisted by the mental health care in the city of Belo Horizonte / MG, Brazil. The aim is to analyze the trajectory of this young girl through the network as an example of the several challenges that complex cases represent to an effective deployment of the psychosocial care network. The case was chosen as paradigmatic in terms of the difficulty of approach, since in the course of her treatment, this young girl goes through multiple devices and services, both from the specialized mental health care network and from the broad network of promotion, protection, and defense of children and adolescents' rights, always requiring the most complex services of the assistance, with no solution.

Keywords: adolescence; psychosocial care; mental health care; cross-sector care network.

Resumen

Este artículo trata del estudio de caso de una adolescente atendida por la salud mental de la ciudad de Belo Horizonte / MG-Brasil. El objetivo es analizar el percurso de esta joven como un ejemplo de los muchos desafíos que representan los casos complejos para un desarrollo eficaz de la red de atención psicossocial. El caso fue elegido como paradigmático en términos de su dificultad de enfoque, ya que en su camino de tratamiento, esta chica acciona a múltiples dispositivos y servicios, tanto de la red especializada de salud mental como de la extensa red de promoción, protección y defensa de los derechos de los niños y adolescentes, haciendo demanda a los servicios más complejos pero sin resolución.

Palabras-clave: adolescencia, atención psicossocial, salud mental, red intersectorial.

¹ Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Endereço para correspondência: Rua Seritinga, 38, Ap. 202, Ipiranga, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.140-620. Endereço eletrônico: izabelfrichepassos@gmail.com

² Graduada em Psicologia, ex-bolsista PIBIC da UFMG.

³ Graduada em Psicologia pela Universidade FUMEC.

⁴ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professor da Universidade FUMEC – Fundação Mineira de Educação e Cultura.

Introdução

O presente estudo de caso teve origem em pesquisa mais ampla que visou ao mapeamento da rede de saúde mental infanto-juvenil da cidade de Belo Horizonte/MG, Brasil, sendo realizada no período de janeiro de 2009 a fevereiro de 2011, com financiamentos do Ministério da Saúde e do CNPq. A seleção do caso se deu por meio de indicação de um dos serviços da rede de atendimento a crianças e adolescentes envolvidos no projeto de pesquisa e pelos desafios que representava para a rede. Foi feita pesquisa documental em prontuários dos diferentes serviços pelos quais passou a adolescente para levantamento de dados sobre sua história, tal como se encontra registrada nos documentos pesquisados. Essa análise documental nos possibilitou uma compreensão das articulações feitas pela rede de saúde mental infanto-juvenil com os demais dispositivos de proteção, durante a condução do caso. Ressalvamos que a equipe de pesquisa não teve acesso a documentos e processos da Justiça, também envolvida no caso, pois tal aprofundamento não era previsto pelo recorte do estudo. Foram entrevistados alguns dos principais profissionais que se responsabilizaram direta ou indiretamente pelos atendimentos, pertencentes aos diferentes serviços e dispositivos de acolhimento e tratamento em saúde mental e da Justiça, pelos quais passou a adolescente, a saber: três profissionais do Centro Psíquico da Adolescência e Infância (CePAI), um profissional do Centro de Referência em Saúde Mental Infanto-juvenil (CERSAMI), dois profissionais da Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude de Minas Gerais e um profissional do Juizado da Infância e Juventude. A equipe de pesquisa não conseguiu autorização em tempo hábil para realização de duas entrevistas com técnicos da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas, vinculada à Secretaria de Estado de Defesa Social, já que foi exigida da equipe de pesquisa nova autorização por seu Comitê de Ética, embora já dispuséssemos de duas aprovações, a saber: dos Comitês de Ética da Secretaria Municipal de Saúde e da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais. Também, não foi realizada a entrevista com o responsável pela Instituição de Acolhimento (abrigo), instituição não-governamental participante da rede, com a alegação de que a adolescente abrigada seria desligada da instituição por ter causado severos danos materiais à entidade durante episódio agudo de crise. Por fim, foi feita uma entrevista com a própria usuária. É

importante salientar que tivemos a anuência dos profissionais responsáveis pelo caso e da própria usuária, em vias de completar a maioridade, para a condução do estudo, mediante assinatura dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pretendeu-se, por meio dos procedimentos descritos acima, analisar o percurso da usuária cotejando-o com a Linha-guia estabelecida pela Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais e constante de documento recente (Minas Gerais, 2006), de modo a compreender suas articulações com instituições de outros setores. A expressão “linha de cuidado” (derivada do documento oficial) tornou-se corrente entre os profissionais da rede para designar certa ordenação do percurso dos usuários da saúde mental nos diversos dispositivos assistenciais da rede de saúde em geral. Ela operacionaliza as diretrizes da política e serve como norte para a atuação dos profissionais.

O caminho seguido pela usuária na saúde mental inicia-se com as primeiras identificações de um “problema” pelos familiares, por volta dos 12 anos de idade, e vai até os últimos acontecimentos aos quais tivemos acesso, relatados tanto por ela própria quanto pelos profissionais entrevistados, quando estava prestes a completar a maioridade e, portanto, ter de deixar a rede infanto-juvenil para entrar na rede destinada a adultos. Na entrevista com Lúcia⁵, procuramos identificar as próprias percepções da adolescente acerca do cuidado e da atenção que lhe foram dispensados ao longo dos anos.

Este não é um estudo de caso de tipo clínico, pois não pautamos nossa análise pelos determinantes da história clínica de Lúcia, nem discutimos questões relacionadas aos tratamentos clínicos dispensados, tais como: correção do diagnóstico, adequação e clareza da condução teórico-técnica adotada, ou resultados das intervenções feitas. Tais aspectos, certamente fundamentais de um ponto de vista das práticas profissionais envolvidas na trajetória da adolescente pela rede, foram tratados desde uma perspectiva que poderíamos qualificar como externa ou cartográfica em relação a uma discussão clínico-terapêutica. São dimensões implicadas no caso que aparecem como problemáticas e que evidenciam a forma de articulação, ou de desarticulação, dos diversos dispositivos de atenção envolvidos na trajetória do sujeito pela rede assistencial, além de remeterem para outras possíveis questões sobre formação e preparo técnico, com as quais tampouco nos ocupamos aqui. Lembramos que o objetivo da pesquisa, na qual se insere o estudo, era o conhecimento da maneira como a rede constrói e

⁵ O nome é fictício.

desconstrói as demandas por atenção e cuidado que lhe chegam. O presente estudo de caso não tem a pretensão de dar conta do complexo funcionamento dessa rede, que foi longa e detalhadamente trabalhado e analisado pela pesquisa mais ampla, cujos resultados finais ainda não se encontram publicados. Entretanto, tem a vantagem heurística de condensar nele algumas das principais fragilidades da rede.

Em nosso modo de apresentar e descrever o caso, guiaram-nos algumas noções fundamentais da Análise do Discurso, em sua vertente francesa, especialmente referenciadas em Michel Foucault (1987) e Maingueneau (1997). Assim, procuramos identificar a multiplicidade de vozes e de discursos que se fazem ouvir nos relatos do percurso institucional dessa jovem ainda que uma análise do discurso não seja o objetivo deste artigo.

Histórico do caso

O histórico do caso, aqui resumido a título introdutório, foi redigido por nós a partir dos dados levantados nas consultas aos prontuários e nas entrevistas com os profissionais e com Lúcia.

Filha de mãe presidiária (com acusação de homicídio) e pai andarilho, Lúcia foi adotada ainda recém-nascida e trazida do interior de Minas Gerais por sua mãe adotiva, então separada do marido e com dois filhos já entrando na adolescência. Lúcia nunca teve qualquer contato com sua mãe biológica. Os entrevistados mencionam uma dificuldade da mãe adotiva em colocar limites para Lúcia e interpretam que ela tem com a filha uma relação simbiótica. A própria Lúcia relata para um dos profissionais que quando era criança “tinha de tudo”: um quarto todo rosa, as roupas e objetos que queria. Bastava pedir, e a mãe lhe dava. Um mundo cor de rosa e de fantasia, que se confunde, entretanto, com um episódio obscuro que ocasiona sua entrada para a rede de proteção à criança e ao adolescente por intermédio do Juizado da Infância e Juventude. Trata-se de uma denúncia de que Lúcia teria sofrido abuso sexual por parte do porteiro do prédio onde morava com a mãe, um senhor de 60 anos de idade. Segundo uma profissional da Justiça, esse episódio teria ocorrido quando ela era bem jovem, por volta dos oito ou nove anos de idade. Houve inquérito, mas não provou nada e Lúcia permaneceu na rede de proteção em função dessa possibilidade de ter sofrido abuso ou assédio. Mãe e filha teriam sido convidadas a se mudarem do prédio por maus comportamentos de Lúcia, como pequenos roubos e sujeira dos espaços comuns do edifício. Há recorrentes menções dos profissionais quanto ao envolvimento de Lúcia em

situações de violência sexual e como tendo “uma sexualidade exacerbada”. Provavelmente por essa mesma época, a mãe emancipa seus dois filhos biológicos que saem de casa, o filho indo morar no exterior e a filha em outro estado. Ambos perdem o contato com a mãe e com Lúcia.

Por ocasião da entrada na escola, Lúcia e os demais familiares tomam conhecimento de que seu nome verdadeiro havia sido alterado pela mãe adotiva, que, por um capricho, no trato cotidiano com a menina, o tinha mudado para outro completamente diferente do registrado em cartório quando de seu nascimento. A partir de então, Lúcia, que acalenta desde muito pequena o sonho de ser artista, passa, em sentido contrário, a ter de adotar seu nome verdadeiro, que, à semelhança da mãe, não lhe agrada, como viria a nos dizer.

A suspeita de abuso sexual aparece mencionada nos documentos, mas não tivemos acesso a qualquer registro formal de denúncia. Seria, aparentemente, o que inauguraria a entrada de Lúcia na rede de proteção à infância e adolescência, embora sua chegada para a saúde mental viesse a ocorrer bem mais tarde, aos 12 anos, em 2005, encaminhada pelo Conselho Tutelar e levada por uma tia materna, com quem estava morando, há alguns meses, em função de um processo avançado de câncer que acometia a mãe. Segundo os dados registrados, a queixa era de que Lúcia entrava na frente de ônibus, desobedecia às ordens da mãe, criava problemas com vizinhos e parentes. A esses fatos se somam o início de problemas escolares e a descoberta da gravidade da doença da mãe adotiva. Devido a esses problemas, a menina já vinha realizando acompanhamento com uma psicóloga há alguns meses, mas a tia, apesar de reconhecer os bons resultados desse acompanhamento, decide transferi-la para o Centro de Referência da Infância e Adolescência (CRIA), um dispositivo da saúde pública municipal, em função da maior proximidade com sua residência.

Após a primeira consulta realizada no CRIA, Lúcia só retornará a esse serviço três meses mais tarde, dessa vez encaminhada pela Unidade Básica de Saúde (UBS) de seu território, em função de “humor deprimido, ideias suicidas, bulimia, alucinações, cleptomania, autoflagelação” – um quadro que piora à medida que a doença de sua mãe vai também se agravando.

Ainda em 2005, ocorre a primeira internação no CePAI, um hospital psiquiátrico estadual remanescente do processo de desinstitucionalização e destinado a crianças e adolescentes. Concomitantemente às internações registradas – mais de dez no período que vai de junho de 2005 a abril de 2009 –, Lúcia passa a fazer tratamento psicológico e psiquiátrico em duas UBS.

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

Com o passar do tempo, Lúcia se torna cada vez mais agressiva consigo mesma, utilizando-se de objetos cortantes, e também com os outros, agredindo fisicamente quando supostamente contrariada ou, como ela mesma reconhece, “do nada”, como um impulso incontrolável e sem razão justificável. Nessa época, aparecem os primeiros atos infracionais. No final do ano de 2006, pratica um assalto à mão armada e vai para uma Unidade de Internação para cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Durante o cumprimento da medida, a mãe de Lúcia morre. A menina é acompanhada pela polícia ao enterro da mãe. Órfã, há uma tentativa de que Lúcia passe a viver com os parentes adotivos. Devido ao fracasso de tal tentativa, por a família se recusar a manter qualquer contato direto com ela (a tia, em uma das primeiras consultas na saúde mental, se refere à Lúcia como “filha de bandidos”), faz-se necessária a intervenção do Juizado da Infância e Juventude, em especial da Seção de Orientação e Fiscalização das Entidades Sociais. Lúcia começa, então, sua passagem por diferentes instituições de acolhimento (abrigos), nos quais terá problemas de adaptação durante toda a adolescência.

Sob a tutela de uma advogada, amiga da família, e dispondo de recursos financeiros decorrentes da pensão que é deixada pela mãe, Lúcia chega a ser internada em uma clínica privada em 2008. Distancia-se da rede pública de assistência por um período de aproximadamente oito meses, mas, ao ter alta da clínica privada, volta ao circuito da atenção pública, fazendo uso, além dos dispositivos já mencionados, do recém-criado CERSAMi, dispositivo da Reforma Psiquiátrica em substituição ao antigo CRIA, então extinto, e correspondente ao Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) destinado a casos agudos, graves e persistentes de transtorno mental. O CERSAMi se torna sua referência para tratamento de 2009 a 2011. Durante esse período, a paciente, além de fazer uso desse serviço, continua a transitar com dificuldade de adaptação por várias instituições de acolhimento (os abrigos), que, em função de episódios de agressividade e fugas, começam a lhe fechar as portas. Intercala, no seu percurso, períodos em que se estabelece nas ruas e outros em que busca acolhimento em instituições como: o Juizado da Infância e Juventude, uma unidade de privação de

liberdade, casas de passagem e CePAI. A tutora se dispõe a apenas administrar sua pensão e a responder legalmente por ela, mas sem qualquer vínculo pessoal mais próximo.

Na última internação de Lúcia no CePAI, em 2011, os profissionais do hospital, orientados pela percepção de que a internação estava associada a uma manipulação dela para permanecer na instituição sem uma real necessidade⁶, decidem pela alta hospitalar e solicitam ao CERSAMi que a receba, uma vez que é o seu serviço de referência. Como esse último não dispunha de leitos para internação (só a partir de junho de 2012 passará a contar com cinco leitos para pernoite), há a recusa em acolhê-la. Após assinaturas e protocolos preenchidos, Lúcia retorna para a internação no CePAI. Sem possibilidade de ir para o último abrigo, em função das alegações de atuações agressivas, o CERSAMi força sua permanência no hospital psiquiátrico.

Devido à complexidade do caso, envolvendo muitos aspectos de carência socioafetiva, e das muitas “atuações” de Lúcia, a rede – mobilizada por ela em sua história e constituída pelos dispositivos já mencionados, agora acrescidos do Programa de Liberdade Assistida⁷, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – se articula para discutir e buscar estratégias de encaminhamento diante de sua passagem iminente para a maioridade. O CePAI, entretanto, se abstém de participar dessa discussão. Até os 18 anos, Lúcia, sem qualquer apoio de laços afetivos fortes (Granovetter, 1983), buscou em vários espaços institucionais o seu lugar, mas não o encontrou. Agora, teria de fazer uma difícil transição para a rede de saúde mental de adultos. Notícias recentes nos informam que Lúcia teria ficado por mais dois meses no serviço de referência infanto-juvenil após seu aniversário de 18 anos, e posteriormente sido encaminhada para um CERSAM de adultos. Estaria agora sob a curatela da mesma advogada e teria morado em hotéis e pensões no centro da cidade e frequentado alguns programas de inclusão social, como o Educação de Jovens Adultos (EJA). Segundo seu ex-técnico de referência da saúde mental, está morando há pouco tempo com um companheiro e não tem feito uso da rede pública de saúde, uma vez que agora possui um plano de saúde particular, decisão paradoxalmente incentivada pelos próprios técnicos da rede pública,

⁶ Na capa do Prontuário de Lúcia, nessa instituição, estava anexado um recado aos técnicos, em grandes letras, para não a internarem a não ser por ordem judicial.

⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990 pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2006), prevê seis medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparo do dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção

em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional, que devem ser aplicadas de acordo com a gravidade do ato infracional. O Programa Liberdade Assistida foi implantado em Belo Horizonte em abril de 1998 pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) em parceria com o Juizado da Infância e Juventude e a Pastoral do Menor. Fonte: <http://www.abmp.org.br/textos/1212.htm>

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

de modo a que pudesse se desvincular do SUS. Malgrado a surpresa ou incômodo que tal posicionamento dos profissionais, explicitado em entrevista, possa nos produzir, não deixa de ser congruente com nossa realidade de precária implantação do SUS, que convive com uma eufemisticamente chamada medicina complementar.

Lúcia estaria muito magra e suspeita-se que esteja fazendo uso de drogas, com possível abandono do tratamento.

A rede (se) debate

Sem uma adesão estável a nenhuma das ofertas da rede e portadora de vários diagnósticos, Lúcia se transforma num “*caso difícil*”, numa “*menina problemática*” que não se adapta, tornando-se um caso impertinente e perturbador para todos os serviços.

Casos como o de Lúcia, segundo a técnica da Promotória “*mais comuns do que se imagina*”, que se caracterizam por uma falta ou ausência quase completa de uma família ou de uma rede de laços chamados fortes (Granovetter, 1983), bem como de laços comunitários (Passos, 2009) e que comportam uma indefinição ou multiplicidade diagnóstica, apontam para a necessidade de refletirmos sobre em que medida essa situação de grande precariedade dos laços sociais e afetivos não inscreve o usuário num fora de lugar permanente para e na rede. Desde as primeiras internações psiquiátricas, a partir dos 11-12 anos de idade, o diagnóstico se apresenta sempre como um enigma. Os serviços de saúde mental relatam uma variedade de sintomas que se repetem a cada episódio de crise. Lúcia “*apresentava, uma coisa um pouco extensa, passava por alguns relatos sugestivos de um caso delirante, alucinatório, ela tinha um quadro de bulimia, de anorexia, impulsividade muito grande, um quadro de atuações muito grande, uma sexualidade, assim... exacerbada*” (CERSAMi, entrevista de pesquisa, 2010).

Chega a ser dado o contorno de um “*quadro plenamente social e comportamental*”. Os serviços trabalharam com uma variedade de “*impressões diagnósticas*”, tendo como direção principal o “*transtorno de conduta*” em função das atuações,

agressividade e situações recorrentes de manipulação. As hipóteses diagnósticas vão, portanto, do transtorno de conduta à personalidade histriônica, passando, com menor convicção, pela psicose.

Ah, era muito florido o quadro dela, mas a gente já via que ia evoluir para o transtorno de personalidade, para uma psicopatia. Mas ela tinha muita oscilação de humor, ela atuava muito.... Por isso que eu não pensei em uma psicose. (CePAI, 2011)

Apenas quando o CERSAMi entra em cena no percurso da adolescente pelos serviços de saúde mental infanto-juvenil, em setembro de 2009, o caso é levado para supervisão coletiva da rede – supervisão de orientação psicanalítica, segundo o estilo de trabalho da rede municipal de saúde mental –, quando então se decide por um quadro de psicose. Faltando pouco tempo para que Lúcia complete a maioria e tenha de deixar a rede infanto-juvenil pela de adultos, tal diagnóstico, de certa forma, ratifica e pereniza sua condição de usuária da saúde mental.

O esforço do diagnóstico, como nomeação que orientaria a condução do caso, ganha outra face, entretanto, quando o “*enigma Lúcia*” passa por outros tipos de discurso, para além da nosologia psiquiátrica clássica. Esses outros discursos, especialmente o da Justiça, apontam, inclusive, certo fracasso do discurso da saúde mental para a orientação de saídas para o caso. A outra face da nomeação de Lúcia, como apresentando um desvio de comportamento que extrapolaria o campo estritamente psi para uma “*causa*” social, aparece especialmente nas falas de profissionais da Justiça, mas também de profissionais inseridos nos serviços de saúde mental.

Nas sequências discursivas selecionadas abaixo, podemos identificar certo enunciado (Foucault, 1987)⁸ sobre a causalidade dos distúrbios produzidos por Lúcia como estando ligada ao afastamento dos padrões ideais de família e amor.

⁸ Trabalhamos com o conceito de enunciado de Michel Foucault que não é o mesmo conceito da linguística, isto é, não é sinônimo de ato enunciativo. Como tal, os enunciados são produzidos por um sujeito coletivo, social-histórico, e não por um indivíduo. Os enunciados se materializam nos atos ilocutórios, de fala ou de escrita, claro está, mas sua identificação e explicitação enquanto enunciados depende de um trabalho analítico do discurso; portanto, é o pesquisador que, a partir de um problema específico de pesquisa (sempre um problema social), deve explicitar os

enunciados que se escondem ao mesmo tempo em que se revelam nos atos enunciativos. Os enunciados correspondem a alguma formação discursiva (prática discursiva) e produzem uma posição de sujeito, a qual um enunciador (um indivíduo concreto) pode, eventualmente, ocupar. Um mesmo indivíduo pode ocupar diferentes posições de sujeito em contextos diferentes (médico, pai, professor, colega de bar, por exemplo) que podem ser inclusive contraditórias.

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

...mais que transtornos de conduta... Lúcia na verdade não tem um diagnóstico fechado. Mas para mim, mais é... o que está mais na raiz mesmo do comportamento antissocial é a privação (Promotoria, 2011).

Lúcia é como tantos outros adolescentes abandonados, que não têm ninguém com quem contar. Não têm pertencimento. Eles não têm uma família, eles não estão inseridos num contexto. Então é uma demanda de um lugar mesmo. Um lugar no outro que eles não conseguem, eles não têm. Então ela provoca isso com essas crises que ela tem... Para ter essa contenção, para ter um lugar, para ter atenção, ter uma equipe toda... (Promotoria, 2011). Um lar que ela nunca teve, né? (CePAI, 2011)

Diante da inconsistência dos diagnósticos, os profissionais se confundem na demarcação de fronteiras para diferentes intervenções da rede:

Mas tem muitos 'tipo-Lúcia'. Muitos. Homens e mulheres... e, na verdade, não tem uma coisa muito da saúde mental mesmo, sabe? Aquela situação pontual que é da saúde mental mesmo. Apesar de que tem uns diagnósticos dela aí de esquizofrenia, tem um diagnóstico disso, escrito no processo. (Juizado, 2011)

Ouvimos do CePAI que a Lúcia não tem nada, que a questão da Lúcia é só uma questão comportamental, dos limites, que ela sempre consegue o que ela quer, que ela sempre manipula o Juizado, manipula a Promotoria, manipula todo mundo e ela consegue fazer o que ela quer. “*Tem hora que eu acho que é isso mesmo...*” confirma uma entrevistada da Promotoria (2011).

Há, juntamente com essa acusação de manipulação, um sentimento de impotência dos profissionais diante da marca de abandono presente na história da adolescente, pois, ainda que a família não seja garantia de ajustamento, já que seria identificada pelos profissionais como produtora dos distúrbios, não se vislumbra como prescindir das relações familiares idealizadas:

Então são casos muito difíceis porque a gente não pode dar para eles o que eles precisam. A gente sabe o que eles precisam e a gente não tem para dar: uma pessoa que esteja ali mesmo, que cuide, que ame e que dê carinho, que dê afeto. E mesmo quando ela tinha a mãe, ainda era uma mãe também desajustada, desequilibrada, teve vários problemas desde a infância, ela foi adotada. Então ela já sofria esse abandono antes, mesmo quando tinha a mãe. Ela

viveu um tempo com uma tia, não deu certo, sofreu maus-tratos (Promotoria, 2011).

A rede se debate diante do enigma representado pelo caso, que, precisamente por ser um caso limite, no sentido de que extrapola em suas demandas os âmbitos de ação de cada setor da rede, escancara o paradoxo interno da rede, a saber: perceber-se imobilizada diante de uma situação que, a rigor, constitui sua própria razão de ser. Isto é, dar suporte a uma criança ou a um adolescente que se encontra exposto à vulnerabilidades de toda ordem, precisamente por não poder contar com a instituição basilar de nossa forma societária de constituição dos sujeitos: a família.

A busca por um ponto de amarração que possa produzir uma redução da polissemia sintomática de Lúcia num diagnóstico mais claro e preciso pretende ser uma (re)orientação do rumo a ser seguido pelos operadores da rede no tratamento do caso. A dimensão do tratamento nos dispositivos psi parece ficar circunscrita a um território que lhe seria próprio e, uma vez que “*Lúcia não tem nada*” passível de ser incluído no discurso psiquiátrico de modo inequívoco, não haveria o que fazer. E a rede como um todo, quando nomeia o que falta a Lúcia como algo no âmbito do amor materno, aponta para sua própria impotência.

Pode-se pensar que a indefinição diagnóstica psiquiátrica, bem como de uma intervenção que lhe seria correspondente e restrita ao espaço dos serviços mais complexos, mobiliza, e até mesmo determina, o espaço possível da entrada de outro discurso: o discurso moral. Sustentado pelo senso comum e até mesmo por referências psicossociológicas, as representações sociais dos ideais familiares parecem ganhar força de nomeação do que falta na incompletude da rede.

A história de Lúcia por ela mesma

Lúcia nos conta, em entrevista realizada em janeiro de 2011, que sua necessidade de fazer tratamento com psicólogo e psiquiatra iniciou-se quando ela tinha 11 anos de idade, momento em que descobriu que sua mãe estava doente. A partir daí, começou a ficar revoltada, “*cortar os pulsos, entrar na frente de ônibus e me furar toda com alfinete*” diz. Nesse período, foi encaminhada para o tratamento psiquiátrico pelo posto de saúde perto de sua casa. Lúcia notou que quando realizava tratamento no centro de saúde melhorou um pouco, começou a tomar remédio; porém, cada dia que passava, ela ficava “*mais revoltada porque sabia*

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

que ia perder uma pessoa que amava muito” e, que, assim, “ficaria desamparada”. Fica marcada por esse desamparo: “minha família não quis ficar comigo, ficaram com medo, né... De ter uma responsabilidade muito grande. Aí, com 13 anos eu pratiquei um assalto à mão armada”.

Em função desse ato infracional, é encaminhada para a Unidade de Internação, da Secretaria de Estado de Defesa Social, mas seu caso, diz ela “*não era cadeia..., tinha que ter um tratamento*”. Lúcia acredita que ir para a Unidade de Internação não significa se tratar. A adolescente entende que estar na Unidade é estar “*presa*” e que seu ato deveria indicar para os adultos que ela precisava de tratamento, o que podemos interpretar como uma demanda clara de cuidado.

Lúcia nos conta que, em determinado momento, quando os serviços dos quais fazia uso não conseguiam localizá-la, ela foi considerada desaparecida. Lúcia relata ter se envolvido com drogas e prostituição durante essa fase de sua vida:

Eu tava sempre doidona, ‘vou mexer com droga mesmo, eu vou dar um teco nessa cocaína aqui’. Antes eu falava isso. ‘Eu vou ali buscar uma pedra na Pedreira [Prado Lopes], vou ficar ‘pela orde’. Não, depois eu vi que num era bem isso que tava dando certo. Aí procurei o Juizado porque eu fiquei uns meses foragida, né... Minha foto foi até pra... até pra... pros panfletos das lojas Rede... Pesquisador: Você tava desaparecida? Lúcia: É... Morando nessas favelas aí. (Lúcia, 2011)

Passou um tempo pelas favelas da cidade e, quando perguntada se já tinha vivido muita situação perigosa, ela responde: “*Já. Já passei por sete abortos, cinco eu tirei, dois eu perdi. Já fui estuprada quatro vezes*”.

Fez movimentos de ligar-se e desligar-se de várias instituições da rede, que muitas vezes foram tomados por essas instituições como manipulações:

O CePAI acha que eu gosto de manipular as pessoas pra eu poder vir internar... Porque eu não quero ficar no abrigo e tudo.... Eu acho diferente, eu acho que eu tenho que vir pra cá [para o CePAI], eu tenho que me tratar. (Lúcia, 2011)

Lúcia acredita que suas internações no CePAI são necessárias para poder se tratar, mas isso não significa que ela seja doente: “*bobo de quem acha*”, diz. Essa conclusão do CePAI em relação à sua demanda lhe é transmitida, pois Lúcia afirma que a

instituição “*acha que ela gosta de manipular as pessoas pra poder internar*”. A ideia da manipulação pode advir do fato de que, em vários momentos, ela quebrou objetos dos abrigos em que estava e agrediu colegas da casa e profissionais para conseguir se internar no serviço de saúde mental. Lúcia demonstra saber que o CePAI orienta seus plantonistas a só fazerem sua internação mediante mandado judicial, e Lúcia sabe como consegui-lo. É seu técnico de referência do CERSAMi que nos esclarece:

Ela conhece tudo, ela conhece a rede toda. Inclusive a ponto de uma determinada vez, num final de semana, após ela ter evadido do abrigo – passou uma noite fora, no outro dia ela procurou a polícia, pediu para trazê-la pra cá, era um sábado à noite, aqui estava fechado, e ela sabia que internaria no CEPAL só por medida judicial, e orientou os policiais a irem no Juizado pegar o pedido de internação. (CERSAMi, 2011)

Nas palavras de Lúcia, sua necessidade de internação estaria relacionada ao fato de possuir uma “*dificuldade de vivência na sociedade*”. Ela demanda atendimento no serviço quando se encontra “*muito nervosa*” e percebe que a vida “*lá fora*” não é possível. Produz com clareza uma demarcação entre o dentro e o fora das instituições. Posiciona-se contrariamente aos procedimentos de contenção, pois pensa que “*contenção não é sempre o que a gente precisa quando a gente tá nervoso... O psiquiatra pensa isso, eu já penso que a gente, primeiro, precisa de uma pessoa pra conversar*”.

No CERSAMi, Lúcia parece encontrar concordância entre o tratamento e o que espera dele. “*Lá no CERSAMi eu gosto. Adoro ficar no CERSAMi*”. Gosta dos passeios, das idas ao cinema, das festas.

Lúcia mostrou entusiasmo com a chegada dos 18 anos, que a fariam “*ficar livre*” dos abrigos. Lúcia, na época em que foi entrevistada, já estava recebendo 10% de sua pensão, gerenciada pela tutora, e essa medida foi adotada por demanda da própria adolescente. Lúcia pensava, quando da entrevista, na possibilidade de morar num pensionato ao completar os 18 anos. Com a aproximação da maioridade, passa a participar das reuniões com os atores da “*sua*” rede, podendo opinar e discutir as propostas feitas pelos profissionais a respeito da condução de seu caso, e principalmente da busca de um *lugar*.

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

Eu só acho que eu quero melhorar de vida, mudar, pra eu poder ter condições psíquicas e psicológicas geral pra eu poder comprar um lugarzinho pra eu poder morar. Eu num quero muita coisa, não, sabe, eu quero um quarto, cozinha, banheiro, e uma área de limpeza, só pra... lavar as roupas... [Com expressão de cansaço]: Eu vou me tratar porque se eu não cuidar de mim, quem é que vai cuidar? ...Se eu não cuidar de mim, ninguém vai cuidar. Se eu não amar, ninguém vai me amar. Agora tem um detalhe, pra eu poder ter minha família e tudo, eu tenho que gostar de mim mesma em primeiro lugar. Eu tenho que me amar e querer me ajudar. (Lúcia, 2011)

Considerações sobre o caso Lúcia

O objetivo de trazermos esse caso para análise é mostrar como nele se concentram os desafios da construção da rede de atenção psicossocial, especialmente no que concerne à abordagem de casos considerados complexos de um ponto de vista psicossocial e que escapam às prioridades específicas estabelecidas pelos serviços especializados em saúde mental, que se centram em casos de transtorno psíquico grave ou persistente. O caso vai crescendo em complexidade na medida mesma da falta de uma abordagem mais compreensiva e, principalmente, integrada dos serviços, dando brechas para que um discurso psiquiatrizante sobre a adolescente acabe por se impor em detrimento de uma abordagem psicossocial efetiva.

O conceito de atenção psicossocial, em suas mais recentes definições conceituais e da política nacional de saúde mental (Brasil, 2011), remete necessariamente para a construção de uma rede efetivamente articulada e, segundo propõem alguns autores (Costa-Rosa, 2000; Costa-Rosa, Luzio, & Yasui, 2003), se relaciona a uma verdadeira mudança de paradigma. Esses autores afirmam que *o modo da atenção psicossocial* se define por oposição radical ao *modo asilar* tradicional. Nesse sentido, “desospitalização, desmedicalização e implicação subjetiva e sociocultural são metas radicais do modo psicossocial, por oposição a hospitalização, medicalização e objetificação... no paradigma asilar” (Costa-Rosa, 2000, p. 158). Segundo Costa-Rosa, essas três orientações juntas constituem uma teia de práticas e de conceitos

equivalentes ao que Franco Rotelli (1990) conceituou como desinstitucionalização.

São ainda muitos os desafios a serem enfrentados nesse paradigma emergente. Um deles é a grande dificuldade que a saúde mental tem em praticar a intersetorialidade, fundamental no modo psicossocial. Até mesmo a articulação intrasetorial com a Atenção Primária em saúde, que está dentro do mesmo campo de práticas, é extremamente difícil. Se, no caso da rede voltada para o público adulto, já houve avanços, a preocupação com o público infanto-juvenil é muito recente no nosso processo de reforma psiquiátrica e na implantação de novos serviços substitutivos ao modelo asilar. O foco muito centrado na tarefa de desmanicomialização psiquiátrica de adultos, prática massiva no País por décadas, fez com que problemas como o uso de drogas, abusos e violências de toda ordem e autismos infantis permanecessem relegados a instituições filantrópicas e religiosas, ou a iniciativas privadas de assistência, numa ausência quase total de políticas de Estado para essa faixa etária. Uma das principais barreiras ao novo modo de atuação psicossocial em saúde mental é a enraizada setorialização das políticas. Por exemplo, não existem Serviços Residenciais Terapêuticos para adolescentes. Tais estruturas são exclusivas para adultos, com a exigência adicional de serem egressos de longas internações psiquiátricas de no mínimo um ano de duração. Por outro lado, os abrigos, na sua maioria sob uma administração não pública, não contam com equipes técnicas minimamente preparadas para lidar com complicações dessa ordem; a bem da verdade, muitas não contam sequer com uma equipe técnica preparada para lidar com crianças e adolescentes em situação de abandono familiar.

No caso em estudo, com a implementação da reforma, fica evidente uma mudança, a partir da entrada em cena do CERSAMi. Percebe-se uma diferença qualitativa na responsabilização da rede pela condução do tratamento. Houve, por exemplo, a definição de uma referência técnica⁹ a quem a usuária e os demais profissionais mobilizados deveriam se reportar tanto para refletir sobre o caso quanto para definir novos encaminhamentos.

Com o CERSAMi ela teve uma articulação muito boa, com esse psicólogo que estava atendendo ela lá. Foi muito bom, ela conseguiu estabelecer um vínculo com

⁹ Segundo as orientações da saúde mental (Minas Gerais, 2006), é preciso que o usuário tenha a sua referência técnica preferencialmente localizada no nível de atenção básica do território em que habita. Os serviços que atendem às situações graves de urgência e crise devem exercer a função de referência técnica enquanto o caso está sob seus cuidados, pois pertencem a

um segundo nível de assistência regional. Entretanto, em função da gravidade e também da falta de endereço fixo de Lúcia, a rede decide que o Centro de Referência em Saúde Mental Infanto-juvenil assumia a condução e o referenciamento do caso, tornando-se o ponto de articulação da rede.

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

ele, estava indo assiduamente nos atendimentos porque antes ela não ia, não. Falhava, no dia de tomar injeção ela não ia, ficava sem a medicação. Ai depois desse atendimento com esse psicólogo foi legal. A gente teve uma resposta boa. Agora, no serviço de acolhimento [abrigos] que é mais difícil.

Pesquisador: *O que você acha que falha nisso?*

A equipe despreparada, a equipe não está preparada. Ai chega menina de todo o tipo de perfil, de várias trajetórias, e aí começam os conflitos. (Promotória, 2011)

O reconhecimento da importância de contar com um serviço que assume a direção do tratamento numa perspectiva desinstitucionalizante foi perceptível também na fala de outros profissionais da Justiça entrevistados. Entretanto, há limites para se sustentar uma saída eficaz para o caso, pois falta uma ação intersectorial. A rede se reúne raramente, e apenas nos momentos críticos, de crises da usuária, quando há a irrupção de atos incontroláveis, mas não há um real acompanhamento e busca de soluções conjuntas, criativas e continuadas. Parece ser Lúcia a principal protagonista na mobilização da rede, e não o contrário; isto é, uma mobilização da rede com estratégias planejadas em corresponsabilidade, para orientação e ajuda a Lúcia – até mesmo em termos de contenção –, na direção de um amadurecimento e conquista de autonomia e capacidade reflexiva.

A forma de trabalhar das estruturas substitutivas ao hospital psiquiátrico evidencia como a resposta clássica e exclusiva da internação é completamente ineficaz e mostra que o trabalho em rede é indispensável.

A pesquisa mais ampla se propôs cartografar a trama das *linhas molares, moleculares e de fuga* da rede¹⁰, que os dispositivos da saúde mental infanto-juvenil de Belo Horizonte delimitam. No plano molar, as linhas de segmentaridade dura, constituídas pelas regras do funcionamento institucional, têm um modo de significação binário, formando sujeitos *sobrecodificados*, sejam eles usuários ou profissionais, isto é, todos nós. Mais flexíveis, as linhas no plano molecular, que seriam as forças instituintes e questionadoras promovidas pelos atores sociais concretos, permitem o reconhecimento da complexidade da realidade, da potência para produção e da *desterritorialização* das práticas. Embora a *reterritorialização* seja sempre inevitável nos processos de institucionalização, daí a necessidade do exercício permanente da crítica, são as linhas de fuga que permitem o não-previsível, o

não-preexistente, como se fossem fissuras na superfície. Desse modo, a territorialidade é um conjunto de referências instituídas que tendem a ser desconstruídas, reconstruídas e sobrepostas a partir de outras linhas como um devir constante. Longe da relação que se poderia fazer entre sociedade/macro e indivíduo/micro, as *linhas*, na leitura deleuziana da realidade, são ordens nas quais o real se organiza; espécies distintas de lógicas, lembrando que podem ter maior ou menor grau de metamorfose (Deleuze & Parnet, 1998; Deleuze & Guattari, 2004).

O trabalho de pesquisa, nessa perspectiva esquizoanalítica e também da Análise Institucional, compreendeu a descrição e a análise da produção de sentidos que se dá nessa territorialização dinâmica. Convida a uma abertura para a dimensão sócio-histórico-política de constituição dos objetos (práticos e conceituais); contrapõe-se a uma visão essencialista, para a qual facilmente se pode deslizar numa definição diagnóstica.

A “*dificuldade de vivência na sociedade*”, como esclarece Lúcia sobre si mesma, pode estar significando uma resistência à sua sobrecodificação diagnóstica pela rede, pois nesse enunciado de Lúcia a posição de sujeito não é a de um sujeito alienado na doença ou inscrita em uma ordem médico-psicológica. A rede, com sua estratificação dura de fluxos predeterminados, resiste a movimentos de subjetivação, muitas vezes considerados como desarticuladores dos territórios estabelecidos.

A cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2004) pode ser útil para nos ajudar a desconstruir essa estratificação da realidade se pensarmos que, quando definimos territórios e construímos mapas, utilizamos estratégias para nos movermos nela, mas que são sempre insuficientes diante das aberturas e fugas desterritorializantes, permanentemente presentes. Segundo Deleuze e Parnet (1998), os mapas, elaborados pela cartografia

...se superpõem de tal maneira que cada um encontra no seguinte um remanejamento, em vez de encontrar nos precedentes uma origem: de um mapa a outro não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos deslocamentos, cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras, que necessariamente vai de baixo pra cima (p. 75).

Essa abordagem permite também uma “análise crítica das instituições com sua estrutura de

¹⁰ Utilizamos aqui conceitos deleuzianos que ficam apenas indicados (cf., especialmente: Deleuze & Parnet, 1998 e Zourabichvili, 2003).

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

discursos, de relações de poder e de agentes (atores) institucionais em constante dinâmica conflitual” (Luz, 2004, p. 26). Mostra, por fim, a possibilidade de reconciliação com a dissociação e com o contraditório (Monceau, 2007).

Sinara Porto Fajardo (2003, citada por Monteiro, 2006) analisa as contradições do ECA, entendendo-o como uma síntese dos modelos protetor e educativo, numa ambiguidade teórica e prática com consequências, das quais ressaltamos “um protecionismo com ênfase terapêutica que reforça a estigmatização, medicaliza a violência, estressa funcionários e resume o trabalho a ‘atendimentos’ descontextualizados, pontuais, caros, ineficazes e, muitas vezes, de resultados trágicos” (pp. 349-351).

Em situações-limite, os caminhos previsíveis para os nossos usuários podem direcioná-los para um destino funesto. No plano molar, imersos na rede e sobrecodificados na sua dimensão psicopatológica, podem seguir o caminho de certa cronicidade que institucionaliza o seu sofrimento psíquico, convidando-os permanentemente a uma adequação moral que, ao mesmo tempo, põe em cena e ativa a dimensão molecular de sua resistência, encaminhando-os muitas vezes para a reterritorialização no terreno da criminalidade.

Qual a intenção em jogo, qual o campo de forças que opera nesse tipo de situação? Para tratarmos essa questão em sua devida complexidade, o conceito de “dispositivo” de Foucault (1986) pode nos auxiliar¹¹:

...um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (p. 244)

Considerando a rede nessa perspectiva, há um rearranjo permanente dos seus elementos para que se cumpra sua função, ou suas funções, no sentido de responder à necessidade de controle e “evitar que o poder possa vazar para outro ponto da rede” (Foucault, 1986, p. 244). Haveria, nas relações entre os pontos da rede, um esforço na manutenção dos seus pressupostos e, por consequência, do seu próprio poder.

De imediato, parece que temos que retornar ao ponto em que o dispositivo de atenção psicossocial

ainda se orienta pela “função de responder a uma urgência no sentido da absorção de uma massa de população que incomoda o mercado e vai, portanto, desenvolver o dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental e da neurose” (Foucault, 1986, p. 244).

Cabe-nos interrogar permanentemente e sem descanso: em que trama de poderes e saberes nos emaranhamos? Como dar um passo adiante para além das boas intenções que apaziguam as consciências, mas nos colocam numa situação de estagnação ou de impotência?

Referências

- Brasil, Ministério da Saúde. (2006). Conselho Nacional de Saúde. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA* (Lei Federal n. 8.069/1990) (3a ed. Revista, Série E, Legislação de Saúde). Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil, Ministério da Saúde. (2011). *Portaria n. 3.088/GM*. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.
- Costa-Rosa, A. (2000). O modo psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In P. Amarante (Org.), *Ensaio de Subjetividade, Saúde Mental, Sociedade* (pp. 141-168). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Costa-Rosa, A., Luzio, C. A., & Yasui, S. (2003). Atenção psicossocial: rumo a um novo paradigma na Saúde Mental. In P. Amarante (Org.), *Archivos de Saúde mental e Atenção Psicossocial* (pp. 13-44). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. (E. A. Ribeiro, trad.). São Paulo: Escuta. (Original publicado em 1977).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 3). (P. P. Pelbart, trad.). Rio de Janeiro: Editora 34. (Original publicado em 1980).

¹¹ Até agora, utilizamos a palavra dispositivo em sentido corrente, isto é, como sinônimo de serviço. Aqui, importa pensar a própria

rede como um conjunto de estratégias de poder, como um dispositivo complexo e paradoxal.

Passos, I. C. F.; Ribeiro, C. S.; Rodrigues, F. D. S.; & Akerman, J. Lúcia, “uma vida em círculo” – Impasses de uma rede de cuidados para crianças e adolescentes

- Foucault, M. (1986). *Sobre a história da sexualidade. Microfísica do poder* (7a. ed., R. Machado, trad.). Rio de Janeiro: Graal. (Original publicado em 1977).
- Foucault, M. (1987). *A Arqueologia do Saber*. (L. F. B. Neves, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1969).
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233.
- Luz, M. (2004). *Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna* (2a. ed.) São Paulo: Hucitec.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas Tendências em Análise do Discurso* (F. Indursky, trad.). Campinas: Pontes Editora UNICAMP. (Original publicado em 1987).
- Minas Gerais. (2006). Secretaria de Estado de Saúde. *Atenção em Saúde Mental: linha guia*. Belo Horizonte.
- Monceau, G. (2007). Saíamos de nós mesmos! René Lourau e o dispositivo da A. I. em Paris VIII. *Mnemosine*, 3(2), 137-147.
- Monteiro, L. de O. (2006). *A judicialização dos conflitos de adolescentes infratores: solução ou mito?* Recuperado em 1 março, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v9n1/a07v9n1.pdf>
- Passos, I. C. F. (2009). *Loucura e Sociedade: discursos, práticas e significações sociais*. Belo Horizonte: Argvmentvm.
- Rotelli, F. (1990). *Desinstitucionalização: uma outra via* (F. Nicácio, trad.). São Paulo: Hucitec.
- Zourabichvili, F. (2003). *Le vocabulaire de Deleuze*. Paris: Ellipses.

Recebido: 09/01/2014

Revisado: 23/06/2014

Aprovado: 24/06/2014

Vianna, J. A.; & Crivellari, H. M. T. O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador

O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador

Work Mediated by Information Technologies and its Effects on the Worker

El Trabajo Mediado por las Tecnologías de la Información y sus Efectos Sobre el Trabajador

Jaqueline Abreu Vianna¹

Helena Maria Tarchi Crivellari²

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o trabalho mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e diferentes dimensões da vida do trabalhador que são, por elas, afetadas. De forma sucinta, são apresentados os principais resultados da pesquisa desenvolvida para uma tese de doutorado, já defendida, no campo da Ciência da Informação. Por meio de entrevistas em profundidade e, baseadas em métodos qualitativos de investigação científica, destacaram-se como variáveis comprometidas pelo trabalho mediado por TIC: tempo e espaço, invasão de espaços privados pelo trabalho, construção da identidade, sociabilidade, saúde física e psíquica, formas de controle e relações de dominação, perdas no uso da informação, bem como a ausência de regulamentação do trabalho para essa modalidade. A pesquisa evidenciou a interação existente entre essas variáveis e, ainda, a necessidade de abordagem em diferentes áreas do conhecimento para que se possa dar conta da análise do problema em sua amplitude.

Palavras-chave: trabalho mediado por TIC; trabalho informacional; teletrabalho; sobrecarga de trabalho; uso da informação.

Abstract

This article proposes a reflection on the work mediated by information and communication technologies – ICT – and on different dimensions of the worker's life affected by them. In summary, the main results of the research developed for a doctoral thesis, already defended, in the field of Information Science, are presented. Through in-depth interviews and based on qualitative methods of scientific investigation, the following stood out as variables compromised by the work mediated by ICT: time and space, invasion of private spaces by work, construction of identity, sociability, physical and mental health, forms of control and relations of domination, losses in the use of information, as well as the absence of work regulation for this modality. The research showed the existing interaction among these variables and also the need to approach different fields of knowledge so that the analysis of the issue can be broadly handled.

Keywords: work mediated by ICT; information work; telework; work overload; use of information.

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre el trabajo mediado por las tecnologías de la información y la comunicación - TIC - y las diferentes dimensiones de la vida del trabajador que son, por ellas, afectadas. De una forma sucinta, son presentados los principales resultados de la investigación desarrollada para una tesis de doctorado, ya defendida, en el campo de la Ciencia de la Información. A través de entrevistas en profundidad y, basados en métodos cualitativos de investigación científica, fueron destacadas como variables comprometidas por lo trabajo mediado por TIC: el tiempo y espacio, invasión de espacios privados por el trabajo, la construcción de la identidad, la sociabilidad, la salud física y mental, formas de control y relaciones de dominación, las pérdidas en el uso de la información, así como, la ausencia de reglamentación del trabajo para esta modalidad. La investigación ha evidenciado la interacción existente entre esas variables y, aún, la necesidad de abordaje en diferentes áreas del conocimiento para que se pueda dar cuenta de la análisis del problema en su amplitud.

Palabras-clave: trabajo mediado por TIC; trabajo informacional; teletrabajo; sobrecarga de trabajo; uso de la información.

¹ Doutora em Ciência da Informação pela UFMG. Professora da Universidade Salvador (UNIFACS), BA. Endereço para correspondência: Rua Dr. José Peroba, 251, STIEP, Salvador, BA, CEP: 41.770-235. Endereço eletrônico: jaquelineabreuvianna@yahoo.com.br

² Professora Doutora, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, UFMG. Endereço para correspondência: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901. Endereço eletrônico: helenacrivellari@gmail.com

Introdução

Ao analisarmos o mundo do trabalho, deparamo-nos, hoje, com uma nova dinâmica dos fluxos informacionais que permeia tanto a vida do trabalhador como a organização dos processos de trabalho. Os resultados de pesquisa, desenvolvida para uma tese de doutorado no campo da Ciência da Informação, discutidos no presente artigo, mostram que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no trabalho configura-se como uma específica modalidade de trabalho, que suporta e é suportada pelos fluxos informacionais, indo além da noção de teletrabalho (Crivellari, 2002).

Efetivamente, existe uma correlação entre o trabalho mediado por TIC e o teletrabalho, em função de aspectos intrínsecos às duas modalidades, mas, como propõe o presente artigo, é exatamente essa relativa proximidade que impõe a necessidade de identificar, de maneira particular, o trabalho mediado por TIC, a fim de evidenciar as peculiaridades e as ambiguidades envolvidas no seu exercício.

Buscou-se, neste estudo, conceituar a modalidade de trabalho em questão, em que se percebem, conciliadas ou mescladas, tanto a atividade realizada pelo trabalhador dentro de um espaço físico da organização, prevista em seu contrato formal de trabalho, como também aquelas atividades que ele realiza em quaisquer lugares fora das dependências da instituição contratante, sendo, ambas, viabilizadas ou facilitadas pelas TIC, mas, ao mesmo tempo, pela relativa ausência de regulamentação sobre a matéria. É importante salientar que não se trata de um contrato de trabalho no qual se tenha ajustado que parte da atividade laboral seja realizada dentro da empresa e parte fora dela. O que aqui se pretende destacar são aquelas atividades que “podem” e culminam por serem realizadas dentro da empresa e, variavelmente, fora, e, além da jornada de trabalho contratada, o que é favorecido pela mediação das TIC.

Não há o que se discutir acerca das facilidades, vantagens e comodidades que as TIC promovem tanto nos aspectos do trabalho quanto no cotidiano das pessoas. Essa afirmação é aplicável para quaisquer de suas diversas formas: computadores domésticos, *notebooks*, *tablets*, aparelhos de telefonia celular/*smartphones*, que permitam acesso à *Internet*. Discutem-se, no presente artigo, as influências, ou impactos, como prefere considerar Menou (1999), que as TIC exercem sobre o trabalho e também em outras dimensões da vida do trabalhador tanto no que diz respeito à rotina laboral quanto no que se refere à sua vida social. Nesse

sentido, a pergunta de Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010) se faz premente: “o que nos aconteceu histórica e socialmente para estarmos hoje a pensar em três binômios: ‘trabalho e adoecimento’ ... ‘trabalho e degradação/crise ambiental’ e ... ‘trabalho e precarização social?’” (p. 230). As autoras citadas indagam sobre a existência atual desses três binômios, mas poder-se-ia também considerar cada binômio como parte de um tripé, cujas partes (ou pés) se interrelacionam e, em algum momento, se sustentam mutuamente.

Partindo desse entendimento, compreender as variáveis que se relacionam e interrelacionam com o trabalho mediado por TIC foi o caminho percorrido pela pesquisa ora apresentada resumidamente. Destacaram-se, na pesquisa, como variáveis comprometidas pelo trabalho mediado por TIC: as dimensões de tempo e espaço; a invasão de espaços privados pelo trabalho; a construção da identidade; a sociabilidade; a saúde física e psíquica; as formas de controle e as relações de dominação; os excessos e as perdas no uso da informação; e a ausência de regulamentação do trabalho sobre a modalidade pesquisada.

Para dar conta do proposto, a pesquisa partiu de uma análise sobre a evolução dos modos de organização do trabalho à luz da matriz marxiana e de seus principais pilares. Foi, então, possível descortinar que os mesmos princípios, historicamente reproduzidos, sustentam as atuais formas de organização do trabalho, remodeladas, hoje, no trabalho mediado por TIC.

Marx (1968), ainda que não tenha contemplado a chamada Era da Informação, anunciou-a em sua essência, pelo menos no que se refere à organização do trabalho: a voracidade do capital. A opção por investigar o trabalho mediado por TIC, considerando a lógica da organização do trabalho no modo capitalista de produção, e não sob o viés casuísta da revolução tecnológica, como apontam alguns autores, contribui para a compreensão da lógica de intensificação do trabalho como um de seus principais efeitos. As estratégias para intensificação do trabalho em busca de maior produtividade mostram-se cada vez mais fortalecidas e revestidas de novas aparências por meio das TIC.

Importa novamente ressaltar que não estão sendo desconsiderados os inúmeros ganhos que os avanços tecnológicos, em especial as TIC, trouxeram para a sociedade. Na pesquisa realizada, a maior rapidez ou a instantaneidade das ações mostrou-se fortemente relacionada a essa tecnologia, que permite o acesso remoto a informações e, conseqüentemente, à independência do local. O trabalhador reconhece ganhos no trabalho e na sua própria relação com o mundo. No entanto, o

paradigma de aproveitamento do tempo e da eliminação de qualquer barreira de espaço traz consigo implicações e um “preço” pago por essa flexibilidade.

A relação do homem com as dimensões de tempo e espaço se mostra, sem dúvida, um importante elemento e fator condicionante para a compreensão da natureza dos processos de trabalho. O trabalho mediado por TIC faz parte de um contexto, no qual o trabalhador vive um contínuo acelerar no seu cotidiano. Mais do que aproveitar ou desfrutar do tempo, a lógica dominante diz que é preciso gastá-lo ou consumi-lo com a máxima eficácia, ou seja, tornar o tempo cada vez mais “produtivo” ainda que essa prática corresponda a um paradoxo, evidenciando, muitas vezes, um desequilíbrio no atendimento às diferentes necessidades da vida humana. Partindo dessa lógica, é cabível a expressão adotada por Milton Santos (1997) ao considerar que vivemos “acelerações superpostas”.

Este artigo apresenta, nas próximas seções, a metodologia na qual se baseou a pesquisa apresentada anteriormente. Em seguida, e de forma bastante resumida, apresentam-se os resultados encontrados. Finalmente, encerra-se o texto com as considerações finais.

A Metodologia Utilizada Na Pesquisa

Para investigar o trabalho mediado por TIC e seus efeitos sobre a vida do trabalhador, optou-se pela abordagem qualitativa como escolha metodológica. A abordagem qualitativa foi efetivada mediante a revisão de literatura e de entrevistas em profundidade com 14 profissionais de diferentes profissões, sendo que todos eles compartilham o uso intenso de informação nas suas atividades de trabalho.

Não foram estabelecidas ou delimitadas, *a priori*, categorias rígidas para a coleta de dados e análise do material levantado na pesquisa, o que poderia trazer prejuízo na compreensão de um tema que é amplo e cujas variáveis correlacionam-se umas às outras ou mesmo se sobrepõem. Assim, primeiramente, foi realizado um levantamento preliminar por meio de entrevistas em profundidade, que permitiram identificar categorias – ou dimensões – iniciais, e, a partir delas, outras entrevistas foram realizadas, possibilitando maior aprofundamento e consolidação das variáveis preliminarmente delineadas para a pesquisa (Thiollent, 1982).

As escolhas metodológicas foram definidas de modo a identificar tais variáveis a partir de um eixo central, que é o trabalho mediado por TIC, imbricado

na rotina de trabalho e na vida cotidiana do trabalhador. A definição da amostra foi, portanto, intencional, no sentido de selecionar profissionais que usam intensamente a informação em suas atividades de trabalho, que, por sua vez, são fortemente mediadas por TIC.

Na fase de tratamento dos dados, foram usados elementos do método “Discurso do Sujeito Coletivo – DSC” (Lefevre, Crestana, & Cornetta, 2002), que, em síntese, procura extrair ideias centrais de relatos verbais individuais, para identificar elementos comuns a uma coletividade. Foram extraídas, a partir da experiência relatada em cada entrevista com os trabalhadores participantes da pesquisa, certas afirmações cujo conteúdo pudesse refletir a condição de coletividade, conforme será evidenciado na próxima seção.

Correndo num Presente que Foge para um Futuro que se Teme: Uma Síntese dos Resultados Encontrados na Pesquisa

A investigação a que se refere o presente trabalho permitiu evidenciar, entre os trabalhadores entrevistados, a sensação de um presente que foge, que escorrega pelos minutos de um relógio ou pelo *bytes* de uma mensagem eletrônica. As TIC trazem em seu bojo inúmeras facilidades de comunicação e soluções *on line* para muitas atividades de trabalho e da vida cotidiana. O acesso à informação e às pessoas, independentemente do tempo e do espaço, foi, sem dúvida, o ganho mais destacado. Essa possibilidade corresponde a alcançar a independência absoluta diante da limitação desses dois parâmetros que orientam a vida do homem. A tecnologia quebra as barreiras do tempo cronológico e dos muros.

No entanto, os dados coletados na pesquisa revelam que o tempo nunca é suficiente. Mais que insuficiente, ele tem seu próprio sentido de existir e um *quantum* necessário para cada situação. Percebeu-se que, no que se refere a alguns processos de trabalho, principalmente àqueles que envolvem o aprendizado que se dá nas relações interpessoais, a aceleração nem sempre significa um ganho.

Os trabalhadores entrevistados demonstraram perceber ganhos em termos de facilidade, flexibilidade, rapidez e comodidade para execução de algumas tarefas. Ao investigar as variáveis que permeiam o trabalho mediado por TIC, frequentemente associadas a tais ganhos, as constatações convidam a uma reflexão não somente acerca das possibilidades, mas, mais profundamente, sobre as consequências da interiorização dessa lógica pelo trabalhador, quando ele “incorpora” a

Vianna, J. A.; & Crivellari, H. M. T. O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador

ideia de que o trabalho em diversos lugares e horários, além daqueles previstos ou formalizados em contrato pela empresa, corresponde a uma condição “normal” e está implicitamente estabelecida.

Para dar conta de um tempo que é insuficiente para atendimento às muitas demandas do cotidiano, algo precisa ser sacrificado e, nessa hora, o trabalho torna-se prioridade e invade o espaço doméstico. A proeminência do trabalho absorvendo parte significativa do tempo de vida do trabalhador foi revelada no presente estudo, podendo ser descrita como um crescente consumir da vida privada.

Confirmou-se nas entrevistas que realizar trabalhos em casa, como extensão da jornada de trabalho, é uma prática constante no cotidiano dos trabalhadores. Mais uma vez, as relações pessoais mostraram-se comprometidas e os espaços distorcidos, ambíguos, com prejuízo do seu significado. A casa e a família foram os mais apontados pelos entrevistados como elementos afetados na expansão do espaço de trabalho e, por conseguinte, na invasão da vida doméstica. O trabalho que não tem ou não precisa ter um local e um horário predefinidos para acontecer reflete, fortemente, as relações pessoais dentro da empresa ou fora dela. O espaço da empresa já não é o lugar restrito da atividade laboral, mas, de forma análoga, tampouco o espaço da casa, ou mundo privado, é o lugar exclusivo da intimidade. Abaixo são apresentados dois depoimentos que confirmam as ideias apresentadas.

Aí vem a questão da família, porque você não consegue ficar junto da família. Você não consegue fazer uma viagem. Canso de viajar e levar meu notebook e de lá eu fico trabalhando, fico acessando e me comunicando com meu gabinete.... Nós temos um gabinete virtual e eu da minha casa eu acesso o computador do tribunal, como se eu estivesse lá dentro trabalhando. Eu acesso todos os meus arquivos, acesso tudo que tem para ser feito, da minha casa ou de qualquer lugar do mundo que eu esteja. É uma coisa que eu acho maravilhosa, porque você tem a liberdade de trabalhar em casa, mas tem a desvantagem de eu trabalhar muito mais. Trabalho muito mais.... meu sonho era bater a porta do trabalho e não ter mais trabalho para fazer... Deu seis horas da tarde, bater a porta e ir embora. Chegou sexta-feira, bater a porta do trabalho e não ter mais trabalho. Férias; não ter mais trabalho. Mas acontece o contrário: quando eu bato a porta do trabalho e entro na minha casa, tenho muita coisa

ainda para fazer através da internet. (Desembargadora do Trabalho)

Então, isso eu acho perigoso porque você vai ter essa mistura da sua vida pessoal com sua vida de trabalho. Hoje, não tem mais aquele negócio de bater ponto, né? Aqueles horários só que você está trabalhando... Isso é um risco. Por um lado, pode ser bom porque você tem um outro tipo de liberdade, às vezes de trabalhar em casa. Por outro, pode acontecer uma invasão do trabalho na vida pessoal.... Sempre tem muita tarefa, muitas vezes eu tenho que deixar de lado coisas. Meu filho mesmo já disse: 'Mãe, mãe não pode trabalhar'. (Professora e Analista de Sistemas, em uma organização privada)

O uso exagerado das TIC, em especial nas atividades de trabalho, também foi observado na pesquisa, a partir da constatação de que os trabalhadores entrevistados percebem o fenômeno como parte do contexto atual e, portanto, inevitável. Weil (2000), em publicação na revista *Ciência da Informação*, debateu essa questão utilizando o conceito de “normose informacional”³. Para o autor citado, o uso normótico das TIC, reproduzido pelos trabalhadores, é, sem dúvida, sutilmente alimentado pelas empresas, podendo tornar-se uma condição de inclusão no grupo.

Diante desse cenário, as respostas ou reações dos trabalhadores misturam desejos e necessidades do indivíduo, tais como pertencimento, segurança e identificação. Esses anseios aparecem em um ambiente competitivo, de relações efêmeras, contratos frágeis, numa realidade que se esvai, em um “mundo líquido”, como argumentou Bauman (2005) e se confirma nos depoimentos a seguir.

Eu não dou conta porque o volume de emails que a gente recebe é muito grande e eu não posso deixar de dar linha porque tem trezentas pessoas dependendo de mim.... Acho que algumas coisas que acontecem não são normais. Não é só daqui. Para quem está no meio de empresas, não é diferente quando você conversa com outras pessoas. Dá um ar até de povo doente, povo neurótico. É o que o mundo, a vida está nos pedindo. E realmente não tem definição melhor do que um macaco louco no meio do fogo. Eu me sinto assim mesmo. Hoje não se vive sem email e sem celular. A gente não dá conta. O tanto que facilitou a vida, mas também a gente ficou dependente. (Psicóloga, em uma empresa privada)

3 O termo normose designa “um conjunto de crenças, opiniões, atitudes e comportamentos considerados normais, em torno dos

quais existe um consenso de normalidade, mas que apresentam consequências patológicas e/ou letais” (Weil, 2000, p. 62).

Vianna, J. A.; & Crivellari, H. M. T. O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador

Mas na minha casa, estou com um menino de 24 anos, já formou e está preparando para um concurso aí. O outro está fazendo engenharia e minha esposa é professora, a atividade é muito intensa de estudo e de trabalho também. Todo mundo entende e ninguém cobra, se você ficar o dia inteiro pregado no micro ou quando ligo para ela e falo: não vai dar para ir em casa, vou ficar no trabalho até onze horas. Isso não é mais traumático. (Professor e Analista de Sistemas 2, em uma empresa pública)

Como em uma arena, vê-se, de um lado, a demanda crescente e implacável das atividades de trabalho, o tempo insuficiente para atendimento das mesmas, a extensão da jornada, o mundo doméstico invadido, o sentimento de insegurança, o comprometimento na sociabilidade, a saúde em risco. De outro lado, apresentam-se os modelos de gestão das empresas, com suas políticas de desempenho fomentando a dedicação ao trabalho para o alcance de objetivos, ancoradas na necessidade preeminente do trabalhador em ser aceito como parte de um grupo que o referencia e, que, de alguma forma, traduza em maior segurança no emprego.

O paradigma que incentiva o consumo, o descarte, o individualismo, a fluidez e o virtual confronta a relação que se cria em torno de interesses como parte da natureza humana. O indivíduo tem necessidade de estabelecer relações em virtude do atendimento de necessidades e de interesses.

Neste estudo, optou-se pelo conceito de “lugar”, tal como é concebido por Milton Santos (1997), enquanto lugar dos acontecimentos e, sendo assim, configurando o *domus* que marca um significado. Nesse sentido, o estudo questionou se esse “lugar” existe na *web* e em suas relações a distância. Compreender o trabalho mediado por TIC implica também desvendar esse lugar que o trabalho ocupa hoje na vida pessoal do indivíduo. Entender o espaço físico em que ocorre o trabalho é importante para que se compreenda o “lugar” do trabalho na vida, em todo o seu conjunto.

Nas atividades do trabalho mediado por TIC, as dimensões de “lugar” e de “tempo” são difíceis de separar. Batista e Codo (2002) lembram que o tempo é que determina a velocidade, a rotina, o impulso e o freio, e se caracteriza como organizador da própria existência. Opõe-se ao caos e, nesse sentido, o trabalho marca o tempo. A vida cotidiana é entremeada, confundida e mesclada com a vida profissional.

A relação do indivíduo e da sociedade com o tempo permeia algumas das variáveis estudadas, tornando-se imperativa a sua compreensão. Oliva-Augusto (2002) traz, em sua análise sobre o “Tempo,

Indivíduo e Vida Social”, resultados comparáveis aos da presente pesquisa, mesmo que parcialmente. A autora citada conceitua o tempo social, dominante em uma sociedade, como “aquele que lhe permite (ao trabalhador) cumprir os atos necessários para a produção dos meios que garantem sua sobrevivência, possibilitando a criação, manifestação, realização e atualização de seus valores fundamentais” (p. 30).

Se eu quiser, eu posso entrar em contato com a bibliotecária lá do Canadá e questionar com ela uma autoridade. Então essa dimensão desse espaço não existe mais entre os profissionais de informação. Eu posso fazer pesquisas aqui e descobrir determinado assunto, mas se eu quiser entrar em contato com uma pessoa que colocou aquele assunto, que estudou e que leu o assunto, eu posso. Essa nova dimensão de espaço e de tempo, eu acho isso formidável. (Bibliotecária numa instituição privada de ensino superior, depoimento pessoal)

Um dos elementos mais marcantes no trabalho hoje é a velocidade do processo decisório. A maioria dos executivos e dos técnicos possui notebooks e eles estão conectados permanentemente com seus servidores. Usam BlackBerry e outros instrumentos que possibilitam o acompanhamento da empresa que, mesmo com fusos horários diferentes, como é o caso da empresa em que eu trabalho, que você acompanha em tempo real o que acontece, atende solicitações, participa de conferências, conversas via skype, vídeos conferências etc. (Administrador de empresas numa empresa privada, depoimento pessoal)

Os depoimentos acima salientam a possibilidade de estar em contato com outras pessoas que se localizam em espaços diversos. No entanto, esse contato virtual com o outro, em tempo real, embora capaz de contribuir na execução de atividades de trabalho, também traz seu custo na construção da “socialidade”. Entendida por Maffesoli (1984) como a interação que se dá entre os indivíduos, a socialidade é modelada de diversas formas e, na pesquisa, mostrou-se comprometida porque é fruto do compartilhar de um tempo, do encontro, do “estar-junto”. Assim como o tempo, o espaço físico tem o seu “lugar” de significado. A presente pesquisa, ao questionar se as relações mediadas por TIC, portanto, sem a comunhão rotineira de espaços físicos, permitiriam a real possibilidade do encontro com o outro, obteve, pelas entrevistas, a confirmação de que, nesses casos, a socialidade mostra-se comprometida, afetada:

Vianna, J. A.; & Crivellari, H. M. T. O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador

A gente perdeu essa coisa de estar do lado, de individualidade, de conversar com as pessoas, de trocar informação. Está muito 'maquinal'. Está muito impessoal na verdade. A gente conversava mais, mas hoje em dia, está cada um no seu bureauzinho e olhe lá. Eu acho que a gente perdeu um pouquinho isso da comunicação humana mais eficaz. Quando você tem todas as ferramentas na sua mão, você não precisa conversar muito para procurar ajuda. A ajuda que você precisa às vezes está na máquina. Eu acho que quebrou muito isso dessa comunicação humana que é muito importante para a gente entender qual é a demanda do outro, o que é que ele quer. (Bibliotecária numa instituição de ensino pública, depoimento pessoal)

Atualmente, nas relações pessoais, existe uma distância muito maior do que era no passado. Acho que as relações no passado eram mais duradouras, mais afetivas.... Eu preciso estar o tempo todo nivelando as meninas que trabalham comigo e, fisicamente, a gente não fica todo mundo junto, porque cada uma está em um lugar. Então o email é o melhor recurso para poder nivelar, para poder manter as pessoas informadas no tempo que elas precisam. Então, eu acabo fazendo isso é à noite ou, então, mando mensagem pelo celular de todas elas, porque é a forma que eu encontro. (Psicóloga numa empresa privada)

Com as tecnologias de informação, houve um estado psicológico modificado, a começar pela família. As pessoas não conversam mais, não têm a hora do jantar, não têm a hora do almoço, onde as pessoas confabulavam, trocavam ideias. (Médico do trabalho, depoimento pessoal)

Em resposta a autores que acreditam nas redes sociais como elemento propulsor da interação entre indivíduos, Choi (2008) traz uma importante contribuição ao evidenciar que, mesmo com a possibilidade criada pelas TIC de conectar as pessoas no mundo inteiro, os indivíduos têm a tendência de se associarem a outros que mostrem visão de mundo e interesses similares aos seus. Segundo o autor citado, esse fenômeno é percebido, de maneira cada vez mais enfática, nas relações estabelecidas pela *Internet*. Dessa forma, as redes sociais estariam, efetivamente, atendendo a uma fragmentação ou à privatização de um universo de relacionamentos. O mesmo autor considera que, nesse ambiente, instala-se um mecanismo de inclusão e exclusão.

A presente pesquisa evidenciou, também, alterações nas relações interpessoais e na própria construção da identidade. No mundo moderno, caracterizado pelas oportunidades fugazes e seguranças frágeis, as identidades rígidas,

inegociáveis e seguras do passado, ainda que ilusórias, parecem não caber mais. Enquanto as estruturas do mundo moderno estão cada vez mais frágeis e instáveis, a mola propulsora que cria no indivíduo a necessidade de identifições fica ainda mais forte (Hall, 2005). Os trabalhadores entrevistados mostraram-se como se estivessem procurando equilibrar-se na tênue linha que define o "quem eu sou" em um ambiente de constante instabilidade ao mesmo tempo em que essa identidade se revela de grande importância no ambiente:

Um consultor na área de recursos humanos disse que as pessoas têm uma 'malinha de 007'. Ai, você chega em casa com sua malinha e ela está lá gordinha. Ai, você troca de roupa, faz seu lanche e senta na frente da televisão e a malinha está lá. E você vai ver jornal, porque jornal é importante e você tem que ser uma pessoa bem informada. De repente, a malinha faz um barulho e pula um macaco na suas costas. E você fica lá, assistindo a televisão e o macaco no seu ombro, te cutucando até você pegar o macaco preto e abre o tal do macaco preto... O macaco preto é o seu notebook. Ai você faz, faz, faz... E morto de cansado, você vai dormir: você, a sua esposa e um gorila no meio. Porque na verdade, você respondeu os emails, fez as coisas que precisava fazer, mas dorme verdadeiramente com um gorilão, porque trabalha a noite toda sem perceber. É triste a história da malinha do 007, mas é isso que acontece. O que eu faço para não ficar desse jeito? (Psicóloga numa empresa privada, depoimento pessoal)

No consultório, aparece a questão das metas. Eles estão sempre desafiados. É um medo constante de desagradar o chefe, medo de desagradar a matriz, o medo de desagradar na sua capacidade técnica de resolver as coisas. O sujeito que fica com medo constante 24 horas por dia: 'porque não vou cumprir a meta... não vai dar tempo... chegou mais coisa... outro email... fulano quer agora.' E a cabeça fica como? (Médico do trabalho, depoimento pessoal)

Eu falo que eu sou bibliotecária durante 24 horas por dia. Eu não consigo ver um jornal imparcialmente. Como é que isso vai chegar na biblioteca? Para quem isso pode ser interessante? ... Eu fico pensando: eu fico aqui atendendo o dia inteiro e chega lá em casa acabou. Não é assim.... Não é assim, falta buscar o conhecimento e tentar entender as coisas e fazer um elo de ligação. (Bibliotecária, numa instituição pública de ensino superior, depoimento pessoal)

No trabalho mediado por TIC, a mesma rede que permite a comunicação e a transmissão de informações em tempo real também controla o

Vianna, J. A.; & Crivellari, H. M. T. O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador

comportamento dos seus envolvidos ditando uma certa forma de se relacionarem. O fluxo tensionado (Durand, 2003) mantém todos permanentemente conectados, acessíveis e disponíveis para o trabalho. O estado permanente, como um claro espelho da quebra de barreiras de tempo e de espaços, é assegurado por forte controle sobre o comportamento dos trabalhadores.

Os trabalhadores se submetem a um controle, que vem, em parte, do próprio grupo. Alguns entrevistados relataram a dificuldade em se desligarem do trabalho e se manterem desconectados dos *e-mails* ou telefones celulares mesmo em períodos de férias. A possibilidade de serem “desligados” de fato os mantém “ligados” ao trabalho em todo tempo e em qualquer lugar. As TIC tornaram-se ferramentas de trabalho e também instrumentos de controle na medida em que o trabalhador é monitorado ou tem seu desempenho medido pelo quanto disponível ele está na *web*. O medo de perder o emprego ou de não ser aceito ou aprovado pelo grupo são elementos fundamentais para a sujeição ao controle.

A forma como os trabalhadores entrevistados se perceberam em contínua vigilância evocou a figura do panóptico tal como definido por Foucault (2010). O estado *on line*, ou seja, em atividade em todo tempo e lugar, é uma visão ampliada do panoptismo, segundo o qual o trabalhador pode ser visto e ter seus movimentos acompanhados numa escala global. A escala de intensidade da vigilância exercida por uns em relação a outros também ganha uma dimensão muito maior. O controle exercido pelo próprio grupo de trabalho “impõe” essa condição para inclusão, o que contribui para que o fluxo de informações seja mantido e o trabalhador seja fortemente moldado ao ritmo frenético das muitas atividades exercidas. O depoimento abaixo ratifica essa condição:

Já tivemos épocas piores, em que as pessoas ficavam incomodadas de sair no horário porque se ninguém está saindo então eu vou ter que ficar. Ou então: vou ter que responder o email à noite porque todo mundo responde o email à noite, ou vou ter que conversar pelo messenger à noite, porque quando você liga lá o notebook tem trezentas pessoas ‘verdinhas’ [referindo-se ao estar conectado ao site] e só eu que estou diferente. Tem uma coisa também que dá status trabalhar fora do horário. É muito feio isso. Essa moda pegou e eu admiro as pessoas que saem. (Psicóloga numa empresa privada, depoimento pessoal)

É importante salientar que o suposto consenso e a suposta aceitação da sobrecarga de trabalho e da

abdicação dos tempos de lazer e com a família se apresentaram permeados de culpa e de angústia por parte do trabalhador. Na verdade, o trabalhador interage, consciente ou inconsciente com base em um interesse e em uma necessidade de aceitação pelo grupo, que, muitas vezes, colide com sua estrutura psíquica (Dejours, 2004).

Observou-se ainda que, em decorrência desses fenômenos, há um custo humano refletido nas relações sociais e na saúde física e psíquica do trabalhador. Os resultados da pesquisa apontaram para o crescimento do adoecimento laboral provocado, em grande parte, pela sobrecarga de trabalho e pelo comprometimento dos outros tempos e espaços da vida do trabalhador, destacando que a família e o lazer são alimentadores de vitalidade. Ainda sobre o adoecimento relacionado ao trabalho mediado por TIC, em especial na forma de sofrimento psíquico e suas consequências ou somatizações, destaca-se a dificuldade no estabelecimento denexo causal. A invisibilidade do adoecimento carrega tanto os aspectos psíquicos do trabalhador, que administra de alguma forma o sofrimento em prol da manutenção do seu emprego, como também aponta a precariedade da regulamentação do trabalho, já que a legislação em vigor se omite diante dessa questão. No relato de entrevistados, o adoecimento mostrou-se, de forma ambígua, como uma fraqueza ou incapacidade do trabalhador diante das exigências e, ao mesmo tempo, sinal de dedicação máxima, digna de reconhecimento. Percebe-se isso no relato abaixo:

Há três anos atrás, eu tive um pique de estresse muito grande, muito relacionado a essa velocidade, às cobranças. Eu trabalhava numa empresa que as cobranças eram muito fortes, muito imediatas. Eu tinha horário de chegar, mas não tinha horário de sair, em nenhum dia da semana. Isso foi acumulando, acumulou com outros problemas pessoais, acumulou, acumulou, acumulou... E eu decidi: para o mundo que eu quero descer! Eu preciso aliviar a minha cabeça. (Analista de sistemas numa empresa privada, depoimento pessoal)

Constatou-se que a pressão e a ameaça da descartabilidade mostram-se fortemente evidentes no imaginário social, como que vivendo sob uma “naturalidade da insegurança e da competição de todos contra todos, ancorada na fragilização dos vínculos, nas rupturas de trajetórias profissionais, na perda da perspectiva de carreira” (Franco et al., 2010, p. 232).

Da mesma maneira que a empresa pode não atribuir valor ao trabalho feito em casa e seus efeitos

Vianna, J. A.; & Crivellari, H. M. T. O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador

para o trabalhador, a legislação trabalhista não o faz também, deixando uma lacuna na regulamentação dessa modalidade de trabalho. A legislação em vigor, como constatado, não contempla o trabalho mediado por TIC quando realizado fora da empresa, porque, contratualmente, ele não existe. A dificuldade de caracterização dessa modalidade de trabalho nos contratos de trabalho ou mesmo o desinteresse em evidenciá-lo na prática cotidiana encontra, portanto, apoio na falta de regulamentação. E, havendo enfraquecimento do trabalhador na relação de oferta e procura de emprego, pode ocorrer ainda maior sujeição às condições de trabalho precárias e/ou à extensão da jornada.

Surpreendentemente (ou não?), a realidade da invasão do espaço doméstico e da desregulamentação do trabalho mediado por TIC mostrou-se presente no próprio judiciário. Mais que uma realidade posta em forma de processos na mesa do juiz, os efeitos da intensificação, da sobrecarga, dos mecanismos de controle e das consequências na saúde foram percebidos na sua rotina de trabalho e na sua vida pessoal. O depoimento a seguir evidencia essa condição:

Eu trabalho nos finais de semana. Eu trabalho nas minhas férias. Eu estou aqui e tem processo ali. Ontem, duas vezes me ligaram do gabinete, falando sobre processos e eu de férias. Eles têm que fazer isso, porque precisam fechar o relatório deles e precisam de mim. Acho muito difícil regulamentar essa carga horária.... A gente termina se acostumando com isso.... Eu sofro muita pressão. Eu já tive problema de coração, há três anos atrás.... É uma das coisas mais angustiantes que tem e acho que em quase todas as profissões tem isso. As cobranças de metas, metas, metas.... O próprio juiz, assim como outro trabalhador, tem vergonha de dizer que está doente, de assumir que está doente e também fica receoso de culpar o trabalho. Eu vejo que a gente sente isso e fico imaginando, se a gente sente isso, imagine o trabalhador que não tem um concurso público e pode ser demitido a qualquer momento. No Tribunal, nós temos poucos casos identificados, pouquíssimos casos identificados. Nós sabemos que a maioria dos juizes está doente, mas poucos identificados como doença do trabalho. Nós temos juizes com todas as doenças, sequelas de doenças do trabalho. Temos juizes com LER, problema de coração, de estômago, de pele, psoríase, depressão, pânico etc. (Desembargadora do Trabalho, depoimento pessoal)

Como salienta Milton Santos (1997), agrava-se a condição de precária regulação legal, porque “o mercado é tornado tirânico e o Estado tende a ser impotente” e tudo colabora e é de tal forma disposto

“para que os fluxos hegemônicos corram livremente, destruindo e subordinando os demais fluxos”, em que o Estado enfraquecido deixa “campo livre (e desimpedido) à ação soberana do mercado” (p. 34).

As palavras de ordem são rapidez e flexibilidade. Flexibilidade dos contratos de trabalho, flexibilidade de relações, flexibilidade de vínculos, flexibilidade de local, flexibilidade de horário. Imbricados ao conceito de flexibilidade está a própria relação dos indivíduos com o tempo, como, no que tange à organização do trabalho, o desejo de maior produtividade e lucro. No entanto, como propôs Milton Santos (1997), quem globaliza são as pessoas e, concordantemente, os resultados do presente estudo mostraram que quem mais flexibiliza, de fato, é o trabalhador. Essa conclusão, em certa medida, nada traz de novo diante do que Marx (1968) já apontava: o capital nunca perde.

Analogamente a uma linha de produção, os comportamentos observados nos relatos dos entrevistados destacam a necessidade constante de rapidez na execução das tarefas, a exigência de uma resposta instantânea ou o momento exato e sob medida quando uma ação é demandada (tal qual a chegada de uma peça na linha de produção) ou requerida uma adaptação aos níveis de produção (como na linha de produção com estoque zero). Também, tal qual a linha de produção, as informações continuam chegando de forma ininterrupta, e o trabalhador para apenas quando há falhas no processo ou quando elas são detectadas. Ainda por analogia ao modelo de estoque zero, define-se uma forma de trabalhar na qual não são permitidos desperdícios ou perdas de qualquer natureza, sejam elas material, tempo, movimento, transporte ou pessoas (Svartman, 2009). Essa modalidade de organização do trabalho também repercute na forma como o trabalhador lida com a informação na execução das suas atividades.

Ao analisar o uso da informação no trabalho mediado por TIC, foram evidenciadas perdas ou um considerável excedente no processo de recuperação da informação. As perdas foram percebidas em virtude do excesso de informações com as quais o trabalhador precisa lidar, em um ritmo frenético que compromete tanto a seleção como a interpretação das informações. Mais além, os resultados levam a um questionamento sobre o círculo vicioso que se cria com as perdas do processo de recuperação da informação e seus consequentes efeitos sobre outras variáveis. A realidade vivida pelos trabalhadores entrevistados mostra que o excesso de informações recebidas causa sofrimento. Na “esteira de informações” que nunca para e nem pode ser desligada, as informações se sobrepõem, e não há tempo para que sejam processadas adequadamente.

Constatou-se um olhar cada vez mais rápido e, portanto, mais superficial sobre as informações do dia a dia, em função, principalmente, do volume e do ritmo acelerado de trabalho. Os resultados da pesquisa apontaram para um excesso de informação, gerando, assim, grande possibilidade de retrabalho e, conseqüentemente, sobrecarga de trabalho (ainda que essa última venha também de outros fatores inerentes à própria precariedade nas condições de trabalho), como se verifica no depoimento abaixo:

Se estou procurando num texto algo sobre 'móveis de uma sala de reunião', se esse texto for grande, com mais de dez páginas, eu vou apenas procurar 'móveis, sala e reunião'. Eu não vou procurar mais nada, porque eu não quero perder tempo. Eu não tenho mais tempo para fazer aquilo. As pessoas se acostumaram a trabalhar numa velocidade que, se você não praticar essas ações, ou seja, não for direto ao ponto, você não consegue conter a demanda. Você não consegue atingir o que lhe é solicitado. O tempo não é suficiente para cumprir as atividades.... Se eu pegar o meu computador agora e trazer aqui para sua frente, você vai ver que tem mais ou menos umas dez janelas abertas. Isso traz, por um lado, uma produtividade maior, mas, por outro lado, eu não tenho dúvida disso, tem uma perda de concentração. Minha cabeça não consegue isolar o que eu minimizei. Dentro da minha cabeça eu minimizei os assuntos, mas não fechei. Está tudo ali e eu acabo não me concentrando no que eu estou fazendo naquele momento. (Analista de sistemas numa empresa privada, depoimento pessoal)

Na percepção dos trabalhadores, a comunicação mediada por TIC, mais superficial também na esfera interpessoal, empobrece a obtenção de soluções de trabalho. Nesse aspecto, Morin (2000) colabora tanto para o entendimento do fenômeno observado quanto para a proposição de intervenções no sentido de repensar o acúmulo de informações nas mentes. Em sua obra, *A cabeça bem-feita*, o autor pondera sobre a realidade de uma “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas”, percebida diante da existência de problemas cada vez mais “polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (p. 13). A crítica de Morin, dentre outros aspectos, volta-se para a condição de uma realidade que, reproduzida nos eixos disciplinares nas escolas e refletida numa prática cotidiana, aponta conseqüências bastante pertinentes para a análise da presente pesquisa. De um lado, observa-se o desenvolvimento disciplinar das ciências desenhando, cada vez mais, uma divisão do trabalho,

a “superespecialização, o confinamento e o despedaçamento do saber”, produzindo, assim, não só um saber específico, mas também “a ignorância e a cegueira”, na medida em que “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (p. 15). O autor acrescenta, ainda, que “o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar” (p. 15).

Considerações Finais

Quando se pretende que tudo seja instantâneo ou com o menor consumo de tempo; quando se espera a máxima rapidez para se obter uma informação, para se locomover, para se alimentar; quando se admite que tudo deve estar pronto, tão logo seja demandado, cabe refletir: para onde converge esse movimento? De que forma o trabalho se insere nesse processo? Devemos assumir que são tempos de sanduíches rápidos, relações voláteis e vínculos descartáveis (em diversas esferas)? De que forma as ciências podem e devem se posicionar para gerar conhecimento que, efetivamente, contribua para melhores condições de trabalho e de vida?

A pesquisa desenvolvida e aqui sucintamente relatada, mais que apresentar seus achados, pretende provocar reflexões sobre o papel das diferentes áreas do conhecimento, como também dos atores sociais, no desenvolvimento de políticas ou na crítica ao modelo de organização do trabalho que tem, no trabalho mediado pelas TIC, uma ferramenta potencializadora dos históricos objetivos patronais de aumento da produtividade e do controle.

Urge, portanto, propor reflexões e intervenções na maneira como a sociedade lida com a possibilidade de acesso e uso que se faz da informação cada vez mais facilitados pelas TIC. Considerando, em especial, o trabalhador usuário de informações e gerador de conhecimentos, importa, sobretudo, pensar sobre as conseqüências do (ab)uso das TIC no trabalho e no cotidiano.

Referências

- Batista, A. S. & Codo, W. (2002). O Trabalho e o tempo. In M. G. Jacques & W. Codo (Org.), *Saúde mental e trabalho: leituras*. Petrópolis: Vozes.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Vianna, J. A.; & Crivellari, H. M. T. O Trabalho Mediado pelas Tecnologias da Informação e seus Efeitos Sobre o Trabalhador

- Choi, H. (2008, 2º semestre). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et les changements de la vie quotidienne. *Logos 29 Tecnologias e Socialidades*, 16.
- Crivellari, H. M. T. (2002). O teletrabalho domiciliar e as novas dimensões da sociabilidade. In *Anais do Encontro Anual da ANPOCS*, 26. Caxambu: ANPOCS, MG, Brasil.
- Dejours, C. (2004, setembro/dezembro). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14(3), 027-034. Recuperado em 31 janeiro, 2012, de www.scielo.br
- Durand, J. P. (2003, abril). A refundação do trabalho no fluxo tensionado. *Tempo Social – USP*.
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (38ª ed.). (R. Ramallete, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Franco, T., Druck, G. & Seligmann-Silva, E. (2010, julho/dezembro). As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. In Dossiê: o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador. *I Revista Brasileira de Saúde Ocupacional - RBSO*, 35(122). Ministério do Trabalho e Emprego, FUNDACENTRO, São Paulo.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Lefevre, A. M. C., Crestana, M. F., & Cornetta, V. K. (2002, julho/dezembro). A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde – CADRHU”, São Paulo. *Saúde e Sociedade*, 12(2), 68-75.
- Maffesoli, M. (1984). *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Marx, K. (1968) *O capital: Crítica da economia política* (Vol. 1, 3ª ed.). São Paulo: Nova Cultura.
- Menou, M. J. (1999, dezembro). Impacto da Internet: Algumas questões conceituais e metodológicas, ou como acertar um alvo em movimento atrás da cortina de fumaça. *DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação*, 0.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento* (2ª ed.). (E. Jacobina, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 128p.
- Oliveira-Augusto, M. H. (2002, outubro). Tempo, indivíduo e vida social. *Cienc. Cult.*, 54(2). Recuperado em 12 janeiro, 2012, de http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000200025&lng=en&nrm=iso
- Santos, M. (1997). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec.
- Svartman, B. P. (2009). Notas sobre a experiência de trabalho fabril contemporânea: Um estudo de caso em uma metalúrgica no ABC paulista. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), 17-34.
- Thiollent, M. J. M. (1982). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis.
- Weil, P. (2000, maio/agosto). A norma e o informacional. *Ci. Inf.*, 29(2), 61-70.

Recebido: 27/12/2013
Aprovado: 03/07/2014

Bezerra, L. R.; & Campos, H. R. Consumo, mídia e identidade juvenil *Emocore*

Consumo, mídia e identidade juvenil *Emocore*

Consumption, media and *Emocore* youth identity

Consumo, Medios y la Identidad Juvenil *Emocore*

Luciana Rodrigues Bezerra¹

Herculano Ricardo Campos²

Resumo

A identidade juvenil *Emocore*, que emergiu nos anos 2000, se mostra diferente da proposta do movimento musical surgido em meados da década de 1980. O emo atual se utiliza de apetrechos estéticos e comportamentais, sendo assim identificado e rotulado na sociedade contemporânea. Com isso, o estudo objetivou analisar a construção dessa identidade juvenil como produto de consumo da indústria midiática e fonográfica, que, ao oferecer uma proposta de identificação, vendia todo um estilo de vida adolescente. A partir da fala dos jovens entrevistados, sendo parte deles ex-emos e outros não identificados com o grupo, mas somente adeptos da estética, foi possível observar que a moda emo ou “emodinha” se fez valer entre os jovens, existindo tempo suficiente para ser consumida como proposta identitária, fluida e passível de novas possibilidades juvenis.

Palavras-chave: identidade juvenil; *Emocore*; música; consumismo.

Abstract

The *Emocore* youth identity, which appeared in the 2000's, is different from the proposal of the musical movement which arose in the mid 1980's. The current emo uses aesthetical and behavioral apparatus, being thus identified and labeled in the contemporary society. This way, the study aims at analyzing the construction of this youth identity as a product of consumption of the media and phonographic industry, which, upon making an offer of identification, sold a whole style of adolescent life. Based on the speech of the interviewed youngsters, including former emos and others who did not identify with the group, but only adepts in the aesthetics, it was possible to observe that the emo trend or “emodinha” – as it was called in Brazil - prevailed among the youngsters, with sufficient time to be consumed as an identity proposal, fluid and open to new youth possibilities.

Keywords: youth identity; *Emocore*; music; consumption.

Resumen

La identidad juvenil *Emocore* emergente en la década de 2000 demuestra diferente del movimiento musical que surgió a mediados de la década de 1980. El emo actual utiliza la parafernalia estética y de comportamiento, siendo así identificados y etiquetados en la sociedad contemporánea. El objetivo del estudio fue analizar la construcción de la identidad de los jóvenes como productos de consumo de los medios de comunicación y la industria de la música, que al ofrecer una propuesta de identificación ha vendido una forma de vida adolescente. Desde el discurso de los jóvenes entrevistados, siendo parte de ellos ex-emos y otros fanáticos no identificados con el grupo, pero sólo de la estética, se observó que la moda emo o "emodinha" – como se le llama en Brasil – se invoca entre los jóvenes el tiempo suficiente para ser consumido como propuesta de la identidad, líquida y pasiva de nuevas oportunidades para los jóvenes.

Palabras-clave identidad juvenil; *Emocore*; música; consumo.

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Endereço para correspondência: Campos Universitário UFRN, S/N, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Sala 612, Lagoa Nova, Natal, RN, CEP: 59.072-970. Endereço eletrônico: luciana-rodrigues-@hotmail.com

² Professor Doutor, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFRN. Endereço eletrônico: hercules@ufrnet.br

Introdução

Nas sociedades modernas, a questão da identidade chama a atenção de pesquisadores da área, tendo em vista a grande diversidade teórica a respeito das formas de constituí-la. Segundo Hall (2006), as identidades na modernidade não estão simplesmente se fragmentando ou apresentando um aspecto de fragilidade à medida que são redefinidas, mas estão se deslocando de uma situação de adequação para outra em termos da nova perspectiva mundial de civilização. O advento da globalização permite um grande fluxo de informações, renovando e redefinindo todas as tendências, da economia à moda, e a identidade não foge a tal movimento. Para Giddens (1991), “A modernidade é inerentemente globalizante” (p. 63), transformando a sociedade contemporânea em um imenso palco de possibilidades que tem o poder de transformar cultura, identidade e valores, conceitos que compõem a gama de tantos outros que estruturam o contexto social. Guerreiro e Vladi (2005) afirmam que “globalização se refere a fenômenos econômicos e tecnológicos, mas também à dimensão cultural de um processo que atravessa nações e povos e que pode ser considerado ‘um padrão civilizatório’” (p. 68).

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p. 13)

Nesse contexto, a construção da identidade juvenil representa um movimento de apropriação das expressões culturais na perspectiva da individualização, como Krauskopf (2010) chama esse fenômeno, não em um sentido negativo que conota a individualidade, mas remetendo ao diferente, de modo a formatar um modelo de identificação fundamentado nos princípios de independência e autorrealização. Grupos juvenis que se formam a partir da identificação comum entre os integrantes se iniciam com uma vivência individual da experiência de identificação. De acordo com a reflexão de Carrano (2003),

Nos fenômenos juvenis contemporâneos se apresenta de forma explícita um processo que considera a cultura na sua complexidade e que comporta uma crescente individualização do social e, de modo

paralelo, uma espécie de hipersocialização da experiência individual. O entrelaçamento dos fenômenos coletivos e experiências individuais é hoje uma chave necessária para saber o que acontece nos grupos sociais da juventude. Uma grande parte da experiência que os jovens vivem hoje é socialmente construída em função das redes de relações e dos significados deixados pelas grandes orientações de uma cultura de caráter global. (p. 118)

A juventude que vivencia esse novo processo revela uma identidade que não é acabada, mas se encontra em constante modificação. Para tanto, concorrem de modo diferenciado os fenômenos da mídia e do consumismo, disseminando modelos identitários considerados ideais, que muito embora nem sempre sejam aceitos pela sociedade em geral, os jovens desejam reproduzir, adotar, conformando tribos urbanas, grupos juvenis, subculturas (Krauskopf, 2010).

Nesse processo de configuração de novas identidades em que a mídia comparece de forma marcante, merece atenção a umbilical relação da mídia com o desenvolvimento da indústria cultural. Na medida em que a indústria direciona parte significativa do seu arsenal de novos produtos para a cultura jovem, demanda dos meios de comunicação a transformação do ideal juvenil do eu, os estilos de vida, na perspectiva de que se expressem na posse de certos artigos de mercado. Não conseguindo escapar dessa dinâmica, as identidades se convertem em um jogo de identificações fluidas, efêmeras e passíveis de novas assimilações visuais e sensoriais da publicidade. Como afirma Moraes (2006), “A cultura está imersa na lógica do lucro que preside na expansão da forma-mercadoria a todos os campos da vida social” (p. 37).

Na modernidade globalizada, as identidades estão mais ligadas ao consumo de bens simbólicos. A mercantilização produz a cultura enquanto produto de negociação na sociedade. Por exemplo, crianças e adolescentes são alvos de canais abertos e pagos que exibem diariamente 180 horas de desenhos animados e seriados, com intervalos periódicos para anúncios de marcas, estilos e hábitos (Moraes, 2006). No caso deste estudo, focado na subcultura *Emocore*, os consumidores são jovens, em busca de identificação grupal, a atribuição de nomes para si se dá a partir do que é vendido como legal, do que é considerado como da moda. Porém, tendo em vista que a tecnicidade atual permite o rápido fluxo de informações, o que é moda vai sendo ligeiramente substituído por outras modas, transformando as demandas e criando a necessidade de elaboração e venda de novos produtos, fazendo assim todo o mercado financeiro ser estimulado, bem

como as identidades – pessoais e grupais – serem constantemente atualizadas.

A efemeridade da vida cotidiana produz a trama que gera uma juventude de identidades mutantes e transitórias, baseada na estética, no gosto momentâneo e na realização pessoal instantânea. A linearidade de expressões simbólicas do sujeito parece não caber mais nessa sociedade e a pluralidade ganha espaço. Krauskopf (2010) considera, inclusive, apropriado falar de “identidades parciais”, “identidades flexíveis”. Segundo a pesquisadora, a sociedade atual permite aos jovens condições para o desenvolvimento de subjetividades plurais e práticas, “las experiencias intensas, los estilos cambiantes, las aventuras riesgosas, innovadoras, fugaces, el logro de apariencias que brinden visibilidad em la invisibilidad citadina” (pp. 36-37). A perigosa relação entre tais características e o mercado é bem ilustrada por Moraes (2006), para quem:

A inculcação do prazer da efemeridade está no cerne do disciplinamento do consumidor e exprime-se numa variedade de níveis sociais e culturais: a curta vida na prateleira dos produtos e estilos de vida; a rapidez da mudança da moda; a velocidade da despesa; os polirritmos de crédito, aquisição e presente; a transitoriedade das imagens dos programas de televisão; a aura de periodização que paira sobre produtos e estilos de vida no imaginário da mídia de massa. Adianta ponderar que não podemos sentir falta do que ainda não assimilamos? A publicidade insiste em vincular as novidades contínuas às carências que ela própria escava no imaginário individual ou coletivo. (pp. 36-37)

No que concerne ao presente estudo, a história e as características do movimento *Emocore* são exemplares da força da mídia na constituição de identidades juvenis. A notável estética do emo, as mensagens específicas contidas nas letras das bandas que representam o movimento, se em parte são expressão de um estilo herdado do *hardcore*, por outro são fruto das transformações pelas quais passaram os membros da subcultura a partir da década de 1980, ao sabor da construção midiática a serviço da indústria fonográfica. O emo se reinventou em face de uma série de fatores que incluem mercado, consumo e mídia, ou, resumindo, *mass media*³. Com o passar dos anos, os grupos emos foram afirmando sua existência baseada na identidade fluida e efêmera, ao sabor da orientação

consumista do momento, curiosamente daquela apontada como sendo a diferente.

O Estudo

A pesquisa que serviu de base para as presentes reflexões foi realizada na cidade de Natal/RN e buscou elementos para uma compreensão da conformação da idade juvenil, tomando como foco os jovens emos. Participaram do estudo seis adolescentes, sendo quatro do sexo masculino e dois do feminino, na faixa-etária entre 15 e 17 anos, estudantes de escola pública do Ensino Médio. Depois de intensa peregrinação por diversos locais da cidade, como bairros, prédios, praças, em que se dizia haver um grupo emo frequentando, sem que se tivesse encontrado ninguém com as características procuradas, chegou-se até eles por meio da indicação de colegas, que os identificavam como participantes do movimento emo por apresentarem elementos estéticos do grupo. Além dos jovens, um adulto aqui denominado Roberto Carlos também participou do estudo, dado seu papel no estabelecimento de entretenimento infanto-juvenil do *shopping center*, onde os adolescentes emos costumavam se encontrar nos finais de semana.

Com os jovens, desenvolveu-se a técnica de conversas grupais abertas, norteadas por três questões disparadoras: 1. O que é o movimento emo para vocês? 2. Por que se tornou emo? 3. O que vocês consideram os fatores de identidade que fazem o emo? Os encontros, gravados em áudio depois de autorizado pelos participantes, tiveram duração aproximada de uma hora. Foram realizados na escola onde estudavam, em espaço cedido pela direção da instituição. Com o adulto, procedeu-se a uma entrevista aberta, de tempo semelhante e também gravada em áudio, norteadas por questões adaptadas daquelas apresentadas aos jovens: 1. O que é o movimento emo para você? 2. Por que você acha que um jovem se torna emo? 3. O que você considera fatores de identidade que fazem o emo? Sua entrevista foi realizada em sala reservada, no seu local de trabalho, no *shopping*.

Durante os encontros, pudemos explorar a discussão para além das questões formuladas, resgatando junto aos jovens pontos da identidade *Emocore*, tais como afeto, aparência, encontros, música, as agressões (físicas, morais, psicológicas), a rejeição social, o contraste social do grupo e a sua contestação, todos reproduzidos pela mídia especializada que construiu o ideal comportamental e identitário do emo.

³ *Mass media*, mídia de massa ou mídia massificada é um conjunto de tecnologias midiáticas que tem o intuito de atingir em larga escala a população através da comunicação em massa. Entre elas,

estão os materiais impressos (revistas, jornais, livros), indústria fonográfica, cinema, rádio, televisão, internet e, atualmente, a comunicação móvel (celulares e tablets).

Tendo em vista preservar as identidades dos participantes do estudo, já que nos comprometemos a não revelar seus nomes, foi-lhes proposto que cada um escolhesse como identificação o nome de um artista do movimento emo com o qual se identificava. Os escolhidos foram: Amy Lee (vocalista do grupo de *rock* americano *Evanescence*), Hayley Williams (vocalista da banda de *rock* alternativo *Paramore*), Simple Plan (banda de *pop punk* canadense), Avril Lavigne (cantora e compositora canadense de *pop punk*), Gerard Way (cartunista e vocalista da banda de *rock* americana *My Chemical Romance*) e Mia/CW7 (vocalista da banda de *pop rock* brasileira CW7).

As gravações dos depoimentos de todos os participantes foram transcritas e partes do material foram inseridas ao longo da discussão teórica sobre a constituição da identidade juvenil de modo a ilustrar o que apontava a teoria. Procedeu-se visando a uma inteligibilidade do texto, focando aspectos relativos à emergência do movimento emo na história, como um subproduto do movimento *punk*, sua caracterização visual e sonora, bem como sua transformação estética e musical em decorrência da relação entre o emo e a indústria fonográfica.

Ser e não ser emo: a face fluida da identidade pessoal e grupal

Um adolescente emo é identificado por suas características visuais e pelas músicas que ouve. Quando alguns dos elementos estéticos característicos do grupo – calça *jeans skinny*, camisetas básicas ou com estampas infantis e quadriculadas, acessórios que incluem munhequeiras, bonés e cintos de rebites, cortes de cabelo inusitados, pintados e/ou com mechas de cores como rosa, verde, azul ou roxo, tênis All Star e, em alguns casos, maquiagem para meninas e meninos e o visual andrógino – são observados em uma pessoa, é muito provável que ela seja identificada como fazendo parte da subcultura. Segundo Amy Lee, participante da pesquisa realizada em Natal/RN, “os trejeitos dos caras” de bandas como *NX Zero*, *Fresno*, *Paramore* e *Simple Plan* influenciavam seu comportamento. Dentro do próprio movimento, o senso estético dos artistas interfere na disseminação da moda emo. Contudo, ao mesmo tempo, tais características não são vistas por todos os jovens que as adotam, como exclusivas da subcultura *Emocore*, como muitos não aceitando serem assim denominados, também as primeiras – principalmente – bandas denominadas emo rejeitaram veementemente tal rótulo.

Observou-se que muitos jovens tendem a fugir da denominação emo, revelando certa contradição em relação à sua autoimagem. Como Laai (2008)

apontou, “a dinâmica de identificação emo é bastante oscilante, fluida e ambígua. Os entrevistados não se consideram emos, são identificados como emos por outras pessoas e eventualmente se colocam na posição de emo” (p. 91). Nessa perspectiva, os jovens que participaram do presente estudo revelaram que a expressão emo parece ter adquirido certa conotação pejorativa na sociedade contemporânea, que vê negativamente o estilo exagerado e fora dos padrões convencionais apresentado pelos atuais componentes do grupo. Diferente do *Emocore* tradicional, cuja origem remetia à crítica social de valores, originalmente encampada pelo movimento *punk*, de estética mais voltada a aparatos típicos do *rock*, como a preferência pelo preto, os atuais membros da subcultura adotam estilo espalhafatoso, fruto de certa manipulação midiática, tendo em vista o mercado de produtos associado ao grupo, deixando de lado toda perspectiva de posicionamento social-crítico.

Mia/CW7, uma das jovens entrevistadas no estudo local que se considera ex-emo, afirmou: “Era um rótulo. Isso é coisa de emo, aquela roupa é do emo”. Simple Plan, outro participante do estudo, enfatizou ainda a identificação pelo cabelo: “sempre é o cabelo!”. A esse respeito, afirmou Hayley Williams, que, por volta dos 14 anos de idade, “quando ainda era emo”, sua mãe reclamava com frequência do estilo de seu cabelo: “todo dia era ‘corta esse cabelo!’”. Já Mia/CW7 falou da vergonha que a mãe sentia em relação ao estilo dela: “Mãe tinha vergonha de andar comigo, senão ela ia ser conhecida como ‘a mãe da menininha dos cabelo colorido’, entendeu? Mãe não gostava de andar comigo”.

Os preconceitos em relação à aparência dos membros do grupo, como indicam estudos de Laai (2008) e Bispo (2009), iniciam-se pelos próprios adolescentes, que insistem em defender um modelo tradicional do *Emocore*, embora a interferência midiática e do mercado consumista vá de encontro a tal expectativa. Assim, aqueles que seguem o que é chamado de “emodinha”, que seria a configuração mais conhecida do emo que surgiu nos anos 2000, a partir da massificação mercadológica, são, ao mesmo tempo e contraditoriamente, identificados pela sociedade como tais, mas excluídos dos grupos emos mais tradicionais.

A moda emo coloca a identificação grupal em uma espécie de situação jocosa: é fomentada pela mídia, gera preconceito entre e sobre os usuários, mas a própria mídia constrói saídas para esse jovem que é rotulado em face do estilo adotado, oferecendo a possibilidade de identificação com novos rótulos (Laai, 2008) ou etiquetas, como chamou Pais (2004). A respeito dessa fluidez e ambiguidade do

comportamento e identificação emo, Laai (2008) esclarece:

Ao estruturar-se a partir da diferença, a identidade social afirma-se por oposição ao que lhe está mais próximo, logo, mais ameaçador. Portanto, longe de ser uma competição para saber quem é mais emotivo, um mais verdadeiramente emo, ‘Real emos, New Emos e Screamos’ são categorizações de pertencimento operadas pelos fãs da música ‘Emocore’ como uma forma de distinguir e qualificar indivíduos que poderiam fazer parte de um único grande grupo, os emos. (p. 99)

Trata-se da subdivisão ou subculturalização de uma cultura juvenil que nasceu de um processo semelhante, de renovação e emersão enquanto uma nova subcultura, a partir do movimento *punk*. As fugas do emo à discriminação e rotulação social por meio da busca de novos rótulos revelam a fluidez com que o grupo se estabelece. Ao menos temporariamente, eles são sem aceitarem o que são, e assim buscam se apresentar diferentes apenas mudando o rótulo com que se mostram – iguais. Como afirma Laai (2008), de maneira simples e direta, “é preciso ser ambivalente para ser emo” (p. 107).

Nesse contexto, a mídia tem garantido uma constante transformação da cultura *Emocore* desde 30 anos atrás. Na década de 1980, o movimento se originou dentro da cena *hardcore*, fazendo uso da mesma concepção sonora utilizada pelo *punk*, mas com melodias que resgatavam o discurso das desilusões amorosas e dilemas pessoais. Foi o suficiente para a mídia especializada, ainda na mesma década, denominar o movimento de *Emocore* em alusão à expressão *Emotional Hardcore*. Segundo as gravadoras e selos, eles precisavam nomear o estilo que surgia para uma identificação entre os vendedores – e compradores. John Szuch, proprietário de um selo americano na década de 1990, diz que toda música é sentimental, mas o *Emocore* se destaca pela veracidade, fazendo com que surja uma ânsia de ira (DeRogatis, 1999). Contudo, a visão dos jornalistas e dos executivos das gravadoras não era compartilhada pelos membros das bandas.

Os músicos não consentiram em serem rotulados de emos e alguns acusaram o mercado e as gravadoras de manipulação. Em 1999, em entrevista a Jim DeRogatis, Gnewikow, guitarrista da banda *The Promise Ring*, e J. Robbins, integrante da *Jawbox*, uma banda que ficou conhecida por popularizar o *Emocore*, expressaram uma postura crítica ao rótulo. Para eles, não existe um nome que se possa dar ao estilo que surge no *post-punk* da

década de 1980: a música é emocional e denominar por emo um gênero que já possui suas características e sua raiz acaba por generalizar a música, tornando-a um fenômeno simplista. Eles acreditam que o *Emotional Hardcore* é parte do legado deixado pelo *punk* e pelo *post-punk* ainda nos anos de 1980 e que as letras, as melodias e o conteúdo sentimental levado em conta, entre os emos, não podem ser considerados como ponto de diferenciação, considerando que a música em si possui grande afinidade com a emotividade humana em geral.

O *Emocore* parecia mais um novo produto de consumo do que uma cultura juvenil em si. A rotulação, entretanto, ajudou na disseminação mundial de uma vertente do *punk hardcore* que se diferenciava pela emotividade, criatividade e ousadia, exercendo o papel de catalisador de emoções, assim como afirma Hayley Williams:

Eu não pensava nem como seria daqui a cinco anos. Pensava que música seria para ‘mim’ viver e pra ‘mim’ chorar. O som era pesado e você sentia um descarrego, sabe? Horrível assim ... Mas você no sofrimento pegava lá, acabava o instrumento, mas você descontava a sua raiva.

Contudo, essa imagem do *Emocore* foi se modificando ao longo de 30 anos de produção cultural, levando a que se disseminasse de maneiras diferentes, reinventando-se de acordo com as demandas específicas da estética de cada momento, dos comportamentos, sentimentos, valores, ideais alimentados pela mídia (Colling, 2005). Nesse contexto em que sonhos, desejos e prazeres se tornam a forma de estar no mundo (Guerreiro & Vladi, 2005), novas subjetividades foram/são criadas pelo *mass media*, orgânicas à indústria cultural integrada às engrenagens do sistema capitalista mundial. Segundo Canclini (1999), a sociedade em que vivemos nos tempos atuais é fruto dessa comercialização exacerbada, que propõe o estabelecimento de novas identidades. Em suas palavras:

Homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos – a que lugar pertencem e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses – recebem sua resposta mais ativa através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos. (p. 37)

Assim, a incontestável habilidade da mídia de produzir um novo bem de consumo e o potencial que representa a adolescência enquanto consumidora

desse bens, inclusive em busca de satisfação imediata e de afirmação do sentimento de pertença no mundo, fez do *Emocore* – com todas as suas variações – um perfeito campo mercantil. Surgido da necessidade americana e do seu modelo de adolescência, o padrão emo pôde ser vendido em terras brasileiras com adaptações às demandas locais e despido de qualquer conotação da crítica social presente no seu nascedouro *punk*. Sem perder de vista os diversos elementos constitutivos dessa cena sintetizada acima, muitas vezes contraditórios entre si, presenciaram o aparecimento de um novo modelo de identidade juvenil, muito pertinente aos termos postos por Guerreiro e Vladi (2005):

Identities são moldadas pelo consumo de bens e dos meios de comunicação. Mas esse consumo não é um simples comprar, gastar, mas parte de uma rede complexa que organiza a forma como as sociedades ocidentais se apresentam. É um consumo de valores, afetividade e identidades que coloca os sujeitos em uma comunidade global, alimentada por especificidades locais. (p. 70)

Ressalte-se, contudo, que essa fluidez identitária é típica da sociedade moderna, não significando uma particularidade dos jovens emos. Giddens (1991), Guerreiro e Vladi (2005) e Hall (2006) explicam que o modelo de transmissão de informações que temos na globalização permite o alto fluxo das mesmas, oferecendo às pessoas condições de entrarem em contato com diferentes culturas, sociedades e grupos. Isso proporciona a manifestação das identidades e oportuniza novas identificações em menor tempo. Nas palavras de Dayrell (1999):

Os jovens, caracterizados, entre outros, pela busca incessante do novo, através da experimentação, pela transitoriedade que lhes dá mais flexibilidade, se tornam os arautos desse novo tempo, fazendo do estilo um projeto de vida. A dimensão simbólica passa a assumir um peso cada vez maior na produção de sentido para os setores juvenis. (p. 29)

O movimento de afirmar sua identidade, dizer ao outro com todas as letras quem é, aparece com clareza no caso dos jovens emos participantes da pesquisa realizada. Quando perguntados sobre o que é ser emo, todos se referem ao ser diferente, a se destacar, à música, à moda e ao sentimentalismo. Hayley Williams disse que emos são pessoas que escutavam certo tipo de música e que queriam se mostrar de uma forma diferente. Amy Lee, sem hesitação, afirmou que o emo era uma “*moda*:

emodinha”. A sensação de ser diferente, destacar-se, ser notado, mantém uma conexão com a moda. Cita ainda a influência dos artistas na disseminação da moda emo. Diz ela que o aparecimento de bandas como *NX Zero*, *Fresno*, *Simple Plan* e *Evanescence*, além de *Paramore* e *Avril Lavigne*, alimenta a representação de todo o ideal de estilo, comportamento e atitude do *Emocore*. Como Amy Lee revelou: são os “*trejeitos dos caras*” que promovem a manutenção da identidade da subcultura.

Para além da roupa, da música ou do estilo, o *Emocore* também se caracteriza por certo sofrimento, pela exacerbação dos sentimentos e pelo choque que provoca em face do seu visual. Segundo Avril Lavigne, a adesão ao grupo visa a “*chamar a atenção*”, ser diferente. Hayley Williams afirma que ser emo tem a ver com se sentir especial, de forma que a sua diferenciação é representada na sua coragem de expressão em uma sociedade normatizadora e determinante de estilos e padrões comportamentais: “*Eu me sentia especial, porque eu não tinha medo de ser daquele jeito. Todo mundo tinha medo de... Ah, sei lá! De colocar uma franja e escutar outro tipo de música a não ser aquele que é mais escutado*”.

Diretamente associado com a questão da conformação da identidade, e mesmo constituindo elemento importante na fluidez identitária observada no grupo, encontra-se o problema da discriminação a que são submetidos os membros da subcultura *Emocore*. Mia/CW7 pontua que as pessoas discriminavam abertamente a sua aparência. Quando ainda fazia parte do grupo, “*Ninguém dizia que era emo, não, dizia que era doída, mesmo!*” A razão para tal reação das pessoas era por que se apresentava de maneira tão extravagante que sua diferença criava uma etiqueta/rótulo sobre sua imagem, sinalizando perigo, ameaça ao equilíbrio social. Tal estigma, que se desenvolvia sobre o *Emocore* de forma geral, retirava dele o crédito, enquanto grupo de sociabilidade juvenil, punham em xeque seus procedimentos que, apesar de tudo, eram marcados por práticas não violentas.

De acordo com a afirmação de Amy Lee, “o primeiro preconceito é em casa” revela-se na falta de compreensão por parte dos pais e familiares sobre a nova configuração da identidade do jovem, marcada pelos acessórios e pela estética significativamente diferente. A expressão “emo” ganhou uma conotação pejorativa, associada ao que é bizarro, a uma visão da homossexualidade entendida negativamente, especialmente entre os garotos. De acordo com jovens entrevistados:

É como se a sociedade tivesse impondo à galera ser do jeito que eles são. Não aceita, aí quer reprimir pra tudo voltar como era, mas não vai ser assim. Quanto mais reprimir, mais a tendência é crescer e gerar revolta. (Amy Lee)

Um monte de gente tentava reprimir, além de grupos específicos e até em casa. Mas se tudo começa de casa! E em casa você escutava que 'ah, na rua você vai ser apontado, você vai sofrer demais'. Em seguida no colégio e depois a cada esquina, você escutava 'lá vai o emo'. (Hayley Williams)

A esse respeito, é exemplar o depoimento de Roberto Carlos, em cujas palavras é possível identificar certa indignação pela escolha dos jovens por serem tão diferentes de outros tantos que não chamam a atenção e que seguem os valores estéticos valorizados pela sociedade:

A primeira coisa, quando a gente olha, tem aquela aparência que você se assusta. Você teme, querendo ou não. Porque é aquela coisa: é um cabelo puxado no meio, raspado do lado, moicano. O odor também é bem... Tem um odor bastante forte.

Para alguns dos jovens entrevistados, o preconceito social sofrido pelo movimento *Emocore* foi um dos fatores de sua dispersão na cidade de Natal. O fato de atrair a atenção da sociedade levou a que o emo fosse também reprimido por outras subculturas e tribos juvenis da cidade que eram muito intolerantes para com os membros do grupo. Gerard Way conta que em festas presenciou brigas entre emos e *punks*. Quando perguntado sobre o porquê do desentendimento, ele respondeu: “*Eu não entendia, não! Eles se batiam, não sei por que*”. Na compreensão de Hayley Williams, “*O pessoal pensava que só por que a gente era emo não podia ser sociável, não podia viver com outra pessoa que fosse totalmente diferente*”.

O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. Os atributos duradouros de um indivíduo em particular podem convertê-lo em alguém que é escalado para representar um determinado tipo de papel; ele pode ter de desempenhar o papel do estigmatizado em quase todas as suas situações sociais, tomando natural a referência a ele, ...como uma pessoa estigmatizada cuja situação de vida o coloca em oposição aos normais. (Goffman, 2008, p. 149)

No auge do movimento *Emocore*, alguns jovens *punks*, góticos ou metaleiros acusavam o emo de ter se apropriado de elementos de suas subculturas, como os pinos, os *spikes*, os rebites, alguns acessórios e o estilo dos cabelos. Daí, a reação com estigmas, etiquetas, rótulos e atos extremos de violência. Hayley Williams confessou já ter sido trancado no banheiro da escola por outros alunos até que fosse retirado de lá por um funcionário. Revelou também que era frequentemente xingado por ser emo e que casos de violência “*era o que tinha mais pra relatar. Mas a gente não relatava, porque não tinha jeito*”. Também disse saber de agressões a outros colegas emos, um dos quais foi morto em decorrência da intolerância de outros grupos. Nas palavras de Simple Plan, essa situação “*começa já dentro de casa pra depois se agravar nas ruas. Aí, das ruas é que chega o ponto grave, que é onde vem o espancamento e até mesmo a morte*”. Sobre isso, Hayley Williams comentou ainda:

A maioria do pessoal era superinocente. E não era à toa que tava todo mundo saindo, assim, na capa do jornal como, sei lá, ‘emo foi morto’, porque acreditava que ao se aproximar do metaleiro ele não ia fazer mal pra você, mas, na verdade, ele tinha nojo de você.

As consequências desse estado de coisas foram tais que, como explica Hayley Williams, pouco a pouco “*as pessoas de fora foram vencendo*”. O menosprezo, o estigma, o preconceito e a violência levaram a que o movimento *Emocore* fosse se desfazendo na cidade, com seus integrantes se dissipando e adotando outras identificações juvenis. Segundo Goffman (2008), “É uma questão do que é com frequência, embora vagamente, chamado de ‘*aceitação*’” (p. 18). As pessoas e grupos estigmatizados tendem a tentar corrigir a sua condição através de ações que venham a redimi-los diante do meio social. Segundo Hayley Williams, o preconceito que foi gerado a partir da imagem veiculada do emo atual influenciou na continuidade de existência do grupo:

Todo aquele preconceito de quatro anos atrás resultou nisso. Hoje em dia, você mal vê emo. Você vê pessoa o quê? Você vê pessoas normais, entre aspas. Tanto que, no caso, até eu. Tem dia que eu digo: ‘Nossa... Como eu to normal’, entre aspas.

E por que, diante da violência, dos estigmas e dos preconceitos, ainda assim o jovem resiste em se identificar com o grupo? Amy Lee, Hayley Williams

e Mia/CW7 afirmam que a identificação e coesão *Emocore* se dão por meio das amizades, a exemplo do que acontece com grande parte dos grupos juvenis. Os amigos influenciam a opção por um certo grupo, assumem papel fundamental no processo adolescente de ampliação do campo de socialização: “A maioria dos meus amigos eram emos. *Aí, eu acabei indo na onda deles*”, conta Mia/CW7.

Além de “*ir na onda*”, aparece também um desejo de pertencimento, de destaque e/ou de poder nas relações grupais. Segundo Pais (2004), entre jovens as experiências trocadas com seus amigos se assemelham com as condutas das tribos, de adoção de roupas, comportamentos, preferências. Essa ligação também fortalece muitos conceitos do indivíduo, de ideologias a padrões estéticos. Fazer parte do grupo, estabelecer laços fraternais, de confiança e cumplicidade entre os pares é parte da formação social e individual dos adolescentes. A atuação na tribo possibilita visibilidade e distinção social. Os depoimentos de Hayley Williams e de Amy Lee dão mostras das relações afetivas e da identificação profunda entre os membros do seu grupo emo:

Eu dizia: ‘ah, nossa! Como ela é o máximo. Eu tenho que andar com ela e a gente tem que viver junto até morrer’. Meio sádico. Meio exagerado. Se eu precisar parar de respirar por você, eu faço. (Hayley Williams)

Quando você vê uma tribo dessas que chamam mais a atenção, você quer ser daquilo. Você quer, tipo, como se você quisesse ser o chefe daquilo. Daí, você vai tentar chamar a atenção, você vai querer ter o jeito deles, você vai querer ter o trejeito da galera. Você quer ser da galera! (Amy Lee)

Durante a pesquisa, quando os jovens foram perguntados sobre como ocorriam as identificações, os encontros e como vinham a se conhecer, apontaram a *internet* como principal ferramenta de diálogo, difusão da subcultura, veículo de divulgação do grupo. Hayley Williams citou o *Orkut*⁴ como um dos grandes pontos de encontro de emos em Natal. Através da rede social, os jovens entravam em contato com outros jovens da mesma subcultura, marcavam encontros e estabeleciam laços de amizade:

Era assim, era o máximo! Na época, o Orkut era tudo que existia de mais moderno para você se encontrar. Você entrava na comunidade, criava uma comunidade e ia quem se sentia atraído pela comunidade. Começava a conversar e se identificava, marcava ‘vamos sair e tal’. Chamava outras pessoas e acabava formando um grupo. Esse grupo formava outros.

Em contrapartida, da mesma maneira que as comunidades do *Orkut* serviam como espaço de socialização, inúmeras outras eram usadas com o objetivo de denegrir a imagem da subcultura *Emocore* e de seus membros.

A música na formação da identidade *Emocore*

A música para o emo é a representação simbólica de seu estado de espírito. Ouvir *Emocore* é mais do que simplesmente estar usufruindo de seu *hobby* ou estilo musical favorito. É, para além disso, sentir a si, encontrar-se com melodia e letra, como se elas criassem um fundo sonoro para o seu cotidiano, o seu sentimento. Ao falar da força e da importância da música, afirma Dayrell (1999):

As músicas parecem expressar que não há mais uma identidade, e sim uma diversidade delas, fragmentadas, fruto da heterogeneidade de grupos e valores, da realidade cotidiana frenética. Os conflitos existenciais estão presentes diante da incerteza e insegurança da vida. As instituições que eram referência de valores, tais como a família e a religião são deslegitimadas como instâncias de orientação. Nessa ebulição, a busca das próprias verdades aparece como uma saída, junto com a afirmação do desejo de liberdade individual. O grupo aparece, nas letras, como um espaço para adquirir parâmetros de comportamento necessários para a construção da própria identidade. Em suma, as músicas expressam um conflito fundamental onde, de um lado, tenta-se a afirmação do ser, do ego, da liberdade individual. Por outro lado, quando o ego volta-se para dentro de si mesmo, mergulha numa absoluta falta de sentido, num vazio existencial que torna amarga a autodefinição. (p. 35)

A raiva, a tristeza, o choro e o amor são recorrentes entre os jovens emos. “A maioria das músicas de emo é aquela música bem dramática: ‘ah, eu perdi você’”, diz Mia/CW7 sobre o perfil das

⁴ O Orkut é uma rede social que foi bem difundida e popularizada entre os jovens na primeira década do século XXI. Após a criação e expansão do Facebook, uma nova rede social que oferecia um serviço diferenciado, o Orkut deixou de ser utilizado por grande parte dos jovens, já que a nova ferramenta de socialização era a mais nova tendência. É interessante sinalizar que o Facebook

ganhou notoriedade e a preferência do público após o lançamento do filme hollywoodiano *The social network* (A rede social, em português), que conta a história da criação da rede social em questão pelos jovens universitários Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes.

músicas *Emocore*. As letras melancólicas sobre remorso e perda amorosa ganham uma conotação bastante romantizada e dramatizada, que remete à morte por amor, ao suicídio, à dor de amar, à impossibilidade de viver sem o amado ou a amada. São extremamente enfáticos nesse ponto, o que gerou muita controvérsia acerca da imagem do emo que surgiu nos anos 2000. Durante a década em que foram massivamente referidos pela mídia, foram associados à depressão e a atos de automutilação. Contam Mia/CW7 e Amy Lee que seus momentos emos eram seguidos de cortes.

A forma como Amy Lee contou sobre a automutilação foi marcante. Enquanto conversávamos sobre música e sentimentos no universo emo, perguntamos como tinha sido a experiência para ela: a jovem ex-emo apenas estirou os braços e mostrou os pulsos com cicatrizes; em seguida, ela riu⁵. Achando curiosa a risada dela, perguntamos a que se deviam os cortes em seus pulsos, ao que ela respondeu: “*Fraqueza emocional. Quando você tá sentindo uma dor mais forte, sendo que dói tanto que é melhor sentir no corpo do que sentir no coração*”. Além dos cortes, ela também já se jogou em um espelho, quebrando-o com o impacto.

Para os jovens entrevistados, a explicação para os cortes está em sanar “*dores do coração*”, como uma espécie de substituição, em que a dor física é mais suportável do que a angústia. O corte substitui ou simboliza de forma concreta, corporal, o seu sofrimento abstrato. É uma forma de exteriorizar o que se passa no interior do indivíduo. Amy Lee diz que: “*Quando você tá sofrendo, é melhor você deixar doer no corpo do que por dentro. É melhor você se cortar*”. Mia/CW7 afirma que o ato de se cortar tem relação com os sentimentos de raiva: “*Tem uns emos que se cortam pra botar pra fora a raiva de tal pessoa e aí é um corte. E a raiva de não-sei-o-quê. Um amor que se foi é outro corte, é uma coisa meio... doída*”. Hayley Williams, quando discute o significado do ato de se cortar, coloca:

É importante porque, além da música, era o único jeito de botar pra fora. Como também se vestir era um jeito de botar pra fora. Era só mais uma característica. Botar pra fora a minha mãe que tava me enchendo o saco, botar pra fora todas as pessoas chatas.

É quase impossível negar o exagero emocional desses jovens. Um em cada 12 adolescentes entre 15

e 24 anos recorre a práticas de automutilação segundo uma pesquisa realizada pela Kings College, em Londres, e pela Universidade de Melbourne, na Austrália

(<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1011305-automutilacao-e-praticada-por-um-em-12-adolescentes.shtml>). Emos são conhecidos por serem chorosos e depressivos, traduzindo esses sentimentos em música, comportamento e estética.

A constatação, durante o presente estudo, foi que as emoções não são inteiramente verdadeiras, mas propostas para o grupo para serem vivenciadas. As questões de insatisfação e angústia existem, tendo na subcultura *Emocore* um potencializador eficaz das emoções. Amy Lee conta que “*emo se dá muito pelo sofrimento. É escutar música melancólica, é se cortar, é chorar. É tipo uma depressão consciente. Você sabe que você tá depressivo e você quer ficar depressivo*”. O desejo de permanecer na situação de sofrimento que a depressão causa também não é plenamente verdadeiro, já que segue o mesmo princípio da adequação estética e comportamental do grupo. Isso foi confirmado quando, ao ser perguntada sobre a veracidade da depressão, ela respondeu: “*Na maioria das vezes, não. É só modinha*”, pois o sentimento só permanece enquanto há o encanto pela banda ou artista que o promove.

O *Emocore* adota uma padronização estética e comportamental que expressa sua identidade. Contudo, como também ressaltado, sua identidade não é estática, atualizando-se ao sabor das transformações que o mercado fonográfico impõe à música emo. Trata-se de uma identidade fluida, passível de mudanças definidas externamente ao grupo.

Mia/CW7, por exemplo, foi emo por volta dos 14 anos de idade devido à influência dos amigos. Hoje, ela é adepta da identidade gótica e acha que esse processo de transformação pode ser positivo para a sua formação enquanto ser humano, pois é importante “*sempre ser aberto para outras coisas*”. Para ela, sua adequação identitária segue um interesse aleatório por outras perspectivas e/ou possibilidades. Com o acesso a novas informações, ela entra em contato com “*coisas novas*”, que lhe agradam tanto quanto ou mais que aquelas já conhecidas. Como afirma Hayley Williams, “*as pessoas se interessam por outras coisas*” de acordo com o crescimento pessoal. Ainda para Mia/CW7:

De uma banda surge aquela outra banda, entendeu? Você tá pesquisando sobre Paramore. Aí, do

⁵ O riso de Amy Lee foi peculiar. O que se percebeu dele não foi sofrimento ou a consciência de quem pensa ‘*minha nossa! Eu fiz mesmo isso um dia?*’ O riso maroto dela poderia, naquele dado

momento, ser traduzido como uma espécie de satisfação prazerosa no ato de se cortar, que se confundia entre a realização de sanar uma dor psicológica e ser legal.

Paramore aparece ali: Matanza. Ai, você vai ali no Matanza. E do Matanza aparece o Slipknot. Ai, você vai escutando, ai vai curtindo mais e vai saindo daquela coisa meio normal.

E os artistas acabam representando aquilo que o adolescente emo compra e usa como mercadoria: a música, o ideal, o comportamento, a estética, os sentimentos. São adoradores momentâneos do estilo de vida proposto até o dia em que se identificam com outra proposta. Tendo papel crucial nas expressões simbólicas da construção da identidade juvenil, indagamos aos jovens o que eles sentiam ao entrar em contato com as músicas e quais os artistas que ouviam. Nesse momento, manifesta-se uma variedade de opiniões, que entram em choque com o discurso proferido pelos participantes e até mesmo com o comportamento referido, como é possível observar no diálogo a seguir:

- Amy Lee... Amy Lee chama a morte. Aquela mulher chama a morte! Quando ela começa a cantar... (faz uma pausa, pensando). (Amy Lee)

- My Immortal⁶? (Gerard Way)

- Vish... Já estou com a gilete, desse jeito (estira um dos braços e faz um sinal de corte com a outra mão sobre o pulso). Ave Maria! (Amy Lee)

- E vocês acham que esses artistas chamam para quê? (Pesquisador)

- Às vezes, é um incentivo pra pessoa querer se matar. (Simple Plan)

- Mas eu acho que eles não fazem música pensando em se matar. Eles querem expressar um sofrimento reprimido, alguma coisa assim. Só que quando a gente vai escutar as músicas... E a pessoa vai ler tradução de música de Amy Lee, minha filha... Quando ela está dizendo que ela está caindo, que ninguém pode segurar, que está tudo escuro, que não-sei-o-quê... Ai, a pessoa: 'Porra! Porta de cadeia, SOS'. (Amy Lee)

Amy Lee compreende que sua artista favorita não deseja incitar a morte, mas desabafar o sentimento reprimido. Apesar disso, já realizou automutilação e indica que uma das músicas da banda *Evanescence* a faz ter vontade de cortar os pulsos. Frente a isso, não é possível afirmar que os artistas incentivam a violência. Existe sensatez no discurso da jovem, ao dizer que a arte não quer

expressar literalmente a morte, mas também contradição entre a fala e a ação... Ou melhor, coerência total com o ser emo.

Considerações Finais

Na contemporaneidade, a globalização é a expressão de um conjunto de fenômenos econômicos e tecnológicos que influenciam o contexto social mundial. Esse processo abre espaço a uma nova perspectiva de possibilidades, tendo em vista a sua capacidade de um rápido fluxo de informações. Isso permite que uma série de produções culturais, valores e dinâmicas sociais sejam transformados em consonância com as demandas mercadológicas. Nessa rede globalizada, mídia e consumismo se tornam essenciais ferramentas de expansão, as modas e os efêmeros estilos estéticos de vida construindo uma necessidade constante de mudança, um ideal calcado em ser diferente. Assim, constata-se que as identidades juvenis construídas como um subproduto dessa dinâmica, a construção do ser jovem, é também a fabricação da fatia de mercado consoante com as imagens passivas e fluidas disponíveis para identificações.

É nessa conjuntura social contemporânea que se observa a emergência da subcultura *Emocore* baseada em música e fashionismos característicos do grupo. Entretanto, exatamente pela padronização estética dos adolescentes emos, eles são identificados em um padrão que se volta sobre o grupo como um rótulo. Tal rotulação se constitui como algo pejorativo ou jocoso, configurando um estigma a partir do qual a sociedade significa o emo. Os preconceitos contra o grupo, concebidos por aquilo que o senso comum compreende de sua estética e comportamento, passa a constituir um dos fatores para sua dispersão nos grandes centros urbanos.

Contudo, é importante ter claro que outro fator para a observada dispersão decorre do papel que assumem a indústria fonográfica e o aparelho midiático para a configuração desse grupo juvenil. Foi a partir da sua compreensão do adolescente como um mercado consumidor potencial de tendências estéticas, como elemento de identificação pessoal e grupal, que vendeu ao público adolescente a ideia do *Emocore*, associada com uma série de acessórios e atitudes. Na medida em que esse mercado foi saturando sua capacidade de atrair novos consumidores, novas opções de identificação foram criadas para os jovens, a emergência de novas subculturas juvenis foi estimulada: trata-se de uma

⁶ Uma das músicas de trabalho do álbum *Fallen*, da banda americana *Evanescence*.

importante face do fenômeno contemporâneo de construção de identidades juvenis plurais, fluidas, efêmeras.

Em sua caracterização consoante com o padrão midiático e consumista, o emo se torna sinônimo de melancolia, tristeza, depressão, capaz de atos de automutilação, mas também de expressões efusivas de amor e carinho, de relações fraternais. De fato, os jovens afirmam que ser *Emocore* tem algo a ver com o sofrimento, mas que esse sentimento é passageiro, uma “emodinha”, que permanece enquanto dura o encantamento pelos artistas que representam o movimento.

Tudo parece passageiro na identidade emo, até os seus próprios sentimentos. Diante das novas atuações juvenis, ser transitório no que diz respeito ao seu eu é a possibilidade. A construção de identidades juvenis não é estática e se realiza na efemeridade, no desejo de ser atendida no aqui e agora. Essa é uma proposta que vem com a sociedade contemporânea e capitalista, em que a identidade *Emocore* sai da perspectiva de um movimento de contestação para representar um fenômeno de massificação, de valorização estética, da moda e do consumo imediato.

Referências

- Bispo, R. (2009). *Jovens Werthers: Antropologia dos Amores e Sensibilidades no mundo Emo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Canclini, N. G. (1999). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Carrano, P. C. R. (2003). *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes.
- Colling, L. (2005). Mídia. In A. A. C. Rubim (Org.), *Cultura e atualidade* (pp. 121-132). Salvador: EDUFBA.
- Dayrell, J. (1999). Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, (30), 25-39.
- DeRogatis, J. (1999). *Emo: the genre that dare not speak its name*. Recuperado em 1 de outubro, 2013, de <http://www.jimdero.com/OtherWritings/Other%20emo.htm>
- Folha de São Paulo. (2011). *Automutilação é praticada por um em doze adolescentes*. Recuperado em 15 de outubro, 2013, de <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1011305-automutilacao-e-praticada-por-um-em-12-adolescentes.shtml>
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
- Goffman, E. (2008). *Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Guerreiro, G. & Vladi, N. (2005). Globalizações. In A. A. C. Rubim (Org.), *Cultura e atualidade* (pp. 61-76). Salvador: EDUFBA.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Krauskopf, D. (2010). La condición juvenil contemporânea em la constitución identitaria. *Ultima Década*, 18(33), 27-42.
- Laai, T. (2008). *Música que vem do coração – emos, identidades, cultura juvenil & sociabilidade digital*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Moraes, D. (2006). A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática. In D. Moraes, D. (Org.), *Sociedade midiaticizada* (pp. 33-49). Rio de Janeiro: Mauad.
- Pais, J. M. (2004). Introdução. In J. M. Pais, & L. M. S. Blass (Orgs.), *Tribos urbanas: produção artística e identidades* (pp. 9-21). São Paulo: Annablume.

Recebido: 07/02/2014
Reformulado: 30/05/2014
Aprovado: 02/06/2014

Buiatti, N. B. P.; Próchno, C. C. S. C.; & Paravidini, J. L. L. Encontros de Psicologia Jurídica: Reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil

Encontros de Psicologia Jurídica: Reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil

Legal Psychology Meetings: Reflections on the practice of this field of activity in Brazil

Natália Bernardes Palazzo Buiatti¹

Caio César Souza Camargo Próchno²

João Luiz Leitão Paravidini³

Resumo

A Psicologia Jurídica, um importante campo profissional no Brasil, traz peculiaridades que respondem à complexidade da Justiça e da Segurança brasileira. Este artigo analisa os temas abordados no "I Congresso de Psicologia Jurídica: uma interface com o Direito", em 2009, fazendo uma análise de seus Anais. Dentro dos procedimentos de análise, propõe-se uma classificação temática dos trabalhos apresentados, levando em consideração outras classificações publicadas anteriormente. Tal análise visa a retratar os assuntos que emergem da prática nessa área e que são propostos como tema de discussão e debate. Uma das conclusões é que o debate teórico não parece ser tão amplo quanto a prática. Poucos eventos e estudos pouco convergentes apontam para uma prática que ainda demonstra dificuldades em se encontrar. Propõe-se, ainda, uma reflexão sobre o desenvolvimento e atualidade da Psicologia Jurídica no Brasil, segundo o conceito marxista de Práxis, chamando a atenção para o risco de uma prática alienada nesse campo.

Palavras-chave: Psicologia Jurídica; encontros psicologia; sistema de justiça; Psicologia e Práxis

Abstract

Legal Psychology, an important professional field in Brazil, has peculiarities which respond to the complexity of Justice and the Brazilian Security. This article examines the issues discussed at the "First Congress of Legal Psychology: an interface with the Law", in 2009, doing an analysis of its Publications. Within the procedures of analysis, we propose a thematic classification of the papers presented, taking into account other classifications previously published. This analysis aims to depict the issues that emerge from the practice in this area and that are proposed as a topic for discussion and debate. One conclusion is that the theoretical debate does not seem to be as broad as the practice. Few events and little converging studies point to a practice that is still difficult to find. We also propose a reflection on the development and updating of Legal Psychology in Brazil, according to the Marxist concept of praxis, calling the attention to the risk of an alienated practice in this field.

Keywords: Legal Psychology; psychology meetings; system of justice; Psychology and Praxis.

Résumé

La Psychologie juridique, important domaine professionnel au Brésil, apporte des particularités concernant à la complexité de la Justice et de la Sécurité brésilienne. Cet article analyse les thèmes traités et publiés pendant le "I Congresso de Psicologia Jurídica: uma interface com o Direito" qui a eu lieu en 2009. Comme procédure d'analyse, on propose une classification thématique des papiers présentés, en considérant les classifications publiées auparavant. Cet analyse présente les sujets identifiés concernant à la pratique dans ce domaine et proposés comme thématique de discussion. Parmi les conclusions possibles, on indique que le débat théorique n'est pas si large que la pratique. Peu d'événements et études réalisés peu convergents indiquent l'importance d'une pratique peu commun entre lesquelles qui sont réalisées. A partir de la conceptualisation marxiste de praxis, on propose une réflexion sur le développement et l'actualité de la Psychologie juridique au Brésil, en mettant en évidence le risque de la pratique aliénée dans ce domaine.

Mots-clés: Psychologie juridique; événements en psychologie; système de justice; psychologie et praxis.

¹ Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço para correspondência: Rua Bernardo Cupertino, 705, Martins, Uberlândia, MG, CEP: 38.400-444. Endereço eletrônico: ceapauberlandia@yahoo.com.br

² Doutor em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP, Pós-Doutor pela Universidade de Leipzig-Alemanha. Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço eletrônico: caioprochno@terra.com.br

³ Doutor em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas, Professor Associado do Instituto de Psicologia Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço eletrônico: paravidini@ufu.br

Introdução

A Psicologia Jurídica está presente como importante campo de atuação profissional e campo de pesquisa no Brasil e expõe peculiaridades que respondem ao complexo panorama de Justiça e de Defesa Social brasileiro. A “ordem social” e a implicação do sujeito dentro desse ordenamento são algumas das preocupações mais relevantes nesse campo.

Como Instituição com a função de “ordenamento social”, o Direito tem sido um espaço privilegiado de mediação das relações entre os interesses individuais, interpessoais e coletivos, tendo como principais braços as instituições de justiça (Tribunais de Justiça, Ministérios Públicos, Defensorias) e de Segurança Pública (Sistema Penitenciário, Sistema Socioeducativo, Polícias).

Considerando essa função de mediação de interesses individuais e coletivos, muitos estudos e espaços de discussão têm abordado assuntos referentes à relação entre “*Sujeito*” e “*Direito*”.

Dentre esses espaços, pode-se perceber duas formas comuns de encontros de profissionais da Psicologia para discutir essa interlocução: a primeira, com uma motivação e fundamentação mais teórica, buscando comumente suas referências de debate na Filosofia e na Psicanálise, como, por exemplo, o ciclo de debates psicanalítico, “A Lei e as leis”, que ocorreu na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 1997, organizado e publicado por Sônia Altoé, com o apoio do Curso de Especialização em Psicologia Jurídica daquela Universidade.

A segunda, com a motivação de refletir sobre a prática profissional, promove discussões sobre a atuação da Psicologia nas instituições de Justiça ou Segurança Pública e é geralmente apresentada por profissionais que atuam nessa área em Encontros, Congressos e Mostras ou reuniões específicas de Associações Profissionais (por exemplo, Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do TJ-SP, Associação Brasileira de Psicologia Jurídica e Sociedade Brasileira de Psicologia Jurídica).

Nota-se que há constantemente discussões específicas desse campo. No entanto, no âmbito nacional, nos últimos 15 anos, apenas dois Congressos foram realizados abordando especificamente o tema: o “III Congresso Ibero-Americano de Psicologia Jurídica”, em 1999, e o “I Congresso de Psicologia Jurídica: uma interface com o Direito”, em 2009.

Este artigo pretende apresentar um panorama sobre os temas que foram abordados nesse último, visando a retratar os assuntos mais atuais que

emergem da prática nessa área e que são propostos como tema de discussão e debate.

Para realizar esta análise, parte-se de uma discussão sobre as relações estabelecidas entre a Psicologia e o Direito, segundo dois autores, França (2004) e Trindade (2002), que analisam essa relação de maneira mais abrangente. Após a apresentação desses pontos de vista, percorre-se uma análise de como tem se dado a discussão sobre a prática dos psicólogos nas instituições de Direito, buscando apresentar os temas levantados nesses Encontros e identificando os temas mais emergentes nesses lugares de debate. Por fim, abre-se para uma possível discussão sobre esse movimento do ponto de vista marxista de Práxis, para compreender se as discussões teóricas e o trabalho do Psicólogo, nesse campo, se configuram como uma práxis ou se demonstram um trabalho alienado no sentido marxista.

Psicologia e Direito – uma construção do presente

Alguns autores como Trindade (2002) e França (2004) levantam reflexões e preocupações importantes acerca da prática da Psicologia no contexto jurídico. Eles assinalam algumas implicações e possíveis subordinações que podem levar os psicólogos a uma atuação limitada ao interesse das instituições de justiça, com o risco de atribuir preocupação secundária aos assuntos mais caros à Psicologia, como subjetividade, sofrimento psíquico e desenvolvimento humano.

Fátima França, em 2004, publicou uma análise sobre as áreas de atuação da Psicologia Jurídica. Ela utiliza como referência algumas definições propostas por Popolo (1996, citado por França, 2004), como, por exemplo, a definição proposta por esse autor, que ressalta como objeto de atuação e estudo da Psicologia Jurídica os “comportamentos complexos” que ocorrem ou podem vir a ocorrer a partir das práticas jurídicas. No entanto, a autora amplia essa visão, dizendo:

acredito que ela [a Psicologia Jurídica] deve ir além do estudo de uma das manifestações da subjetividade, ou seja, o estudo do comportamento. Devem ser seu objeto de estudo as consequências das ações jurídicas sobre o indivíduo. (p. 76)

Antes de focar seu estudo sobre os campos de atuação, ela abre reflexões para um debate bastante relevante sobre uma possível subordinação do saber psicológico aplicado ao interesse das instituições de

Buiatti, N. B. P.; Próchno, C. C. S. C.; & Paravidini, J. L. L. Encontros de Psicologia Jurídica: Reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil

Justiça, citando, como exemplo mais explícito, as ações que se incluem na dinâmica das “perícias psicológicas”. Há nesse debate um problema importante levantado pela autora:

o conhecimento resultante da perícia não representa a compreensão do indivíduo como um todo; esse conhecimento refere-se a um recorte parcial da realidade (do indivíduo). No entanto, por vezes, esses conhecimentos produzidos pelas perícias são tratados como a verdade sobre o indivíduo. (França, 2004, p. 75)

É evidente que a Psicologia, quando aplicada ao Direito, mediante laudos, perícias e outros instrumentos, oferece aos operadores do Direito informações sobre o sujeito, dá pistas sobre ele, mas deve sempre se resguardar, resistindo à demanda positivista recorrente desses colegas de oferecer respostas definitivas sobre *quem é* o sujeito e sobre *quem ele pode vir a ser* ou como pode vir a atuar, respostas que ultrapassam obviamente o seu alcance científico e ético. Essa relação interdisciplinar ainda trilha árduos caminhos, e a Psicologia busca, também, o seu reconhecimento como saber relevante e útil em vários campos de atuação do Direito.

Ao dizer sobre os campos de atuação do psicólogo, França (2004) utiliza a subdivisão proposta pelo *Colegio Oficial de Psicólogos de España*, citando como campos de atuação Psicologia Jurídica e Direito de Família; Psicologia Jurídica e Direito Cível; Psicologia Jurídica do Trabalho; Psicologia Jurídica e Direito Penal (fase processual); Psicologia Judicial ou do Testemunho, Jurado; Psicologia Judiciária (fase de execução); Psicologia Policial e das Forças Armadas; Vitimologia; Formação e atendimento aos juízes e Mediação.

Essa subdivisão é bastante parecida à utilizada por Trindade (2002, p. 9), baseando-se também nos autores espanhóis, que especifica dez campos de atuação: Psicologia Judicial, Psicologia Penitenciária, Psicologia Criminal, Psicologia civil geral e de família, Psicologia laboral e administrativa, Psicologia do testemunho, Psicologia do menor, da infância e juventude, Psicologia das decisões judiciais, Psicologia Policial e Vitimologia.

Trindade (2002) afirma que a Psicologia Jurídica é uma disciplina “*ainda por fazer*”. Ele traz importantes contribuições para essa construção, nessa “costura” entre duas disciplinas bastante complexas e que carregam histórias e epistemologias por vezes contraditórias. Cito um trecho no qual ele ressalta possíveis conversas que restam por se estabelecer dentro dessas contradições:

Nesse contexto, é preciso estar disposto a interligar conhecimentos e fazer conexões. Não esquecer que a ciência da pós-modernidade se produz mais por ligações do que por isolamentos. Nenhuma ciência sobreviverá, nem a jurídica nem a psicológica, enquanto saber fechado, nutrido pelo mito da autonomia. Se as ciências jurídicas estão cientes de que a norma é um conjunto de palavras em busca de sentido, as disciplinas psicológicas precisam se dar conta de que o sentido passa e perpassa pelo que é sentido. (Trindade, 2002, s/p)

Já o Conselho Federal de Psicologia (CFP) aborda de maneira diferenciada os campos de atuação, provavelmente atendendo também à necessidade de adequar os conceitos e denominações às práticas nacionais que trazem especificidades importantes.

Dentro das Normas estabelecidas pelo CFP sobre as “*Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil para integrar o catálogo brasileiro de ocupações – enviada em 17 de outubro de 1992*”, há uma parte em que se define a atuação do Psicólogo Jurídico:

Atua no âmbito da Justiça, nas instituições governamentais e não-governamentais, colaborando no planejamento e execução de políticas de cidadania, direitos humanos e prevenção da violência. Para tanto, sua atuação é centrada na orientação do dado psicológico repassado não só para os juristas como também aos sujeitos que carecem de tal intervenção. Contribui para a formulação, revisões e interpretação das leis. (CFP, 1992, s/p)

Em seguida, detalha as atribuições dos psicólogos de acordo com seus diferentes contextos de atuação.

É importante dizer que são citados diferentes lugares de atuação, como as Varas Cíveis, Criminais e de Trabalho, as Instituições Prisionais, as Políticas Públicas de Defesa e Proteção Social das pessoas em conflito com a lei ou em regime de Proteção Especial e os Campos de pesquisa e investigação. Como modo de atuação, o Conselho cita: os estudos e pesquisas na área, as perícias, laudos e pareceres, os atendimentos e acolhimentos de pessoas envolvidas em processos judiciais e o auxílio na elaboração e implementação de políticas públicas e de leis, entre outros.

Apesar de mostrar de maneira bastante ampla a atuação do psicólogo frente a questões do Direito, o CFP, em colaboração com o Ministério da Justiça, realizou, em 2012, uma publicação específica sobre a atuação e formação profissional do psicólogo no contexto prisional, denominada *Diretrizes para*

Buiatti, N. B. P.; Próchno, C. C. S. C.; & Paravidini, J. L. L. Encontros de Psicologia Jurídica: Reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil

Atuação e Formação dos Psicólogos do Sistema Prisional Brasileiro. Talvez, por ser esse espaço de maiores inquietações profissionais, ou, talvez, porque há ainda grandes lacunas e buscas de maiores definições também em diversos outros contextos.

Palavras dos relatos de Prática

E os psicólogos, aqueles que estão na prática cotidiana dentro desses mais variados contextos e contradições, o que os inquieta e sobre o que eles se propõem dialogar?

Para levantar os eventos que têm acontecido nos últimos 15 anos, foi feita uma busca de informações nos *sites* do Conselho Federal de Psicologia (www.site.cfp.org.br), da Associação Brasileira de Psicologia Jurídica (www.abpj.com.br) e da Sociedade Brasileira de Psicologia (www.sbpj.org), bem como uma pesquisa bibliográfica e a leitura dos anais dos últimos dois encontros nacionais identificados.

Os congressos, sobretudo as apresentações de trabalhos nesses momentos, são espaços nos quais os psicólogos podem compartilhar reflexões e ressignificar a sua prática, contribuindo assim para um desenvolvimento da profissão como um todo. Esses espaços oferecem também um importante panorama sobre os assuntos mais preocupantes e sobre os locais e formas de atuação profissional. Pode-se perceber, a partir de uma análise desses temas, como tem se dado a prática da Psicologia nas diversas instituições de Justiça e quais as possíveis preocupações dos psicólogos na sua área.

O I Congresso de Psicologia Jurídica é o evento mais recente que abordou especificamente os temas dessa área. Ele reuniu 700 profissionais e estudantes em Belo Horizonte (segundo publicado nos Anais do Congresso) e, por isso, traz elementos importantes para compreender, no contexto atual, como essa prática tem se desenhado no Brasil.

Segundo o levantamento desta pesquisa, não houve nenhum outro evento de âmbito nacional após esse Congresso. Antes dele, o único encontro de relevância nacional que foi encontrado na pesquisa foi o II Congresso Ibero-Americano de Psicologia Jurídica, que aconteceu, em São Paulo, em 1999. Conforme consta nos Anais desse evento, nele foram apresentados 161 trabalhos. França, em 2004, analisou os temas apresentados, descrevendo-os e classificando-os dentro dos setores mais tradicionais da atuação do psicólogo, conforme classificação que ela propõe, apresentada, anteriormente, neste artigo. Ela não os quantifica. Propomos aqui, de maneira ilustrativa, uma possível contabilização dos trabalhos:

- seis sobre Psicologia Criminal,

- oito sobre Psicologia Penitenciária ou Carcerária,
- 13 sobre Infância e Juventude,
- sete sobre Formação e Investigação em Psicologia Jurídica,
- nove sobre Direito de Família,
- dois sobre Psicologia do Testemunho,
- dois sobre Direito Civil (um referente a acidentes de trabalho) e
- três sobre Psicologia Policial/Militar.

Ela cita, ainda, outros trabalhos apresentados no que ela define como “Setores mais recentes da Psicologia Jurídica”: Mediação, Psicologia Jurídica e Direitos Humanos, Danos Psíquicos, Psicologia Jurídica e Magistratura, Proteção a testemunhas e Vitimologia (violência contra a mulher e atendimentos a famílias vitimizadas).

Dando prosseguimento a esse modo de levantamento que permite algumas leituras, podemos citar alguns elementos sobre o segundo evento: “I Congresso de Psicologia Jurídica: uma interface com o Direito”. Segundo os Anais, esse evento teve a participação de mais de 700 inscritos de todo o País e contou com uma conferência de abertura, 18 mesas, duas oficinas e 38 trabalhos apresentados (CRP-MG, 2010, p. 23).

O Congresso propôs uma subdivisão dos trabalhos apresentados em quatro Eixos de discussão: (1) Execução Criminal e Penal, (2) Varas de Família, (3) Infância e Adolescência e (4) Saúde Mental. No levantamento aqui proposto, mantém-se essa subdivisão como proposta de classificação dos trabalhos apresentados.

Não somente as práticas profissionais foram objetos de discussão, mas também a formação do psicólogo, os desafios da transdisciplinaridade e temas que discutem as implicações entre sujeito e Direito.

A Conferência de Abertura trouxe como tema “*Criminalidade, anormalidade e os saberes do psíquico*” e foi presidida pelo Prof. Dr. Joel Birman.

As 14 mesas se dividiram em torno das seguintes temáticas:

- cinco abordaram “*Temas de base*”, como: interfaces entre Direito e Psicologia e Transdisciplinariedade; Práticas Jurídicas e trabalho nesse Campo; Psicanálise e Direito; e Saberes e Fazeres Éticos, Políticos e Jurídicos.
- cinco foram sobre Criminologia e dentro da área da Execução Penal, trazendo assuntos, como: Avaliação Psicológica; Saúde Mental e Crime dentro do conceito de Periculosidade; Ética, Violência e Criminalidade; Lógica Penal; e Novas

Buiatti, N. B. P.; Próchno, C. C. S. C.; & Paravidini, J. L. L. Encontros de Psicologia Jurídica: Reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil

formas de institucionalidade (penas alternativas, APACs etc.)

- *duas debateram temas relacionados à Infância e Adolescência: Adolescentes em Conflito com a Lei e Escuta de Crianças na Rede de Proteção.*
- *duas falaram sobre questões de família: Mediação simbólica e construção dos laços sociais e Filiação (adoção).*

Os 38 Trabalhos apresentados se subdividiram nos quatro eixos propostos, como apresentado, a seguir, surgindo, ainda, um Eixo 5 “Formação”:

- *11 no Eixo 1 “Execução Penal”,*
- *nove no Eixo 2 “Varas de Família”,*
- *oito no Eixo 3 “Infância e Adolescência”,*
- *nove no Eixo 4 “Saúde Mental” e*
- *um no Eixo 5 “Formação”.*

Os trabalhos do Eixo Saúde Mental abordaram questões muito parecidas com as do Eixo Execução Penal, porém especificando o tema das infrações sob o olhar da saúde mental ou envolvendo pessoas com diagnósticos de transtornos psiquiátricos.

É possível verificar que, apesar de se valer de temas e eixos diferentes para a classificação, o Congresso analisado e o levantamento feito por França (2004) demonstram que há algumas áreas de atuação que propõem mais temas para apresentação do que outras, como as da Execução Penal, da Família e da Infância e Adolescência. Já no Congresso, há uma presença significativa de trabalhos que discutem temas relacionados à Saúde Mental, o que não é citado por França.

Supõem-se duas possíveis justificativas para a relevância dada aos temas mais apresentados: pode-se, primeiramente, pensar que os mais presentes e mais discutidos são também aqueles que mobilizam maiores preocupações; mas pode-se, igualmente, pensar que são os lugares de prática onde a Psicologia está mais radicada, com maior número de profissionais atuantes.

É possível pensar em Práxis na Psicologia Jurídica?

Consideram-se, aqui, os eventos de apresentação de trabalhos, como os espaços onde a prática do psicólogo jurídico se faz mais explícita. Entendem-se esses espaços como possíveis momentos em que a Práxis se faz mais evidente.

A práxis marxiana diz respeito à atividade de reflexão e de consciência que permeia a ação humana transformadora da natureza, o trabalho. Essa práxis é característica fundamental e exclusiva do homem.

Marx chama de “prática revolucionária” a “alteração das circunstâncias” decorrentes da

atividade humana que implica, ao mesmo tempo, uma mudança na natureza (trabalho) e uma mudança de si mesmo, como ele cita na sua terceira citação “Para Feuerbach”, em Marx e Engels (1845/2007):

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado....

A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária. (pp. 533-534)

Nesse sentido, os espaços de discussão sobre a prática, como os Congressos e Encontros específicos da área, são entendidos como acontecimentos privilegiados dentro dessa perspectiva.

No entanto, tendo-se como viés uma abordagem mais propriamente marxista, percebe-se que há uma supremacia abusiva da prática em detrimento de uma reflexão mais apurada sobre a mesma, o que suporia certa alienação.

A variedade dos temas dos trabalhos apresentados e a visível presença significativa dos psicólogos em diversas instituições e em diversos estados nacionais demonstram que há uma prática ampla e diversificada.

No que diz respeito aos momentos de debate e reflexão, notam-se, apenas, dois encontros de âmbito nacional nos últimos 15 anos, pouca convergência entre os temas abordados, poucos diálogos comuns e, ao mesmo tempo, os debates e produções teóricas não acompanham a ampliação da presença da Psicologia nos espaços institucionais do Direito.

Também nesse sentido, França (2004) cita o desafio de promover a discussão teórica compatível com a amplitude da atuação prática, visando à maior consolidação da disciplina:

a Psicologia Jurídica Brasileira pode e necessita crescer, não só na quantidade de profissionais atuantes, na qualidade do trabalho desenvolvido por eles, mas também na intensificação da produção e publicação do conhecimento. O registro da prática e os trabalhos teóricos fomentam e enriquecem o caráter científico da Psicologia Jurídica, o que, em tese, possibilitaria maior eficiência da prática. (p. 80)

Os espaços de conhecimento, tal como eles têm se dado, com pouca continuidade do debate, por exemplo, têm se configurado mais como estratégias de convencimento sobre a Psicologia como instrumento válido para a Justiça do que como

Buiatti, N. B. P.; Próchno, C. C. S. C.; & Paravidini, J. L. L. Encontros de Psicologia Jurídica: Reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil

momentos de verdadeira construção de um saber e de criação de uma delimitação epistemológica. Nesse sentido, a Psicologia Jurídica, tal como descrita a partir desses Congressos e eventos, revela-se como mais uma manifestação contemporânea da razão instrumental.

Uma prática reflexiva, necessária para manter os psicólogos atuantes nessa área em uma ação suficientemente autônoma e compromissada em primeiro plano com o desenvolvimento humano das pessoas atendidas pelas instituições de justiça, e não somente com as próprias instituições, ainda está bem longe de ser concretizada.

Conclusão

No campo jurídico, o caminho de construção do saber, a partir da prática profissional e vice-versa, é pleno de tensões, pois se confronta com o positivismo que marca o território do Direito, resistindo a se submeter a ele. Há ainda muito que se trilhar para a consolidação de uma prática psicológica mais autônoma, em que a autonomia não seja equivalente a um “desserviço”, mas que se volte a um servir múltiplo incluindo o sujeito como seu principal interlocutor.

Neste artigo, fica claro que o debate não é tão amplo quanto a prática. Houve apenas um Congresso Nacional específico abordando o tema há quase cinco anos. A subdivisão dos temas é ainda pouco convergente e a falta de ressonâncias entre os estudos e os diversos espaços de debates mostra uma prática ainda de caráter individualista e que demonstra dificuldades em se encontrar.

Os Encontros poderiam ser momentos de discussões importantes e bases de construção epistemológica, desde que se desenhassem minimamente possibilidades de continuidade de diálogo. Percebe-se, no entanto, que os eventos que ocorreram até então se encontram em uma etapa anterior à da consolidação epistemológica e focam seus objetivos na mostra sobre as diversas práticas, passo inegavelmente necessário para aumentar a credibilidade e a consolidação desse campo.

Os assuntos mais emergentes da prática da Psicologia Jurídica atual são aqueles voltados para o campo da “criminalidade e execução penal” e se destacam também os assuntos dos campos “criança e adolescente” e “família”. Essa emergência, como foi dito, pode significar tanto maior preocupação ou angústia nessas áreas quanto uma prática mais consolidada nesses domínios.

O Brasil traz especificidades importantes e que acompanham a evolução das revisões legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Penas e Medidas Alternativas, o acompanhamento do

“paciente judiciário”, o acompanhamento de Egressos e as leis de adoção e acolhimento institucional de crianças e adolescentes, entre outros.

Acompanhar as novas legislações tem sido um grande desafio ao qual a Psicologia tem buscado responder. Temas como a “Maioridade Penal”, a construção do “Estatuto da Juventude” e a polêmica “Cura gay” têm convocado opiniões dos psicólogos acerca de temas de grande importância e de possíveis impactos nas formas de subjetivação.

No entanto, é necessário evitar um trabalho alienado e subjugado aos textos e requisições legais, mantendo o sujeito, seus sofrimentos e suas relações dentro do espectro do Direito como foco, sem esquecer que ele é sempre ator e autor nesse processo.

Referências

- Costa, F., França, F., Neves, L., & Daufemback, V. (2012). *Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes para Atuação e Formação dos Psicólogos do Sistema Prisional Brasileiro*. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. CFP. Recuperado em 2 de abril, 2013, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/depen_cartilha.pdf
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (1992). *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil. Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações – enviada em 17 de outubro de 1992*. Recuperado em 24 de maio, 2012, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2012). *Referência Técnicas para Atuação das (os) Psicólogas (os) no Sistema Prisional*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado em 24 de maio, 2012, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/11/AF_Sistema_Prisional-11.pdf
- Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais – CRP-MG (2010). Congresso de Psicologia Jurídica (1: 2009, Belo Horizonte, MG) Uma interface com o Direito: *Anais*. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais.

Buiatti, N. B. P.; Próchno, C. C. S. C.; & Paravidini, J. L. L. Encontros de Psicologia Jurídica: Reflexões sobre a práxis desse campo de atuação no Brasil

França, F. (2004). Reflexões sobre Psicologia Jurídica e seu panorama no Brasil. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(1), 73-80.

Trindade, J. (2002). *Psicologia jurídica: uma disciplina ainda por fazer*. Recuperado em 5 de maio, 2013, de www.abpj.org.br

Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Boitempo. (Trabalho original publicado em 1845).

Recebido: 28/02/2014

Aprovado: 05/06/2014

Moreira, J. de O.; & Vieira, R. F. Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?

Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?

Permanence in the job: healthy old age or denial of aging?

Permanencia en el empleo: ¿vejez sana o negación del envejecimiento?

La permanence au poste de travail: La vieillesse saine ou le refus de vieillissement?

Jacqueline de Oliveira Moreira¹

Rosana Figueiredo Vieira²

Resumo

O presente texto apresenta os resultados da pesquisa “Aposentadoria e velhice bem-sucedida: estudo de caso com professores universitários”, financiada pelo CNPq e pelo FIP da PUC Minas, e aprovada pelo comitê de ética desta Instituição. O objetivo principal da pesquisa é desvelar os imaginários relativos à velhice, ao trabalho e à aposentadoria entre professores universitários com mais de 60 anos. O objeto deste texto é a relação entre a vivência de uma velhice saudável e a manutenção da atividade laboral após a aposentadoria. Entrevistamos seis professores: três mulheres e três homens. Concluímos que, por um lado, não podemos negar que manter os laços com o campo do trabalho é um índice de saúde para esses professores, mas, por outro, não sabemos se a manutenção do vínculo de trabalho expressa uma velhice bem-sucedida ou se representa uma rejeição do envelhecimento.

Palavras-chave: velhice; velhice bem-sucedida; aposentadoria; docência.

Abstract

This article presents the results of the research “Retirement and successful oldness: a case study with university professors”, financed by CNPq and by PUC Minas’ FIP and approved by this institution’s Ethics Committee. The main goal of this research is to unveil the imagery related to old age, to work, and to retirement among university professors over 60 years of age. The aim of this text is the relation between the experience of a healthy old age and the permanence in the job after retirement. We interviewed six professors: three women and three men. We concluded that, on the one hand, it cannot be denied that keeping the bond with the work field is an index of health for these professors, but, on the other hand, we do not know whether the maintenance of the working connection expresses a successful old age or a denial of aging.

Keywords: oldness; successful oldness; retirement; teaching.

¹ Doutora em Psicologia Clínica – PUC SP. Mestre em Filosofia – UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PUC Minas. Endereço para correspondência: Rua Congonhas, 161, São Pedro, Belo Horizonte, MG, CEP: 30.330-100. Endereço eletrônico: jackdrawin@yahoo.com.br

² Mestre em Psicologia Social – UFMG. Professora do Curso de Psicologia – PUC Minas / Betim. Endereço para correspondência: Rua Itororó, 584 / 301, Padre Eustáquio, Belo Horizonte, MG, CEP: 30.720-450. Endereço eletrônico: rosanafv2005@yahoo.com.br

Moreira, J. de O.; & Vieira, R. F. Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?

Resumen

El presente texto presenta los resultados de la investigación “Aposentadoria e velhice bem-sucedida: estudo de caso com professores universitários”, financiada por CNPq y por el FIP de la PUC Minas y aprobada por el comité de ética de esta institución. El objetivo principal de la investigación es desvelar los imaginarios relativos a la vejez, al trabajo y a la jubilación entre profesores universitarios con más de 60 años. El objeto de este texto es la relación entre la vivencia de una vejez sana y el mantenimiento de la actividad laboral tras la jubilación. Entrevistamos seis profesores: tres mujeres y tres hombres. Concluimos que, por una parte, no podemos negar que mantener lazos con el campo de trabajo es un indicio de salud para esos profesores, pero, por otra, no sabemos si el mantenimiento del vínculo de trabajo expresa una vejez exitosa o si representa una recusa del envejecimiento.

Palabras-clave: vejez; vejez exitosa; jubilación; docencia.

Résumé

Ce texte présente les résultats de la recherche portant sur “La retraite et Le vieillissement bien réussi: étude de cas de professeurs universitaires”, financée par le Conseil National pour le Développement de la Science et de la Technologie (CNPq) et le Fonds d’Encouragement à la Recherche (FIP) de l’Université Pontificale Catholique de Minas (PUC Minas) et approuvée par le comité d’éthique de cette institution. L’objectif principal de la recherche est de rectifier les images relatives à la vieillesse, au travail et à la retraite au sein des professeurs universitaires de plus de 60 ans. L’objet de ce texte porte sur la relation entre l’expérience d’une vieillesse saine et le maintien du travail après la retraite. Nous avons eu un entretien avec six professeurs, dont trois femmes et trois hommes. Il en ressort que d’une part, on ne peut nier que maintenir les liens avec le domaine de travail est un facteur de santé pour ces professeurs, mais, d’autre part, on ignore si le maintien du travail assure une vieillesse bien réussie ou si cela représente un rejet du vieillissement.

Mots-clés: vieillesse; vieillesse bien réussie; retraite; enseignement.

Moreira, J. de O.; & Vieira, R. F. Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?

O contexto sociodemográfico brasileiro atual revela um crescente aumento da população idosa. Nesse sentido, parece-nos urgente pensar a qualidade de vida desse grupo sem esquecer as características e dificuldades específicas. Parece-nos crucial investir em ideias e ações que promovam uma velhice bem-sucedida. Sabemos que é um desafio definir velhice bem-sucedida, mas pode-se estabelecer critérios para essa definição, sendo os mais aceitos os seguintes: primeiro, o critério objetivo de ausência de doenças; o segundo se refere à possibilidade de manter a autonomia e independência; em terceiro lugar, podemos pensar uma velhice saudável quando é possível controlar o quadro clínico do idoso; e, por último, podemos defender a ideia de uma definição psicológica para o envelhecimento saudável, ou seja, a posição subjetiva em relação à velhice, que permite que o idoso viva bem o processo de envelhecimento pela efetivação de recursos psíquicos que permitam enfrentar os desafios (Neri et al., 2004).

Segundo Mascaro (2004), a gerontologia apresenta duas teorias para pensar a velhice saudável: 1) a velhice saudável será garantida se o sujeito mantiver a atividade, a conexão com a vida; e 2) o bem-estar estará garantido se o sujeito conseguir realizar um desengajamento com a vida. Nota-se, portanto, que se trata de duas teses contraditórias que expressam os imaginários sobre o envelhecimento, mas é importante ressaltar que a segunda tese encontra muitos opositores porque apresenta uma concepção de velhice associada a declínio.

Não perdendo de vista esses critérios, mas buscando outra fonte de informação, investigamos, junto aos professores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com mais de 60 anos e que se mantêm em plena atividade docente, quais seriam os conceitos e imaginários sobre velhice, aposentadoria, trabalho e velhice bem-sucedida. Levantamos a hipótese de que a manutenção da atividade docente após os 60 anos representa uma possibilidade de viver uma velhice saudável, já que acreditamos que a manutenção da atividade profissional na terceira idade se apresenta como um recurso subjetivo que possibilita um envelhecimento saudável.

Assim, este texto apresenta os resultados parciais da etapa qualitativa da pesquisa intitulada “Aposentadoria e velhice bem-sucedida: estudo de caso com professores universitários da PUC Minas”, que obteve financiamento do CNPq e do Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas, tendo sido aprovada pelo comitê de ética dessa instituição de ensino. O estudo apresentou como objetivo geral desvelar os conceitos e imaginários dos professores universitários com mais de 60 anos em relação à

velhice, trabalho, aposentadoria e velhice bem-sucedida, mas neste texto, especificamente, interessa-nos trabalhar dois objetivos específicos da pesquisa, a saber: 1) buscar subsídios para compreender e definir velhice bem-sucedida; e 2) trabalhar as noções de velhice de integrantes de um grupo que é formador de opinião.

A metodologia de pesquisa que norteou nosso encontro com o campo foi o estudo de caso. Segundo Yin (1989), “é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (p. 23). A entrevista semidirigida foi nosso instrumento de coleta, tendo sido dividida em cinco seções: dados pessoais; percepções sobre o envelhecer; a relação com trabalho; imaginários sobre a aposentadoria e concepções sobre velhice bem-sucedida. Assim, perguntamos: como você define envelhecimento? Como você sente o envelhecimento? Qual a sua definição de trabalho? Em sua opinião, o que significa se aposentar? Você conhece o conceito de velhice bem-sucedida? Em sua opinião, seria possível criar dispositivos individuais ou sociais para viver bem o envelhecimento?

Assim, entrevistamos seis professores aposentados que continuam trabalhando e têm as seguintes idades: 61 (mulher), 67 (homem), 72 (homem), 79 (mulher), 80 (homem) e 88 (mulher). Do ponto de vista jurídico, eles já cumpriram suas obrigações produtivas com a sociedade. Levantamos a hipótese de que a manutenção do trabalho/emprego poderia estar associada à possibilidade de viver uma velhice saudável. O reduzido número de entrevistados se justifica por se tratar de pesquisa qualitativa e exploratória, que possibilitou maior aprofundamento na análise dos temas e, a partir dessa análise, produção de questionário, aplicado a público maior, cujos resultados foram objeto de outro artigo (Moreira & Silva, 2013).

Segundo França e Carneiro (2009), as decisões que se referem à aposentadoria se relacionam a três níveis da vida: o nível individual, familiar, emprego e carreira; o nível organizacional; e o nível ambiental. A partir dessas informações, podemos perguntar: a decisão de continuar trabalhando após os 60 anos é um possível indicador de uma velhice bem-sucedida? Qual é o papel da atividade profissional no sentimento de um envelhecimento saudável?

França e Vaughan (2008) afirmam que existe enorme potencial e desejo dos trabalhadores mais velhos de se manterem como membros ativos da sociedade. Esse desejo se associa à ideia de velhice bem-sucedida por meio do movimento de ativação

constante dos recursos psíquicos no enfrentamento de desafios?

Na tentativa de definir velhice bem-sucedida, parece-nos interessante buscar os imaginários sobre o envelhecimento e as definições de qualidade de vida. Sabemos que as práticas discursivas criam subjetividades e modos de subjetivação. A crescente possibilidade de viver a velhice cria um novo contexto e traz uma valorização maior de uma nova modalidade de subjetividade: o ser idoso. Entretanto, a construção dessa identidade ainda está em processo, porque, como afirmam Rodrigues, Ayabe, Lunardelli e Canêo (2005), o idoso ainda sente sua identidade, como pessoa e como ser social, ameaçada pelo envelhecimento.

França e Soares (2009) afirmam que, “para alguns trabalhadores, o trabalho está intimamente relacionado à sua identidade” (p. 741). Assim, podemos pensar em uma dupla perda de identidade quando da aposentadoria: perde-se a identidade pessoal e social em razão do envelhecimento e, ainda, a identidade oferecida pelo trabalho. A aposentadoria seria, portanto, uma nova perda que se acrescenta às próprias perdas pessoais e sociais do envelhecimento. Bruns e Abreu (1997), no estudo “O envelhecimento: encantos e desencantos da aposentadoria”, afirmam que a própria sociedade define um “tempo útil”, “um limite” na vida das pessoas, e, assim, envelhecer pode significar tornar-se descartável. Nessa mesma perspectiva, Santos (1990) discute a questão da morte social associada à velhice.

Contudo, essa pesquisa de Santos data de, aproximadamente, 20 anos atrás. A velhice e a aposentadoria ainda são vistas como morte? Não podemos negar que a velhice deixou de ser um destino para ser considerada como uma categoria social (Bosi, 1994). Nesse sentido, Rodrigues et al. (2005) afirmam que

o aposentado deverá reconstruir sua identidade pessoal através da interiorização de novos papéis e da busca de novos objetivos de vida, num processo de redefinição de sua vida, ao mesmo tempo em que deverá assumir essa nova fase, repensando o estigma de ser inativo nessa sociedade e estabelecendo novos pontos de referência. (p. 55)

Assim, um tema decisivo para pensar o envelhecimento saudável é a qualidade de vida na terceira idade. França e Carneiro (2009) apresentam cinco aspectos definidores da condição de bem-estar: o primeiro é o aspecto financeiro; em segundo lugar, aparecem os relacionamentos sociais (amizade e sistema de apoio social); em terceiro, está a

intimidade (relacionamento próximo e íntimo com pessoas que se preocupem umas com as outras); em quarto lugar, está o aspecto físico (dieta e exercício); e, em quinto, um senso de propósito (p. 432). Rodrigues et al. (2005), citando os estudos de Ballesteros (1996) sobre qualidade de vida, revelam que esta se relaciona com a maneira como o sujeito é influenciado e como influencia seu ambiente. Assim, “uma vida com qualidade é determinada pelo equilíbrio entre condições objetivas (renda, emprego, objetos possuídos, qualidade da habitação etc.) e condições subjetivas (segurança, privacidade, reconhecimento, afeto etc.)” (Rodrigues et al., 2005, p. 57). A qualidade de vida envolve bem-estar social, saúde física e satisfação no domínio psicológico, ou seja, “a maneira pela qual o indivíduo interage com o meio externo, através da sua individualidade e subjetividade” (p. 57).

Mas como manter uma qualidade de vida na velhice? Quais são os elementos fundamentais? Cupertino, Rosa e Ribeiro (2007) revelam que Rowe e Kahn (1998) priorizam no envelhecimento saudável três fatores: o baixo risco de doenças e de incapacidades funcionais; o excelente funcionamento mental e físico; e o envolvimento ativo com a vida. Podemos argumentar, assim, que, possivelmente, a manutenção da atividade profissional corresponde ao elemento “envolvimento ativo com a vida”. É possível questionar essa expressão, argumentando que ela reproduz a ideologia capitalista da atividade constante e incessante e que desconsidera os limites e os desejos de cada um. No entanto, não é nosso propósito desconstruir elementos consagrados como definidores de uma velhice saudável, mas escutar os sujeitos da pesquisa e localizar as definições de velhice bem-sucedida de cada um deles.

Cupertino et al. (2007) buscaram com uma amostra de 501 idosos com idade entre 60 e 93 anos as categorias que eles associam com a ideia de envelhecimento saudável. As autoras apresentam 30 categorias, a saber: saúde física; saúde social; saúde emocional; alimentação, exercícios; evitar fatores de risco; atividades gerais; aceitação dessa fase; ter fé, espiritualidade; atividade operacional; saúde cognitiva; estrutura familiar; estabilidade financeira; não ter problemas; fazer o bem; viver plenamente; ter espírito jovem; ter novas habilidades; não guardar mágoas; aprender coisas novas; integridade; não existe envelhecimento; não sabe definir; pouca ambição; influência dos pais; manter o controle; beleza física; envelhecimento patológico; ter trabalho; atividade específica; dentre outras. Na presente pesquisa, no entanto, optamos por fazer perguntas semiestruturadas sobre o tema da velhice bem-sucedida.

Resultados e discussão

Parece-nos importante abrir a discussão anunciando que quatro dos professores entrevistados têm uma visão negativa do envelhecimento, pois o associam com perda, doença, incapacidade e limitação, e os outros dois têm uma visão formal: o envelhecimento é natural e se refere a um problema etário. No que se refere à aposentadoria, encontramos um mecanismo interessante de dissociação do trabalho. A aposentadoria só seria negativa se significasse o encerramento do vínculo de trabalho, mas, como é pensada como um benefício compatível com a manutenção do vínculo empregatício, perde seu aspecto de negatividade. É importante salientar que todos os entrevistados desconhecem o conceito de velhice bem-sucedida, mas todos tentam se apropriar da expressão e lhe oferecer alguma forma.

Com o objetivo de detalhar a posição de cada entrevistado sobre velhice bem-sucedida, iremos transcrever e comentar as respostas de cada um. P1 (Sra. de 61 anos) afirma não poder reconhecer a ideia de velhice bem-sucedida porque acha uma contradição a expressão. Para P1, toda velhice é perda, portanto não pode ser expressão de sucesso e afirmar que uma velhice bem-sucedida significaria garantir que é possível uma velhice sem perdas: “*meu ideal de velhice é uma velhice que tenha saúde boa, uma velhice que não tenha perdas*” (P1, Sra. de 61 anos).

Associar a ideia de uma velhice ideal à ausência de perdas é negar uma característica inerente ao processo de envelhecimento. Assim, entendemos que P1 ainda não considera a possibilidade de uma velhice saudável.

Eu não sei não, eu não sei o que é uma velhice bem-sucedida porque toda vez que eu penso em velhice eu penso que ela vai acarretar perdas e em direção à morte; não é fácil se pensar nisso não, gente. (P1, Sra. de 61 anos)

Dessa forma, P1 não cita a manutenção da atividade profissional como uma das estratégias para viver uma velhice saudável. O tema priorizado para uma velhice bem-sucedida é a saúde própria e a saúde psíquica, física e financeira da família. Mas, por outro lado, não podemos negar que o trabalho aparece como uma defesa contra a solidão, uma possibilidade de convívio social e, por fim, mantém o sentimento de vida.

...porque ele [trabalho], além de ter essa questão de manter a nossa existência, ele tem também o papel de manter o convívio social, né, de manter a gente ligada na realidade, no cotidiano, né, nas relações com as outras pessoas; ele tem uma função integradora, né. Eu gosto de trabalhar, eu gosto, me sinto viva vindo aqui. (P1, Sra. de 61 anos)

O segundo entrevistado associa o fim do contrato de trabalho à velhice: “*Eu, por exemplo, pra mim, no dia que eu não puder mais trabalhar, eu vou ficar muito chateado e aí eu vou me sentir velho*” (P2, Sr. de 73 anos).

E considera o fato de continuar trabalhando uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento, confirmando a teoria do *life-span* de Baltes e (1970).

A vida é um aprendizado constante, então se eu continuo trabalhando, eu vou pegando novas informações. Se eu tivesse encostado no dia em que eu aposentei, talvez nem computador eu ligasse mais, porque já tá fora, né!? Eu terminei antes. Quando o computador nasceu eu já tava aposentado ...eu entendo que se você continua trabalhando, você continua progredindo, aprendendo. (P2, Sr. de 73 anos)

Quando perguntamos se a manutenção da atividade profissional possibilita a vivência da velhice saudável, P2 responde afirmativamente, mas acrescenta que a velhice saudável reatualiza uma experiência de juventude:

Sim. Se você tá aprendendo, se ganha conhecimento, se você ganha experiência, a sua velhice é muito saudável. Eu diria que isso nem é velhice, isso é juventude. Não existe velhice saudável, ou é velho ou é novo, ou é velho ou é jovem, então eu sou jovem. (P2, Sr. de 73 anos)

O terceiro entrevistado (P3, Sra. de 88 anos) também considera de grande importância a atividade para a manutenção da saúde na velhice.

Porque se você está inativo, pra mim você não é uma pessoa saudável, de cabeça. Você pode ser saudável do resto, pode tá linda, agora, de cabeça, você não está bem. (P3, Sra. de 88 anos)

Numa perspectiva similar, o entrevistado P4 (Sr. de 80 anos) vincula o sentimento de inutilidade com

Moreira, J. de O.; & Vieira, R. F. Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?

o fim da vida. Assim, sem dúvida, a manutenção da atividade profissional possibilita vivência da velhice saudável.

“Ah, porque do contrário a pessoa se sente inútil, sem espaço, né, nas empresas e na sociedade. Quer dizer... é o princípio do fim... acho eu” (P4, Sr. de 80 anos).

É interessante observar que apenas o quinto entrevistado (Sr. de 67 anos) amplia a ideia de atividade como fonte de saúde. Os outros condicionam atividade ao vínculo empregatício.

“Eu acho importante qualquer tipo de atividade mesmo que não remunerada pra você se manter ativo” (P5, Sr. de 67 anos).

A última entrevistada (P6, Sra. de 63 anos) anuncia um elemento novo na vinculação entre velhice saudável e trabalho. Para ela, a situação social do trabalho convoca o sujeito ao cuidado de si.

“Quando você está trabalhando, tem que ser mais vaidosa. Não tenho a menor dúvida que isso contribui para a vida saudável” (P6, Sra. de 63 anos).

Assim, nota-se que todos os professores entrevistados associam a possibilidade de uma velhice saudável com a manutenção da atividade profissional.

Considerações Finais

A relação entre a manutenção da atividade profissional e a possibilidade de viver uma velhice saudável é paradoxal. Por um lado, não podemos negar que manter os laços com o campo do trabalho é um índice de saúde para esses professores universitários; por outro, a decisão de não encerrar o vínculo empregatício revela os imaginários negativos em relação ao envelhecimento e à aposentadoria. Cinco dos seis professores entrevistados não veem a aposentadoria como uma possibilidade de viver bem a velhice, levando-nos a concluir que só uma grave limitação ou a morte pode se constituir em um limite para o trabalho. Uma professora de 63 anos produz uma separação entre aposentadoria, velhice e trabalho, não devendo a aposentadoria ser entendida como o fim das atividades profissionais.

Igual eu já falei, se aposentadoria for parar de trabalhar, pra mim não seria bom. Então eu acho que se eu tivesse que parar de trabalhar eu não seria feliz isso é negativo. (P6, Sra. de 63 anos)

E a velhice é quando

“não consegue realizar aquilo que quer” (P6, Sra. de 63 anos).

Apenas o professor de 67 anos pensa na manutenção da saúde depois da aposentadoria via engajamento em alguma atividade, ainda que não remunerada.

Assim, não sabemos se a manutenção do vínculo de trabalho expressa uma velhice bem-sucedida ou se representa uma rejeição ao envelhecimento na perspectiva de que resistir à aposentadoria representaria a ilusão de que estariam prolongando a vida e impedindo a chegada do fim. Se parar de trabalhar representa o “início do fim”, como afirmou um professor, então manter-se trabalhando impediria a chegada desse fim. Resistir à aposentadoria seria uma forma de resistir ao envelhecimento, como se fosse possível barrar a passagem do tempo. O trabalho, então, mais do que enobrecer, teria o poder de rejuvenescer!

Não pretendemos, com isso, fazer apologia à ideia de “melhor idade”, ou a de que há uma fórmula mágica, em que o trabalho teria o *status* de elixir da juventude. A presença dessa atitude de colocação do trabalho como um mecanismo de defesa contra a velhice – presente nas respostas dos professores – nos permite afirmar que ainda estamos muito distantes do dia em que a velhice estará livre do estigma de estar mais próxima da morte. Dessa forma, podemos reconhecer que a manutenção do trabalho – mesmo que dando a ele um significado positivo de sentido da vida –, mais que garantir saúde emocional, convívio social e satisfação pessoal, afasta, mesmo que ilusoriamente, o sujeito da morte.

Podemos concluir que a possibilidade de exercer uma atividade é decisiva para a vivência de uma velhice saudável. Mas manter o vínculo profissional não é, necessariamente, um índice de saúde, ainda que auxilie na preservação da mesma. Todos os entrevistados concordam com a ideia de que a manutenção da atividade profissional possibilita a vivência de uma velhice saudável, mas não estabelecem nenhuma crítica sobre o lugar do trabalho na identidade pessoal no mundo contemporâneo. Apenas um entrevistado revela que a manutenção de alguma atividade, não necessariamente o vínculo empregatício, garante uma velhice saudável.

Não podemos negar que continuar exercendo uma atividade profissional, que oferece reconhecimento, possibilita a vivência de uma boa velhice, mas, parece-nos, que essa forte adesão ao trabalho como uma forma privilegiada de construção da identidade limita o encontro com outras formas de viver bem o envelhecimento.

Moreira, J. de O.; & Vieira, R. F. Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?

Referências

- Baltes, P. B. & Goulet, L. R. (1970). Status and issues on life-span developmental psychology. In P. B. Baltes & L. R. Goulet (Orgs.), *Life-span developmental psychology: research and theory* (pp. 4-21). Nova York: Academic Press.
- Ballesteros, R. F. et al. (1996). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Rocio Fernández-Ballesteros.
- Bosi, E. (1994). *Memórias e sociedade: lembranças de velhos* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bruns, M. A. T. & Abreu, A. S. (1997). O envelhecimento: Encantos e desencantos da aposentadoria. *Revista da Associação Brasileira de Orientação Profissional*, 1(1), 5-33.
- Cupertino, A. P. F. B., Rosa, F. H. M., & Ribeiro, P. C. C. (2007). Definição de envelhecimento saudável na perspectiva de indivíduos idosos. *Psicol. Reflex. Crit.*, 20(1), 81-86. Recuperado em 20 abril, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100011&lng=en&nrm=iso
- França, L. H. F. P. & Carneiro, V. L. (2009). Programas de preparação para a aposentadoria: Um estudo com trabalhadores mais velhos em Resende (RJ). *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, 12(3), 429-447. Recuperado em 3 março, 2011, de http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232009000300010&lng=pt&nrm=iso
- França, L. H. F. P. & Soares, D. H. P. (2009). Preparación para la jubilación como parte de la educación a lo largo de la vida. *Psicol. cienc. prof.*, 29(4), 738-775. Recuperado em 30 julho, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400007&lng=pt&nrm=iso
- França, L. H. F. P. & Vaughan, G. (2008). Ganhos e perdas: Atitudes dos executivos brasileiros e neozelandeses frente à aposentadoria. *Psicol. estud.*, 13(2), 207-216. Recuperado em 20 abril, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200002&lng=pt&nrm=iso
- Mascaro, S. A. (2004). O que é velhice. São Paulo: Brasiliense.
- Moreira, J. O. & Silva, J. M. (2013). A imagem corporal e o envelhecimento na perspectiva de professores de uma universidade brasileira. *Revista Salud & Sociedad*, 4, 136-144, 2013. Recuperado em 13 de março, 2014, de www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/download/134/149
- Neri, A. L. et al. (Orgs.). (2004). *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos*. Campinas: Papirus.
- Rodrigues, M., Ayabe, N. H., Lunardelli, M. C. F., & Caneo, L. C. (2005). A preparação para a aposentadoria: O papel do psicólogo frente a essa questão. *Rev. bras. orientaç. prof.*, 6(1), 53-62. Recuperado em 20 abril, 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000100006&lng=pt&nrm=iso
- Rowe, J. W. & Kahn, R. L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Recebido: 30/05/2013
Reformulado: 13/03/2014
Aprovado: 28/04/2014

As crianças e o lazer em família¹

Children and leisure with the family

Los niños y el ocio en familia

Michelle Araújo Rocha²

Luciana Karine de Souza³

Resumo

São raros os trabalhos nacionais que tratam da relação entre família, criança e lazer. O presente trabalho descreve como crianças vivenciam o lazer com suas famílias. Participaram 41 crianças do quinto ano do Ensino Fundamental: a primeira metade delas de escolas públicas, enquanto a outra metade estuda em escolas privadas da cidade de Belo Horizonte. As crianças responderam a questões sobre o lazer em família, nos finais de semana, e a intensidade de insistência dos pais nas atividades descritas, bem como o gosto por elas. As crianças da escola privada citaram com mais frequência: comer fora de casa, ir ao shopping e ir ao clube. Ir ao parque municipal foi citado apenas por crianças da escola pública. São resultados que apontam diferenças na vivência do lazer em família, permeadas pelo nível socioeconômico das mesmas. O lazer da criança com sua família ainda está bastante atrelado ao que os pais preferem, bem como ao tempo livre dos mesmos.

Palavras-chave: lazer; crianças; família.

Abstract

Researches published in Brazil about the relationship among family, children, and leisure are rare. This study describes how children experience leisure with their families. Forty-one children attending the fifth grade of elementary school participated, half of them from a public school, and the other half from a private institution, both located in the city of Belo Horizonte. Children answered questions about: leisure with the family, during weekends, how intensively parents insisted on their participation, as well as how much the children enjoyed the activities proposed. Children from private schools mentioned more eating out, going to the mall, and going to the club. Only children from public schools mentioned going to the city park. These results point out to different ways of experiencing leisure with the family, intertwined with the socioeconomic status of the families. Children's leisure with the family is still very much linked to what parents prefer, as well as to their free time.

Keywords: leisure; children; family.

Resumen

Son escasos los estudios brasileiros que indagan sobre la relación entre familia, infancia y ocio. Este artículo describe cómo los niños experimentan el ocio con sus familias. Participaron 41 niños, de ambos sexos, que cursaban el quinto año de escuela primaria, la mitad de escuelas públicas y la otra mitad de escuelas privadas de la ciudad de Belo Horizonte. Los niños contestaron preguntas sobre ocio familiar, fin de semana, y la intensidad de la insistencia de los padres en las actividades descritas, así como el gusto por estas. Las actividades más citadas por los niños de las escuelas privadas fueron salir a comer, ir al centro comercial e ir al club. Ir al parque municipal fue citado sólo por niños de escuelas públicas. Estos resultados indican que hay diferencias en la experiencia de ocio familiar, influenciadas por el nivel socioeconómico. Las actividades de ocio del niño con su familia todavía están muy ligadas a lo que los padres prefieren, así como al tiempo libre de ellos.

Palabras-clave: ocio, infancia, familia.

¹ Este trabalho relata o segundo conjunto de dados inéditos de parte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda autora, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Apoio: FAPEMIG, Fundep/Santander e PPG-Lazer/UFMG. Agradecimentos: E. Lourenço, A. C. G. Dias, L. C. Martins, T. L. de Carvalho, D. C. Silveira, escolas, pais e participantes.

² Psicóloga. Mestre em Estudos do Lazer pelo PPGIEL da UFMG. Endereço para correspondência: Avenida Antônio Carlos, 6627, FAFICH, Sala F-4050, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901. Endereço eletrônico: michellerocha.pesq@gmail.com

³ Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente permanente no PPGIEL da UFMG. Pós-doutoranda PNPd-CAPES na UFRGS. Endereço eletrônico: lucianak@fafich.ufmg.br

Introdução

Já é bem (re)conhecido o papel do brincar no desenvolvimento infantil. A esse respeito, dedicaram-se, dentre outros autores, Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, nos campos da Educação e da Psicologia, para explicar o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Também Huizinga (1999) e Brougère (1998) têm sido referenciados nos estudos brasileiros dessa temática. No campo de estudos interdisciplinares em lazer, o brincar também é tópico recorrente ao se tratar da infância.

Na visão de Debortoli (1999), a criança é vista “como um sujeito que se produz (junto com outros atores sociais) no mundo, participante da construção de sentidos e significados: sujeito lúdico, sujeito do novo, sujeito criador, sujeito transformador” (p. 107). Mediante o brincar e das representações de mundo que essa atividade possibilita, a criança irá internalizar valores e regras de convivência com o universo social do qual faz parte, além de conhecer suas próprias limitações e habilidades e sua capacidade de comunicação (Debortoli, 2002). Segundo Leontiev (1988), “as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos” (p. 135). Essa curiosidade natural característica pede por um sistema educacional que saiba ouvir seus desejos e necessidades de forma a garantir que sua autonomia e liberdade sejam respeitadas. A. Maslow (citado por Lyon, 1977) afirma:

na escola, devemos aprender a valorizar a ‘embriaguez’ da criança, seu deslumbramento, absorções, seu contínuo ar de surpresa ingênua, seu entusiasmo Dionisíaco... Tudo isso pode levar ...ao trabalho sólido, persistente, absorvente, fecundo e educativo. (p. XV).

Tomando a ludicidade e o brincar como características essenciais da infância, o que se observa atualmente é quase um desprezo por parte dos pais e das instituições educativas sobre a importância da brincadeira na vida das crianças, em função, principalmente, de um melhor preparo para a vida adulta. Essa desvalorização do brincar pode se apresentar como fator determinante das alterações manifestadas no cotidiano das crianças nos dias de hoje.

Interessantemente, apesar de muito já se ter pesquisado (e ainda se pesquisar) sobre o papel da família no desenvolvimento infantil e no brincar, pouco se sabe sobre o lazer da criança com sua família. Em especial, a busca de referências

bibliográficas para o presente trabalho encontrou um único estudo nacional sobre o tema com crianças típicas. O trabalho de Fantinato e Cia (2011) buscou investigar relações entre frequência de envolvimento parental, competência social e desempenho acadêmico em crianças escolares. Os resultados mostraram que “quanto maior a frequência de participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, maior o desempenho acadêmico das crianças” (p. 499). Parece, portanto, que, se os pais interagem com os filhos em situações de lazer, isso pode trazer resultados positivos para a relação da criança com seu tempo ocupado com a escola. Os demais trabalhos localizados envolvem crianças com problemas de saúde ou em condições adversas de desenvolvimento.

Outro estudo que se aproxima da relação lazer-família-criança é o de Levy e Jonathan (2010), que analisou a redação de 52 crianças de dez anos de idade com o tema “Minha família”. As crianças estudavam em escola pública ou em escola privada da cidade do Rio de Janeiro. Os resultados geraram a categoria “lazer”, por meio da qual as crianças se manifestaram diferentemente. As crianças de escola pública se referiram mais aos conflitos familiares e à união da família, ao passo que as crianças de escola privada salientaram mais a união familiar e o lazer em família. As crianças de escola particular associam o lazer em família ao final de semana, feriados e férias, ou seja, ao tempo de não-trabalho dos pais e às férias escolares.

O objetivo do presente estudo foi conhecer a percepção de crianças sobre o lazer no final de semana com a família fora do período escolar. Para tanto, optou-se por um delineamento investigativo exploratório e descritivo, e predominantemente qualitativo.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória e predominantemente qualitativa. O presente estudo contou com a participação de 41 crianças (metade meninas) de nove a dez anos de idade. Metade das crianças cursava o quinto ano de uma escola pública, enquanto a outra metade das crianças era de uma escola privada, ambas da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

As crianças foram convidadas a responder a uma entrevista semiestruturada, individualmente, na escola, com dez perguntas sobre lazer. O presente estudo dedicou-se a analisar as perguntas relacionadas especificamente ao lazer em família (que corresponde ao segundo conjunto de dados inéditos da pesquisa de mestrado da primeira autora). O objetivo foi conhecer as práticas de lazer

realizadas nos finais de semana com a família, bem como a intensidade da insistência dos pais nessas práticas e o quanto a criança as aprecia. As crianças que aceitaram participar, e também cujos pais concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tiveram suas falas gravadas e posteriormente transcritas para realização da análise de conteúdo empreendida por duas pesquisadoras. A análise gerou a construção de categorias com base em unidades temáticas semelhantes em sentido. Buscamos inspiração em critérios fornecidos por Bardin (2009), mas os adaptamos especificamente para os propósitos desta pesquisa. As frequências das respostas nas categorias foram obtidas com indicação do sexo das crianças e do tipo de escola (pública ou privada). A pesquisa foi aprovada sob o parecer de ética em pesquisa número 0185.0.203.000-10.

Resultados

As crianças relataram quais atividades de lazer realizam com a família nos finais de semana. A Tabela 1 mostra as frequências de respostas nas categorias sobre as práticas de lazer realizadas pela criança participante nos finais de semana com a família, por gênero e por tipo de escola. Cabe mencionar que as categorias não são mutuamente exclusivas e que se buscou respeitar ao máximo o conteúdo das falas das crianças e também a sua frequência. Dessa forma, buscou-se um equilíbrio entre qualidades e quantidades na análise das entrevistas.

Tabela 1 - Práticas de lazer nos finais de semana com a família, por gênero e tipo de escola

	Meninas	Meninos	Escola pública	Escola privada	Total
Alimentação	13	12	10	15	25
Visitar parentes/amigos	10	12	12	10	22
Viajar	5	8	4	9	13
Receber visitas em casa	5	4	3	6	9
Brincar	5	5	4	6	10
Atividade física, esportes	1	4	2	3	5
Ir a festas	2	3	1	4	5
Andar de bicicleta	1	4	2	3	5
Assistir à TV/DVD	3	2	3	2	5
Fazer compras	1	-	-	1	1

As atividades relacionadas à alimentação incluíram respostas como: sair para lanchar, ir ao *McDonalds*, almoçar em família, comer muitas coisas com os pais, fazer churrasco, comer fora, ir a restaurantes/pizzarias/bares, fazer piquenique, almoçar/jantar no *shopping*, ir na pracinha e/ou tomar sorvete. Essas atividades com alimentação se distribuíram de modo uniforme entre meninos e meninas e entre os dois tipos de escola. Essa distribuição harmônica também foi observada na categoria sobre visitar parentes ou amigos.

Atividade física e esportes continham as seguintes respostas: jogar *paintball*, jogar futebol americano na praça, jogar peteca/bola, correr (na lagoa), rolar na grama, ir a uma quadra brincar de bola, andar de *skate* e/ou andar de patins. Apenas cinco, de 41 crianças, mencionaram este tipo de atividade com a família nos finais de semana. As viagens foram mais citadas pelas crianças de escola privada.

Quanto aos espaços das práticas de lazer com a família nos finais de semana, as respostas foram reunidas nas seguintes categorias temáticas:

- *Ficar em casa*: mãe faz algo diferente para comer, brincam com primos/família, assistem à TV, fazem “para casa” (dever de casa), pedem coisas para comer, alugam filmes, jogo no tabuleiro, fazem um almoço especial, descansam, fazem almoço e chamam pessoas, mãe faz almoço.
- *Atividades relacionada à Igreja*: ir a igrejas, futebol da igreja, evento “Rua de Lazer” organizada por pessoas da igreja.
- *Brincar na rua/prça*: pais levam os filhos para brincar em praças, mãe vai para a rua brincar com filhos, família vai junta para a praça.
- *Outras práticas fora do lar*: fazer compras, atividades relacionadas ao futebol, Mineirão, pai leva criança para vê-lo jogando bola, teatro, passear com cachorro, passear na Lagoa, sair para ver jogos, dormir na casa de amigos.
- *Outras práticas no lar*: dar uma “ajeitada” na casa, ajudar a mãe, descansar, jogar videogame.

Tabela 2 - Espaços das práticas de lazer com a família, por gênero e tipo de escola

	Meninas	Meninos	Escola pública	Escola privada	Total
Comer fora de casa	11	10	7	14	21
Ficar em casa	9	4	5	8	13
Ir ao <i>shopping</i>	9	4	2	11	13
Ir ao parque Guanabara	5	4	4	5	9
Ir ao parque Play City	3	4	4	3	7
Ir ao clube	3	3	-	6	6
Atividades com a igreja	4	2	3	3	6
Ir ao parque municipal	3	2	5	-	5
Ir ao parque ecológico	3	2	4	1	5
Zoológico	5	-	4	1	5
Cinema	3	2	2	3	5
Brincar na rua/prça	1	3	3	1	4
Ir a parques (outros)	3	1	4	-	4
Ira a sítios/fazendas	3	1	-	4	4
Outras práticas fora do lar	7	4	4	7	11
Outras práticas no lar	4	1	3	2	5
Conversar	-	2	1	1	2
Ir "tomar um ar"	-	1	1	-	1

A Tabela 2 mostra as frequências dos espaços envolvidos nas práticas de lazer com a família nos finais de semana. Comer fora de casa foi uma prática citada pelo dobro de crianças da escola privada na comparação com os participantes da escola pública. Ir ao *shopping* foi mencionado quase totalmente por meninas de escolas privadas. Ir ao clube foi algo referido apenas por crianças de escola privada, ao passo que ir ao parque municipal foi citado apenas por crianças da escola pública. Ir a outros parques da cidade sequer foi mencionado pelas crianças de

escola privada, que relatavam ir a sítios/fazendas, categoria que não obteve respostas das crianças de escola pública.

A questão seguinte buscou verificar se as crianças eram obrigadas a participar ou realizar determinadas atividades, com os resultados mostrados na Tabela 3 (cobrança dos pais na realização de atividades). Em 27 respostas, foi percebida a cobrança (insistência) dos pais para que as crianças participassem de atividades nos finais de semana propostas por eles.

Tabela 3 - Presença de cobrança dos pais na participação dos filhos nas atividades fora do período escolar, por gênero e tipo de escola

	Meninas	Meninos	Escola pública	Escola privada	Total
Pais cobram	14	13	12	15	27
Pais não cobram	07	07	08	06	14

As atividades que os pais insistem para que as crianças participem nos finais de semana estão descritas na Tabela 4. Há uma razoável variedade de práticas citadas pelas crianças embora com baixa frequência. A mais citada foi relacionada aos estudos

e percebe-se que foi mais mencionada por crianças da escola pública. Aulas de natação e de inglês foram apenas citadas por crianças de escola privada, que também constituíram a maior parte dos participantes que referiram outros tipos de aulas particulares.

Tabela 4 - Atividades que os pais cobram, por gênero e tipo de escola

	F	M	Pública	Privada	Total
Atividades acadêmicas: dever de casa, estudar, aprender, ganhar notas boas, passar de ano	4	4	7	1	8

Continua

	F	M	Pública	Privada	Total
Natação	3	3	-	6	6
Inglês	5	-	-	5	5
Outras aulas: futebol, tênis, violão, balé, vôlei	2	5	1	6	7
Arrumar casa	4	-	4	-	4
Atividades diárias: vestir roupa para escola, acordar para comer, ajudar mãe	1	2	3	-	3
Ir para a Igreja	1	1	1	1	2
Não brincar longe de casa	-	1	1	-	1
Sair de casa para respirar um pouco	-	1	1	-	1
Ir pra casa dos outros	-	1	1	-	1
Insistem pra ficar em uma escola específica	-	1	1	-	1
Brincar na rua e de bicicleta	1	-	1	-	1

Nota: F = feminino; M = masculino.

A Tabela 5 mostra a intensidade da cobrança dos pais nas atividades e a Tabela 6 mostra o quanto a criança gosta dessas atividades. Apenas 26 crianças forneceram respostas para essas duas questões. É importante esclarecer que as notas foram dadas às atividades solicitadas com insistência pelos pais. Em

outras palavras, como se vê na Tabela 5, 15 crianças deram nota 5 para diferentes atividades que seus pais insistem para que participem. Dessa forma, muitas crianças relataram níveis diferentes de insistência (e de gostar) para diferentes atividades.

Tabela 5 - Percepção das crianças da intensidade da cobrança dos pais, por gênero e tipo de escola (n = 26)

Intensidade da cobrança	Meninas	Meninos	Escola pública	Escola privada	Total
1 (pouco)	2	1	1	2	3
2	2	3	4	1	5
3	5	5	4	6	10
4	2	3	3	2	5
5 (muito)	10	5	7	8	15

Como se pode observar na Tabela 6, quatro crianças não indicaram nota com número inteiro. Nesses casos, para fins de análise, a nota foi ajustada (por exemplo, de 4,9 para 5, e de 3,2 para 3). Pelas frequências observadas, ainda que sejam atividades

obrigatórias trazidas pelos pais, as crianças parecem gostar das mesmas, visto que muitas respostas informaram intensidade de apreciação de média (3) até superior (5).

Tabela 6 - Intensidade do gosto das crianças sobre sua participação nas atividades, por gênero e tipo de escola

Intensidade da cobrança	Meninas	Meninos	Escola pública	Escola privada	Total
1 (pouco)	4	2	1	5	6
2	3	2	3	2	5
3	8	4	6	6	12
4	12	9	14	7	21
4,5	3	3	-	6	6
Nota 5 (muito)	20	16	16	20	36

Discussão

Acredita-se na família como primeiro e principal núcleo social responsável por proporcionar às crianças as condições necessárias para que possam

se desenvolver de maneira sadia e não-traumática. Por isso, a participação nas atividades do tempo liberado, especialmente das figuras parentais, pode influenciar positiva ou negativamente nesse processo de crescimento.

É possível perceber indícios de como a relação pais e filhos tem se dado nos últimos anos. O contato entre eles parece acontecer de maneira temporária, como se os filhos fossem simples acompanhantes de pais que precisam realizar determinadas tarefas e não têm com quem deixá-los. “Sair com os pais” poderia ser um rico momento para compartilhar experiências, mas os exemplos dados pelos entrevistados estabelecem uma clara separação existente entre adultos e crianças, como se estas representassem o papel de coadjuvantes das ações dos primeiros, os protagonistas, ao terem de esperar pela mãe no salão de beleza ou no trabalho ou ir frequentemente ao *shopping* para satisfazer os desejos de compra da mãe.

Essa separação tem bases históricas se levarmos em consideração o fato de que na Idade Média não havia uma diferenciação muito clara entre a infância e o mundo adulto e que esse distanciamento passou a ocorrer quando as relações de trabalho, transformadas pelo capitalismo, exigiram que a educação – antes função da família – fosse mais especializada, a fim de adaptar os sujeitos às novas demandas (Jobim-e-Souza, 2000; Moukachar, 2004). Tais transformações, se somadas às fortes influências da cultura do consumo sobre as relações familiares, passam a determinar nos dias de hoje valores e dinâmicas de funcionamento das mesmas. O que acontece, segundo Jobim-e-Souza (2000),

é que aceitamos integralmente e visceralmente a cultura do consumo. Aprendemos a avaliar com perfeição a vida através dos objetos que circulam entre nós. Não são mais os outros, nossos semelhantes, que fornecem os elementos básicos para a constituição de nossas referências éticas e morais. (p. 93)

Houve uma mudança de paradigma e parece que tanto adultos quanto crianças perderam a referência do que lhes é importante e precioso.

Nota-se uma participação bastante pequena dos pais nas atividades próprias das crianças, como o brincar. Apesar de não ter sido feito um estudo que pudesse comparar gerações anteriores, acredita-se ser mais difícil nos dias de hoje ver pais inteiramente disponíveis brincando com seus filhos como fonte de prazer e lazer. Sobre esse aspecto, é preciso considerar também a faixa etária das crianças em questão, uma vez que crianças mais novas demandam uma participação maior dos pais em suas brincadeiras que os participantes desta pesquisa. As próprias crianças já internalizaram o discurso da falta de tempo frequentemente usado por seus pais para justificarem sua não-participação ativa nas

construções e experiências de seus filhos. Por exemplo, uma menina de escola pública, quando questionada sobre com quem brinca, disse ser com o irmão, pois a mãe não tinha tempo para brincar: “...é por que a minha mãe trabalha de manhã. Oito horas, ela sai pro serviço e ela não tem horário de chegar em casa”.

Esse não-envolvimento dos pais pode funcionar como um fator limitante do ato de brincar, uma vez que, segundo Müller, Rodrigues, Ribeiro e Pelegrini (2007),

a parte de transmissão de cultura lúdica que devia passar de adulto para criança está praticamente desaparecida pela falta de convivência dos pais e mães com os seus filhos e, por outro lado, por que os espaços institucionais de frequência das crianças não potencializam o mundo da brincadeira e dos brinquedos. (p. 3)

O contato verdadeiro entre esses atores sociais – que é marcadamente diferente de ocuparem um mesmo espaço, como a casa – é fundamental para a perpetuação dessa cultura lúdica (ver também Brougère, 1998). Sem ele, corre-se o risco de brincadeiras tradicionais se perderem no tempo, já que a transmissão de conhecimentos populares não teria um terreno fértil para sua proliferação. Jobim-e-Souza (2000) afirma que as relações entre pais e filhos estão hoje extremamente empobrecidas de verdadeiras experiências, “aquelas que nos orgulhámos de contar quando nos sentíamos herdeiros de uma tradição” (p. 93).

A constatação desse fato é preocupante, pois esse seria um contexto privilegiado para fomentar boas relações entre pais e filhos, fortalecendo e aprofundando os vínculos afetivos entre eles. Nesse aspecto, talvez o lazer possa se apropriar de outra função: aproximar pais e filhos, construindo bases mais sólidas fundadas em valores humanistas que possibilitem o convívio pacífico entre pessoas e culturas diferentes, assim como para o exercício de uma cidadania consciente e crítica.

A pesquisa de Levy e Jonathan (2010) mostrou que as crianças de escola privada salientaram mais a união familiar e o lazer em família. As crianças de escola particular associam o lazer em família ao final de semana, feriados e férias, ou seja, ao tempo de não-trabalho dos pais e às férias escolares. Assim, a relação lazer-família, na percepção dessas crianças, mostra como o tempo prazeroso da família está dependente de datas e tempos específicos.

Ainda que não seja novidade, o presente trabalho mostrou que a companhia dos pais é muito querida e apreciada pelas crianças. Sobre isso, cabe

mencionar que algumas meninas da escola pública participam do trabalho doméstico de bom grado, pois veem nele a possibilidade de passar mais tempo com suas mães. Apesar disso, a qualidade dessa companhia, nos momentos em que ela acontece, tem sido duvidosa.

Embora exista contato entre pais e filhos em muitas atividades nos finais de semana, ele é muitas vezes marcado por práticas nas quais a criança não é prioridade. A participação dos pais parece estar dividida da seguinte forma: aqueles pais que têm a criança como coadjuvante, a exemplo da menina de escola pública que ajuda a mãe a pagar contas e fazer compras, e aqueles pais que praticam atividades do interesse dos filhos, como brincar de videogame ou de casinha, ajudar a tocar violão, levar na sorveteria etc.

O fato de a criança ser coadjuvante fica ainda mais evidente ao se observarem as práticas de lazer mais frequentemente desenvolvidas pelas famílias: atividades relacionadas à alimentação, como sair para almoçar, visitar parentes ou amigos (muitas vezes, amigos dos pais) e, em certa medida, ir ao *shopping*. Para ilustrar esse aspecto, uma menina da escola privada, ao relatar que gostaria de frequentar o zoológico mais vezes, compartilhou as barreiras existentes para que isso aconteça: *“Só que é difícil eu ir no zoológico... Porque meus pais não têm muito tempo pra me levar e, às vezes, quando eu vou no shopping, é por que a gente precisa comprar alguma coisa ou então almoçar”*.

Os dados apresentados possibilitam pensar que, se poucas foram as atividades tipicamente infantis (brincar, andar de bicicleta, ir a parques, clubes etc.), cujo envolvimento dos pais se deu com significativa frequência durante os finais de semana, tal realidade poderia ser ainda pior durante a semana, já que esse tempo é constantemente permeado por questões relativas ao trabalho, trânsito, dinheiro, cansaço, frustrações etc. Assim sendo, é possível pensar que o contato e também a comunicação entre as famílias têm diminuído. Jobim-e-Souza (2000) afirma que “o convívio familiar se traduz na interação muda entre pessoas que se esbarram entre os intervalos dos programas da TV e o navegar através do éden eletrônico das infovias” (p. 94). A televisão assume novamente um papel central na intermediação entre adultos e crianças e as práticas realizadas durante seu tempo liberado do trabalho ou da escola.

A esse respeito, é pertinente retomar os levantamentos feitos por Njaine e Minayo (2004), que permitem perceber que o excesso de exposição à violência na mídia pode ser responsável por uma diminuição da comunicação familiar. Njaine e Minayo (2004) afirmam ainda que “a maioria dos estudos japoneses também estabelece uma relação causal entre o ato de ver violência na TV e o

comportamento agressivo, mas destaca a importância do ambiente familiar e das características da criança como fatores que influenciam nessa relação” (p. 205).

Mais uma vez, observa-se a importância do papel da família como núcleo responsável por dar a educação e o suporte apropriados aos filhos, a fim de que consigam se posicionar apropriadamente frente a questões adversas, como a violência, por exemplo. Acredita-se que o lazer seja um ótimo instrumento para que essas questões sejam abordadas de maneira natural, além de possibilitar o fortalecimento do vínculo entre esses membros, fundamental para a constituição dos mesmos como sujeitos. De acordo com Jobim-e-Souza (2000),

a criança precisa do adulto, enquanto um ‘alter’, como um ‘outro’ diferente, para se constituir como sujeito e se lançar continuamente para além de si mesma em busca de seus projetos e utopias. Por outro lado, a criança também encarna um ‘alter’ para o adulto. (p. 97)

A distância entre pais e filhos é também muito marcada por práticas individuais de lazer realizadas dentro do lar. Estimuladas pelo advento das novas tecnologias e também pelo fácil acesso a elas, tais práticas podem fazer com que o contato e a comunicação entre os indivíduos de uma família diminuam ainda mais significativamente. Uma menina estudante de escola privada relatou o que ela e sua família fazem no final de semana:

É... às vezes quando a gente aluga filme na sexta, geralmente tem que entregar na segunda, aí meu pai e minha mãe ficam assistindo o deles e eu e a minha irmã, a gente fica assistindo o nosso. E quando a gente não aluga filme, a gente vai lá pro... Eu e Carol, que é minha irmã, ela fica... a gente fica brincando.

Assim, parece pequeno o envolvimento familiar nas atividades tipicamente infantis de lazer e as crianças demonstram perceber que nem sempre poderão contar com a companhia dos pais para brincarem. As crianças também procuram seus pares para brincar, mas como nos dias de hoje isso também não se caracteriza como uma possibilidade constante – devido à falta de vizinhos ou à opção dos pais de terem somente um filho –, muitas dessas crianças têm que brincar sozinhas. Uma menina da escola privada, por exemplo, diz se sentir solitária e achar chato brincar sozinha; e, por falta de companhia, outra menina, de escola pública, diz até não brincar. Essa característica dos relacionamentos familiares e

das relações sociais modernas pode funcionar como ameaça à transmissão da cultura lúdica. Assim sendo, faz-se urgente a necessidade de intervenção de profissionais de diversas áreas do conhecimento, como a História, a Psicologia, a Educação e a Educação Física, assim como o Lazer, a fim de preservar essa parte tão importante da história cultural de cada localidade.

É curioso observar que a atividade cuja insistência dos pais é maior diz respeito às questões acadêmicas, como fazer o dever e estudar, e que a maioria desses são pais de crianças da escola pública. Disso, pode-se levantar a hipótese de que os pais dos alunos desse tipo de escola têm se preocupado mais com a educação formal de seus filhos que os pais de alunos da escola particular. Talvez, seja possível inferir que os pais de alunos da escola particular estejam mais tranquilos quanto à educação de seus filhos pelo fato de fazerem significativos investimentos financeiros, a fim de que a escola lhes proporcione o melhor.

A realização de atividades prazerosas envolvendo a família não se apresentou com significativa frequência. O envolvimento observado entre pais e filhos transmitiu a impressão de que acontecia de maneira superficial, haja vista que muitas vezes os filhos eram meros acompanhantes nas atividades que os pais tinham que realizar – atividades essas próprias da cultura contemporânea, discutida por Debortoli et al. (2008). Tais relações empobrecidas podem influenciar negativamente a educação que as crianças têm tido, pois a responsabilidade pela mesma passa a ser transmitida a terceiros, como professores ou babás e empregadas domésticas. Esse fato pode levar a uma perda da referência de autoridade da qual as crianças tanto necessitam para desenvolver sua personalidade.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou mostrar a percepção de crianças sobre as práticas de lazer com a família nos finais de semana. Foi possível notar diferenças de gênero nos conteúdos das atividades, com as meninas citando mais atividades domésticas ou de ajuda à mãe, ao passo que os meninos citaram mais o brincar e as atividades na rua. Também se pode notar diferenças entre as crianças de escola pública e de escola privada, com essas últimas fazendo referência a atividades que requerem maior nível socioeconômico, como comer fora de casa, ir ao *shopping* e ir ao clube. As crianças de escola pública, por outro lado, mencionaram mais conteúdos como ir ao parque municipal com os pais e dedicar-se aos estudos no final de semana.

O estudo tem por limitações metodológicas o tamanho da amostra e a idade das crianças. Em primeiro lugar, foram investigadas as opiniões de crianças de uma única faixa etária (nove a dez anos) para evitar uma diversidade de respostas com níveis cognitivos diferentes. Crianças dessa faixa etária já têm condições de oferecer respostas com conteúdo abstrato, fazer comparações e falar de forma mais desenvolvida. Além disso, ainda não são púberes, o que também interfere nos conteúdos das respostas, visto que começa a surgir um interesse maior pelas relações familiares, muitas vezes depreciadas na voz de (pré)adolescentes. Com relação ao tamanho da amostra, embora não sejam possíveis generalizações a partir dos resultados, entende-se que as qualidades superaram as quantidades no presente estudo. O interesse principal, ainda que frequências tenham sido calculadas, era conhecer os conteúdos que surgiriam a partir da percepção das crianças.

As implicações do presente estudo envolvem propostas de educação para o lazer com crianças e suas famílias. Não basta que propostas sejam delineadas somente com as crianças. O que este trabalho evidenciou foi não apenas o empobrecimento do tempo em que pais e filhos interagem. Foi possível perceber que um resgate do lazer em família é necessário e salutar para todos os envolvidos. Brincar é bom para a criança; melhor, quando os pais podem participar de parte disso. Espera-se que futuras pesquisas estudem mais a fundo essas questões, para que a percepção da criança sobre o lazer traga conteúdos mais próximos do seu ideal.

Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (Ed. rev. e ampl.). Lisboa: Edições 70.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*, 24(2), 103-116.
- Debortoli, J. A. O. (1999). Com olhos de crianças: A ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. *Licere*, 2(1), 105-117.
- Debortoli, J. A. O. (2002). As crianças e as brincadeiras. In A. Carvalho, F. Salles, & M. Guimarães (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 77-88). Belo Horizonte: Editora da UFMG.

- Debortoli, J. A. O., Martins, M. de F. A., Martins, S., Senra, E. B., Pimenta, J. G. A., & Barbosa, R. S. (2008). As experiências de infância na metrópole. In J. A. O. Debortoli, M. Martins, & S. Martins (Eds.), *Infâncias na metrópole* (pp. 19-46). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Fantinato, A. & Cia, F. (2011). Envolvimento parental, competência social e desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia Argumento*, 29(67), 499-511.
- Huizinga, J. (1999). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Jobim-e-Souza, S. (2000). *Infância, violência e consumo*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Leontiev, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar (M. da P. Villalobos, Trad.) (5a ed.). In L. S. Vigotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Levy, L. & Jonathan, E. (2010). Minha família é legal? A família no imaginário infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 49-56.
- Lyon, H. C. (1977). *Aprender a sentir-sentir para aprender: Educação humanista para o homem completo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Moukachar, M. B. (2004). *Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras*. Belo Horizonte: Newton Paiva.
- Müller, V. R., Rodrigues, J., Ribeiro, L., & Pelegrini, P. (2007). O brincar das crianças: Aproximações às culturas infantis. *Revista Digital (Buenos Aires)*, 11(104). Recuperado em 02 de julho, 2014, de <http://www.efdeportes.com/efd104/o-brincar-das-criancas-aproximacoes-as-culturas-infantis.htm>
- Njaine, K. & Minayo, M. C. de S. (2004). A violência na mídia como tema da área da saúde pública: Revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(1), 201-211.

Recebido: 28/05/2014
Reformulado: 02/07/2014
Aprovado: 07/07/2014

Lopes, S. R.; Gesser, M.; & Oltramari, L. C. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência

Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência

Intervention strategies in school psychology from a psychosocial perspective: an experience report

Las estrategias de intervención en psicología escolar desde una perspectiva psicossocial: relato de experiencia

Sara Rodrigues Lopes¹

Marivete Gesser²

Leandro Castro Oltramari³

Resumo

Atualmente, a psicologia tem ampliado as formas de produção de conhecimento e atuação profissional em psicologia escolar. Estas vêm se modificando de um campo biomédico para uma perspectiva psicossocial. Ancorado nessa última perspectiva, o objetivo do presente artigo é descrever as intervenções realizadas em um estágio obrigatório, realizado em uma escola municipal de Florianópolis/SC. Tais intervenções se deram em dois eixos: a) construção, junto com uma professora, de estratégias voltadas à potencialização do processo de ensino-aprendizagem; b) realização de entrevistas reflexivas focadas nas práticas de formação de professores e no âmbito da relação professor-aluno. Como resultados, no que se refere ao primeiro eixo, observou-se que a docente conseguiu criar estratégias criativas de ensino voltadas à realidade histórico-cultural dos alunos. Já em relação às entrevistas reflexivas, estas contribuíram para a ressignificação de aspectos da prática profissional dos professores abrangidos e a identificação de necessidades de atuação em psicologia na escola.

Palavras-chave: psicologia escolar; relação professor-aluno; ensino-aprendizagem; entrevistas reflexivas.

Abstract

Psychology nowadays has enlarged the forms of generation of knowledge and professional practice in school psychology. These forms have been undergoing changes from a biomedical field to a psychosocial perspective. Based on this last perspective, the aim of this article is to describe the interventions conducted in a mandatory internship, in a municipal school in the City of Florianópolis, State of Santa Catarina. These interventions were performed from two axes: a) construction, with a teacher, of strategies geared towards the potentiation of the teaching-learning process; b) conduction of reflective interviews focused on the practices of training teachers and on the teacher-student relation. As results, concerning the first axis, it was observed that the teacher was able to create creative teaching strategies, geared towards the historical-cultural reality of the students. In relation to the reflective interviews, on the other hand, they contributed to the reshaping of aspects of the professional practice of the teachers involved and to the identification of the needs for psychology practice at school.

Keywords: school psychology; teacher-student relationship; teaching-learning; subject empowerment.

¹ Pós-graduanda no Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas pelo Centro Universitário Católica de Santa Catarina. Psicóloga pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço para correspondência: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, SC, CEP: 88.040-970. Endereço eletrônico: sararodrigueslopes@outlook.com

² Doutora em Psicologia pela UFSC. Professora do Departamento de Psicologia da UFSC. Endereço eletrônico: marivete.gesser@ufsc.br

³ Doutor em Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFSC. Professor do Departamento de Psicologia da UFSC. Endereço eletrônico: leandro@cfh.ufsc.br

Resumen

Atualmente la psicología viene ampliando la forma de producción de conocimiento y actuación profesional en psicología escolar. Estas se vienen modificando desde un campo biomédico hacia una perspectiva psicossocial. Anclado a esa última perspectiva, el objetivo del presente artículo es describir las intervenciones realizadas en una pasantía obligatoria, realizada en una escuela del municipio de Florianópolis en Brasil. Tales intervenciones se han dado en dos ejes distintos: a) construcción conjunta, contando con una maestra, de estrategias colectivas con objetivo de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) realización de entrevistas reflexivas enfocadas en las prácticas de formación de profesores y en el ámbito de relación profesor-alumno. Como resultados, en lo que se refiere al primer eje, se ha observado que la maestra ha conseguido crear estrategias creativas de enseñanza, volcadas hacia la realidad histórico-cultural de los alumnos. Con relación a las entrevistas reflexivas, esas han contribuido para la resignificación de aspectos de la práctica profesional de los profesores involucrados e identificación de necesidades de actuación de la psicología en la escuela.

Palabras-clave: psicología escolar; relación profesor-alumno; enseñanza-aprendizaje; entrevistas reflexivas.

Introdução

A psicologia escolar pode ser entendida como uma área de produção de conhecimento e atuação profissional que possui como lócus de ação o processo de escolarização, focando-se na escola e nas relações que nela se estabelecem. Durante o século XX, grande parte do trabalho do psicólogo nas escolas pautava-se no modelo médico, no qual havia a atuação sobre as “crianças-problema”. Nesse sentido, responsabilizava-se a criança pelos problemas de ordem emocional, os quais justificariam o desempenho do aluno, omitindo, desse modo, os demais fatores constituintes do processo educativo. A partir disso, o psicólogo atuava fora da sala de aula, em uma dimensão individual e patologizante, acolhendo as demandas da escola centradas, principalmente, nos problemas de aprendizagem (Antunes, 2008; Martínez, 2007).

Está implícita, nessa perspectiva, uma união com a área de saúde mental, na qual os problemas são compreendidos a partir do binômio saúde-doença, o que na escola se entende como desajustamento e dificuldade de adaptação. Assim, uma das consequências é que o professor deixa seu “aluno difícil” nas mãos do psicólogo, tido como mais qualificado que ele para lidar com a questão, inaugurando aquilo que Giddens (1991) vai chamar de sistema de “peritos”. Estes são especialistas que vão se responsabilizar por procedimentos técnicos específicos, eximindo o professor de sua responsabilidade com o estudante, considerando-o como um problema que não lhe compete resolver e que deveria ser solucionado fora do contexto de sala de aula (Andaló, 1984).

No entanto, a partir da década de 1980, passou-se a questionar esse papel que a psicologia vinha assumindo no âmbito da educação, visto que ele não estaria correspondendo às demandas do contexto social (Antunes, 2008). Fazendo crítica a essa concepção, emergiu outra com um enfoque de

atuação psicossocial do psicólogo escolar, a qual se baseia em uma intervenção coletiva com os demais profissionais da educação e da escola, comprometida com o processo pedagógico, disposta, dessa forma, a superar uma perspectiva patologizante e individualista do processo educativo (Meira, 2000).

Diante das possibilidades contemporâneas de atuação profissional do psicólogo na escola, pautadas em uma perspectiva crítica de psicologia escolar, o objetivo do presente artigo foi descrever as intervenções realizadas em um estágio curricular obrigatório. Este ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis, Santa Catarina.

Desse modo, acredita-se que será possível contribuir para a melhoria das práticas profissionais da psicologia escolar, bem como para a divulgação e extensão dessas práticas a outros psicólogos da área, atuando, assim, como um referencial de possibilidades de intervenção. Este trabalho também se torna significativo se for considerado que se pode colaborar para a percepção da importância do vínculo estabelecido entre a universidade e a comunidade escolar, visto que as intervenções realizadas e aqui relatadas permitem estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, bem como possibilitam beneficiar a comunidade com os conhecimentos produzidos na academia.

Pressupostos Teóricos

Este trabalho pautou-se pela compreensão da queixa escolar como produzida nas relações estabelecidas entre os diversos atores que compõem o cotidiano escolar. Destaca-se que, nessa perspectiva, esses atores constroem os sentidos relacionados aos processos educativos na mediação com o contexto social e político, do qual participam, inclusive, as políticas educacionais. Vale ressaltar que se entende por queixa escolar

Lopes, S. R.; Gesser, M.; & Oltramari, L. C. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência

“...aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família” (Souza, 2006, p. 314).

No que se refere à aprendizagem, entende-se que ela está relacionada aos processos de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por meio do processo de mediação. Assim, espera-se poder contribuir para a percepção da complexidade, da singularidade e da especificidade subjetiva envolvidas no processo ensino-aprendizagem, visto que muitas dificuldades escolares estão relacionadas à construção de estratégias de atuação que desconsideram a multiplicidade de fatores nele inseridos (Martínez, 2010).

Partiu-se do pressuposto de que o papel do psicólogo no contexto escolar pode ser o de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Esse eixo de atuação constitui-se relevante em virtude de ser frequente, em variadas instituições escolares, a ocorrência de aulas em que há atividades repetitivas e mecânicas, desprovidas de sentido, ressaltando-se que, muitas vezes, o nível de aprendizagem dos alunos é incompatível com o grau de dificuldade das atividades propostas. Contrapondo-se a isso, é importante articular as teorias científicas às práticas cotidianas, aos saberes locais e aos conhecimentos gerais, com o objetivo de buscar melhorias no processo ensino-aprendizagem. Além disso, faz-se significativo desenvolver formas de pensamento, estratégias e transmissões de conteúdo mais horizontais e multifacetadas, visando a adequar-se a essa pluralidade de sujeitos que compõem a sala de aula, o que possibilitará uma apropriação maior dos conhecimentos e potencializará a criatividade.

Logo, é significativo problematizar os discursos que tentam generalizar os sujeitos e os saberes, e não aceitar que os alunos devam encaixar-se em conteúdos e habilidades específicas, os quais seriam comuns a uma idade predeterminada (Souza, 2007; Silva, 2002). Para que isso ocorra, é necessário compreender a educação como:

...processualidade, [que] traz a perspectiva de movimento, que não se inscreve como sucessão de tarefas e fatos, como evolução temporal de causas e efeitos, uma vez que se constitui como um *continuum* com limites móveis, em deslocamentos constantes. Deste modo, processo não é desenrolar de atividades preconcebidas colocadas em prática, mas devir, produção de sentido que se avalia e se modifica pela qualidade de seu trajeto.... (Rocha, 2000, p. 203)

Acredita-se que, a partir dessa atuação, é possível contribuir para a modificação da realidade das instituições escolares que, na atualidade, se caracteriza pela predominância da impotência de criar, de produzir forças para originar ações gratificantes e fecundas, em que o conhecimento não é mais entendido como invenção e construção coletiva (Rocha, 2000).

A concepção de homem adotada neste trabalho é baseada na Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky. De acordo com essa teoria, o homem se constitui a partir da apropriação⁴ dos múltiplos significados presentes nas relações intersubjetivas. Estes o constituem como sujeito e medeiam o seu modo de pensar, sentir e agir no mundo. Portanto, ele é uma síntese inacabada das múltiplas relações que estabelece com a cultura e a sociedade configuradas na processualidade (Gesser & Nuernberg, 2011).

A partir da Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky, tal processo de apropriação dos signos referentes ao processo de ensinar e aprender, e significados neles e por eles veiculados, é marcado pelas condições concretas de existência dos sujeitos e pela sua singularidade. Uma vez que o sujeito se apropria desses significados, produz um sentido singular, ligado às próprias experiências, possibilidades e trajetórias de vida e, mesmo havendo, em determinada cultura, significados predominantes relacionados à escola e ao ensino, sentidos singulares podem emergir (Vygotsky, 1987).

Com base na Psicologia Vygostkiana, enfatiza-se a importância de se considerar a afetividade como um elemento presente nas relações entre professores e alunos (Vygotsky, 1987). Acredita-se que ela é um elemento fundamental para o sucesso do processo educacional se for considerado que “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva...” (p. 129). A afetividade pode mobilizar os sujeitos da educação à produção do novo, ou seja, de movimentos de ruptura com o que está posto.

Essa posição frente à educação pode ser entendida também como uma educação estética, defendida por Zanella (2006) como uma dimensão sensível, isto é, um modo específico de relação com

⁴ O conceito de apropriação, com base na Psicologia Vygotskyana, refere-se ao movimento do sujeito, no sentido de tornar intrapsicológico o conhecimento culturalmente produzido e compartilhado e imprimir nele um sentido singular/subjetivo. A apropriação do conhecimento promove a reconstrução de todos os processos psicológicos complexos.

a realidade, baseado na sensibilidade e nos sujeitos em relação. Isso desencadearia novas formas de estar com os outros e consigo mesmo, novas significações para as ações educativas e para as relações estabelecidas no contexto escolar. Tal postura tem o efeito de mobilizar formas criativas de ultrapassar as ações habituais do campo de ensino-aprendizagem, podendo levar os sujeitos da educação a estranhar os conhecimentos que estão naturalizados e (re)inventar as relações estabelecidas com a escola.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho se insere em um convênio entre a UFSC e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), no qual são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A escola em que o trabalho foi realizado possui 58 funcionários e atende a cerca de 500 alunos do 1º ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino, bem como aproximadamente a 150 alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, em sua maioria em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Atualmente, sua infraestrutura conta com biblioteca, cozinha, laboratórios de informática e ciências, quadra de esportes, parque, além de ferramentas multimídia como impressora, copiadora, retroprojetor e aparelho de TV. Ademais, fornece alimentação aos alunos e possui acessibilidade para as pessoas com deficiência.

O trabalho foi solicitado pela escola junto à SME e as queixas escolares apontadas inicialmente foram: a) dificuldades relacionais com os alunos do 8º ano devido à falta de interesse e motivação; b) o escasso vínculo afetivo na relação professor-aluno. Assim que houve a entrada na instituição, buscou-se conhecer os atores sociais da escola por meio da realização de entrevistas informais e análise de alguns formulários de matrícula. Em seguida, foram realizadas observações, durante três semanas, na turma do 8º ano da escola. Esses procedimentos contribuíram para verificar a pertinência das queixas escolares.

Após as observações realizadas, foi construído um projeto de intervenção. Este foi apresentado à diretoria da escola e aos professores envolvidos e identificou a necessidade de formação e orientação de professores para que eles conseguissem construir estratégias voltadas à resolutividade das dificuldades escolares presentes na turma do 8º ano.

Destaca-se, ainda, que o trabalho abrangeu dois eixos: construção coletiva, junto à professora de Geografia, de estratégias pedagógicas voltadas à potencialização do processo de ensino-

aprendizagem, adequando-as ao perfil da turma do 8º ano; e formação de professores sobre a temática do vínculo afetivo na relação professor-aluno.

Em relação à construção coletiva de estratégias de ensino-aprendizagem junto à professora de Geografia do 8º ano, cabe ressaltar que a escolha dessa disciplina levou em consideração o mapeamento da realidade escolar, por meio do qual se percebeu a existência de um vínculo afetivo entre a profissional em questão e os alunos, talvez como reflexo da relação de regência com a turma. Considerou-se, ainda, o interesse da professora em construir uma parceria que poderia ter seus resultados ampliados ao ano seguinte, no qual lecionaria aos mesmos alunos. Por fim, avaliou-se a sua compatibilidade de horários com os estagiários de Psicologia e, também, o período de desenvolvimento do projeto – um semestre –, o qual restringiu a sua extensão à gama maior de professores da instituição.

A partir do estabelecimento da parceria com a professora de Geografia, a atuação conjunta se estruturou de forma que a professora apresentava o conteúdo a ser trabalhado e os objetivos a ele relacionados. Estes eram, em sua maioria, acompanhados de uma proposta inicial de abordagem em sala de aula, a qual era problematizada junto aos estagiários que, a partir de uma relação colaborativa, quando necessário, contribuíam para o aprimoramento das estratégias. Nessa etapa, contudo, é válido esclarecer que se buscava promover uma autonomia maior da docente por meio da troca de ideias e do incentivo à criação de estratégias baseadas no perfil dos alunos. Após a reunião para definir as estratégias de ensino, a professora executava o planejamento junto à turma. Por fim, havia um momento de avaliação das estratégias utilizadas em sala de aula pela professora, junto com os estagiários, e apresentação, pela docente, de uma nova demanda a ser trabalhada, e, assim, sucessivamente. Além desses encontros, havia a observação semanal, pelos estagiários, das aulas de Geografia, a fim de subsidiar tais reuniões, tendo em vista que a junção de diferentes olhares permitia a formação de um espectro de visão mais amplo sobre os fenômenos ocorridos em sala.

Por meio desse método, objetivava-se que, progressivamente, fosse demonstrada à professora a importância de construir estratégias de ensino criativas, pautadas na vinculação da realidade dos alunos aos conteúdos escolares, procurando resgatar não apenas o interesse e a motivação destes, mas também os da própria professora como profissional. Desse modo, esperava-se que a docente desenvolvesse tais habilidades, a partir da mediação

dos estagiários, na construção de intervenções para a sala de aula, e as generalizasse para as demais turmas sob sua responsabilidade, desenvolvendo, dessa forma, a autonomia.

No que se refere ao outro eixo de trabalho para o qual a escola demandou a intervenção da Psicologia – a saber, o vínculo afetivo na relação professor-aluno –, optou-se por iniciar o trabalho utilizando-se a estratégia de entrevistas reflexivas. O motivo da escolha se deu por essa estratégia dar voz aos educadores, buscando-se identificar suas percepções acerca da temática e de outros assuntos que pudessem emergir de suas falas.

A entrevista reflexiva pode ser entendida como um encontro interpessoal que abarca a subjetividade dos envolvidos, os quais, conjuntamente, originam um novo saber, por meio do encontro de suas realidades socioculturais, em uma relação horizontal e equilibrada. Logo, percebe-se que essa técnica tem por finalidade não apenas o aprofundamento da relação entrevistador-entrevistado, mas também a promoção de um maior contato do entrevistado com a análise dos dados, além de uma perspectiva de intervenção, por meio da reflexão realizada pelo professor (Szymanski, Almeida, & Prandini, 2010; Yunes & Szymanski, 2005).

Tal reflexão suscitada no entrevistado se refere a um momento de organização de ideias, a partir da formulação de sua própria fala, o que acaba por posicioná-lo frente a um pensamento estruturado de maneira nova para si mesmo, levando à tomada de consciência. O caráter reflexivo também pode ser percebido quando o entrevistado, ao ouvir a sua fala reproduzida pelo entrevistador, compõe-na de uma nova forma (Szymanski et al., 2010).

Tais entrevistas reflexivas foram agendadas previamente com os professores da instituição e se constituíram predominantemente em apenas um encontro em virtude da dificuldade de tempo disponível dos mesmos. A participação dos entrevistados foi voluntária. Foi construído, para a entrevista, um roteiro, que visava a caracterizar o participante, suas percepções acerca da profissão de professor e da relação professor-aluno. A primeira etapa (caracterização do participante) visava a atuar como um aquecimento para a entrevista, “...um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como ‘perda de tempo’, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador” (Szymanski et al., 2010, p. 27). Essas informações pesquisadas foram ao encontro do que é recomendado por Szymanski et al. (2010), quando afirmam que, “em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de

magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional” (p. 25).

O objetivo do roteiro de entrevista construído foi o de que esse instrumento atuasse como dispositivo para a verbalização dos professores. Segundo Foucault (2000), um dispositivo é uma realidade heterogênea, composta por diversos “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo” (p. 244). O autor destaca ainda que o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Esse fator, ademais, assume sempre uma função estratégica e, portanto, faz frente a uma urgência para obter determinado resultado. Em outras palavras, o dispositivo pode ser entendido como um conjunto de elementos que faz algo funcionar, desencadeando processos, fenômenos discursivos. Por isso, não deve ser analisado de maneira isolada, mas sim associado às conexões que promove (Foucault, 2006).

Cabe ressaltar que as atividades que deram origem a este artigo e que vinham sendo realizadas pelos estagiários do curso de Psicologia, na escola, terão continuidade. Com base nas informações obtidas a partir das entrevistas reflexivas, foram planejadas intervenções voltadas à temática “vínculo afetivo na relação professor-aluno”, as quais já começaram a ser executadas por outros estagiários.

Resultados e Discussão

No que se refere ao eixo “construção coletiva de estratégias de ensino-aprendizagem”, foram construídas, juntamente com a professora de Geografia, diversas estratégias. Nestas, buscou-se potencializar a professora para romper com os métodos tradicionais de ensino – nos quais os alunos acabam ocupando um lugar de meros receptores dos conhecimentos – e construir a aula de modo a facilitar a apropriação crítica dos saberes historicamente produzidos.

Visando a promover a aprendizagem significativa para os alunos, buscou-se relacionar os conhecimentos abordados à realidade histórico-cultural deles. Serão descritos, neste relato, as estratégias utilizadas na abordagem das temáticas “colonização africana” e “aspectos sociogeográficos da população brasileira”, bem como os efeitos que as mesmas produziram. Destaca-se que os temas foram trabalhados considerando as políticas voltadas à diversidade

étnico-racial, do governo federal brasileiro (Brasil, 2009).

Como estratégias para o tema “colonização africana”, foram utilizados cartazes com desenhos e figuras, leituras de pequenos textos em sala e pesquisa em dicionários. Além disso, a partir do interesse dos alunos, também foi realizada uma pesquisa na *Internet* sobre a realidade dos jovens na África, na qual foram identificadas diversas reportagens sobre o tema. Isso foi realizado para que os alunos obtivessem conhecimentos sobre a realidade de jovens com idades semelhantes às suas e pudessem verificar quais aproximações e distinções existem entre eles, promovendo uma justaposição entre os conteúdos escolares e o seu contexto vivencial. Tais reportagens, bem como a análise de suas aproximações aos alunos da classe, foram compartilhadas fora da sala de aula, embaixo de uma árvore, no jardim da escola. Nessa intervenção, há o pressuposto de que “...os projetos de ensino..., ao partirem do que o aluno já sabe sobre o assunto, têm maior chance de desenvolver os conteúdos escolares inseridos em um contexto mais próximo e, portanto, mais significativo para as crianças” (Mantovanini, 2001, p. 149).

Já a segunda temática foi abordada a partir de um texto que versava sobre as origens do povo brasileiro⁵. Esse texto foi utilizado como leitura base de uma tarefa solicitada para se realizar em casa, na qual os alunos deveriam pesquisar suas origens e a história de sua família e, caso fossem imigrantes, quais os motivos que trouxeram seus antepassados para o Brasil. Nas aulas seguintes, os alunos compartilharam suas histórias particulares com os demais em roda. Constatou-se que essa estratégia contribuiu para articular as teorias científicas às práticas cotidianas, aos saberes locais e aos conhecimentos gerais, com o objetivo de buscar uma complementaridade no processo ensino-aprendizagem (Souza, 2007).

Uma segunda atividade, também relativa ao Brasil e à constituição do povo brasileiro, consistiu em solicitar aos alunos, como tarefa de casa, que trouxessem em seus celulares a música “*Lourinha Bombri!*”, da banda Paralamas do Sucesso, a qual atuou, em sala de aula, como um dispositivo de discussão sobre a miscigenação brasileira a partir da análise de sua letra. Cabe ressaltar que o uso dos celulares dos alunos foi uma forma encontrada para convergir o interesse deles por música e aparelhos eletrônicos às atividades de sala e, portanto, utilizar esses instrumentos a favor do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma aproximação

afetiva com o tema, conforme propõe Onrubia (2006). Como tarefa complementar a essa, foi solicitado que os alunos pesquisassem outras músicas relacionadas ao povo brasileiro e as trouxessem para a sala, também em seus celulares, a fim de ouvi-las junto à turma e analisar as representações que elas trazem das diferentes etnias presentes no País, sempre buscando produzir um olhar crítico e político.

A atividade de encerramento do tema, por sua vez, foi executada em sala de aula por todos os alunos coletivamente. A partir do quadro “Operários”, de Tarsila do Amaral, o qual ilustra a miscigenação existente no Brasil, os alunos foram instruídos para que fizessem recortes de revista, de rostos de diferentes pessoas, com o intuito de reproduzir a obra e, por esse meio, representar a diversidade da população do País.

Pode-se afirmar que essas atividades se constituíram em formas de atuação micropolítica (Foucault, 2000), as quais buscam, em um sistema instituído, brechas para construir um novo tempo e espaço, novas formas de ser, estar e fazer. Destarte, vai-se na contramão dos modelos hegemônicos, vistos como formas únicas de pensar e atuar, incompatíveis com movimentos criadores e de transformação, os quais desconhecem, por conta disso, a escola como local provedor de potências, de invenção e de construção coletiva (Rocha, 2000).

O segundo eixo de atuação consistiu na realização de entrevistas reflexivas, das quais participaram cinco professores. Em seguida, encontra-se a Tabela 1, que visa a caracterizá-los:

⁵ Texto retirado do *site* <http://www.brasilecola.com/brasil/as-origens-povo-brasileiro.htm>.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes das entrevistas reflexivas

Idade	Formação	Tempo de atuação	Tempo de atuação na escola
54 anos	Graduação em Matemática	28 anos	20 anos
40 anos	Graduação em Letras	16 anos	6 meses
40 anos	Graduação em Artes Cênicas Pós-graduação em Artes Cênicas	17 anos	12 anos
42 anos	Graduação em Geografia Pós-graduação em Metodologia do Ensino em Geografia	14 anos	6 meses
36 anos	Graduação em História e Ciências Sociais Pós-graduação em Práticas Interdisciplinares	13 anos	2 anos

Os dados obtidos nas entrevistas foram registrados e utilizados para subsidiar as intervenções nesse eixo, sendo que, a seguir, serão apresentados alguns de seus conteúdos, divididos em subunidades para facilitar a compreensão do material. São elas: a) acreditar e potencializar; b) afetividade; c) desinteresse. A análise global dos mesmos será apresentada no fim da sessão.

Um dos aspectos identificados por meio dos depoimentos é a confiança no potencial dos alunos. Isso pode ser percebido em todos os depoimentos dos professores entrevistados. Nesse sentido, um dos professores enfatizou que durante toda sua carreira atuou em escolas públicas, embora tenha sido convidado para atuar na rede de ensino privada, porque acredita que o seu trabalho possa ampliar as capacidades dos alunos, tanto para a aprendizagem do conhecimento formal como para a obtenção do hábito do estudo e da disciplina necessária para isso. Outro professor, por sua vez, mencionou que, quando é apontado pelos alunos como “chato”, busca explicar que isso se deve à preocupação em relação ao aprendizado dos mesmos.

Já no que se refere à afetividade no processo de ensinar e aprender, identificou-se que os professores reconheciam a sua importância no vínculo professor-aluno. Um exemplo disso pode ser observado na afirmação de um dos docentes, em seu depoimento sobre a crença de que esta é uma relação fundamental, devendo estar quase no mesmo nível da relação pai-filho. Ainda segundo ele, essa relação seria caracterizada por parceria, confiabilidade, respeito, amor e prazer, procurando ser a melhor possível. Por conta disso, declarou que mantinha consigo o intuito de conquistar o aluno, sendo que, para tal, era fundamental desenvolver a sensibilidade, ouvir, falar e, muitas vezes, atuar como espelho para os outros.

Essa estima ao vínculo afetivo também foi percebida no depoimento de outro professor, que, quando questionado sobre o que é ser esse profissional hoje, usou as seguintes palavras: carinho, educação, diálogo, responsabilidade e desafio. Nota-se, portanto, que, apesar do reconhecimento da afetividade, não há a omissão da responsabilidade perante o papel que exercem em sala de aula. Tanto é que mais de um educador entrevistado declarou que a relação professor-aluno deveria ser de respeito e amizade, mas que os estudantes deveriam ter a clareza de que o docente é uma figura de autoridade; caso contrário, a relação ficaria prejudicada.

Apesar desse grau de importância conferido ao vínculo pelos sujeitos entrevistados, notou-se que havia dificuldade, para alguns deles, de estabelecê-lo. Um dos professores atribuiu isso ao seu alto nível de introspecção, o que refletiria no distanciamento afetivo de seus alunos. Em contrapartida, houve, por outro profissional, a queixa atrelada à restrição de tempo em sala de aula, que influenciaria não apenas o sucesso da relação educativa, mas também o vínculo, exemplificado na referência à timidez não rompida de alguns alunos, o que, conseqüentemente, inviabilizava a aproximação com os mesmos.

Por fim, na categoria desinteresse, foram identificados depoimentos que faziam menção ao esforço dos educadores em revertê-lo. Nesse campo, está presente a declaração de um dos professores de que há, por parte deles, o objetivo de construir práticas diferenciadas para atrair os educandos, mas que a ausência de retorno provoca a decepção. Esta foi nitidamente percebida nas verbalizações dos entrevistados ao serem indagados sobre como seria a profissão ideal de professor. Um deles atrelou esse sentido à presença de estudantes com vontade de aprender, interessados,

questionadores, com maior disposição, alegria, motivação e interesse. Nota-se, então, nesses profissionais, o desejo de interagir com alunos que busquem o conhecimento, e não que estejam presentes em sala de aula por obrigação.

Em síntese, percebeu-se, por meio dos depoimentos obtidos nas entrevistas, que há o comprometimento dos professores com a potencialização do sujeito no processo ensino-aprendizagem, fator esse que só é possível caso exista a crença, desse profissional, na capacidade de aprender dos alunos. Tal posicionamento é corroborado por Mantovanini (2001), que defende a importância de não se desistir dos alunos e acreditar que eles são capazes de realizar as atividades propostas. Desse modo, o professor contribui para evitar a exclusão dos alunos, pois, ao mesmo tempo em que acredita na competência de aprendizado deles, passa a crer em sua condição de ensiná-los.

Como as entrevistas tiveram um caráter reflexivo, pôde-se perceber que, durante sua realização, os sujeitos puderam rever muitos conceitos e significados que apresentavam sobre sua atuação como professores, sobre os alunos e sobre as famílias. Destaca-se que isto corrobora os estudos de Szymanski et al. (2010), que mostraram o potencial dessa técnica para a ressignificação e a transformação dos sujeitos na interação com o pesquisador.

Por fim, os dados obtidos por meio das entrevistas reflexivas serviram de subsídio para a organização, pela escola, de uma oficina sobre a relação professor-aluno no ambiente escolar. Esta teve como foco principal o vínculo afetivo na relação professor-aluno enquanto instrumento favorecedor do processo ensino-aprendizagem e abrangeu todos os professores da escola⁶.

Considerações Finais

O objetivo do presente artigo consistiu em descrever as intervenções efetuadas em um estágio obrigatório em psicologia escolar realizado em uma escola municipal de Florianópolis. Esperava-se que, no fim do ano letivo, tais intervenções tivessem contribuído para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino-aprendizagem da professora de Geografia, de modo que a docente pudesse

generalizar tais contribuições para outras séries, bem como para outras situações educacionais. Também se acreditava que as intervenções realizadas poderiam colaborar para o aumento da motivação dos alunos e da professora, fortalecendo a relação interpessoal dos mesmos. Já no que diz respeito à atuação na temática relação professor-aluno, almejava-se que as informações obtidas pela entrevista reflexiva dessem subsídios para intervenções futuras voltadas ao aprimoramento das relações sociais entre os envolvidos.

Diante dos *feedbacks* e relatos dos envolvidos – entre eles a professora, os alunos e a diretora –, acredita-se que tais objetivos foram atingidos. Isso porque, em reuniões informais com a professora, realizadas ao longo do semestre, era recorrente a afirmação de que os alunos demonstraram engajamento e interesse nas atividades realizadas. Os alunos, quando questionados sobre as suas avaliações das atividades desenvolvidas pela professora, responderam, em sua maioria, que gostaram muito, sendo que um deles discorreu sobre sua percepção de que estavam conversando menos durante as aulas.

Além disso, a professora destacou que a parceria estabelecida com os estagiários foi interessante, pois, como profissional, está em uma posição diferente desses, o que permitiu apresentar um olhar diferenciado sobre o mesmo fenômeno, tanto é que manifestou seu desejo de prosseguir com esse trabalho no semestre seguinte. A professora avaliou positivamente também os *feedbacks* que foram apresentados pelos estagiários a partir das observações realizadas no 8º ano, já que estes permitiram, principalmente, o seu aperfeiçoamento. Mencionou, também, o uso das atividades construídas em outra turma do 8º ano em que dá aulas, na qual, segundo ela, as intervenções foram executadas com sucesso. Por fim, a professora relatou que percebeu, em si, maior comprometimento em relação à turma. Esse comprometimento também foi citado pela diretora da instituição, visto que, segundo ela, a professora apresentou um crescimento profissional e modificou sua forma de observar o 8º ano e este, por sua vez, também se alterou tanto em relação às aulas quanto na interação professor-aluno.

Há de se considerarem, todavia, as limitações vivenciadas no decorrer do estágio. Uma delas se refere à circunscrição de tempo para as atividades a serem desenvolvidas – seis meses –, fator esse também apontado pela professora e pela diretora. Apesar disso e de as intervenções serem pequenas e simples, ainda segundo a percepção dos atores institucionais, foi o suficiente para resultar em mudanças positivas, observando-se um

⁶ Os resultados dessa oficina serão descritos em outra publicação, em virtude de a mesma ser uma atuação realizada em parceria, num momento de transição entre estagiários da instituição. Desse modo, os estagiários precedentes atuaram predominantemente no fornecimento de dados e no acompanhamento dos estagiários sucessores, aos quais coube a responsabilidade de concepção da ação, seus desdobramentos e a divulgação de resultados.

Lopes, S. R.; Gesser, M.; & Oltramari, L. C. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência

aprimoramento no desempenho dos alunos. Outra limitação, associada à restrição temporal, foi a extensão do projeto aqui relatado apenas à aula de Geografia do 8º ano, citada tanto pela professora quanto pela diretora da escola, visto que a mudança apresentada na turma diria respeito somente àquela disciplina, não abarcando as demais. Por isso, elas sugeriram, para o semestre seguinte, o desenvolvimento desse projeto com os demais professores da instituição. Houve, pois, um comprometimento entre ambas as partes envolvidas (escola e universidade) de que o desdobramento do projeto será realizado pelos estagiários do curso de Psicologia que continuarão a atuar nesse eixo de intervenção.

Deve ser considerada, ademais, como barreira às intervenções, a infraestrutura debilitada da escola, a qual desencadeou reformas na biblioteca, no laboratório de ciências e na sala de informática simultaneamente, inviabilizando espaços alternativos para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvesse. Um exemplo disso foi a dificuldade de acesso aos dicionários e às revistas para a realização das atividades devido à interdição da biblioteca. Apesar de tais aspectos, avalia-se que a disponibilidade e o engajamento tanto da diretora quanto da professora da instituição foram fundamentais para que as intervenções pudessem transcorrer por meio de relações de parceria entre os estagiários e a instituição escolar.

Quanto às entrevistas reflexivas, a disponibilidade e a abertura dos professores também se fizeram presentes, o que facilitou o levantamento dos dados e contribuiu para que fosse construído um olhar sobre as representações da relação professor-aluno que esses profissionais estabelecem. Acredita-se que isso se compôs como etapa essencial para que novos projetos, envolvendo o eixo de atuação professor-aluno, sejam desenvolvidos na instituição no ano seguinte, pois permitiu conhecer o contexto escolar em que se está inserido e viabilizará o desenvolvimento de intervenções necessárias e adequadas a essa realidade.

Acredita-se, portanto, que o presente relato pode subsidiar futuras intervenções dentro da organização estudada, assim como em outras instituições escolares, atuando como um referencial de possibilidades de intervenção para outros psicólogos. É necessário apreciar, por fim, que o estágio aqui relatado permitiu maior contato com a realidade de uma instituição escolar, como possibilitou realizar uma análise dos fenômenos ali observados, a partir de uma conjunção entre a teoria e o cotidiano, refletindo a realidade de um psicólogo escolar, assim como seu exercício

profissional. Por conseguinte, reconhecemos que tal prática contribuiu, significativamente, tanto para o processo de aprendizagem dos estagiários quanto para a formação profissional dos mesmos.

Referências

- Andaló, C. S. J. de A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 4(1), 43-46.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.*, 12(2), 469-475.
- Brasil. (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.
- Foucault, M. (2000). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2006). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal.
- Gesser, M & Nuernberg, A. H. (2011). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ao processo de formação continuada de professores*. In X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011, Maringá. ABRAPEE. São Paulo: ABRAPEE, pp. 1-13.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
- Mantovanini, M. C. (2001). *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-133). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola. *Em Aberto* 23(83), 39-56.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. de Tanamachi, M. L. da Rocha, & M.

- Lopes, S. R.; Gesser, M.; & Oltramari, L. C. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência
- Proença. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Onrubia, J. (2006). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula* (pp. 123-151). São Paulo: Ática.
- Rocha, M. L. da (2000). Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In E. Tanamachi, M. Proença, & M. Rocha (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 185-207). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, T. T. da (2002). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, B. de P. (2006). Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 312-319.
- Souza, B. de P. (2007). *Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Szymanski, H., Almeida, L. R., & Prandini, R. C. A. R. (2010). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2005). Entrevista reflexiva & grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 431-438.
- Zanella, A. V. (2006). “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre a educação estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Z. Da Ros, A. V. Zanella, & K. Maheirie (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 33-47). Florianópolis: NUP/UFSC.

Recebido: 23/04/2013
Reformulado: 26/05/2014
Aprovado: 28/05/2014

Ribeiro, M. E.; & Guzzo, R. S. L. Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais

Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais¹

Psychology in the Unified Social Assistance System (SUAS, per original acronym): critical reflections on professional actions and dilemmas

Psicología en el Sistema de Asistencia Social (SUAS): Reflexiones críticas sobre la actuación profesional y los dilemas

Maisa Elena Ribeiro²

Raquel Souza Lobo Guzzo³

Resumo

Este trabalho visa a problematizar a inserção e atuação do psicólogo no SUAS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada no Materialismo Histórico Dialético. Foram analisadas as referências técnicas do CFP e registros de diários de campo de eventos públicos sobre o tema. As análises explicitaram as contradições entre o que é proposto na legislação e referências técnicas com o que é vivenciado pelos profissionais. Dentre os problemas, estão: formação em psicologia e reprodução de práticas hegemônicas, falta de espaços para reflexão da prática e condições e vínculos de trabalho precarizados. No entanto, apesar desses problemas, a pesquisa identificou práticas convergentes com as demandas do SUAS como: inserção na comunidade, intervenções grupais e algumas estratégias de superação dos problemas por meio da organização coletiva e participação política. A partir dessas análises, propõem-se a Psicologia Comunitária e a Psicologia Social da Libertação como referenciais para subsidiar a atuação do psicólogo no SUAS.

Palavras-chave: psicologia crítica; psicologia e políticas públicas; Sistema Único de Assistência Social; psicologia social da libertação; psicologia comunitária.

Abstract

This paper aims to discuss the insertion and the performance of the psychologist in the SUAS. This is a qualitative study in Dialectical and Historical Materialism. The CFP's technical references and field daily minutes from public events on the topic were analyzed. The analyses rendered explicit the contradictions between what is proposed in the legislation and in the technical references and what is actually experienced by the professionals. Some of the problems are: education in psychology and reproduction of hegemonic practices; lack of spaces for reflection on the practice; poor working conditions and relations. However, in spite of these problems, the research identified practices converging with the demands from SUAS, such as: insertion into the community; group interventions; and some strategies to overcome the problems by means of collective organization and political participation. Based on these analyses, the Community Psychology and the Liberation Social Psychology are proposed as references to support the practice of the psychologist at SUAS.

Keywords: critical psychology; psychology and public policies; Unified Social Assistance System; liberation social psychology; community psychology.

¹ Este artigo é parte da dissertação de Mestrado da primeira autora financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), defendida em dezembro de 2013.

² Graduada em Psicologia pela PUC Minas, Mestre em Psicologia pela PUC Campinas, no grupo de pesquisa Avaliação e Intervenção psicossocial: prevenção, comunidade e libertação. Endereço para correspondência: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia, Pós Graduação Em Psicologia. Av. John Boyd Dunlop, s/n, Jardim Ipaussurama, Campinas, SP, CEP: 13.100-101. Endereço eletrônico: maisapocos@gmail.com

³ Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Estudos Comunitários e Prevenção pela University of Rochester, USA. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Endereço eletrônico: rguzzo@puc-campinas.edu.br

Ribeiro, M. E.; & Guzzo, R. S. L. Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais

Resumen

Este trabajo se propone analizar la inserción y el psicólogo en SUAS. Se trata de un estudio cualitativo basado en el materialismo histórico dialéctico. Se analizaron los antecedentes técnicos del Consejo Federal de Psicología registros y diarios de campo de eventos públicos sobre el tema. El análisis aclaró las contradicciones entre lo que se propone en la legislación Y referenciales técnicos, lo que es experimentado por los profesionales. Entre los problemas se encuentran: la capacitación en psicología y reproducción de las prácticas hegemónicas, la falta de espacios para la reflexión de la práctica, las condiciones y los contratos de trabajo precarios. Sin embargo, a pesar de estos problemas, la investigación identificó las prácticas convergentes con las demandas del SUAS como su inclusión en la comunidad, las intervenciones de grupo, y algunas estrategias para superar los problemas a través de la organización colectiva y la participación política. A partir de estos análisis, se propone la Psicología Comunitaria y Psicología Social de la Liberación como puntos de referencia para subsidiar el psicólogo en el SUAS.

Palabras-clave: psicología crítica, psicología y política pública, Asistencia Social Unificado, psicología social de la liberación, psicología comunitaria.

Introdução

Quando a psicologia foi instituída como profissão no Brasil, por meio da Lei 4.119/62 (Brasil, 1962), a formação e a atuação do psicólogo estruturaram-se em torno de três principais áreas: a clínica, a escolar e a industrial. Dentre essas áreas, a que mais teve destaque na formação e prática foi a área clínica, com a concepção clássica de atuação individualizada e voltada para as classes média e alta da população. Tal concepção trouxe algumas consequências para a atuação do psicólogo, porque, ao reproduzir noções de atendimento individualizado e curativo, os psicólogos, geralmente, se remetiam somente a fenômenos mentais e pessoais, desconsiderando as influências que os contextos sociais, econômicos e políticos exerciam sobre o sujeito (Botomé, 1979/2010; Ferreira Neto, 2004; Yamamoto, 2007).

O lema do compromisso social da psicologia surge a partir das críticas relativas ao caráter elitista, individualista e predominantemente clínico da profissão. Com a promulgação da Constituição brasileira de 1988 (Brasil, 1988), foram implementadas diversas políticas públicas no campo da seguridade social, impulsionando a inserção do psicólogo nos serviços públicos. No entanto, a efetivação do compromisso social da psicologia não deve ficar restrita à ampliação do mercado de trabalho em políticas sociais. O compromisso está, essencialmente, em discutir o que realmente a psicologia tem a contribuir nesses novos contextos de atuação (Yamamoto; 2007; Yamamoto & Oliveira, 2010).

No que diz respeito à Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a pesquisa realizada por Macedo et al. (2011) contabilizou no Cadastro Nacional do Sistema Único de Assistência Social (CadSUAS)⁴, entre julho de 2010 e janeiro de 2011, 8.079 psicólogos atuando no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Com esse número, os psicólogos aparecem como a segunda categoria profissional mais presente no SUAS, o que demonstra a grande expansão e representação da psicologia nessa política pública.

A prática do psicólogo no SUAS foge dos padrões tradicionais da psicologia desde a clientela que vai atender aos espaços que vai ocupar e as ações que serão propostas. No entanto, pesquisas na área apontam alguns questionamentos acerca dessa

inserção. As pesquisas realizadas por Senra (2005) e Senra e Guzzo (2012) discutem que os psicólogos que estão atuando no SUAS queixam-se de que a graduação em psicologia oferece poucos subsídios para a atuação nesse contexto e que, apesar da existência de referências técnicas e parâmetros para a atuação do psicólogo no SUAS, ainda há a prevalência de práticas tradicionais da psicologia predominantemente clínicas e individuais. A esse respeito, Ximenes, Paula e Barros (2009) discutem que a inserção do psicólogo no SUAS tem que ser acompanhada pela reflexão de sua prática, uma vez que a simples reprodução de práticas tradicionais da psicologia favorece a manutenção das vulnerabilidades e desigualdades sociais, além de essas práticas repercutirem uma atuação descontextualizada da realidade e da política pública, nas quais estão sendo inseridas (Senra & Guzzo, 2012).

Andrade e Romagnoli (2010), ao discutirem sobre a atuação do psicólogo no SUAS, ressaltam que ainda há um abismo entre o saber acadêmico e a realidade cotidiana dos profissionais, uma vez que, na formação inicial em nível de graduação, ainda prevalece uma hegemonia da ênfase clínica, voltada para o atendimento individual, enquanto o campo da Psicologia Comunitária pressupõe um outro modelo de atuação. Além do problema da formação e construção do conhecimento, Cardoso e Costa (2010) apontam que tanto a população quanto os gestores do SUAS mantêm uma visão do psicólogo como aquele profissional que faz psicoterapia e solicitam dele ações apenas relacionadas a essa dimensão de sua prática.

Diante desse panorama, faz-se necessária a construção de metodologias alternativas às tradicionalmente realizadas pela ciência psicológica, as quais devem ultrapassar os limites das salas de atendimento e ampliar suas análises para além da perspectiva individualizante. Nesse sentido, os desafios para o psicólogo vão além da atuação técnica (abordagens e metodologias psicológicas), pois envolvem aspectos políticos e institucionais que perpassam sua prática, o que demanda desse profissional um olhar e posicionamento crítico diante da realidade com que se defrontará (CFP, 2013; Macedo et al., 2011; Senra & Guzzo, 2012; Ximenes et al., 2009).

A partir dos argumentos trazidos pelas pesquisas supracitadas, levantam-se dois aspectos relevantes: o primeiro refere-se à carência na formação por parte dos psicólogos quanto à sua inserção no SUAS; o segundo evidencia que a inserção desse profissional nas políticas públicas ainda carece de reflexões políticas, teóricas e metodológicas. Nesse sentido, a presente pesquisa

⁴ O CadSUAS é uma ferramenta de gestão do MDS de uso obrigatório que permite a atualização e o monitoramento dos serviços, da rede socioassistencial e dos demais órgãos governamentais, conselhos, fundos e trabalhadores do SUAS (Macedo et al. 2011, p. 482).

visa a problematizar a inserção do psicólogo no SUAS para identificar e discutir as ações realizadas e os problemas vivenciados pelos psicólogos nesse contexto.

Questão Social, Políticas Sociais e Políticas Públicas

A questão social é definida por Yamamoto (2007) como “o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos postos pela emergência da classe operária no processo de constituição da sociedade capitalista” (p. 31). Considera-se, portanto, que tais problemas são resultado de um fenômeno denominado por Marx de “lei da acumulação capitalista”, segundo a qual, “no modo de produção capitalista, a produção da riqueza social implica, necessariamente, na reprodução contínua da pobreza” (Paulo Netto, 2011, p. 23).

No último relatório, lançado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2013, o Brasil apresentou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,727, sendo considerado um país com IDH elevado. No entanto, como é ressaltado no relatório, ao mesmo tempo em que o IDH apresenta progressão, o índice de desigualdade também cresce. Nesse aspecto, o relatório do PNUD (2013) resalta que

o progresso exige mais do que uma melhoria média do IDH. Não será desejável, nem sustentável, que os progressos no IDH sejam acompanhados pelo aumento das desigualdades de rendimento, padrões insustentáveis de consumo, despesas militares elevadas e uma fraca coesão social. (p. 3)

Tais aspectos ressaltam a importância de ações intersetoriais para que todas as pessoas tenham seus direitos sociais mínimos garantidos. No Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado se responsabiliza, oficialmente, por garantir os direitos sociais da população, ou seja, garantir as condições mínimas necessárias para a sobrevivência e desenvolvimento das pessoas. “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Artigo 6º).

No que diz respeito às ações no âmbito da assistência social, em 1993, foi aprovada a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742), que, logo em seu primeiro artigo, anuncia

seu caráter universal e não-contributivo (Brasil, 1993). Em 2004, foi aprovada a PNAS, que possibilitou uma organização nacional da prestação de serviços da assistência social. Até 2004, mesmo com a Constituição de 1988 e a LOAS de 1993, as ações da assistência eram desarticuladas, fragmentadas e pontuais, o que impossibilitava o avanço em relação à garantia e efetivação dos direitos sociais, como é ressaltado por Macedo et al. (2011) ao discutirem a desmobilização das políticas sociais ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000:

Assim, na contramão do seu marco legal, a Assistência Social foi marcada em todo este período por um conjunto de ações fragmentadas, desarticuladas e sobrepostas, devido à pulverização de seus segmentos em vários setores ministeriais, e devido à sua fragilidade institucional, retomou o caráter imediatista, sem muito impacto ou efetividade quanto às questões sociais. (p. 481)

Com a aprovação da PNAS, começa a ser implementado o SUAS, que tem por finalidade a unificação e normatização da oferta de serviços socioassistenciais em todo o território nacional. No entanto, mesmo com a unificação dos serviços, a PNAS resalta que estes devem desenvolver suas ações de acordo com as demandas regionais suscitadas em seus territórios (Brasil, 2004).

O SUAS é organizado em três níveis de proteção social: básica e especial de média e alta complexidade. A proteção social básica é representada pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), alocados nas regiões com altos índices de vulnerabilidade social, e congrega programas e serviços voltados para a prevenção de violação de direitos e promoção social dos usuários, famílias e comunidades. A proteção social especial de média complexidade é representada pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), que reúne serviços e programas destinados às pessoas que já tiveram seus direitos violados. Já a proteção social especial de alta complexidade também é destinada às pessoas que sofreram algum tipo de violação de direitos, com o agravante de terem os vínculos familiares fragilizados e/ou rompidos e que, por isso, necessitam de acolhimento institucional de curta ou longa permanência (Brasil, 2004, 2009).

Em 2006, foi criada a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), que estabelece um número mínimo de

profissionais necessários em cada serviço de acordo com o número de usuários e/ou famílias atendidos. Além disso, a NOB-RH/SUAS orienta que a forma de contratação dos trabalhadores do SUAS deve ocorrer por concurso público. E também orienta a implantação da Política de Educação Permanente nos municípios, visando à constante formação e aprimoramento dos profissionais (Brasil, 2006).

A formulação de políticas públicas expressa, portanto, um importante mecanismo de luta pela garantia dos direitos sociais, embora elas, por si só, não sejam suficientes para a efetivação e concretização de tais direitos, uma vez que pesquisas sobre a implementação do SUAS demonstram diversas limitações para sua plena efetivação, tais como: vínculos precários de trabalho, falta de infraestrutura dos serviços, falta de participação popular e cooptação dos conselhos municipais, viés clientelista e abuso de poder dos gestores, terceirização dos serviços, falta de qualificação dos trabalhadores, burocratização das ações, rotatividade de projetos e profissionais, falta de participação dos usuários no processo de construção e avaliação das ações destinadas a eles (Mollo, 2013; Moreira, 2008; Raichelis, 2010; Yamamoto & Oliveira, 2010).

Dessa forma, pensar o papel da psicologia nas políticas públicas é pensar em todo este contexto de conflitos e contradições entre os discursos propagados e a realidade vivenciada pelos profissionais e usuários. Portanto, para vislumbrar as possibilidades de atuação do psicólogo nesse contexto, é imprescindível considerar o desenvolvimento dessas políticas e a própria profissão na sociedade capitalista (Guzzo & Lacerda, 2007; Yamamoto & Oliveira, 2010).

Perspectivas críticas em Psicologia: Psicologia Social da Libertação e Psicologia Comunitária

A Psicologia Crítica é um movimento de resistência à Psicologia tradicional, com o intuito de construir uma análise ante as práticas dominantes e legitimadas pela Psicologia e buscar as contradições das ideias que são propagadas como naturais. Trata-se de um movimento dialético que não visa a dar explicações de caráter apenas subjetivo, mas a levantar as contradições e a revelar as táticas políticas e ideológicas obscurecidas que permeiam a prática do psicólogo. A principal crítica feita à Psicologia tradicional é que ela tem servido como ferramenta ideológica para a manutenção do modo de produção capitalista e favorecimento da classe dominante, contribuindo para a discriminação, opressão e negligência das pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade (Parker, 2007).

Dentre as perspectivas críticas à psicologia hegemônica, destacam-se os referenciais teóricos da Psicologia Social da Libertação e da Psicologia Comunitária. Tais abordagens têm como princípio a participação ativa da comunidade no processo de estudo e compreensão dos problemas que vivencia. As intervenções devem partir de uma realidade prática e empírica a serem construídas junto com a comunidade e pressupõem que os sujeitos que sofrem diretamente os problemas da comunidade possam perceber-se enquanto membros da mesma e conscientizar-se das problemáticas que vivenciam, para que possam vislumbrar, conjuntamente, possibilidades de enfrentamento e superação desses problemas (Martín-Baró, 1986/2011; Montero, 1999, 2004).

Tais perspectivas revolucionam as formas de aplicação do conhecimento psicológico e a forma de o profissional se relacionar com a comunidade, pois rompem com práticas diretivas e descritivas da Psicologia tradicional que creem em um suposto saber preconcebido que pode ser aplicado e reproduzido individualmente em qualquer contexto (Martín-Baró, 1986/2011; Montero, 1999). Os psicólogos, ao darem grande relevância para as características pessoais e interpessoais, acabam encobrindo as questões sociais, políticas e econômicas que estão envolvidas na construção da subjetividade e sofrimento do sujeito. A redução aos processos individuais e subjetivos revela uma tendência da Psicologia tradicional a personificar e psicologizar todos os processos, não dando respostas satisfatórias aos reais motivos do sofrimento de grande camada da população. Como diz Martín-Baró (1986/2011): “O psicologismo tem servido para fortalecer, direta ou indiretamente, as estruturas opressivas ao desviar a atenção delas para os fatores individuais e subjetivos” (p. 183).

Para a superação dessas tendências psicologizantes, Martín-Baró (1986/2011) defende que a realidade concreta ou verdade prática tem primazia sobre o idealismo ou verdade teórica. Ou seja, o conhecimento precisa ser produzido a partir do conhecimento da realidade e sempre visa a uma práxis, isto é, a uma ação com intuito de transformação das condições de vida das classes marginalizadas.

Segundo Paulo Freire (1979), a característica principal do ser humano que o diferencia dos outros animais é sua capacidade de agir conscientemente sobre a realidade objetivada: “É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (p. 15). No entanto, tomar consciência não representa em si todo o processo de conscientização, pois, para Paulo Freire, a conscientização envolve uma

reflexão crítica sobre a realidade percebida e sobre si mesmo além de uma ação sobre a realidade. É nesse processo de conscientização que o sujeito pode desenvolver estratégias de resistência diante das condições de exploração e opressão às quais está submetido, buscando coletivamente o fortalecimento, autonomia e libertação de sua classe.

A partir desses mesmos pressupostos, a psicologia comunitária surge como uma área da Psicologia Social que se propõe a deselitizar a psicologia e, por meio da inserção na comunidade, buscar construir estratégias para a melhoria das condições de vida das pessoas pobres e/ou que vivenciam situações de vulnerabilidade. Para tanto, os psicólogos comunitários devem partir das necessidades e carências da comunidade atendida, para construir, junto com a população, as possibilidades de intervenção (Campos, 1999).

As propostas da Psicologia Comunitária e da Psicologia Social da Libertação convergem com os objetivos da PNAS, uma vez que ambas visam ao desenvolvimento e promoção social da população com o intuito de lidar com as sequelas advindas da questão social.

Método

Caracterização da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa qualitativa fundamentada no Materialismo Histórico Dialético (MHD), cujo objeto de estudo foi a inserção do psicólogo no SUAS. O MHD é um método de pesquisa oriundo da teoria marxista, que busca a construção do conhecimento a partir da realidade concreta para evidenciar as contradições, relacionando-as com suas múltiplas determinações. Tais determinações não representam leis naturais, mas tendências históricas, isto é, condições que são construídas historicamente e socialmente, e contemplam, portanto, a atividade humana (Martins, 2006; Paulo Netto, 2011).

Passos para a busca de informações e fontes

Para a coleta de informações, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e observação participante. Para o registro das informações, foi utilizada a técnica de diários de campo.

A pesquisa bibliográfica é uma técnica que utiliza fontes bibliográficas para coleta de informação e análise (Gil, 1999). Nesta pesquisa, foram identificadas, nos *sites* do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas

Públicas (CREPOP)⁵ e do CFP, as Referências Técnicas relacionadas à atuação do psicólogo nos serviços do SUAS, totalizando quatro Referências que foram lidas e analisadas: CFP e CFESS (2007) e CFP (2007, 2011, 2013).

A outra fonte de informação foram 12 diários de campo, construídos a partir das reflexões da pesquisadora, durante a participação em eventos públicos sobre o tema (seminários, fóruns, debates etc.), que reuniam diversos trabalhadores do SUAS de níveis de escolaridade médio e superior. Dentre os profissionais com ensino superior, estavam presentes, principalmente, psicólogos e assistentes sociais que discutiam sobre o seu cotidiano de trabalho. Nesses encontros, era utilizada a técnica de observação participante, que se caracteriza pela inserção e interação do pesquisador no grupo, o qual pretende estudar, tendo como objetivo conhecer o grupo a partir dele mesmo (Gil, 1999; Queiroz, Vall, Souza, & Vieira, 2007). Para o registro e organização das informações levantadas nesses eventos, foi utilizado o Diário de Campo, uma técnica que visa a auxiliar o pesquisador na sistematização e reflexão das informações levantadas no campo. O Diário de Campo é a descrição, análise e interpretação do pesquisador acerca do que foi observado e vivenciado (Montero, 2006).

Os 12 diários de campo foram organizados e codificados no protocolo de organização das fontes de informação de acordo com o local em que foi realizada a observação. Os seis diários de campo decorrentes das observações no Grupo de Trabalho do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente correspondem aos DC1.1 a DC1.6. Os dois diários de campo advindos da Consulta Pública do CREPOP são os DC2.1 e DC2.2. As duas reuniões da Roda de Conversa do Conselho Regional de Psicologia (CRP) e do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) são os DC3.1 e DC3.2. E, finalmente, os dois últimos diários de campo, DC4.1 e DC4.2, foram elaborados a partir da participação no Fórum Estadual de Trabalhadoras(es) do SUAS do estado de São Paulo.

Procedimento de análise

Foi realizada a leitura do material (Referências Técnicas e Diários de Campo) e utilizada a técnica de análise de conteúdo para apreensão de um

⁵ O CREPOP é um centro de pesquisa do CFP criado em 2006, que produz Referências Técnicas para orientar a atuação dos psicólogos que atuam em serviços vinculados a políticas públicas (CREPOP, 2013).

conjunto de temas e significados relacionados aos objetivos da pesquisa (Chizzotti, 2011). Posteriormente, foram construídas duas categorias que representam as unidades de análises identificadas a partir dos sentidos obtidos dos registros das informações. A primeira categoria, denominada “**Ações**”, identificou as atividades e práticas realizadas pelo psicólogo nos serviços do SUAS; e a segunda categoria, nomeada “**Problemas**”, organizou as dificuldades e dilemas dos profissionais em relação ao seu exercício profissional.

Resultados e Discussão

A apresentação e discussão dos resultados foram realizadas levando em conta as categorias de sentido formadas após a releitura dos documentos gerados pela coleta das informações tanto decorrentes da análise das referências técnicas quanto das anotações dos diários de campo.

Ações

Foram identificadas sete ações realizadas pelo psicólogo no SUAS: atendimentos individuais; intervenções grupais; ações psicossociais; Trabalho Interdisciplinar; Articulações coletivas e participação política; Registros de informações; e Inserção na comunidade.

Os **Atendimentos individuais** reúnem uma série de atividades do psicólogo de atendimento e escuta individual dos usuários e/ou famílias, dentre elas: psicoterapia, acolhimento, entrevistas, triagem e plantão psicológico. Tais atividades têm o intuito de acolher o usuário no serviço, esclarecendo dúvidas e possibilitando que o usuário conheça e se aproxime do serviço.

O fato de os profissionais realizarem atividades de atendimento individual no SUAS não representa, em si, um problema. No entanto, o que se evidencia nos dados analisados é que “há uma confusão entre atendimentos individuais para acolhida com psicoterapia” (DC2.1). Muitas vezes, os atendimentos individuais para contato com a família e aprofundamento de compreensão dos casos são confundidos com a prática de psicoterapia (CFP, 2011, 2013; CFP & CFESS, 2007).

A pesquisa de Beato et al. (2011) identifica um problema da identidade profissional dos psicólogos que trabalham no SUAS, demonstrando que, muitas vezes, esses profissionais só se identificam como psicólogos quando realizam atendimento individual. Tal apontamento demonstra que a formação e a prática profissional ainda são

fortemente marcadas pelas práticas hegemônicas da psicologia, práticas essas que tendem a restringir a intervenção ao atendimento individual e interpretações subjetivas dos problemas trazidos pelos usuários.

Segundo as referências técnicas (CFP, 2007, 2013), o psicólogo não deve realizar a psicoterapia nos CRAS e CREAS. As práticas do psicólogo no SUAS devem estar voltadas para o conhecimento das necessidades, potencialidades e experiências da população atendida, visando ao desenvolvimento da autonomia e cidadania. O que caracteriza o papel do psicólogo no SUAS é o seu olhar para a dimensão subjetiva, ou seja, como cada sujeito se organiza e se apropria das condições sociais que o cercam e como vivencia essa realidade. Isso é o que caracteriza a singularidade do sujeito, que não está deslocada do contexto histórico-cultural no qual ele se desenvolve. Nesse sentido, a singularidade e o contexto social são partes indissociáveis da realidade e vão se construindo dinamicamente e relacionalmente no cotidiano dos usuários e da comunidade como um todo. Outra ação realizada pelo psicólogo são as **Intervenções grupais**, que contemplam as atividades que o psicólogo realiza em grupo, dentre elas: atendimentos familiares, atividades socioeducativas, oficinas, palestras, cursos profissionalizantes, grupos psicoterapêuticos e grupos de convivência, entre outros. O CFP (2007, 2013) ressalta a importância das intervenções em grupos e justifica tal alternativa para que a reflexão e busca de estratégias, para resolução dos problemas, sejam discutidas coletivamente, possibilitando espaços de participação e mobilização social, e contribuindo para a organização comunitária.

Em um registro dos Diários de Campo, a fala de um psicólogo exemplifica sua experiência com essa modalidade de intervenção:

Em uma das atividades com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, organizei os adolescentes em três grupos: dois grupos seriam partidos políticos e o outro grupo seria o júri. Os grupos que eram partidos políticos tinham que levantar os problemas que eles vivenciavam na sua cidade, propor soluções para estes problemas e defenderem suas propostas para o júri que, por sua vez, elegia as melhores soluções e propostas apresentadas. (DC3.2)

Consideramos que tal experiência revela uma intervenção exitosa do psicólogo no SUAS, uma vez que rompe com as práticas tradicionalmente clínicas e individuais. Além disso, tal tipo de

intervenção favorece o processo de conscientização dos usuários, fazendo-os refletir sobre sua realidade, perceber-se como parte dos acontecimentos sociais e políticos e vislumbrar possibilidades de ação diante dos problemas. Outra ação foi identificada nesta pesquisa como uma daquelas que podemos denominar como parte do grupo das **Ações psicossociais**. Nessa subcategoria, foram reunidas todas as atividades denominadas como psicossociais, dentre elas estão: análise psicossocial, intervenção psicossocial e acompanhamento psicossocial. A análise psicossocial nos documentos examinados está relacionada ao conhecimento da realidade da comunidade e dos usuários. A intervenção psicossocial e o acompanhamento psicossocial estão relacionados às ações realizadas por profissionais de diferentes áreas com o intuito de “conhecer o indivíduo e/ou família identificando demandas explícitas e implícitas, levando em conta seu contexto social, cultural, a rede que acessa e/ou conta, as dificuldades vivenciadas, expectativas dentre outros aspectos” (CFP, 2013, p. 68).

As ações psicossociais, uma das principais intervenções do psicólogo no SUAS, refletem a compreensão de que os problemas que chegam aos serviços trazem aspectos psicológicos e sociais que estão inter-relacionados. Como discutido por Guzzo, Moreira e Mezzalira (2011), o termo psicossocial representa a integralidade do sujeito e cabe a todos os profissionais que trabalham no SUAS, independentemente de sua formação, compreender e intervir nos aspectos e dimensões psicossociais presentes no cotidiano de vida das pessoas usuárias do sistema público. O que se percebeu nos registros de diários de campo é que os profissionais se remetem ao termo psicossocial para falar da intervenção realizada pelo psicólogo juntamente com o assistente social: “*Somos a dupla psicossocial do serviço*” (DC1.3). Essa foi a fala de uma psicóloga para falar do acompanhamento de um caso que realizava juntamente com a assistente social do serviço.

O **trabalho interdisciplinar** é uma prática recorrente nos dois *corpus* de informação analisados. Nessa subcategoria, foram elencadas as ações que são planejadas e realizadas pelo psicólogo, juntamente com profissionais de outras áreas, principalmente assistentes sociais. Dentre essas ações, estão: reuniões de equipe, discussão de caso, visitas domiciliares, atendimentos em grupos e atendimentos individuais, dentre outras. O trabalho interdisciplinar possibilita que o psicólogo compartilhe as ações e demandas com técnicos de outras áreas com o intuito de desenvolver compreensões mais ampliadas e ações mais

integrals (CFP, 2007, 2013). Outra ação identificada faz parte de um grupo que podemos denominar como **Articulações coletivas e Participação política**. Nesse item, foram destacados alguns exemplos de ações, como participação nos espaços de controle social e organização de seminários para discussão de problemáticas levantadas nos serviços, dentre outras ações coletivas. Nos registros de diário de campo, uma trabalhadora reflete acerca da importância da articulação coletiva e engajamento político dos profissionais: “*Diante dos diversos problemas que a política de assistência social vem enfrentando no município, o grande desafio é a questão da participação efetiva no controle social*” (DC1.3).

Tal exemplo demonstra o potencial de ação coletiva e política para o enfrentamento dos problemas, o que converge com os pressupostos da Psicologia Comunitária e Social da Libertação. E também vai ao encontro da afirmação de Raichelis (2010) de que a atuação no SUAS demanda, além da formação teórica e técnica, a formação política do profissional.

O **registro de informações** é também uma prática cotidiana do trabalho do psicólogo no SUAS, pois é o momento em que o profissional registra as informações do usuário ou família atendida, identificando suas intervenções, acompanhamento e avaliações do caso. O CFP (2013) levanta dois tipos de registro de informação: o registro nos prontuários e os relatórios técnicos. Os relatórios técnicos devem conter o acompanhamento e análise do profissional em relação aos usuários, mas não deve se confundir com laudos periciais, sendo estes de responsabilidade das equipes do sistema judiciário (Brasil, 2011; CFP, 2013). Nessa categoria, também foram reunidas as atividades burocráticas realizadas pelo profissional como preenchimento de cadastros, relatórios dos programas governamentais e demais ações burocráticas solicitadas pela gestão.

A última ação identificada refere-se à **inserção na comunidade**. Segundo o CFP (2007, 2013), é a partir da inserção na comunidade que o psicólogo irá conhecer o contexto no qual está inserido e identificar *in loco* as demandas a serem trabalhadas e as potencialidades a serem desenvolvidas na comunidade. Tal atividade envolve desde conversas informais com moradores e lideranças comunitárias até visitas domiciliares, que são momentos em que o profissional tem acesso e conhecimento das condições em que vivem as comunidades, famílias, sua dinâmica, valores, problemas e potencialidades. Nesse sentido, as referências apontam para a importância do reconhecimento e valorização do

saber popular para a construção conjunta das ações, visando a romper com a onipotência do saber do profissional. Nos diários de campo, a inserção na comunidade apareceu, principalmente, por meio da realização de visitas domiciliares para acompanhamentos dos casos (DC1.2).

Consideramos que a inserção na comunidade é uma prática essencial para atuação do psicólogo no SUAS e corrobora a proposta da Psicologia Comunitária e Psicologia Social da Libertação, que visam à aproximação e fortalecimento das comunidades e rompimento com as práticas hegemônicas da área (Martín-Baró, 1986/2011; Montero, 1999, 2004). A inserção na comunidade possibilita que o profissional desconstrua seus preconceitos acerca da população atendida e identifique estratégias de enfrentamento e superação criadas pela comunidade diante dos problemas, o que permite construir um trabalho *com*, e não *para* os usuários do SUAS.

Problemas

Foram identificados, nas referências técnicas e diários de campo, cinco problemas: precarização das condições de trabalho; dificuldade na articulação com a rede socioassistencial e demais políticas públicas; ausência de formação continuada e avaliação do trabalho; abuso de poder; falta de identidade com o SUAS; e desmobilização dos trabalhadores.

A **Precarização das condições de trabalho** é um problema recorrente em todo o material analisado, que está relacionado a vínculos de trabalho precarizados e/ou falta de infraestrutura dos serviços. As queixas dos profissionais estão, principalmente, relacionadas a: falta de concursos públicos; contratações temporárias e terceirização; baixos salários; falta de isonomia profissional; número insuficiente de funcionários; rotatividade de profissionais nos serviços; acúmulo e desvio de funções; falta de materiais para realização das atividades; e falta de transporte para realização de visitas domiciliares entre outros problemas também identificados em outras pesquisas sobre o tema (Beato et al., 2011; Macedo & Dimenstein, 2009, 2012; Mollo, 2013; Moreira, 2008; Senra & Guzzo, 2012; Yamamoto & Oliveira, 2010).

No DC3.2, foi identificado o desvio de função em que psicólogas são contratadas como trabalhadoras de nível médio, mas acabam exercendo a função de profissionais de Psicologia: *“Sou contratada como educadora social, mas às vezes sou solicitada para fazer acolhimento e escuta psicológica, mesmo sendo contratada e recebendo como educadora social”* (DC3.2).

Esse problema revela a dificuldade de inserção dos psicólogos nesse campo de trabalho, o que faz com que os mesmos se submetam a outros empregos que não exijam ensino superior. A precarização das condições de trabalho permeia o cotidiano não só dos psicólogos, mas de todos os trabalhadores do SUAS, o que evidencia a contradição entre diretrizes propostas pela PNAS (Brasil, 2004), NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) e CFP (2007, 2011, 2013) e realidade vivenciada pelos trabalhadores e usuários.

Outro problema identificado é a dificuldade de **Articulação com a rede socioassistencial e demais políticas públicas**. Esse problema revela que o princípio da intersetorialidade, orientado pela PNAS e Referências Técnicas do CFP, está longe de se efetivar. Apesar de as Referências Técnicas e Diários de Campo apresentarem algumas iniciativas de intersetorialidade, efetivar essa diretriz ainda é um desafio, pois há confusão acerca do papel de cada serviço na rede socioassistencial e demais políticas públicas. Muitas vezes, a intersetorialidade é concebida pelos profissionais apenas como a prática de encaminhamento e não apresenta uma articulação efetiva (CFP, 2013). E, ainda, como destacado por uma trabalhadora, registrado no DC1.2, diante dos vários problemas que encontram no cotidiano do serviço, os encontros para articulação com a rede são mais uma troca de cobranças do que construção de estratégias conjuntas:

As equipes estão desistentes e resistentes e se encontram nas reuniões de rede não mais para o enfrentamento dos problemas, mas para o afrontamento entre si. Há uma falta de abertura para discussão, chegam com os discursos prontos e saem dessas reuniões da mesma maneira que entraram. (DC1.2)

A terceira subcategoria dos Problemas foi a **ausência de formação continuada e avaliação do trabalho**, que reuniu queixas relacionadas à falta de supervisão, capacitações e avaliação das ações. Na pesquisa realizada pelo CREPOP, 74,3% dos psicólogos entrevistados relatam que não foram realizadas avaliações das ações que realizam no serviço (CFP, 2013). Nos Diários de Campo, os profissionais justificam a falta de reflexão das ações devido ao excesso de demanda: *“Quem está na prática tem que responder com ações imediatas, muitas vezes sem a devida reflexão”* (DC1.5). Além disso, no diário de campo DC1.2, os participantes se queixam ainda de que, quando saem do seu

espaço de trabalho para participarem de espaços de discussão e debate, tais atividades não são reconhecidas como parte de seu trabalho, o que também contraria as orientações do CFP e do MDS acerca da importância da educação permanente. Em relação a esse aspecto, uma trabalhadora do DC3.1 faz a seguinte afirmação: *“Faltam espaços de reflexão acerca do trabalho, o trabalhador tem um público em situação de vulnerabilidade e exploração, mas ninguém olha para a vulnerabilidade e condição de exploração do próprio trabalhador do SUAS.”*

Essa afirmação traz, além do problema da falta de avaliação do trabalho, a precarização das condições de trabalho discutido anteriormente. Tal problema é o tema da campanha lançada pelo Fórum Nacional de Trabalhadoras e Trabalhadores do SUAS (FNTSUAS)⁶ no dia 21 de setembro de 2013, cujo lema foi *Nosso trabalho com direitos é direito social para você*, que defende a contratação por concursos públicos e luta contra a precarização do trabalho no SUAS. Tal ação representa uma ação importante de mobilização política dos trabalhadores.

Outro problema levantado refere-se ao **abuso de poder** por parte dos gestores que impõem aos profissionais algumas ações que não correspondem às diretrizes da PNAS e nem competem ao serviço. Dentre esses problemas, foram identificados: prática do clientelismo; assédio moral aos funcionários; favorecimento de funcionários que ocupam cargos de confiança sem terem o perfil ou conhecimento para exercerem a função exigida ao cargo; e cooptação dos órgãos de controle social, dentre outros problemas que contrariam os direitos sociais e interesses públicos. Nos registros do DC3.2, o abuso de poder foi identificado quando alguns participantes discutiram sobre uma reunião de formação que participaram: *“Essas reuniões são momentos em que as pessoas vão para engolir um prato que já está pronto e que eles não foram chamados para construir”*.

Em outra reunião registrada no DC4.1, os trabalhadores também trouxeram diversas queixas relacionadas à forma de realização das Conferências Municipais de Assistência Social, em que os trabalhadores trazem a percepção de que *“as conferências são feitas mais em cumprimento de tarefas do que para realmente efetivar a participação popular, uma vez que há pouca divulgação e informação aos usuários”*.

O abuso de poder demonstra que, apesar de a assistência social ser um direito social, como apresentado na Constituição, LOAS e PNAS, tal direito ainda está longe de se efetivar. A forma com que alguns profissionais e gestores concebem e executam o SUAS ainda está relacionada à filantropia e prática de clientelismo, como destacado por Mollo (2013). O abuso de poder demonstra também, conforme discutido por Bonfim (2010), que, muitas vezes, interesses privados são colocados como públicos em detrimento das pessoas que deveriam ser beneficiadas com os serviços.

O último problema apareceu apenas nos Diários de Campo e remete à **Falta de Identidade com o SUAS e desmobilização política** dos trabalhadores, identificada no DC3.1:

Há uma baixa densidade política e identitária dos trabalhadores: não há uma identificação dos profissionais com a política de assistência social, nem uma união dos trabalhadores pela luta por seus direitos. Esses trabalhadores se ramificam entre públicos/privados, estaduais/municipais, com ensino superior/médio, se fragmentando e entrando em conflito entre si ao invés de se unirem para lutar pelas causas que têm em comum.

Segundo essa trabalhadora, as dificuldades vivenciadas nos serviços são comuns a todos os trabalhadores desse contexto e não a essa ou àquela classe profissional. Por isso, a importância de se articularem, coletivamente, contra os diversos problemas enfrentados.

Outro aspecto que merece destaque é a falta de identificação com o trabalho no SUAS e reflete também na identidade e mobilização dos profissionais: *“Os trabalhadores se identificam como trabalhadores das ONGs e não do SUAS e a maioria dos psicólogos que eu conheço trabalham no SUAS por falta de opção e não por identificação com a demanda e espaço de trabalho”* (DC3.2). Tal fala reflete que a terceirização dos serviços do SUAS contribui para a desmobilização dos trabalhadores e revela também a falta de identificação dos psicólogos com o trabalho no SUAS. Além disso, todos os problemas discutidos anteriormente com condições precárias de trabalho, abuso de poder, dificuldades de articulação com a rede socioassistencial e demais políticas públicas e a falta de formação contribuem significativamente para a desmobilização dos trabalhadores.

⁶ O FNTSUAS tem um *blog* em que disponibiliza informações sobre suas ações. O endereço *online* é <http://fntsuas.blogspot.com.br/>

Conclusão

A inserção do psicólogo no SUAS representa um avanço na busca pela deselitização e compromisso social da profissão. No entanto, a atuação do psicólogo nesse contexto traz desafios para a Assistência Social e para a Psicologia. Os desafios da Assistência Social contemplam a busca de alternativas para a superação de problemas que atingem todos os usuários e trabalhadores do SUAS, inclusive os psicólogos. Dentre eles, destacamos os seguintes: conseguir realizar de forma efetiva a intersectorialidade; romper com concepções assistencialistas e práticas clientelistas; efetivar o controle social; enfrentar a precarização dos serviços de vínculos de trabalho e infraestrutura dos serviços; e efetivar as orientações da NOB-RH SUAS. Esses problemas, como discutido anteriormente, estão relacionados à criação e desenvolvimento das políticas sociais no sistema capitalista.

Já os desafios para a Psicologia referem-se ao desenvolvimento de uma ciência que corresponda às demandas do exercício profissional do psicólogo. Na análise das ações realizadas pelo psicólogo no SUAS, coexistiram ações que demonstram uma real mudança de perspectiva e inovação acerca da prática do psicólogo, mas também se observam ações que refletem uma permanência de velhas práticas e paradigmas da Psicologia tradicional. Dentre as ações que anunciam novas possibilidades, destacamos: os trabalhos em grupo, a inserção na comunidade, trabalho interdisciplinar, participação política e intersectorialidade. Todas essas atividades demonstram um movimento de ampliar as compreensões e intervenções para além do indivíduo, buscando compreensões e ações mais integrais.

Diante dessas análises, percebem-se momentos de convergência e discrepância entre orientações e ações do psicólogo no SUAS e reafirma-se a relevância da Psicologia Social da Libertação e Psicologia Comunitária como referenciais teóricos e metodológicos da Psicologia que respondem adequadamente à demanda de atuação do psicólogo nos serviços do SUAS. Tal defesa deve-se ao caráter epistemológico dessas teorias que apontam para uma construção do conhecimento que seja *com* e *para* as pessoas que sofrem diretamente com os problemas da desigualdade social.

Diante disso, uma vez que estamos em um momento histórico de grande expansão do número de psicólogos no SUAS, faz-se necessário que os cursos de graduação em Psicologia atentem para a formação de um profissional que tenha

conhecimento teórico e técnico, para atuar de forma adequada nesse contexto. Nessa perspectiva, o grande desafio para o psicólogo no SUAS é desenvolver conhecimentos e práticas que promovam a mudança dentro de uma sociedade que favoreça ações de manutenção. Por isso, é preciso que se trabalhe também a conscientização da própria classe profissional desde a formação. Tal defesa corrobora a discussão de Raichelis (2010) de que a inserção profissional, no campo da Assistência Social, demanda uma formação teórica, técnica e política.

Apesar da precarização dos serviços e condições de trabalho do profissional nesse contexto, a inserção do psicólogo, nesses espaços, abre a possibilidade de trabalhar o fortalecimento e conscientização das pessoas para reivindicarem seus direitos. É nessa possibilidade que o psicólogo, enquanto trabalhador dos serviços dessa política pública, pode contribuir, tendo em vista essa realidade de conflitos e tensões que encontrará no seu exercício profissional.

Referências

- Andrade, L. F. de & Romagnoli, R. C. (2010). O Psicólogo no CRAS: Uma cartografia dos territórios subjetivos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(3), 604-619.
- Beato, M. S. da F., Sousa, L. A. de, Florentino, B. R. B., Junior, W. M., Neiva, K. M., & Toffaneli, V. F. (2011). *A Psicologia e o Trabalho no CRAS*. Belo Horizonte: Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Conselho Regional de Psicologia (CRP-MG).
- Bonfim, P. (2010). Entre o público e o privado: As estratégias atuais no enfrentamento à questão social. *Revista Katál*, 13(2), 270-275.
- Botomé, S. P. (1979/2010). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 169-202). Natal: EDUFERN.
- Brasil. (1962). *Lei N. 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.

Ribeiro, M. E.; & Guzzo, R. S. L. Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais

- Recuperado em 25 de março, 2012, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
- Brasil. (1993). *Lei Orgânica da Assistência Social, n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Brasília, DF: DOU de 8 de dezembro de 1993.
- Brasil. (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Ministério de Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, DF.
- Brasil. (2006). *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS. NOB-RH/ SUAS*. Ministério de Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, DF.
- Brasil. (2009). Conselho Nacional de Assistência Social. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. *Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF.
- Brasil. (2011). *Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, DF.
- Campos, R. H. de F. (1999). Introdução: A Psicologia Social Comunitária. In R. H. de F. Campos. *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia* (3a ed., pp. 9-15). Petrópolis: Vozes.
- Cardoso, C. L. & Costa, A. F. de S. (2010). Inserção do Psicólogo em Centros de Referência de Assistência Social – CRAS. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3(2), 223-229.
- Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) (2013). *Conheça o Crepop*. Recuperado em 31 de outubro, 2013, de <http://crepop.pol.org.br/novo/conheca-o-crepop>
- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2007). *Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS*. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) Brasília, CFP. 48p.
- Recuperado em 5 de julho, 2013, de <http://crepop.pol.org.br>
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2011). *Como os Psicólogos e as Psicólogas podem contribuir para avançar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) – Informações para gestoras e gestores*. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Brasília. Recuperado em 5 de julho, 2013, de <http://crepop.pol.org.br>
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2013). *Referências Técnicas para a Prática de Psicólogos (os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS*. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Brasília, CFP. Recuperado em 5 de julho, 2013, de <http://crepop.pol.org.br>
- Conselho Federal de Psicologia (CFP) & Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). (2007). *Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política de Assistência Social*. Recuperado em 22 de julho, 2012, de www.pol.org.br
- Ferreira Neto, J. L. (2004). *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Guzzo, R. S. L. & Lacerda, F. Jr. (2007). Fortalecimento em tempo de sofrimento: Reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(2), 231-241.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. da C. (2011). Avaliação psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 163-171. Recuperado em 18 de outubro, 2013, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200007&lng=pt&tlng=pt

- Ribeiro, M. E.; & Guzzo, R. S. L. Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais
- Macedo, J. P. & Dimenstein, M. (2009). Psicologia e a produção do cuidado no campo do bem-estar social. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 293-300.
- Macedo, J. P. & Dimenstein, M. (2012). O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. *Av. Psicol. Latinoam.*, 30(1), 182-192. Recuperado em 12 de setembro, 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79924085014>
- Macedo, J. P., Sousa, A. P. D., Carvalho, D. M. de, Magalhães, M. A., Souza, F. M. S. de, & Dimenstein, M. (2011). O psicólogo brasileiro no SUAS: Quantos somos e onde estamos? *Psicologia em Estudo*, 16(3), 479-489.
- Martín-Baró, I. (1986/2011). Para uma psicologia da libertação. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Orgs.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da Psicologia da libertação* (pp. 181-197). Campinas: Alínea.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *29ª Reunião Anual da ANPED*. Recuperado em 12 de outubro, 2012, de www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042-- Int.pdf
- Mollo, K. G. (2013). *Universalidade e particularidade de Campinas no atendimento socioassistencial às crianças e adolescentes em situação de rua: entre assistência e repressão*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- Montero, M. (1999). De la realidad, la verdad y otras ilusiones concretas: Para una epistemología de la Psicología Social Comunitária. *Psykhe*, 8(1), 9-17.
- Montero, M. (2004). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Psykhe*, 13(2), 17-28. Recuperado em 13 de outubro, 2012, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200002&lng=es&tlng=es
- Montero, M. (2006). Dos técnicas auxiliares en la investigación e intervencion comunitarias: Las anotaciones o diario de campo y el uso de documentos secundários. In M. Montero (Org.), *Hacer para transformar: El método de La psicología comunitaria* (pp. 301-321). Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, M. R. de A. (2008). Os Desafios ao Processo de Implementação do Sistema Único de Assistência Social. *Revista Ciências Humanas*, 1, 1-13. Recuperado em 13 de setembro, 2012, de <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/humanas/article/view/457/416>
- Parker, I. (2007). Critical Psychology: What it is and what it is not. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 1-15.
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2013). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013. Ascensão do Sul: Progresso Humano num mundo diversificado*. Recuperado em 3 de setembro, 2013, de <http://www.pnud.org.br>
- Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, Â. M. A. e, & Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: Conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem UERJ*, 15(2), 276-283.
- Raichelis, R. (2010). Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS. *Serviço Social & Sociedade*, (104), 750-772. Recuperado em 13 de setembro, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400010&lng=en&tlng=pt
- Senra, C. M. G. (2005). *Sentidos subjetivos da prática profissional de psicólogos comunitários num espaço institucional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Senra, C. M. G. & Guzzo, R. S. L. (2012). Assistência social e psicologia: Sobre tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 293-299.

Ribeiro, M. E.; & Guzzo, R. S. L. Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais

Ximenes, V. M., Paula, L. R. C. de, & Barros, J. P. P. (2009). Psicologia comunitária e política de assistência social: Diálogos sobre atuações em comunidades. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(4), 686-699.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas Sociais, “Terceiro Setor” e “Compromisso Social”: Perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37.

Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2010). Política social e psicologia: Uma trajetória de 25 Anos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (n. especial), 9-24.

Recebido: 05/01/2014
Reformulado: 26/06/2014
Aprovado: 30/06/2014

Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

The Inseparability of Teaching, Research and Extension: an experience report of the integration between the university and the network of mental health care in the City of Volta Redonda – RJ

La Indisociación de la Docencia, Investigación y Extensión: un relato de experiencia de la integración entre las universidades y la red de atención de salud mental en Volta Redonda – RJ

Tatiana Ramminger¹

Roberto de Oliveira Preu²

Jéssica Kely S. C. Castro Silva³

Gilmara da Costa Silva⁴

Resumo

O objetivo deste relato é partilhar nossa experiência como docentes e alunos do Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense – Volta Redonda, em projetos de extensão desenvolvidos em parceria com a rede de saúde mental da região em que a Universidade está sediada. As atividades desenvolvidas situam-se em torno do tema dos desafios do trabalho em saúde mental, considerando três eixos fundamentais: educação permanente, integração ensino-serviço de saúde e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: educação permanente; saúde mental; extensão universitária.

Abstract

The aim of this report is to share our experience as teachers and students of psychology at Universidade Federal Fluminense - Volta Redonda, in extension projects developed in partnership with the network of mental health care in the region where the university is based. The developed activities relate to the theme of the challenges of working with mental health care, considering three essential axes: continuing education, health care teaching-service integration, and inseparability of teaching, research, and extension.

Keywords: continuing education; mental health care; university extension.

¹ Doutora em Saúde Pública, Professora do Departamento de Psicologia da UFF – Volta Redonda. Endereço para correspondência: Rua Desembargador Ellis Hermydio Figueira, 783, Atarrado, Volta Redonda, RJ, CEP: 27213-145. Endereço eletrônico: tatiramminger@gmail.com

² Doutor em Psicologia, Professor do Departamento de Psicologia UFF – Volta Redonda.

³ Graduanda do curso de Psicologia – UFF – Volta Redonda.

⁴ Graduanda do curso de Psicologia – UFF – Volta Redonda.

Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

Resumen

El objetivo de este informe es compartir nuestra experiencia como profesores y estudiantes de psicología en la Universidad Federal Fluminense - Volta Redonda, en proyectos de extensión desarrolladas en colaboración con la red de salud mental en la región en la que se basa la universidad. Las actividades se encuentran en torno al tema de los desafíos de trabajar en salud mental, teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: la educación continua, la integración de la salud y la educación-servicio y la inseparabilidad entre la docencia, la investigación y la extensión.

Palabras-clave: educación continua; salud mental; extensión universitaria.

Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

O objetivo deste relato é partilhar nossa experiência como docentes e alunos do Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense – Volta Redonda (UFF-VR) – em projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos em parceria com a rede de saúde mental do município em que a Universidade está sediada. Para tanto, dividimos este relato em três distintos momentos, com o único objetivo de facilitar a compreensão dos leitores, sem perder de vista a complexidade e unidade de suas ações.

Primeiro momento: criação do Curso de Psicologia, aproximação da rede de saúde e o primeiro projeto de extensão

O Curso de Psicologia da UFF-VR teve início no segundo semestre de 2011. Surgiu com o processo de expansão da universidade pública brasileira, implantado pelo Ministério da Educação na última década a partir de um estudo diagnóstico realizado para levantar as características socioeconômicas e as demandas por formação de nível superior da região do Médio Paraíba do estado do Rio de Janeiro. Nesse estudo, verificou-se o significativo potencial de desenvolvimento social e econômico presente na região, bem como a ausência de cursos situados em universidade pública voltados para a formação em saúde. Tendo sido a carência de um Curso de Psicologia significativamente citada, tanto por parte dos gestores municipais quanto por parte da população, optou-se por priorizar sua criação.

A partir dessa análise, o Curso de Psicologia foi fundado levando em consideração duas ênfases curriculares que visam a preencher as demandas regionais em duas frentes: de um lado, contribuir com o desenvolvimento socioeconômico da região, atuando na formação de psicólogos habilitados a atuar nos processos de gestão; e, de outro lado, contribuir nos processos de prevenção e promoção da saúde, formando profissionais para desenvolver ações em saúde coletiva, de forma integrada e interdisciplinar, de acordo com as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Sendo assim, o Curso de Psicologia da UFF-VR é o único curso relacionado à saúde, sediado em uma universidade pública, em toda a região do Médio Paraíba, do Rio de Janeiro, que atualmente abrange 15 municípios e uma população estimada em pouco mais de 1.100.000 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em seu último censo, em 2010.

Mesmo antes de iniciado o Curso de Psicologia, no momento em que se trabalhava em

seu projeto pedagógico, os autores docentes, logo que ingressaram na UFF, em 2010, procuraram conhecer as demandas da rede de saúde da região em relação à Universidade, que apontavam prioritariamente para o tema da Qualificação. Nesse sentido, já em março de 2011, iniciou-se o primeiro curso de extensão, direcionado aos trabalhadores da rede de saúde mental, bem como a inserção em fóruns deliberativos na área de saúde da região, tais como o Conselho Municipal de Saúde de Volta Redonda e a Comissão de Integração Ensino Serviço (CIES), nos quais os autores docentes têm assento, compondo o segmento das instituições de ensino.

Para o início desse primeiro projeto, intitulado “O cuidado de si como condição para o cuidado do outro”, foi realizada uma breve divulgação entre os seis coordenadores de serviços de saúde mental de Volta Redonda. O convite era para a criação de um espaço coletivo de reflexão sobre a relação entre Saúde e Trabalho nos serviços de saúde mental. Isso por que, considerando nossos campos de pesquisa e trabalho, nos últimos 15 anos, compreendemos que as propostas da reforma psiquiátrica brasileira pouco problematizaram as relações e os modos de trabalhar, fundamentais na consolidação de outras possibilidades de cuidado.

Na semana seguinte à divulgação, qual não foi nossa surpresa ao nos depararmos com mais de 150 inscrições para o primeiro encontro de trabalhadores de praticamente todos os municípios da região. Isso nos colocou um primeiro problema: como acolher a todos sem abrir mão da qualidade e aprofundamento das discussões, que acreditávamos só ser possível em pequenos grupos? Seria melhor optar por algum critério de inclusão e exclusão, caracterizando uma seleção?

Por outro lado, a grande procura nos apontava para a importância atribuída à Universidade e nos questionava sobre o nosso papel nesse contexto. A Universidade deve atender a todas as demandas? É assim que ela serve à comunidade? E, quando é a Universidade que faz a oferta, essa oferta está ligada a que demanda? Dos professores, dos alunos, da comunidade, a uma demanda econômica? São perguntas às quais, quando nos propomos a desenvolver projetos de extensão, temos que estar muito atentos. No nosso caso, queremos compor parcerias com os serviços de saúde, mas sem tamponar falhas ou falta de investimento da gestão, e também sem nos subordinarmos a ela. Ao mesmo tempo, o que oferecemos não deve ser apenas do nosso interesse, no sentido de engordar nossos currículos e pesquisas, e sim constituir-se como uma problemática coletiva, partilhada. Também não

Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

queremos reforçar a ideia da Universidade como “castelo dos saberes”, onde o conhecimento acadêmico funciona mais como adorno autorreferenciado do que como ferramenta para a transformação. Ao contrário, consideramos que a Universidade não é o único lugar de produção de conhecimento, devendo ser permeável aos saberes construídos no cotidiano das mais diversas atividades de trabalho. É por isso que insistimos na premissa de partilhar. Compartilhar experiências e saberes em torno das práticas de saúde.

A partir dessas reflexões, optamos por acolher todos os inscritos, pensando em uma metodologia de trabalho que nos permitisse tanto valorizar os saberes produzidos na experiência como a circulação da palavra, compreendendo que o diálogo é a principal ferramenta do compartilhar. Considerando nossa preferência pelas metodologias de pesquisa-intervenção, em suas mais variadas vertentes – enquete operária, enquete dejouriana, genealogia, cartografia, análise institucional, comunidade ampliada de pesquisa, entre outras (ver Dejours, 2004; Foucault, 1999; Guattari & Rolnik, 1986; Lourau, 1993; Ramminger, Athayde, & Brito, 2013) –, optamos por seguir o método essencialmente cartográfico, construindo o nosso percurso a partir do que surgia nos encontros com os trabalhadores.

Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2009), o sentido da cartografia se dá pelo “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (p. 10). Como podemos tornar isso mais claro? Seguindo os autores, podemos recorrer à etimologia da palavra metodologia, que remete a *metá* (objetivo) e *hódos* (caminho). No sentido clássico do uso do termo metodologia, podemos considerar haver um primado dos objetivos em relação ao caminho a ser percorrido. Nas palavras dos autores, “Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida” (Passos et al., 2009, p. 10). No caso do método cartográfico, propõe-se uma inversão desses termos, isto é, as metas, ou os objetivos, vão se estabelecendo à medida que o caminho é percorrido. Em resumo, pressupõe-se um primado do *hódos* sobre a *metá*.

A metodologia que desenvolvemos, e que era adaptada conforme o número de pessoas que compareciam aos encontros, iniciava-se com a escolha de um tema relacionado à prática dos trabalhadores. Em um primeiro momento, o tema era discutido em pequenos grupos e depois compartilhado no grande grupo. No intervalo entre os encontros com os trabalhadores, o grupo

condutor, formado pelos professores e alunos, sistematizava os pontos principais, buscando o diálogo com autores da Filosofia, da Psicologia, da Saúde Coletiva e mesmo da Literatura e outras artes, levando o resultado para o próximo encontro.

As oficinas aconteceram de 2011 até 2013, com uma frequência quinzenal, em que cada tema foi desenvolvido em dois ou três encontros. A gama de temas trabalhados foi extensa, e tem sido material de pesquisa e produção acadêmica, em uma amálgama indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Alguns desses temas foram: formação em saúde, o que é cuidado, o que é autonomia, o que é diagnóstico, como funciona a medicação psiquiátrica, o que é rede e sistema de saúde, saúde do trabalhador, gestão e clínica, humanização e o caso das drogas, entre tantos outros.

Como ilustração, podemos citar a discussão sobre o conceito de saúde. Propusemos ao grupo que estabelecesse um conceito para “saúde”, ressaltando que o que entendiam como saúde determinava a direção de seu trabalho. Se a saúde for compreendida como ausência de doença, por exemplo, a direção do trabalho será eliminar a doença; se a saúde estiver relacionada a um sentimento de bem-estar, o objetivo é produzir bem-estar, e assim por diante. Depois de apontarem várias conceituações possíveis para a saúde, os trabalhadores escolheram aquela elaborada pela Organização Mundial de Saúde (1946): saúde é o completo bem-estar biopsíquico e social. Frente a essa elaboração, trouxemos autores como Freud (2011) e Canguilhem (1990) para problematizar tanto o ideal de “completo”, como de “bem-estar”. Isso gerou importantes reflexões sobre as práticas de cuidado, sempre percebidas como insuficientes e frustrantes, o que levava a um intenso sentimento de impotência e sofrimento dos trabalhadores. Ao poderem refletir sobre a impossibilidade do completo bem-estar, e de como esse ideal estava ligado a um projeto normalizador e asséptico da saúde pública, os trabalhadores conseguiram vislumbrar a potência de suas ações, que podiam apoiar os usuários na produção e ampliação de possibilidades de vida.

Privilegiamos, ainda, conforme os diferentes temas trabalhados, o diálogo com outros pesquisadores tanto do próprio Departamento e UFF como de outras universidades. Foi assim que, na discussão sobre a formação, tivemos a parceria com o projeto de pesquisa sobre Formação de Agentes Comunitários de Saúde, coordenado pela profa. Dra. Adriana Kelly dos Santos, do Curso de Medicina da Universidade Federal de Viçosa, com a vinda de alunos de Medicina e agentes

Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

comunitários de saúde de Viçosa à Volta Redonda. Na ocasião, além da participação no projeto de extensão, houve o intercâmbio entre os serviços de saúde, com dois dias de visita e seminários em um Centro de Atenção Psicossocial (Caps) e um Programa de Saúde da Família (PSF) de Volta Redonda. Da mesma forma, discutimos o projeto sobre Gestão Autônoma de Medicamentos com o grupo de pesquisa do prof. Dr. Eduardo Passos (Departamento de Psicologia da UFF – Niterói) e sobre Técnicos e Equipes de Referência, com o pesquisador Dr. Martinho Braga Batista da Silva, do Instituto de Medicina Social, da UERJ.

Além disso, alguns trabalhadores da rede de saúde passaram a integrar nosso projeto de pesquisa na real composição de uma “Comunidade Ampliada de Pesquisa”. Temos, sobretudo, uma preocupação ética com o campo de pesquisa em serviços de saúde, visto que o modo acadêmico hegemônico de pesquisa coloca os serviços como meros “fornecedores de dados”, e não como parceiros na produção de conhecimento, sem considerar qualquer tipo de comprometimento com o fortalecimento e desenvolvimento dos serviços (Brito, Athayde, & Neves, 2003).

Por outro lado, muitos trabalhadores saíram do projeto, também por dificuldades diversas, como deslocamento, mas, sobretudo, pela expectativa de que iríamos “dar aulas”, no sentido mais tradicional, de repasse de conhecimento. Aliás, até hoje, o projeto de extensão é conhecido, entre os trabalhadores, como o “curso da UFF”. Ainda não conseguimos desmontar a ideia de “curso”, mas já consolidamos o entendimento de que é “um curso diferente”. Em uma reunião com a Secretaria de Saúde, fomos surpreendidos com a avaliação de que o “curso” era dado pelos trabalhadores e que nós estávamos querendo aprender com eles, e não o contrário. O que seria uma crítica ao projeto tornou-se a certeza de que estávamos no rumo certo!

Segundo momento: integrando-se à política de Educação Permanente em Saúde da região

Considerando a avaliação positiva desse primeiro projeto de extensão, houve o contato das Secretarias Municipais de Saúde de Volta Redonda e de Resende, com uma nova solicitação de capacitação da rede de saúde mental. Percebeu-se, nesses pedidos, mais uma vez, o reforço à ideia da Universidade como o único lugar de produção de conhecimento, com uma desvalorização do saber que é produzido no fazer cotidiano dos serviços de saúde. A contraproposta foi, novamente, o convite à construção de um campo de conhecimento e troca,

a partir do diálogo entre os “saberes acadêmicos” e os “saberes da experiência”, que vai além da relação dicotômica entre teoria e prática.

Foi assim que começamos a desenvolver outros projetos de extensão, diretamente relacionados à política de Educação Permanente em Saúde dos municípios, pois aconteciam dentro dos serviços de saúde e compunham a carga horária dos trabalhadores. Ambos aconteciam mensalmente com algumas variações. Em Resende, todos os trabalhadores de saúde mental reuniam-se em um auditório, enquanto que, em Volta Redonda, fazíamos encontros itinerantes pelos serviços de saúde mental. A experiência em Resende ocorreu durante o ano de 2012, sendo interrompida devido a dificuldades com o deslocamento.

Já em Volta Redonda, mantivemos os encontros durante 2012 e 2013, envolvendo então três professores e sete alunos do Curso de Psicologia, bem como os trabalhadores dos seguintes serviços de saúde mental de Volta Redonda: Caps Usina, Caps Vila, Caps Belvedere, Caps i, Caps ad e Espaço de Cuidado em Saúde. Como já mencionado, a cada mês realizávamos o encontro em um determinado serviço, contando com a participação de todos os trabalhadores do serviço que nos recepcionava e de dois a três representantes dos demais serviços. Estes tinham a tarefa de multiplicar as discussões em suas equipes. Nos primeiros encontros, a partir do tema de interesse do serviço em que o encontro seria realizado, escolhíamos um dispositivo – um vídeo, um texto, uma reportagem, um caso – ou seja, algo que pudesse funcionar como disparador da discussão. Foi assim que problematizamos temas necessários à formação contemporânea no trabalho em saúde mental, tais como: indissociabilidade entre clínica e política, características do trabalho em saúde mental, criação de acesso e barreira na rede de saúde, produção de cuidado e vínculo, reforma psiquiátrica, modos de atenção aos usuários de álcool e drogas, e matriciamento, entre outros.

Aos poucos, no entanto, percebemos algumas “perturbações”. Perturbações quase no sentido “psiquiátrico” do termo, como algo que escapa à ordem e linearidade. Se temos um planejamento das atividades muito “duro”, sem abertura para a imprevisibilidade, a tendência é que essas “perturbações” sejam desvalorizadas e, até mesmo, soterradas pela agenda de trabalho. No nosso caso, no entanto, embora tivéssemos uma linha-guia, nossa metodologia era (e é) essencialmente cartográfica, ou seja, não elaboramos um mapa previamente, mas apostamos na construção do

Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

caminho à medida que se anda. Foi assim que resolvemos escutar essas “perturbações”, que estavam relacionadas, sobretudo, à incorporação de um novo serviço à rede de saúde mental: o Espaço de Cuidado em Saúde.

O Espaço de Cuidado em Saúde foi inaugurado no final de junho de 2011, com a proposta de funcionar como um Ambulatório Ampliado, sendo composto por dois setores: um de fisioterapia e outro de saúde mental. No caso da saúde mental, o desafio era apontar para novas possibilidades de cuidado em saúde, “prestando atendimento aos usuários que sofrem com questões emocionais/psiquiátricas de baixa e média complexidade no âmbito do SUS” (Campos, Guidoreni, Santana, & Silveira, 2012, p. 358).

Como os próprios trabalhadores do serviço descrevem em Campos et al. (2012), desde o início houve dificuldade em estabelecer qual seria o “perfil” da clientela e como seriam realizados os encaminhamentos para o novo serviço. O entendimento era que havia uma “demanda reprimida” nos Caps, pela inexistência de um serviço ambulatorial na cidade, além de uma clientela de saúde mental invisibilizada, por ser assistida na Emergência de um Serviço de Pronto Atendimento (SPA), que funcionava como uma espécie de “ambulatório de psiquiatria”, centrando o cuidado exclusivamente na prescrição de psicofármacos.

A decisão estratégica para organizar o fluxo dos usuários, a partir da implantação desse novo serviço, foi fechar os atendimentos ambulatoriais em psiquiatria no SPA, estabelecer que o Espaço de Cuidado seria um serviço referenciado e priorizar o Caps como porta de entrada para a atenção em saúde mental. A ideia era regular o acesso à rede de saúde mental, de forma que os Caps realizariam todos os primeiros atendimentos, avaliando quais deveriam ser encaminhados ao atendimento ambulatorial, realizado, por sua vez, no Espaço de Cuidado (Campos et al., 2012).

Não é difícil concluir o grande impacto dessa decisão na configuração da rede de saúde mental. No caso dos Caps, houve um aumento vertiginoso nos acolhimentos diários. Essa demanda de primeiro atendimento comprometeu o processo de trabalho nos Caps, uma vez que a maioria desses serviços já contava com uma equipe mínima e com grande número de usuários ativos cadastrados.

Todas essas questões começaram a atravessar os encontros de extensão com a fala recorrente dos trabalhadores de que se sentiam como bombeiros sempre “apagando incêndios”. Começamos a escutar essas inquietações, percebendo que era

necessário revisar nossa proposta original. Era hora de tentarmos compreender, junto com os trabalhadores, o fluxo da rede de saúde mental.

Terceiro momento: os trabalhadores como pesquisadores do seu trabalho

Trabalhamos com a hipótese de que a criação de serviços não necessariamente aumenta a oferta e o acesso ao cuidado da rede de saúde. No caso do Espaço de Cuidado, a criação de um novo serviço não foi acompanhada pela contratação de novos profissionais, mas sim pela redistribuição de trabalhadores dos Caps. Além disso, em função do estado sociocultural vigente de “medicalização, psiquitização e psicologização da vida”, responder às supostas “demandas reprimidas” pode, ao contrário de produzir outras formas de cuidado, deflagrar a proliferação de demandas. Uma demanda infinita para recursos finitos (Lancetti, 1994).

Percebemos que a compreensão de que realizar um bom trabalho seria atender a todas as demandas, indiscriminadamente, criava uma ansiedade em todas as equipes, que dificultava a problematização e priorização de demandas, bem como o planejamento das atividades. Nesse sentido, os trabalhadores não se autorizavam a participar da gestão do serviço, como se essas duas atividades, gestão e cuidado, política e clínica, não estivessem essencialmente relacionadas.

Foi assim que pensamos em fazer um convite. Um convite para que cada serviço parasse um pouco para refletir sobre sua demanda, considerando que seriam os trabalhadores que produziram os dados relevantes para a gestão, tornando-se pesquisadores do seu próprio trabalho. Nosso pedido foi que cada serviço reunisse informações básicas sobre o seu funcionamento: qual é sua demanda, de onde vem e para onde vai. Não apresentamos nenhum modelo prévio, justamente para que os trabalhadores pudessem sentir-se livres para escolher a forma mais adequada de apresentação dessas informações. Não nos interessava tampouco a precisão numérica de dados estatísticos, mas o que o levantamento seria capaz de mostrar acerca do que vinha sendo vivenciado, em um entendimento de que os dados quantitativos podem servir como base para uma análise qualitativa, e não apenas para isolar fenômenos.

Foram oito meses de trabalho, nos quais cada serviço pôde pesquisar sobre si mesmo. O resultado foi compilado em um relatório e discutido em um seminário, que reuniu cerca de 80 pessoas, entre

Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

gestores de saúde mental, trabalhadores da rede de atenção básica e de saúde mental, professores e alunos de Psicologia da UFF. Entre os pontos apresentados nesse diagnóstico inicial, destacamos:

a. Reordenamento da demanda ambulatorial e matriciamento

O reordenamento da demanda ambulatorial de primeiro atendimento nos fez problematizar a questão do matriciamento na rede de saúde mental. Nossa intenção não foi trabalhar conceitualmente com a noção de matriciamento, mas escutar como os trabalhadores da rede compreendiam e colocavam em ação tal ferramenta. Percebemos que o matriciamento funcionava mais na lógica da referência e contrarreferência, como um “filtro”, no sentido da escolha da “clientela-alvo”, do que na coprodução de cuidado. Esse ponto afirmou a importância da diferenciação entre matriciamento, referência e contrarreferência, como distintos modos de regulação e elaboração de projetos de cuidado em saúde mental.

b. Eterno retorno à medicalização

O compilado de dados dos serviços evidenciou que a quase totalidade de usuários da rede de saúde mental fazem uso de medicação psiquiátrica. Da mesma maneira, demonstrou que, após o acolhimento inicial nos serviços, todos os usuários eram encaminhados para avaliação psiquiátrica. Isso nos levou a refletir sobre em que medida os serviços de saúde mental têm servido como “antessala da psiquiatria”.

c. Abandono do tratamento ambulatorial

Considerando dados apresentados pelo ambulatório ampliado, cerca de 50% dos atendimentos são interrompidos por abandono do tratamento. Esse nos parece ser um importante analisador, pois se trata de um serviço referenciado, que recebe apenas os usuários encaminhados pelos Caps, com “perfil ambulatorial”. Se antes passam por uma triagem, por que tantas pessoas abandonam o tratamento? Além disso, sabendo da busca e do uso de psicotrópicos por grande parte desses usuários, perguntamo-nos: todas essas pessoas, ao abandonarem o tratamento, também pararam de fazer uso de medicação? Em caso negativo, onde estão buscando a renovação de suas receitas?

À Guisa de Conclusão

Após o Seminário, propusemos encerrar o projeto de extensão tal como estava configurado, aguardando novos encaminhamentos e a reformulação da demanda pelo município, a partir dos dados compartilhados e discutidos.

Entendemos que é importante que a Universidade não fique “oferecendo” projetos de acordo com seu interesse exclusivo, mas que os municípios/serviços parceiros possam implicar-se e efetivamente produzir suas demandas, e não apenas ficar na posição passiva de aceitar as ofertas da Universidade. Por outro lado, percebemos que a Universidade também é demandada a assumir papéis que são da gestão, como, por exemplo, responsabilizar-se exclusivamente pela política de educação permanente em saúde ou pelas supervisões dos serviços. A relação entre ensino-serviço é delicada e deve ser colocada permanentemente em análise.

Acreditamos que os diferentes momentos apresentados apontam para um amadurecimento na relação entre a Universidade e a rede de saúde, passando de um momento em que a Universidade ofertava projetos de extensão para a rede de saúde para um momento onde Universidade e serviço são coprodutores de conhecimento e parceiros em projetos de intervenção.

Embora tenhamos enfatizado as atividades de extensão, acreditamos que fica evidente a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Primeiro, porque acreditamos na potência desse encontro entre alunos, trabalhadores e professores, em que todos aprendem juntos a partir de problemas concretos do cotidiano do trabalho em saúde mental. Mesmo se pensarmos no ensino ligado à sala de aula, essas atividades pautam os temas e animam os debates em nossas disciplinas. Os alunos envolvidos acompanham e participam de todo processo, desde o planejamento dos encontros, escolha de textos, participação nas oficinas e produção de relatórios. A contínua e intensa troca com os serviços de saúde permitiu, ainda, que a rede de saúde se tornasse um campo privilegiado de estágio curricular e obrigatório, consolidando uma formação em Psicologia direcionada ao campo da Saúde Coletiva.

Da mesma forma, em relação à pesquisa, são esses encontros que alimentam nossos projetos de pesquisa, seja esmiuçando conceitos específicos, tais como cuidado de si (Ramminger, Preu, & Leite, 2011), saúde (Preu & Ramminger, 2012), formação em saúde mental (Preu, Ramminger, & Ferreira,

Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ

2012; Ramminger, Silva, & Macerata, 2014) e militância (Ramminger, Preu, Alves, Quintino, & Silva, 2013), entre outros, seja pesquisando sobre a história das práticas de cuidado em saúde mental na região (Preu, Ramminger, Costa, & Moreira, 2013). A pesquisa é determinada pelo campo, e não o contrário; ou seja, os pesquisadores buscando seus objetos de pesquisa, já predeterminados, no campo.

A experiência extensionista foi fundamental, ainda, para a criação do nosso grupo de pesquisa, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), denominado REDESAUDE: rede de compartilhamento, pesquisa e intervenção, que conta atualmente com a participação de cinco professores, com diferentes projetos de pesquisa e intervenção, 15 alunos e duas trabalhadoras da rede de saúde, além de parcerias com outros grupos de pesquisa.

Sendo assim, podemos dizer que esta experiência situa-se no registro do encontro. Encontro entre os professores, alunos e trabalhadores na conjugação de esforços para a criação de um campo de conhecimento comum. Encontro entre a Universidade e a cidade. Encontro entre ensino, pesquisa e extensão, afirmando a indissociabilidade entre transmissão, construção e aplicação do conhecimento e do saber, e, sobretudo, o papel transformador e político da universidade pública.

Referências

- Brito, J., Athayde, M., & Neves, M. Y. (2003). *Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas: Cadernos de Método e Procedimentos*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Campos, A. V., Guidoreni, B. S., Santana, L. M., & Silveira, M. S. (2012). Espaço de cuidado em saúde: um estudo preliminar sobre a implantação do ambulatório ampliado em saúde mental. In S. Pinto, T. B. Franco, M. G. de Magalhaes, P. E. X. Mendonça, A. S. Guidoreni, K. T. da Cruz, et al. (Orgs.), *Tecendo Redes - Os Planos da Educação, Cuidado e Gestão na Construção do SUS*. A experiência de Volta Redonda, RJ (Saúde em Debate, pp. 356-368). São Paulo: Hucitec Editora.
- Canguilhem, G. (1990). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Dejours, C. (2004). Addendum. In S. Lancman & L. I. Szneman (Orgs.), *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 47-104). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Foucault, M. (1999). Nietzsche, a genealogia e a história. In R. Machado (Org.), *Microfísica do poder* (pp. 15-38). Rio de Janeiro: Graal.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2010*. Recuperado em 30 de junho, 2014, de <http://censo2010.ibge.gov.br>
- Lancetti, A. (1994). Casa de Inverno. Notas para Desinstitucionalização da Assistência Social. In A. Lancetti (Org.), *Saúde e Loucura, 4* (Grupos e Coletivos, pp. 71-84). São Paulo: Hucitec.
- Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Organização Mundial de Saúde. (1946). *Constituição da Organização Mundial de Saúde*. Recuperado em 30 de junho, 2014, de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organização-Mundial-da-Saúde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswwho.html>
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. da. (2009). Apresentação. In E. Passos, V. Kastrup e L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 07-16). Porto Alegre: Sulina.
- Preu, R., Ramminger, T., Costa, P. C. Jr., & Moreira, G. K. T. P. (2013). Reflexões sobre a relação cuidado/trabalho no histórico de construção de uma rede de atenção em saúde mental. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Preu, R. & Ramminger, T. (2012). O conceito de saúde para além da satisfação. *Anais do X Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva*, Porto Alegre, RS, Brasil.

- Ramminger, T.; Preu, R. de O.; Castro Silva, J. K. S. C.; & Costa Silva, G. da. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ
- Preu, R., Ramminger, T., & Ferreira, A. (2012). A formação para o cuidado em saúde mental: Quatro dimensões da formação para o trabalho em saúde mental. *Anais do 10º Congresso Internacional da Rede Unida*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Ramminger, T., Silva, M. B. B., & Macerata, I. (2014). Educação e Trabalho em Saúde: Relato de uma experiência de formação em álcool e drogas. *Anais do 11º Congresso Internacional da Rede Unida*, Fortaleza, CE, Brasil.
- Ramminger, T., Athayde, M. R., & Brito, J. (2013). Ampliando o diálogo entre trabalhadores e profissionais de pesquisa: Alguns métodos de pesquisa-intervenção para o campo da Saúde do Trabalhador. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18 (11), 3191-3202.
- Ramminger, T., Preu, R., Alves, R., Quintino, E. C., & Silva, W. S. (2013). A produção da militância e a desalienação do trabalhador: Desafios para a reforma psiquiátrica brasileira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Ramminger, T., Preu, R., & Leite, A. P. T. T. (2011). O cuidado de si como condição para o cuidado do outro: Oficinas com trabalhadores de saúde mental da região sul-fluminense do Rio de Janeiro. *Anais do 16º Encontro Nacional da Abrapso*, Recife, PE, Brasil.
- Recebido: 18/02/2014
Reformulado: 30/06/2014
Aprovado: 02/07/2014

Medeiros, T. E.; Ferrari, E. P.; & Cardoso, F. L. Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

Relação entre *status* social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

Relationship between subjective social status and gender schemes of self-concept in soccer players

Relación de estatus social subjetivo con los esquemas de género del autoconcepto en futbolistas

Thiago Emmanuel Medeiros¹

Elisa Pinheiro Ferrari²

Fernando Luiz Cardoso³

Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar a relação do *status* social subjetivo com os esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol. Participaram deste estudo 152 atletas do sexo masculino, de 14 a 20 anos, em período de formação esportiva no futebol. Esses indivíduos responderam a um inventário sobre os esquemas de gênero e a uma escala sobre a autopercepção de *status*. Verificou-se que os goleiros apresentaram maior percepção de *status* comparados aos jogadores de outras posições. Também foi observado que a maioria dos jogadores está insatisfeita com o seu *status*. Com relação aos esquemas de gênero, entre os atletas estudados, 58,5% (n=89) são isoesquemáticos, 36,2% (n=55) heteroesquemáticos masculinos e 5,3% (n=08) heteroesquemáticos femininos. Observou-se que, dentre os fatores dos esquemas de gênero avaliados, a racionalidade, o egocentrismo, a sensibilidade, a integridade, a emotividade e a ousadia estão relacionados ao *status* dos jogadores. Novos estudos são necessários para melhor entender a influência do nível de previsibilidade de cada função dentro de campo em relação ao *status* social subjetivo.

Palavras-chave: *status* social subjetivo; esquemas de gênero; atletas; futebol.

Abstract

The aim of this study was to verify the relationship between subjective social status and gender schemes of self-concept in soccer players. The participants were 152 male athletes, with 14-20 years of age, in training period. These individuals answered an inventory about the gender scheme and a scale of self-perceived status. It was found that goalkeepers had a higher perception of status compared to players in other positions. It was also observed that most players feel dissatisfied with their status. Regarding gender schemes, among the athletes studied, 58.5% (n=89) are isoschematic, 36.2% (n=55) masculine heteroschematic, and 5.3% (n=08) female heteroschematic. It was observed that among the factors of gender schemes studied, rationality, egocentrism, sensitivity, integrity, audacity and emotionality are related to the status of the players. Further studies are needed to better understand the influence of the level of predictability of each function within the field in relation to subjective social status.

Keywords: subjective social status; gender schemes; athletes; soccer.

¹ Mestrando em Ciências do Movimento Humano. Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduado em Educação Física Licenciatura (2010) e Bacharelado (2011) pela Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO. Endereço para correspondência: Rua Pascoal Simone, 358, Coqueiros, Florianópolis, SC, CEP: 88080-350. Endereço eletrônico: thiago.emedeiros@yahoo.com.br

² Doutoranda em Ciências do Movimento Humano. Universidade do Estado de Santa Catarina. Endereço eletrônico: elisaferrari@hotmail.com

³ Professor Doutor. Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade do Estado de Santa Catarina. Endereço eletrônico: fernandocardoso.ph.d.lagesc@gmail.com

Medeiros, T. E.; Ferrari, E. P.; & Cardoso, F. L. Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar la relación de estatus social subjetivo con esquemas de género de autoconcepto entre los futbolistas. Los participantes fueron 152 atletas del sexo masculino, de 14-20 años y en fase de entrenamiento deportivo en el fútbol. Estos respondieron a un inventario sobre los esquemas de géneros y una escala acerca el estatus autopercebido. Se encontró que los porteros tienen una mayor percepción de estatus en comparación con jugadores de otras posiciones. También se observó que la mayoría de los jugadores se sienten descontento con su estatus. En cuanto a esquemas de género, entre los atletas estudiados, 58,5% (n=89) son isoesquemáticos, 36,2% (n=55) heteroesquemáticos masculinos, y 5,3% (n=08) heteroesquemáticos femeninos. Se observó que entre los factores de esquemas de género estudiados, racionalidad, egocentrismo, sensibilidad, integridad, audacia y emotividad se relacionan con el estatus de los jugadores. Se necesitan más estudios para comprender mejor la influencia del nivel de previsibilidad de cada función dentro del campo en relación con el estatus social subjetivo.

Palabras-clave: estatus social subjetivo; esquemas de género; deportistas; fútbol.

Introdução

O ser humano é simultaneamente um ser sociável e socializado. Sendo assim, entende-se que ele é, ao mesmo tempo, um sujeito que aspira a se comunicar com os seus pares e, também, membro de uma sociedade que o forma e controla, quer ele queira ou não (Alexandre, 2002). Ser social é característica comum a humanos e animais, representada também como escala hierárquica, referindo-se ao grau de *status* que um indivíduo tem perante o grupo, seja na disputa pelo poder ou na marcação territorial (Morris, 1967). O *status* pode ser exemplificado como o reconhecimento que um indivíduo tem perante o seu grupo, dentro de uma hierarquia (Magee & Galinski, 2009).

A hierarquia pode ser representada por uma escala analógica contínua a partir do “melhor” para o “pior”. Isso demonstra quão grande pode ser o poder do impacto desse marcador na vida dos indivíduos (Macleod, Smith, Metcalfe, & Hart, 2005). Nos adolescentes, as comparações sociais, bem como a avaliação do desempenho dos colegas e a avaliação que recebem dos outros, influenciam muito no desenvolvimento do senso de autoeficácia, pois o adolescente tem como referência o seu grupo de iguais (Anderson, John, Keltner, & King, 2001). Quando baseado no julgamento de outros, esse senso é de autoeficácia social, responsável pela promoção da satisfação e sustentação de relacionamentos sociais positivos (Bandura, 1989; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000). Pode-se avaliar o *status* em dois sentidos: um, relacionado ao resultado do consenso do grupo sobre o *status* do indivíduo, caracterizado como *status* social; e, o outro, como a crença desse indivíduo sobre a sua localização numa hierarquia social, ou seja, um fenômeno psicossocial, que compreende o sentimento de pertencimento a algum estrato na sociedade nomeado *status* subjetivo (Jackman & Jackman, 1973).

Estudos vêm demonstrando que indivíduos que se consideram com um *status* social subjetivo alto apresentam menores riscos para o desenvolvimento de doenças, ao passo que sujeitos que se percebem como tendo baixo *status* exibem piores condições de saúde (Demakakos, Nazroo, Breeze, & Marmot, 2008; Franzini & Fernandez-Esquer, 2006; Singh-Manoux, Adler, & Marmot, 2003). O estado de depressão em adolescentes associa-se à percepção de *status* social baixo (Aslund, Leppert, Starrin, & Nilsson, 2009).

Sendo o esporte, em especial o futebol, um fenômeno de socialização utilizado como transmissor dos valores da comunidade em que o

atleta está inserido, ele agrega aspectos sociais resultantes das interações dos vários agentes (família, colegas de equipe, treinadores) com quem o atleta se relaciona (Marques, 2005). Dessa maneira, para que não ocorram influências negativas, a dimensão psicossocial necessita ser considerada ao se estruturar o treinamento, pois se percebe que alguns atletas sofrem consequências relevantes diante da pressão psíquica e social que o jogo exerce (Freitas et al., 2009).

Além de fatores sociais como autoestima e bom relacionamento para com seus próximos, a busca por *status* é influenciada por características relacionadas à masculinidade como egocentrismo, liderança, racionalidade, competitividade e agressividade (Daniels & Leaper, 2006). Essas particularidades com relação à masculinidade compõem os esquemas de gênero do autoconceito, os quais são pautados sobre a masculinidade e a feminilidade, denominados esquema masculino e feminino.

Para Giavoni e Tamayo (2003), o esquema masculino apresenta vivências, traços, valores e papéis referentes à masculinidade, enquanto o esquema feminino comporta características, valores, normas e papéis referentes à feminilidade. Segundo os mesmos autores, na presença de estímulos relacionados à masculinidade, o esquema masculino tende a ser acionado, influenciando as respostas cognitivas, afetivas e comportamentais do indivíduo, e o mesmo ocorre quando se aciona o esquema feminino.

Esses fatores são importantes no contexto esportivo. No futebol, tem-se verificado a presença de estereótipos típicos de masculinidade (Adams, 2011). No entanto, Gomes, Sotero, Giavoni e Melo (2011), ao estudarem 92 jogadores de futsal de elite, verificaram um predomínio de isoesquemáticos (n=40), seguidos de heteroesquemáticos masculinos (n=30), sendo que esses dois esquemas apresentaram maiores índices de fadiga em relação aos esquemas femininos.

Há situações de hierarquia e liderança presentes no ambiente esportivo, pois o técnico, o capitão da equipe e os jogadores mais velhos são percebidos como os indivíduos ocupando níveis mais altos de hierarquia e liderança (Loughead, Hardy, & Eys, 2006; Rúbio, 2003). Observar o impacto desses fatos sobre atletas em período de formação esportiva no futebol, considerando-se as diferentes posições ocupadas em campo, torna-se relevante para uma melhor compreensão do desenvolvimento do atleta, visto que esse marcador relaciona-se fortemente ao sucesso atlético individual.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre *status* social subjetivo e

Medeiros, T. E.; Ferrari, E. P.; & Cardoso, F. L. Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol de acordo com a posição ocupada em campo.

Aspectos Éticos e Metodológicos

Aspectos Éticos

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Perfil esportivo e artístico de atletas e bailarinos”, e foi devidamente submetido e aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC (Processo número 275.381/2013).

Sujeitos

Participaram deste estudo 152 atletas do sexo masculino, em fase de formação esportiva, com idades entre 14 e 20 anos, pertencentes às categorias de base de dois clubes profissionais do estado de Santa Catarina, que, no momento da coleta, participavam da 2ª divisão do Campeonato Brasileiro.

Instrumentos

Características Sociodemográficas e Esportivas

Com o objetivo de caracterizar os atletas participantes, foi elaborado um questionário pelo autor do estudo. Buscaram-se informações referentes à idade, estado civil, etnia (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008), nível socioeconômico (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2013), grau de escolaridade, além de informações referentes à prática do futebol: categoria à qual pertence, posição em campo, tempo de contato com o futebol e de treinamento sistematizado, salário, nível das competições das quais participa ou titularidade na categoria à qual pertence.

Status Social

Com o intuito de avaliar a autopercepção de *status* dos atletas frente aos aspectos de *status* social subjetivo da família na comunidade, do atleta no clube e da categoria (*status* atual e desejado), o presente estudo utilizou o instrumento Escala MacArthur de *Status* Social Subjetivo Versão para Jovens (Goodman et al., 2001).

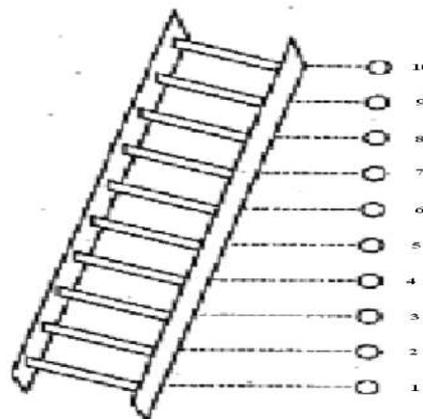
Essa escala é composta pela imagem da “escada social”, como ilustrado na Figura 1, sendo uma forma de retratar escolas. No topo da escada,

estão as pessoas com as notas mais altas, mais respeitadas e com posição social mais elevada; e, na parte de baixo, estão as pessoas com as piores notas, que ninguém respeita nem quer ficar próximo. O indivíduo marca um “X” no degrau em que avalia se encontrar. Para verificar a pontuação, é marcado “1” se houver um “X” no degrau mais baixo ou no espaço acima dele; “2”, para o próximo degrau ou no espaço acima, e assim por diante, até o último degrau, que é marcado com “10”.

Para pesquisar o contexto esportivo, especialmente o futebol, a escada foi adaptada para retratar o ambiente vivenciado no clube e em situações comuns da prática do futebol. Os participantes deveriam indicar, primeiramente, em que lugar eles se percebiam no clube de uma forma geral. Depois, o lugar em que desejariam estar no clube, o lugar que ocupavam na categoria à qual pertenciam (sub 15, sub 17 ou sub 20) e o lugar em que desejariam estar. Finalmente, o atleta marcava na escada social o lugar em que percebiam estar a sua família na comunidade.

A Escala MacArthur de Status Social Subjetivo foi desenvolvida por pesquisadores americanos (Adler & Stewart, 2007) e vem sendo utilizada em estudos epidemiológicos internacionais (Singh-Manoux, Marmot, & Adler, 2005; Demakakos et al., 2008; Hu, Adler, Goldman, Weinstein, & Seeman, 2005; Subramanyam et al., 2012). No contexto brasileiro, esse instrumento é pouco explorado, sendo que Giatti, Camelo, Rodrigues e Barreto (2012) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi investigar sua confiabilidade em adultos brasileiros, encontrando valores de índice Kappa e correlação intraclasse acima de 0,5 e 0,6, respectivamente.

Figura 1. Escala MacArthur de *Status* Social Subjetivo Versão para Jovens⁴



⁴ Goodman et al. (2001).

Medeiros, T. E.; Ferrari, E. P.; & Cardoso, F. L. Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

Com objetivo de verificar possíveis diferenças entre o *status* social subjetivo atual x *status* social subjetivo desejado tanto no clube como na categoria, foi proposta uma classificação da percepção do *status* social, nomeada “satisfação com o *status* social subjetivo”. Para isso, foi realizada a subtração do valor obtido no *status* atual e no *status* desejado para as duas situações (clube e categoria). A partir dos resultados da subtração, a satisfação com o *status* social subjetivo foi classificada em: Valores iguais a 0 (satisfeito com o *status*), Valores negativos (insatisfeito com o baixo *status*) e Valores positivos (insatisfeito por excesso de *status*).

Esquemas de Gênero do Autoconceito

Para avaliação do gênero, foi utilizado o Inventário Masculino dos Esquemas de Gênero e Autoconceito (IMEGA), desenvolvido e validado por Giavoni e Tamayo (2003). Esse instrumento psicométrico visa a avaliar a composição dos esquemas de gênero que compõem o autoconceito de homens, sendo composto por 71 itens que avaliam aspectos do esquema masculino, a partir dos fatores egocentrismo, ousadia e racionalismo, e do esquema feminino, pelos fatores integridade, sensualidade, insegurança, emotividade e sensibilidade. Os itens dos fatores foram respondidos em uma escala *Likert* de cinco pontos, na qual o escore zero (0) indica que o item não se aplica ao respondente e o escore quatro (4) indica que o item se aplica totalmente. Os itens que compõem cada um dos fatores são somados individualmente e retira-se a média aritmética para cada um dos fatores.

A partir dos fatores das escalas masculina e feminina, é possível obter dois vetores resultantes, denominados norma masculina e norma feminina, com os quais se posicionaram os indivíduos no plano do Modelo Interativo (Giavoni & Tamayo, 2010) e, a partir daí, os indivíduos foram classificados em três grupos tipológicos de gênero, sendo eles heteroesquemático masculino, heteroesquemático feminino e isoesquemático. O modelo interativo apresenta dois domínios chamados de ângulo e de distância, sendo que esse último verifica o nível de desenvolvimento de cada constructo, enquanto o de ângulo determina o grau de proporcionalidade entre os constructos do indivíduo, possibilitando categorizar os indivíduos nos grupos tipológicos.

Análises estatísticas

Inicialmente, foram utilizados recursos da estatística descritiva (média, desvio-padrão e frequência relativa e absoluta) para a caracterização dos participantes quanto aos aspectos sociodemográficos, esportivos, psicológicos e sociais. Em um segundo momento, foi realizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, para a verificação da normalidade dos dados.

Nas situações em que não foi observada distribuição normal dos dados, utilizou-se o Teste U-Mann Whitney com o objetivo de comparar as diferentes posições com relação às situações de *status* (família, atual no clube, desejado clube, atual na categoria, desejado na categoria) e o teste de qui-quadrado com Exato de Fisher, para verificar a associação das diferentes posições no que diz respeito à satisfação com o *status*.

Observando a normalidade na distribuição dos resíduos e com o objetivo de verificar os fatores relacionados ao *status* social subjetivo dos jogadores de futebol de acordo com a posição em campo, foi realizada uma regressão linear ajustada com *backward*. Essa análise foi feita com a variável desfecho, *status* atual no clube, *status* atual na categoria e as variáveis previsoras relacionadas aos fatores que compõem os esquemas de gênero masculino e feminino do IMEGA.

Resultados

Características sociodemográficas e esportivas

Com relação à caracterização dos participantes, a média de idade dos indivíduos foi de 16,4 ($\pm 1,6$) anos. A maioria dos sujeitos é de solteiros (94,7%), brancos (40,8%), de classe B (55,9%) e 65,8% estão no Ensino Fundamental. Verificando as características esportivas dos atletas do estudo, 42% pertenciam à categoria sub-17, com um tempo médio de prática de futebol de 8,18 ($\pm 2,52$) anos e de prática sistematizada em clubes média de 3,58 ($\pm 2,13$) anos, sendo que 27% já participaram de competições em nível internacional, atuando de forma remunerada (44,7%), não sendo titulares em sua categoria (55,3%).

Status social subjetivo

Com relação ao *status* social subjetivo dos participantes, na Tabela 1 é possível observar que houve diferenças significativas no que diz respeito ao *status* da família na comunidade, os goleiros apresentando valores superiores aos dos laterais, meio-campistas e atacantes. As situações de *status*

Medeiros, T. E.; Ferrari, E. P.; & Cardoso, F. L. Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

atual e desejado, tanto no clube como na categoria, não apresentaram diferenças entre as posições.

Tabela 1 - Status social subjetivo da família na comunidade, atual e desejado no clube e categoria dos jogadores de acordo com a posição em campo

Variável	Goleiro X(dp)	Zagueiro X(dp)	Lateral X(dp)	Meio-campo X(dp)	Atacante X(dp)
Qual o status da sua família na comunidade?	8,2(1,3) ^a	7,1(2,3) ^{a,b}	6,7(1,6) ^b	6,3(1,9) ^b	6,3(1,9) ^{b†}
Qual o seu status atual no clube?	3,9(1,7)	5,2(2,5)	4,3(2,2)	4,1(2,1)	4,8(2,5) [†]
Qual o seu status desejado no clube?	9,2(1,2)	9,7(,53)	9,5(1,0)	9,4(1,0)	9,7(,76) [†]
Qual o seu status atual na categoria?	5,7(1,7)	6,3(1,8)	5,8(2,2)	5,6 (2,1)	5,9(2,2) [†]
Qual o seu status desejado na categoria?	9,6(,71)	9,8 (,33)	9,3(1,2)	9,7(,65)	9,8(,45) [†]

As letras (a, b) iguais indicam similaridade das médias nas comparações das variáveis entre as posições ($p>0,05$) e letras diferentes indicam diferenças significativas nas médias das variáveis entre as posições ($p<0,05$). †Teste U-Mann Whitney.

Satisfação com o status social subjetivo

Pode-se observar na Tabela 2 que não existem diferenças entre as posições no nível de satisfação com o status no clube e na categoria. Porém,

ressalta-se que 99,4% e 97,6%, respectivamente, dos atletas demonstram-se insatisfeitos com o seu status social subjetivo no clube e categoria independente da posição em campo.

Tabela 2 - Nível de satisfação dos atletas com o status social subjetivo no clube e na categoria de acordo com a posição ocupada em campo

Variável	Goleiro n(%)	Zagueiro n(%)	Lateral n(%)	Meio-Campo n(%)	Atacante n(%)
Satisfação status Clube					
Satisfeito	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2,9) [†]
Insatisfeito	16(100)	24(100)	30(100)	48(100)	33(97,1) [†]
Satisfação status Categoria					
Satisfeito	0(0)	0(0)	2(6,7)	1(2,1)	1(2,9) [†]
Insatisfeito	16(100)	24(100)	28(93,3)	47(97,9)	33(97,1) [†]
Total	16(100)	24(100)	30(100)	48(100)	34(100)

n: frequência absoluta; (%): frequência relativa ($p>0,05$). † Exato de Fisher

Regressão entre fatores dos esquemas de gênero com o status social subjetivo

Entre os atletas estudados, encontrou-se que 58,5% (n=89) são isoesquemáticos, 36,2% (n=55)

heteroesquemáticos masculinos e 5,3% (n=08) heteroesquemáticos femininos.

Com o objetivo de analisar que fatores dos esquemas de gênero do autoconceito explicariam o status dos jogadores no clube e na categoria, de

acordo com a posição ocupada em campo, foi realizada uma análise de regressão linear ajustada para observar o modelo que mais explica o *status*. Apesar de o *status* da família na comunidade, no primeiro momento, ter apresentado diferenças significativas entre as posições, no momento da regressão, essas diferenças desapareceram.

Nesse sentido, os fatores racionalidade ($\beta=2,438$; IC, .439 a 4,437, $p=.022$) e egocentrismo ($\beta=2,359$; IC, .054 a 4,665, $p=.046$) explicaram 33,1% do *status* dos goleiros no clube. Já para os zagueiros, o fator sensibilidade ($\beta=2,388$; IC, .322 a 4,453, $p=.026$) explicou 14,3%. Para os laterais, o fator integridade ($\beta=2,451$; IC, .057 a 4,845, $p=.045$) explicou 8,2%. Nos meio-campistas, o fator egocentrismo ($\beta=1,783$; IC, .228 a 3,338, $p=.026$) explicou 10,1%. E para os atacantes, o fator emotividade ($\beta=.979$; IC, .133 a 1,826, $p=.025$) explicou 16% do *status* dos atletas no clube.

Quando realizada a análise tendo como variável de resultado o *status* dos atletas na categoria pertencente, de acordo com a posição ocupada em campo, os fatores racionalidade ($\beta=2,124$; IC, .883 a 3,365, $p\leq.003$) e sensibilidade ($\beta=-3,758$; IC, -.6,096 a -1,419, $p=.004$) explicaram 50,8% do *status* dos goleiros. Para os zagueiros, os fatores integridade ($\beta= -4,149$; IC, -7,726 a -.572, $p=.025$) e sensibilidade ($\beta=3,468$; IC, 1,161 a 5,774, $p=.005$) explicaram 22,1%. Para os laterais, o fator racionalidade ($\beta= -1,685$; IC, -3,166 a -.204, $p=.027$) explicou 14,8%. Já para os meio-campistas, a ousadia ($\beta=2,019$; IC, .574 a 3,465, $p=.007$) explicou de forma significativa 20,7% do *status* dos jogadores na categoria. Para os atacantes, nenhum fator do esquema de gênero do autoconceito explicou o *status* na categoria.

Discussão

O *status* é uma característica fundamental das relações sociais e está presente em muitos grupos e organizações. Os líderes surgem naturalmente a partir de interações nas quais os recursos são desigualmente distribuídos entre os indivíduos e as posições e papéis são concedidos. Nesses casos, quantidades diferentes (ou fontes de influência) são então atribuídas aos indivíduos que os ocupam. Ou seja, com humanos e primatas, nas sociedades em geral, senão em todas as organizações, há uma estrutura estratificada, em forma de pirâmide, com menos pessoas no topo do que na parte inferior (Magee & Galinski, 2009).

Quando abordado o *status* social subjetivo, que é definido como a crença de uma pessoa sobre a sua

localização numa ordem de *status* (Davis, 1956), observa-se que essa classificação hierárquica está além de fatores econômicos. Ela busca captar a localização dos indivíduos em seu lugar na escala social levando em conta as múltiplas dimensões do *status* socioeconômico e da posição social em que o indivíduo se encontra (Adler & Stewart, 2007).

Segundo Singh-Manoux et al. (2003), os indivíduos usam critérios subjetivos de *status* (por exemplo, o reconhecimento) para fazer julgamentos sobre o seu próprio *status* social. Além disso, estudos têm demonstrado uma forte relação entre *status* social subjetivo e fatores de saúde: indivíduos com maior *status* apresentam menores níveis de morbidade e mortalidade do que os de baixo *status* (Demakakos et al., 2008; Franzini & Fernandez-Esquer, 2006; Singh-Manoux et al., 2003). Ainda no estudo de Singh-Manoux et al. (2003), os autores encontraram que indivíduos que se classificam como tendo baixo *status* social apresentam pior autoavaliação da saúde e depressão em comparação com aqueles que se veem como tendo um *status* mais elevado.

Pautando as situações de hierarquia e liderança presentes no ambiente esportivo, em que o técnico, o capitão da equipe e os jogadores mais velhos são percebidos como os indivíduos ocupando níveis mais altos na hierarquia e de liderança (Loughead et al., 2006; Rúbio, 2003), observar como as relações de *status* social subjetivo ocorrem entre os atletas de futebol e se existem diferenças entre eles de acordo com as posições de atuação em campo traz à tona um tema ainda não abordado no contexto esportivo e que pode servir como ferramenta para a compreensão de aspectos sociais entre esses atletas.

No presente estudo, ao observarmos a percepção do *status* subjetivo da família na comunidade, notou-se que os goleiros diferiram em relação aos laterais, meio-campistas e atacantes, sendo que os atletas dessa posição percebem o *status* da família na comunidade como mais elevado do que os jogadores das outras posições. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de os goleiros serem mais egocêntricos que os demais e, dessa forma, tenderem a apresentar um maior grau de egocentrismo para alcançar o nível de reconhecimento dos jogadores das outras posições, o que acabaria por refletir na percepção que esses atletas têm do *status* das suas famílias na comunidade.

Como em outras situações analisadas da percepção do *status* social subjetivo (atual e desejado, no clube e na categoria), não foram observadas diferenças significativas entre as posições. Essa questão pode ser justificada pelo fato de os atletas perceberem-se em um nível de *status*

diferente daquele de quando se iniciaram no esporte por estarem envolvidos com um esporte de alto rendimento e por já terem passado por uma primeira fase no processo de formação.

No entanto, vale a pena ressaltar que, mesmo os resultados não sendo significativos, os atletas apresentaram valores médios de *status* social subjetivo atual inferiores ao ideal, independente da posição ocupada, demonstrando que gostariam de ter mais *status* tanto no clube quanto na categoria. Isso pode ser confirmado pela significativa parcela de atletas insatisfeitos com o seu *status* social subjetivo observada no presente estudo.

Essa situação de insatisfação com o *status*, segundo Magee e Galinski (2009), está relacionada à busca que os indivíduos têm por um melhor lugar na hierarquia social, visto que estudos (Keegan, Harwood, Spray, & Levallee, 2009; Vaillancourt & Hymel, 2006) indicam que os sujeitos que se encontram em altas posições de *status* têm maior reconhecimento perante os pares. O ambiente esportivo de rendimento, permeado por relações constantes de hierarquia e liderança, é um campo propício para que os atletas sempre busquem ser os melhores dentro de campo, bem como obter reconhecimento e *status* nos outros ambientes que os circundam (Magee & Galinski, 2009). Por se tratar de jovens que estão em período de formação esportiva, em que somente alguns terão o privilégio de chegar à equipe profissional, a busca por *status* torna-se algo intrínseco ao seu ambiente.

Outro ponto que pode ser abordado com relação ao *status* refere-se à sua associação com alguns fatores dos esquemas de gênero. Segundo Anderson (2009), indivíduos bem posicionados hierarquicamente tendem a apresentar agressividade, egocentrismo e competência. No contexto esportivo e, em especial, no futebol, em que a busca por *status* está relacionada a um maior reconhecimento frente aos meios de comunicação, aos companheiros de equipe e até mesmo a outros elementos e situações, os jogadores que atuam em diferentes posições em campo podem apresentar características específicas na busca por *status*.

Nesse sentido, analisando os resultados do presente estudo, pode-se verificar que, entre os goleiros, as variáveis vinculadas ao esquema de gênero que explicam o *status* social subjetivo dentro do clube foram o egocentrismo e a racionalidade. Estudos apontam que esses indivíduos são os atletas que mais treinam, treinam sozinhos e são os menos valorizados na equipe (Viana, 1995; Scopel, Andrade, & Levandowski, 2006). Dessa forma, a presença do egocentrismo pode se apresentar como uma alternativa de se sobressair diante desse pouco reconhecimento.

Além disso, os goleiros precisam ser racionais, pois atuam em uma posição em que a concentração deve estar sempre ativada, visto que as ações que esses atletas realizam são inesperadas (chute, cabeceio, saída de gol) e decisivas para a defesa da meta. Sendo assim, o predomínio da racionalidade é essencial para que a ação seja executada de forma eficaz e segura.

Apesar de esses atletas apresentarem características egocêntricas e racionais, o fator sensibilidade também está relacionado ao *status* social subjetivo dos goleiros, porém dentro da categoria. Segundo Giavoni e Tamayo (2003), indivíduos que apresentam essa característica são leais, compromissados com suas tarefas, honestos e íntegros. Apesar de essas características serem incongruentes com os aspectos de egocentrismo e racionalidade apresentados por esses atletas, elas se justificam pelo fato de que os goleiros precisam ter uma sensibilidade para um melhor relacionamento com seus companheiros de equipe e comissão técnica e, com isso, demonstram uma percepção maior de *status* social subjetivo.

O mesmo fator sensibilidade relacionado ao *status* dos goleiros está associado ao *status social subjetivo* dos zagueiros no clube e na categoria. Segundo Giavoni e Tamayo (2003), esse atributo é parte do esquema feminino relacionado com a coletividade. Visto que esses jogadores, por atuarem em uma função de defesa, são mais comprometidos com a equipe, é plausível intuir que eles tendem a expressar melhor os seus sentimentos, compartilhando suas emoções em atitudes diárias com os companheiros de equipe. Da mesma forma, normalmente, jogadores de defesa são os líderes/capitães da equipe (Glenn & Horn, 1993; Eys, Loughhead & Hardy, 2007) e precisam ter sensibilidade para se relacionar com os companheiros e adversários durante os jogos, o que pode refletir na sua percepção de *status social subjetivo*, no clube e categoria.

Outro atributo relacionado ao *status* dos zagueiros, porém somente na categoria, é a integridade. Essa característica demonstra que esses indivíduos tomam suas decisões pensando nos outros, respeitando seus espaços e limites, são leais e, por ocuparem uma posição de responsabilidade na equipe, sendo em muitos casos os capitães, devem ser íntegros e corretos em suas atitudes, tanto para os seus colegas quanto para os adversários, visto que são uma extensão do treinador dentro de campo (Giavoni & Tamayo, 2003). Essa relação de responsabilidade dentro de campo para com todos os envolvidos acaba por influenciar na percepção de *status* desses atletas.

Para os laterais, o *status* social subjetivo, no clube e na categoria, está relacionado aos atributos de integridade e racionalidade, respectivamente. Os indivíduos com essas características preservam os valores individuais condizentes com as normas sociais, tais como moralidade, integridade, lealdade e honestidade, e valores coletivistas de preocupação e interesse pelo bem-estar alheio, tais como respeito, gratidão e bondade. Particularmente, o fator racionalidade avalia comportamentos derivados do uso da razão, tais como objetividade, praticidade, racionalismo, realismo e lógica (Giavoni & Tamayo, 2003). Da mesma forma, os laterais buscam explorar e compreender o seu ambiente, conhecer e relacionar objetos e/ou ideias, medir e calcular, refletir, deduzir, considerar, discorrer e expressar-se (Giavoni & Tamayo, 2000). O fato de a integridade e a racionalidade se apresentarem como aspectos que estão relacionados à percepção de *status social subjetivo* desses jogadores é condizente com as ações que eles executam em campo (ataque e defesa), visto que precisam ser racionais e objetivos durante o ataque com o intuito de concluir as jogadas, e integridade para que, no momento de defesa, tomem atitudes que visem a defender da melhor maneira a equipe.

Segundo Dellal, Owen, Wong, Krustro, Exsel, & Mallo (2012), os jogadores que atuam no meio de campo devem ter boa capacidade técnico-tática e criatividade para desenvolver e concluir as jogadas quando necessário durante o jogo. A partir desse ponto, pode-se responder ao fato do egocentrismo e da ousadia estarem relacionados à percepção do *status* social subjetivo dos jogadores de meio-campo no clube e na categoria, respectivamente. Dessa maneira, indivíduos egocêntricos e ousados tendem a ser os destaques da equipe, priorizando somente os seus objetivos, buscando novos desafios, o prazer individual, a liderança e a competitividade (Giavoni & Tamayo, 2003).

A emotividade é a característica que está relacionada ao *status* dos atacantes no clube. Esse atributo traz em si qualidades de expressão e de compartilhamento de emoções e sentimentos (Giavoni & Tamayo, 2000) das quais os jogadores que atuam nessa posição vivem constantemente, pois têm sob sua responsabilidade a conversão de jogadas em gol. Ao mesmo tempo, esses atletas vivem em constante pressão durante os jogos, visto que a não conversão das jogadas por eles pode não trazer a vitória para a equipe. Tudo isso promove, para os atacantes, situações constantemente emotivas, tanto positivas quanto negativas.

Ressalta-se que a associação entre o *status* social subjetivo e os fatores dos esquemas de gênero depende de aspectos culturais em que o

grupo está inserido, bem como dos diferentes contextos sociais. Dessa forma, os dados do presente estudo não podem ser extrapolados para outros jogadores inseridos num contexto social e cultural divergente do avaliado na atual investigação.

Sugere-se, para novos estudos, comparar não somente os atletas das diferentes posições, mas também das diferentes categorias, além de se considerar a classificação da equipe em competições e a divisão em que o clube se encontra estadual e nacionalmente.

Considerações Finais

Ao analisarmos os resultados do presente estudo, pode-se observar que, nas situações de *status* social subjetivo atual e desejado no clube e na categoria, não foram observadas diferenças. Porém, os goleiros apresentam maior *status* social subjetivo da família na comunidade do que os laterais, meio-campistas e atacantes.

Apesar de não serem observadas diferenças entre as posições na satisfação com o *status* social subjetivo, cabe acentuar que existe um alto índice de insatisfação com o *status* social subjetivo, tanto no clube quanto na categoria, entre os atletas, independente da posição, pois vivem em um ambiente extremamente competitivo, o que pode estar influenciando essa insatisfação e, conseqüentemente, o maior desejo de *status*.

Por fim, analisando alguns fatores do esquema de gênero, observou-se que a racionalidade, o egocentrismo, a sensibilidade, a integridade e a emotividade estão relacionados ao *status* social subjetivo dos jogadores no clube, bem como os fatores racionalidade, sensibilidade, integridade e ousadia estão relacionados à percepção de *status* subjetivo dos jogadores das diferentes posições no que diz respeito ao *status* na categoria.

Cabe ainda relatar algumas limitações do estudo. Uma delas é o fato de o instrumento sobre *status* social subjetivo não ser validado para a população brasileira, bem como não ser utilizado no contexto do esporte. Apesar de explicado aos atletas a que se refere o termo o *status* social subjetivo, o fato de o instrumento ser autoavaliativo pode levar os indivíduos a confundirem *status* social subjetivo com *status* socioeconômico. Finalmente, a inexistência de literatura que aborde o *status* social subjetivo no esporte limita a discussão.

Apesar disso, o presente estudo introduz, no contexto esportivo, a variável *status* social subjetivo, ainda não abordada nele, e mostra como ela pode ser importante para a avaliação e o

Medeiros, T. E.; Ferrari, E. P.; & Cardoso, F. L. Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

acompanhamento de atletas durante o processo de formação esportiva. Nesse sentido, novos estudos se fazem necessários para melhor se entender a influência do nível de previsibilidade de cada função dentro de campo em relação ao *status* social subjetivo.

Referências

- Adams, A. (2011). "Josh wears pink cleats": Inclusive masculinity on the soccer field. *Journal of Homosexuality*, 58(5), 579-596.
- Adler, N. & Stewart, J. (2007). The MacArthur Scale of Subjective Social Status. Recuperado em 12 de fevereiro, 2013, de <http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/subjective.php>.
- Alexandre, M. (2002). Breve descrição sobre processos grupais. *Comum*, 7(19), 209-19. Recuperado em 9 de setembro, 2013, de <http://araxatotal.com.br/bit/arquivos/Processos%20grupais.pdf>
- Aslund, C., Leppert, J., Starrin, B., & Nilsson, K. W. (2009). Subjective Social Status and Shaming Experiences in Relation to Adolescent Depression. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(1), 55-60. Recuperado em 12 de setembro, 2013, de <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=380651>
- Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., & King, A. M. (2001). Who Attains Social Status? Effects of Personality and Physical Attractiveness in Social Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(1), 116-132. Recuperado em 12 de setembro, 2013, de <http://socrates.berkeley.edu/~akring/Anderson,%20John,%20Keltner,%20Kring.pdf>
- Anderson, E. D. (2009). The Maintenance of Masculinity Among the Stakeholders of Sport. *Sport Management Review*, 12(1), 3-14.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2013). *Critério de classificação econômica Brasil*. Recuperado em 1 de setembro, 2013, de <http://www.abep.org/new/codigosConduas.aspx>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. Recuperado em 12 de setembro, 2013, de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>
- Daniels, E. & Leaper, C. (2006). A Longitudinal Investigation of Sport Participation, Peer Acceptance, and Self-esteem among Adolescent Girls and Boys. *Sex Roles*, 55(11-12), 875-880.
- Davis, J. A. (1956). Status Symbols and the Measurement of Status Perception. *Sociometry*, 19 (3), 154-165.
- Dellal, A., Owen, A., Wong, D. P., Krustruo, P., Exsel, M. V., & Mallo, J. (2012). Technical and physical demands of small vs. large sided games in relation to playing position in elite soccer. *Human Movement Science*, 31(4), 957-969.
- Demakakos, P., Nazroo, J., Breeze, E., & Marmot, M. (2008). Socioeconomic status and health: The role of subjective social status. *Social Science & Medicine*, 67(2), 330-340.
- Eys, M. A., Loughead, T. M., & Hardy, J. (2007). Athlete leadership dispersion and satisfaction in interactive sport teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(3), 281-296.
- Franzini, L & Fernandez-Esquer, M. E. (2006). The association of subjective social status and health in low-income Mexican-origin individuals in Texas. *Social Science & Medicine*, 63(3), 788-804.
- Freitas, C. M. S. M., Farias Jr, J. M., Sandes Jr, A. B., Kucera, C. A. C., Melo, R. R., Leão, A. C. et al. (2009). Aspectos psicossociais que interferem no rendimento de modalidades desportivas coletivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 11(2), 195-201.
- Giatti, L., Camelo, L. do V., Rodrigues, J. F. de C., & Barreto, S. M. (2012). Reliability of the MacArthur scale of subjective social status-Brazilian Longitudinal Study of Adult Health (ELSA-Brasil). *BMC Public Health*, 12(1096), 01-07. Recuperado em 28 de abril, 2014, de <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1096>

Medeiros, T. E.; Ferrari, E. P.; & Cardoso, F. L. Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

- Giavoni, A & Tamayo, Á. (2000). Inventário dos Esquemas de Gênero do Autoconceito (IEGA). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(2), 175-184. Recuperado em 01 de outubro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n2/4380.pdf>
- Giavoni, A & Tamayo, Á. (2003). Inventário masculino dos esquemas de gênero do autoconceito (IMEGA). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(3), 249-259. Recuperado em 01 de outubro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n3/a07v19n3.pdf>
- Giavoni, A & Tamayo, Á. (2010). The psychological synthesis evaluated by the Interactive Model. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 593-601. Recuperado em 09 de junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n3/20.pdf>
- Glenn, S. D. & Horn, T. S. (1993). Psychological and personal predictors of leadership behavior in female soccer athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5(1), 17-34.
- Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B., & Colditz, G. A. (2001). Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*, 108(2) 1-8. Recuperado em 27 de fevereiro, 2014, de <http://pediatrics.aappublications.org/content/108/2/e31.full.pdf+html>
- Gomes, S. A., Sotero, R. C., Giavoni, A & Melo, G. F. (2011). Avaliação da composição corporal e dos níveis de aptidão física de atletas de futsal classificados segundo a tipologia dos esquemas de gênero. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 17(3), 156-160. Recuperado em 09 de junho, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151786922011000300001
- Hu, P., Adler, N. E., Goldman, N., Weinstein, M., & Seeman, T. E. (2005). Relationship between subjective social status and measures of health in older Taiwanese persons. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53(3), 483-88.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2008). *Características Étnico-raciais da População: Um estudo das categorias de classificação de cor ou raça*. Recuperado em 9 de setembro, 2013, de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/PCERP2008.pdf
- Jackman, M. R. & Jackman, R. W. (1973). An interpretation of the relation between objective and subjective social status. *American Sociological Review*, 38(5), 569-582.
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Levallee, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 361-372.
- Loughead, T.M., Hardy, J., & Eys, M. A. (2006). The nature of athlete leadership. *Journal of Sport Behavior*, 29(2), 142-158. Recuperado em 21 de junho, 2013, de https://wlu.press.wlu.ca/documents/46946/Loughead_et_al_2006.pdf
- Macleod, J., Smith, G. D., Metcalfe, C., & Hart, C. (2005). Is subjective social status a more important determinant of health than objective social status? Evidence from a prospective observational study of Scottish men. *Social Science and Medicine*, 61(9), 1916-1929.
- Magee, J. C. & Galinski A. D. (2009). Social Hierarchy: The Self-Reinforcing Nature of Power and Status. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 351-398.
- Marques, C. M. (2005). *Estudo correlativo entre atitudes e a orientação motivacional para o ego: Estudo realizado em jovens atletas em função do Gênero, Contexto de prática e Tipo de modalidade*. Dissertação em Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado em 24 de março, 2013, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17034/1/Estudo%20Correlativo%20entre%20Atitudes%20e%20a%20Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Motivaciona.pdf>
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336. Recuperado em 24 de abril, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000300002&script=sci_arttext

Medeiros, T. E.; Ferrari, E. P.; & Cardoso, F. L. Relação entre status social subjetivo e esquemas de gênero do autoconceito em jogadores de futebol

- Morris, D. (1967). *O macaco nu: Um estudo do animal humano*. Rio de Janeiro: Record.
- Rúbio, K. (2003). *Psicologia do Esporte: teoria e prática*. Casa do Psicólogo.
- Scopel, E., Andrade, A., & Levandowski, D. C. (2006). Avaliação das características de personalidade de goleiros profissionais e amadores. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 270-279. Recuperado em 05 de fevereiro, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932006000200009&script=sci_arttext
- Singh-Manoux, A., Adler, N. E., & Marmot, M. G. (2003). Subjective social status: Its determinants and its association with measures of ill-health in the Whitehall II study. *Social Science & Medicine*, 56(6), 1321-1333.
- Singh-Manoux, A., Marmot, M. G., & Adler, N. E. (2005). Does subjective social status predict health and change in health status better than objective status? *Psychosomatic Medicine*, 67(6), 855-861.
- Subramanyam, M. A., Diez-Roux, A. V., Hickson, D. A., Sarpong, D. F., Sims M., Taylor, H. A. Jr. et al. (2012). Subjective social status and psychosocial and metabolic risk factors for cardiovascular disease among African Americans in the Jackson Heart Study. *Social Science & Medicine*, 74(8), 1146-54.
- Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2006). Aggression and Social Status: The Moderating Roles of Sex and Peer-Valued Characteristics. *Aggressive Behavior*, 32(4), 396-408.
- Viana, A. R. (1995). *Treinamento do Goleiro de Futebol*. Minas Gerais: Gav.

Recebido: 03/06/2014
Reformulado: 10/07/2014
Aprovado: 18/07/2014

Lemos de Souza, L. Representações de Gênero e Resolução de Conflitos Morais entre Jovens na Escola

Representações de Gênero e Resolução de Conflitos Morais entre Jovens na Escola

Gender Representations and Resolution of Moral Conflicts among Young People at School

Representaciones de Género y Resolución de Conflictos Morales entre los Jóvenes en la Escuela

Leonardo Lemos de Souza¹

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi investigar como as representações dos jovens sobre gênero atuam no modo como eles interpretam e resolvem uma situação de conflito moral na escola. Parte-se dos referenciais da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e de perspectivas críticas sobre os estudos de gênero, como contribuintes de aspectos conceituais e metodológicos, na análise do funcionamento psíquico. Foram levantadas informações com 400 jovens (15 a 21 anos) de escolas públicas e particulares que responderam por escrito a quatro questões sobre os sentimentos, os pensamentos e o dever das personagens (meninos ou meninas) diante de uma situação de homofobia na escola. Analisou-se a perspectiva de gênero na resolução do conflito considerando o sexo das personagens e o sexo dos participantes. Os resultados demonstram que as representações de gênero têm papel relevante no modo como os(as) jovens resolvem conflitos interpessoais, marcando a reprodução de estereótipos nas relações sociais entre os gêneros na escola.

Palavras-chave: representações de gênero; conflitos morais; jovens; escola.

Abstract

The aim of this research was to investigate how the gender representations by young people affect how they interpret and resolve a situation of moral conflict at school. It starts from the references of the Theory of the Organizing Models of Thinking and of critical perspectives on the studies of gender as contributors of conceptual and methodological aspects in the analysis of the psychic functioning. Information was raised with 400 youngsters (15 to 21 years of age) from public and private schools, who answered in writing four questions about feelings, thoughts, and the duty of the characters (boys or girls) before a situation of homophobia at school. The perspective of the gender in the conflict resolution was analyzed taking into account the sex of the characters and the sex of the participants. The results show that the gender representations have an essential role in the manner in which the youngsters resolve interpersonal conflicts, highlighting the reproduction of stereotypes in the social relations among genders at school.

Keywords: gender representations; moral conflicts; youth; school.

Resumen

En este estudio proponemos investigar la manera cómo las representaciones de jóvenes sobre género tienen acción en las formas de interpretar y resolver una situación de conflicto moral en la escuela. Parte de la Teoría de los Modelos Organizadores del Pensamiento y perspectivas críticas sobre los estudios de género como contribuyentes de cuestiones conceptuales y metodológicas en el análisis del funcionamiento psíquico. Se recogieron datos sobre 400 jóvenes (15 a 21 años) de escuelas públicas y privadas. Se les pidió que respondieran por escrito a cuatro preguntas sobre los sentimientos, los pensamientos y el deber de los personajes en una situación de homofobia en la escuela. Hemos analizado la perspectiva de género en la resolución de conflictos desde el sexo de los personajes y de los participantes, y apuntamos que las representaciones de género tienen un papel importante en la resolución de conflictos interpersonales reproduciendo estereotipos en las relaciones de género en la escuela.

Palabras-clave: representación de género; conflictos morales; jóvenes; escuela.

¹ Psicólogo e Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Endereço para correspondência: Av. Dom Antonio, 2100, Parque Universitário, Assis, SP, CEP: 19.806-900. Endereço eletrônico: llsouza@assis.unesp.br

Caminhos da Perspectiva de Gênero nos Estudos da Moralidade

Classicamente, os estudos de psicologia moral têm como marco de referência a perspectiva cognitivo-evolutiva representada pelas produções de Jean Piaget (1932/1994) e Lawrence Kohlberg (1992).

Piaget inaugura e torna notório o estudo psicológico da moralidade a partir do estudo da psicogênese da prática e da consciência das regras e das noções de justiça entre crianças. Em função da manutenção e diferenciação das regras, envolvidas nos jogos de meninas e meninos, ele acaba por concluir que as meninas “têm o espírito jurídico menos desenvolvido que os meninos” (Piaget, 1932/1994, p. 69), o que acarretou a acusação de sua obra, *O juízo moral na criança*, como um trabalho de caráter sexista.

Kohlberg (1992), que deu continuidade aos estudos de Piaget sobre a moralidade, produziu extensa obra, com seus colaboradores, na qual buscou comprovar a universalidade da moral e a sua continuidade em estágios evolutivos depois da infância. Sua teoria moral propõe a moralidade em três grandes níveis, os quais se subdividem em seis estágios, dois em cada nível. Kohlberg fundamenta sua teoria destacando a justiça e a universalidade da moral, como principal noção definidora dos juízos morais de crianças, adolescentes e adultos. Os dados obtidos por Kohlberg (1992), em amostras do sexo feminino, demonstraram que as mulheres não atingiam os níveis mais altos de desenvolvimento moral (localizavam-se nos estágios 3 e 4). As mulheres, portanto, seriam pouco desenvolvidas moralmente em função das relações sociais às quais estão submetidas desde a infância, com brincadeiras pouco estimulantes na troca de papéis e que exigem a resolução de problemas a partir de uma perspectiva lógica (Kohlberg, 1992).

Entretanto, além do fato de Piaget não ter explorado a questão das diferenças de gênero, dado seu propósito não consistir em realizar um tratado sobre a moral infantil e avançar nesse tema, o próprio contexto histórico e temporal de suas pesquisas não ofereceu a oportunidade para uma crítica sobre essas diferenças. O contexto de produção da obra inicial de Kohlberg se situa entre as décadas de 1950 e 1970, início das problematizações feministas e culturalistas sobre as relações entre ciência e gênero. Embora Kohlberg (1992) tenha revisado suas afirmações sobre a moralidade masculina e feminina, manteve o caráter universal e racional da moral em seu programa teórico. A razão como principal regulador moral e a justiça como principal valor demarcam as

explicações sobre as diferenças de gênero a partir do ponto de vista androcêntrico.

A universalidade da moral diminui o peso das relações sociais e da cultura na produção das diferenças de gênero e no campo da resolução de conflitos morais. Desse modo, as ideias e pesquisas de Piaget e Kohlberg geraram críticas das feministas, notadamente aquelas que se dedicavam a ressaltar o papel da mulher na ciência não só como pesquisadora, mas também como categoria a ser lembrada nos estudos científicos, já que uma ciência androcêntrica é excludente (Benhabib, 1992).

A principal crítica ao androcentrismo, na psicologia da moralidade de Piaget e Kohlberg, é de Carol Gilligan (1982/1993). Gilligan realizou entrevistas abertas, com dilemas, junto a homens e mulheres de idades que compreendiam a infância, a adolescência e a maturidade, encontrando a predominância entre os homens de uma ética da justiça e nas mulheres uma ética do cuidado. Em outro estudo, Gilligan e Attanucci (1988) afirmam algumas relações entre as orientações morais (cuidado e justiça) e o sexo dos participantes: a) o cuidado e a justiça são dimensões da moral tanto no mundo público quanto no mundo privado e b) homens e mulheres usam as duas orientações. No entanto, homens orientam-se mais pela justiça e mulheres mais pelo cuidado. A ética da justiça e a ética do cuidado estão presentes no homem e na mulher embora em níveis diferentes de uso. São complementares, não antagônicas.

De acordo com Gilligan (1982/1993), tal articulação exige trazer a dimensão do *eu* para a explicação da moralidade, sendo que o *eu* compreende o modo como o sujeito se representa (sua identidade). A construção da identidade moral do sujeito é efetivada pela relação entre a identidade pessoal e a identidade coletiva ou cultural de gênero. O debate continua atual, e pesquisas indicam que há diferenças de estilos morais entre os gêneros (ética da justiça e ética do cuidado) que podem ser explicitadas pelas referências de gênero que o sujeito elabora sobre si mesmo em relação aos outros (Skoe, Eisenberg, Cumberland, Hansen, & Perry, 2002).

Outros estudos, como os de Walker (1984) e Friedman (1995), afirmam a importância da cultura de gênero e, ainda, do modo como o sujeito a interpreta na análise da moralidade humana. Walker propõe uma meta-análise dos estudos baseados em Kohlberg e constata que as diferenças entre os sexos, nos estágios morais, encontrados por esse último, desaparecem quando a ocupação profissional e o nível educacional de homens e mulheres são os mesmos. Já Friedman também considera o fator cultural, mas acrescenta ainda que

as diferenças de gênero em relação à moralidade também se devem às imagens que o sujeito constrói sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade.

Entretanto, em meio ao debate, ainda há outros que articulam o gênero como variável psicológica e o sexo como variável biológica, estabelecendo que as diferenças existentes nas orientações morais de homens e mulheres têm pouca influência da identidade (de gênero) e da cultura (contextuais: nível de escolaridade, religião, nível socioeconômico) nas orientações morais, afirmando que não há diferenças de estilos de julgamento moral que possam se fundamentar na cultura de gênero (Anwar, Bhutto, Maitlo, & Khawaja, 2012; You, Maeda, & Bebeau, 2011; Fumagalli et al., 2010; Koller, Vinas, & Biaggio, 1992).

O conceito de gênero que atravessa as pesquisas apontadas anteriormente é afirmado como uma construção psicológica em oposições ou contrastes (masculino, feminino e andrógino). Então, o conceito tende a uma organização do gênero que é essencialista/naturalista em sua raiz, já que não está expressa a ideia de pluralidade sobre o masculino e o feminino. No tocante ao conceito de moral e ao papel dos conteúdos na orientação da resolução de conflitos e dilemas, a perspectiva cognitivo-evolutiva tem como marco a ética da justiça e a razão como reguladoras das decisões morais².

Outros estudos (Kelly, 2011; McGillicuddy-DeLisi, Sullivan, & Hughes, 2003), na tradição da perspectiva cognitivo-evolutiva, buscaram compreender as relações entre as representações de gênero e a elaboração de julgamentos morais por adolescentes e crianças, considerando diferentes histórias, cujos participantes têm que julgar as situações a partir da perspectiva de gênero (com personagens dos sexos masculino e feminino). Tais pesquisas indicam que há influência dos papéis e das representações de gênero nas formas de julgar moralmente uma situação, seja pelas orientações da ética do cuidado, da justiça ou ambas (mista).

As contribuições de Gilligan ainda se destacam para a discussão ao apresentarem um quadro que aponta para o papel da cultura (modos de ser e fazer) de gênero e as representações produzidas nessa cultura na construção da moralidade. A introdução da cultura de gênero na explicação das diferenças entre homens e mulheres, no que tange aos modos como resolvem problemas morais, traz grandes avanços à questão. Todavia, o binarismo

proposto, ética do cuidado e ética da justiça, marca uma linha divisória entre os gêneros. Mas a autora também contribui quando destaca que o *eu*, ou as representações de si, agrega o gênero como referência – a identidade pessoal é produzida na relação com a identidade coletiva ou cultural – e configura formas de ser e agir. Embora ainda seja considerada estruturalista em sua análise (Campbell & Christopher, 1996), outros autores a consideram revolucionária na investigação e na proposta de revisão dos estudos da moralidade (Bookman, 1999).

Psicologia Moral e Gênero: outros recursos teóricos e metodológicos para uma investigação

Como vimos em seção anterior, o tema da diferença de gênero adentra o campo de estudos da Psicologia Moral com tendências naturalistas e dualistas sobre os comportamentos, considerando alguns avanços como nas leituras de Gilligan (1982/1993), Friedman (1995) e Walker (1984). No sentido de problematizar essas tendências, a introdução de ideias como as de construção e de pluralidade de gênero (masculinidades e feminilidades) e a de complexidade foram consideradas em nossas investigações, durante este trabalho, cujo objetivo foi investigar o modo como as representações de gênero atuam nas formas de resolução de conflitos entre jovens na escola.

Com os novos paradigmas em ciência (Schnitman, 1996), procura-se romper com as dicotomias, abstrações e reduções no campo da pesquisa. As perspectivas que elaboram críticas feministas nos estudos de gênero (Scott, 1995; Gilligan, 2011; Benhabib, 1992) auxiliam no avanço do estudo da moralidade a partir dos novos entendimentos sobre o masculino e o feminino como produzidos numa rede de relações entre diferentes dimensões. O gênero exige um tratamento de análise em que se considere também o seu caráter cultural, histórico e social (embora não determinista), pluralizando o masculino e o feminino e a emergência de identidades diversas.

Entretanto, cabe apontar que há outras perspectivas que se propõem a ampliar as análises realizadas. Butler (1990) empreende uma crítica ao sistema sexo/gênero/desejo, negando as propriedades essencialistas dessa relação, seja a que afirma a matriz biológica do sexo ou a cultural determinante do gênero e suas relações consequentes com o desejo (homossexual, heterossexual). Para ela, ainda, gênero e sexo têm uma matriz discursiva que borra as demarcações e determinismos. Essas considerações levam à ideia

² Em levantamento que realizamos em bases de dados como *PsycINFO* e *Web of Science*, identificamos mais de 400 trabalhos a partir dos descritores gênero e moral. A maioria deles trata gênero como categoria binária e utiliza a cultura como explicação das diferenças de gênero quando estas são significativas em seus estudos.

de gênero como processo em (des)construção, destacando as pluralidades possíveis³ com atravessamentos de raça, etnia, classe social e outros.

Para este estudo, tomamos o conceito de gênero como conjunto de experiências e de sentidos em construção, em processo, não sendo entendido como uma categoria binária e essencial, mas que tem marcas de significação na história, na cultura e no corpo. Masculino e feminino podem ser considerados em suas pluralidades, podendo se organizar em formas de pensar, sentir e agir diferentes arbitrariamente a qual sexo (homem ou mulher) se vinculam.

Procuramos aproximar tais considerações em diálogo com os estudos que se dedicam a problematizar o gênero em psicologia da moralidade. Na discussão que se segue, remetemo-nos às representações de gênero, buscando compreender como jovens representam esse conteúdo, e o modo que ele atua no funcionamento psicológico, quando resolvem problemas morais.

Por isso, partimos de um núcleo teórico e metodológico de investigação que vai ao encontro de estudos sobre os modos de o sujeito interpretar o mundo e a si mesmo, diante de diversas situações cotidianas (notadamente morais) (Vasconcelos, Arantes, Souza, Trevisol, & Belotto, 2010). Referimo-nos à Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, cujos trabalhos sobre o estudo da moralidade (Sastre & Timón, 2003; Sastre, Moreno, & Pavón, 1998) têm introduzido a metodologia e a perspectiva teórica dos modelos organizadores, discutindo a partir de considerações sobre o conceito de moralidade e dos aspectos envolvidos na sua construção como a afetividade, os sentimentos, o conhecimento social e a cultura.

Um modelo organizador do pensamento (Arantes, Sastre, & González, 2010; Moreno & Sastre, 2010; Souza, 2009) é um construto teórico que pretende possibilitar a aproximação com as regularidades e diversidades das construções mentais dos sujeitos diante de situações cotidianas. Sua definição é um conjunto de representações elaboradas pelos sujeitos, no processo de apropriação de uma realidade, que implica abstração dos elementos envolvidos, atribuição de significado aos elementos e relações/implicações

entre elementos e significados, isto é, a interpretação da realidade. Há que ressaltar que realidade é um produto da construção que se refere a dados objetivos (do contexto) e subjetivos. O modelo organizador é a “realidade” subjetiva que serve de pauta para ações e condutas dos sujeitos na realidade.

Os estudos realizados, a partir do marco teórico e metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, fornecem algumas pistas sobre o papel do gênero (como uma representação coletiva e pessoal) na construção da moralidade.

Com uma investigação acerca das representações de gênero de sujeitos de diferentes idades (meninos e meninas) sobre a resolução de um conflito moral, Sastre et al. (1998) encontraram diferentes representações de gênero sobre as quais perceberam uma evolução em relação às idades, diferente da encontrada nas propostas por Kohlberg em estudos semelhantes, destacando-se que os sujeitos, à medida que a idade aumenta, mostram maior preocupação pelo bem-estar do amigo do que o respeito pela moral.

Sastre e Timón (2003) estudaram as formas de articulação da justiça, do comportamento de ajuda e dos sentimentos no raciocínio moral a partir das diferenças de gênero. Meninas e meninos elaboraram, em sua maioria, representações que se voltam mais para a atenção e cuidado na relação entre eles do que direitos e deveres. No entanto, os meninos tendem a ter uma visão sobre si mesmos como mais fortes, menos vulneráveis e mais objetivos, revelando maior facilidade em elaborar modelos a partir da perspectiva da justiça, do que os referendados na felicidade e na ajuda. Já as meninas conseguem integrar diferentes domínios (sentimentos e ajuda), elaborando modelos de justiça com maior complexidade, indicando que elas têm maior flexibilidade e abertura na valoração de comportamentos.

Destacam-se também os trabalhos de Leal (2003) e Pupo (2007), que investigaram as representações que meninos e meninas de diferentes idades elaboram sobre cenas de conflitos, envolvendo homens e mulheres, na escola e na vida doméstica. Ambos indicam que meninas e meninos apresentam uma homogeneização e forte interiorização dos estereótipos de gênero. Pupo (2007) ressalta ainda que foram encontradas diferenças significativas entre as representações femininas e masculinas sobre a situação, notadamente sobre a ação esperada pelo sexo oposto na situação apresentada.

Stach-Haertel (2009) investiga as crenças e valores sobre a socialização de gênero de adolescentes de um contexto urbano. Seu estudo

³ Para Butler (1990), os feminismos incorrem no equívoco de considerar gênero como tendo substrato cultural, de base binária fornecida pela heteronormatividade, pois caem na armadilha do determinismo e essencialismo, assim como as matrizes biologizantes. Não há como estender esta discussão neste artigo mas, para os propósitos deste texto, consideramos as contribuições de Butler como importantes avanços na dissolução do sistema compulsório heterossexual sexo/gênero/desejo, tomando o gênero como ato (performance) que produz significados.

aponta para uma hierarquização e subordinação das relações de gênero em adolescentes na medida em que crescem. Quanto maiores as idades, mais duram as marcas das diferenças pautadas pelas desigualdades entre os sexos. Já Martins (2008) analisou o papel da cultura de gênero na organização do pensamento de estudantes universitários e estudantes adultos que cursaram somente o Ensino Fundamental. A autora utilizou situações de conflito ético envolvendo o tema gênero e violência. Em sua análise, identificou elementos da cultura na apropriação das situações pelos sujeitos, indicando também diferenças em função dos níveis de educação formal.

Todas essas pesquisas tentam avançar teoricamente na ampliação do conceito de moral, destacando as múltiplas relações entre cultura, cognição e afetividade na elaboração das representações sobre uma dada realidade. Metodologicamente, avançam na busca de instrumentos e análises que deem conta da complexidade, envolvida na produção de significados, sobre a realidade e de seu impacto sobre as ações do sujeito no cotidiano, e procuram superar as dicotomias dos estudos da moralidade que criam expectativas sobre os comportamentos, sentimentos e representações de homens e mulheres em situações de conflito.

Alguns desses estudos (com exceção dos de Stach-Haertel, 2009; Martins, 2008; Pupo, 2007) não colocam o gênero como objeto central de investigação, mas como categoria que auxilia na interpretação dos resultados, embora mencionem os contextos ou relações educativas em que o gênero é produzido e suas consequências sobre o modo como os sujeitos resolvem problemas interpessoais e morais.

Os estudos apresentados apontam que o heterossexismo e o androcentrismo que atravessam as práticas sociais cotidianas são perpetuados por meio das instituições que mantêm os valores e representações a respeito do homem e da mulher na sociedade – a igreja, a família e a escola são alguns exemplos.

A presença de sexismo e heterossexismo no cotidiano nos remete ao conceito de homofobia. Segundo Borrillo (2010), “a homofobia é a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens ou mulheres”. Entretanto, ela extrapola essa definição, considerando que é a partir do sexismo (diferenças transformadas em desigualdades entre homens e mulheres) que a homofobia se estabelece, quando papéis de gênero ou a própria identidade de gênero não correspondem ao sexo biológico.

As consequências desse fato se revelam no estudo de Costa, Peroni, Bandeira e Nardi (2013)

em que verificam que, no Brasil, entre 1973 e 2011, diversas pesquisas indicam que o preconceito contra não-heterossexuais não é homogêneo e pode ser localizado, em sua maior parte, em valores sexistas e no preconceito em relação à não-conformação de gênero. Do mesmo modo, a presença de uma masculinidade e feminilidade hegemônica pode construir atitudes homofóbicas. O estudo de Seidler (2000) é expressivo nesse sentido, quando desvela as estratégias que relacionam à masculinidade hegemônica a razão e a moral da justiça, o que inferioriza as mulheres e homens que não se identificam com esse modelo. Já Kimmel (1994) aponta que essa masculinidade hegemônica referente ao homem branco, heterossexual, classe média, ajuda a construir a homofobia em relação a todas e todos aqueles que não estão incluídos nessa categoria.

Método

Nesta pesquisa, tivemos o objetivo de investigar como as representações de gênero de jovens atuam no modo como eles resolvem um conflito moral na escola. O trabalho pretendeu contribuir com as discussões realizadas na primeira seção sobre o papel da cultura de gênero na elaboração de juízos e valores acerca de situações que envolvem problemas morais. Partiu do conceito de gênero como categoria plural, não-essencialista (bio ou culturalmente), bem como da ideia de representação calcada nas experiências individuais e coletivas dos sujeitos em interação com o mundo e os outros. A perspectiva de análise da moralidade também se abre para outras possibilidades, além da fundada no valor justiça e de outros aspectos da vida psíquica na formulação de juízos morais (sentimentos, desejos, valores).

Participantes, instrumentos e coleta de informações

Os participantes foram 400 jovens (15 a 21 anos), distribuídos igualmente entre escolas públicas (200) e particulares (200) dos estados de Mato Grosso e São Paulo, bem como de cada sexo (200 homens e 200 mulheres).

Como instrumento de investigação, elaboramos uma história que se ambienta no espaço escolar, em que o suposto comportamento masculinizado (de uma menina: Denise) ou efeminado (de um menino: João) leva à sua exclusão do convívio social entre os demais alunos e alunas. Trabalhamos com duas histórias: uma, cujos personagens eram do sexo masculino e outra com personagens do sexo feminino. As questões que se seguem à história

abordam os pensamentos, sentimentos e ações de uma das personagens que se envolve num conflito moral diante do preconceito (homofobia) sofrido por um(a) colega (Carlos/Denise). Transcrevemos a história de Carlos e João, que é igual à de Lara e Denise.

No início do ano, Carlos mudou de cidade e de escola. Sempre teve muitos amigos e não demorou muito em fazer amizade com alguns meninos da escola.

Carlos conheceu também, em sua sala, João, com quem passou a fazer alguns dos trabalhos de classe e a conversar sobre músicas e cinema.

Em um determinado fim de semana, Carlos convidou João e outros amigos da turma para assistirem a um filme novo e, para sua surpresa, os demais amigos disseram que não iriam porque não se "misturavam" com João. Achavam que ele era gay, pelo jeito efeminado com que andava e falava, e Carlos teria que escolher entre convidar João ou seus amigos.

O que sentiu e pensou Carlos diante dessa situação? Explique por que.

O que Carlos deveria fazer nessa situação? Explique por que.

A aplicação do instrumento foi distribuído da seguinte forma: para 200 participantes (100 homens e 100 mulheres), somente as personagens do sexo feminino; e para os outros 200 (100 homens e 100 mulheres), a história com personagens do sexo masculino.

Foi realizado o contato prévio com as escolas, as quais, mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que salvaguardou a identidade dos jovens e das escolas, autorizou a realização da pesquisa⁴. Abordamos os participantes nas salas de aulas de suas escolas e solicitamos as respostas por escrito sem identificações pessoais. A participação foi facultativa, não sendo nenhum deles obrigado a participar. Com as informações coletadas e analisadas, identificamos os modelos organizadores elaborados pelos participantes e, posteriormente, as categorias.

Modelos e categorias

O recorte que apresentaremos a seguir refere-se aos diferentes modelos organizadores e categorias decorrentes que demonstram os modos como jovens do estudo resolvem conflitos morais desde uma perspectiva de gênero, no caso das questões

⁴ Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Unesp. Processo nº 1767/2005 e registro 024/2005, sendo aprovada em seus procedimentos.

relacionadas ao personagem que sofre o conflito moral.

A análise foi orientada pela definição de modelo organizador, destacando seus componentes: os elementos abstraídos e retidos como significativos, os significados atribuídos aos elementos e as implicações e/ou relações entre elementos e significados (Moreno & Sastre, 2010). A análise dos protocolos, buscando os modelos organizadores, permite a identificação das regularidades e das diversidades na maneira de resolver os conflitos propostos na história apresentada. Desse modo, buscamos contemplar na análise as exceções e as respostas que caracterizam a maioria dos participantes. Identificamos a organização dos conteúdos pelos participantes, para a construção de suas respostas, e procedemos à construção dos modelos a partir das respostas dos participantes.

A análise das categorias de modelos obedece à mesma orientação da análise dos modelos, considerando os princípios éticos atribuídos pelos participantes às personagens. Primeiro, foi efetuada uma análise em relação às diferenças e semelhanças das respostas entre os participantes do sexo masculino e as participantes do sexo feminino.

Foram cinco modelos organizadores encontrados, que se agrupam em duas categorias, que será nosso objeto de análise e discussão.

Resultados e Discussão

Apresentamos agora os dados referentes à distribuição dos modelos organizadores elaborados pelos participantes. Foi encontrado o total de cinco modelos, que são descritos a seguir, acompanhados de exemplos de respostas de participantes para as questões A e B.

No modelo 1, os participantes organizaram suas representações sobre a situação apresentada, a partir do conflito de ter que escolher entre duas amizades, podendo ser exemplificado pelo depoimento do participante M46 (18 anos/Masc./Escola Pública/SP/Conteúdo Pers. Masc.):

A – Deve ter se sentido constrangido com a situação, sem saber muito o que pensar e fazer já que são todos seus amigos. B – Deveria adiar o programa para não ter que escolher entre um e outro.

No modelo 2, os participantes construíram suas respostas, em torno do comportamento masculinizado ou efeminado da personagem, como um direito que deve ser respeitado. Como exemplo, segue o relato do participante M358 (18 anos /Masc./Escola Pública/MT/ Conteúdo Pers. Fem.), que expressa:

Lemos de Souza, L. Representações de Gênero e Resolução de Conflitos Morais entre Jovens na Escola

A – Denise se sentiu surpreendida diante de tal discriminação, porque a menina gosta de se vestir dessa maneira e também falando e obtendo modos masculinos. Denise pensou em explicar o porquê disso e tentar tirar essas discriminações. B – Deveria conversar com todas as meninas para tentar tirar os preconceitos, de um gosto diferente de uma colega.

No modelo 3, os participantes organizaram suas respostas a partir das consequências do comportamento do(a) outro(a) sobre a vida social e a identidade do amigo ou amiga. O participante M42 (17 anos/Masc./Escola Pública/SP/Conteúdo Pers. Masc.) diz que:

A – Sentiu-se meio que perdido, ficou indeciso se convidaria João ou os amigos. Porque ele não queria ficar mal falado na escola nova, pois era aluno novo e ninguém o conhecia direito e não queria ser chamado de gay também. B – Deveria chamar seu amigo João porque as outras pessoas falando que era gay, sendo que verdade ou não isso não mudaria seu jeito.

No modelo 4, os participantes construíram suas respostas em torno da necessidade da personagem que presenciou a situação em proteger e defender o(a) outro(a) pela amizade, tal como a resposta de F12 (17 anos/Fem. Escola Pública SP/ Conteúdo Pers. Masc.):

A – Nesta situação, um homem fica confuso, pois é um amigo dele, este colega com quem fez amizade na sala de aula. Dependendo da cabeça do Carlos, se ele não for machista, ele vai convidar o João e deixar os amigos de lado; mas se ele for, é lógico que vai preferir os colegas da escola. B – Carlos deveria convidar o João sem pensar no que iriam falar dele. Afinal de contas, ele é ou não amigo do João.

No modelo 5, as respostas partiram do sentimento de rejeição/decepção pelo ato de preconceito do grupo de amigos(as), como diz F323 (18 anos/Fem./Escola Pública/MT/ Conteúdo Pers. Fem.):

A – Ela se sentiu muito confusa, triste, sem saber o que dizer do comportamento das amigas, totalmente sem ação. Porque Denise apenas queria se divertir sem preconceito, diferente das suas amigas. B – Deveria sair com sua amiga Lara e demonstrar que não tem preconceito. Porque no mundo deveríamos aplicar um pouco de amizade mesmo não sendo igual.

Tais modelos podem ser distribuídos de acordo com a perspectiva de gênero (sexo dos participantes cruzado com o sexo dos personagens) como segue:

Tabela 1 – Distribuição da frequência (e percentual) de modelos organizadores segundo os participantes de sexo MASCULINO e FEMININO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO.

MODELOS	Participante/Masculino		Participante/Feminino		TOTAL
	Pers. Masc.	Pers. Fem.	Pers. Masc.	Pers. Fem.	
1	41 (41%)	21 (21%)	24 (24%)	29 (29%)	115 (28,75%)
2	19 (19%)	17 (17%)	22 (22%)	38 (38%)	96 (24%)
3	21 (21%)	12 (12%)	35 (35%)	6 (6%)	74 (18,5%)
4	15 (15%)	39 (39%)	16 (16%)	17 (17%)	87 (21,75%)
5	4 (4%)	11 (11%)	3 (3%)	10 (10%)	28 (7%)
TOTAL	100 (100%)	100 (100%)	100 (100%)	100 (100%)	400 (100%)

Para a personagem do sexo masculino, os jovens consideram, principalmente, que a indecisão entre as duas relações de amizade organiza a resolução da situação de conflito e a situação problema (modelo 1 - 41%), e as jovens destacam a identidade pessoal e a imagem social como

organizadoras da mesma situação para a personagem do sexo masculino (modelo 3 - 35%).

Já para a personagem do sexo feminino, a maior parte dos jovens atribui como organizadores da resolução do conflito o cuidado e a atenção para com as necessidades afetivas do outro (modelo 4 - 39%), e a maioria das jovens considera o direito e a

justiça como princípios que organizam a resolução da situação pela personagem do sexo feminino (modelo 2 - 38%).

Após a organização dos modelos, prosseguimos com a organização das categorias de modelos. As categorias detectadas nos protocolos baseiam-se nos modelos organizadores construídos. Compreendemos que elas representam conteúdos, organizam-se em torno de princípios destacados como significativos pelos participantes e expressam as suas representações sobre a situação em questão.

As categorias de modelos já foram utilizadas em outras pesquisas (Arantes et al., 2010; Martins 2008) e servem para discutir melhor os dados à luz do objeto de investigação. No caso da presente pesquisa, elas se referem às regularidades que podem ser descritas entre os modelos que são construídos a partir das representações de gênero na situação de conflito apresentada. Foram extraídas duas categorias que se referem às articulações de dimensão ética e moral no contexto da situação.

Denominamos de Categoria A aquela que agrupa os modelos 1 e 3. A escolha entre as diferentes amizades, os efeitos dessa escolha sobre a vida social e a identidade sexual da personagem e a decepção com o grupo de amigos(as), sobre a

discriminação cometida por eles(as), expressam a dimensão pessoal da categoria A. A dimensão ética e moral dessa categoria, sugerimos estar relacionada à possibilidade de aproximações com uma moral *self-regarding*, na qual o autorrespeito pelos seus valores e pela sua organização identitária é fundamental para as decisões acerca do conflito (Campbell & Christopher, 1996).

Uma outra categoria, que chamaremos de categoria B, traz à tona a dimensão das decisões no conflito a partir do direito e o cuidado/altruísmo para com o colega que sofre o preconceito, seja pela relação de amizade para com a personagem, seja pelo direito de ser quem ele(a) é. Os modelos 2, 4 e 5 estão nessa categoria.

O direito de ser respeitado(a) e o cuidado com o outro, no sentido de proteção e preservação da relação de amizade com aquele(a) que sofre a discriminação, expressam a categoria B. Percebe-se uma integração entre as dimensões do *outro concreto* e do *outro generalizado* proposta por Benhabib (1992), dado que o “outro” pode ser aquele abstrato, sujeito de direitos ou aquele do contexto da situação, em que seus sentimentos e necessidades são destacados como relevantes para a decisão do conflito.

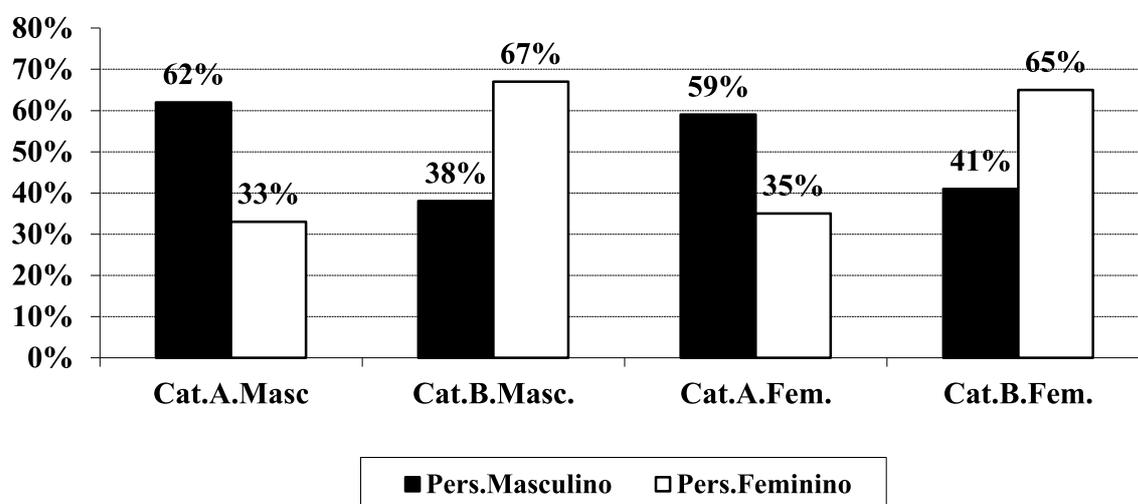


Gráfico 1. Distribuição percentual da frequência de categorias de modelos segundo os participantes de sexo MASCULINO e FEMININO em relação aos pensamentos, sentimentos e ações da PERSONAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO

O Gráfico 1 informa sobre as categorias de modelos aplicados pelos participantes do sexo masculino e feminino numa perspectiva de gênero das personagens. A categoria A é aplicada por 62% dos jovens participantes para a personagem do sexo masculino, enquanto que a categoria B é aplicada por 67% dos jovens participantes para a personagem do sexo feminino. Para as jovens

participantes, a categoria A prevalece sobre as personagens do sexo masculino (59%); e sobre a personagem do sexo feminino, as participantes aplicaram, em sua maioria, a categoria B (65%).

O que se pode constatar é que as mudanças de categoria, em relação ao sexo da personagem, se confirmam aqui, dado que meninos e meninas participantes atribuem a categoria A (62% e 59%,

respectivamente) ao personagem do sexo masculino e a categoria B (67% e 65%, respectivamente) à personagem do sexo feminino.

Podemos dizer, a partir desses dados, que o sexo da personagem enquanto conteúdo do conflito parece influenciar no modo de resolvê-lo. A maioria dos jovens participantes considera que a personagem do sexo masculino orienta-se pelo cuidado de si mesmo e pela manutenção de suas amizades e identidade de gênero e sexual. Esse fato está relacionado ao que representa a masculinidade hegemônica que exclui outras masculinidades que não se vinculam à heterossexualidade (Seidler, 2000; Kimmel, 1994). A respeito da personagem do sexo feminino, grande parte dos jovens participantes considera o outro (seja concreto ou generalizado) como principal fonte de preocupação na tomada de decisões para a resolução do conflito. As jovens participantes também consideram que os homens tendem à autopreservação (de si mesmos e das relações que os cercam) e as mulheres tendem a orientar-se pelo “outro” nas suas decisões éticas e morais.

Essas representações (categorias A e B) apontam também para a manutenção de modelos sexistas e heterossexistas no modo como os jovens resolvem os conflitos envolvidos na situação apresentada. Um homem centrado em si mesmo e preocupado com a imagem de si diante dos outros e com medo de perder sua identidade de gênero e sexual (Kimmel, 1994). Uma mulher que se apresenta zelosa e com cuidados com os outros é representação que reforça as representações do masculino e feminino hegemônicos na sociedade e na cultura⁵.

O sistema sexo/gênero binário e contínuo (Butler, 1990) também não é questionado pelos participantes tanto em relação às categorias de modelos (A e B) quanto em relação aos modelos que fazem parte delas. Remete-se aos significados produzidos sobre os gêneros, tomando as ações cotidianas (valores, gostos etc.) das personagens vítimas da homofobia como ato performativo que produz significados na lógica heteronormativa. Reafirmando como uma continuidade, esse sistema desvela a homofobia presente no modelo 3, que desencadeia respostas, tanto de participantes homens quanto de mulheres, que atribuem o medo e a vergonha em relação à identidade (heterossexual) e à imagem diante dos outros.

⁵ Uma discussão sobre o conteúdo relacionado à homofobia e suas relações com gêneros e sexualidades do contexto simulado desta pesquisa será tratada em outro artigo em que se apresentarão também os dados referentes às representações (pensamentos, sentimentos e ações) da personagem vítima.

Considerações Finais

As representações sobre a personagem de sexo masculino, tanto por meninas quanto por meninos participantes, referem-se à categoria A, enquanto as relativas à personagem do sexo feminino relacionam-se à categoria B. Desse modo, as representações de gênero, a partir da situação de conflito sugerida na pesquisa, produzem uma imagem sobre os homens muito diferente da das mulheres diante da mesma situação (semelhante ao encontrado por Pupo, 2007). Pelos dados encontrados, a mulher tentaria integrar as dimensões pública e privada nas suas decisões e o homem tende a se autopreservar, voltando-se para si mesmo na resolução do conflito.

Esses dados demonstram uma complexidade no dinamismo do funcionamento psicológico moral dos participantes atravessado pelo conteúdo de gênero na situação de conflito. Esses participantes atribuem, de maneira geral, maiores atitudes preconceituosas a homens do que a mulheres na mesma situação de conflito (quadro semelhante foi indicado por Costa et al., 2013).

A partir das categorias A e B, foi possível delinear os modos como se articulam valores e princípios morais e éticos, considerando as representações de gênero construídas sobre as personagens da situação. A categoria A trata de uma dimensão voltada para si mesma, na qual se sobressai a preservação das amizades, de identidade de gênero e sexual que se faz binária e heteronormativa. Na categoria B, a dimensão priorizada é a do cuidado com o outro e o respeito pelo direito de ser do outro em relação à sua sexualidade.

Do ponto de vista da dimensão moral e ética, trazem à tona sentimentos e valores envolvidos na relação eu/outro diante do conflito interpessoal. A categoria A refere-se a uma preocupação consigo mesmo, trazendo a vergonha como o sentimento básico de orientação em alguns modelos dessa categoria (modelo 3) e como regulador moral na situação. A dimensão da preocupação com a própria imagem diante dos outros e com a preservação dos vínculos sociais parece trazer um caráter egoísta e individualista a essa dimensão. Foram trazidos à tona sentimentos ligados às relações sociais de amizade (seja para preservá-las, seja para preservar a própria imagem) que orientaram as decisões diante da situação de conflito.

Gilligan e Attanucci (1988) e Gilligan (1982/1993, 2011), ao afirmarem o papel da cultura na construção da moralidade, já destacaram a função do conteúdo com referência na situação diante de decisões e juízos morais. Na pesquisa que

desenvolvemos, as representações de gênero desencadearam modos de ser do ponto de vista moral, o que pode ser apontado como mais um conteúdo nessa construção, assim como foi em outros estudos (Kelly, 2011; MacGilliarly-DeLisi et al., 2003).

Assim, os dados encontrados indicam a necessidade de mais estudos na perspectiva da moralidade em que a personalidade moral ou o *self*/eu organiza o ser moral (Vasconcelos & Souza, 2010; Benhabib, 1992). Nessa organização, sentimentos, pensamentos, crenças, ideias e valores estão presentes, e, nela, o gênero tem ação central nessa organização como uma construção cognitiva, afetiva e sociocultural.

Sendo o *self* um conjunto de representações do sujeito sobre ele mesmo que agrega valores positivos e negativos, ele está em jogo nas decisões e ações morais enfrentadas no cotidiano. Pode-se verificar, neste ponto, que as categorias expressam o funcionamento do *self* a partir do sexo das personagens. É importante observar que essas informações sobre o funcionamento psíquico, no momento em que estão em jogo o gênero e a moralidade, podem ser possíveis a partir das referências teóricas e metodológicas adotadas. No entanto, este estudo não pretendeu se aprofundar nesse aspecto, sendo que mais estudos que investigam o *self* moral e identidade de gênero são necessários para afirmar essas relações e possibilidades.

Quanto às categorias elaboradas e as suas vinculações às personagens dos sexos masculinos e femininos, consideramos que elas apontam para novas significações sobre o masculino; por exemplo, o destaque dado a sentimentos morais e às relações de amizade como reguladores das relações. No tocante às personagens do sexo feminino, a categoria B traz a dimensão do direito e do dever em relação ao outro.

Essas significações sobre o masculino e o feminino do ponto de vista moral é que abrem espaço para a discussão do gênero como plural. Referimo-nos aqui a possibilidades de vinculação, em relação a personagens homens, de questões mais afetivas, pessoais e relacionais de cuidado consigo mesmo e, em relação a personagens mulheres, de questões mais racionais e de justiça. Talvez, o conteúdo da situação e o conflito moral em torno do evento da homofobia com o(a) colega tenham desencadeado essas outras possibilidades.

Notadamente, quando mencionamos a necessidade de pesquisas na perspectiva da pluralidade de gênero, tal como sugerida por Benhabib (1992), a discussão sobre a pluralidade do gênero configura também uma abertura epistemológica nos estudos sobre a moralidade, já

que a clássica binarização da moralidade em ética do cuidado e ética da justiça não nos permite ampliar a perspectiva sobre diferentes orientações, valores e princípios morais nas personalidades dos sujeitos.

Desse modo, a partir dos modelos aplicados pelos participantes e das categorias destacadas, percebemos a necessidade de revisar as teorias morais quando se trata da variável gênero. Isso significa afirmar a superação da visão de sujeito kantiano, que é autônomo e descolado de si mesmo, para assumir um sujeito que tem desejos, individualidade e necessidades concretas que entram no jogo das decisões morais e éticas vividas no cotidiano. As estruturas sozinhas não explicam a moralidade, explicável somente em conjunto com os conteúdos da situação (gênero e a sexualidade, no caso da presente pesquisa) e com as experiências (cognitivas, afetivas e socioculturais) dos sujeitos que também têm papel fundamental na sua construção.

No campo da moralidade, as contribuições deste trabalho podem estar na abertura conceitual do gênero na investigação do funcionamento psíquico diante de conflitos interpessoais e morais. Pudemos demonstrar que o estudo da moral não deve desconsiderar a multidimensionalidade do gênero e, sobretudo, as representações de gênero como reguladoras do modo como os sujeitos enfrentam os conflitos cotidianos.

Referências

- Anwar, N., Bhutto, N. A., Maitlo, Q., & Khawaja, H. A. (2012). The impact of gender role and personality on moral orientation. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 731-737.
- Arantes, V. A., Sastre, G., & González, A. (2010). Violência contra a mulher e representações mentais: Um estudo sobre os pensamentos morais e sentimentos de adolescentes. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(1), 109-120.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self, gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Bookman, M. (1999). Phantoms Slain: Reading Gilligan as a revolutionary text. *Mind, Culture and Activity*, 6(3), 237-252.
- Borrillo, D. (2010). *Homofobia: História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lemos de Souza, L. Representações de Gênero e Resolução de Conflitos Morais entre Jovens na Escola

- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.
- Campbell, R. L. & Christopher, J. C. (1996). Moral development theory: A critique of this Kantian presuppositions. *Development Review*, 16(1), 1-47.
- Costa, A. C., Peroni, R. O., Bandeira, D., & Nardi, H. (2013). Homophobia or sexism? A systematic review of prejudice against nonheterosexual orientation in Brazil. *International Journal of Psychology*, 48(5), 900-909.
- Friedman, M. (1995). Beyond caring: The demoralization of gender. In V. Held (Ed.), *Justice and care: Essential readings in feminist ethics* (pp. 61-77). Boulder, CO: Westview Press.
- Fumagalli, M., Ferruci, R., Mameli, F., Marceglia, S., Mrakic-Sposta, S., Zago, S. et al. (2010). Gender-related differences in moral judgments. *Cognitive Processing*, 11(3), 219-226.
- Gilligan, C. (1993). *Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos. (Trabalho original publicado em 1982).
- Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Gilligan, C. & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(3), 223-237.
- Kelly, M. C. (2011). *Children's moral reasoning about attribution of intentions: The influence of gender stereotypes and theory of mind*. Tese de Doutorado não publicada, Faculty of the Graduate School, University of Maryland, College Park, USA.
- Kimmel, M. S. (1994). Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. In H. Brod & M. Kaufman. *Theorizing Masculinities* (pp. 119-141). California: Newbury Park.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Koller, S., Vinas, Â., & Biaggio, Â. (1992). Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, UnB/Brasília, 8(3), 327-339.
- Leal, A. (2003). Mirar y pensar desde la cultura de género. *Anuario de psicología*, Barcelona, 34(2), 279-290.
- Martins, S. M. P. (2008). *Cultura e gênero: Um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- McGillicuddy-Delisi, A. V., Sullivan, B., & Hughes, M. B. (2003). The effects of interpersonal relationship and character gender on adolescent's resolutions of moral dilemmas. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(6), 655-669.
- Moreno, M. & Sastre, G. (2010). *Amor, cooperación y conflicto: Como construimos universos*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Pupo, K. R. (2007). *Violência moral no interior da escola: Um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Sastre, G., Moreno, M., & Pavón, T. (1998). Cultura de género y diversidad en el razonamiento moral. *Educar*, Barcelona, 141-153.
- Sastre, G. & Timón, M. (2003). Los sentimientos en el ámbito de la moral. *Educación e Pesquisa*, 29 (2), 219-234.
- Schnitman, D. (Org.). (1996). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educación e Realidade*, 20, 71-99.

Lemos de Souza, L. Representações de Gênero e Resolução de Conflitos Morais entre Jovens na Escola

- Skoe, E. E. A., Eisenberg, N., Cumberland, A., Hansen, K., & Perry, J. (2002). The influences of sex and gender-role identity on moral cognition and prosocial personality traits. *Sex Roles, 46* (9-10), 295-209.
- Seidler, V. (2000). *La sin razón masculina. Masculinidad y teoría social*. México: Paidós.
- Souza, L. L. (2009). Modelos organizadores, sujeito e educação: Considerações a partir do pensamento complexo. *Ciências & Cognição, UFRJ/Rio de Janeiro, 14*(1), 283-295.
- Stach-Haertel, B. U. (2009). *A constituição de subjetividades legitimadoras das desigualdades de gênero: Um estudo a partir de referenciais da Psicologia e Educação*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Vasconcelos, M. S. & Souza, L. L. (2010). Juízos e valores morais: Desafios teóricos em psicologia. *Psicologia & Sociedade, 21*(3), 343-352.
- Vasconcelos, M. S., Arantes, V. A., Souza, L. L., Trevisol, M. T. C., & Belloto, M. E. (2010). Juízos e valores morais: Estudos na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. *Paidéia, USP/Ribeirão Preto*, 207-217.
- Walker, L. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning. *Child Development, 53*, 677-691.
- You, D., Maeda, Y., & Bebeau, M. J. (2011). Gender differences in moral sensitivity: a meta-analysis. *Ethics & Behavior, 21* (4), 263-282.

Recebido: 03/04/2014
Reformulado: 12/06/2014
Aprovado: 30/06/2014

Mendonça, T. R. O. de; & Queiroz e Melo, M. de F. A. Adoção de Cães por Universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano

Adoção de Cães por Universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano¹

Adoption of Dogs by University Students: an actor-network study about the human/non-human relation

Adopción de Perros por los Estudiantes Universitarios: un estudio Actor-Red sobre la relación humano/no-humano

Tatiane Rose Oliveira de Mendonça²

Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo³

Resumo

Refletindo sobre a questão do abandono de animais domésticos nas ruas e em estratégias para solucionar esse problema de saúde pública, buscamos compreender a motivação de universitários para a adoção de cães, em suas histórias exitosas e não-exitosas, identificando aspectos relevantes desse processo, bem como seus dificultadores. Sob o aporte teórico-metodológico da Teoria Ator-Rede, intentamos descrever o fenômeno, tendo as narrativas como instrumento preponderante para a obtenção de dados. Verificamos que a adoção de cães se pauta por motivações hedonistas ou altruístas, sendo que, em alguns casos, encontrou-se uma mistura de ambas. Foram comparados ainda, entre adoções exitosas e não-exitosas, elementos que os adotantes consideraram ou desconsideraram nas suas decisões. Este estudo colabora para a redução da escassez de pesquisas sobre o tema no Brasil e pode embasar reflexões sobre estratégias para melhorar as chances de adoção e posse responsável de animais domésticos.

Palavras-chave: Teoria Ator-rede; relação humano/não-humano; relação cães/universitários; adoção.

Abstract

Reflecting on the issue of domestic animals abandonment in the streets and on strategies to solve this public health problem, we've tried to understand the motivation of university students to adopt dogs, in their successful and unsuccessful stories, identifying relevant aspects of this process as well as its obstacles. Under the theoretical-methodological framework of the Actor-Network Theory, we intended to describe the phenomenon, having the narratives as a prevailing instrument for obtaining data. We found that the adoption of dogs is also guided by either altruistic or hedonistic motivations, and, in a few cases, a mixture of both. Elements which the adopting students considered or disregarded in their decisions were also compared between successful and unsuccessful adoptions. This study contributes to the reduction of the lack of researches on the issue in Brazil and may support reflections on strategies to increase the chances of adoption and responsible possession of domestic animals.

Keywords: Actor-network Theory; human/non-human relationship; dogs/university students relationship; adoption.

Resumen

Al reflexionar sobre la cuestión del abandono de animales domésticos en las calles y en las estrategias para hacer frente a este problema de salud pública, tratamos de comprender la motivación de los estudiantes universitarios a adoptar perros callejeros, en sus historias de éxito y de

¹ O presente artigo é resultado de pesquisa realizada com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais. (FAPEMIG).

² Bolsista do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Endereço para correspondência: Laboratório de Pesquisas e Intervenção Psicossocial (LAPIP/UFSJ), Praça Dom Helvécio, 74 - salas 2.09 e 2.10, Campus Dom Bosco, São João del-Rei/MG, CEP: 36301-160. Endereço eletrônico: tatianerose@yahoo.com.br

³ Professora Doutora do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei. DPSIC/LAPIP/UFSJ. Endereço eletrônico: fatimaqueiroz.ufsj@gmail.com

Mendonça, T. R. O. de; & Queiroz e Melo, M. de F. A. Adoção de Cães por Universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano

fracaso, identificando los aspectos relevantes de este proceso y los obstáculos. Con el aporte teórico y metodológico de la Teoría del Actor-Red, intentamos describir el fenómeno teniendo las narrativas como el principal instrumento para la obtención de datos. Encontramos que la adopción de los perros se rige por motivos hedonistas o altruistas, y en algunos casos, hemos encontrado una mezcla de los dos. También fueron comparados entre las adopciones exitosas y no exitosas, elementos que consideran adoptantes o ignoran en sus decisiones. Este estudio contribuye a la reducción de la escasez de investigación sobre el tema en Brasil y puede basar reflexiones sobre estrategias para mejorar las posibilidades de adopción y tenencia responsable de mascotas.

Palabras-clave: Teoría del Actor-red; relación humano/no humano; relación perros/universitarios; adopción.

Introdução

Este estudo nasceu da necessidade encontrada na realidade da cidade de São João del-Rei – Minas Gerais, comum a várias cidades brasileiras e que se constitui em um problema de saúde pública: o abandono de animais. Sendo a adoção e a posse responsável a estratégia mais indicada para solucionar tal problema segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), buscamos identificar, a partir de histórias de adoção exitosas e não-exitosas, os motivos que levaram esses universitários a adotarem cães, visto que essa prática tem se expandido entre esses jovens. Por meio de revisão de literatura, ficou evidenciada também a carência de pesquisas sobre o tema no Brasil, sendo oportuno desvendar esse fenômeno pela sua atualidade e como emergente de uma realidade comum em nosso País. Acreditamos ainda que, como indicam Nemcová e Novák (2003), pela compreensão desses processos, pode-se planejar estratégias destinadas a melhorar as chances de adoção exitosa de cães, encurtando seu tempo em abrigos temporários ou mesmo, no caso da cidade pesquisada, diminuindo sua permanência nas ruas. Para este estudo, utilizou-se, como aporte teórico-metodológico, a Teoria Ator Rede, uma vez que essa abordagem nos permite estudar as relações entre humanos e não-humanos de forma simétrica, ou seja, considerando os últimos fora de uma relação idealizada e antropocêntrica. Esta abordagem também se distingue por levar em conta o não-humano enquanto um actante, capaz de produzir efeitos, seja com uma ação direta ou como alguém que inspira ação na outra parte envolvida no processo.

A Teoria Ator-Rede como suporte teórico e metodológico

A Teoria Ator-Rede, também conhecida como “Sociologia da tradução”, foi o suporte teórico-metodológico para este estudo por conferir importância aos eventos do cotidiano e porque se propõe a mapear as relações que se dão entre humanos e não-humanos, que constroem e reconstróem a si e à realidade de forma incessante na composição dos coletivos. Essa metodologia torna-se particularmente útil na pesquisa psicossocial, uma vez que esse campo de estudos pode ser narrado em seus múltiplos matizes, se levada em conta a sua constituição híbrida (aspectos humanos e não-humanos em constante interação). As redes, objetos de estudo desta teoria, são consideradas resultados das conexões dinâmicas entre os atores, não podendo esses últimos serem definidos *a priori*, considerando

que novos atores podem ser mobilizados a qualquer tempo (Pedro, 2010). A metodologia adotada se propõe a seguir os atores: 1. identificando e conhecendo as várias histórias que compõem a rede; 2. respeitando sua dinâmica e complexidade, sem tentar fazer reduções; mas 3. levando em conta as várias narrativas oferecidas ao pesquisador como retalhos que compõem uma colcha cuja tessitura poderá ser revelada em sua singularidade, estando ao mesmo tempo conectada a um todo maior (Queiroz e Melo, 2007).

Alguns conceitos elaborados pela Teoria Ator-Rede nos auxiliaram especialmente para a compreensão de nosso objeto de estudo. São eles a noção de rede e de actante, juntamente com os conceitos de simetria e tradução.

Pensar em rede, a partir da Teoria Ator-Rede é pensar em algo dinâmico, fluido, composto por alianças e movimentos. Os elementos que compõem a rede não podem ser compreendidos como entidades estáveis, devendo-se considerar sua capacidade de redefinição da própria identidade e de suas relações (Morais, 2000).

O conceito de simetria na Teoria Ator-Rede nos permite analisar um objeto de estudo, colocando, em um mesmo nível analítico, humanos e não-humanos, sem dar prioridade a qualquer deles, uma vez que, como parte de uma mesma rede, ambos compõem juntos os fenômenos (Tureta & Alcadipani, 2009).

O termo actante aparece na TAR como uma ampliação ao conceito de ator, já que o último termo, em inglês, se limitaria a humanos. Significando atuante e produtor de efeitos na rede, o termo actante pode ser utilizado para designar tanto humanos quanto não-humanos, sendo caracterizado não pela condição de humanidade, mas sim com base na ação, no desempenho (Latour, 2001, citado por Pedro, 2010). Assim, actante não se confunde com indivíduo, pois é híbrido e caracterizado como um ator da rede por possuir agência, por produzir efeitos (Tsallis et al., 2006 citados por Cordeiro, 2010).

Outro conceito útil para a compreensão de nosso objeto de estudo é o conceito de tradução. Para Law (1992), a tradução está atrelada à ideia de transformação ao mesmo tempo que à de equivalência. Como aponta Queiroz e Melo (2007), a tradução implica conservação de aspectos já existentes, ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças, resultando em elementos que vão se modificando a partir de novas conexões. Ao utilizarmos dados disponíveis sobre a adoção infantil para compreendermos a adoção de cães, estamos aproximando duas redes e realizando novas conexões entre esses fenômenos, em que algumas características poderão se revelar semelhantes, enquanto novas características vão sendo

construídas produzindo diferenças. Ao procedermos desse modo, estamos realizando uma tradução, ou seja, uma passagem, um deslocamento, uma conexão que antes não existia.

A adoção

Antes de tratar da problemática específica deste artigo, faremos uma breve contextualização sobre o fenômeno da adoção entre humanos, a fim de problematizar tal ação na situação investigada.

A adoção pode ser tomada como a “criação de um relacionamento afiliativo” com características que se diferenciam da paternidade biológica. No processo de adoção, é necessário um período avaliativo, a fim de verificar a adequação dos adotantes ao ente adotado – sendo a recíproca verdadeira –, assim como se torna um imperativo lidar com o desconhecimento da história do adotado e suas características peculiares (Reppold & Hutz, 2003).

Remontando às origens históricas da adoção, Weber (1996) a caracteriza como um movimento que visa principalmente à satisfação dos interesses dos adotantes. Para a autora, essa visão ainda persiste na atualidade, porém hoje se tem pensado a adoção principalmente como um procedimento que beneficia aquele que se encontra em situação de abandono, perspectiva que confere importância aos estudos destinados à compreensão dos fatores motivacionais da adoção.

Vários estudos (Schettini, Amazonas, & Dias, 2006; Weber, 2005, 1996; Camargo, 2005; Reppold & Hultz, 2003; Ebrahim, 2001) já têm trazido a satisfação do desejo de ser pai/mãe como uma das principais motivações. Nesse sentido, Weber (2005) considera que alguns dos adotantes são motivados pela crença de que a chegada de uma criança pode resolver seus problemas existenciais, inclusive facilitando a vinda de um filho biológico ou substituindo um ente querido que tenha falecido. Essas motivações são consideradas por Reppold e Hultz (2003) como hedônicas, condição em que a adoção ocorre para satisfazer os desejos dos próprios adotantes, seja fundamentada no próprio desejo de possuir um filho ou por acreditarem que os adotados lhes serão gratos e os ajudarão quando estes precisarem. Outra motivação para a adoção pautada pela lógica do hedonismo, segundo Weber (1996), é o desejo de companhia para um filho único ou mesmo o medo da solidão. Segundo Schettini (1998, citado por Schettini, Amazonas, & Dias, 2006), a motivação pode estar, ainda, no desejo de companhia na velhice. Ainda são apontados como motivadores a caridade e a filantropia (Ebrahim, 2001; Weber,

1996), especialmente nos casos de adoção tardia, em que, por altruísmo, são acolhidas crianças com idade mais avançada.

Guardadas as diferenças, esses dados referentes ao processo de adoção de crianças nos serviram para iluminar o processo de adoção de cães por universitários.

Os animais domésticos e a adoção: identificando elementos da rede

O convívio entre animais e seres humanos se dá desde tempos imemoriais, sendo essa relação permeada pelas características próprias de seu tempo e espaço, variando de acordo com cada momento vivido pelos grupos (Dal-Farra, 2003). Nas relações estabelecidas com os cães, o homem se beneficiava com a proteção territorial e a ajuda na caça, mas hoje, mais que a defesa de território, aparecem necessidades psicológicas para justificar essa parceria (Vaccari & Almeida, 2007). Pode-se constatar que, com o processo de urbanização, os animais tornaram-se cada vez mais presentes dentro dos lares, no convívio com as famílias, sendo considerados, muitas vezes, membros das mesmas (Dal-Farra, 2003).

Alguns dos benefícios da convivência entre homem e animal doméstico têm sido estudados e comprovados. Para os humanos, aponta-se como consequência dessa relação, por exemplo, o alívio para situações de tensão, a possibilidade de descontração e bom humor, de contato físico, de proteção e segurança e a sensação de ser útil a alguém pela necessidade de se assumir como cuidador (Fuchs, 1987, citado por Silva, 2009).

Como apontam Gadermann et al. (2009) em levantamento de várias pesquisas, algumas características dos animais são verificadas como potencializadoras do vínculo com os humanos: o fato de serem facilitadores do convívio social, de terem disponibilidade ininterrupta de afeto, de proporcionarem conforto e companhia, ponto importante especialmente para pessoas que se encontram de alguma forma fragilizadas emocionalmente ou que estão postas à margem da sociedade, como portadores de algumas doenças, moradores de rua, idosos asilados, crianças portadoras de síndromes, portadores de sofrimento psíquico de várias ordens, ou mesmo soldados realizando missões em países distantes. Para esses grupos, como indica a psicanalista junguiana Nise da Silveira (1992), os cães são animais que se tornam “amigos de destino [e.] sem dúvida, para muitos deles, o único elo de vida que dá calor ao rude mundo externo” (p. 20). Outros estudos da mesma autora indicam que o convívio com animais pode ser útil na

Mendonça, T. R. O. de; & Queiroz e Melo, M. de F. A. Adoção de Cães por Universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano

promoção de saúde, na redução da mortalidade de pacientes com doenças cardíacas, na diminuição do uso de medicação, do índice de violência e de tentativas de suicídio em enfermarias que contam com animais de estimação como coterapeutas. Como ressalta Beck (1974, citado por Silveira, 1992):

Para ser sadio é necessário ter contato com outras espécies de seres vivos. Se os humanos buscam atingir seu completo potencial de saúde, não podem limitar seu relacionamento à sua própria espécie. Se as pessoas desejam harmonia com sua própria natureza animal, devem sentir todo o mundo vivo em torno delas. (pp. 114-115)

O abandono de animais nas ruas: questão para a saúde pública e para a Psicologia Social

Embora consideremos uma série de benefícios na relação “animal humano” – “animal não-humano”, alguns problemas também surgem, uma vez que a superpopulação canina no Brasil e no mundo representa hoje um relevante problema de saúde pública e de bem-estar animal (Who, 1992 citado por Soto, De Sousa, Risseto, & Lima, 2006). Os animais abandonados nas ruas são um problema para as cidades, podendo proporcionar transmissão de doenças, acidentes de mordedura e acidentes de trânsito (Arca Brasil, 2003), e até mesmo os *campi* das universidades brasileiras têm servido de abrigo para os animais abandonados (Dilly, Costa Junior, Freitas, & Franceschini, 2005). Deve-se levar em conta ainda que a grande população de animais de rua agrava a situação de saúde no Brasil por estarmos vivendo um processo de transição epidemiológica em que ainda se convive de perto com doenças infectoparasitárias e crônico-degenerativas (Costa, Jorge, De Albuquerque Saraiva, & De Lima Coutinho, 2009).

São João del-Rei é um exemplo de cidade brasileira que vem enfrentando problemas com o abandono de animais e seu descarte pelas ruas. Não apenas cães e gatos são encontrados, mas também vacas, porcos e cavalos transitam livremente pela cidade, causando transtornos no trânsito e espalhando lixo, além da possibilidade de transmissão de doenças como leishmaniose, giárdia, sarna e raiva (Moura, Gouvêa, Marinelli, & Vieira, 2012). Quanto às soluções pensadas para resolver tal problema, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, houve um primeiro momento, caracterizado pela *Metodologia da captura e extermínio*, recomendada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), datada de 1973, que visava à apreensão e eutanásia de animais não reclamados em curto

espaço de tempo (Santana & Oliveira, 2006). A partir das críticas recebidas e comprovação da ineficiência de tal ação, inaugura-se uma nova fase, de *prevenção ao abandono*, a partir do 8º Relatório do Comitê de Especialistas em Raiva da OMS (1992), que objetiva uma série de medidas preventivas:

a) controle da população através da esterilização; b) promoção de uma alta cobertura vacinal; c) incentivo a uma educação ambiental voltada para a guarda responsável; d) elaboração e efetiva implementação de legislação específica; e) controle do comércio de animais; f) identificação e registro dos animais; g) recolhimento seletivo dos animais em situação de rua. (Santana & Oliveira, 2006, pp. 9-10)

Assim, a solução encontrada e sugerida pela OMS é, atualmente, o controle populacional de animais domésticos mediante a posse responsável (Dilly et al., 2005), o que, para Langoni et al. (2011), se caracteriza como a

condição na qual o guardião de um animal de companhia aceita e se compromete a assumir uma série de deveres centrados no atendimento das necessidades físicas, psicológicas e ambientais de seu animal, assim como prevenir os riscos potenciais de agressão, transmissão de doenças ou danos a terceiros que seu animal possa causar à comunidade ou ao ambiente, como interpretado pela legislação pertinente. (p. 298)

A adoção de animais domésticos juntamente com a guarda responsável são ações identificadas por nós nessa rede que desejamos estudar, entendendo que, articuladas a outras medidas, poderão se constituir numa estratégia para solucionar o problema das superpopulações caninas nas ruas, especialmente porque a eutanásia, ainda largamente utilizada como forma de controle de zoonoses pelas prefeituras, causa o sofrimento do animal e o desgaste psicológico dos funcionários do departamento de zoonoses dos municípios que a utilizam como prática (Soto et al., 2006), devendo ser superada.

Para a Teoria Ator-Rede, uma Psicologia Social leva em conta os vínculos que se estabelecem entre vários actantes, independentemente se são humanos, não-humanos ou híbridos, uma vez que esses elementos heterogêneos se articulam para formar os coletivos e produzem efeitos muito variados nessa convivência, modificando, inclusive, as premissas iniciais das partes envolvidas. A convivência dos

humanos com animais nos espaços urbanos tem se tornado cada vez mais estreita, até porque vários desses animais estão se deslocando de seus habitats naturais, desalojados pela ocupação crescente de seus espaços por construções feitas pelo homem. No caso dos cães, torna-se evidente uma motivação afetiva que tem regido essa antiga ligação do homem com seus animais domésticos. Para além de um problema de saúde pública, o abandono de cães provoca a necessidade de avaliarmos como essa troca de propriedades se estabelece entre grupos em uma rede de cuidados mútuos. No caso das adoções de cães por universitários – podendo-se ainda ampliar esta problematização para outras situações análogas às adoções entre humanos –, sentimo-nos impulsionados a perguntar quem cuida de quem se invertemos o ângulo do olhar para avaliar essa convivência. Há casos em que se percebe claramente como os adotantes em situação vulnerável podem se beneficiar reciprocamente de um tipo de cuidado diferente por parte dos adotados.

Os Estudantes Universitários como potenciais “adotADORES”⁴

Os estudos universitários caracterizam-se por serem um período de transição na vida dos adolescentes e jovens que passam por essa etapa em que surgem algumas das principais demandas da vida adulta, como a definição da profissão, a possível mudança para uma cidade que ofereça ensino superior e, portanto, o afastamento de pessoas próximas e a necessidade de assumir todas as responsabilidades exigidas pela moradia distante do convívio familiar. Nessa fase, o estudante passa por algumas dificuldades, além da própria separação em relação aos pais, tais como: problemas pessoais gerados pela solidão; limitações na capacidade de relacionar-se e tomar decisões; problemas acadêmicos pela dificuldade de adaptação ao novo ritmo de vida, pela demanda de competências para o estudo e para a expectativa de um padrão de rendimento; e ainda problemas financeiros, de segurança e de gestão da nova casa (Pereira, 1997, citado por Ferraz & Pereira, 2002).

O Projeto *Longe de Casa*, realizado por Moreno e Souza (2009) com os estudantes da Universidade Federal de São João del-Rei, identificou que alguns jovens vivenciam um significativo grau de angústia ao iniciarem seus estudos, reiterando os motivos acima colocados. Ao mesmo tempo, esses jovens convivem com o caráter temporário dessa realidade, já que, dentro de quatro ou cinco anos, devem passar

por outra transformação em suas vidas, quando precisam novamente repensar seus esquemas de sobrevivência para se readaptarem às novas demandas (uma possível volta para a cidade de origem ou ida para outra cidade, procura de emprego etc.), ficando esse período de transição caracterizado pela efemeridade. Esta condição de passagem – de uma posição receptora de cuidados a uma busca de autonomia, de serem cuidados a exercitarem-se como cuidadores – atinge mesmo aqueles que ainda residem com as famílias, pois passam a viver as expectativas de se independizarem dos pais para assumirem as responsabilidades da vida adulta. Verificando a grande incidência da adoção de cães por esse público, buscamos conhecer as motivações para esse ato, bem como as relações estabelecidas entre os estudantes e seus animais.

Método

Para compreender e descrever o fenômeno da adoção, coletamos o conjunto das histórias trazidas por cada ator da rede investigada, valorizando a narrativa dos mesmos enquanto instrumento preponderante para a obtenção dos dados (Queiroz e Melo, 2007).

Partindo dos “movimentos do pesquisador” identificados por Pedro (2010), utilizamos o seguinte método: primeiramente, *buscamos uma porta de entrada*, ou seja, uma maneira de nos inserir na rede para seguirmos os atores. Nossa inserção na rede se deu por intermédio da Sociedade São Francisco de Assis de Proteção Animal, da cidade de São João del-Rei, e do efeito *bola de neve*, em que os próprios universitários nos indicaram novos atores; em seguida, *identificamos os porta-vozes*, selecionando aqueles que pudessem e se dispusessem a “falar pela rede”; no decorrer de todo o processo, *acessamos os dispositivos de inscrição*, ou seja, o material objetivado da rede, por meio da literatura encontrada; posteriormente, *mapeamos as associações entre os actantes*, buscando conhecer as narrativas de cada universitário e, mediante o material coletado, pudemos, então, refletir sobre as relações produzidas e utilizá-las na confecção de novas inscrições que esperamos para poder proporcionar maior conhecimento sobre a rede de adoção de animais.

Resultados

A história contada: características dos atores e histórias de adoção

⁴ Termo cunhado por nós como resultado da fusão das palavras adotadores e atores, caracterizando uma situação de hibridismo.

Mendonça, T. R. O. de; & Queiroz e Melo, M. de F. A. Adoção de Cães por Universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano

Para coletar as histórias de adoção de cães, foram realizadas dez entrevistas, sendo oito com universitários, cujas adoções foram exitosas, e duas com universitários, cujas adoções não foram exitosas. Os “adotadores” possuíam, no momento da entrevista, entre 22 e 45 anos de idade e, quanto ao seu local de residência, quatro sujeitos moravam com a família⁵, outros quatro moravam em república e dois moravam sozinhos. Quanto aos seus cursos de graduação, o grupo era diverso, incluindo estudantes de Psicologia, Geografia, Educação Física e Engenharia, dentre outros. O número de animais adotados por entrevistado variou de um a cinco. A renda dos cuidadores variou de R\$ 400,00 a R\$ 3.000,00, sendo que, em ambos os grupos – adoções exitosas e adoções não-exitosas –, havia sujeitos que recebiam valores próximos ao menor e ao maior valor. Percebemos, semelhantemente ao que foi pontuado por Weber (1996) em relação à adoção de crianças, que não é possível fazer associação entre o sucesso da adoção e o nível socioeconômico dos adotantes embora tenha se observado que o fator econômico tenha sido apontado pela maioria dos universitários como dificultador da manutenção da adoção.

No que se refere às características dos animais adotados, não foi encontrada preferência quanto ao sexo dos animais, tendo sido adotados o mesmo número de machos e fêmeas. Os resultados obtidos se diferenciam dos resultados encontrados nas adoções de crianças, sendo que nestas parece haver uma preferência pelo sexo feminino, como apontam Coimbra (2005) e Weber (1996), que encontraram uma média de 60% de adoções de meninas.

Em relação ao porte, somente uma entrevistada relatou já ter possuído cachorro de porte grande, havendo preferência por cães de pequeno e médio portes. Carolina⁶ justifica a escolha de muitas pessoas por cães menores:

“- Por ser de porte grande, é mais complicado, faz mais sujeira, tem que dar mais atenção em relação a passeio, porque são mais carentes em relação a exercício físico”.

Quanto à idade no momento da adoção, oito dos dez cães adotados eram filhotes. Esse dado se assemelha ao encontrado nas adoções de crianças que, em sua maioria, só encontram lares até os três anos de idade, como apresenta Ebrahim (2001), enquadrando-se no perfil considerado adotável, segundo Weber (1996).

Segundo Ebrahim (2001), os adotantes tardios⁷ o fazem por se sensibilizarem com a situação de crianças abandonadas, enquanto os adotantes de bebês o fazem por si próprios, para satisfazer a seu próprio desejo de ter um filho. Com a adoção de cães, essa assertiva não parece ser verdadeira, uma vez que também muitos dos que adotaram filhotes o fizeram por se sensibilizarem com a situação de abandono:

“- Tava chovendo muito depois do natal e eu vi um filhotinho meio que jogado junto com o lixo, todo sujinho. ...Foi aí que eu olhei, peguei e levei pra casa” (Carolina).

Em se tratando da adoção de cães, a saúde não parece ser elemento tão privilegiado quanto na adoção de crianças em que, segundo Weber (1996), 76% dos bebês adotados são saudáveis. Metade dos entrevistados adotou cães doentes como no caso abaixo:

- Ela estava superassustada, toda machucada, toda cheia de sarna e ferida, não conseguia ficar de pé nas patas de trás, e aí nós pegamos e pensamos na possibilidade de levar ela pra casa pra pelo menos ela não morrer na rua, porque, pelo que a gente viu, ela ia morrer naquele dia se ela continuasse na rua, que ela tava muito magra, pele e osso, muito fraca, e as pessoas provavelmente não a estavam alimentando pelo fato de que ela estava muito doente, muito cheia de sarna e ferida. Ai, nós pegamos ela pra pelo menos ela morrer com dignidade na nossa casa. (Davi)

Os locais onde os animais foram encontrados pelos universitários variaram entre a Sociedade Protetora dos Animais, as ruas da cidade, a porta de casa e a Universidade (UFSJ) Quatro universitários adotaram cães por intermédio da Sociedade Protetora dos Animais, seja pela página desta no Facebook ou pelas feiras de adoção realizadas. Três estudantes encontraram seus cães nas ruas da cidade e outros três encontraram na porta de casa. Dois cães foram encontrados na própria Universidade.

Quanto à aceitação do animal na casa dos universitários, sete dos entrevistados tiveram problemas; a maioria com os pais. Porém, para todos os universitários que permaneceram com os cães após o período de adaptação, o relacionamento tornou-se satisfatório com a aprovação e aceitação de todos na casa.

⁵ É importante destacar que, como a pesquisa ocorreu durante a greve dos professores universitários de 2012, muitos estudantes que não eram da cidade haviam voltado para as cidades onde residiam suas famílias, reduzindo-se, assim, as chances de participar do estudo.

⁶ Foram dados nomes fictícios aos entrevistados como garantia de anonimato, como previu o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

⁷ Adotante tardio é um termo utilizado para denominar as pessoas que adotam crianças maiores de três anos de idade.

As adoções exitosas

Ao investigarmos acerca do que ajudou as adoções a perdurarem, uma vez que muitos cães são abandonados após permanecerem um período em uma casa, obtivemos diferentes respostas. Alguns universitários apontaram a disposição em ter um cão associada ao gostar de cachorros e também ao fato de todos em casa gostarem de animais. Ainda são apontados, como fatores de êxito, ter paciência e o fato de não gerar muito gasto financeiro. Já Paulo atribui ao próprio animal o êxito da adoção:

“- O jeito dela, assim, que ela é muito sociável, então isso acabou conquistando as pessoas da família, ...e depois assim, pelo fato de ela ser bonitinha, isso tudo acho que ajuda também as pessoas a gostarem dela”.

O sucesso da adoção também foi associado ao ambiente físico apropriado e a questões ligadas à higiene e educação, como conseguir ensinar comportamentos adequados ao animal. Em um dos casos foi mencionada a possibilidade de companhia para o filho único e em outro a compatibilidade de temperamento de adotantes e adotados:

- Esse processo de adaptação é bem difícil mesmo, você tem que perceber o que o cachorro quer fazer, não tanto o que você quer, né? Eu queria que ele fosse quietinho e ficasse do meu lado o tempo todo, mas ele é muito agitado, gosta de brincar, então tem que respeitar isso. (Tainá)

No processo de adoção, foram encontradas dificuldades na educação do animal, como ultrapassar a primeira fase de filhote, lidar com a bagunça causada pelo cão e, principalmente, a limitação para viajar, apontada pela maioria dos entrevistados. O espaço físico também foi apontado como dificultador:

- As casas que eu escolho pra morar eu pago até um aluguel mais caro, justamente por causa de espaço pra eles, né. Eu não ligo tanto pra dentro da casa, o principal é que tenha espaço pra eles e tenha muro alto pra sair o mínimo de som possível por causa de vizinho. (Bruno)

Além desses fatores, foram apontadas a cota extra de trabalho na rotina diária e, ainda, características do próprio animal, tais como o tamanho e características de personalidade que se diferenciavam muito do modo de vida da família.

As adoções não-exitosas

Houve uma grande dificuldade em encontrar sujeitos cujas adoções não foram exitosas e concordassem em ser entrevistados, sendo que alguns, mesmo tendo feito um cadastro, negaram, inclusive, que houvessem adotado algum cão. Acreditamos que esse é um dado importante a ser relatado, uma vez que indica uma dificuldade por parte dessas pessoas em falar do caso, o que pode ser justificado pelo medo de serem julgadas ou mal interpretadas, ou até mesmo por não terem encontrado uma solução que não fosse o abandono do animal nas ruas. As duas pessoas que aceitaram nos conceder a entrevista encontraram outros lares adotivos para seus cães, sendo este talvez o fator que possibilitou que as entrevistas fossem realizadas.

Participaram dessa etapa de entrevistas dois sujeitos. O tempo de permanência com o cão variou de algumas semanas em um dos casos e cerca de oito meses no outro. Todos os moradores da casa queriam o animal no momento da adoção. Dentre as dificuldades encontradas, foram apontadas características do animal, como agitação e tamanho, visto que cresceu mais do que o esperado, no caso do cão de Nara e problemas de comportamento, no caso do cão de Mariana. Também, apareceram dificuldades como tempo e espaço, conforme aponta Nara:

“- Pela falta de tempo a gente notou que tava fazendo mal pra ele, porque ele tava ficando muito sozinho”.

Quanto à rotina desses animais, ambas as entrevistadas relataram que eles passavam o dia chorando e arrastando objetos que encontrassem pelo caminho, o que elas atribuem ao fato de que o animal não estava satisfeito com o local onde estava, seja pelo tamanho, seja pela ausência de humanos por longos períodos de tempo.

Quanto aos motivos para a desistência da adoção, Nara apontou a falta de espaço e tempo e Mariana o fato de não terem pensado em todas as dificuldades antes de adotar:

- No começo todo mundo quis, todo mundo adorou a ideia, mas eu acho que também não pensou muito nas consequências que teria, ...um monte de gente começou a desistir, não queria mais, não queria mais tomar conta, não queria mais cachorro lá.

As entrevistadas também apontaram mudanças na rotina. Nara apontou para o cuidado com o animal e a preocupação em como tratá-lo melhor. Mariana

assinalou o choro do animal como empecilho para dormir.

Ambas as entrevistadas encontraram um novo lar para o animal:

“- Em nenhuma hora passou soltar ele como muita gente faz” (Nara).

Quanto aos sentimentos vividos no momento da entrega, as entrevistadas relataram sentimentos de vazio, tristeza, saudade e, ainda, de culpa por não conseguirem cuidar do animal.

As duas entrevistadas relataram que gostariam de ter outro cão no futuro, quando tivessem condições, e que voltariam a pegar outro cão de rua. Shore (2005) já apontava para tal possibilidade, defendendo a importância de se compreender o fenômeno da adoção buscando elucidar as causas do abandono, uma vez que é grande a chance de que pessoas que tiveram que abandonar um animal em algum momento de suas vidas queiram adotar outro animal em um período posterior num movimento reparador. Quanto à experiência, as universitárias acreditam que aprenderam sobre a necessidade de considerar o orçamento antes de tomar decisões e analisar se realmente possuem o tempo e o espaço necessários para criar um cachorro.

O cão como actante

O cão é tomado como um actante porque produz efeitos com sua ação, com as ações de outros sobre e por ele e com o rastro deixado pela própria ação ou pela ação que *faz fazer* ao outro, o universitário. Como ser que possui agência, o cão faz mudar a relação do universitário com sua casa, seja aumentando os cuidados para a proteção do animal, seja no sentido de proteger objetos da ação do mesmo.

O cão também traz uma série de mudanças na rotina, como a redução do número de viagens ou o compromisso de levá-lo para um hotel e os cuidados com a alimentação, higiene e saúde (providenciar banho e/ou tosa, ter atenção ao período da vacina, tratamento antipulgas e vermífugo), entre outros. A convivência com o cão chega a modificar as relações, restringindo a convivência dos donos com pessoas que não gostam de animais.

Os universitários puderam constatar que o cão possui características próprias de se comportar num grupo que o acolhe, como ser tranquilo ou agitado, ser ciumento, ser sociável, e, ainda, gostos específicos quanto a hábitos, posturas, passeios e jogos. Características em comum com o dono também foram encontradas. Não nos cabe dizer por quais motivos ou quem influenciou quem nessa relação entre adotantes humanos e adotados não-humanos, mas, como apresenta Silva (2009),

destacando um espaço de interferência mútua entre os atores que compõem uma rede:

Seguindo a inspiração da TAR, abandonamos essa questão que trata de quem domina quem, para sair das questões da causalidade. O que se torna campo de atenção da TAR são as produções geradas pelos vínculos, e se estes contribuem com mais ou menos vida no coletivo. (p. 12)

Alguns universitários apresentaram a crença de que o cão fica parecido com o dono, ou, em caso de vários donos (como em repúblicas), que o animal “pega” características de cada um, como nos mostra Carolina:

- *O pessoal sempre compara... inclusive de ser ciumenta, agitada também, eu consigo ver muito dela, muito de mim, nela. Eu acho que a gente tem muita característica em comum, eu acho até engraçado isso, porque acaba que fica mesmo, ...em termos de querer carinho e atenção todo o tempo, eu acho que assim, isso é até difícil pra eu admitir [risos], mas eu acho que a gente se parece.*

Além dos aspectos citados, também é importante ressaltar o aspecto da relação estabelecida com o animal na família, como nos aponta Osório (2011):

A unidade doméstica é o espaço da família e das relações de parentesco, pensadas como relações de afeto. Humaniza-se o animal que habita a casa e se o inclui na família: ele é uma criança, um *bebê*, demanda cuidados, precisa de *mãe*, precisa de *família*. (p. 12, itálicos do autor)

Esse dado, encontrado por Osório, pode ser confirmado neste estudo, pois, como afirma Tainá:

- *Eu brinco que um cachorro é um filho, ...quando era neném chorava o tempo inteiro, né, queria ficar perto e tal. Eu lembro quando ele chegou, nas primeiras semanas, ele não conseguia ficar sozinho muito tempo, até se ele dormisse assim na beira da cama, ele acordava no meio da noite pra chorar.*

Encontrou-se, também, que a relação que o estudante estabelece com o animal não se embasa em uma relação de poder. Contrariamente, percebe-se que a relação estabelecida é de simetria tal como indicam as seguintes afirmações:

Mendonça, T. R. O. de; & Queiroz e Melo, M. de F. A. Adoção de Cães por Universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano

- Ela não é só um instrumento a mais da casa, um objeto a mais da casa, mas que ela também é um pouquinho dona de um espaço, que ela também é parte daquilo, assim como eu sou ...Se eu saio, fico um pouco fora, tenho que dar um jeitinho de vir aqui pra por comida pra ela, e às vezes pra fazer companhia, pra ela não ficar sozinha. (Davi)

- Eu tenho que ser o líder, e pra ser o líder eu tenho que ser legal, né. Então é isso, é diferente de um ditador, né, eu não sou um ditador, eu sou um líder, e um líder só é líder porque eles gostam de você e te respeitam, justamente porque você é bacana. (Bernardo)

O cão, enquanto actante, produz efeitos positivos e negativos em seus donos. Dentre os benefícios citados pelos universitários, podemos apontar, segundo as narrativas: “produzem distração”, “são fonte de felicidade”, “trazem energia positiva”, “são facilitadores da comunicação”, “tornam-se companhia, fonte de carinho”, “melhoram o sistema imunológico” e “dão leveza ao ambiente”. Um dos entrevistados fez referência a um acidente que sofreu e necessitou ficar acamado por vários dias, período em que seus animais o ajudaram, inclusive com situações práticas, como pegar objetos, uma vez que eram sua única companhia na casa. Efeitos indesejáveis também foram apontados: o investimento financeiro, a perda de mobilidade e a necessidade de ter que dispor de tempo para os cuidados. Além disso, os estudantes confirmaram o período de adaptação do animal como um obstáculo a ser transposto, principalmente se o cão era filhote na chegada ao novo lar.

As motivações para adoção de cães por universitários

Tal como na adoção de crianças, verificamos que a adoção de cães também se pauta por posturas hedonistas ou altruístas por parte dos adotantes. Observamos, entre os entrevistados, que quatro adoções foram realizadas por altruísmo, como no caso do universitário que acolheu o cão mesmo acreditando que este morreria em breve, apenas para dar-lhe conforto nos últimos momentos de vida.

Em muitos dos casos, no ato da adoção, parece haver uma mistura de altruísmo, por perceber a necessidade do animal, mas também de hedonismo, uma vez que há uma gratificação de desejos do adotante que, na maioria das vezes, já tinha o anseio por ter um animal para estimar e ser por ele estimado. Esses foram os tipos de motivação de dois de nossos sujeitos.

Nos casos em que prevalece o hedonismo, a adoção aparece como uma gratificação do desejo do adotante de ter um cão, o que gera, inclusive, a procura pelo animal. Como também aponta Weber (1996) em relação à adoção entre humanos: “No que se refere às motivações dos pais adotivos, constatou-se que a maioria tinha um interesse pessoal e primordial: satisfazer o desejo de ser pai/mãe” (p. 3). Dois estudantes também apontaram como motivo para a adoção o desejo de ter um cão. As falas não deixam explícito o que exatamente pode dar base para esse desejo, podendo estar ligado a um desejo infantil para possuir um bichinho/brinquedo de pelúcia ou à necessidade de se exercitar verdadeiramente como um cuidador.

Outro motivo para a adoção é o desejo de ter companhia. Assim como nas adoções de crianças, a motivação para preencher um vazio ou substituir a falta de um ente querido (nesta pesquisa, um cão falecido) também foi encontrada em um dos casos de adoção de cães que investigamos. Analogamente ao relatado por Weber (1996) e Ebrahim (2001) quanto à adoção de crianças, adotar um cão para oferecer companhia a uma criança sem irmãos também se revelou como motivação para ter um cão em um dos casos desta pesquisa.

Em todas as entrevistas, o afeto pelos cães se revelou uma constante, indicando que a afeição pelos animais por parte dos entrevistados já se constituía parte de uma história vivida desde a infância.

Alguns dos universitários entrevistados relataram ter pensando em comprar animais de estimação, porém não levaram a ideia ao ato. Dentre os motivos para adotar um animal sem dono, os universitários apontaram a questão financeira – já que comprar geraria um gasto alto – e a quantidade de cães abandonados pelas ruas:

- Eu sempre tive experiência muito boa com vira-lata, então não preciso de um cachorro de raça, ...não vou gastar dinheiro comprando um cachorro sendo que tem um monte aí que não tem casa ...e em São João del-Rei tem muito cachorro na rua. (Davi)

Conclusão

Pode-se perceber, a partir dos relatos dos estudantes, que o sentimento de afeição e o desejo em possuir um animal de estimação, aqui especialmente um cão, não ocorrem apenas na adultez, mas é algo que acompanha toda a vida do sujeito, tendo sua origem na infância. Esse dado nos faz pensar na importância de campanhas de educação que objetivem trabalhar questões como o

abandono de animais, a guarda responsável e a importância do respeito para com esses seres.

Quanto à relação entre as motivações para a adoção e o sucesso da mesma, embora não possamos relacionar as motivações e o não-êxito da adoção, notou-se que, nas adoções não-exitosas que conseguimos investigar, a motivação para a adoção pautou-se unicamente no hedonismo, ou seja, na satisfação do próprio desejo de ter um animal. Já nas adoções exitosas, dentre os oito entrevistados, quatro o fizeram por altruísmo, buscando ajudar o animal encontrado a viver em uma melhor situação, e dois pela mistura de altruísmo e hedonismo, caracterizada pelo desejo de ter um animal somado ao encontro com um animal em situação de risco necessitando de ajuda. Percebe-se, com esse dado, que as adoções por altruísmo têm um papel importante no desenvolvimento da capacidade de esses universitários se testarem como cuidadores, marcando, assim, a ultrapassagem de um período em que foram cuidados nas casas de suas famílias para uma condição mais adulta, de autonomia e independência das figuras paternas, podendo ser eles mesmos as referências de cuidados em relação aos entes adotados. Reafirmamos a necessidade de pensar em ações que problematizem e busquem estratégias para a relação desses animais com os humanos para que a situação de abandono dos cães nas ruas não se imponha como uma mensagem de negligência e incapacidade de convivência responsável com aqueles que dependem de nossos cuidados.

Referências

- Arca Brasil. (2003). *Estatísticas sobre cães e gatos em São Paulo*. Recuperado em 3 de junho, 2013, de http://www.arcabrasil.org.br/animais/caes_e_gatos/estatistica.htm
- Camargo, M. L. (2005). Adoção tardia no Brasil: Desafios e perspectivas para o cuidado com crianças e adolescentes. *Anais 1º Simpósio Internacional do Adolescente*. Recuperado em 1 de junho, 2013, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200013&script=sci_arttext&tlng=pt
- Coimbra, J. C. (2005). A demanda nos processos de habilitação para adoção e a função dos dispositivos judiciais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 5(2), 67-78. Recuperado em 24 de janeiro, 2014, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Cordeiro, M. P. (2010). Psicologia Social ou Psicologia das Associações? A perspectiva latouriana de sociedade. *Psico*, 41(3), 303-309.
- Costa, E. C., Jorge, M. S. B. J., De Albuquerque Saraiva, E. R., & De Lima Coutinho, M. P. (2009). Aspectos psicossociais da convivência de idosas com animais de estimação: Uma interação social alternativa. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11, 2-15.
- Dal-Farra, R. A. (2003). Representações de animais de companhia na cultura contemporânea: Uma análise na mídia impressa. *Semiosfera*, 3(7). Recuperado em 24 de fevereiro, 2014, de http://www.semiosfera.eco.ufrj.br/antiores/semiosfera07/conteudo_rep_rdalfarra.htm
- Dilly, B. L. G.; Costa Junior, N. B.; Freitas, R. B.; Franceschini, E. M. (2005). Tratamento dado ao problema de abandono de cães na UNICAMP. *Revista Ciências do Ambiente On-Line*, 1(1), 56-62. Recuperado em 20 de fevereiro, 2014, de <http://www2.ib.unicamp.br/revista/be310/index.php/be310/article/viewFile/23/11>
- Ebrahim, S. G. (2001). Adoção Tardia: Altruísmo, Maturidade e Estabilidade Emocional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 73-80.
- Ferraz, M. F. & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o *homesickness* (saúde de casa) dos jovens estudantes universitários. Portugal: *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.
- Langoni, H., Troncarelli, M. Z., Rodrigues, E. C., Harumi, V., Henriques, M. V., Silva, K. M. et al. (2011, junho). Conhecimento da população de Botucatu-SP sobre guarda responsável de cães e gatos. *Veterinária e Zootecnia*, 18(2), 297-305.
- Law, J. (1992). *Notas sobre a teoria do ator-rede: ordenamento, estratégia e heterogeneidade* (F. Manso, Trad.). Recuperado em 2 de junho, 2013, de <http://www.necso.ufrj.br>
- Morais, M. O. (2000). O conhecimento científico: Da epistemologia às redes sociotécnicas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 3(52), 76-88.

- Mendonça, T. R. O. de; & Queiroz e Melo, M. de F. A. Adoção de Cães por Universitários: um estudo ator-rede sobre a relação humano/não-humano
- Moreno, I. V. S. L. & Souza, S. M. S. (2009). Longe de Casa: Ajudando estudantes Universitários a superarem o desafio da distância. *Relatório Técnico de projeto de extensão – PROEXT*. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei.
- Moura, A., Gouvêa, C. A., Marinelli, I., & Vieira, Q. (2012). Animais de rua ainda são um problema [Reportagem sobre projeto de lei abordando controle de animais abandonados em São João del-Rei]. *Ora-Pro-Nobis*, 7.
- Nemcová, D. & Novák, P. (2003). Adoption of Dogs in the Czech Republic. *ACTA VET. BRNO*, 72, 421-427. Recuperado em 26 de junho, 2013, de <http://actavet.vfu.cz/pdf/200372030421.pdf>
- Osório, A. B. (2011). “Não se compra um amigo”: Afeto e emoções nas relações com animais de estimação. In *Congresso Internacional da Alas – UFPE*, Recife, PE, Brasil, 18.
- Pedro, R. (2010). Sobre redes e controvérsias: Ferramentas para compor cartografias psicossociais. In A. A. L. Ferreira, L. de L. Freire, M. Moraes, & R. J. J. Arendt (Orgs.), *Teoria Ator-Rede e Psicologia* (pp.78-96). Rio de Janeiro: Nau.
- Queiroz e Melo, M. F. A. (2007). Seguindo as pipas com a metodologia da TAR. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 19(1), 169-186.
- Reppold, C. T. & Hutz, C. S. (2003). Reflexão social, controle percebido e motivações à adoção: Características psicossociais das mães adotivas. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 25-36.
- Santana, L. R. & Oliveira, T. P. (2006). *Guarda responsável e dignidade dos animais* (pp 01-41). Recuperado em 3 de junho, 2013, de <http://www.abolicionismoanimal.org.br/artigos/guardaresponsveledignidadedodosanimais.pdf>
- Schettini, S. S. M., Amazonas, M. C. L. A., & Dias, C. M. S. B. (2006). Famílias adotivas: identidade e diferença. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 285-293.
- Shore, E. R. (2005). Returning a Recently Adopted Companion Animal: Adopters’ Reasons for and Reactions to the Failed Adoption Experience. *Journal of applied animal welfare science*, 8(3), 187–198. Recuperado em 24 de junho, 2013, de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327604jaws0803_3#.UwuQVeNdV0U
- Silva, A. M. C. (2009). *Figurações de Latour: Noel Rosa, um carioca da gema*. Texto de Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, disciplina Tópicos Especiais em Psicologia Social I, tema Sociologia do ator-rede, em 29/08/2009. Recuperado em 2 de junho, 2013, de http://xa.yimg.com/kq/groups/24051282/2064404955/name/090831_alegoria.pdf
- Silveira, N. (1992). *O mundo das imagens*. São Paulo: Editora Ática.
- Soto, F. R. M., De Sousa, A. J., Risseto, M. R., & Lima, B. F. M. S. (2006). Adoção de cães no município de Ibiúna – SP – Brasil: Análise crítica. *Revista Ciência em Extensão*, 3(1).
- Tureta, C. & Alcadipani, R. (2009). O objeto na análise organizacional: A teoria ator-rede como método de análise da participação dos não-humanos no processo organizativo. *Cadernos EBAPE. BR*, 7(1), 50-70. Recuperado em 24 de fevereiro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v7n1/v7n1a05>
- Vaccari, A. M. H & Almeida, F. A. (2007). A importância da visita de animais de estimação na recuperação de crianças hospitalizadas. *Einstein*, 5(2), 111-116. Recuperado em 24 de fevereiro, 2014, de http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/419-Einstein5-2_Online_AO419_pg111-116.pdf
- Weber, L. N. D. (1996). Famílias adotivas e mitos sobre o laço de sangue. *Jornal Contato, CRP – 08* (79), 15. Recuperado em 2 de junho, 2013, de <http://lidiaweber.com.br/Artigos/1996/1996Famíliasadotivasemitossobrelacoedesangue.pdf>
- Weber, L. N. D. (2005). Abandono, institucionalização e adoção no Brasil: problemas e soluções. *O Social em Questão*, 14, 53-70.

Recebido: 12/03/2014
Aprovado: 28/04/2014

Vivar y Soler, R. D. de; & Kawahala, E. Sartre leitor de Fanon: implicações éticas e políticas das lutas pós-coloniais

Sartre leitor de Fanon: implicações éticas e políticas das lutas pós-coloniais

Sartre reader of Fanon: ethical and political implications of the postcolonial struggles

Rodrigo Diaz de Vivar y Soler¹

Edelu Kawahala²

Resumo

Este ensaio discute as implicações éticas e políticas das lutas pós-coloniais, a partir do prefácio escrito por Sartre para o livro *Os Condenados da Terra*. Publicado em 1961, esse texto pode ser compreendido como uma ferramenta imprescindível para a contextualização de Fanon como intelectual diaspórico que escapa a uma visão europeia de mundo e de sujeito. Portanto, pode-se falar que o prefácio escrito por Sartre deve ser compreendido como um gesto político de enunciação e de visibilidade para com um autor proveniente da periferia e que, ao seu modo, contesta a hegemonia do centro.

Palavras-chave: Sartre; Fanon; ética; política; pós-colonial.

Abstract

This essay discusses the ethical and political implications of the postcolonial struggles, from the preface written by Sartre for the book *Les Damnés de La Terre*. Published in 1961, this text can be understood as an essential tool to contextualize Fanon as a diasporic intellectual who flees from a European view of world and subject. Therefore, one can say that the preface written by Sartre must be understood as a political gesture of enunciation and visibility towards an author from the suburbs and, in its way, challenges the hegemony of the center.

Keywords: Sartre; Fanon; ethics; politics; postcolonial.

¹ Bacharel em Psicologia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Doutorando em Psicologia pela UFSC. Professor no centro Universitário Estácio de Sá/SC. Endereço para correspondência: Centro Universitário Estácio de Sá. Avenida Leoberto Leal, 461, Barreiros, São José, SC, CEP: 88.117-001. Endereço eletrônico: diazsoler@gmail.com

² Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Doutoranda em Psicologia pela UFSC. Professora do Centro Universitário Estácio de Sá/SC. Endereço eletrônico: edeluk@gmail.com

No ano de 1961, Sartre escreve o prefácio ao livro de Fanon (2005), *Les Damnés de La Terre – Os Condenados da Terra*. Se admitirmos o fato de que Sartre gozava de um alto prestígio dentro da academia francesa, devido à sua posição de intelectual engajado, deve-se considerar a escrita desse prefácio como um gesto de enunciação para com um autor proveniente de uma colônia francesa na América que, com suas profundas reflexões sobre sujeitos colonizados, registradas em ensaios como *Pele Negra, Máscaras Brancas* (Fanon, 2008), por exemplo, provocara uma fissura no interior do pensamento sociológico e filosófico de sua época, escapando desse modo os limites impostos por uma visão europeia de mundo e de homem. Nesse sentido, não é nenhum exagero afirmar que Sartre (2005) toma a obra de Fanon como um instrumento para articular a crítica perante as atrocidades cometidas pelo colonialismo europeu, antecipando todo o debate produzido por Said (2011), Bhabha (2010) e Hall (2011), pensadores que, décadas mais tarde, contextualizarão a política contemporânea do mundo pós-colonial e das vozes da periferia contra as hegemonias do centro.

Ocorre que, correlativo a essa estratégia política de visibilidade, pode-se afirmar que existe, no texto escrito por Sartre (2005), a perspectiva ética de ilustrar, por meio de um panorama histórico e cultural, a crise do mundo ocidental, em nome da emergência e do fortalecimento de novas vozes provenientes de territórios colonizados. As primeiras palavras de Sartre (2005) são dedicadas a uma leitura crítica sobre o processo de colonização praticado pelos europeus em relação aos habitantes da América. Afirma o autor que a grande diferença entre o colonizador e o colonizado está inscrita no âmbito da linguagem. Ou seja, o sucesso da empresa colonial no Novo Mundo está intimamente relacionado à domesticação do autóctone pela força do verbo. A estratégia do colonizador consistia, pois, na elaboração de dispositivos capazes de fazer com que o indígena amasse a civilização ocidental. Tal estratégia foi tão eficiente para o processo de colonização quanto o extermínio de milhões de habitantes das colônias localizadas no Novo Mundo.

Existe no diagnóstico empreendido por Sartre (2005) a constatação singular de que a violência colonial ocorreu também por meio da linguagem e que aquilo que se convencionou chamar de civilização só pode se concretizar por meio do genocídio cultural dos colonizados, utilizando-se práticas brutais nas quais entra em jogo a intensificação de uma ortopedia cultural que objetiva transformar o *selvagem* em alguém

civilizado. As primeiras vozes a contestarem o imperialismo no terceiro mundo apontaram para uma crítica ao humanismo da empresa colonial. Contudo, quem ousaria acreditar nessas poucas vozes de negros e índios helenizados? “O seu humanismo nos afirma como universais e suas práticas racistas nos particularizam” (p. 24).

Para Sartre (2005), haveria um paradoxo na civilização ocidental: enquanto os democratas e herdeiros do iluminismo reivindicavam a liberdade na Europa e nos Estados Unidos, praticavam a barbárie em territórios asiáticos, africanos e latino-americanos. Por conta disso, pode-se afirmar, com Sartre, que os defensores da justiça e da igualdade universal são os mesmos que escravizam aqueles que são diferentes, justamente porque lhes interessa sempre advogar em favor de ideais universais, esquecendo-se das especificidades e dos contornos da diferença presentes em grupos sociais que não se enquadravam nos padrões hegemônicos presentes nos paradigmas europeus ou estadunidense.

Em 1961, surge uma voz contestadora das atrocidades cometidas pela empresa colonial. Essa voz era de um sujeito proveniente do terceiro mundo, um sujeito diaspórico. Contudo, poder-se-ia perguntar: quais foram às condições de possibilidade para a proliferação dessa voz? Para elucidar o referido questionamento é preciso atentar para o momento histórico em que *Os Condenados da Terra* (Fanon, 2005) foi publicado. Pela primeira vez no século XX um intelectual diaspórico não tem como finalidade tornar-se um assimilado, mas sim afirmar a sua diferença. Através de uma relação entre a ética, a política e o messianismo, a porosidade textual de Fanon (2005) nos sugere que a Europa corre para o abismo, restando aos sujeitos do terceiro mundo afastar-se de caminho eminentemente sem volta. Isto é, esses mesmos sujeitos, segundo sua opinião, deveriam abrir mão do perverso jogo racionalista produtor e glorificador da barbárie. É necessário, pois, instituir uma experiência ética referendada pelo seguinte imperativo: *Em vez do colonizado desejar ser igual ao colonizador ele deve, antes de tudo, procurar afirmar sua diferença*. Tal imperativo implica, por sua vez, a necessidade dos indivíduos provenientes dos países periféricos desconstruírem a noção da assimilação em nome do fortalecimento de suas próprias culturas, de seus próprios saberes.

Contudo, é importante ressaltar que a construção de uma experiência radical como essa deve ter como ponto de partida o uso estratégico que Sartre (2005) faz de Fanon. Ao escrever sobre um autor da Martinica radicado na França, Sartre constata a agonia de um mundo prestes a entrar em colapso devido às suas crenças obsoletas nas

noções de Progresso, Razão, Justiça, Democracia e Liberdade. Em outras palavras, o que ora afirmamos é que, no interior da superfície textual empreendida por Sartre, pode-se encontrar um gesto crítico e ao mesmo tempo corrosivo relativo à própria civilização da qual Sartre fazia parte, mas recusando seus encantamentos e adulações.

Por não reivindicar nenhum desses ideais, um sujeito diaspórico nada tem a ensinar ao colonizador. Essa constatação alarmante indica que *Os Condenados da Terra* (Fanon, 2005) deve ser compreendido como um *livro-arma*, uma ferramenta de combate para os sujeitos em tempos pós-coloniais, produtora de um sentido atravessado não somente pela desconstrução dos projetos provenientes das metanarrativas modernas, mas também pela recusa a todo e qualquer projeto universal que não contemple a diferença ou a subordine às políticas de identidade.

Fanon, segundo Sartre (2005), ensina que, mais importante do que assimilar-se a uma cultura dita universal, é necessário desmascarar as relações de sujeição produzidas pelo colonialismo. Todavia, a recusa como processo só pode ser produzida no instante em que se consegue realizar uma leitura crítica da realidade, visualizando as relações de força entre o centro e a periferia. É preciso que essa tática compreenda a efervescência da luta política e as ressonâncias dos processos revolucionários da primeira metade do século XX: a luta contra o capital e contra os modos de produção. Entretanto, o paradigma pós-colonial defendido por Fanon (2005) acaba indicando que se devem somar a esse processo as lutas contra as políticas de identidade do conflito do centro contra a periferia, o que, de acordo com Sartre (2005), implica na sublevação de novas e outras vozes que têm como maior desafio falar por si mesmas.

Tal sentença implica na construção de um sentido diaspórico para a palavra ética: *a questão não é submeter o outro à vontade de uma cultura hegemônica, mas reconhecer no outro um sujeito que fala e, não mais, um sujeito que é falado*. Nesse caso, se a história colonial produziu, de acordo com Sartre (2005), povos submetidos a uma independência mediada por forças hegemônicas detentoras de monopólios políticos ou econômicos, é necessário romper com tal herança produzida por países localizados no centro contra as culturas periféricas – pois “a colônia é, ao mesmo tempo, exploração (...) e povoamento” (p. 27) – para que se possa pensar o contexto ético do pós-colonial, levando em conta as estratégias do colonialismo e os modos pelos quais essas estratégias exercem suas influências no mundo moderno e contemporâneo.

Quais foram às estratégias empregadas para a estratificação das sociedades colonizadas? Uma resposta mais adequada a essa pergunta só pode emergir quando se trava uma luta intensa entre aqueles que ainda preferem permanecer no sono antropológico dos assimilados e aqueles que preferem despertar afirmando sua diferença através de um processo de luta que supera a oposição do conflito entre as classes, pois está localizada num território muito mais heterogêneo que é o duelo entre a periferia e o centro. Essa é uma batalha contemporânea que indica o fortalecimento não só contra a exploração do capital, mas pelas políticas de afirmação das diferenças. Ou seja, a questão não é lutar pela igualdade, mas sim reivindicar o direito e o acesso à diferença.

A unidade dos países periféricos, da qual fala Sartre (2005), é um processo em curso. Mas, essa unidade não pode ser confundida com um projeto humanitário universal como defendiam os teóricos do contrato social. O emprego da palavra unidade deve ser entendido como um movimento de aproximação de interesses entre os sujeitos diaspóricos na afirmação de suas diferenças transitórias. Ou seja, não será nenhum sistema político que unificará os países pós-coloniais, mas sim suas respectivas lutas pela afirmação da diferença, que precisa ser pensada como fluxo e não somente como oposição.

A falência do colonialismo é pensada a partir da emergência dessas múltiplas vozes oriundas da periferia. Sartre (2005) constata já em 1961 que não existe como deter esse processo. Por mais intenso que seja o aparato militar das nações imperialistas, é impossível impedir a emergência de múltiplas vozes que conhecem internamente a maquinaria do colonialismo. Sartre é decisivo: o colonizador só pode utilizar a força contra os subalternos; já ao colonizado restam duas alternativas: ou introjeta a subserviência e torna-se um assimilado, ou externaliza sua soberania. Torna-se um cão gregário ou constrói uma experiência de emancipação cultural.

Para quem Fanon (2005) escreve? Esse é um dos principais questionamentos levantado por Sartre (2005). Fanon escreve para a periferia e suas palavras são dirigidas para aqueles que ainda não encontraram uma forma de rebelar-se porque se encontram encantados pelo cisne imperialista que lhes acena com a promessa de um dia tornarem-se civilizados. O fato mais importante da escrita emblemática de Fanon (2005) implica o diagnóstico de que o projeto moderno de cultura e civilização está em vias de esgotamento. Cada vez mais, as vozes marginais se fazem presentes intensificando novas formas de pensar e de agir.

Vivar y Soler, R. D. de; & Kawahala, E. Sartre leitor de Fanon: implicações éticas e políticas das lutas pós-coloniais

Essas são as vozes que procuram pensar o novo século, não mais sob o olhar etnocêntrico, mas sim a partir da multiplicidade. Eis a característica contemporânea do texto de Sartre (2005), desdobrada na seguinte pergunta: por que se devem ler obras de autores diaspóricos? Em primeiro lugar, elas são importantes porque desmontam e desarticulam os processos de alienações do mundo contemporâneo. E de que modo? Fazendo-nos enxergar, pensar e transformar a nossa realidade. Em segundo lugar, porque suas textualidades funcionam como ferramentas para a compreensão histórica da realidade periférica. Eles contam uma história, mas não a história dos vencedores, dos heróis. Eles contam a história da infâmia. Tal olhar crítico problematiza definitivamente o sentido do universal.

Nossos soldados, além-mar rejeitando o universalismo metropolitano, aplicam ao gênero humano o *números clausus*: já que ninguém pode, legalmente, despojar o seu semelhante, escravizá-lo ou matá-lo, eles estabelecem o princípio de que o colonizado não é o semelhante do homem. (Sartre, 2005, p.31)

Essas palavras são importantes porque ilustram com precisão a dinâmica do poder apresentada por Sartre (2005): é preciso dominar e subjugar o *outro*, mas esse domínio só é realmente eficaz quando destitui do *Outro* a autonomia ou, ainda, quando se enxerga o *Outro* não como igual, mas como alguém que precisa ser tutelado moral, política e economicamente, porque não alcançou determinado grau de civilidade. Isso nos permite pensar que a violência possui, de acordo com Sartre, um lado muito mais sutil. Mais do que dominar é preciso criar artefatos que justifiquem as inferioridades e a única saída para o rompimento com esse processo é a resistência:

Se ele – o colonizado – resiste, os soldados atiram, é um homem morto; se ele cede degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão fissurar o seu caráter, desintegrar sua pessoa. Só nos tornamos aquilo que somos pela negação íntima e radical daquilo que fizeram de nós. (Sartre, 2005, pp. 33-34)

São esses os recados deixados por Sartre (2005) em relação ao fracasso e às consequências da luta contra as formas de dominação presentes na luta da periferia contra o centro.

Pedir e rejeitar, ao mesmo tempo, a condição humana: essa contradição é explosiva. Assim, ela explode, vocês sabem tanto quanto eu. E vivemos no tempo da deflagração. Se o aumento dos nascimentos agrava a miséria, se os recém-chegados têm a temer viver um pouco mais do que morrer, a torrente violência varre todas as barreiras. Na Argélia, em Angola, massacram-se abertamente os europeus. É a hora do bumerangue, o terceiro tempo da violência: ela volta para nós, ela nos golpeia, e, como das outras vezes, não compreendemos que ela é nossa. Os “liberais” ficam perplexos, reconhecem que não fomos suficientemente gentis com os indígenas, que teria sido mais justo e mais prudente conceder-lhes certos direitos, na medida do possível; o que mais queriam seria admiti-los, às fornadas e sem padrinho, nesse clube tão fechado, a nossa espécie. E eis que esse transbordamento bárbaro e louco não os poupa, como não poupa os maus colonos. A esquerda metropolitana está constrangida. Ela conhece a verdadeira condição dos indígenas, a opressão impiedosa de que são objeto, não condena a sua revolta, sabendo tudo que fizemos para provocá-la. Mas assim mesmo, pensa ela, há limites: esses guerrilheiros deveriam fazer questão de se demonstrarem cavalheirescos; seria o melhor meio de provar que são homens. Às vezes, ela os repreende: “Vocês exageraram, não vamos apoiá-los mais”. Eles poucos se importam: pelo apoio que ela lhes dá, ela pode enfiar naquele lugar. Desde que sua guerra começou, eles perceberam esta verdade rigorosa: todos nós nos equivalemos, todos nós nos aproveitamos deles, eles não têm nada a provar, não darão tratamento especial a ninguém. Um só dever, um só objetivo: expulsar o colonialismo por *todos* os meios. (Sartre, 2005, pp. 37-38)

As palavras de Sartre (2005) apontam o fato de que é preciso atentar para os aspectos contraditórios presentes nos conflitos entre a periferia e o centro. A consequência brutal de tal contradição refere-se ao fato de que a violência torna-se uma prática de resistência e não um ato de barbárie. Porém, os civilizados não se cansam de procurar encontrar mecanismos de resolução dos conflitos com base nas metanarrativas modernas. Nesse sentido, a violência precisa ser encarada como um gesto político de rebelião contra o estilo de vida etnocêntrico. Não é a glorificação da violência no seu estado bruto que Sartre defende, mas sim o apoio incondicional à necessidade imediata do sujeito diaspórico produzir práticas de resistência perante as atrocidades da assimilação.

Recusar e resistir seriam elementos imprescindíveis para a superação da condição de minoridade pela qual os sujeitos diaspóricos foram constituídos historicamente. A recusa e a resistência são também armas necessárias para o

fortalecimento de suas subjetividades. Diante de tal perspectiva, as palavras guerra, revolução e violência no final do prefácio precisam ser articuladas com o nosso tempo presente. É necessário, portanto, ultrapassar a contextualização da década de 1960 e pensá-las a partir da seguinte pergunta: que implicações essas palavras suscitam nos dias de hoje? Certamente, não se trata de glorificar o ódio e a intolerância. Mas de empreender uma articulação dos conceitos elementares pensados por Fanon (2005) para a construção de uma experiência ética inscrita numa perspectiva de confronto necessário para a sua construção. É preciso que se aplique a seguinte fórmula: *É preferível morrer em pé, em vez de passar a vida de joelhos.*

Eis a tarefa do sujeito diaspórico do qual Sartre (2005, p. 41) fala: “Filho da violência, ele retira dela, a cada instante a sua humanidade: nós éramos homens à custa dele, ele se faz homem à nossa. Um outro homem de melhor qualidade”. É condição básica para a construção ética dos sujeitos diaspóricos reivindicar um espaço de liberdade por meio da recusa, sem desejar ser igual ou assemelhar-se aos seus carrascos através do procedimento iconoclasta dessa ética defendida por Sartre.

Este livro não tinha necessidade de prefácio. Menos ainda porque não se dirige a nós. Mas escrevi um, para levar a dialética até o fim: também nós, gente da Europa, somos descolonizados. Isto quer dizer que extirpa-se por uma operação sangrenta o colono que está em cada um de nós. Olhemos para nós, se tivermos coragem, e vejamos o que é feito de nós. (p.42)

Essas palavras acabam por deixar claro o projeto político evidenciado pela leitura sartreana em torno do texto de Fanon (2005) como um discurso potencializador de uma luta que se efetiva não pela ingenuidade do projeto iluminista tão imbricado no processo civilizatório e explorador do

colonialismo, mas num combate efetivo contra as formas de dominação provenientes das hegemonias do centro. Em oposição a essa discursividade, Sartre (2005) convida-nos a ler Fanon (2005) a partir do seguinte imperativo: *Não existe emancipação cultural, política e ética sem que o sangue seja derramado!*

Referências

- Bhabha, H. K. (2010). *O Local da Cultura* (M. Ávila, E. L. de L. Reis, & G. R. Gonçalves, Trans.). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Fanon, F. (2005). *Os Condenados da Terra* (E. A. Rocha & L. Magalhães, Trans.). Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Fanon, F. (2008). *Pele Negra, Máscaras Brancas* (R. da Silveira, Trad.). Salvador: EDUFBA.
- Hall, S. (2011). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais* (L. Sovik, Org., A. La G. Resende, Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Said, E. W. (2011). *Cultura e Imperialismo* (D. Bottmann, Trad.). Rio de Janeiro: Companhia de Bolso; Companhia das Letras.
- Sartre, J.-P. (2005). Prefácio a Edição de 1961. In F. Fanon, *Os Condenados da Terra* (E. A. Rocha & L. Magalhães, Trans., pp. 23-48). Juiz de Fora: Editora UFJF.

Recebido: 02/12/2013
Reformulado: 14/04/2014
Aprovado: 28/04/2014

Publicações Recentes

Brinquedos e jogos que contam histórias: uma contribuição da Teoria Ator-Rede para a Psicologia social dos objetos surgiu da necessidade de sistematizar, em um só documento, as pesquisas empreendidas para compor o que chamamos de *Museu do Brinquedo Artesanal em Minas*, projeto que mobilizou a captação de recursos da FAPEMIG, entre os anos de 2007 e 2010. O livro foi organizado pela professora Maria de Fatima Aranha de Queiroz e Melo, coordenadora do projeto. O prefácio e um dos capítulos são de autoria do Professor João da Silva Amado, da Universidade de Coimbra, profundo conhecedor dos brinquedos populares portugueses, através de pesquisas realizadas naquele país. As autoras, Ana Luiza Brandão Leal Oliveira, Elaine Almeida de Andrade, Fernanda Rodrigues Ferreira, Liliam Medeiros da Silva, Patrícia Fonseca Oliveira, Roselne Santarosa de Souza e Yone Maria Andrade Paiva Rogério, que se dedicaram à investigação dos objetos lúdicos de tradição milenar que assumiram traduções particulares nesta região de Minas, são hoje mestres em psicologia tendo a Brinquedoteca da UFSJ/LAPIP como referência na sua iniciação como pesquisadoras. A publicação do livro pela Editora Espaço Terapêutico Antonin Artaud teve financiamento da FAPEMIG e apoio do Mestrado em Psicologia da UFSJ.

Em *Aprendendo a ser trabalhador: um encontro coletivo com a obra de Paul Willis* (Curitiba: CRV, 2013), retoma-se, 36 anos após a publicação de *Learning to labor* (traduzido no Brasil, em 1991, por *Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social*), a pesquisa etnográfica clássica de Willis na fictícia *Hammertown* inglesa. Organizado por Ruth Bernardes Sant'Ana, do LapiP/UFSJ, e Pedro Abrantes, da Universidade Aberta e

do Instituto Universitário de Lisboa, o livro conta com a colaboração de Gonzalo Saraví, do CIESAS, México, Rosa Maria da Exaltação Coutrim, do Departamento de Educação e do PPGE da UFOP, Marlice de Oliveira Nogueira, também da UFOP, Marília Novais da Mata Machado, do LapiP/UFSJ, e Dautarin Monteiro da Costa, do Movimento de Ação Cidadã, Guiné-Bissau. A melhor apresentação do livro é feita pelo próprio Paul Willis, que prefacia o livro: “Após uma geração obcecada com o idealismo pós-moderno e uma investigação educativa aprisionada à melhoria positivista e redutora das práticas em sala de aula, apesar de tudo, uma equipa internacional retoma as grandes questões geradas no seio da experiência subordinada, a partir de baixo. Este livro assume a teorização, não nas torres de marfim do pensamento acadêmico, mas condicionada pela imaginação etnográfica de posições dominadas e as suas pressões cotidianas dentro das instituições educativas. Grandes questões, respeito pela experiência micro, que alívio!”

Manual de Investigação Qualitativa em Educação nos chega como uma relevante contribuição para a formação de pesquisadores nas áreas das Ciências Humanas. Apresenta, de forma crítica e atualizada, os fundamentos epistemológicos, a natureza, os objetivos, as estratégias e os métodos de recolha e de análise de dados, e, finalmente, os critérios e procedimentos de validação científica dos resultados da investigação qualitativa. Trata-se de um empreendimento coletivo em que se envolveram dez coautores [Albertina Lima de Oliveira, Ana Margarida Veiga-Simão, Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso, António Pedro Costa, Cristina Maria Coimbra Vieira, Isabel Freire, Luciano Campos da Silva, Nilma Crusoé, Piedade Vaz-Rebelo, Sônia Mairos

Ferreira], professores em diversas instituições de ensino superior de Portugal e Brasil, sob a coordenação do Prof. João Amado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O livro, lançado em 2013, tem 427 páginas e foi editado pela Imprensa da Universidade de Coimbra.

Avaliação de Serviços de Saúde Mental. Princípios Metodológicos, Indicadores de Qualidade e Instrumentos de Medida tem como objetivo destacar a importância do processo de avaliação dos serviços de saúde mental e apontar a necessidade de que ela se torne uma prática dos pesquisadores e profissionais dos serviços conforme recomendações da Organização Mundial de Saúde. Através da metodologia de pesquisa quantitativa, são discutidos os principais indicadores da qualidade dos serviços na perspectiva dos pacientes, familiares e profissionais. O livro está organizado em nove capítulos, cada um abordando um aspecto ou indicador de qualidade a ser utilizado na avaliação dos serviços de saúde mental e, para cada indicador de qualidade, é descrito um instrumento de medida validado pelos autores e de acesso livre para os interessados em fazer avaliações desses construtos. São organizadoras do livro, lançado pela Editora Vozes, as professoras Marina Bandeira, Lúcia Abelha Lima e Sabrina Barroso. Os autores são Antônio Waldo Zuardi, Basílio de Bragança Pereira, Cecília Silva Costa, Clareci Silva Cardoso, Diego de Lima Fonseca, Giovanni Lovisi, Letícia Fortes Legay, Lúcia Abelha Lima, Marina Bandeira, Mário César Rezende Andrade, Michel Perreault, Mônia Aparecida Da Silva, Sabrina Barroso, Sérgio Ishara, Sylvia Gonçalves

Quilombolas de Minas Gerais: uma metodologia de resgate de identidades foi organizado na UFMG por Felipe Riccio e Geralda Luiza de Miranda, tendo com autores Carlos Roberto Horta, Cleonice Pitanguy Mendonça, Flávia Assis Alves,

Júlio J. Costa e José Marcelo S. Giffoni. O livro traz o registro de uma experiência de desenvolvimento de pesquisa-ação voltada ao fortalecimento da cidadania em comunidades quilombolas de Minas Gerais. Partiu de uma demanda por diagnóstico sócio-econômico e cultural dessas comunidades, feita pela Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social ao Nesth (Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano). Os pesquisadores adotaram formas de ação participativas e transdisciplinares, desenvolvendo, com as lideranças locais e regionais, uma metodologia apropriada ao trabalho com comunidades, além de instrumentos de pesquisa, de ação e de articulação da formação profissional e política, voltados ao coletivo. O livro foi publicado em 2013, em Belo Horizonte, pela Editora Usina do Livro.

Tortura: Testemunhos de um crime demasiadamente humano, de Maria Auxiliadora de Almeida Cunha Arantes, resulta de tese de doutorado defendida, em 2011, na PUC/SP. Com abordagem interdisciplinar, envolvendo História, Direito, Sociologia e Psicanálise, além de testemunhos, o livro fundamenta-se nos escritos sociais de Freud, que guiam a pesquisa. Três capítulos incluem: as contribuições da psicanálise relativas à agressividade e à violência; a história da tortura no Brasil durante a ditadura (1964-1985); três casos paradigmáticos de tortura na história da humanidade (na Inquisição, no séc. XVIII e no séc. XX). A autora conclui que a tortura é ato praticado apenas por humanos; é exercida com crueldade extrema, por torturador consciente do que faz; é ato cruel e degradante que atinge a humanidade como um todo; e, finalmente, a inscrição psíquica produzida por ela jamais se apaga. O livro foi publicado em 2013, em São Paulo, pela Casa do Psicólogo.

A verdade é revolucionária: testemunhos e memória de psicólogas e

psicólogos sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) resultou de um trabalho conjunto da Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais. Traz 57 depoimentos obtidos por meio de entrevistas com psicólogas e psicólogos que direta ou indiretamente foram vítimas de violações de direitos humanos durante o período da ditadura. Estão cobertos 15

estados brasileiros (Acre, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, São Paulo). A obra pode ser consultada *on line* no endereço <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/12/VerdadeRevolucionariaFim.pdf>.