

SUMÁRIO

Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 2, São João del-Rei, dezembro de 2006

• EDITORIAL /EDITORIAL

Afonso, Maria Lúcia Miranda

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

• ESSAYS /ENSAIOS

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Are families co-responsible for their children and adolescents' rights? Under which conditions? (Família como co-responsável pela defesa dos direitos de suas crianças e adolescentes? Em que condições?)

Nogueira, Adriana Dania

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Evaluation of social programs: from mensuration of results towards a constructivist approach (Avaliação de programas sociais: de mensuração de resultados para uma abordagem construtivista)

Almeida, Vicente de Paulo

[Abstract in portuguese/english](#)

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

The education of psychologists and the public health services

(A formação dos psicólogos e a saúde pública)

Romagnoli, Roberta

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Families and public policies: subsidies for the construction and the conduction of policies with and for families

(Famílias e políticas públicas: subsídios para a formulação e gestão das políticas com e para famílias)

Fonseca, Maria Thereza Nunes Martins

• RESEARCH REPORTS /RELATOS DE PESQUISA

The Laboratory of Psychology of Faculdade Dom Bosco and the Psychology of Education in Brazil

(Laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco e a Psicologia da Educação no Brasil)

Bomfim, Elizabeth de Melo Bomfim; Albergaria, Maria Teresa Antunes

• PROFESSIONAL REPORTS /RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Youth, school and psychological practices: an intervention and its results

(Jovem, escola e práticas psi: uma intervenção e algumas de suas ressonâncias)

Títou, Andréia Piana; Urnau, Lilian Caroline; Zanella, Andréa Vieira

• RESENHAS/REVIEWS

Uma abordagem sistêmica de famílias e redes sociais

(Systemic Approach of Family and Social Networks)

Moraes, Carolina Ratton; Dutra, Dayse Araújo; Muschioni, Maria Otaviana Mindêllo

(c)Dezembro de 2006

Universidade Federal de São João Del-Rei

Praça Dom Helvécio, 74 – Bairro Dom Bosco

36.300-000 São João del-Rei – MG, Brasil.

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

Woman, Women: the construction of citizenship

(Mulher, Mulheres: a construção da cidadania)

Gonçalves, Betânia Diniz

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

[Abstract in portuguese/english](#)

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

The social representations of trainees in federal judiciary

(As representações sociais de estagiários no judiciário federal)

Goulart, Monique Ramos de Araújo Coêlho

The social representations of trainees in federal judiciary
As representações sociais de estagiários no judiciário federal
Goulart, Monique Ramos de Araújo Coelho

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

SPECIAL SECTION: SILVIA LANE PRIZE in ABRAPSO-MG
SEÇÃO ESPECIAL: PRÊMIO SILVIA LANE da ABRAPSO-MG

PRESENTATION OF SILVIA LANE PRIZE in ABRAPSO-MG
APRESENTAÇÃO DO PRÊMIO SILVIA LANE da ABRAPSO-MG
Mayorga, Claudia

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

Identity reconfigurations and political strategies within the exchange web of rural workers women in Minas Gerais: a contribution from social and political psychology for the analysis of social movements. (Reconfigurações identitárias e estratégias políticas da rede de intercâmbio de mulheres trabalhadoras rurais de Minas Gerais: uma contribuição da psicologia social e política para a análise dos movimentos sociais)
Machado, Clarisse Carvalho Leão

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

A psychosocial perspective about drug addiction treatment
(O tratamento da drogadição em uma perspectiva psicossocial)
Alves, Flávia Maria

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

Politics, identity and health councils: a psychosocial perspective for the analysis of the councils-board of public policies
(Política, identidade e conselhos de saúde: uma perspectiva psicossocial na análise dos conselhos gestores de políticas públicas)
Bacelar, Rafael Prodescimi

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

The challenges of youth insertion in labor market through public policies: a analysis of the Agente Jovem Program in Belo Horizonte
(Os desafios de inserção juvenil no mercado de trabalho pelas políticas públicas: uma análise do Programa Agente Jovem em Belo Horizonte)
Souza, Ana Paula Ferreira de

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

Psychosocial implications of unemployment for individual consciousness: its manifestations in thought and emotions
(Implicações psicossociais do desemprego para a consciência individual: manifestações no pensamento e emoção)
Leão, Inara Barbosa

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

Lower-income college students and their search for social inclusion through higher education
(Jovens universitários de baixa-renda e a busca pela inclusão social via universidade)
Sousa, Livia Mesquita de; Sousa, Sônia M. Gomes

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

Certificate of historical and cultural identity of the art craft production in Minas Gerais” (Certificação de identidade histórico-cultural da produção de base artesanal mineira)
Silva, Marcos Vieira; Godóy, Maria de Lourdes Mansur de; Kemp, Valeria Heloísa; Andrade, Cássia Aparecida; Fernandes, Gelva Soares; Oliveira, Marcela Herthel de; Pereira, Márcio Mota

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

Social bond and the interlacements of clinical approach in Human Rights
(Laço social e entrelaçamentos da clínica na área de Direitos Humanos)
Carmona, Andréa Moreira

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

Labor, time and culture: a evaluation view on youth and adult education
(Trabalho, tempo e cultura: olhares avaliativos na educação de jovens e adultos)
Vagula, Edilaine

[Abstract in portuguese/english](#)

(Trabalho, tempo e cultura: olhares avaliativos na educação de jovens e adultos)
Vagula, Edilaine

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

Education and cyberspace: knowledge in virtual times
(Educação e ciberespaço: o conhecimento na era virtual)
Lima, Nádia Laguardia de

[Abstract in portuguese/english](#)
[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)

EDITORIAL

Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 2, São João del-Rei, dezembro de 2006

Há seis meses, nascia a nossa **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. Uma revista nasce sempre com uma grande interrogação. Além de delinear o seu projeto intelectual, precisa se firmar em um universo tão imprevisível quanto pode ser o mundo das idéias. O primeiro número representa um esforço para mobilizar e sensibilizar autores que aceitem contribuir com uma revista que ainda não foi avaliada pelos órgãos competentes. Mesmo assim, a revista ganha corpo. Como uma estrela nova a buscar a sua luz em um universo de grandes constelações.

O segundo número já é um batismo de fogo. A revista começa a mostrar a sua identidade, configurando um espaço de intercâmbio de idéias ao receber contribuições variadas que fortalecem e consolidam seu projeto original. Começa a ser reconhecida como um espaço de diálogo entre os pares. De certa maneira, ela dá forma a este diálogo, mas é também por ele formatada. Não basta buscar a própria luz, há que se aprender o jogo de espelhos e reflexos que exigem as trocas intelectuais. Há que se dar foco e fazer entrar em cena os autores. Neste segundo número de **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, podemos dizer que avançamos nesta empreitada.

Na primeira parte, contamos com quatro ensaios que mostram como a interação da Psicologia Social com as políticas sociais tem ganhado forma e terreno. Na segunda parte, os relatos de pesquisa nos trazem novos dados sobre a questão da história da Psicologia, da juventude, do trabalho, do desemprego, da identidade cultural, da clínica na área de direitos humanos, da educação de jovens e adultos e da produção da interação humana na internet. São temas que configuram um campo de reflexão e atuação para a Psicologia Social, sempre enfatizando a questão das identidades, das interações, da intervenção psicossocial e da clínica do social.

Neste número, abrimos espaço para a publicação dos artigos dos estudantes de graduação e de pós-graduação ganhadores do Prêmio Sílvia Lane, instituído pela ABRAPSO-MG e realizado em 2005 e 2006. Com uma apresentação de Claudia Mayorga, os artigos são apresentados em seção especial da revista.

Por fim, este número publica duas resenhas de livros, cumprindo também o papel de divulgar e comentar novas produções na área.

Esperamos que este segundo número de **Pesquisas e Práticas Psicossociais** seja inspirador o bastante para que nos leve a um terceiro número ainda mais denso e instigante. Até lá,

Maria Lúcia M. Afonso (Editora)

FAMÍLIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: SUBSÍDIOS PARA A FORMULAÇÃO E GESTÃO DAS POLÍTICAS COM E PARA FAMÍLIAS¹

FAMILIES AND PUBLIC POLICIES: SUBSIDIES FOR THE CONSTRUCTION AND THE CONDUCTION OF POLICIES WITH AND FOR FAMILIES

Maria Thereza Nunes Martins Fonseca²

RESUMO

O artigo discute a diversidade das políticas dirigidas às famílias, formuladas e implementadas sob múltiplas lógicas e abordagens. Reflete sobre os conceitos e os significados da organização familiar – social, cultural, política e historicamente constituída na sociedade ocidental. No Brasil, o Sistema de Proteção Social atribuía um papel menor à família, tendo claras características clientelistas e corporativas. As políticas sociais eram orientadas para os indivíduos e não para as famílias. Com a Constituição Federal, em 1988, e seus desdobramentos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica da Assistência Social, a convivência familiar e a participação na vida comunitária passam a ser qualificadas como direito social. Há uma revalorização da família, o que não deve significar um recuo na responsabilidade do Estado em prover proteção social. Ao contrário, cabe às políticas sociais o desenvolvimento de ações de apoio, proteção e orientação sócio-familiar.

Palavras-Chave: Famílias, políticas públicas, proteção social

ABSTRACT

The paper discusses the diversity of policies directed to families, which have been elaborated and implemented within multiple approaches and worldviews. It reflects about the concepts and meanings of the family organization and how it has been socially, culturally and historically constituted in occidental society. In Brazil, the social security system had always attributed a minor role to families and presented clear characteristics of “clientelismo” and corporativism. Social policies were focused on individuals rather than in families. After the promulgation of the Federal Constitution in 1988, of the Estatuto da Criança e do Adolescente (Law on Children and Adolescents Rights) as well of

¹ Texto baseado na dissertação com igual nomenclatura, defendida na Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Minas Gerais, em 2002, com orientação do Prof. Dr. Carlos Aurélio Pimenta de Faria.

² Psicóloga, Mestre em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro, Analista de Políticas Públicas na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, professora na Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte e na Especialização em Políticas Públicas da Universidade Federal de Minas Gerais.

the Lei Orgânica da Assistência Social (Social Security Law), the family and community bonds have been distinguished as rights as much as the participation in social life. The recent value attributed to families shall not be interpreted as a reduction in the State's responsibility in the provision of social protection. On the contrary, social policies shall provide the necessary support, orientation and protection to families.

Key Words: Families, social policies, social protection

AS FAMÍLIAS NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Certamente, para que possamos considerar a relação que se estabelece entre as famílias e as políticas sociais, precisamos identificar com qual conceito de famílias estas trabalham. Questão complexa. Qualquer definição de família despertaria inúmeras dúvidas e controvérsias, pois estão bastante afetadas pelos valores sociais, associados às religiões, aos paradigmas jurídicos, à construção social de gênero, aos parâmetros culturais da vivência da sexualidade, entre outros condicionantes. Por sua vez, as políticas sociais, quando dirigidas para as famílias, são formuladas e executadas sob múltiplas abordagens e lógicas.

A compreensão sobre as "possibilidades de ser ou estar em família" é um investimento com extensos contornos, visto que as novas percepções sobre as famílias têm assimilado, em graus diversos, a flexibilidade constatada por Lévy-Brul, para quem "o traço dominante da evolução da família é a sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez se funda mais na afeição mútua" (*apud* GENOFRE, 1995, p. 100).

Com efeito, não se pode falar em família, mas sim em famílias, que se organizam sob formas e lógicas diferenciadas, segundo as necessidades, representações e dinâmicas, entre outras variáveis, que lhes são peculiares, nos diversos grupos e segmentos sociais. As famílias têm significados e são vividas de maneiras diversas por indivíduos de distinto sexo, idade e classe social. Esses são traços que dão visibilidade à construção da história da família que, como confirma Poster, "é descontínua, não-linear e não-homogênea (...) em padrões familiares distintos, cada um com sua própria história e suas próprias explicações" (*apud* SZYMANSKI, 1995, p. 24).

Estas variabilidades se expressam, por exemplo, nas significações que são dadas aos papéis familiares, como a maternidade, a paternidade e a filiação, nas particularidades da vivência dos ciclos de vida e na valorização das trajetórias individuais de seus integrantes. As formas de sociabilidade modulam formas de relacionamento intra e interfamiliares. A relação entre valores, práticas e relações sociais e familiares se estabelece de forma circular, recíproca.

Os ordenamentos jurídicos, muitas vezes, não acompanham os novos desenhos dos grupos familiares, fato que, inclusive, compromete a ação governamental, dado que ao administrador público só é legítimo agir dentro do que a lei autoriza. Há, em curso, um descompasso entre o que "deve ou se supõe ser" e o que "está sendo". Há um descompasso entre o "vivido", o "idealizado" e o "legislado". Ocorre a separação entre a sexualidade e a reprodução. A sexualidade dissocia-se do casamento. Destacam-se evidentes mudanças, que abandonam os discursos do "deve ser" e tomam as famílias como um lugar potencialmente "privilegiado de preservação da vida" (MIOTO, 1997, p. 115).

Não restam dúvidas de que no mundo familiar circulam modos particulares de organização, que afetam a vivência de suas crenças, valores e sua relação com os recursos sociais. Quando é proposto um olhar atento aos aspectos históricos e culturais está se buscando o respeito para as diversas formas de organização familiar. É um cuidado necessário quando se toma a família como unidade de intervenção nas políticas sociais, face ao reconhecimento crescente que a família pode exercer um papel importante na melhoria das condições de bem-estar e dignidade dos cidadãos (COSTA, 1993).

A família vem se tornando cada vez mais objeto e instrumento para a formatação e gestão das políticas sociais. Certamente, as crises que enfrentam os Estados de bem-estar, de natureza fiscal, ideológica e de legitimidade, contribuem para a maior visibilidade da complementaridade de responsabilidades na provisão de bem-estar entre o Estado, o mercado e as famílias.

A adoção de políticas familiares ativas, que desresponsabilizem o grupo familiar da função de principal responsável pela provisão de bem-estar aos seus, permeia a discussão sobre as políticas dirigidas para as famílias (ESPING-ANDERSEN, 2000). Frente aos novos riscos sociais nas sociedades contemporâneas, decorrentes das transformações verificadas no mercado de trabalho, na demografia e nas dinâmicas intrafamiliares, é preciso repensar o nexos da relação entre Estado e mercado, e entre Estado e famílias, para que nenhum grupo social, ou tipo de configuração familiar, esteja sistematicamente em situação de exclusão.

As oportunidades de bem-estar variam segundo o tipo e a estrutura das famílias. Por exemplo, as características das famílias afetam o rendimento escolar das crianças, como confirma a pesquisa da CEPAL: "O grau de organicidade da família, o capital educacional dos pais, a possibilidade e o interesse dos pais em dedicar horas ao acompanhamento dos estudos dos filhos, o nível de superlotação da casa mostram uma relação direta com o desempenho na escola" (*apud* KLIKSBERG, 2000, p. 20).

Não há dúvida de que as relações entre os membros das famílias podem ter implicações que geram externalidades positivas ou negativas à sociedade. Desta forma,

conhecer as famílias é importante para a elaboração das políticas sócio-familiares. Medeiros organiza algumas respostas, tais como (2000):

- A família é uma instituição que preenche lacunas do mercado e do Estado, principalmente nas economias capitalistas;
- O sistema de proteção social afeta a estrutura e a organização das famílias e estas, por sua vez, podem orientar, inclusive de forma protagonista, os princípios, prioridades e paradigmas das políticas sociais;
- As oportunidades de bem-estar variam segundo o tipo e a estrutura da família;
- As mudanças na vivência dos papéis familiares geram implicações para as políticas públicas;
- O impacto das políticas sociais não se limita aos seus beneficiários diretos e;
- A composição e a organização das famílias podem ser objeto das políticas sociais.

O reconhecimento das mútuas dependências entre as estruturas políticas e sociais remete ao estabelecimento de competências de bem-estar e justiça social ao Estado, ao mercado e às famílias. A economia pós-industrial – “uma nova economia política que está nascendo” (ESPING-ANDERSEN, 2000, p. 12) – está mudando a estrutura dos riscos sociais nas “novas realidades” nos países centrais. As políticas sociais, consideradas por Esping-Andersen (2000) como a gestão pública dos riscos sociais, afetam, sobremaneira, pelo menos quatro aspectos da vida familiar: sua função nutridora, sua atividade econômica, sua residência e sua função cultural. O tripé de sustentação dos sistemas de bem-estar social fordistas – pleno emprego, crescimento econômico e família nuclear estável – está precarizado. Os novos riscos sociais podem se transformar em novas desigualdades. Há transformações no mercado de trabalho bem como na estrutura e comportamento familiares. Ambos, família e mercado, não garantem o bem-estar como se pretendia antes. Ambos catalisam riscos.

A vulnerabilidade aos novos riscos sociais, como visto, não é idêntica para todos os segmentos sociais. Depende de distintos condicionantes, como classe social, sexo, idade. A mobilidade social, via êxitos educativos e profissionais, é bastante determinada pela origem social, e os riscos associados à trajetória de vida tendem a agrupar-se na juventude e no início da vida adulta. Não é difícil reconhecer os grupos sociais mais suscetíveis às maiores perdas: aqueles pouco qualificados para as demandas do mercado de trabalho, cada vez mais exigente quanto à formação dos trabalhadores, os jovens, com maior dificuldade de acesso ao primeiro emprego, e as famílias monoparentais femininas.

É importante lembrarmos que as necessidades e demandas das famílias e de seus membros devem ser consideradas integralmente. Isto nos leva a refletir sobre a necessidade que os serviços dirigidos para as famílias vulnerabilizadas pelos processos de exclusão social sejam formulados e implantados de forma convergente e complementar, potencializando suas possibilidades inclusivas e o fortalecimento das famílias no interior das relações sociais.

No documento "Panorama Social da América Latina, 2000-2001", em que se faz um diagnóstico sobre as famílias da região e sobre as instituições e políticas orientadas para as famílias, a CEPAL qualifica como políticas familiares às ações referentes:

- Aos aspectos legais que regulam a família, conforme as legislações nacionais;
- Às formas de constituição, desenvolvimento e dissolução das famílias;
- Às relações intrafamiliares, às relações externas do grupo familiar e os aspectos que incidem sobre o seu bem-estar, como renda, habitação, saúde, educação, seguridade social e outros.

A implantação de políticas "com" e "para" famílias, compreendidas como sujeitos coletivos e protagonistas de direitos, demanda ações articuladas entre os recursos governamentais e não-governamentais, frente à complexidade ímpar que é cada grupo familiar. A circularidade entre os vários aspectos que fazem parte das realidades vividas pelas famílias modula políticas com abordagem integral, que articulem múltiplas dimensões, como educação, emprego, renda, acesso a informações, mesmo quando dirigidas a segmentos específicos da população, e que possam contribuir para a ampliação do espaço da cidadania (FARAH, 1999).

Quanto à relação que se estabelece entre as famílias e as políticas sociais, há várias maneiras de abordá-la. Medeiros (2000) destaca três delas. A primeira é tomar a família como objeto das políticas sociais. As políticas são compreendidas como meios para se obter determinados perfis ou padrões familiares, como é o caso do controle de natalidade. Uma segunda maneira trata as famílias como instrumento das políticas sociais. Nesse caso, cabe à família um papel funcional na execução das políticas, como o de acompanhar o trabalho de cuidadores de saúde de idosos em uma internação doméstica apoiada pelo Estado. A terceira entende a família como instituição redistributiva, à medida que se observa que a dinâmica intrafamiliar pode criar efeitos inesperados para as políticas orientadas a indivíduos.

Assim, parece-nos importante, na hora de formular e implementar políticas dirigidas para as famílias, que se considere o perfil dos diferentes grupos familiares, segundo alguns parâmetros interdependentes, como os propostos por Fukui (1998):

- Composição familiar, tomando como critério a unidade doméstica - famílias monoparentais, famílias biparentais, famílias compostas por várias gerações, unidades ampliadas, onde além de pai, mãe e filhos há outros componentes;

- Ciclo de vida da família, tomando como critério a idade do filho mais velho morando com os pais, unidades com filhos pequenos, unidades com filhos adolescentes, unidades com filhos adultos, unidades sem filho.

Para Faria (2001), há um terceiro parâmetro, somado à composição e ao ciclo familiar, a ser considerado: trata-se do tipo de chefia da família, se masculina ou feminina. É uma proposta procedente. O texto constitucional de 1988 inclui as famílias monoparentais quando conceitua a família como a comunidade formada pelos pais ou por um deles e seus descendentes. Modifica a situação anterior que desconhecia a união de fato, o que levava principalmente as mulheres a sofrerem muitas injustiças ao viverem relações conjugais não formais, no que se referia à divisão de bens, à guarda dos filhos e à previdência do companheiro (CARVALHO, 1998, p. 17). As pesquisas apontam que uma percentagem significativa de famílias brasileiras monoparentais femininas encontra-se abaixo da linha de pobreza, situação que contribui para que crianças e adolescentes tenham seus estudos comprometidos pela necessidade precoce de trabalharem e contribuírem com o orçamento doméstico.

A raça é outra variável significativa na vivência da desigualdade na estrutura e na organização do grupo familiar no país. Pobreza e discriminação racial se confundem. "A pobreza no Brasil tem cor e é negra", destaca Henriques (*apud* KUPFER, 2001, p. A3). Outros aspectos da exclusão social dos grupos familiares são o analfabetismo e o trabalho infantil, este último forte obstáculo para a escolarização universal. A principal razão para que crianças de 10 a 14 anos não estejam na escola é a necessidade que têm de trabalhar para ampliar o orçamento doméstico. A exclusão econômica dos pais gera a exclusão social dos filhos.

Para Boaventura Santos, "cidadania é produto de histórias sociais diferentes" (*apud* SILVA, 2001, p. 6). Os sistemas de proteção social adquirem características que se diferenciam conforme o tempo, o lugar, as condições de vocalização de interesses e as condições sócio-econômicas existentes, entre outras variáveis. A revalorização da família não deve significar um recuo das responsabilidades do Estado na alocação de recursos de bem-estar aos cidadãos. Os cuidados e recursos de bem-estar suportados pelas famílias não são substitutivos das responsabilidades do Estado. "A solidariedade familiar e serviço coletivo funcionam em complementaridade e não podem substituir-se um ao outro" (CARVALHO, 1998, p. 35). A instalação de um projeto político comprometido com a justiça social, a cidadania e a redistributividade dos recursos sociais facilita às famílias processar proteção aos seus, de forma aditiva ao Estado.

No Brasil, a família ocupou um espaço secundário na conformação do Sistema de Proteção Social, com claras características clientelistas, corporativas e com a oferta de políticas orientadas para os indivíduos e não para as famílias. O insuficiente apoio para as famílias, em geral, tem sido executado de forma fragmentada e descoordenada.

Parece raro o cuidado em considerar as suas necessidades como um todo, em apurar os efeitos das políticas sociais na vida das famílias e implicá-las nas ações, de forma ativa. Trata-se de um novo paradigma para as políticas dirigidas para as famílias. Anteriormente, também ainda hoje, ações a elas dirigidas instalavam ou aprofundavam a vivência do paradoxo entre a família idealizada, "normal", percebida ideologicamente como a família nuclear, heterossexual, monogâmica e patriarcal, e a família efetivamente vivida, desqualificada como "desestruturada" ou "irregular" "Sem dúvida, o conjunto de atributos ideológicos, políticos e psicológicos que circundam a idéia de família irregular desfaz, na essência, qualquer tentativa de valorização das famílias das classes populares" (NEDER, 1994, p. 45). Trata-se de uma compreensão suportada por uma lógica que naturaliza e despolitiza a pobreza, o que inibe respeitar política e ideologicamente as diferenças presentes nos núcleos familiares, que, em sua condição de locus de construção de identidade, necessita ser percebido em suas peculiaridades étnico-cultural, sexual, territorial, simbólica, entre outras.

Considerar o grupo familiar, em sua diversidade e movimento, como eixo organizador e potencializador dos impactos e efeitos das políticas sociais, demanda destas a adoção de parâmetros sensíveis ao protagonismo das famílias e ao seu processo de inclusão. As políticas dirigidas às famílias, comprometidas com a sua inclusão social, devem facilitar-lhes o processo de tomada de decisões quanto às suas vidas, mobilizando nelas a recuperação da capacidade de agir. O grupo familiar não deve ser apenas objeto de intervenção das políticas, mas também, sujeito ativo em sua capacidade de provisão de bem-estar. Para tanto, é fundamental que as famílias possam ter participação ativa na conformação das estratégias de resolutividade das vulnerabilidades que lhes afetam. Trata-se de parâmetros que traduzem inovações nas administrações públicas e que "dizem respeito a ações que se inspiram em um conjunto de valores, tais como descentralização, transparência, participação, redução de desigualdades, otimização da aplicação de recursos públicos, sustentabilidade ambiental, inclusão" (SOUTO, CACCIA BAVA & PAULICS, 1999, p. 1).

A adoção de novos parâmetros de gestão das políticas sociais demanda mudanças na cultura organizacional, como a superação da compartimentação burocrático-administrativa, possibilitando a integralidade dos serviços, esta condicionada à integralidade das estruturas prestadoras de serviços (BRUGUÉ, 1997). Ações em rede, executadas, monitoradas e avaliadas por equipes de trabalho com perfil mais generalista e polivalente, materializam a intersectorialidade que as políticas para e com famílias devem absorver.

Esping-Andersen observa que, contraditoriamente, o familiarismo, ressaltado pelas políticas que contribuem para uma maior dependência do indivíduo à família, é contraproducente à formação das famílias e à oferta de mão-de-obra no contexto atual.

Para as mulheres a desfamiliarização de suas responsabilidades de bem-estar pode ser uma condição prévia para a sua capacidade de se mercantilizarem ou estabelecerem núcleos familiares independentes. Em sua mais recente obra, em resposta às críticas feministas que consideram que o conceito de “desmercantilização” resulta inoperante para as mulheres, a menos que os Estados de bem-estar as ajudem, primeiro, a se mercantiliar, Esping-Andersen trabalha com o conceito de “desfamiliarização”, que se refere:

(...) às políticas que reduzem a dependência individual em relação à família e que maximizam a disponibilidade de recursos econômicos para o indivíduo independentemente das reciprocidades familiares ou conjugais (ESPING-ANDERSEN 2000, p. 66).

Uma política de coletivização das necessidades das famílias libera as mulheres para o trabalho e facilita às famílias o acesso a maiores recursos. As famílias com dupla fonte de recursos apresentam melhores condições de proteção contra a pobreza infantil, o desemprego e estão mais equipadas para adaptarem-se à flexibilização do mercado de trabalho. Parece haver poucas dúvidas que os sistemas de proteção social devem enfrentar o desafio de harmonizar o emprego feminino e a constituição de família. Trata-se de questão importante para o atual cenário jurídico que trata as políticas sócio-familiares, que abordamos a seguir.

AS FAMÍLIAS SOB O ENFOQUE SÓCIO JURÍDICO

Em 1988, a Constituição Federal reconhece que a família é a base da sociedade e deve ter especial proteção do Estado. Define a família como a comunidade formada pelos pais ou por um dos pais e seus descendentes. O casamento é um contrato civil, passível de dissolução, onde os pares têm igualdade de direitos. As uniões consensuais também são reconhecidas legalmente. São proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação. No entanto, cabe ressaltar, as propostas jurídicas não têm, necessariamente, uma transposição automática para o terreno das práticas sociais. Criam jurisprudência que contribuem para uma maior visibilidade dos diversos arranjos familiares.

Com efeito, o texto constitucional engendra ordenamentos legais que têm a inclusão social como um objetivo comum. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n. 8.069 de 1990, e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei Federal n.8.742 de 1993, defendem ações protetivas, emancipatórias e integradas O ECA propõe uma efetiva ruptura com a prática até então corrente da institucionalização de crianças e adolescentes, salvo como medida de proteção de abrigo, com caráter excepcional e transitório, para crianças e adolescentes em situação de violação de direitos, ou como a

última medida sócio-educativa, a de internação, aplicável pela autoridade judiciária competente a adolescentes

O ECA e a LOAS contribuem para a valorização do papel social da família e do seu lugar na produção de bem-estar coletivo. Enfatizam que é importante garantir a elas oportunidades que lhes permitam o exercício de suas funções sociais, políticas e econômicas. Para tanto, é necessário o acesso das famílias a um conjunto de certezas e seguranças sociais que previnam ou minimizem os riscos decorrentes das vulnerabilidades sociais ou as suas conseqüências.

Em particular, a LOAS ³qualifica a proteção à família como um dos objetivos da Política de Assistência Social, definida como política de seguridade social não contributiva, direito do cidadão e dever do Estado, concepção que demanda ações integradas entre as políticas setoriais, regidas pelos seguintes princípios:

- Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas;
- Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer exigência de comprovação vexatória de necessidade para o recebimento de benefícios;
- Igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;
- Divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo poder público e dos critérios para a sua concessão.

Por sua vez, a Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB), que disciplina a descentralização político-administrativa da Política de Assistência Social, o financiamento e a relação entre os três níveis de governo, credencia, em seu marco referencial, como um dos cinco princípios da administração e gestão das ações da assistência social “a centralidade na família para a concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos” (2000).

Anterior a LOAS, o ECA propõe uma efetiva ruptura com a prática até então corrente da institucionalização de crianças e adolescentes, salvo como medida de proteção de abrigo, com caráter excepcional e transitório, para crianças e adolescentes em situação de violação de direitos, ou como a última medida sócio-educativa, a de

³ Em 2004, o Sistema Único da Assistência Social, SUAS, define a matricialidade sócio-familiar como um dos eixos estruturantes na gestão da Política Nacional de Assistência Social. Significa que os serviços, programas, projetos e benefícios têm como foco prioritário a atenção às famílias, seus membros e indivíduos.

internação, aplicável pela autoridade judiciária competente a adolescentes autores de ato infracional. Estas medidas, quando articuladas à orientação e apoio sócio-familiar, um dos regimes de atendimento previstos pelo ECA, associam as ações dirigidas às crianças e adolescentes com as ações dirigidas às suas famílias. Embora o ECA não esclareça quais seriam os programas contidos no regime de atendimento "orientação e apoio sócio-familiar", disposto em seu artigo 90, é possível associar as medidas protetivas e sócio-educativas com as dispostas no seu artigo 129, "das medidas pertinentes aos pais ou responsável", que estabelece medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

- Encaminhamento a programa oficial ou comunitário de promoção à família;
- Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- Encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- Encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
- Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar;
- Obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;
- Advertência;
- Perda da guarda;
- Destituição da tutela;
- Suspensão ou destituição do pátrio poder.

Às medidas mencionadas, aplicáveis aos pais ou responsável pelas crianças e adolescentes, acresce o artigo 130: "Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum". Se no passado a relação das crianças e adolescentes com os seus pais, ou responsáveis, era uma questão estritamente privada, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, definitivamente, passa a ser uma questão pública. A criança e o adolescente são percebidos como integrantes de um grupo familiar e a garantia dos seus direitos é uma responsabilidade compartilhada entre Estado, sociedade, famílias e comunidade, com ações integradas e sinérgicas de várias políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de ações sinérgicas de apoio às famílias não se dá nem apenas na vida privada e tampouco somente na vida pública – progride numa e noutra (TAKASHIMA, 1994). O direito à convivência familiar e comunitária integra os diversos aspectos entre o mundo privado, "pessoal" das famílias, e o universo social mais amplo

onde se inserem. Comunidade e família estabelecem relações de reciprocidade, e esta associação não deve ser ignorada nas políticas que têm a família, direta ou indiretamente, como seu público. A análise da intervenção com o grupo familiar deve promover uma constante compreensão e resgate do contexto macro social. A convivência é familiar e também comunitária.

Como observa Carvalho, "a família vive num dado contexto que pode ser fortalecedor de suas possibilidades e potencialidades" (CARVALHO, 1998, p. 31) e acrescenta "mas ela própria carece de proteção para processar proteção" (CARVALHO, 1998, p. 35). Como pode ser percebido, há claros avanços na incorporação das famílias nas políticas dirigidas às crianças e adolescentes. A convivência familiar e comunitária passa a ser direito básico de crianças e adolescentes. Para que este direito possa ser possível, suas famílias devem ser respeitadas e promovidas em sua dinâmica e diversidade e apoiadas em suas vulnerabilidades.

A participação das famílias em espaços formativos e informativos concorre para o estabelecimento e fortalecimento de formas de convívio, de negociação política e de resolução de conflitos, potencialmente democráticas, coletivas e solidárias. Os serviços nos espaços locais, também com características lúdicas e de lazer, facilitam às famílias a convivência, a valorização de sua cultura, da religiosidade, da produção artística, do riso e da alegria, que traduzem cortes na triste linearidade de suas vidas de famílias pobres.

É bastante óbvio que propostas como estas podem estar limitadas por situações estabelecidas concretamente, como a ausência ou precariedade de serviços públicos, investimentos insuficientes na qualificação das equipes de trabalho, e os constrangimentos decorrentes da crescente "autoridade" do crime organizado sobre a população moradora nas localidades pobres dos municípios. Também é reconhecida a não-prioridade do Estado brasileiro em assegurar à população políticas redistributivas que lhe permita participar da riqueza socialmente gerada.

Em suma, são novas formas de "fazer políticas sociais" a serem concretizadas, mas que encontram resistências naqueles que se acomodaram aos nichos de poder de decisão suportados pela fragmentação e centralização das políticas sociais e subalternidade dos seus usuários. São resistências que encontram aqueles que apostam que o trabalho com e para as famílias pode ser uma estratégia eficaz e eficiente para a inclusão social, à medida que potencializa a completude e a convergência dos investimentos públicos, governamentais e não-governamentais, visto ser o grupo familiar um sujeito coletivo e aglutinador de direitos. Não se trata de desresponsabilizar o Estado ou de familiarizar as políticas sociais, como problematiza Esping-Andersen (2000), mas, respeitando as distintas formas de organização e estrutura familiar, de favorecer as potencialidades das famílias enquanto organização social, instância de direitos e mediadora de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUGUÉ, J. **Especialización versus integralidad**: el eterno dilema organizativo in gestión pública local. Fundação João Pinheiro/Escola de Governo, 1999.

CARVALHO, M. do C. A. A. Participação social no Brasil hoje. In: ARAÚJO, SOUKI & FARIA (Orgs.) **Figura paterna e ordem social** - tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas. Belo Horizonte: Autêntica, PUC Minas 2001.

CARVALHO, M. do C. B. et al. **Serviços de proteção social às famílias**. São Paulo: IEE/ PUC-SP; Brasília: Secretaria de Assistência Social/MPAS, 1998.

CARVALHO, L. Famílias chefiadas por mulheres: relevância para uma política social dirigida. **Serviço Social e Sociedade**, ano XIX, n.57, 1998.

CEPAL. **Panorama social de América Latina**. Santiago de Chile, 2001.

CEPAL. **Família y Futuro**. un programa regional en America Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

COSTA, L. F. Reuniões Multifamiliares: condição de apoio, questionamento e reflexão no processo de exclusão social de membros da família. **Ser Social: Exclusão Social e Situações de Risco**. Brasília, n. 3, jul./dez. 1998.

ESPING-ANDERSEN, **Fundamentos sociales de las economias postindustriales**. Barcelona, Ed. Ariel, 2000.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Lei Federal n. 8.069/90.

FARAH, M. F. S. **Refletindo sobre a temática da inovação**. Mimeo, 1999.

FARIA, C. A. P. Fundamentos para a formulação e análise de políticas e programas de atenção à família. In: STENGEL, Márcia et al. **Políticas públicas de apoio sócio-familiar**/ Curso de capacitação de conselheiros tutelares e municipais. Belo Horizonte, PUC Minas, 2001.

FUKUI, L. F. G. Estudos e pesquisas sobre família no Brasil. In: CERQUEIRA, E. D. et al. **O que se ler em ciências sociais no Brasil**. São Paulo, Cortez/ANPOCS, 1986.

GENOFRE, R. M. Família: uma leitura jurídica. In: CARVALHO, M. do C. B. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 1995.

KLIKSBERG, B. **América Latina**: uma região de risco, pobreza, desigualdade e institucionalidade social. Brasília. UNESCO, 2000.

KUPFER, J. P. **Pobreza no Brasil tem cor**. Jornal Gazeta Mercantil, 27/08/2001.

LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL, Lei Federal n. 8.742 de 1993.

MEDEIROS, M. A importância de se conhecer melhor as famílias para a elaboração de políticas sociais na América Latina. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 22 dez. 2000.

MEDEIROS, M. Novas políticas, novas famílias: precisamos saber mais sobre ambas. **Como vai? População Brasileira**. IPEA, Brasília, ano V, n. 2, set. 2000.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL/MPAS/SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL/SAS. **Norma Operacional Básica da Assistência Social**, 2000.

MIOTO, R. C. T. Família e serviço social. **Serviço Social e Sociedade**. Ano XVIII, n. 56, 1998.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUTO, A. L. S., CACCIA BAVA, S. & PAULICS, V. **Inovação em administração pública municipal**. Mimeo, 1999.

SZYMANSKI, H. Teoria e 'teorias' de famílias. In: CARVALHO, M. do C. B. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 1995.

TAKASHIMA, G. M. K. O desafio da política de atendimento á família: dar vida ás leis – uma questão de postura. In: KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1994.

CONTATO

Maria Thereza Nunes Martins Fonseca

Endereço Eletrônico: thema57@hotmail.com

CATEGORIA: Ensaio Teórico

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 28 de nov 2006

FAMÍLIA COMO CO-RESPONSÁVEL PELA DEFESA DOS DIREITOS DE SUAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES? EM QUE CONDIÇÕES ?¹

ARE FAMILIES CO-RESPONSIBLE FOR THEIR CHILDREN AND ADOLESCENTS' RIGHTS? UNDER WHICH CONDITIONS?

Adriana Dania Nogueira²

RESUMO

O artigo aborda a responsabilidade da família pela defesa dos direitos de suas crianças e adolescentes tendo em vista a co-responsabilidade e os papéis complementares do grupo familiar, da sociedade e do Estado. Propõe uma reflexão sobre o conceito de família e de suas funções básicas. Situações que apresentam dificuldades para a defesa dos direitos de crianças e adolescentes são abordadas, destacando-se as situações de pobreza e/ou de vulnerabilidades. Diante da necessidade de se avaliar, nas políticas sociais, as condições apresentadas pelas famílias para defender os direitos de suas crianças e adolescentes, a autora apresenta uma lista de fatores que poderiam ser favoráveis à defesa desses direitos.

Palavras-Chave: Trabalho com famílias, criança e adolescente, direitos de cidadania

ABSTRACT

The paper analyses the responsibility of the family in the defense of their children and teenagers' rights, taking into consideration the co-responsibility and the complementary roles of the family, the State and the society. It proposes a reflection on the concept of family and of their basic roles. It approaches the conditions that could facilitate and the conditions that would make it more difficult for families to care for their children rights, with the emphasis on poverty and other vulnerabilities. Considering the need for evaluation such conditions in social policies, the author presents a relation of factors that could be positively associated to the defense of such rights.

Key Words: Work with families, children and adolescents, citizenship rights

¹ O presente trabalho tem como referência monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gerência de Assistência Social, promovido pela Escola de Governo da Fundação João Pinheiro e pela Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, como parte dos requisitos para obtenção do título de especialista. Orientação: Prof^a. Maria Lúcia Miranda Afonso.

² Psicóloga, Especialista em Gerência de Assistência Social, Analista de Políticas Públicas da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

O Estatuto da Criança e do Adolescente determina a co-responsabilidade da família, do Estado e da sociedade pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes³. Entretanto, historicamente no Brasil é sobre a família que recai o maior número de exigências quanto aos cuidados para com suas crianças e adolescentes, especialmente em se tratando de famílias pobres. Estas são responsabilizadas e – por que não dizer? – culpabilizadas pela situação de seus filhos. Rosemberg (1994) critica esta postura lembrando que nas análises sociais “a criança e o adolescente pobres da América Latina têm sido sistematicamente associados ao abandono ou patologia familiar, mesmo que nos parágrafos iniciais ou finais sejam mencionadas as políticas econômicas, a crise econômica ou a dívida externa” (ROSEMBERG, 1994, p. 29).

Rizzini (1993) nos fala que, no Brasil, crianças e adolescentes dependem, quase exclusivamente, dos recursos que sua família pode lhes oferecer, sendo sua situação ainda um reflexo destas condições. Cabe a nós perguntar: em quais condições as famílias brasileiras se encontram? Estas lhes permitem proteger e promover a socialização de seus filhos? Até onde vai a responsabilidade das famílias em relação à defesa dos direitos de suas crianças e adolescentes?

Fonseca (2002, p. 81) nos fala que “o Estado e a sociedade têm exigido das unidades familiares uma considerável responsabilidade pela provisão de bem-estar a seus integrantes, sem a contrapartida de efetiva oferta dos recursos públicos facilitadores”. Se, por um lado, a família deve buscar prover a proteção e orientação de suas crianças e adolescentes, por outro, não tem condições de – e nem deveria – substituir a sociedade e o Estado na defesa e promoção dos direitos de cidadania. Dificuldades, crises e riscos, vivenciados por todas as famílias em menor ou maior grau, não se constituem em um problema em si, desde que estas possam contar com o suporte necessário para sua superação ou minimização (AMAS, 1995 e 1999).

Neste trabalho, sugiro a atenção a alguns aspectos que podem contribuir para um processo de avaliação das condições apresentadas pelas famílias para defender os direitos de suas crianças e adolescentes. Considero-o parte de um longo processo de reflexão que apenas se iniciou. Destaco a importância da percepção e construção de saberes pelos técnicos que compõem serviços dirigidos a grupos familiares, em especial os que buscam a proteção a crianças e adolescentes. Cotidianamente, estes profissionais vêem-se diante da necessidade de avaliar as condições apresentadas pelas famílias para fundamentar o planejamento, implementação e avaliação de suas ações. Ofereço este trabalho como uma contribuição a ser por eles apreciada e aprimorada.

Ações do poder público junto a grupos familiares constituem-se em medidas políticas destinadas a influenciar as famílias e fundamentam-se, em geral, em

³ “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida e à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA Artigo 4).

referências de como as famílias deveriam ser (FONSECA, 2002). Objetivam apoiar, com seus serviços, famílias consideradas em dificuldades para cumprir com suas funções. Mas que funções seriam estas? Partimos das mesmas referências ao considerarmos que uma dada família não está conseguindo executá-las, bem como ao planejarmos e avaliarmos as ações dirigidas aos grupos familiares?

FAMÍLIAS: CONCEITOS, FUNÇÕES E DIVERSIDADE

São inúmeras as referências⁴ presentes na literatura que buscam conceituar família e definir suas funções diante da sociedade. Segundo a Política de Assistência Social (MDS/SNAS, 2004, p. 41), a família constitui-se em um “grupo de pessoas que se acham unidas por laços consangüíneos, afetivos, e, ou, de solidariedade”. Como é possível observarmos, este conceito não se fundamenta em referências de tempo, lugar ou forma, permitindo a valorização das diversas configurações de grupos familiares. Considerando a análise proposta neste artigo – em relação às condições e os recursos com que contam as famílias para defender os direitos de suas crianças e adolescentes – proponho um enfoque que considera o espaço físico de moradia em dado território como aspecto delimitador do grupo familiar. Desta forma, *família* será aqui considerada como grupo de pessoas, vinculadas por laços consangüíneos ou de aliança, que se autoneia família fundamentando-se em relações de confiança, cumplicidade e/ou divisão de responsabilidades entre seus membros e que convivem no mesmo domicílio, ou seja, sob o mesmo teto. O local de moradia será considerado, desta forma, como elemento delimitador do foco de análise, melhor definindo o objeto de estudo. Esclareço que as redes sociais, destacando-se a família ampliada bem o potencial destas para interferir, positiva ou negativamente, na organização dos grupos familiares, mantêm-se como aspecto fundamental a ser considerado na análise aqui proposta.

Retornemos o nosso olhar às funções que seriam socialmente esperadas da família. Para a Política Nacional de Assistência Social (MDS/SNAS, 2004, p. 35) são funções básicas da família: “prover a proteção e a socialização dos seus membros; constituir-se como referências morais, de vínculos afetivos e sociais; de identidade grupal, além de ser mediadora das relações de seus membros com outras instituições sociais e com o Estado”.

AMAS (1999, p. 218-219), focalizando a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, considera que a ética dos direitos e da cidadania deve permanecer como “referência para delimitar as fronteiras da tolerância e da permissividade”. Desta forma, as famílias, considerando-se variações de forma e de conteúdo, deveriam ser capazes de prover um sistema de regras que facilite e defina:

⁴ Aoki & Tardeli (1994), AMAS (1995), Carvalho (1998), Fonseca (2002), Macedo (1994), MDS/SNAS (2004), MPAS/SEAS (1999), Reis (2001), Sarti, (1996).

- a) A proteção dos membros da família, em especial a dos mais jovens: como cuidar das crianças, quem deve se ocupar delas, o que devem aprender;
- b) A divisão de trabalho e a divisão interna de papéis que facilitem a sobrevivência do grupo e a manutenção do domicílio;
- c) A vivência da sexualidade e da afetividade em uma rede de solidariedade que promova e oriente o processo de formação de valores e laços afetivos para crianças e adolescentes;
- d) A mediação da cidadania de crianças e adolescentes, no contato com outras instituições responsáveis, em especial a escola e outras agências de formação

Ao abordarmos as funções básicas em relação a crianças e adolescentes, a diversidade das famílias pode ser percebida sob outro ângulo que não o normatizador. Famílias com as mais diversas configurações podem bem desempenhar as referidas funções, a depender de sua organização interna e dos recursos externos com que contam para tal.

Mas quais seriam os aspectos que podem dificultar o exercício de suas funções e a defesa dos direitos de suas crianças e adolescentes pelas famílias? Convido os leitores a abordar a diversidade dos grupos familiares, destacando a exposição à situação de pobreza, vulnerabilidades e riscos.

Em relação à situação de pobreza, Carneiro & Veiga (2004, p. 10) destacam outras variáveis para além da insuficiência de renda como critérios de demarcação. Abordam o enfoque das *necessidades básicas insatisfeitas* que focaliza as condições de acesso e usufruto de bens e serviços como fundamentais para este fim. Apontam também para a presença de aspectos psicossociais relacionados a valores, atitudes e comportamentos que podem dificultar o rompimento da situação de pobreza vivenciada pelos grupos familiares.

Vulnerabilidade, para Carvalho, Barros & Franco (2003, p. 252), associa-se ao volume adicional de recursos que a família requer para satisfazer suas necessidades básicas, relativamente ao que seria requerido por uma família socialmente considerada "padrão". Para Carneiro & Veiga (2004, p. 11), vulnerabilidade pode ser entendida, como "exposição a riscos e baixa capacidade material, simbólica e comportamental de famílias e pessoas para enfrentar e superar os desafios com que se defrontam". "Pessoas, famílias e comunidades são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais e imateriais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidas e capacidades para adotar cursos de ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva".

Famílias que não se encontram em situação de pobreza podem apresentar características⁵ que a expõem a um grau maior de vulnerabilidade, o que impede uma associação estreita entre pobreza e vulnerabilidade. Entretanto, conforme nos alerta Carneiro & Veiga (2004, p. 11), em sociedades baseadas em economias de mercado, "as populações pobres se encontram mais expostas e vulneráveis aos riscos e dispõem de menos recursos para manejá-los", principalmente em contextos em que o acesso a serviços básicos esteja comprometido.

O conceito de *risco*, para Carneiro & Veiga (2004, p. 11), deve ser entendido como "evento externo, de origem natural ou produzido pelo ser humano, que afeta a qualidade de vida das pessoas e ameaça sua subsistência". Relaciona-se "tanto com situações próprias do ciclo de vida das pessoas quanto com condições específicas das famílias, comunidades ou entorno". Tendo como referência a Matriz de Análise de Riscos, construída pelo *Fondo de Solidariedad e Inversión Social – FOSIS (GOBIERNO DO CHILE, 2002)*, Carneiro & Veiga (2004, p. 16) apontam como risco principal vivenciado pelas famílias a "incapacidade de satisfazer as necessidades de seus membros e prover a proteção de crianças, adolescentes, portadores de deficiência e idosos".

AVALIANDO AS CONDIÇÕES DAS FAMÍLIAS PARA DEFENDER OS DIREITOS DE SUAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Além dos conceitos de *vulnerabilidade* e *risco principal* (CARNEIRO & VEIGA, 2004), acima abordados, a análise aqui proposta tem como referência situações⁶ apontadas pela Política Nacional de Assistência Social como dificultadoras da inclusão social das famílias e que definem a prioridade de atendimento.

Proponho conduzirmos nosso olhar ao contexto sócio-familiar considerando-se as condições referentes ao grupo familiar e aquelas associadas ao contexto comunitário, apontando ou não a presença de situações de vulnerabilidade e de risco bem como de recursos com que contam as famílias para minimizar ou superar o *risco principal*: não ser capaz de satisfazer suas necessidades básicas e de proteger seus membros mais vulneráveis, aqui destacados crianças e adolescentes.

⁵ Presença de: crianças de 0 a 06 anos e/ou idosos, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, dependentes químicos, mulheres e/ou idosos vítimas de violência, entre outras.

⁶ A Política Nacional da Assistência Social (MDS/SNAS, 2004, p. 33) define como seu público alvo "cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social".

DIMENSÕES E COMPONENTES A SEREM OBSERVADOS NO CONTEXTO SÓCIO-FAMILIAR

Ao abordarmos os aspectos relacionados ao contexto sócio-familiar, proponho a atenção a três dimensões - estrutural, funcional e relacional (PBH/SMAS/GPAS, 2004)⁷. Associada a cada dimensão, proponho, também, a atenção a componentes diversos, como veremos.

A) DIMENSÃO ESTRUTURAL

Nesta dimensão estão contemplados aspectos relativos à "situação sócio-econômica e situação de inclusão na rede de atendimento"⁸. Neste trabalho, destaco, em relação a esses aspectos, dois componentes: a) *Composição familiar* e b) *Acessibilidade aos direitos de cidadania*.

A) COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Características da composição familiar como idade, sexo, raça e necessidades especiais de seus integrantes, número de responsáveis por crianças e adolescentes, dentre outras, são associadas a fragilidades e potencialidades diversas de cada grupo familiar, apontando para aspectos que podem intervir em sua organização e, conseqüentemente, em suas condições para defender os direitos de suas crianças e adolescentes.

B) ACESSIBILIDADE AOS DIREITOS DE CIDADANIA

Neste trabalho, elejo, como foco de análise da acessibilidade aos direitos de cidadania, o alcance a condições mínimas em relação a cada direito e a efetiva inserção dos membros da família em ações ou serviços governamentais e/ou não-governamentais que busquem garantir os direitos do grupo familiar e apoiá-lo frente a dificuldades vivenciadas.

Várias são as referências bibliográficas que apontam aspectos a serem observados em relação aos direitos básicos, buscando fundamentar condições mínimas de cidadania⁹. Destaco alguns dos direitos de cidadania para uma análise entre sua acessibilidade pelo grupo familiar e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes,

⁷ Utilizo como referência documento que sistematiza o processo de construção de metodologia dos Núcleos de Apoio à Família – NAF, coordenado pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que teve como consultores Prof^a. Maria Lúcia Miranda Afonso e Prof. Edgar Pontes Magalhães.

⁸ PBH/SMAS/GPAS (2004).

⁹ Carvalho, Barros & Franco, 2003; Blanes, 2003; Araújo & Lima, 1999; Martins, Silva & Stanisci, 1999; Carneiro & Veiga, 2004; Gobierno do Chile, 2002.

agrupando-os nos seguintes blocos¹⁰: a) Habitação; b) Documentação básica, justiça e segurança pública; c) Trabalho, renda e previdência social; d) Educação; e) Saúde e alimentação; f) Esporte, cultura, lazer e convivência.

B) DIMENSÃO FUNCIONAL

Nesta dimensão, são considerados aspectos relativos à "organização do cotidiano familiar: papéis, funções, divisão de tarefas e economia doméstica"¹¹. Dentre estes, destaco: a) Manutenção financeira da família; b) Cuidados com a casa; c) Cuidados para com os membros mais vulneráveis.

C) DIMENSÃO RELACIONAL

Essa dimensão associa-se ao "conjunto de vínculos intra-familiares e da família com a comunidade, relações de geração e de gênero, de autoridade e afeto, cuidado, socialização e socialidade na família"¹². Buscando considerar as especificidades de cada um dos aspectos apontados, sugiro sua focalização segundo três componentes: a) Dinâmica intra-familiar; b) Relação com a família extensa, pessoas significativas e comunidade; c) Mediação de direitos de crianças e adolescentes e relação com rede de serviços governamentais e não-governamentais.

Proponho, para análise da *dinâmica familiar*, as seguintes categorias: a) Estratégias utilizadas para lidar com o conflito; b) Regras, papéis e valores; c) Manifestação do afeto; d) Integração do grupo familiar; e) Auto-estima. Essas categorias compõem uma adaptação, às políticas sociais, de sistematização utilizada por Féres-Carneiro (1983) na *Entrevista Familiar Estruturada - EFE*, instrumento que tem como objetivo avaliar o grau de saúde emocional das relações familiares.

CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Apresento, a seguir, um levantamento de condições consideradas favoráveis à inserção social das famílias e, conseqüentemente, à defesa dos direitos de suas crianças e adolescentes, relacionadas a cada dimensão e componentes anteriormente abordados. Os aspectos elencados como *condições mínimas* podem também ser considerados

¹⁰ Optei por abordar a acessibilidade aos serviços e ações da política da Assistência Social considerando a aproximação de seus objetivos a satisfação de direitos básicos. Por exemplo, o acesso aos serviços de socialização infanto-juvenil, núcleos para jovens e grupos de terceira idade, será abordado no bloco de direitos ao esporte, à cultura, ao lazer e à convivência; o acesso a ações emergenciais básicas, será tratado nos blocos *saúde e alimentação e/ou documentação básica, justiça e segurança pública*.

¹¹ PBH/SMAS/GPAS (2004). Opto por abordar os aspectos referentes à função de *mediação de direitos de crianças e adolescentes* pela família em componentes da *dimensão relacional*.

¹² PBH/SMAS/GPAS (2004). Alguns dos aspectos associados a essa dimensão pelos autores, foram, neste trabalho, abordados também na dimensão funcional.

fatores de proteção aos direitos de crianças e adolescentes. Diante da presença de fatores de risco ou de aspectos considerados dificultadores de inclusão social e/ou de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, busco apontar para a necessidade de inserção em ações ou serviços associados aos direitos fundamentais, para que o grau de vulnerabilidade ao qual a família encontra-se exposta seja minimizado. As informações acima referidas foram organizadas em formato de quadros cuja sistematização fundamentou-se em dados apontados pela bibliografia pesquisada¹³ e por minha experiência no acompanhamento a famílias.

¹³ Carvalho, Barros & Franco (2003); Blanes (2003); Araújo & Lima (1999); Martins, Silva & Stanisci (1999); Carneiro & Veiga (2004); Gobierno do Chile (2002); PBH/SMAS/GPAS (2004).

A) DIMENSÃO ESTRUTURAL

DIREITOS DE CIDADANIA	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS
HABITAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Território conta com ruas pavimentadas; ○ Território conta com ruas iluminadas; ○ Território conta com coleta de lixo mínima de duas vezes na semana; ○ Território conta com varrição semanal de ruas; ○ Território conta com saneamento básico; ○ Habitação com água tratada e encanada; ○ Habitação com energia elétrica; ○ Habitação com acesso a rede de esgoto; ○ Habitação com banheiro no interior da casa com equipamentos básicos (pia, vaso sanitário e chuveiro); ○ Habitação localizada em área fora de risco geológico; ○ Habitação localizada em área não degradada ambientalmente; ○ Lote e casa em situação jurídica regular; ○ Habitação apresenta nº de cômodos compatível com o máximo de 03 moradores por dormitório; ○ Habitação possibilita a separação física de um cômodo reservado para o casal; ○ Habitação construída com material permanente; ○ Habitação conta com piso revestido; ○ Habitação isolada quanto à entrada de água de chuva; ○ Habitação em condições mínimas de salubridade (ventilação, ausência de mofo, iluminação ambiente); ○ Habitação ou terreno não apresenta fatores que agravam os riscos de acidentes (escadas, valas, buracos, acesso a córregos, proximidade à 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família que não têm moradia própria ou reside em área de risco geológico inserida em programas governamentais ou comunitários de habitação popular; ○ Família moradora de áreas de risco recebe orientação e acompanhamento de programas governamentais de monitoramento de risco; ○ Família recebe orientação quanto à necessidade de adequação do ambiente físico doméstico para o bem-estar e segurança de seus membros; ○ Família que necessita de equipamentos para a residência ou materiais de construção inserida em serviços governamentais ou comunitários de doação ou financiamento; ○ Família recebe orientação quanto aos procedimentos necessários para a regularização jurídica do lote ou casa;

HABITAÇÃO	<p>via de tráfego intenso de automóveis, etc.) ou apresenta obstáculos que favoreçam a segurança;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Habitação conta com geladeira e fogão; ○ Membros da família possuem equipamentos básicos para dormir, próprios à idade (cama, berço ou colchão, lençóis, travesseiros, coberta); ○ Família conta com equipamentos básicos para cozinhar, manusear e armazenar os alimentos (panelas, vasilhames, pratos, talheres); ○ Ações integradas entre poder público e comunidade no território. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família recebe orientação quanto aos procedimentos necessários para a instalação de água encanada, luz e esgoto; ○ Família estimulada a participar de movimentos ou organizações sociais de reivindicação de bens e serviços; ○ Família recebe orientação quanto a cuidados básicos de preservação do meio ambiente.
DIREITOS DE CIDADANIA	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
DOCUMENTAÇÃO BÁSICA, SEGURANÇA PÚBLICA E JUSTIÇA	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todos os membros possuem registro civil; ○ Todos os membros da família, maiores de 16 anos, possuem carteira de identidade, carteira de trabalho e CPF regularizados; ○ Todos os membros da família, maiores de 18 anos, possuem título de eleitor, certificado de reservista ou de dispensa militar regularizados; ○ Presença ativa de policiamento para combate da criminalidade, tráfico de drogas e aliciamento de jovens e adolescentes; ○ Garantia à segurança física e do patrimônio da família; ○ Garantia da inviolabilidade do lar, salvo nos casos previstos em lei; ○ Acesso aos direitos fundamentais, em particular à vida; ○ Todos os membros têm a garantia de não serem submetidos a maus tratos; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família recebe orientação a respeito da importância de regularizar a documentação de seus membros; ○ Família ou seus membros encaminhados a serviços gratuitos para viabilizar ou regularizar documentação; ○ Família estimulada a participar de movimentos ou organizações sociais que busquem a viabilização de direitos; ○ Família encaminhada a serviços jurídicos gratuitos ou a órgãos de defesa de direitos diante de violações por parte do grupo familiar, da sociedade ou do Estado; ○ Família encaminhada a serviços gratuitos diante de necessidade de abertura ou acompanhamento de processos jurídicos; ○ Situações de violação de direitos, de conhecimento da comunidade ou de instituições de atendimento,

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acesso à assistência judiciária gratuita para defesa em processos, separação conjugal, reconhecimento de paternidade, requerimento de pensão alimentícia, regularização de situação de guarda ou adoção, regularização de heranças, conflitos de vizinhança, etc. 	<p>comunicadas aos órgãos de defesa de direitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Família com quadro de violação de direitos inserida em serviço oficial ou comunitário de atendimento; ○ Família com quadro de violência doméstica conta com o apoio de serviços de segurança pública e de justiça.
<p>ESPORTE, CULTURA, LAZER E CONVIVÊNCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família tem acesso à televisão e rádio ou aparelho de som; ○ Crianças têm acesso a brinquedos seguros; ○ Território conta com áreas próprias ao lazer e ao esporte (praças, campos de futebol, parques, etc.) de acesso gratuito; ○ Família tem acesso a atividades disponibilizadas pela comunidade organizada, pelo poder público e/ou por instituições não-governamentais de lazer, esporte e cultura; ○ Garantia de um espaço cultural, situado a no máximo 50 km do local de moradia, com disponibilidade de: biblioteca (livros e revistas); videoteca; microcomputador com acesso à internet; promoção de, no mínimo, um evento por mês de música, teatro, dança, artes plásticas ou folclore. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família conta com o apoio de ações ou campanhas, governamentais ou comunitárias, de doação; ○ Família apoiada a inserir suas crianças e adolescentes de 06 a 14 anos em atividades de socialização infanto-juvenil, esporte ou cultura; ○ Jovens de 15 a 18 anos mandatários inseridos em Núcleos para Jovens ou atividades similares; ○ Membros da família estimulados a participar de atividades artístico-culturais governamentais ou comunitárias; ○ Idosos mandatários inseridos em grupos de convivência; ○ Pessoas com sofrimento mental estimuladas a participar de grupos de convivência; ○ Família estimulada a participar de comissões locais, movimentos ou organizações sociais de reivindicação de bens e serviços.

DIREITOS DE CIDADANIA	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS
TRABALHO, RENDA E PREVIDÊNCIA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ○ Renda familiar suficiente para satisfazer as necessidades básicas de seus membros (mínimo de $\frac{1}{2}$ S.M. <i>per capita</i>); ○ Mais da metade dos membros encontra-se em idade ativa (acima de 16 anos); ○ Mais da metade dos membros em idade ativa desenvolve atividades lícitas que gerem renda; ○ Presença de, no mínimo, um membro vinculado ao mercado formal de trabalho; ○ Presença de, no mínimo, um membro da família que possua qualificação profissional, mediante curso de formação ou acúmulo de experiência; ○ Menos de 50% da renda familiar advém de transferências do governo ou de outras famílias; ○ Garantia de acesso aos direitos trabalhistas e previdenciários (auxílio doença, licença maternidade, seguro desemprego, pensão por morte, BPC, aposentadoria, etc.); ○ Família com renda de até dois salários mínimos não compromete mais que 30% desta para pagamento de aluguel; ○ Família tem acesso a matéria prima e/ou equipamentos que lhes possibilite a realização de atividades de geração de renda. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adolescentes demandatários com mais de 14 anos inseridos em programas de aprendizagem; ○ Adolescentes demandatários com mais de 16 anos inseridos em programas de trabalho protegido; ○ Adolescentes com mais de 16 anos e adultos demandatários inseridos em cursos de qualificação profissional; ○ Membros da família demandatários inseridos em projetos de geração de renda, empreendedorismo ou cooperativismo; ○ Família recebe apoio para sua inscrição em programas governamentais de transferência de renda; ○ Adultos desempregados recebem orientação para se inscreverem em programas ou serviços de reinserção no mercado de trabalho; ○ Família recebe orientação e apoio para buscar atendimento em postos do INSS para viabilização de direitos previdenciários.

DIREITOS DE CIDADANIA	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ausência na família de adulto analfabeto funcional; ○ Escolarização mínima de 04 anos para pessoas acima de 15 anos; ○ Membros maiores de 12 anos sabem ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas; ○ Crianças e adolescentes têm garantia de vaga em escola mais próxima de sua residência; ○ Crianças de 06 a 16 anos freqüentes na escola; ○ Crianças e adolescentes têm acesso e permanência em estabelecimentos educacionais que proporcionem educação de qualidade; ○ Crianças e adolescentes têm acesso a instituições educacionais que possibilitem o estabelecimento de relações não violentas; ○ Crianças e adolescentes têm acesso a instituições educacionais que reconheçam a importância do papel da família e que busquem seu envolvimento na programação pedagógica e no acompanhamento das atividades escolares; ○ Crianças e/ou adolescentes não abandonam a escola para desenvolver atividades de trabalho ou de cuidado a outras crianças; ○ Crianças e/ou adolescentes não abandonam a escola por motivos relacionados à segurança pessoal e à criminalidade; ○ Crianças e adolescentes com deficiência inseridos em instituições regulares de educação; ○ Família tem acesso ao material escolar necessário a suas crianças e adolescentes; ○ Família tem acesso aos uniformes escolares a serem 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Crianças de 0 a 05 anos, cuja família demandar, inseridas em instituição de educação infantil com padrões de atendimento adequado; ○ Adolescentes de 16 a 18 anos apoiados a se manter freqüentes na escola ou a se reinserir em atividades escolares; ○ Membros analfabetos da família estimulados a participar de programas educacionais governamentais, comunitários ou privados; ○ Membros adultos da família estimulados a participar de programas educacionais governamentais, comunitários ou privados de retorno aos estudos; ○ Membros da família estimulados a participar de programas educacionais governamentais, comunitários ou privados, de estudo técnico; ○ Crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem inseridos em programas de complementação escolar; ○ Família estimulada a participar de atividades organizadas pela comunidade escolar; ○ Família demandatária inserida em ações governamentais ou comunitárias de fornecimento de material e/ou uniforme escolar; ○ Casos de infreqüência ou evasão escolar, de crianças e adolescentes, comunicados aos órgãos de defesa de direitos; ○ Família estimulada a participar de movimentos ou organizações sociais de reivindicação de bens e serviços;

EDUCAÇÃO	utilizados por suas crianças e adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família conta com o apoio de órgãos de defesa de direitos diante de violações, por instituição escolar, a direitos de suas crianças e adolescentes.
DIREITOS DE CIDADANIA	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
SAÚDE E ALIMENTAÇÃO	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Crianças, adolescentes, adultos e idosos têm garantia de acesso ao sistema de saúde; ○ Família tem garantia de acesso a ações preventivas a doenças (vacinação de crianças; vacinação de animais; campanhas educativas e de atendimento); ○ Família tem garantia de acesso a serviços de controle de zoonoses; ○ Família tem acesso a água filtrada ou purificada; ○ Família tem acesso a produtos básicos para limpeza e higiene; ○ Família tem acesso a materiais básicos de vestuário e proteção contra as inclemências do frio; ○ Família tem garantia de acesso gratuito a óculos, órteses, próteses, reabilitação e recuperação; ○ Família tem acesso a acompanhamento odontológico regular; ○ Mulheres que não desejam engravidar, ou impossibilitadas por recomendação médicas, têm acesso a orientações e 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família apoiada a participar de atividades comunitárias de cultivo de hortas e similares; ○ Família recebe orientações básicas quanto à importância da higiene pessoal e do domicílio; ○ Família recebe orientações quanto a ações básicas de prevenção a doenças; ○ Idosos dependentes acompanhados por serviços de saúde; ○ Doentes crônicos acompanhados por serviço de saúde; ○ Pessoas com deficiência acompanhadas por serviços da saúde; ○ Dependentes químicos apoiados a participarem de programas ou serviços para tratamento; ○ Dependentes químicos apoiados a frequentarem grupos de Alcoólicos Anônimos ou similares; ○ Família com pessoas com sofrimento mental apoiada na inserção em programas ou serviços de tratamento/acompanhamento; ○ Família com crianças com quadro de desnutrição recebem suplemento alimentar e acompanhamento de ações governamentais e/ou comunitários; ○ Gestantes inseridas em acompanhamento pré-natal; ○ Mães com dificuldades em amamentar seus filhos inseridas em ações de apoio e orientação à amamentação; ○ Mulheres e adolescentes mães estimuladas a participar de programas de planejamento familiar; ○ Adolescentes estimulados a participarem de programas de orientação afetivo-sexual;

<p style="text-align: center;">SAÚDE E ALIMENTAÇÃO</p>	<p>medidas de contracepção;</p> <ul style="list-style-type: none">○ Mulheres têm acesso a acompanhamento pré-natal;○ Mulheres amamentam seus filhos até, no mínimo, 06 meses de idade;○ Crianças têm avaliações sistemáticas de suas condições de nutrição por equipes de saúde;○ Família tem acesso, no mínimo, a três refeições diárias;○ Crianças não apresentam histórico de desnutrição;○ Serviços de saúde reconhecem e legitimam a importância do papel da família na proteção de seus membros;○ Família tem garantia de acesso a remédios receitados por serviços de saúde;○ Família tem garantia de acesso a exames solicitados por serviços de saúde.	<ul style="list-style-type: none">○ Família com quadros graves de insegurança alimentar inserida em ações governamentais ou comunitárias de acesso à alimentação;○ Família conta com o apoio de ações ou campanhas, governamentais ou comunitárias, de doação de vestuário;○ Família encaminhada a órgãos de defesa de direitos ou serviços jurídicos gratuitos diante de violações por parte do grupo familiar, da sociedade ou do Estado;○ Família estimulada a participar de comissões locais, movimentos ou organizações sociais de reivindicação de bens e serviços.
---	--	--

B) DIMENSÃO FUNCIONAL

COMPONENTES	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS
MANUTENÇÃO FINANCEIRA DA FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Orçamento da família organizado em função dos recursos e necessidades prioritárias; ○ Membros da família contribuem para a contenção de gastos; ○ Membros em idade produtiva que trabalham contribuem para o pagamento das despesas domésticas; ○ Pais ou mães que não moram no domicílio contribuem regularmente com o pagamento de despesas com crianças e adolescentes; ○ Crianças e adolescentes abaixo de 16 anos não assumem responsabilidades que impliquem em contribuições financeiras para as despesas da família; ○ Adolescentes acima de 16 anos que desenvolvem atividades de geração de renda contribuem com parte das despesas, não assumindo sozinhos a manutenção financeira da família. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família recebe orientações quanto à organização do orçamento doméstico; ○ Família conta com ações de mediação de conflitos em relação aos gastos e contribuições financeiras; ○ Casos de trabalho e/ou mendicância infantil comunicados a órgãos de defesa de direitos; ○ Adultos desempregados recebem orientação para se inscreverem em programas ou serviços de reinserção no mercado de trabalho; ○ Família recebe orientação e apoio para se inscrever em programas governamentais de transferência de renda; ○ Família recebe orientações para buscar apoio jurídico diante de não contribuição de genitor que não coabita com os filhos.
CUIDADOS COM A CASA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Manutenção dos ambientes da residência limpos; ○ Disposição organizada de móveis e objetos da casa; ○ Reservatório de água limpo regularmente; ○ Equipamentos e utensílios utilizados para a preparação, manipulação ou acondicionamento de alimentos mantidos limpos; ○ Acondicionamento de lixo em local externo à casa e inacessível 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Família visitada regularmente por equipes do Programa Saúde da Família ou ações similares; ○ Família recebe orientações quanto à importância da higiene e organização do espaço doméstico; ○ Família recebe orientações em relação a

<p>CUIDADOS COM A CASA</p>	<p>a crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Animais de estimação ou de criação mantidos em espaço externo à casa ou de forma a não prejudicar a saúde dos membros da família; ○ Lote mantido capinado e livre de entulho ou objetos que facilitem a hospedagem de roedores ou animais peçonhentos; ○ Atividades domésticas distribuídas de forma eqüitativa entre os sexos, compatível com a fase de desenvolvimento de crianças e adolescentes e com a defesa de direitos. 	<p>cuidados básicos de prevenção a doenças;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Situações de violação de direitos, de conhecimento da comunidade ou de instituições de atendimento, comunicadas aos órgãos de defesa de direitos; ○ Desenvolvimento de ações integradas entre as políticas da saúde, educação e assistência social para prevenção de violações e/ou proteção de direitos de crianças e adolescentes.
---------------------------------------	--	---

<p>COMPONENTES</p>	<p>CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES</p>	
	<p>CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO</p>	<p>INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS</p>

**CUIDADOS COM
MEMBROS MAIS
VULNERÁVEIS**

(Crianças,
adolescentes,
idosos, pessoas
com deficiência ou
doentes crônicos)

SEGURANÇA

- Supervisão constante a crianças de 0 a 06 anos por parte de cuidador adulto;
- Responsáveis ou pessoas autorizadas por eles acompanham crianças à escola;
- Cuidador atento ao risco de acidentes domésticos: acesso a fogão, tomadas e fios elétricos, produtos tóxicos, objetos cortantes, etc.
- Cuidador busca espaço seguro para que crianças aprendam a engatinhar e andar.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA FAMILIAR E FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

- Responsáveis buscam viabilizar alimentação, higiene, sono, educação e tempo para o lazer a crianças e adolescentes, considerando suas fases de desenvolvimento;
- Responsáveis estimulam e acompanham a realização de tarefas, a frequência e o desempenho escolar de crianças e adolescentes;
- Responsáveis acompanham a frequência e desenvolvimento de crianças e adolescentes em atividades de socialização, culturais e/ou esportivas;
- Crianças e adolescentes não assumem responsabilidades pelo cuidado de outras crianças, idosos, pessoas com deficiência ou doentes crônicos;

SAÚDE E HIGIENE

- Responsáveis atentos aos cuidados básicos de saúde para prevenção de doenças;
- Responsáveis atentos às condições de saúde de crianças e adolescentes, buscando serviços de saúde para acompanhamento de rotina ou diante de alterações no quadro;
- Responsáveis buscam cumprir orientações de profissionais da saúde;
- Responsáveis mantêm o cartão de vacinação da criança em dia;
- Família busca oferecer a seus membros alimentação adequada e equilibrada;

- Família recebe orientações quanto a cuidados básicos para prevenção de doenças;
- Família visitada regularmente por equipes do Programa Saúde da Família ou ações similares;
- Família estimulada a participar de atividades comunitárias ou governamentais de orientação quanto à prevenção de acidentes domésticos;
- Família tem acesso a informações e orientações quanto ao desenvolvimento da criança e do adolescente;
- Situações de violação de direitos, de conhecimento da comunidade ou de instituições de atendimento, comunicadas aos órgãos de defesa de direitos;
- Família tem acesso a serviços de orientação e apoio para cuidar de idosos, pessoas com deficiência e doentes crônicos;
- Família estimulada a participar de espaço como Casas do Brincar ou similares;
- Família recebe apoio para inserir suas crianças em instituições de educação infantil, caso seja necessário;
- Desenvolvimento de ações integradas entre as políticas da saúde, educação e assistência social

C) DIMENSÃO RELACIONAL

COMPONENTES	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS

DINÂMICA FAMILIAR

REGRAS, PAPÉIS E VALORES

- Responsáveis acreditam em estratégias educativas não violentas e alternativas à punição física;
- Responsáveis reconhecem a importância da educação na vida de crianças e adolescentes;
- Responsáveis exercem sua função de estabelecimento de normas familiares;
- Responsáveis buscam consenso quanto a regras, valores e práticas de convivência;
- Membros da família têm clareza quanto às regras de convivência familiar;
- Existência de práticas cotidianas de diálogo e negociação sobre normas a serem adotadas pela família (hábitos, horários, etc.);
- Valores e práticas familiares apresentam coerência entre si;
- Regras, valores e práticas familiares compatíveis com a defesa dos direitos;
- Responsáveis apresentam concepção de infância compatível com a defesa de direitos;
- Crianças e adolescentes são percebidos como integrantes da família e merecedores de atenção e cuidados;
- Relações de gênero na família são compatíveis com a defesa de direitos;
- Responsáveis orientam suas crianças e adolescentes tendo em vista à prevenção do abuso de álcool e drogas;
- Família estimulada a participar de atividades comunitárias ou governamentais de orientação quanto à educação de crianças e adolescentes;
- Família dispõe de apoio da família extensa, da comunidade ou de serviços governamentais para lidar com conflitos familiares;
- Família estimulada a participar de atividades comunitárias ou governamentais de orientação quanto à convivência familiar;
- Situações de violação de direitos, de conhecimento da comunidade ou de instituições de atendimento, comunicadas aos órgãos de defesa de direitos;
- Desenvolvimento de ações

DINÂMICA FAMILIAR

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA LIDAR COM CONFLITOS E/OU DIFICULDADES

- Família lida com conflitos intra-familiares de forma não violenta ou excludente;
- Responsáveis utilizam estratégias educativas não violentas e alternativas à punição física;
- Convivência entre o par conjugal não apresenta relações de violência (física, verbal ou sexual);
- Responsáveis atentos à não interferência de conflitos conjugais no relacionamento com crianças e adolescentes;
- Família busca enfrentar suas dificuldades acessando recursos internos ao grupo familiar, à família extensa ou comunidade e/ou rede de serviços.

MANIFESTAÇÃO DO AFETO

- Crianças recebem da família estimulação adequada a seu desenvolvimento físico e psíquico mediante toque, conversa e brincadeiras;
- Responsáveis disponíveis para compreender como as crianças e adolescentes percebem seu cotidiano e relações;
- Responsáveis sensíveis às necessidades da criança e do adolescente;
- Responsáveis disponíveis para ouvir e responder questões de crianças e adolescentes;
- Responsáveis conseguem expressar sua afeição a crianças e adolescentes de forma clara e perceptível por estes;
- Membros da família são capazes de manifestar afeto entre si mediante a afeição física e/ou demonstração de cuidado e preocupação com o bem-estar de todos;
- Família manifesta interesse em saber zelar pelo bem estar físico e emocional da criança e do adolescente;
- Família busca adotar estratégias para proteger seus filhos de situações externas de risco.

INTEGRAÇÃO DO GRUPO FAMILIAR

- Família apresenta sentimentos de união e de identidade familiar

- Família com quadro de violação de direitos inserida em programa oficial ou comunitário de atendimento;
- Família demandatária recebe apoio para sua inserção em serviços de atendimento psicoterápico (individual e/ou de casal e/ou de família);
- Família tem acesso a informações sobre recursos comunitários e a serviços governamentais que possam auxiliá-la em suas dificuldades;
- Família tem acesso a informações e orientações quanto ao desenvolvimento da criança e do adolescente;
- Família estimulada a utilizar seu tempo livre para momentos coletivos de lazer de acordo com as necessidades e os interesses de seus membros;
- Família apoiada na construção de estratégias de convivência familiar que busquem garantir tanto o bem-estar do grupo quanto à satisfação das necessidades individuais de seus membros.

COMPONENTES	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS

**RELAÇÃO COM A
FAMÍLIA
EXTENSA,
PESSOAS
SIGNIFICATIVAS
E COMUNIDADE**

- Pai e/ou mãe que não moram no domicílio participam dos cuidados, orientação e apoio emocional a crianças e adolescentes;
- Crianças e adolescentes têm acesso e/ou convivem com a família de origem do pai e da mãe;
- Família extensa contribui para a realização de atividades cotidianas de cuidado com a casa e com crianças e adolescentes;
- Família extensa contribui diante de situações de estresse (doenças, internações, crises financeiras, conflitos familiares, etc.);
- Família participa de atividades comunitárias (igreja; cultura e lazer; comissões de defesa de direitos; movimentos políticos; grupos de convivência; grupos de geração de renda etc);
- Família conta com redes de solidariedade comunitárias e/ou de organizações sociais;
- Família vive em comunidade onde predominam relações de confiança e cooperação mútua e não violentas;
- Ações integradas entre as diversas políticas governamentais, organizações sociais e sociedade civil para o desenvolvimento comunitário e o
- Genitor(a) não convivente com a família estimulado(a), por órgãos de defesa de direitos, programas de apoio sócio-familiar, família extensa e/ou comunidade a participar da vida de suas crianças e adolescentes e a contribuir com a satisfação de suas necessidades;
- Família recebe orientações quanto ao acesso a serviços jurídicos diante da necessidade de instaurar processo de reconhecimento de paternidade e/ou de pensão alimentícia;
- Grupo familiar conta com apoio diante da necessidade de mediação de conflitos com a família extensa e/ou comunidade;
- Grupo familiar estimulado a manter relações próximas com sua família extensa e com pessoas significativas;
- Família extensa estimulada a contribuir na organização cotidiana do grupo familiar e/ou em situações de estresse;
- Representantes da comunidade estimulados a contribuir na organização cotidiana do grupo familiar e/ou em situações de estresse;
- Família estimulada a participar de atividades

COMPONENTES	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
	CONDIÇÕES MÍNIMAS OU FATORES DE PROTEÇÃO	INSERÇÃO EM AÇÕES OU SERVIÇOS

**MEDIAÇÃO DE
DIREITOS DE
CRIANÇAS E
ADOLESCENTES
E RELAÇÃO COM
A REDE DE
SERVIÇOS**

- Responsáveis providenciam registro civil de crianças e emissão de 2ª via diante de perda do original;
- Responsáveis buscam, diante de necessidade, serviços de atendimento jurídico para reconhecimento de paternidade e solicitação de pensão alimentícia;
- Responsáveis buscam formalizar guarda ou adoção de crianças e/ou adolescentes sob seus cuidados;
- Responsáveis buscam a inserção de crianças e adolescentes em instituições de ensino fundamental ou médio;
- Família mantém contato regular com a(s) escola(s) de suas crianças e adolescentes;
- Família repassa informações à escola sobre situação de saúde de crianças e adolescentes;
- Responsáveis acompanham crianças e adolescentes para a efetivação de matrícula ou solicitação de transferência escolar;
- Família participa na busca de alternativas para superação de dificuldades de aprendizagem apresentada por crianças e adolescentes;
- Família tem acesso a informações escolares sobre seus filhos;
- Instituições reconhecem a importância da família e a legitimam como espaço potencializador de proteção e socialização de crianças e adolescentes.
- Responsáveis buscam a inserção de crianças e adolescentes em atividades de educação infantil;
- Responsáveis buscam a inserção de crianças e adolescentes de socialização infanto-juvenil, culturais, e/ou esportivas;
- Família recebe orientação e apoio para acessar serviços jurídicos para reconhecimento de paternidade, pensão alimentícia e/ou regularização de guarda ou adoção;
- Família tem acesso a informações sobre recursos comunitários e serviços que podem contribuir para satisfazer as necessidades de seus membros;
- Família recebe orientações quanto à necessidade de regularização da situação de guarda ou adoção de crianças sob sua responsabilidade;
- Família estimulada a manter contato constante com a escola de suas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação das condições apresentadas pelas famílias, favoráveis à defesa dos direitos de suas crianças e adolescentes, requer que o foco das políticas públicas seja ampliado para além das dificuldades apresentadas pelos grupos familiares e incorporem suas potencialidades, considerando-se aspectos tanto materiais quanto simbólicos. Torna-se necessária, também, a consideração de fatores para além da organização e dinâmica interna da família, incluindo aspectos associados ao acesso pelo grupo familiar aos direitos de cidadania, ao suporte de sua rede pessoal e social e a ações e/ou serviços que o apoiem diante de dificuldades.

Assim, segundo a Política Nacional de Assistência Social (MDS/SNAS, 2004, p. 15) deve-se desenvolver uma visão social que: suponha o conhecimento dos riscos e das vulnerabilidades sociais a que a população está sujeita, “bem como os recursos com que conta para enfrentar tais situações com menor dano pessoal e social possível”; “capaz de entender que a população tem necessidades, mas também possibilidades ou capacidades que podem e devem ser desenvolvidas”.

Frente à abordagem adotada neste trabalho, torna-se evidente que o suporte necessário às famílias para o cumprimento do seu papel de defesa dos direitos de suas crianças e adolescentes não poderia ser oferecido por uma política pública somente. Apenas a atuação intersetorial, implicada e decisiva de diversas políticas, possibilitará a alteração das condições a que se encontram expostas crianças e adolescentes e suas famílias e, conseqüentemente, a superação de situações de risco.

Ao lado da articulação das ações, mediante a intersetorialidade, a participação ativa das famílias no planejamento, implementação e avaliação de serviços constitui-se, a meu ver, um dos principais desafios a serem superados pelas políticas dirigidas a grupos familiares. Superar relações entre famílias – sobretudo em situação de pobreza – e poder público que não propiciam espaços para a atuação do protagonismo dos grupos familiares, exige uma complexa reavaliação das políticas, implicando em alterações em seus processos de trabalho e em novos posicionamentos de seus operadores frente a seus usuários.

Busco acreditar que, num futuro próximo, questões como as aqui colocadas possam ser objeto de aprofundamento não apenas de uma política, mas de todas que buscam qualificar as condições de vida dos grupos familiares, na perspectiva da construção de critérios comuns que possibilitem processos coletivos de planejamento, implementação e avaliação de ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AOKI, L. P. S. & TARDELI, R. Aspectos jurídicos da concepção da família na sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, IV (1), 1994.

ARAÚJO, L. C. M. de & LIMA, M. H. de C. Necessidades básicas, mínimos sociais e campos de políticas setoriais correspondentes. In: MARTINS, C. E.; SILVA, L. A. P. & STANISCI, S. A. **Mínimos sociais**: questões, conceitos e opções estratégicas. Brasília: MPAS/SAS: São Paulo: Fundap, 1999.

ASSOCIAÇÃO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (AMAS). **Famílias de crianças e adolescentes**: diversidade e movimento. Belo Horizonte, SEGRAC, 1995.

ASSOCIAÇÃO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (AMAS). **Programa de criança, brincar e estudar**: a construção de uma metodologia de combate ao trabalho infantil. Belo Horizonte, 1999.

BLANES, D. Formulação de indicadores de acompanhamento e avaliação de programas sócio-assistenciais. In: ACOSTA, A. R. & VITALE, M. A. (Org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2003.

CARNEIRO, C. B. L. & VEIGA, L. da. O conceito de inclusão, dimensões e indicadores. **Pensar BH: Política Social**. Belo Horizonte: SCOMPS / PBH, encarte especial da edição n. 10, 2004.

CARVALHO, M. do C. B. *et al.* **Serviços de proteção às famílias**. São Paulo: IEE/PUC-SP: Brasília: Secretaria de Assistência Social/MPAS, 1998.

CARVALHO, M. de; BARROS, R. P. de & FRANCO, S. *Índice de Desenvolvimento da Família (IDF)*. In: ACOSTA, A. R. & VITALE, M. A. (Org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2003.

COHEN, E. & FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÉRES-CARNEIRO, T. **Família**: diagnóstico e terapia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FONSECA, M. T. N. M. **Famílias e políticas sociais**: subsídios teóricos e metodológicos para a formulação e gestão das políticas com e para famílias. Fundação João Pinheiro, 2002 (Dissertação de Mestrado).

GOBIERNO DO CHILE, Fondo de Solidariedad Inversión Social – FOSIS. **Puente** – entre la familia y sus derechos. Documentos de trabajo para los Apoyos Familiares. Mimeo. Santiago do Chile, junho 2002.

MACEDO, R. M. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 91, nov. 1994, p. 62-68.

MARTINS, C. E.; SILVA, L. A. P. e & STANISCI, S. A. (Orgs.). **Mínimos sociais:** questões, conceitos e opções estratégicas. Brasília: MPAS/SEAS; São Paulo: Fundap, 1999.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. Secretaria de Estado de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília, 1999.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004).** Brasília, junho/2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Assistência Social. Gerência de Coordenação da Política de Assistência Social. **Trabalhar com famílias no NAF.** Belo Horizonte, 2004, mimeo.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

RIZZINI, I. *et al.* **A criança no Brasil hoje:** desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROSEMBERG, F. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano.** São Paulo, IV (1), 1994.

SARTI, C. A. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Autores Associados, 1996.

CONTATO

Adriana Dania Nogueira

Endereço Eletrônico: adriana.dania@gmail.com

CATEGORIA: Ensaio Teórico

Recebido em 11 de out 2006

Aprovado em 29 de nov 2006

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS: DE MENSURAÇÃO DE RESULTADOS PARA UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA¹

EVALUATION OF SOCIAL PROGRAMS: FROM MENSURATION OF RESULTS TOWARDS A CONSTRUCTIVIST APPROACH

Vicente de Paulo Almeida²

RESUMO

O artigo discute duas formas de avaliar um programa social. No método convencional busca-se verificar o valor e/ou o mérito de um programa, com a finalidade de responder às indagações dos financiadores ou executores, levantando dados quantificáveis segundo uma abordagem positivista. Já na perspectiva construtivista, propõe-se avaliar o impacto dos programas sociais em seu contexto de implantação. Esse método mostra-se pertinente às necessidades da Psicologia Social, já que mais do que obter um estudo das relações sociais, considera a subjetividade dos sujeitos pesquisados, como, por exemplo, na sua capacidade de reordenamento diante das intervenções que lhe são dirigidas. Com isso busca-se intervir nas formas como essas relações acontecem, podendo contribuir, com as políticas sociais, uma vez que está em construção uma nova forma de se fazer política, na qual o protagonismo e o controle social tornam-se elementos indispensáveis.

Palavras-Chave: Avaliação construtivista, psicologia social, programa sociais, políticas públicas

ABSTRACT

The paper makes a comparison between two evaluative approaches. In a more conventional way, the goal is to verify the value of a program according to the interests of its sponsors. In a positivist view, the evaluation is carried out only with the basis of quantifiable data. Differently, the constructivist approach seeks to evaluate social programs in their context of application. It is a method more useful for Social Psychology because it focus on social relations as well as in the subjectivities of those involved in the

¹ Artigo proveniente da Dissertação de Mestrado do autor, com o título original de: *O Programa de Criança Brincar e Estudar: A Avaliação de um Programa Social Numa Perspectiva Construtivista*, defendida na UFMG com orientação do Prof. Dr. Cornelis Johannes van Stralen, em 2005.

² Psicólogo graduado pela PUC/MG; Mestre em Psicologia Social pela UFMG.

research. It considers that the subjects are capable of reorganize themselves under the impact of the social interventions. The constructivist approach aims to intervene in these relations and to contribute for social policies, pointing out to a new way of doing politics, with the basis on social control and participation of the involved social actors.

Key Words: Constructivist evaluation view, social psychology, social programs, public policies

Realizar avaliação de programas sociais, principalmente na perspectiva da Psicologia Social, não se apresenta como uma tarefa fácil. Isto ocorre, em primeiro lugar, em função daquilo que se espera de um processo de avaliação. Normalmente, pelo seu compromisso com o positivismo, as avaliações ocorrem com finalidades muito específicas, requisitadas por grupos que desejam que esse "julgamento" assimile o valor de uma coisa, não o fazendo com critérios subjetivos, mas através de informações pertinentes, que só seriam consideradas relevantes se tivessem relação com as decisões às quais a avaliação deve servir. Depois, porque obter resultados direcionados, apenas, para um dos envolvidos no programa social, pode até sugerir que metas foram alcançadas, mas não costuma revelar qual o impacto da intervenção na população alvo.

Para a Psicologia Social, fazer avaliação de programas sociais se torna um grande desafio, já que esse impacto precisa ser avaliado para além da quantificação das pessoas atendidas, dos benefícios distribuídos ou da abrangência da intervenção. O impacto aqui deveria surgir como a revelação do foi alterado na capacidade dos sujeitos participantes de: implicarem-se com as situações que lhe causam prejuízos (materiais e subjetivos), responsabilizarem-se, pelo menos, por parte dessas situações e construir formas de alterá-las. Estamos falando então em um processo que revele, ainda que parcialmente, qual a contribuição de um programa social para que tanto o público alvo quanto gestores reconstruam representações e altere atitudes.

Esta perspectiva, mesmo não sendo nova, traz a tona uma nova discussão sobre o papel da psicologia social na assistência social. Com as recentes alterações propostas pelo SUAS – Sistema Único de Assistência Social – na política desta área, a psicologia social é chamada a pensar e propor formas de elaborar, executar e avaliar programas sociais. Isto ocorre, principalmente, quando o SUAS propõe que a assistência social deva dar primazia à atenção às famílias e seus membros, rompendo com o conceito de família como unidade econômica e ,com isto, mera referência de cálculo de per capita para ser inserida em programas de assistência, mas como um núcleo afetivo, vinculado por laços de aliança ou afinidade, capaz de responder por seus papéis, inclusive na defesa do interesse de seus membros no contexto da cidadania, portanto, no controle social.

Para tanto, consideramos que um processo de avaliação deve estar comprometido com esta nova lógica de se prestar assistência social, respeitando a proposta de proteção social que o SUAS traz, que prevê: a matricialidade sócio-familiar, a territorialização, a proteção pró-ativa, a integração à seguridade social e a integração às políticas sociais e econômicas. Ou seja, a assistência social pretende contemplar o sujeito em relação consigo mesmo, com seus grupos, cultura e realidade, campo de ação e intervenção ao qual a psicologia social pode dar sua contribuição.

Apresentamos, então, uma discussão sobre avaliação de um modo geral e, com maior ênfase, uma proposta de avaliação que, acreditamos, serve ao propósito de se avaliar programas sociais dentro desta nova perspectiva.

Aguilar & Ander-Egg, ao tratarem dos objetivos da avaliação, se perguntam: *Para que avaliar um programa, projeto, intervenção ou processo? O que se quer conseguir com isso? Quais os objetivos ou fins da avaliação?* (AGUILAR & ANDER-EGG, 1994, p. 61-62). Eles mesmos, citando Hayman, Wright & Hopkins (1981), vão responder que [é para] *apresentar provas objetivas, sistemáticas e completas do grau em que foram atingidos os fins do programa e do grau em que gerou outras conseqüências imprevistas que, uma vez conhecidas, também sejam de interesse para a organização responsável pelo programa* (AGUILAR & ANDER-EGG, 1994, p. 61-62).

Neste artigo, pretendemos discutir uma forma de se avaliar programas sociais que leva em consideração os diversos grupos envolvidos no processo, os quais podem Ter diferentes visões de mundo e interesses envolvidos na implantação e na implementação de tais programas. A este tipo de avaliação, os autores Guba & Lincoln (1989) deram o nome de Avaliação Construtivista.

Programas sociais demandam investimento de recursos humanos e financeiros. Não raramente as avaliações se prendem ao interesse da organização que desenvolveu e executou o programa, minimizando outros interesses presentes. Essa forma de avaliar continua sendo muito usada, demonstrando uma tendência de se privilegiar as demandas dos que encomendaram a avaliação. Perde-se de vista a possibilidade que uma avaliação tem de se tornar um processo social que envolve valores, portanto, atravessada por questões relativas a classe, etnia, gênero, entre outras. Nesta perspectiva, uma avaliação da qual se requer resultados esclarecedores para se propor novas formas de fazer políticas sociais é, na prática, objeto de compromissos e negociação entre o desejável e o possível bem como entre os diversos pontos de vista, expressando valores, crenças e relações de força entre os diversos grupos envolvidos no programa social e no processo mesmo de avaliação.

Avaliar um programa social apresenta uma série de dificuldades e coloca pelo menos os seguintes desafios: 1. A diversidade dos objetivos dos quais apenas parte se manifesta; 2. A presença dogmática de pressupostos doutrinários ou objetivos

irrealistas; 3. O alcance limitado no que diz respeito à possibilidade de mudanças mais significativas; 4. A dificuldade de se levar em consideração todos os efeitos secundários de uma intervenção; 5. As pronunciadas diferenças de exposição ao programa dos diversos grupos sociais e pessoas. Neste contexto, encontramos poucos avaliadores que se restringem meramente a auferir resultados. Como observa Scriven (*apud* HARTZ, 1999), este tipo de avaliação produz *muito pouco muito tarde*. Encontramos, sim, uma diversidade grande de abordagens teórico-metodológicas e uma profusão de conceitos sobre avaliação de programas sociais.

Com isso, é necessário em primeiro lugar, clarear o campo da avaliação, delimitando-o e apresentando os principais conceitos. Em seguida, apresentaremos a abordagem proposta por Guba & Lincoln (1989), na qual se inspira a abordagem que pretendemos discutir.

1) O CAMPO DE AVALIAÇÃO

Patton (*apud* FURTADO, 2001) observa que o campo conceitual e de trabalho da avaliação não está bem definido, com conseqüências para a própria definição de avaliação. Franco (*apud* COHEN & FRANCO, 1993, p. 73) apresenta a seguinte definição: *Avaliar é fixar o valor de uma coisa; para ser feito se requer um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado com um critério ou padrão determinado.*

Já a Organização Mundial de Saúde (*apud* COHEN & FRANCO, 1993) define avaliação da seguinte forma:

*Um meio sistemático de aprender empiricamente e de analisar as lições aprendidas para o melhoramento das atividades em curso e para o fomento de um planejamento mais satisfatório mediante uma seleção rigorosa entre as distintas possibilidades de ação futura. Isso supõe uma análise crítica dos diferentes aspectos do estabelecimento e da execução de um programa e das atividades que constituem o programa, sua pertinência e eficácia, seu custo e sua aceitabilidade por todas as partes interessadas (OMS *apud* COHEN & FRANCO, 1993, p. 77).*

Aguilar & Ander-Egg (1994) enfatizam que avaliação não deve ser confundida com **Seguimento/Monitoração**, pois a avaliação implica um processo analítico que, mediante um conjunto de atividades, registra, compila, mede, processa e analisa uma série de informações que revelam o curso ou desenvolvimento das atividades programadas. Normalmente o seguimento funciona como um exame contínuo e periódico, requerido por uma unidade administrativa, com a finalidade de assegurar o cumprimento do calendário de trabalho e a entrega de insumos no momento oportuno (bens, fundos, serviços, etc).

Outro processo que costuma ser confundido com avaliação é o **Controle**. Embora ambos tenham a intenção de ajudar na eficácia de um processo, conduzindo procedimentos que levam a se tomar medidas apropriadas para controlar a execução dos planos, a avaliação aparece como uma ponderação ou julgamento dos resultados. Sua função é julgar porque as coisas acontecem de certa forma e não de outra.

A profusão de diferentes conceitos e termos revela a riqueza do próprio campo de avaliação, mas ao mesmo tempo dificulta a comunicação. Para tornar o campo mais inteligível, apresentamos aqui, tipos de avaliação de acordo com diversos critérios. Existem diversas classificações de tipos de avaliação. Quatro, porém, têm maior interesse prático e pertinência: o momento em que se avalia, as funções de uma avaliação, a procedência dos avaliadores e os aspectos de um programa que são objeto de avaliação.

1. 1) O MOMENTO DA AVALIAÇÃO

Tradicionalmente é feita uma distinção entre uma avaliação *ex-ante* e *ex-post*.

A **Avaliação ex-ante** é realizada ao começar o projeto, antecipando fatores que influirão sobre ele. Tem por objetivo proporcionar critérios para uma decisão crucial: se o projeto deve ou não deve ser implementado, metodologias utilizadas, a análise custo-benefício e a análise custo-efetividade.

A **Avaliação ex-post** ocorre quando o projeto está sendo executado ou quando já está concluído e é realizada para saber como e quanto mudou a situação inicial, ou quanto se conseguiu ou se alcançou a situação objetiva, segundo o ponto de referência fixado.

É realizada no fim do programa. Deve ser diferenciada a avaliação do fim do projeto da avaliação ex-post. A primeira é realizada uma vez concluída a fase de execução. Já a segunda é levada a cabo quando o programa ou projeto alcançou seu pleno desenvolvimento (meses ou até anos depois de finalizada a execução). Por isto, esse último tipo costuma chamar-se avaliação de impacto ou avaliação pós-decisão (AGUILAR & ANDER-EGG, 1996, p. 42).

Para Aguilar & Ander-Egg, a avaliação ex-post tem uma dupla finalidade, que é: avaliar o ganho dos resultados em geral, em termos de eficiência, produtos, efeitos e impacto, e, *adquirir conhecimento e experiências para outros programas ou projetos futuros.*

A **Avaliação durante a execução** poderá atender diversos objetivos: uma análise de processos para ver quais componentes de um projeto estão contribuindo ou quais são incompatíveis com os objetivos ou uma avaliação de efeitos.

1.2) AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Como citado em Aguilar & Ander-Egg (1994), Scriven (1967) propõe modalidades para avaliar as necessidades dos usuários e apresenta a distinção entre avaliação somativa e avaliação formativa.

A primeira refere-se ao estudo dos resultados ou efeitos do programa. Através desta modalidade se determina até que ponto foram cumpridos os objetivos ou produzidos os efeitos previstos. Busca-se determinar o valor de um programa, uma vez que, ao ser desenvolvido, investiga os efeitos comparando-os com as necessidades dos usuários ou beneficiários. A segunda refere-se ao seguimento que se realiza durante o processo de execução de um programa ou projeto. Fornece informação acerca do modo de se desenvolver o referido processo.

Scriven (*apud* AGUILAR & ANDER-EGG, 1994) ainda distingue **mérito** de **valor**. O valor de um programa depende do grau de necessidade de realizar a ação. Quanto mais necessário é fazer algo, tanto maior o seu valor. Já o mérito, tem a ver com a boa realização de algo, independentemente do seu valor. Uma intervenção tem mérito quando faz bem e com eficiência aquilo a que se propõe. Neste sentido, podemos afirmar que, para um programa ter mérito, ele não precisa ter valor, mas que, para ter valor, ele precisa ter mérito.

1.3) A PROCEDÊNCIA DOS AVALIADORES

Aguilar & Ander-Egg (1994) apresentam quatro grupos de avaliadores. O primeiro grupo é formado por avaliadores externos. Não são vinculados à instituição executora, tratando-se, neste caso, de uma avaliação externa. O segundo grupo é formado por avaliadores que pertencem à instituição executora, mas não são responsáveis pela execução do programa a ser avaliado. Neste caso, é realizada uma avaliação interna. O terceiro grupo, que é uma combinação das anteriores, inclui avaliadores externos e internos, sendo então realizada uma avaliação mista. Por último, há a quarta possibilidade de que as próprias pessoas implicadas na execução ou realização do programa avaliem o programa. Neste caso, é realizada uma auto-avaliação.

Todos os tipos de avaliação possuem características positivas e negativas. Por um lado, avaliadores internos têm a vantagem de maior conhecimento e familiaridade com o objeto a ser avaliado. De outro lado, estes correm o risco de apresentar maior subjetividade na avaliação em consequência do seu envolvimento com o programa, pois estarão na posição dupla de juízes e interessados no resultado. Para avaliadores externos, pode haver maior imparcialidade, mas também corre-se o risco de maior desconhecimento, ou de posturas ingênuas, devido ao distanciamento daquilo que se pretende avaliar. A avaliação mista procura se aproveitar dos aspectos positivos e neutralizar os aspectos negativos de ambas.

1.4) ASPECTOS DO PROGRAMA QUE SÃO OBJETOS DE AVALIAÇÃO

Vários são os autores que tratam desse assunto nas avaliações: Vergara (1980), Ander-Egg (1982), Luque & Casquete (1989), Caride (1989), Alvira (1991) entre outros. Ander-Egg (1982) distingue dez áreas de investigação. Sete delas referem-se à Coerência Interna, que trata da avaliação formal do programa, visando atender aos componentes internos. Julga-se a pertinência formal e potencial do programa ou coerência interna entre seus diferentes componentes. As outras três delas referem-se à Coerência Externa, que trata de uma avaliação substantiva, visando julgar a pertinência das conquistas do programa em relação aos problemas ou necessidades que afetam a população destinatária e que deram ocasião à intervenção. Julga-se a pertinência real do programa. Para Aguilar & Ander-Egg (1994), na prática, todas as avaliações comportam a análise de determinadas áreas de coerência interna e outras de coerência externa.

2) AVALIAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL E POLÍTICO

Guba & Lincoln (1989) apontam que avaliações tradicionais tendem a privilegiar o cliente que encomenda a avaliação. É este cliente que determina as questões da avaliação, a metodologia a ser utilizada e os resultados a serem publicados. Este *viés* é dissimulado pelo uso de metodologias quantitativas e quase experimentais, baseado no paradigma positivista.

Em contraposição à abordagem tradicional, eles consideram que a avaliação é um processo político e social, orientado para valores e, nesta perspectiva, aqueles autores apresentam uma nova alternativa segundo a qual as reivindicações, interesses e questões dos diversos grupos de interesse são os focos que organizam a avaliação. O paradigma positivista não permite incluir a diversidade de valores e interesses, mas sim o paradigma construtivista, para qual não há uma realidade dada como única, uma vez que esta é socialmente construída. Essa nova alternativa nasce de um longo processo de construção e reconstrução sob diversas influências. Os autores distinguem quatro gerações no percurso histórico da avaliação.

A PRIMEIRA GERAÇÃO: MENSURAÇÃO

A primeira geração da avaliação é marcada pela mensuração através de testes para medir o desempenho de escolares e de classificar crianças com problemas de retardamento mental. O avanço e a aceitação das testes mentais foi, principalmente, resultado da necessidade de selecionar pessoal para os serviços armados na Primeira Guerra Mundial. Alguns outros fatores que tiveram um papel importante no desenvolvimento desta primeira geração de avaliação foram: a ascensão das ciências sociais e a emergência do gerenciamento científico no comércio e na indústria. As

ciências sociais freqüentemente visavam a aplicação da abordagem científica aos problemas humanos, o que levou, entre outras, à criação de laboratórios de Psicometria. O gerenciamento científico baseava-se largamente em estudos sobre tempo e movimentos para determinar métodos mais produtivos. Nesta primeira fase, o papel do avaliador era considerado apenas técnico e baseava-se em conhecimentos de instrumentos e técnicas de mensuração (GUBA & LINCOLN, 1989, p. 22-26).

A SEGUNDA GERAÇÃO: DESCRIÇÃO

A segunda geração de avaliação surgiu à medida que se evidenciaram as deficiências da primeira, sendo o seu enfoque principal os estudantes. A ampliação do acesso ao ensino secundário demandou avaliar currículos e, para isto, dados baseados no desempenho de estudantes eram insuficientes. Tornou-se necessário avaliar os novos programas e identificar os seus pontos fortes e fracos em relação a objetivos definidos. Nesta perspectiva, o papel do avaliador era descrever o programa e a mensuração se tornou apenas um dos diversos instrumentos que poderiam ser utilizados. De importância crucial foi o *Eighth Year Study* que contou com a participação de Ralph W. Tyler, que já estava tentando elaborar testes que poderiam avaliar se os estudantes estavam aprendendo aquilo que os professores pretendiam que eles aprendessem. O objetivo não era simplesmente medir resultados, mas fazer com que os currículos funcionassem. Tyler foi reconhecido mais tarde como o "pai da avaliação" (GUBA & LINCOLN, 1989, p. 27-28).

A TERCEIRA GERAÇÃO: JULGAMENTO

A abordagem descritiva, orientada para objetivos, surgiu na década de cinquenta quando as deficiências do sistema educacional americano foram consideradas responsáveis pelo avanço dos Russos na conquista do espaço. Esperava-se, agora, do avaliador que ele julgasse os programas na base de critérios externos, sem deixar de descrever e medir progressos. A exigência de incluir o julgamento no processo de avaliação marca o surgimento desta terceira geração (GUBA & LINCOLN, 1989, p. 29-31).

Assim, parte-se de certos critérios, sempre com uma tendência a seguir os valores de quem emite o juízo. Supõe-se que, apresentando "fatos", a avaliação auxilia a tomada de decisões para a escolha inteligente entre cursos de ação. Os dados, que são tidos como precisos e não distorcidos, sobre as conseqüências dos programas melhorariam estas tomadas de decisões. Trata-se de um processo organizacional para melhorar as atividades que estão em andamento e auxiliar a administração no planejamento, programação e decisões futuras.

A QUARTA GERAÇÃO: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA

As três primeiras gerações de avaliação evidenciam o progresso da avaliação, tanto quanto à amplitude dos seus conteúdos como em relação aos refinamentos metodológicos. Entretanto, algumas deficiências não deixaram de existir: a prevalência do ponto de vista gerencial, a incapacidade de incorporar e acomodar o pluralismo no campo de valores, e, o super compromisso com o paradigma positivista.

A partir destas deficiências, Guba & Lincoln propõem uma abordagem alternativa, chamada por eles *responsive constructivist evaluation* (avaliação responsiva e construtivista): responsiva, pois pretendia ser sensível às reivindicações e questões de grupos de interesse; e construtivista, pois baseada num paradigma construtivista para o qual a realidade é uma construção social, inclusive o objeto da avaliação. Guba & Lincoln (1989, p. 8) referem-se a essa nova forma dizendo:

É nossa intenção definir uma abordagem de avaliação emergente, mas madura que vai além de uma ciência – que apenas coleta fatos – para incluir a infinidade de elementos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que estão envolvidos. Chamamos essa nova abordagem A Quarta Geração de Avaliação por sinalizar a interpretação nossa de que essa forma transcende as gerações previamente existentes, caracterizadas como orientados para mensuração, descrição e julgamento, caminhando para um nível novo, cuja chave dinâmica é a negociação (Tradução nossa).

Nesta perspectiva, a quarta geração de avaliação implica a participação e o envolvimento dos grupos de interesse. Furtado (2001, p. 169) define esses da seguinte forma:

(...) grupos de interesse ou implicados ou ainda stakeholders são definidos como organizações, grupos ou indivíduos potencialmente vítimas ou beneficiários do processo avaliativo. De modo geral, os grupos de interesse são formados por pessoas com características comuns (gestores, usuários, etc) que têm algum interesse na "performance", no produto ou no impacto do objeto da avaliação, isto é, estão de alguma maneira envolvidos ou potencialmente afetados pelo programa e por eventuais conseqüências do processo avaliativo (WEISS, 1983; GUBA & LINCOLN, 1989; ROSSI et al., 1999, apud FURTADO, 2001, p. 169).

Guba & Lincoln (1989, p. 8-11) observam que esta forma de avaliação tem algumas propriedades relevantes:

1. Os resultados de uma avaliação não descrevem como as coisas realmente são, mas representam construções produzidas por diversos atores, sejam eles indivíduos ou grupos para dar sentido às situações nas quais eles se encontram. Os resultados são construídos num processo interativo que inclui o avaliador e os grupos de interesse. Observa-se que freqüentemente as

propostas de políticas públicas e as avaliações destas políticas ignoram que a "realidade é socialmente construída";

2. As construções através das quais as pessoas dão sentido às suas situações, são modeladas pelos valores de quem produz os sentidos. Isto teria poucas implicações, se todos partilhassem um sistema de valores comum. Nesta situação a construção compartilhada poderá parecer "o estado das coisas" e viver esta ilusão causaria poucos danos. Porém, na realidade, qualquer sociedade moderna, inclusive aquelas supostamente "primitivas", em países de terceiro mundo, são pluralistas no que diz respeito a valores. *Por isso, a questão de quais valores estão sendo considerados, e, como posições diferentes a respeito de valores são acomodadas, passa a ser sumamente importante* (GUBA & LINCOLN, 1989, p. 8). Aqui não há lugar para uma metodologia que se diz livre de valores, pois teria pouca utilidade;
3. As construções são intrinsecamente ligadas a específicos contextos físicos, psicológicos, sociais e culturais, dentro dos quais elas são produzidas e aos quais se referem.

O contexto proporciona o ambiente, dentro do qual as pessoas que produzem as construções vivem, e ao qual elas procuram dar sentido. Ao mesmo tempo, o ambiente permanece sem forma, até as construções das pessoas dentro dele o dotarem com parâmetros, características e limites. Em um sentido muito literal o contexto é que dá vida para, e recebe vida dessas construções que as pessoas vêm a formar e a manter (GUBA & LINCOLN, 1989, p. 8-9, Tradução nossa).

Pelo fato de que as pessoas compartilham contextos sociais, não é de se estranhar que ao longo do tempo surjam construções sociais compartilhadas. No entanto, Guba & Lincoln afirmam que o consenso não implica num maior grau de realidade, qualquer que seja o acordo. Além disto o consenso é produzido num determinado contexto, e contribui pouco para quem vive num outro contexto. *...nada pode ser considerado "verdadeiro" num sentido absoluto, nem mesmo uma aproximação da verdade* (GUBA & LINCOLN, 1989, p. 9);

4. Essa nova abordagem reconhece que avaliações podem ser feitas para empoderar ou enfraquecer *grupos de interesse*. Evidentemente, poderá ocorrer uma inclusão seletiva de grupos de interesses no projeto e na implementação da avaliação. Se apenas o avaliador e seu cliente decidirem a respeito da metodologia de coleta de dados e da interpretação destes dados, outros grupos de interesse não conseguirão realizar seus interesses. Da

mesma forma, a divulgação seletiva de dados poderá favorecer ou desfavorecer determinados grupos de interesse;

5. A avaliação deve ter uma orientação voltada para ação que defina o percurso que deverá ser seguido e estimule os *grupos de interesse* envolvidos a segui-lo. Entretanto, freqüentemente os resultados da avaliação não são utilizados. Guba & Lincoln apontam que os avaliadores costumam culpar, alternadamente, os clientes pela falta de ação a despeito de recomendações aparentemente muito racionais ou a si próprios pela dificuldade de levantar e “vender um produto” que tem que estar de acordo com o que o “cliente” deseja. Entretanto, há de se considerar que muitas vezes as recomendações atendem apenas aos objetivos do avaliador e seu cliente. Para se chegar a uma ação, é necessário um processo de negociação que considere os valores de cada grupo de interesses e lhes propicie um motivo para agir;
6. Finalmente, pelo fato de que a avaliação envolve atores humanos (clientes, grupos de interesse) como fontes de informação de perspectivas diferentes, cabe ao avaliador interagir com esses atores, respeitando sua dignidade, sua integridade e sua privacidade. Guba & Lincoln enfatizam que o sentido pleno de *respeitar sua dignidade, sua integridade e sua privacidade*, vai muito além de normas padronizadas utilizadas, normalmente, por avaliadores, tais como consentimento informado e garantias para a privacidade. Implica envolvimento dos grupos de interesse com participação plena, tornando estes grupos parceiros em todas as fases do processo e em relação a todos os aspectos da avaliação. Significa, também, que estes parceiros se comprometem a compartilhar suas construções e a colaborar com a construção comum, visando também ser melhor informados e a não se tornarem meros objetos de estudo ou experimentação.

Em contraposição às avaliações tradicionais, a alternativa da quarta geração se fundamenta num paradigma construtivista. Esta, de acordo com Guba & Lincoln, é marcada por:

1. Uma ontologia relativista que afirma que a realidade é socialmente construída;
2. Uma epistemologia monista que valoriza os aspectos subjetivos, para a qual o investigador e o investigando são de tal forma interrelacionados que os resultados de uma investigação são uma construção do processo de investigação;
3. Uma metodologia hermenêutica que envolva uma dialética contínua de análise, crítica, retomada da análise, etc. até chegar a uma construção compartilhada (Guba & Lincoln, 1989, p. 83-90).

Comparada às três gerações anteriores, a avaliação da quarta geração se distingue pelos seguintes aspectos:

1. É, antes de tudo, um processo sócio-político;
2. É um processo compartilhado e colaborativo;
3. É um processo de ensino e aprendizagem;
4. É um processo contínuo, recursivo e altamente divergente;
5. É um processo emergente e substancialmente imprevisível;
6. É um processo com resultados imprevisíveis;
7. É um processo que constrói uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste texto apontamos que a avaliação de programas sociais, e também sua elaboração e execução, precisam estar comprometidos com uma nova forma de se fazer política, que hoje se fundamenta no mais novo documento sobre a assistência social no país, a Norma Operativa Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS – 2005.

Como política pública, a assistência social considera não só as necessidades dos indivíduos alvo das intervenções, mas também a forma como acontecem as relações sociais, preocupada com o impacto das ações nas populações atendidas. Tal princípio está comprometido com o SUAS, que se propõe operar em um modelo emancipatório, *que requeira a provisão de medidas de Política Social que responda às necessidades sociais e coletivas, e também seja capaz de atuar a partir de inúmeros requerimentos individuais e privados, decorrentes da situação de vida das famílias* (SUAS, p. 18).

Dentro desta linha de pensamento, a Psicologia Social é requisitada a propor metodologias que auxiliem na formulação e avaliação dos projetos sociais, já que essa nova proposta visa intervir não só para suprir necessidades, mas também reconhecendo e respeitando a subjetividade das pessoas ou grupos alvos da intervenção. Com isto, entendemos que a avaliação não é uma descrição de uma verdade, ou de “como as coisas realmente são”, mas representa construções que atores individuais ou grupos de atores formam para dar sentido às situações nas quais se encontram. As descobertas feitas pela avaliação não são “fatos”, com sentido definitivo, mas sim criações feitas através de um processo interativo que inclui o avaliador e os *grupos de interesse*. O que surge desse processo é uma ou mais construções que são partes de uma dada realidade.

Neste sentido, a forma construtivista proposta por Guba & Lincoln, e chamada por eles de Quarta Geração de Avaliação tem, como chave dinâmica, a **negociação**. Parece-nos portanto um método que pode auxiliar na avaliação das políticas públicas que têm sido desenvolvidas, verificando impactos, e redefinindo estratégias, pois considera a capacidade dos indivíduos de participar e controlar as políticas que lhe são endereçadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, M. J. & ANDER-EGG E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.ç

BRASIL. **Norma Operativa Básica do SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Brasília, Julho de 2005.

FURTADO, J. P. Um método construtivista para a avaliação em saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, 6(1), 2001, p. 165-181.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 1.999.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. London: Sage Publications, 1989.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/entrevistado**. Belo Horizonte: Ed. C/arte, 2002.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1997.

ROCHA, C. V. Idéias dispersas sobre o significado de políticas públicas. In: STENGEL, M. *et al.* **Políticas públicas de apoio sócio-familiar**. Curso de Capacitação de Conselheiros Tutelares e Municipais. Coleção Infância e Adolescência. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2001.

CONTATO

Vicente de Paulo Almeida

Endereço Eletrônico: vipaalm@yahoo.com.br

CATEGORIA: Ensaio Teórico

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 28 de nov 2006

A FORMAÇÃO DOS PSICÓLOGOS E A SAÚDE PÚBLICA

THE EDUCATION OF PSYCHOLOGISTS AND THE PUBLIC HEALTH SERVICES

Roberta Carvalho Romagnoli¹

RESUMO

Esse artigo apresenta as questões levantadas na oficina “Trabalho do psicólogo com a família na saúde pública”, realizada no I Encontro Regional Psicologia e Saúde Pública, da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP-MG, em maio de 2006. A partir dos trabalhos apresentados e discutidos constatamos que a Saúde Pública é um campo que o psicólogo necessita ocupar de maneira organizada e condizente com a proposta do SUS e do PSF, através de novas atuações que contemplem suas especificidades. Nesse sentido, problematizamos a formação do psicólogo para sustentar esse campo, enfocando o trabalho com famílias, criticando na formação dos psicólogos, a ênfase nos especialismos, a dificuldade de se trabalhar com grupos e o desconhecimento da realidade dessas famílias. O texto aponta ainda para o desafio da transdisciplinaridade. Conclui-se ser essenciais discussões nessa linha, para que os psicólogos se insiram nesse campo e sejam capazes de práticas transformadoras e inventivas.

Palavras-Chave: Saúde pública, atenção primária, PSF, família, clínica social

ABSTRACT

This paper presents the questions discussed in the workshop “Psychology work with the family in the public healthy”. The workshop took place on the I Psychology and Public Health regional meeting, of the Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Brazilian Association of Psychology Colleges) – ABEP- MG, on may, 2006. With the basis on the studies presented in the workshop, it is possible to conclude that psychologists shall assume their positions in the field of Public Health, following the SUS and PSF proposals and bringing about new practices according to theirs specificities. In this sense, the paper questions whether the psychologist’s education has been organized to support this professional practice. The paper criticizes the emphasis on specialization and points out that psychology courses needs to prepare students to work with families and groups within their social context. It emphasizes the challenge of transdisciplinary work and

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia em Psicologia Social pela UFMG, Doutora em Psicologia Clínica pela PUC/SP, Professora Adjunto III do Departamento de Psicologia da PUC-Minas/ Núcleo Universitário Betim.

affirms that it is important to discuss the psychologist's education in order to better prepare them to work in the health area.

Key Words: Public health services, primary health care, family, social clinic

Este texto expõe teoricamente as questões discutidas no I Encontro Regional Psicologia e Saúde Pública, da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP-MG, realizado em Belo Horizonte, no período de 12 a 13 de maio de 2006. Essas oficinas regionais ocorreram em todo o país e foram organizadas pela ABEP em parceria com o Departamento de Gestão da Educação, do Ministério da Saúde, Organização Panamericana de Saúde (OPAS) e Sistema Conselhos de Psicologia. A temática geral do encontro foi “Diretrizes para a Formação em Psicologia e Saúde Pública: Fortalecendo a Presença da Psicologia no SUS”, o que possibilitou aos participantes a oportunidade de discutir as necessidades, desafios e propostas da formação em Psicologia no país, no que se refere ao campo da Saúde Pública. O trabalho em Minas Gerais se deu através de mesas redondas e de oficinas, estas utilizadas como espaço de discussão e de produção, das quais participaram estudantes, professores, e profissionais de Psicologia, de várias partes do estado.

Como coordenadora da oficina “Trabalho do psicólogo com a família na saúde pública”, inicialmente fiz uma pequena introdução acerca do Sistema Único de Saúde - SUS, do Programa de Saúde da Família e de sua articulação com a formação dos psicólogos. Em seguida, houve a apresentação de um trabalho selecionado pela comissão organizadora, e de um relato de experiência, indicado pelo Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais – CRP/04.

O trabalho exposto foi “Programa Cidadão em Exercício: experiência de Governador Valadares – Psicologia do Esporte e Saúde Mental.” da psicóloga Silméia Martins Moreira². Essa experiência é uma prática de reabilitação psicossocial fundamentada nos pressupostos da Psicologia do Esporte, na interface com a psicologia comportamental comunitária, realizada com os usuários do Centro de Referência em Saúde Mental – CERSAM da cidade. Esta é uma intervenção multidisciplinar cujo objetivo é promover a inclusão social de pessoas com transtorno mental, utilizando a prática de atividades físicas e esportivas como atividade e ambiente de apoio às práticas psicológicas e melhorando a condição de saúde dos pacientes (Moreira, no prelo).

² Psicóloga do Centro de Referência de Saúde Mental - CERSAM/Governador Valadares, especialista em Psicologia do Esporte pelo Instituto *Sedes Sapientiae*/São Paulo. E-mail para contato: cidadaoemexercicio@yahoo.com.br

O trabalho iniciou-se a partir de questões desenvolvidas na graduação, junto à comunidade, e foi criado em março de 2004. Os resultados observados com a implantação do projeto apontam benefícios à clientela não observados quando apenas sob tratamento tradicional, tais como: melhora na qualidade da saúde física e psicológica, integração social e afetiva entre os participantes, melhor manejo de autocuidado e nas habilidades de convívio familiar e social. Observou-se uma adesão dos pacientes ao projeto, embora ainda haja dificuldade na adesão das famílias. Fatores como a falta de recursos financeiros e profissionais na execução do projeto, são avaliados como aspectos que deverão ser superados para a ampliação do projeto e garantir sua sustentabilidade na oferta das práticas previstas em sua execução.

O relato de experiência apresentado foi "Psicologia e Saúde Pública: apontamentos sobre os novos desafios frente à estratégia Saúde da Família" da psicóloga Aparecida Rosângela Silveira³. Como preceptora em saúde mental da residência de dois (02) anos em Saúde da Família, da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, ela coordena dezesseis (16) médicos, dezesseis (16) odontólogos e dezesseis (16) enfermeiros, intervindo diretamente na realidade do norte de Minas Gerais. Embora ainda haja a demanda de um modelo tradicional de saúde, a autora trouxe uma nova proposta, dentro da formação em parceria com o município, evidenciando a necessidade de implantar cuidados primários de saúde mental em Programa de Saúde da Família - PSF.

Nessa experiência o trabalho com famílias é feito pelas profissões que integram a equipe, orientados pela psicóloga. Com relação a esses profissionais, a Psicologia acrescenta, além da formação específica de cada uma delas: a necessidade de acolhimento, a importância da escuta, o fortalecimento da unidade, a parceria no cuidado e a elaboração de planos de cuidado em conjunto com a família. Por outro lado, é efetuada também a estratégia de conferência familiar, em que os familiares são convidados a se manifestar acerca do atendimento e dos problemas encontrados, e possíveis soluções.

Essas duas atuações profissionais divulgadas no encontro nos fazem pensar na necessidade do psicólogo ocupar cada vez mais seu lugar na saúde pública, e, sobretudo, ampliar seus conhecimentos e suas intervenções com o grupo familiar. Com certeza, esse campo precisa de inserções mais organizadas e condizentes com sua especificidade. Para tal, é imprescindível discutir a formação desse profissional e até que ponto o conhecimento pode ou não subsidiar a invenção, pois, no nosso entender isso é o que essa inserção exige do psicólogo. Essas reflexões, levantadas na referida oficina, e

³ Psicóloga, Mestre em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professora do departamento de Saúde Mental e Coletiva da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. E-mail para contato: silveira.rosangela@uol.com.br.

discutidas no grupo, encontram-se apresentadas abaixo, discutidos teoricamente, de maneira mais aprofundada e sistematizada.

A FORMAÇÃO DOS PSICÓLOGOS NO PANORAMA DA SAÚDE PÚBLICA

Com a Constituição de 1988, presenciamos a mudança da concepção clássica de atenção à saúde, em nosso país, que se baseava em fundamentos assistencialistas e curativos, para uma visão que se sustenta em um conceito ampliado de saúde. Essa nova leitura estabelece uma relação direta entre saúde e condições de vida, e não mais com a ausência de doença, somente (BRASIL, 1988).

Ou seja, para se ter saúde é preciso possuir um conjunto de fatores como alimentação, moradia, emprego, lazer, educação, etc. (...) Por outro lado, a ausência de saúde não se relaciona apenas com a inexistência ou a baixa qualidade dos serviços de saúde, mas com todo este quadro de determinantes (CUNHA & CUNHA, 1988, p. 22).

No texto constitucional, a saúde passa a ser direito de todos e dever do Estado, enquanto acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde. Sem dúvida, essa mudança de paradigma traz consigo o desafio de sua execução. A viabilização do que foi exposto acima, requer a implantação e manutenção do modelo do Sistema Único de Saúde – SUS. Nesse sistema, os três níveis de governo e o setor privado contratado e conveniado exercem ação conjunta com objetivo único. Além disso, esse sistema possui como princípios, a universalização, a equidade, a integralidade, a descentralização e a participação popular. A universalização garante o acesso à saúde a todas as pessoas. A equidade é um princípio de justiça social, e busca tratar de maneira específica cada território, com o objetivo de diminuir as desigualdades, levando em consideração as diferenças de necessidades, e investindo mais onde a carência é maior. A integralidade implica em considerar a pessoa como um todo, integrando ações de promoção de saúde, prevenção de doenças, tratamento e reabilitação. A descentralização e a participação popular são formas de concretizar o SUS na prática (CUNHA & CUNHA, 1988).

O SUS, em sua existência abstrata e legal atua como um elemento para a construção da cidadania. Todavia, esse sistema se constrói no cotidiano dos que apostam em uma mudança na saúde no Brasil, no dia-a-dia das suas equipes e dos seus usuários. Em um país detentor historicamente de um perfil assistencialista neste campo e marcado pela desigualdade social e pela grande apropriação privada da saúde pública, Cohn (1996) revela o risco dos serviços de saúde, na prática, continuarem centralizados, privatizados e distantes das necessidades reais da população brasileira, mesmo depois da implantação do SUS. Apesar desse modelo possuir como meta a superação do modelo

hegemônico vigente até então, sua introdução e fixação, de fato, não é simples, pois não necessariamente o que está instituído no plano abstrato se viabiliza na concretude das ações diárias.

Com o intuito de romper com o modelo assistencial de saúde que possui como esteio a atenção curativa, com postura medicalizante, verticalizada e individualista, ainda centrada na atuação do médico e com pouca resolutividade, foi criado o Programa de Saúde da Família – PSF. Esse programa foi desenvolvido pelo Ministério da Saúde, fundamentado nos princípios do SUS citados acima, com o objetivo de reorientar o modelo assistencial a partir da atenção básica, que atua nos cuidados primários de saúde, e coloca o cuidado fora do hospital, mais perto da comunidade, focando suas ações no eixo territorial. Dessa maneira, esse programa corresponde a um campo de práticas e produção de novos modos de cuidado, aqui entendido como cuidados culturais – cuidados que o profissional de saúde deve desenvolver de forma culturalmente sensível, congruente e competente. Esse programa pressupõe ainda a parceria com a família, para sustentar a nova proposta de saúde e melhorar assim, a qualidade de vida da população.

Segundo a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP (2006), no PSF, o atendimento é prestado pelos profissionais – médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde – que compõem as equipes de saúde da família. Essa equipe deve conhecer a realidade das famílias pelas quais é responsável, cadastrando todos os grupos da sua área de abrangência, efetuando o diagnóstico de saúde dessa comunidade e estabelecendo ações e metas relacionadas aos principais indicadores de saúde. Essas ações e serviços devem visar o cuidado ao indivíduo como um todo, respeitando as singularidades de cada um, e devem também ser descentralizados, garantindo uma atenção próxima e de boa qualidade.

Infelizmente há, de fato, um desconhecimento acerca da realidade dessas famílias, como examinaremos a seguir, e que é muitas vezes mantido pelos próprios cursos que formam esses profissionais. Adentramos aqui em outra questão, a formação dos profissionais de saúde, que com certeza contribuem para isso. Feuerwerker (2003) ressalta que a produção de conhecimento, formação profissional e prestação de serviços são elementos indissociáveis de uma nova prática. No campo da formação profissional, que escolhemos focar nesse texto, já há propostas orientadas pelas novas diretrizes curriculares e apoiadas pelo Ministério da Saúde. Essas propostas têm por objetivo formar profissionais atentos à realidade do nosso país. Nas palavras da autora:

Pretende-se com ela chegar a ter profissionais críticos, capazes de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de levar em conta a realidade social para prestar atenção humana e de qualidade. Pretende-se que a universidade esteja aberta às demandas sociais e seja capaz de produzir conhecimento relevante e útil para a

construção do sistema de saúde. Pretende-se também transformar o modelo de atenção, fortalecendo promoção e prevenção, oferecendo atenção integral e fortalecendo a autonomia dos sujeitos na produção de saúde (FEUERWERKER, 2003, p. 25).

Focando essa discussão no campo da Psicologia, percebemos uma particularidade tanto no ano de 2006, quanto no que se refere à inserção dessa ciência na área da saúde. No ano de 2006 está ocorrendo um grande investimento do Ministério de Educação e do Ministério da Saúde para preparar os futuros psicólogos para trabalhar no SUS, em atendimento ao texto constitucional, como foi apresentado acima. Nesse sentido tanto há um movimento para que os cursos de graduação valorizem e invistam nesse tipo de formação quanto há um investimento na formação de promotores de modificações curriculares voltados para o SUS. Juntamente com isso, o Ministério de Saúde estabeleceu convênios com entidades responsáveis pelo ensino das profissões, para desenvolver ações coletivas para aproximar a educação do SUS, dentre as quais o encontro mencionado nesse artigo, que deflagrou essa discussão.

Por outro lado, a Psicologia possui uma especificidade com relação às outras profissões que integram os profissionais de saúde, pois não se localiza somente na saúde, mas também possui outras áreas como a educação, o trabalho, a comunidade, dentre outras. Todas essas dimensões possuem importância para a constituição da sua prática profissional, embora uma parcela significativa dos psicólogos atue na saúde. Ou seja, mesmo com essa diversidade de áreas de atuação, acredita-se que é necessário investir na formação para se trabalhar no SUS. Os argumentos que sustentam essa posição são:

(...) o SUS é um espaço de atuação de toda a psicologia, e não somente daquela voltada aos serviços de atenção direta à população; trata-se de uma forma importante de inserção da realidade brasileira nos processos educativos dirigidos à profissão; trata-se da inserção da formação e da própria formação na luta pelo desenvolvimento do SUS, isto é, insere a psicologia na luta do movimento sanitário e convida os cursos de psicologia a incrementar suas atividades que buscam atender necessidades sociais relevantes (HERTER, BOSCHI, SILVA NETO, & ARAÚJO, 2006, p. 413).

Embora essa necessidade seja pontuada, também percebemos dificuldades em sustentá-la na prática. Esses mesmos autores acima citados, nesse mesmo texto evidenciam que a formação dos psicólogos para atuar na área de saúde pública é uma das questões menos discutidas na Psicologia. Debater essas questões na própria formação é uma das possibilidades que se tem para explorar o que distancia o psicólogo inserido no campo da saúde, de uma verdadeira atuação transformadora, pois, não raro,

este se apresenta desinteressado, desmotivado, se sentindo incapaz e impotente de executar esse modelo de atenção, como foi colocado na nossa oficina de trabalho. Em uma tentativa de contribuir para essa discussão apresentamos algumas idéias a seguir.

POSSIBILIDADES E RISCOS DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O SUS

Ao examinar a trajetória percorrida na organização do sistema previdenciário brasileiro, Cohn (1996) evidencia um predomínio do setor privado em detrimento do setor público, gerindo interesses outros que não os da população. Essa afirmação nos conduz a pensar que, de certa forma, o mesmo acontece na formação dos psicólogos brasileiros pelas universidades. Somente a partir da década de oitenta é que ocorrem concursos na área pública em nossa profissão que nasceu no Brasil marcada como uma atividade liberal. Conforme Campos (1992), historicamente, essa ciência fundou-se, no país, e em Minas Gerais a partir das áreas da clínica e da educação. A clínica floresceu junto às classes mais favorecidas, associada ao modelo médico tradicional. Nesse contexto, as intervenções clínicas, geralmente são realizadas em consultório particular, para a elite, versando em torno da cura. Ainda somos formados predominantemente, dentro de uma proposta de clínica tradicional, dentro de uma formação clássica, o que nos deixa sem ferramentas teóricas, técnicas e críticas para atuarmos no SUS.

Até pouco tempo atrás, a área de saúde ainda era sinônimo de clínica tradicional, e se caracterizava como uma atividade centrada no indivíduo, cujos objetivos eram, principalmente analíticos, psicoterapêuticos e/ou psicodiagnósticos, fundamentando-se em uma concepção da clínica como um saber/fazer universalizado, associado a uma concepção de sujeito universal e a-histórico. Com a abertura política, em 1984, iniciam-se em nosso país, questionamentos dessa postura, que confrontam essa idéia dominante de clínica (ROMAGNOLI, no prelo A). Entretanto, é preciso frisar que essa ainda é a formação que os psicólogos recebem na graduação. Nessa perspectiva, podemos concluir " (...) não existe na Psicologia um ensino-aprendizagem voltado para a saúde" (HERTER *et al.*, 2006, p. 439), principalmente no modelo de saúde hoje vigente em nosso país.

Contudo, cabe ressaltar que, para além da visão de uma clínica tradicional, encontra-se uma realidade processual e multideterminada. Reconhecendo esta pluralidade devemos direcionar nossas práticas para a promoção da saúde e a realização de serviços em conjunto com outras disciplinas, sobretudo na saúde pública. Dispostas a efetuarem trabalhos transdisciplinares, as equipes se defrontam com a urgência com que cada disciplina deve desenvolver-se, de maneira a poder articular-se com as outras para, então, formarem um anel de conhecimento do conhecimento, delineando um espaço "trans" de estudo e de aplicação. Essa proposta deve ser embasada no respeito mútuo e ter como meta a intervenção nessa realidade que sempre se localiza em certo lugar além de qualquer ótica estabelecida por qualquer ciência.

A transdisciplinaridade, de acordo com Passos & Benevides de Barros (2000), se sustenta em uma não separação da Psicologia em áreas e nem em polarizações antagônicas, se desvencilhando dos especialismos e das dicotomias. Para que esse espaço "trans" se efetue, é preciso que cada teoria, cada prática perca sua identidade. E que, nesse processo, seja criada uma zona de indeterminação entre elas, em que as fronteiras disciplinares se dissipem, para ocorrer algo no "entre". Dessa maneira, podemos afirmar que essa zona de indeterminação é oriunda da desestabilização das "certezas" de cada disciplina, necessitando ainda de uma relação de intercessão com outros saberes/poderes/disciplinas. Logo, essa perspectiva implica em uma diluição da relação sujeito-objeto, em um redirecionamento da relação teoria-prática, e insiste nas subjetividades em processo, no caráter de criação da intervenção. É no "entre" os saberes que a invenção acontece, é no limite de seus poderes que os saberes têm o que contribuir para um outro mundo possível, para uma outra forma de pensar.

Ao mesmo tempo em que essas idéias encontram-se cada vez mais presentes no cenário acadêmico e profissional, deparamo-nos ainda com um privilégio na formação de especialistas, que se fundamentam em modelos científicos clássicos bem elaborados em detrimento das ponderações relativas aos efeitos das suas atuações, e das questões ético-políticas que atravessam suas práticas. Essas reflexões são, no nosso entender, essenciais, uma vez que as aplicações de nossas científicidades podem estar servindo a propósitos outros que não sejam o da melhoria das condições de vida, e tampouco de promoção de saúde. Focados somente em na produção de conhecimento e na transformação da realidade a partir de nossa opção teórica, podemos estar exercendo funções normativas e reguladoras.

Esse risco aumenta quando devemos trabalhar com as famílias, mesmo que indiretamente, como constata Donzelot (1980). De acordo com esse autor, foi nos séculos XVIII e XIX, que foi criado o setor chamado social, em que trabalhadores sociais da área da saúde, médicos, educadores, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras, passam a intervir na família. De acordo com esse autor, foi na modernidade que assistimos à emergência de um governo através das famílias, baseado no saber desses especialistas e que provocou novas relações entre a esfera pública e a esfera privada, formando um novo domínio, cujo meio de ação é a família. Esse processo promoveu um deslocamento da família do campo sócio-político para o campo privado, afetivo, via a ativação de mecanismo de integração social exercido por estes especialistas.

Baseando-se na análise do citado autor, acreditamos que esses profissionais qualificados podem exercer um poder normativo, tendo como meta a supressão de qualquer conduta estigmatizante, que escape à norma, focando-se somente na busca do bem estar privado em detrimento de um posicionamento político acerca dos efeitos de suas práticas. Embora atuando via diagnósticos, prescrições de tutela e formas de

tratamento, esse ramo de atividades, mesmo sem dar-se conta, tem como função a vigilância constante dos membros do grupo familiar, quer seja no que se refere à definição do que é normal ou patológico, quer seja no que se refere às medidas aplicadas para sanar as problemáticas por eles diagnosticadas.

Nesse sentido, desde sua criação, esse setor é responsável pelo ajuste de sua clientela ao padrão social. Detentores de um conhecimento sistematizado e coerente, esses agentes realizam tal processo mediante a adaptação das famílias ao modelo social vigente. Caso não ocorra a integração harmônica do grupo familiar, à sociedade, uma intervenção exterior deve ser imediatamente aplicada aos conflitos ou divergências no interior do referido núcleo. O trabalho social, apoiado no saber psiquiátrico, pedagógico, psicológico e psicanalítico passa, assim, a produzir discursos que “fabricam” a doença e seu tratamento.

Essa leitura encontra ressonância nas análises foucaultianas segundo as quais as relações de poder emergem indissociadas do saber. Essa coexistência de saber e poder faz com que discursos tidos como verdadeiros sejam ditos sobre algo produzido como objeto de saber, e atuando sobre a subjetividade. Essa nova tecnologia de poder tem como foco a vida dos homens e apresenta-se como positivo, no sentido de ser constitutivo, determinante, de participar ativamente da produção de modos de subjetivação, da elaboração do cotidiano das pessoas, sujeitando-as a verdades normativas que prefixam sua vida e as suas relações.

Neste embate em que a força dos *experts* se confronta com a fragilidade dos leigos, a família perde a legitimidade de criar seus filhos, e torna-se objeto de monitoramento por parte desses profissionais. A este processo, Lasch (1991) chama de “socialização da reprodução”, definido aqui como a expropriação das funções parentais por agentes externos à família. Em um paralelo com a “socialização da produção”, processo resultante da industrialização, em que o trabalhador foi expropriado de sua força de trabalho e colocado à mercê da indústria privada, o citado autor refere-se à socialização da reprodução em que os genitores foram expropriados da sabedoria acerca da educação de sua descendência. Esses dois tipos de socialização, tanto a da produção como a da reprodução, exercem ações de controle social, por intermédio da instauração de uma dependência passiva nos usuários de seus serviços profissionais especializados.

Acreditamos que as colocações feitas tanto por Donzelot (1980) como por Lasch (1991), conduzem-nos a reconsiderar os efeitos de nossas atuações profissionais, uma vez que podemos estar executando também intervenções reguladoras e mantenedoras do social vigente, ignorando o campo de forças que atravessa nossas práticas. Partilhando da mesma linha de denúncia, Raggio (1997) abarca, por sua vez, o viés ético dessas colocações. Disposto a analisar, não só a atuação do psicólogo, mas também as atuações das disciplinas sociais em geral, o autor concorda que a modernidade trouxe

consigo o controle de produção da subjetividade, via a criação e validação de um exército de técnicos e especialistas que são encarregados de dar uma orientação à vida dos seres humanos. Embora nas sociedades tradicionais, a religião exerce-se um papel central, submetendo a razão à fé, amparando-se no castigo e na punição divina para guiar a vida dos homens sobre a terra, com a modernidade e o advento da ciência, há a instalação do poder sobre o homem enquanto ser vivo. De acordo com Foucault (1999) esse poder pode ser chamado de biopoder, poder sobre a vida, e se sustenta nas formações discursivas das disciplinas e em suas respectivas práticas. Esse saber, por sua vez, na possui função necessariamente punitiva, mas, sobretudo de monitoração, convocando formas de existência. Instaura-se, portanto, uma nova lógica, a lógica do controle, que "(...) vai desde o controle da produção material, até ao controle da produção da subjetividade em si mesma" (RAGGIO, 1997, p. 52, Tradução nossa).

Essa nova lógica tenta incessantemente igualar tudo o que é diferente, resultando em uma normalização assídua do patológico, também presente na prática dos profissionais de saúde. Esses profissionais, de uma maneira geral, se distanciam dos trabalhos grupais e coletivos, insistindo em um enclausuramento dogmático da realidade, cuja complexidade torna-se negada e essa passa a ser domínio exclusivo e excludente de sua disciplina. Neste contexto, não raro assistimos a uma luta, no campo da Psicologia, entre teorias e vertentes que tende a desqualificar o que não se conhece, que insiste no corporativismo e nega a heterogeneidade e multideterminação inerente à realidade.

Logo, consideramos que os cursos de Psicologia devem estar atentos a formação de profissionais críticos e não somente técnicos, pois essa é uma das características necessárias para a sustentação do projeto do SUS e de uma atuação consistente no PSF. Ao pesquisar a atenção em saúde mental na atenção primária entre os moradores da zona norte de Natal, Dimenstein, Santos, Brito, Severo & Morais (2005) salientam a dificuldade, de na prática, levar a cabo essa articulação. Apesar de a atenção primária ser um espaço privilegiado para as intervenções em saúde mental, exatamente por exigir práticas que se dêem dentro do princípio da integralidade, abordando a pessoa com um todo e rompendo com a dicotomia saúde/saúde mental, algumas dificuldades se interpõem na concretização desse modelo. Essa integração implica em grandes mudanças nas práticas de saúde institucionalizadas. Conforme os citados autores, o que vigora ainda é a lógica dos "especialismos", que interfere diretamente na construção de novas formas de cuidado. Além da fragmentação da saúde, que cada especialidade detém, que é tratada a seguir neste texto, há também a pressuposição de relações hierarquizadas de saberes e poderes, o que sustenta saberes instituídos, que por sua vez, designam quem é competente para cuidar de quem e do quê. Notamos portanto, que esse posicionamento dos profissionais em seu cotidiano de trabalho inviabiliza o modelo proposto.

Menos que um seguidor de verdades, o psicólogo deve ser um inventor de novas práticas, sem temer a não ortodoxia. Em um livro da coleção Saúdeloucura, que trata do PSF, Lancetti (1997) reúne experiências realizadas em São Paulo, em Minas Gerais, em Pernambuco e no Ceará, promovidas por profissionais de várias formações, que integram a equipe de saúde desse programa – psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, assistentes sociais e agentes comunitários de saúde. As experiências demonstram a luta no campo pós-manicomial, em defesa da vida e da invenção. O PSF exige na atenção primária, a singularização da relação usuário/equipe, descentrando-a do médico, e sustentando a integralidade no seio de sua práxis. Cada experiência relatada na coletânea possui sua especificidade, mas tem em comum a invenção e a busca da integralidade, via a construção de diferentes metodologias que pressupõem mudanças e movimentos, em uma tentativa de capturar a processualidade da produção do conhecimento e da elaboração de intervenções, que não se dão em separação com o próprio estado da vida.

Lancetti (1997) destaca ainda a parceria das equipes de saúde mental e das equipes de saúde da família, como articulação para inventar novas práticas, e fundar uma outra clínica atenta às necessidades da comunidade e à produção social da subjetividade. Era preciso inventar e ainda é, uma vez que: “Todos, sem exceção, estavam aprendendo e capacitando-se em serviço, pois que ninguém era “formado” médico ou enfermeiro de família, e muito menos agente comunitário de saúde” (LANCETTI, 1997, p. 11). E, acreditamos, essa ainda é a realidade do profissional que atua no sistema de saúde.

Esses dois estudos nos fazem pensar até que ponto os cursos de Psicologia não mantêm essa lógica dos especialismos e das relações de saber e poder apontados por Dimenstein *et al.* (2005) e não impedem a invenção indicada por Lancetti (1997). Essas situações nos fazem refletir acerca da própria formação dos psicólogos que vão atuar nesse sistema, sobretudo no que se refere ao conhecimento da família, para atuar com este grupo no PSF.

Em um programa de extensão em saúde mental em família, realizado em Betim na região metropolitana de Belo Horizonte, que tem por objetivo o atendimento clínico de famílias de portadores de transtorno mental, Romagnoli (2004) reflete acerca da dificuldade de sua implantação e sustentação. Essas dificuldades se dão na perpetuação do que já se conhece, na aversão ao trabalho com grupos e também no desconhecimento acerca das famílias atendidas.

A dificuldade para ousar é uma constante. Nosso profissional ainda é formado dentro de um modelo tecnicista, dentro de um ensino sustentado pela formação teórica dos professores, que de maneira geral transmitem o que sabem com se fosse a verdade acerca da subjetividade, desqualificando outras teorias e outras áreas. Essa formação é

centrada no curativo e em procedimentos e favorece atuações reducionistas e dogmáticas, impedindo a invenção pela desestabilização, como propõe a transdisciplinaridade.

Outra problemática que se apresenta na formação dos psicólogos para a saúde pública, em nosso entender, e também vivenciada nesse programa de extensão, é a dificuldade que esse profissional apresenta de se trabalhar com grupos. Infelizmente, observamos, a partir de nossa experiência profissional que trabalhar com famílias não é prática usual entre os psicólogos. Acreditamos que os trabalhos com grupos, além de se adequarem às altas demandas de atendimentos presentes nas instituições públicas, trazem consigo a possibilidade de intervenção direta na relação, a experiência com o coletivo e certa resistência ao individualismo exacerbado em que se encontra a sociedade contemporânea. Contudo, a clínica aprendida nos cursos universitários ainda é uma clínica individual, sendo desconhecida ou desprivilegiada a atuação com grupo, criando sérios problemas, principalmente na saúde pública, que como vimos, é um campo que exige novas metodologias.

O desconhecimento não é somente dessa modalidade, mas também da própria realidade das famílias que são atendidas (ROMAGNOLI, 2006). Surge aqui, no nosso entender, um dos primeiros empecilhos para abordar as famílias que o PSF se propõe a acompanhar. Como geralmente os membros da equipe pertencem às camadas médias da população, há uma tendência a comparar as famílias atendidas, em geral pertencentes às camadas baixas, a partir da família nuclear – modelo dominante das primeiras camadas. O que acaba por desqualificar as famílias usuárias da saúde pública. Vale lembrar que o termo "família" acaba designando agrupamentos sociais bastante diferentes entre si, não só entre camadas sociais distintas, mas mesmo dentro da mesma camada social. As famílias de camadas médias não são iguais às famílias de camadas baixas. Quando vistas como diferentes, as famílias de camadas baixas não são inferiores às famílias de camadas médias, mas sim possuem uma organização própria, regidas por lógicas distintas. Ignorar a particularidade de cada camada social, de cada grupo familiar pode levar a preconceitos e descréditos por parte do profissional que trabalha com famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos nos esquecer que o sistema de saúde comporta diferentes atuações, trabalhando associativamente, em constante relação com o social, visando a atender a singularidade da comunidade em que está inserido. Esse modelo também não se dirige apenas ao tratamento, mas sobretudo à promoção de saúde. Nesse contexto, não basta convocar o psicólogo a acolher diferentes classes sociais e a estar inserido no campo de saúde, apenas. Isso por si só não garante nenhuma invenção. Pode inclusive servir para

a psicologização dos problemas e aprimorar os mecanismos de exclusão social, ao insistir no assujeitamento do usuário a um modelo clínico preestabelecido e inquestionável.

Acreditamos que a Psicologia deve cada vez mais atuar dentro de uma proposta de clínica social que implica em uma postura crítica e ativa, sustentando práticas éticas e libertárias (Romagnoli, no prelo). Essa clínica, conforme ressalta Benevides de Barros (2005) não sustenta o isolamento indivíduo *versus* social e nem a despolitização das práticas clínicas, e é detentora do poder de se desestabilizar no encontro com a alteridade, com o outro. É necessário pontuar é que não há, de fato a separação do SUS por um lado, com seus aspectos legais e institucionais e a produção de subjetividades por outro lado. Somos profissionais que nos inserimos sim em um sistema institucional, no caso, da saúde, mas há uma indissociabilidade entre nossas práticas e a produção de processo de subjetivação.

Analisando os textos produzidos na área da psicologia em meados do século XIX até a segunda metade do século XX, Duarte, Russo & Venâncio (2005) salientam os processos sociais presentes na sociedade brasileira que operam a favor da "individualização", mediante a "interiorização" de representação "psicologizadas" da pessoa ocidental moderna. Esses processos se relacionam ao individualismo, e são sustentados por saberes científicos, que visam a inserção do Brasil em valores individualistas. Essa lógica individual, de certa maneira ainda persiste em nosso meio, e não é adequada, a nosso ver, com os trabalhos no campo da saúde. É preciso insistir em uma lógica relacional em o que o determinante é a relação, o "entre". Lógica relacional que acolhe desestabilizações e que se liga a um determinado conjunto de forças, a movimentos. O campo da saúde pública é atravessado por fluxos diversos, coloca em associação distintas disciplinas, representações ideológicas e cenários sócio-políticos. É no cruzamento desses fluxos que surge a necessidade de criação, é na perturbação desses domínios que práticas são inventadas e que a transdisciplinaridade se dá.

Acreditamos nesse momento ser essencial a discussão acerca da formação, da atuação profissional e seus efeitos. Com certeza, os psicólogos têm potencial para se inserirem nesse campo e criar uma nova psicologia, que sustente a proposta de um novo sistema de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA – ABEP. (2006). **A estratégia Saúde da Família.** Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/ESTRATEGIASAUDEDAFAMILIA.doc>>. Acessado em 04/04/2006.

BENEVIDES DE BARROS, R. D. A psicologia e o Sistema Único de Saúde. **Psicologia e Sociedade**, 17 (2), 2005, p. 21-25.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CAMPOS, R. H. F. Notas para uma história das idéias psicológicas em Minas Gerais. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 4ª Região. **Psicologia: possíveis olhares, outros fazeres**. Belo Horizonte: CRP, 1992, p. 13-61.

COHN, A. A saúde na previdência social e na seguridade social: antigos estigmas e novos desafios. In: COHN, A. & ELIAS, P. E. **Saúde no Brasil: políticas e organização de serviços**. São Paulo: Cortez/CEDEC, 1996, p. 11-55.

CUNHA, J. P. P. & CUNHA, R. E. Sistema Único de Saúde: princípios. In: CAMPOS, F. E.; TONON, L. M. & OLIVEIRA JÚNIOR, M. (Orgs). **Legislação básica do SUS**. Belo Horizonte: COOPMED, 1988, p. 13-25.

DIMENSTEIN, M.; SANTOS, Y. F.; BRITO, M.; SEVERO, A. K. & MORAIS, C. Demanda em saúde mental nas unidades de saúde da família. **Mental: Revista de Saúde Mental e Subjetividade**, 3 (5), 2005, p. 23-40.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DUARTE, L. F.; RUSSO, J. & VENÂNCIO, A. T. A. (Orgs). **Psicologização no Brasil: atores e autores**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

FEUERWERKER, L. C. M. Educação dos profissionais de Saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério de Saúde. **Revista da ABENO**, 3 (1), 2003, p. 24-27.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: Foucault., M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 285-319.

HERTER, M. L.; BOSCHI, M. F. L.; SILVA NETO, N. A. & ARAÚJO, T. C. C. F. Psicologia. In: HADDAD, A. E. *et al* (Orgs.). **A trajetória dos cursos de graduação na saúde**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 412-453.

LANCETTI, A. (Org.). **Saudeloucura7: saúde mental e saúde da família**. São Paulo, Hucitec, 1997.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração** – a família: santuário ou instituição sitiada?. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MOREIRA, S. M. Psicologia do esporte na interface com a psicologia comportamental comunitária: alternativa de intervenção em prol da reabilitação psicossocial de pessoas com transtorno mental. In: UNIÃO LATINO-AMERICANA DE PSICOLOGIA (Org.) **I Congresso Latino-Americano de Psicologia**. Resumos [Recurso eletrônico]. São Paulo: ULAPSI, no prelo.

PASSOS, E. & BENEVIDES DE BARROS, R. D. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 16 (1), 2000, p. 71-79. Disponível em: <<http://www.scielo.br.>>. Acessado em 15/06/2006.

RAGGIO, A. La violencia de la técnica y la técnica de la violencia. Notas acerca de la dimension ética de nuestras prácticas. **Saúdeloucura**. São Paulo: Hucitec, 5, 1997, p. 51-58.

ROMAGNOLI, R. C. Algumas reflexões acerca da clínica social. **Revista da UFF.**, 18 (2), no prelo.

ROMAGNOLI, R. C. Famílias na rede de saúde mental: um breve estudo. **Psicologia em Estudo**. 11 (2), 2006, p. 305-314.

ROMAGNOLI, R. C. Trabalhando com famílias na rede de saúde mental: dificuldades e desafios. **Pulsional**, XVII (180), 2004, p. 71-80.

CONTATO

Roberta Carvalho Romagnoli

Endereço Eletrônico: robertaroma@uaivip.com.br ou robertaroma@uol.com.br

CATEGORIA: Relato de Experiência Profissional

Recebido em 06 de ago 2006

Aprovado em 15 de nov 2006

RESENHA DO LIVRO: AUN, J.G.; VASCONCELLOS, M. J. E. de; COELHO, S. V. **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais.** Volume 1: Fundamentos teóricos e epistemológicos. Belo Horizonte: Ed. ComArte, 2005.

O livro "Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais – Volume I: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos" é um dos resultados do trabalho de parceria das psicólogas e professoras Juliana Gontijo Aun, Maria José Esteves de Vasconcellos e Sônia Viera Coelho que, ao se reunirem para constituir a EquiSIS – Equipe Sistêmica, já compartilhavam o interesse pelo estudo, pesquisa, atendimento a famílias e redes sociais e também o objetivo de sistematizar as teorias e práticas sistêmicas referentes a esses temas.

A partir da preparação e organização de textos para o curso de pós-graduação do qual participamos como alunas, emergiu a idéia de disponibilizarem essa produção em três volumes de uma coletânea, que possui o mesmo nome do curso e que se tornou, desde a publicação do primeiro volume, uma bibliografia fundamental para os profissionais que atuam com famílias em diversas áreas e situações.

As autoras nos apresentam este primeiro volume didaticamente dividido em três partes, possibilitando aos leitores uma compreensão clara e profunda dos fundamentos teóricos e epistemológicos expostos.

Na primeira parte do livro, Juliana Gontijo Aun, descreve de maneira didática e processual a evolução do movimento de terapia de família desde suas origens, nos anos 50, até a atualidade, desenvolvendo a concepção de "atendimento sistêmico". Utilizando-se de bases teóricas consistentes, segundo o pensamento sistêmico novo-paradigmático, propõe a diferenciação das práticas de "psicoterapia", "terapia de família" e "atendimento sistêmico à família", considerando que o que as distingue são seus contextos de trabalho, aqui entendidos como regras de relação. Segundo Aun, uma escolha por trabalhar no contexto de "atendimento sistêmico" demanda reformulações teóricas e práticas decisivas, tais como: assumir uma posição construcionista/construtivista, adotar o conceito de sistema determinado pelo problema e redefinir as noções de família, terapeuta e terapia.

Na segunda parte do livro, Maria José Esteves de Vasconcellos nos apresenta com uma série de textos, que nos levam a compreender o pensamento sistêmico e as razões de ele ser considerado o novo paradigma da ciência. Assim, à medida que avançamos nessas leituras, vamos nos deparando com uma nova concepção de mundo e de ciência. Esteves de Vasconcellos, através de seus estudos, busca elucidar a evolução do pensamento científico, ultrapassando os pressupostos da ciência tradicional para os da ciência contemporânea emergente: da crença na simplicidade do microscópio para a

complexidade em todos os níveis da natureza; da crença na estabilidade para a instabilidade do mundo em processo de tornar-se; da crença na objetividade do universo para a intersubjetividade, como condição de construção do conhecimento do mundo, onde as realidades são constituídas por nós, à medida que interagimos com o mundo. Esses três pressupostos caracterizam o novo paradigma da ciência – considerado como pensamento sistêmico – mantêm entre si uma relação triádica, recursiva e interdependente.

Finalizando essa segunda parte, a autora expõe uma série de exemplos da implicação do pensamento sistêmico em diferentes contextos, tais como: escolar, de saúde, de políticas públicas, de agroecossistemas e de solução de conflito, descrevendo também a postura e atuação de um profissional sistêmico novo-paradigmático.

Na terceira e última parte do livro, Sônia Vieira Coelho nos remete aos estudos psicossociais da família, desde uma introdução conceitual e histórica, passando pela contextualização das transformações da família e do casamento no Brasil; pelas mudanças nas relações internas da família, como as relações de gênero e as relações intergeracionais. Encerra situando diversas representações de pobreza no Brasil e a visão da família nesse contexto.

A autora faz um resgate amplo sobre família ao abordá-la especificamente como instituição social, tomando o cuidado para não reduzi-la ao seu funcionamento particular. Conclui que os processos interacionais entre sociedade, família e indivíduo são marcados por mudanças que, de forma recursiva, ressignificam as relações e os comportamentos dos indivíduos em diferentes níveis da instituição familiar: nas relações conjugais, parentais e filiais. Com isso delinea aspectos da dinâmica familiar no contexto da sociedade contemporânea, o que favorece a constituição de um arcabouço teórico consistente para compreender a família e suas mudanças e embasar nossas práticas profissionais.

Consideramos o volume I desse livro, “Fundamentos Teóricos e Epistemológicos”, o alicerce básico inicial para edificação de um conhecimento mais abrangente e consistente acerca do atendimento sistêmico de famílias e redes sociais. Assim, este primeiro volume é uma construção organizada, coerente e integrada, tornando-se o primeiro passo na formação de profissionais novo-paradigmáticos. Todavia, ele ainda nos traz um convite de escolha e de reflexão acerca das expectativas dos que iniciam o curso e da proposta do curso. Deve ser uma escolha genuína, pessoal e profissional, pois implica-nos em assumir todas as responsabilidades ao nos tornarmos “especialistas na criação de contextos”, ou melhor, especialistas em “atendimento sistêmico de famílias e redes sociais”. Essa escolha é nossa!

Carolina Ratton Moraes¹

¹ Psicóloga; Especialista em Atendimento Sistêmico a Famílias e Redes Sociais (PUC-MG); Colaboradora no Grupo Redes, associado à EquipSIS, que presta consultoria em trabalhos com

Dayse Araújo Dutra²

Maria Otaviana Mindêllo Muschioni³

CONTATO

Carolina Ratton Moraes

Endereço Eletrônico: carolratton@yahoo.com.br

CATEGORIA: Resenha

Recebido em 23 de out 2006

Aprovado em 20 de nov 2006

redes sociais.

² Assistente Social; Especialista em Atendimento Sistêmico a Famílias e Redes Sociais (PUC-MG); Colaboradora no Grupo Redes, associado à EquiSIS, que presta consultoria em trabalhos com redes sociais.

³ Psicóloga; Especialista em Atendimento Sistêmico a Famílias e Redes Sociais (PUC-MG); Colaboradora no Grupo Redes, associado à EquiSIS, que presta consultoria em trabalhos com redes sociais.

RESENHA DO LIVRO: VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

MULHER E MULHERES: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

As relações entre gêneros exigem constante discussão, pesquisa e registro. O desenvolvimento psicossocial de mulheres e homens se dá numa relação dialética, e, conseqüentemente, as transformações vivenciadas por um interferem diretamente no outro. Ainda hoje há necessidade de se estudar o universo de ambos, suas diferenças, semelhanças, conquistas e processos.

Ciente da necessidade de se saber mais sobre o universo feminino em várias instâncias sociais, o Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo desenvolveu um *"estudo representativo do conjunto das brasileiras acima dos 14 anos de idade, residentes nas áreas urbanas e rurais de todo o país, cujo foco não foi tanto mensurar suas condições objetivas de vida, ainda que também o tenha feito, mas conhecer suas percepções, seus anseios e suas expectativas, construindo um mosaico do que pensam as mulheres brasileiras, no início do século XXI, sobre os diversos aspectos de suas vidas"* (p.12). Tal pesquisa está hoje disponibilizada na página www.fpabramo.org.br e nesta publicação da fundação. Este livro, síntese dos resultados da pesquisa, apresenta, também uma série de artigos realizados a partir dos dados coletados, e amplia o debate acerca de variadas questões relevantes sobre a percepção que as brasileiras têm de si mesmas, sua relação com o trabalho, com a política, sobre hábitos de lazer, sexualidade, violência etc.

Pode-se considerar de grande relevância social o registro destas informações inéditas sobre mulheres brasileiras. Utilizando metodologia qualitativa e quantitativa, aproximadamente, trezentos profissionais (pesquisadores e pesquisadoras) trabalharam no projeto e execução da pesquisa. Entrevistaram 2.500 mulheres, com idade acima de 14 anos, residentes em 187 municípios, de 24 estados.

TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS

A análise das trajetórias das mulheres revela que ser mulher no princípio do século XXI, a partir de todas as transformações que forjaram e vivenciaram *"deixou de implicar necessariamente gravidez e parto, o que traduz numa enorme ruptura com a ideologia da domesticidade"* (p. 33). As gerações atuais impõem grande importância à inserção no mercado de trabalho, o que já repercute nas gerações futuras.

Mulheres se inseriram no mundo da cultura, dos negócios e da política e continuamente, feminilizam as relações sociais a partir de suas práticas e de seus posicionamentos, permitindo perspectivas promissoras na construção e novas relações e

novos espaços de participação. As entrevistadas constataram que a vida das mulheres mudou para melhor nas últimas décadas, mas a igualdade entre homens e mulheres ainda tem um longo caminho a percorrer.

GÊNEROS E VIOLÊNCIAS

Em relação a "*gêneros e violências*" constata-se que muito ainda precisa ser apontado. Pela pesquisa verifica-se que sob a generalização de violência urbana, "escondem" as diversas violências: de gênero, doméstica, intra-familiar, etc. E a maioria das mulheres não tem consciência das violências sofridas: "*foi assim com minha avó, com minha mãe, há de ser assim comigo*" (p. 45). Entretanto espera-se que a sociedade brasileira caminhe para transformação das contradições: relações de gênero com primazia masculina, racismo contra negros e relações de exploração-dominação das classes privilegiadas sobre as menos favorecidas, pois só assim alcançaremos a democracia.

SEXUALIDADES

As "*sexualidades*" das mulheres brasileiras se expressam entre a ambigüidade de um discurso progressista e modelos tradicionais. A pesquisa permite verificar a presença de um discurso homogêneo entre mulheres no que diz respeito à satisfação com a vivência sexual, mesmo se se considerar a diversidade sociodemográfica das pesquisadas (renda, cor, idade, educação etc). A análise permite afirmar a legitimidade de se fazer pesquisas sobre a vida sexual e o grau de prazer. Entretanto, a uniformidade das respostas demonstra ser inadmissível "*questionar a qualidade da sua vida sexual e o prazer que obtêm*" (p. 78).

Outro aspecto a ser avaliado são os métodos usados para pesquisa sobre sexualidade. Verifica-se a necessidade de se introduzir novas abordagens, que não firam princípios éticos, mas que permitam sair da superficialidade de grandes amostras e da pouca representatividade de entrevistas profundas com amostragem pequena.

TRABALHO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

O "*trabalho*" e o direito de trabalhar são considerados pelas entrevistadas como sendo muito importantes. A experiência do trabalho mudou a vida das mulheres e as relações familiares, permitindo-lhes mais autonomia, liberdade e independência.

Sobre a questão do trabalho, ainda há muito o que ser conquistado para homens e mulheres. A discriminação das mulheres é verificada no mercado de trabalho ainda hoje. A dupla jornada continua se constituindo em peso para as mulheres, elas querem menos discriminação e mais divisão das tarefas domésticas e da criação de filhos. Mesmo

que estes desejos sejam acompanhados de ambigüidades por parte de homens e mulheres.

Escolaridade, renda e geração são fatores determinantes em relação às respostas. Perguntadas acerca das mulheres que ocupam cargos executivos é possível constatar que as mais jovens e com nível de escolaridade mais alto são mais confiantes. Mulheres com escolaridade menor não acreditam no potencial das mulheres para governar. Tal fato retrata grande parte da sociedade que ainda acredita que a direção política é tarefa dos homens.

Mesmo assim, nas últimas décadas verifica-se que as mulheres criaram um novo discurso sobre a participação política, elaboraram novas demandas, deslocaram os limites do que se considera privado e público, mostraram que questões de gênero são de ordem política. No entanto, o Estado brasileiro ainda tem que incorporar a perspectiva de gênero em suas ações.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Todas estas temáticas são apresentadas de forma clara, permitindo uma agradável leitura dos artigos de reconhecidas pesquisadoras como: Margareth Rago, Heleieth Saffioti, Ana Maria Costa, Rosa Maria Silvestre, Alessandra Sampaio Chacham, Mônica Bara Maia, Matilde Ribeiro, Bila Sorj, Emma Siliprandi, Marta Porto, Tatau Godinho, Vera Soares, Alcilene Cavalcanti.

Uma questão se torna importante de ser colocada: a diversidade apresentada pela coleta de dados não nos permite falar sobre "A Mulher Brasileira...", desde o título os organizadores poderiam ter tratado sobre "AS MULHERES BRASILEIRAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS", pois assim como as mulheres, os espaços também são diversos. Não há unicidade possível no relato acerca do "privado", ou do "público". Há sim, espaços públicos, e espaços privados. Tal observação feita, não desqualifica em nada o saldo do trabalho de pesquisa, análise e registro. A riqueza de informações colhidas em contextos urbanos e rurais nos oferece um valioso registro que, certamente, orientará novas pesquisas ao longo da história. Vale a pena a leitura e o uso dos dados para pesquisas comparativas.

Betânia Diniz Gonçalves¹

¹ Doutora em Psicologia Social; Professora do curso de Psicologia da PUC Minas – Unidade São Gabriel.

CONTATO

Betânia Diniz Gonçalves

Endereço Eletrônico: betaniadg@pucminas.br

CATEGORIA: Resenha

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 20 de nov 2006

JOVEM, ESCOLA E PRÁTICAS PSI: UMA INTERVENÇÃO E ALGUMAS DE SUAS RESSONÂNCIAS

YOUTH, SCHOOL AND PSYCHOLOGICAL PRACTICES: AN INTERVENTION AND ITS RESULTS

Andréa Piana Titon¹

Lilian Caroline Urnau²

Andréa Vieira Zanella³

RESUMO

Neste artigo discute-se uma intervenção (estágio) em psicologia escolar onde foram realizadas, no decorrer do segundo semestre de 2005, oficinas com jovens de 8ª série de uma escola pública de Florianópolis/SC. Procurou-se nessas oficinas constituir um espaço de escuta atento à multiplicidade e diversidade destes jovens, tendo sido exploradas temáticas de seus interesses, como drogas, violência, sexualidade e projeto de vida. O contato com a realidade da escola suscitou a reflexão sobre o papel do psicólogo frente à instituição escolar e sobre os desafios enfrentados cotidianamente pela equipe pedagógica. Com relação às oficinas, foram identificadas algumas dificuldades e algumas superações, algumas atividades motivadoras e outras nem tanto. Destacou-se um salto qualitativo da maioria dos jovens em relação à possibilidade de exposição perante o grupo, principalmente após uma atividade de criação de um personagem adolescente através do qual puderam falar de si.

Palavras-Chave: Psicologia escolar, jovens, oficinas temáticas

ABSTRACT

This article discuss an intervention on educational psychology that had been carried out through workshops with students of a public school in Florianópolis, Santa Catarina, during the second semester of 2005. A dialogical space was built in order to allow for the expression of the youth' multiple and diverse interests, discussing themes such as drugs, violence, sexuality and projects of life. The experience leads to reflect on

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

³ Doutora em Educação pela PUC-SP; Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Bolsista Produtividade do CNPq.

the role of the psychologist within the school institution and on the daily challenges faced by the pedagogical team. As far as the workshops are concerned, it was possible to identify some difficulties and possibilities embedded within the proposed activities. For the majority of the students there was an improvement in the quality of their communication in the group, especially after an activity of creation of an adolescent character through which they had been able to talk about themselves.

Key Words: School psychology, youth, thematic workshops

Este trabalho objetiva analisar uma experiência de estágio em psicologia escolar realizada com jovens de uma turma de 8ª série matutina, com idades entre 14 e 16 anos, de uma escola pública de Florianópolis/SC no segundo semestre de 2005. O estágio foi realizado em atendimento à demanda da direção da escola que solicitou a intervenção pelo fato da equipe pedagógica, orientadores e docentes, estarem enfrentando dificuldades no trabalho com esses jovens.

O modo como a intervenção psicológica foi solicitada possibilitou a reflexão sobre o lugar do psicólogo diante das queixas escolares. Conforme Meira & Antunes (2003), a partir da década de 80 psicólogos brasileiros se engajaram num movimento de crítica a práticas psicológicas desenvolvidas até então em contextos escolares e em outros, fundamentalmente clínicas e individualistas, e passaram a desenvolver outras práticas psi pautadas nos determinantes históricos e sociais presentes nos diferentes contextos onde atuam.

No contexto escolar, de acordo com Patto (1997) e Zanella (2003), as práticas psi estavam principalmente voltadas para a área clínica, na aplicação de testes e produção de diagnósticos dos alunos com as chamadas dificuldades de aprendizagem, sobre os quais recaía toda a responsabilidade pela aprendizagem, ou por dificuldades de adaptação ao modelo de ensino, ou por não corresponderem aos ideais de comportamento e rendimento exigidos pelo sistema de ensino. Principalmente a partir dos trabalhos de Patto esta atuação psi na escola é questionada. O ensino e a aprendizagem começam a ser compreendidos enquanto mutuamente constituídos pela gama de relações que perpassam a sala de aula e o contexto escolar como um todo. Os alunos saem do foco e as relações envolvidas no processo de ensinar e aprender entram em cena.

Nesse sentido, Checchia & Souza (2003, p. 129) afirmam que o psicólogo escolar que atua numa perspectiva crítica deveria partir da "queixa produzida no espaço da escola visando construir uma interpretação que tem como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões" – alunos, pais, professores, psicólogo, a respeito dos alunos e de sua relação com a escolarização.

Necessário se faz considerar, nessa perspectiva, que várias experiências e instituições diferenciadas fazem parte da constituição de cada jovem enquanto sujeito, sendo uma delas a escola, já que faz parte das vivências cotidianas de grande parte destes. Conforme Linhares (2000), este espaço constitui os sujeitos em relação, na medida em que promove “experiências de si mesmo”, onde valores e crenças são revistos questionados e re-construídos em conjunto.

Com relação à educação oferecida aos jovens em contextos escolares, Fortes (2003) considera que esta ainda encontra-se relacionada à preparação para a adultez. Em uma visão clássica, a escola cumpre o papel de possibilitar à juventude a transição do domínio privado (espaço familiar) para o público, preparando-a para o mercado de trabalho (SPOSITO, 2005). Entretanto, a pesquisadora destaca que, para outros autores, no decorrer dos últimos anos as instituições tradicionais, como a família e a escola, estão perdendo a centralidade na formação dos jovens. Estes agora passam a ter uma multiplicidade de possibilidades e experiências em outros contextos sociais que também os constituem como sujeitos e, com isso, os distinguem de gerações anteriores.

Outro aspecto a ser focado na discussão da escolarização dos jovens é o fato das instituições de ensino, com métodos e práticas massificadoras, voltadas para a repetição e com excesso de disciplinarização, geralmente não estarem atentas para a diversidade que caracteriza a população com a qual trabalha e para a reflexão sobre suas diferentes realidades. Conforme Fortes (2003):

Isoladas por altos muros e grades, ao invés de se tornarem espaço de cooperação entre as pessoas, de construção de identidades, de respeito ao pluralismo e às especificidades culturais, as escolas por vezes se transformam em espaço alheios à comunidade e aos alunos (FORTES, 2003, p. 12).

Em razão desse alheamento, emergem os chamados conflitos entre os jovens e a escola, que geralmente são atribuídos, de acordo com Fortes (2003), a fatores como resistência às regras da instituição, cansaço pelo turno de trabalho, dificuldades de relacionamentos e outros, fatores esses que não raro engendram processos de exclusão ou auto-exclusão que engrossam as estatísticas sobre evasão escolar.

Com base nestes aspectos delineou-se uma proposta de intervenção em psicologia escolar que tinha por objetivo possibilitar aos jovens um espaço em seus cotidianos que fossem qualificados e compreendidos enquanto sujeitos de fato. Um lugar aberto a seus interesses, dúvidas, angústias, sonhos, que visasse a re-significação de relações entre si e destes com o contexto social, onde diferentes linguagens artísticas e a atividade criadora fossem medidoras neste processo. Para Vygotsky (1990), a atividade criadora humana possibilita a ruptura e transcendência do que está posto, transportando o sujeito para o futuro. Por meio do processo de imaginação, o sujeito combina recortes da

realidade e os objetiva criativamente, produzindo algo novo, que passa a constituir esta realidade, transformando-a.

As atividades foram desenvolvidas sob a forma de oficinas que tinham como meta se constituírem em lugares atentos à multiplicidade e diversidade, objetivando a produção de novos sentidos, novas possibilidades de olhar, ouvir e sentir a realidade, olhares estes orientadores de processos criativos e provocadores de rupturas com as marcas e vícios impressos pela cotidianidade, que impedem a transcendência da realidade dada, fundamento para a emergência da realidade (re)criada.

A ENTRADA NA ESCOLA E SUA DEMANDA

A solicitação da intervenção psicológica surgiu em uma visita a essa escola, realizada em função de um projeto de extensão e pesquisa no qual a bibliotecária e uma auxiliar de turmas daquela escola estavam participando. A queixa da direção e supervisão da escola foi de que os alunos dessa turma de 8ª série, apesar de "serem interessados" e "produzirem", apresentavam alguns "problemas" como "formação de painéis", divisão da turma em um grupo da bagunça e outro de "CDF's", discriminação de um aluno da turma que tem a Síndrome do X-frágil⁴, sexualidade "aflorada" das meninas.

Essa queixa não causou estranhamento, pois segundo (ZANELLA, 2003; SILVA, 2005), o psicólogo escolar ao adentrar nas instituições de ensino geralmente tem como demanda o trabalho com os alunos "problema" da escola, relacionados a comportamentos considerados inadequados neste contexto, as "dificuldades de aprendizagem", as dificuldades de relacionamento e outros. Assim, o centro dos problemas é o aluno, uma vez que não se parte da compreensão de que o processo de ensinar e aprender é relacional, que envolve educador, educando, outros sujeitos, um contexto, uma instituição e outros ausentes/presentes (ZANELLA, 2003). A autora aponta que historicamente a prática da psicologia nas escolas também auxiliou na manutenção desta visão.

Outro fator a ser analisado na solicitação do trabalho pela instituição de ensino é a especificidade das turmas de 8ª série. Questiona-se o foco dos problemas situar-se sobre os jovens da escola, já que recorrentemente a estes são atribuídos sentidos e características relacionadas a conflitos, crises, mudanças hormonais, afloramento da sexualidade e outros, que impedem um olhar diferenciado no que se refere à diversidade e pluralidade desta condição (MAHEIRIE *et al*, 2005; ABRAMO, 2005).

No entanto, na reunião, a direção e equipe pedagógica demonstraram a

⁴ A síndrome do X-frágil é causada por uma anomalia genética, que se expressa em uma região específica do cromossomo X que passa a apresentar uma fragilidade. O quadro clínico do portador desta síndrome é caracterizado por diferentes graus de comprometimento intelectual e cognitivo, que podem acarretar dificuldades de aprendizagem e de comunicação (YONAMIN & SILVA, 2002).

necessidade de apostar no diálogo e na importância de ouvir e falar. Também relataram preocupação com outros aspectos, como a baixa escolaridade das pessoas daquela comunidade e com o fato de que muitos alunos que terminam a 8ª série na escola param de estudar; a dificuldade de um professor da escola para dar conta do conteúdo de sua disciplina e da turma nas suas aulas; as tensões nas reuniões pedagógicas; o problema de acústica da escola, que é considerada muito barulhenta em razão das reverberações de som resultado de um projeto arquitetônico que desconsiderou essa questão; a necessidade de conscientizar os alunos para que cobrem políticas públicas e investimentos na educação.

Ao final da reunião as estagiárias foram convidadas a participar do Conselho de Classe Participativo, que acontece semestralmente com cada turma da escola, e da Reunião Pedagógica com demais funcionários e professores, para falar da proposta de trabalho.

Antes de iniciar o trabalho com os alunos, foram realizadas várias atividades que possibilitaram às estagiárias (re)conhecerem a situação, os jovens e aspectos da realidade em que vivem. O (re)conhecimento iniciou com observações das aulas com as quais objetivou-se conhecer a turma e as relações estabelecidas nesse espaço, tanto entre os alunos, quanto entre alunos e professores, assim como com a direção e supervisão escolar. Foram observadas dez aulas de diferentes professores(as) da turma, no decorrer do mês de junho e agosto de 2005. Além das aulas também foram feitas observações dos intervalos e de atividades fora da sala de aula. Também foram realizadas entrevistas com cada professor(a) da turma, com o objetivo de investigar a percepção desses(as) sobre a queixa trazida pela direção e supervisão escolar.

Nas observações em sala de aula foi possível identificar várias situações em que os alunos estavam desinteressados pelas atividades propostas pelos(as) professores(as). Alguns desses alunos apresentavam posturas de confronto com o(a) professor(a), com atitudes de desrespeito, ou então ignorando sua presença. As alternativas encontradas pelos(as) professores(as) para lidar com o confronto, a indiferença e alguns lapsos de atenção foram as mais diversas, desde momentos em que conseguiram manter a posição de autoridade e trabalhar o conteúdo, estando sempre atentos aos alunos(as), até atitudes mais autoritárias, de imposição de atividades e disciplina, utilizando, para isso, recursos de repreensão como o "livro preto" usado pela escola para anotar as ocorrências das turmas.

Entre os alunos as cenas mais freqüentes observadas foram de busca de contato, seja com conotação de amizade ou até mesmo contatos mais erotizados, principalmente entre alguns. Na turma um dos jovens é portador da Síndrome do X-Frágil e sua relação com os demais muitas vezes ficava complicada, o que era mais visível durante a realização de trabalhos em grupo, pois geralmente ficava sem participar efetivamente,

tanto por suas dificuldades de se comunicar e de tomar iniciativa na participação, quanto pela postura dos colegas que o desconsideravam na realização das atividades, não apresentando tentativas de incluí-lo.

Nas entrevistas com os professores foram corroboradas as informações apresentadas pela direção da escola quando da solicitação de intervenção psi: as reclamações mais freqüentes foram relacionadas à falta de respeito dos alunos para com eles, além de uma possível falta de limites relativa a questões disciplinares e comportamentais exigidas no contexto escolar. Também reclamaram de dificuldades para trabalhar os conteúdos escolares por falta de "disciplina" dos alunos e da sexualidade "aflorada" de alguns da turma. Outra questão foi a da relação do grupo com um dos alunos que tem a Síndrome do X-Frágil.

OFICINAS COM O GRUPO: O DESENHO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A intervenção psicológica proposta, a partir da análise das informações coletadas via observações, entrevistas e documentos, fundou-se no desenvolvimento de oficinas com a turma toda, cerca de 25 jovens. Conforme Cordeiro, Menezes & Castro (2002), as oficinas consistem em grupos de discussão, onde se promove a reflexão e a imaginação sobre aspectos do vivido dos participantes, neste caso da experiência deles em relação à escola e as temáticas levantadas junto com o grupo, como a questão da sexualidade, do uso de drogas, entre outras. Como recursos auxiliares para motivação, imaginação e discussão podem ser utilizados cartazes, fotos, teatralizações, o contar histórias, entre outros.

Os encontros foram semanais, com duração de 2 horas/aula, realizados em horários de aula e agendados com a direção da escola. Foram realizadas 9 oficinas distribuídas ao longo do segundo semestre de 2005, mas em algumas semanas que não foi possível realiza-las em função da escola ter participado de uma greve de professores do município.

No primeiro encontro buscou-se estabelecer o contrato com o grupo e conhecer os interesses dos integrantes. Para tanto, foi falado sobre a inserção das estagiárias na escola, esclarecendo que apesar da solicitação do trabalho ter vindo da direção, o trabalho das oficinas seria construído com eles; também foi destacado que haveria sigilo quanto ao que eles trouxessem nesse espaço e levantou-se as temáticas de interesse.

Observou-se um desconhecimento destes em relação ao que o psicólogo poderia estar fazendo ali e que pudesse se diferenciar das práticas psicológicas tradicionais. Uma aluna, por exemplo, relatou que imaginava que seriam realizados atendimentos com cada aluno. Novamente a atuação do psicólogo na escola aparece relacionada ao atendimento clínico individual, tanto por ser a prática mais conhecida, como pela visão da centralidade dos problemas escolares sobre os alunos, como afirmam Zanella (2003)

e Sposito (2005).

Neste encontro o foco esteve na apresentação dos integrantes do grupo e no final do encontro os jovens responderam um questionário elaborado pelas coordenadoras que tinha por objetivo construir um sociograma do grupo e levantar os interesses da turma em termos de temas, atividades, etc.

Na segunda oficina procurou-se socializar e problematizar os dados levantados sobre a turma até então e explorar as percepções dos mesmos sobre a escola. Informações obtidas através dos questionários foram organizadas e apresentadas em forma de tabelas e gráficos que continham informações sobre a naturalidade dos alunos, escolaridade e profissão dos pais, interesses dos alunos, o que eles gostam ou não na escola, como seria a escola dos sonhos, o que gostam de fazer, entre outros aspectos. Os alunos observaram que a maioria dos pais/mães não tinha o ensino fundamental completo, nenhum pai/mãe deles tinha o ensino superior completo e a maioria trabalhava com prestação de serviços. Encontrou-se dificuldade para aprofundar a discussão com o grupo, poucos jovens participaram da discussão e o barulho dificultava a possibilidade de diálogo.

Em seguida, foi solicitado que, em grupos, representassem em papel pardo o que poderia tornar o ambiente escolar mais agradável e o que eles poderiam fazer para contribuir com isso. Os trabalhos produzidos ressaltaram escolas com pessoas (professores/alunos) "gostas(os)", professores não chatos, pessoas simpáticas e alegres, com liberdade, sem preconceitos, com salas e espaços adequados, com mais dinheiro e carros importados com motorista para buscar e levar os alunos, com mais esportes e aventura etc. Através das falas, ficou evidente que a escola dos sonhos destes jovens seria aquela que dedicasse uma atenção maior aos seus interesses. Essa escola se aproxima da lógica do consumo e dos corpos perfeitos, na qual estão imersos cotidianamente. Porém, esses mesmos jovens, reprodutores da lógica da cultura capitalista, reivindicavam com seus desenhos espaços para diferentes atividades artísticas e esportivas e principalmente uma maior abertura à liberdade e à diferença.

A terceira oficina tinha como objetivo explorar as percepções dos alunos sobre a temática escolhida: drogas. Inicialmente solicitou-se que cada aluno fosse até o centro do círculo e escrevesse num papel pardo uma palavra que ele associava com essa temática. Citaram: ruim, perseguição, violência, overdose, loucura, porcaria, prevenção, bandidagem, maconha, tráfico, pauladão, vício, morte.

A partir disso foi problematizado o uso de drogas nas diferentes sociedades e momentos históricos. Também foi levada informação sobre algumas drogas, seus efeitos e danos no organismo do usuário, informações essas que foram apresentadas a partir do que eles conheciam e traziam para a discussão. Também se diferenciou droga lícita e ilícita e a problemática associada ao comércio destas. Alguns jovens contribuíram

significativamente com o processo e a maioria esteve bastante interessada na discussão.

Em seguida trabalhou-se com a música "Cachimbo da Paz", de Gabriel Pensador. Enquanto ouviam a música, a atenção foi intensa e alguns alunos se mostraram impressionados com alguns trechos. Foi destacada a questão dos efeitos causados pelo álcool e a polêmica questão da liberação do uso da maconha. Para finalizar, os alunos tiveram como atividade a construção de uma paródia, na qual deveriam escolher uma música de sua preferência e criar uma outra letra com o tema da oficina. A participação da maioria da turma foi bastante intensa, principalmente de alguns alunos que freqüentemente se recusavam a realizar outras atividades.

Na quarta oficina o objetivo era continuar o trabalho do encontro anterior sobre a temática drogas e seria realizada a apresentação das paródias criadas. No momento da apresentação, observou-se que a maioria dos jovens tinha bastante receio de se expor e principalmente de assumir a autoria das criações, o que inviabilizou a continuidade do trabalho com as paródias criadas.

Em seguida assistiram trechos pré-selecionados do filme "Aos Treze", que evidenciavam o uso de drogas. Os jovens ficaram bastante atentos ao mesmo, mas no momento da problematização de seu conteúdo houve dificuldade em aprofundá-la. As condutoras da oficina aproveitaram o momento para avaliar o andamento dos encontros, para tentar restabelecer o contrato com o grupo. Alguns falaram que estava interessante, que tinham aprendido coisas que eles não sabiam. Outros ficaram escutando em silêncio.

Observa-se aqui uma das questões trazidas pelos professores e coordenação da escola, ou seja, de como conseguir a participação dos alunos. Essa é uma dificuldade recorrente nos espaços de sala de aula e aponta o desafio de se construir um espaço de diálogo em que os participantes se assumam como sujeitos, como co-autores do próprio processo.

A quinta oficina tinha como objetivo principal trabalhar a questão da dificuldade de "se mostrar ao outro". Como atividade principal solicitou-se que criassem um(a) personagem adolescente num lado de uma folha de ofício, com o qual pudessem ser aquilo que quisessem e ao mesmo tempo falar de si. Do outro lado da folha, deveriam dividi-la em quatro partes e representar: os sonhos, os medos/temores/sentimentos, as dúvidas e os gostos desse adolescente. Foram distribuídos materiais para desenhar, recortar, colar. Depois cada um deveria apresentar seu personagem e falar do mesmo. Discutiu-se rapidamente sobre as noções de adolescente e adolescência dos participantes. Essa proposta de criação do personagem foi uma alternativa para trabalhar a dificuldade dos jovens de se expor no grupo, o que já vinha sendo constatado nos encontros anteriores.

No momento da apresentação dos personagens a maioria se prontificou a falar.

Observou-se nesse momento um salto significativo na participação e envolvimento do grupo, assim como na capacidade de se assumirem como protagonistas e se exporem, salientando o papel fundamental que teve a criação do personagem nesse processo, criação essa que se apresentou como mediadora da possibilidade dos jovens expressarem-se com mais tranquilidade. Com este trabalho os jovens puderam ser o que quiseram, belos ou feios, bons ou maus, ridículos ou não. Também puderam ter as dúvidas, temores, sonhos e gostos que quisessem, sem preocupação com a reprovação do outro, já que se tratava de um personagem.

Na sexta oficina procurou-se trabalhar com as dúvidas e informações sobre sexualidade. Para isso iniciamos com as frases escritas pelos alunos no final do encontro anterior sobre os termos: "masturbação", "pênis", "vagina", "doenças sexualmente transmissíveis - DST's", "menstruação" e "métodos contraceptivos". A turma foi dividida em seis grupos e cada um recebeu uma folha contendo as frases referentes a um dos termos. Todas as frases foram digitadas para evitar reconhecimento das letras dos colegas. Os grupos deveriam ler o que foi escrito e a partir disso escrever três questões ou dúvidas sobre a temática.

Nas discussões ficou evidente a falta de espaço que os jovens têm para falar sobre sexo e sexualidade e alguns tabus ainda presentes em seus discursos, tal como aponta Dall'Alba (1998). Também foram evidenciadas questões de gênero. Verificou-se um discurso preconceituoso entre os jovens em relação à vivência de sua sexualidade e do prazer, o que foi problematizado, buscando-se relativizar esta questão, ressaltando os aspectos culturais da constituição da sexualidade feminina e masculina.

No sétimo encontro foi proposta uma atividade sobre as diferenças de gênero nas relações amorosas. Para isso utilizou-se "a história de Tiago e a de Camila", retirada da apostila didática "Sexualidade e Saúde Reprodutiva" do Instituto PROMUNDO, história que trata de como estes se conhecem e se apaixonam, sob o ponto de vista da garota e do garoto. Esta atividade foi escolhida em função das questões de gênero ligadas à sexualidade que ficaram evidentes no encontro anterior. A turma foi dividida em seis grupos, três deles receberam a história sob a ótica de "Camila" e os outros de "Tiago", deveriam discutir a história recebida e inventar um final para a mesma. As histórias foram as mais diversas, um dos grupos fez a história de um dos integrantes, que havia passado por uma situação semelhante, sua namorada acreditava estar grávida, o que posteriormente não foi confirmado.

No oitavo encontro buscou-se trabalhar com o projeto de vida de cada jovem. Inicialmente foi lido e discutido o texto "A águia que (quase) virou galinha" de Rubem Alves (1992). Como atividade principal foi solicitado que cada um se representasse como gostaria de estar daqui a 10 anos: O que gostaria de estar fazendo? O que precisaria fazer para tornar possível esse sonho? Quais as possibilidades que vê de realizar este

sonho? Se existe alguma semelhança com o que seus pais fazem hoje? Como estariam se sentindo sendo essa pessoa?

Em geral representaram seus sonhos de seguir uma profissão específica e de ter um(a) marido/mulher/ filhos. Também foram freqüentes os relatos de que as dificuldades estão relacionadas com um trabalho com o qual possam se manter estudando. Quanto à relação entre os seus sonhos e a vida de seus pais, foram freqüentes os relatos de que não teria nada a ver com o que os pais fazem atualmente. Entre as representações desses jovens foram citados: estar formada em psicologia, casada e com um filho; quatro adolescentes se representaram com muito dinheiro, mulheres "gostasas", carro importado, etc; uma aluna se representou através de uma mulher grávida, tendo uma família e um "bom emprego"; um aluno se representou com a folha de uma revista que de um lado apresenta um terrorista e, do outro, um gato; uma aluna se representou trabalhando com dinheiro; outra aluna se representou trabalhando num escritório, formada, com um filho e uma "bela casa"; outro aluno se representou como empresário e com uma mulher; um aluno se representou como piloto de avião; outro, seguindo a carreira do exército; um aluno e uma aluna que participam do teatro da escola se representaram trabalhando nessa área, um se representou participando do espetáculo "Quebra Nozes" e a outra gravando para a TV.

Procurou-se trabalhar com os sonhos, desejos e as possibilidades destes jovens objetivados em suas produções, porém ficou evidente, em muitos destes sonhos, as marcas da nossa sociedade de consumo, sem um questionamento dos mesmos sobre isso. Igualmente foram problematizados os caminhos a serem trilhados para viabilizar esses sonhos.

A última oficina tinha como objetivo levar informações sobre as possibilidades de formação profissional em Florianópolis e também realizar um fechamento do trabalho. Foi proposta uma atividade em que cada grupo deveria escrever o nome de cinco profissões e discutir sobre cada uma dessas (onde trabalha, que tipo de formação era necessária, etc). Em seguida foram listados no quadro as profissões citadas: prostituta, médico, psicólogo, ator, atriz, enfermeiro, engenheiro, etc, e discutido brevemente o que era necessário para seguir cada uma delas. Após essa atividade foi realizada uma confraternização e uma dinâmica de encerramento, em que cada um deveria fazer um presente para o seu amigo secreto sorteado na hora.

Em relação ao jovem portador de síndrome de X-frágil, na realização das oficinas inicialmente procurou-se inseri-lo em grupos diferentes, pois o grupo que geralmente o acolhia estava questionando o fato de sempre trabalharem com o colega. Ficou evidente também que este aluno ficava esperando que alguém indicasse com quem deveria trabalhar, diferente dos colegas que formavam grupos por afinidades. A partir disso procurou-se incentivá-lo a escolher um grupo com o qual gostaria de trabalhar. Durante

a execução das atividades também ficávamos atentas para saber se ele estava efetivamente fazendo parte deste grupo, incentivando os colegas a pedirem opiniões do mesmo e sugestões para o trabalho. No entanto, este jovem apresentava uma defasagem significativa em relação a alguns conteúdos escolares, o que dificultava a sua inclusão na turma.

Infelizmente o tempo disponível para o desenvolvimento das reflexões com os jovens foi limitado. Muito havia ainda a se trabalhar, discutir, criar, mas os limites da realidade impuseram o fechamento de um processo que consideramos inconcluso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho, embora limitado em sua duração a alguns poucos meses de contato efetivo com os jovens e demais protagonistas da escola, teve um papel fundamental na formação das coordenadoras das oficinas, pois possibilitou que estas vivenciassem situações diversas do cotidiano escolar, desde situações informais, como recreio, até situações formais, como reuniões pedagógicas. Como destacam Galdini & Aguiar (2003, p. 88), "A escola revela, nas suas formas de ser, relações sociais e políticas, conteúdos de classe, valores, ideologia, que são constitutivos das práticas dos professores e outros profissionais que aí trabalham, convivem, se relacionam".

Esse contato com a realidade de uma escola também suscitou a reflexão sobre o papel do psicólogo frente à instituição escolar, sobre os desafios enfrentados cotidianamente pela equipe da escola, inclusive frente a situações cristalizadas e as contribuições da intervenção psicológica para que novas possibilidades de estar com outros possam ser concretizadas.

Checchia & Souza (2003) apontam alguns elementos que deveriam estar presentes no processo de atuação/formação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica, tais como o

(...)compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar (CHECCHIA & SOUZA, 2003, p. 126).

A partir dessa perspectiva, o foco do encaminhamento deve se deslocar do sujeito (alunos) para a rede de relações produzida no âmbito escolar, enfatizando-se os diversos fatores envolvidos na produção do problema. Com isso busca-se romper com explicações que situam a origem do problema no aluno e/ou família e procura-se focar a reflexão nas práticas sociais e escolares que produzem a queixa escolar (CHECCHIA & SOUZA, 2003).

Essa prática psicológica "voltada à intervenção nas relações" assenta-se na idéia de que os problemas escolares são produzidos em uma história coletiva, o que requer um

trabalho participativo na solução desses problemas. Cabe-se ressaltar que aí estão envolvidas relações de poder que podem produzir e intensificar ou não os sintomas. Existe também a necessidade de considerar os aspectos específicos de cada escola, assim como situá-los no contexto sócio-econômico em que estão inseridos.

Considerando essas questões, constatamos a limitação e ao mesmo tempo a particularidade da intervenção realizada. Evidenciou-se fundamentalmente que seria necessário dar continuidade ao trabalho, problematizando junto à equipe da escola as "situações problema" levantadas nesse período para que, coletivamente, alternativas de intervenção pudessem ser produzidas. Nesse sentido, seria necessário trabalhar conjuntamente com a equipe da escola a realidade escolar atual e a realidade dos jovens de hoje, no sentido de buscar conhecê-los e perceber o que os motiva e também o que os angustia, suas necessidades, desejos, ambigüidades e dificuldades.

Se por um lado afirmamos as limitações da intervenção realizada, por outro lado é preciso reconhecer que o trabalho com os jovens foi importante para todos os envolvidos. Em relação aos jovens, constatou-se o envolvimento crescente nas reflexões propostas e abertura da possibilidade de reconhecimento de si, fundada em novas relações com os outros que puderam, com as oficinas, criar. Por sua vez, o trabalho possibilitou às coordenadoras entrar em contato com as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala, assim como com possibilidades de romper com algumas situações cristalizadas.

Constatou-se no decorrer das oficinas que algumas atividades foram motivadoras e outras nem tanto, provavelmente devido à dificuldade inicial em identificar aquilo que realmente fazia sentido para o grupo. Isso ficou bastante visível na atividade em que os jovens criaram um personagem e através dele puderam falar de si. Destaca-se aqui o papel fundamental que teve a inclusão da mediação através do personagem.

Outra questão foi o como lidar com a "agitação" da turma durante as atividades, uma questão bastante citada por quem trabalha com jovens. Nesse sentido caberia problematizar as condições de ensino-aprendizagem hoje frente a um mundo em transformação, com uma série de condições que se apresentam como muito mais motivadores que as salas de aula. O descompasso entre o ritmo desses jovens e o das aulas também ficou patente.

Para finalizar, destaca-se a última reunião realizada com os professores e equipe pedagógica da escola para conversar sobre o trabalho realizado. Nesta foi destacado por estagiários e demais participantes a restrição do tempo: todos apontaram a necessidade de um trabalho contínuo para maiores transformações, sendo que alguns professores solicitaram se seria possível continuar este trabalho no ano seguinte.

Uma professora, depois que comentamos o trabalho que fizemos para incentivar ação independente e a integração do jovem portador de síndrome de X-frágil nos grupos

de trabalho da turma, comentou que percebeu uma significativa mudança nele, pois na cerimônia de formatura da turma foi aberto espaço aos alunos que quisessem falar algo no microfone sobre os colegas e a escola e ele foi o único aluno a se pronunciar. A professora comentou que as colocações feitas pelo aluno sobre a turma, os professores e a escola foram muito pertinentes e claras, o que de certa forma evidencia uma conquista que a intervenção psicológica aqui relatada ajudou a construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. & BRANCO, P. P. M. (Orgs). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALVES, R. **Estórias e bichos**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

CHECCHIA, A. K. A. & SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 105-138.

CORDEIRO, A. C . F.; MENEZES, J. A. & CASTRO, L. R. C. Oficinas da cidade em Fortaleza. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2002.

FORTES, M. F. A. Juventude e escola. **DOXA - Revista Sem. do Unileste-MG**, n. 9, jan./jun. 2003.

GALDINI, V. & AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.87-104.

INSTITUTO PROMUNDO. **Projeto H - Sexualidade e Saúde Reprodutiva**. Disponível em <www.promundo.org.br>. Acessado em 20/08/2005.

LINHARES, C. F. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: **Ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

MAHEIRIE, K. *et al.* Oficinas sobre sexualidade com adolescentes: um relato de experiência. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 3, set./dez 2005, p. 537-542.

MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PATTO. M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 8, n. 1, 1997, p.47-62.

SILVA, S. M. C. **Psicologia escolar e arte**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W. & BRANCO, P. P. M. (Orgs). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1990.

YONAMINE, S. M. & SILVA, A. A. da. Características da comunicação em indivíduos com a síndrome do X frágil. **Arq. Neuro-Psiquiatr.** [online]. 2002, v. 60, n. 4 [citado 26/10/2006], p. 981-985. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004282X2002000600018&lng=pt&nrm=iso>.

ZANELLA, A. V. Psicólogo na escola e as "dificuldades de aprendizagem": algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L. & CARVALHO, D. C. (Orgs.). **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre/RS, 2003, p. 19-32.

CONTATO

Andréa Vieira Zanella

Endereço Eletrônico: andreavz@uol.com.br

CATEGORIA: Relato de Experiência Profissional

Recebido em 01 de ago 2006

Aprovado em 20 de nov 2006

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTAGIÁRIOS NO JUDICIÁRIO FEDERAL

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TRAINEES IN FEDERAL JUDICIARY

Monique Ramos de Araújo Coêlho Goulart¹

RESUMO

Este texto discute uma aproximação entre os estudos de representação social, crenças e atitudes no campo da Psicologia Social. Argumenta-se que é possível observar aspectos similares em estudos realizados com diferentes perspectivas teóricas. A questão é tratada a partir das abordagens teórica e metodológica. Com base no pensamento de diversos autores do campo das representações sociais, crenças e atitudes bem como através de pesquisa com a participação de estagiários de nível médio e membros do judiciário federal, são elaboradas propostas para o ambiente organizacional e para a formação e a inclusão profissional desses estudantes no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Representações sociais, crenças, estagiários, formação profissional, judiciário federal

ABSTRACT

This text proposes an assessment among the studies of social representations, beliefs and attitudes in the field of Social Psychology. It is argued that it is possible to observe similar aspects in studies conducted within different theoretical perspectives. The question is treated from the theoretical and methodological approach. With a basis on the thought of several authors in the field of social representations, beliefs and attitudes and on the results of a research with trainees in secondary level and memberships of the federal judiciary, the author presents suggestions for the organizational environment, the professional education and the inclusion of those students in the labor market.

Key Words: Social representations, beliefs, trainees, professional formation, federal judiciary

O Serviço Público Federal, notadamente o Poder Judiciário Trabalhista Federal, ainda se percebe como uma forma da representação do Estado distanciado da realidade social, econômica e política vigente. Este distanciamento tradicionalmente interpretado como compatível com as funções do órgão, se deve à visão segundo a qual o

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social/ UERJ; Mestre em Psicologia Social/ UGF; Psicóloga do Tribunal Regional do Trabalho / RJ.

cumprimento das atribuições institucionais somente deve ocorrer a partir de demanda devidamente formalizada da sociedade. Ou seja, de acordo com o senso comum, na justiça cabe agir apenas quando “provocada”.

No entanto, entendo que a realidade brasileira com múltiplas características, tanto no que se refere às potencialidades de desenvolvimento quanto aos problemas sociais, espera maior envolvimento por parte das diversas esferas de representação pública e privada.

Durante longo período, a percepção de magistrados e servidores era de que uma participação social mais intensa se caracterizaria pelo incremento na prestação dos serviços jurisdicionais, na medida em que alcançasse, sobretudo, maior celeridade processual.

Porém, a obtenção de uma melhor performance quanto à produtividade tem se demonstrado lenta, em virtude da complexidade institucional que afeta servidores e magistrados. As dificuldades apontam principalmente para limitações do órgão quanto à capacidade para articular pessoas, objetivos, recursos e regulamentos.

Este contexto tem se revelado favorável ao reexame das funções institucionais, especialmente através da adesão ao princípio da responsabilidade social, que em última análise, alerta para a necessidade de efetivo comprometimento de todos os quadrantes da sociedade na busca por soluções para os problemas sociais brasileiros.

Portanto, na atualidade não é suficiente que uma organização privada ou órgão público cumpram exclusivamente sua missão, sem disponibilizar seus múltiplos elementos a serviço da comunidade em geral.

Os meios de comunicação de massa, com freqüência, propagam elevados índices de desemprego nas principais regiões metropolitanas retratando a situação de diferentes parcelas de trabalhadores, com base nas pesquisas do IPEA – Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada. Ou seja, homens, mulheres e jovens, especialmente aqueles à procura do 1º emprego ou de alguma oportunidade de profissionalização e que estão sujeitos ao processo de exclusão social derivado da ausência de postos de trabalho.

O órgão, como qualquer organização de trabalho, dispõe de vocação para qualificar, profissionalmente, trabalhadores. Foi com base nesta perspectiva que o Tribunal Regional do Trabalho decidiu iniciar no ano de 2001 o Programa de Estágio destinado à formação profissional de estudantes de nível médio da rede pública, em especial aqueles de cursos profissionalizantes nas áreas de administração e contabilidade. Portanto, a finalidade social do programa foi contribuir para o posterior processo de inclusão destes jovens trabalhadores no mundo do trabalho.

No período de 2002 a 2006, 696 estudantes foram admitidos no referido programa, inicialmente a partir de um projeto piloto que, à época, selecionou 20

subestruturas organizacionais para o aproveitamento de 2 estudantes por subestrutura (40 estagiários).

Durante o processo, foram realizados acompanhamentos sucessivos, dos quais participaram: estagiários, chefias, servidores e profissionais da área de gestão de pessoas com o propósito de avaliar o desenvolvimento do programa e os benefícios dele decorrentes para os estudantes envolvidos, bem como para o amadurecimento da organização quanto à sua responsabilidade social.

Atualmente, o Programa de Estágio já abrange 122 subestruturas em 42 municípios espalhados pelo Estado do Rio de Janeiro, envolvendo, portanto 244 estagiários. Inclusive, a perspectiva futura é a de que este possa ser estendido a estudantes do ensino superior.

Além de assegurar a manutenção da política de responsabilidade social e registrar historicamente o percurso do Programa de Estágio, o referido processo de acompanhamento teve também o objetivo de pesquisar os fenômenos psicossociais – representações sociais, crenças e atitudes – presentes nas relações interpessoais entre estagiários e servidores do judiciário trabalhista. Foi entendimento da equipe de gestão de pessoas que estes fatores tinham influência sobre o ambiente organizacional. E é sobre este tema que trataremos a seguir.

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL

Apesar da inexistência de conceito único, as representações sociais são entendidas como atividade mental que orienta os comportamentos e a comunicação interpessoal no cotidiano ou como produção simbólica, dos grupos, geradas através da interação social e cuja função é viabilizar as relações (SÁ, 2002).

A teoria da representação social foi proposta por Moscovici (1978) em 1961, decorrente da insatisfação teórica com o princípio que ele acreditava existir na Psicologia Social segundo o qual é atributo da maioria a capacidade de influenciar a minoria.

As representações sociais são conteúdos imagéticos e lingüísticos formados pelo grupo quando este se apropria de um dado novo da realidade. Caso este se revele compatível com a visão de mundo, os sujeitos lhe atribuem significado específico.

As representações sociais têm como fundamento o processo de comunicação social que facilita a familiarização com o conhecimento proveniente da realidade, retro alimentando o processo de comunicação.

As representações sociais se organizam, de forma estável, em função da intenção do sujeito em demonstrar reação. Portanto, a premissa da intencionalidade constitui o núcleo central das representações sociais, pois influencia na formação de subconjuntos de representações que comportam um ou mais elementos e cuja ausência as desestruturariam, contribuindo também na atribuição de significados diferentes.

Entendo que a Teoria das Representações Sociais busca analisar os grandes grupos o que constitui uma das principais distinções frente às formulações relativas as crenças e atitudes que se destinam à análise do indivíduo e pequenos grupos. Em seguida apresentaremos os pressupostos teóricos acerca de crenças e atitudes visando avaliá-las comparativamente com relação às representações sociais.

Krüger (1993) publicou artigo no qual ressaltou que a formação de crenças depende da linguagem. Desta forma, quanto maior o grau de complexidade desta, mais elaboradas as crenças se tornam. E estas, por sua vez, quanto maior relevo obtenham no nível da consciência, maior influência exercerão sobre o comportamento, sobretudo se estiverem associadas a atitudes e valores. Crenças são representações simbólicas e, por esta razão, são sistematicamente organizadas como **sistemas, que conjugam as** crenças de uma ou mais pessoas, com origem na sua experiência sensorial, cognitiva e social.

Além de considerar as crenças é apropriado destacar as premissas acerca das atitudes visto que se as crenças são representações de caráter cognitivo, as atitudes tem natureza afetiva e por isso estão interrelacionadas. Portanto, ambas são importantes ao entendimento do processo de formação e desenvolvimento das representações mentais.

Para Berkowitz (1980), a atitude é uma resposta avaliadora e, embora seu caráter seja afetivo, não garante a ocorrência da ação. Sendo mais viável estabelecer esta relação quando seu conteúdo é expresso verbalmente. Podem ser consideradas como um **subsistema** de crenças organizadas. O aprendizado das atitudes se dá no contexto social, através das interações entre as pessoas.

Ressalto que crenças e atitudes podem ser consideradas como subsistemas na medida em que, separadamente, não podem responder pelo complexo psicológico, visto que este é composto por outros fatores, como por exemplo, valores e estereótipos.

A tentativa de comparação entre os pressupostos sobre as representações sociais, crenças e atitudes permite as seguintes considerações:

Para Moscovici (1978) as representações sociais significam o conhecimento sobre a realidade social que reside no sujeito e é construída a partir da hierarquia social, do poder e do interesse mútuo.

No entanto, para viabilizar a compatibilidade entre o exercício do poder social e dos interesses mútuos a ponto de favorecer o surgimento das representações sociais é necessária à existência de crenças e atitudes comuns.

Portanto, pode-se presumir que tanto a formação das representações sociais, quanto das crenças e atitudes estão relacionadas.

Outro argumento em favor desta aproximação teórica diz respeito ao fato de que todos estes fenômenos – representações sociais, crenças e atitudes – atuam no sentido

de estabelecer relação entre o sujeito e o objeto que é por este interpretado e simbolizado.

Inclusive, segundo Abric (*apud* MOREIRA *et al.*, 1998), dentre as dimensões das representações sociais, uma delas é a atitudinal e, de acordo com sua abordagem estrutural, deve ser entendida como uma orientação global por caráter avaliador que o sujeito mantém em relação ao objeto de representação. Ainda sim, o autor alerta que as atitudes correspondem a um atributo do grupo e não a um sistema interno ao indivíduo, muito embora, assim como as crenças e atitudes, também as representações sociais dependam da atividade perceptiva para serem apreendidas.

Cabe ressaltar que tais aproximações teóricas não pretendem sugerir que haja ausência de autonomia nas contribuições teóricas sobre as representações sociais, crenças e atitudes, no debate interno da Psicologia Social. Suas unidades de pensamento psicológico diferem, sendo, para uma, o indivíduo e, para a outra, o grupo.

Por isso uma das principais dissensões teóricas se refere ao entendimento que as representações sociais não têm uma relação lógica com as crenças e atitudes, já que as primeiras são produzidas apenas para auxiliar a lidar com o cotidiano. As crenças e atitudes compartilham um sistema de maneira que quando uma crença é modificada as demais crenças são afetadas e as respostas avaliadoras também se alteram, pois são promovidas novas experiências afetivas e emocionais, naturais das atitudes.

De acordo com Doise (*apud* JODELET, 2001) a pesquisa sobre representações sociais é entendida como oportunidade apropriada ao estudo das atitudes, não mais para buscar as diferenças individuais ou grupais, mas para compreender o sistema apreendido pelo indivíduo inserido no sistema social. Ou seja, investigar a associação entre os múltiplos sistemas individuais que são modificados permanentemente pelo processo de comunicação social. Isto porque um mesmo objeto pode ser representado de maneiras diferentes no mesmo grupo. Estas diferentes maneiras se devem as diversas imbricações que ocorrem nas relações sociais e que conduzem o grupo a distintas tomadas de posição simbólicas.

Neste sentido, opiniões, atitudes e estereótipos são representações sociais organizadas de formas diferentes segundo os diferentes tipos de relações sociais. As representações organizam a dimensão simbólica dos atores sociais, possibilitando a formação de um campo social onde a troca destes elementos simbólicos se processa. Assim qualquer mudança no plano das atitudes deriva de mudanças nas relações sociais.

Estes estudos permitem verificar a importância das dimensões psicológica e psicossocial, cabendo assim examinar seus efeitos sobre o trabalho e com isso buscar mais argumentos que favoreçam a avaliação crítica do programa de formação e inclusão profissional de estudantes do ensino médio através do judiciário trabalhista.

Segundo Bastos (2006) o mercado de trabalho passa por uma reestruturação produtiva na qual as organizações assimilam além de tecnologia, novas formas de organização do trabalho e dos processos gerenciais e institucionais, visando maior racionalização dos recursos disponíveis e custos. Já a prática do trabalho vem acompanhada de maior pressão mental e física em função do aumento da carga de trabalho e de demissões. No entanto, este panorama não tornará o mercado homogêneo, já que a tendência aponta para a convivência entre trabalhadores qualificados e desqualificados na mesma organização.

Bastos (2006) entende que o patamar de qualificação presente no mercado de trabalho é produzido socialmente em virtude de fatores sociais, culturais e políticos. Ou seja, a edificação da natureza da qualificação dependerá das relações de poder organizacional e seus efeitos sobre sua cultura, especialmente no que concerne ao estabelecimento do papel tanto dos membros quanto da própria organização.

Em linhas gerais devemos observar no mercado a busca por maior flexibilidade organizacional a ponto de ampliar a capacidade competitiva lastreada pelo trabalho em equipe, em que a participação do indivíduo é tida como temporária, e cuja função será atender à demanda do cliente, isto é, promover a individualização do produto. Para isso também será necessário o desenvolvimento de um sistema de comunicação não hierarquizada estimulando assim o processo de gestão participativa.

A obtenção de um mercado de trabalho compatível com as características acima mencionadas depende inclusive da maneira como a formação profissional será direcionada.

Segundo Mourão e Puente-Palacios (2006) a adequada formação profissional precisa ser construída a partir de um ciclo permanente de aprendizagem, já que a quantidade de conhecimento produzido é muito elevada tornando obsoleto o conhecimento existente.

Entendo que o diferencial frente às gerações anteriores está precisamente no propósito de manter a aprendizagem contínua, onde antes a busca por qualidade e produtividade estava baseada em trabalhadores ajustados a um processo produtivo e cultura organizacional.

Atualmente há o entendimento que a obtenção da capacidade competitiva depende da formação profissional de cunho educacional que, de acordo com Cattani (2002), se refere uma formação política e social capaz de questionar a relação entre educação e trabalho para com isto recuperar a qualidade de vida no trabalho e favorecer a liberdade subjetiva.

A demanda por uma formação profissional de qualidade tem raízes organizacionais, mas também sociais. Daí a importância da participação tanto de agentes

privados quanto públicos, visando não somente formar trabalhadores, mas evitar o desemprego e fortalecer a cidadania.

Considerar a centralidade psicossocial das representações sociais, crenças e atitudes sobre a experiência de trabalho e a realidade organizacional, torna aceitável supor a ocorrência de influência entre estas dimensões. Ou seja, a formação e desenvolvimento das representações sociais nos grupos e crenças e atitudes nos indivíduos possivelmente estão interrelacionadas já que grupos e indivíduo interagem. E desta interação decorre o processo de influência. É no relato de pesquisa a seguir o que buscamos investigar.

A PESQUISA

O grupo participante da pesquisa acerca das representações sociais sobre o trabalho está em uma organização pública federal pertencente ao poder judiciário trabalhista. Esta instituição pode ser caracterizada como autocrática e hierárquica principalmente tendo em vista a primazia concedida aos postos de comando sobre os demais postos de trabalho. Esta característica se destaca na atual política de gestão de pessoas, em especial no programa de qualificação profissional diferenciado destinado aos gestores e não aos subordinados. Para os gestores, a formação profissional visa o desenvolvimento de capacidades gerenciais. Já para os subordinados o foco é ampliar o aprendizado do número de técnicas adequadas para a realização das mesmas atividades ou de atividades com um nível de complexidade equivalente.

Outro reflexo na política de gestão de pessoas se percebe no fato de que somente para funções comissionadas destinadas a cargos de chefia são realizadas seleções de pessoal internas. Todavia, para as funções comissionadas destinadas a cargos subordinados, a escolha dos ocupantes permanece como de livre seleção dos chefes.

Porém do ponto de vista da responsabilidade social a organização tem buscado se desenvolver de forma mais atualizada, sendo o programa de estágio destinado à formação e inclusão de estudantes do ensino médio público um exemplo deste esforço.

Este programa tem por objetivo gerar um processo contínuo de aprendizagem nas áreas: jurídica, informacional e profissional e tem se consolidado como partícipe na construção de um elo de ligação entre formação profissional e sistema educacional, colaborando com a inclusão social.

Entendido, portanto, o programa em tela não como uma iniciativa restrita, mas destinada à promoção da saúde ocupacional e social, coube-nos realizar uma pesquisa que possibilitasse entender as características desta rede social de trabalho tecida pela participação dos membros organizacionais efetivos e pelos estagiários, a fim de examinar as possíveis aproximações e dissensões entre estagiários e membros no plano das representações sociais sobre o trabalho.

A pesquisa teve como característica realizar levantamento qualitativo das representações sociais mais freqüentes.. Este levantamento foi obtido através do exame das fichas de avaliação de desempenho preenchidas pelos estagiários em conjunto com seus supervisores de estágio.

A amostra foi composta por 100 participantes que haviam permanecido no programa por 01 ano. As representações sociais dos estagiários sobre o trabalho foram o efetivo alvo de levantamento por serem desconhecidas na organização, enquanto que o subsistemas de crenças dos supervisores de estágio já haviam sido estudadas em pesquisas sobre clima e cultura organizacionais.

As principais características sociais da amostra são: 75% de estudantes do sexo feminino; interesse da maioria absoluta para aprender informática e línguas (inglês e espanhol); experiência profissional anterior (operador de telemarketing, recepcionista, auxiliar de manutenção de microcomputadores, contínuo); 85% de estudantes matriculados no horário escolar matutino; 85% de estudantes com coeficiente de rendimento igual a 7,0².

As principais características da cultura organizacional sobre os atributos relativos ao trabalho estão estabelecidas no manual de avaliação de desempenho. Esta avaliação se dirige aos membros efetivos sendo realizada uma vez a cada ano nos primeiros 15 anos de carreira e visa a concessão de pontuação indispensável ao cumprimento do estágio probatório, progressão salarial e ascensão funcional.

Os atributos organizacionais relativos ao trabalho são: pontualidade, assiduidade, relacionamento interpessoal, potencial para desenvolvimento, motivação, comunicação social, desembaraço, responsabilidade, organização e métodos, cooperação. Cabe acrescentar que, em linhas gerais, estes atributos se referem a: cumprir o horário, ter freqüência sistemática, buscar ajuda, ter capacidade para aprender, ter vontade de realizar, usar a comunicação, usar meios variados, fazer o trabalho, buscar novos meios para fazer, ajudar outros membros a fazer; respectivamente.

As representações sociais sobre o trabalho apontadas com maior freqüência pelos estagiários foram: pontualidade, relacionamento interpessoal, capacidade de aprendizagem, motivação, comunicação, flexibilidade, responsabilidade, criatividade, cooperação, capacidade crítica, raciocínio numérico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem examinar alguma homogeneidade entre as representações sociais de estagiários e membros organizacionais efetivos, não obstante não se tratar de uma organização participativa, vista como mais profícua na geração de representações sociais e mentais compartilhadas.

² Dados obtidos nas entrevistas de seleção.

Os resultados obtidos parecem apontar diferenças mais significativas frente às seguintes representações sociais: assiduidade por parte dos membros efetivos e capacidade crítica por parte dos estagiários. Já que pela tentativa de estabelecer equivalência entre as representações: capacidade para aprendizagem (estagiários) e potencial para desenvolvimento (membros efetivos), flexibilidade (estagiários) e desembaraço (membros efetivos), criatividade (estagiários) e organização e métodos (membros efetivos), possivelmente encontramos mais semelhança quanto ao significado.

A dissensão quanto à assiduidade pode estar alicerçada, no fato dos estagiários não estarem obrigados à presença diária, na medida em que lhes é facultada a possibilidade de compensar a carga horária, bem como poderem se desligar do programa em caráter imediato sem o cumprimento de qualquer exigência. Portanto, o atributo assiduidade somente recebe maior significado quando afeta os membros efetivos.

Já a dissensão na representação social - capacidade crítica - apresentada pelos estagiários pode estar relacionada a outras representações sociais consideradas típicas da juventude que valorizam a importância da capacidade de contestação, o que em organizações podem exibir um valor negativo. O valor da competitividade, que é típico de organizações, mais freqüentemente se assenta na capacidade de desenvolver uma idéia ou prática diferenciadora. Ou seja, uma idéia inovadora que deve cumprir o propósito de atender demandas e não de se confrontar com conceitos pré-existentes. Contudo, este exemplo de dissensão revela a importância de processar estudo posterior sobre as representações sociais do trabalho baseado em análise comparativa e devido tratamento estatístico.

No plano teórico foi possível identificar argumentos favoráveis à aproximação teórica entre os pressupostos relativos as representações sociais, crenças e atitudes. Entretanto, convém cautela nesta tentativa de estabelecer afinidades epistemológicas evitando assim negligenciar o histórico filosófico e científico que as precede e que também as singulariza.

Proponho tal aproximação pois a formação e desenvolvimento tanto de representações sociais quanto de crenças e atitudes dependem. Dos processos de interação, comunicação e influência sociais.

Ademais estas formulações teóricas podem vir a serem aperfeiçoadas através do plano metodológico que pode se beneficiar do exame concomitante das representações de maiorias e minorias, indivíduos e grupos, o que poderá oportunizar o cruzamento de dados e venha a favorecer a obtenção de resultados mais esclarecedores sobre estes processos psicossociais.

Foi esperado que este estudo teórico e a pesquisa aplicada possam contribuir para o levantamento de outras hipóteses e com isso estimular a realização de novas

investigações sobre os fenômenos psicossociais que ocorrem nos grupos sociais, em especial naqueles alocados em ambientes de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In: BORGES-ANDRADE J. E. *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERKOWITZ, L. **Psicologia social**. 1. ed.. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 9, 38-41.

CATTANI, A. D. (Org.) Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. 4. ed. **Verbetes: formação profissional e teoria do capital humano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KRÜGER, H. R. Crenças e sistemas de crenças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro. v. 45, n. 1/2, 1993, p. 3-16.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURÃO, L. & PUENTE-PALACIOS, K. Formação profissional. In: BORGES-ANDRADE J. E. *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTATO

Monique Ramos de Araújo Coêlho Goulart

Endereço Eletrônico: monique.goulart@uol.com.br

CATEGORIA: Relato de Experiência Profissional

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 29 de nov 2006

PRÊMIO SÍLVIA LANE: A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA

Claudia Mayorga¹

Foi com muita satisfação que a Associação Brasileira de Psicologia Social, Regional Minas Gerais, lançou, no seu 15º Encontro Regional, o Prêmio Sílvia Lane. Este, teve como objetivo, incentivar alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de Psicologia e áreas afins para apresentarem suas produções nas áreas de pesquisa e intervenção em Psicologia Social, com o intuito de alcançar alguns objetivos que são fundamentais para nossa associação: propiciar a difusão e o intercâmbio de informações sobre o desenvolvimento do conhecimento e prática da Psicologia Social e promover a publicação de trabalhos de interesse para o desenvolvimento da Psicologia Social.

Realizado em Belo Horizonte, na PUC Minas – Unidade São Gabriel, o 15º Encontro Regional teve como tema “Olhares Contemporâneos – A Psicologia Social em Minas”, e consistiu em um grande convite para debatermos e dialogarmos sobre temas e problemas contemporâneos a partir de três pilares fundamentais: o diálogo com nossa história; o diálogo com outros saberes da sociedade – movimentos sociais, outras áreas do conhecimento, políticas públicas e outros e por fim, como terceiro pilar, consideramos a necessidade de fazermos uma profunda reflexão acerca das nossas práticas e pesquisas em psicologia social com o intuito de avaliarmos se as mesmas têm propiciado olhares e práticas emancipatórias.

Mas o Prêmio Sílvia Lane teve ainda, como principal objetivo, fazer uma homenagem àquela que foi uma das grandes pioneiras da Psicologia Social no Brasil; àquela que a partir de uma crítica epistemológica, teórica e política a determinadas formas de Psicologia Social, apontou para a necessidade da produção de um conhecimento implicado com os problemas de nossa sociedade e conseqüentemente com a sua transformação. Queremos sempre lembrar dessa história, pois nossas pesquisas e práticas de hoje certamente foram possibilitadas pelo esforço e tudo que essa grande pensadora fez pela Psicologia Social no Brasil e na América Latina e que nos possibilitou estar aqui, premiando três trabalhos de graduação de grande qualidade e relevância social! São eles:

¹ Vice-presidente da Associação Brasileira de Psicologia Social – Regional Minas Gerais; Professora do Departamento de Psicologia da UFMG; Mestre em Psicologia Social /UFMG e Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madrid.

Primeiro lugar estudante de graduação: "O Tratamento da Drogadição em uma Perspectiva Psicossocial" de Flávia Maria Alves, estudante da PUC Minas – Unidade São Gabriel, com orientação de Carolina Marra;

Segundo lugar estudante de graduação: "Política, Identidade e Conselhos de Saúde: Uma Perspectiva Psicossocial na Análise dos Conselhos Gestores de Políticas Públicas" de Rafael Prosdocimi Bacelar, estudante e membro do Núcleo de Psicologia Política da UFMG, com orientação de Cornelis van Stralen;

Terceiro lugar estudante de graduação: "Reconfigurações Identitárias e Estratégias Políticas da Rede de Intercâmbio de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Minas Gerais: Uma Contribuição da Psicologia Social e Política para a Análise dos Movimentos Sociais" de Clarisse Carvalho Leão Machado, estudante e membro do Núcleo de Psicologia Política da UFMG, com orientação de Marco Aurélio Máximo Prado.

Acrescentamos, ainda, a esta seção, o artigo de Ana Paula Ferreira de Souza, que ganhou o concurso de ensaios, entre os estudantes de graduação, no Encontro Regional da ABRAPSO-MG, realizado em 2004, em São João del-Rei.

CONTATO

Claudia Mayorga

Endereço Eletrônico: mayorga@fafich.ufmg.br

**RECONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS E ESTRATÉGIAS POLÍTICAS DA
REDE DE INTERCÂMBIO DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS DE MINAS
GERAIS: UMA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL E POLÍTICA PARA A
ANÁLISE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

**IDENTITY RECONFIGURATIONS AND POLITICAL STRATEGIES WITHIN THE
EXCHANGE WEB OF RURAL WORKERS WOMEN IN MINAS GERAIS: A
CONTRIBUTION FROM SOCIAL AND POLITICAL PSYCHOLOGY FOR THE
ANALYSIS OF SOCIAL MOVEMENTS**

Clarisse Carvalho Leão Machado¹

RESUMO

O presente trabalho é parte da pesquisa sobre identidades coletivas e políticas junto às mulheres do movimento denominado *Rede de Intercâmbio de Mulheres Trabalhadoras Rurais* de Minas Gerais. Através da construção histórica de suas reivindicações, identificando o contexto sócio-político e as estratégias políticas individuais e coletivas para a emergência e manutenção do movimento, procuramos compreender, a partir de um olhar da psicologia social e política, os aspectos psicossociais inseridos na trajetória deste movimento e de como estes se relacionam às reivindicações políticas e às conquistas obtidas ao inserir a questão de gênero no debate político. As conquistas, os contextos sócio-políticos e as formas organizativas deste movimento reconfiguram suas identidades coletivas e políticas engendrando novas dinâmicas internas, antagonismos e ações coletivas. Principalmente através da busca por reconhecimento identitário enquanto mulheres trabalhadoras rurais, dando visibilidade aos conflitos de gênero nas lutas agrárias, ampliam a esfera do político e incidem nas políticas públicas.

Palavras-Chave: Psicologia política, identidade coletiva e política, gênero e movimento social

ABSTRACT

The present research is part of a study about collective and political identities among the rural women social movement named *Rede de Intercâmbio de Mulheres Trabalhadoras Rurais* from Minas Gerais. The article intends to investigate the psychosocial aspects of the movement as well as to explain their relationships with

¹ Bolsista de Iniciação Científica Fapemig do Núcleo de Psicologia Política. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

political demands, including those related to gender, in the political and public spheres. The study is focused on the historical construction of the rural women workers demands, identifying their social-political contexts as well as the individual and collective political strategies for their emergence and maintenance. The conquests, the social-political contexts and the organizational shapes of this movement reconfigure the women rural workers collective and political identities engendering an internal dynamics, relationships of antagonism and collective actions. They enlarge the sphere of politics and bring about the emergence of a new political identity especially throughout their search for identity recognition as rural workwomen, building visibility to gender conflicts within the social struggles in the rural context.

Key Words: Political psychology, collective and political identity, gender and social movement

LISTA DE SIGLAS

CAA – Centro de Agricultura Alternativa

CEMTR – Comissão Estadual das Mulheres Trabalhadoras Rurais

CNMTR – Comissão Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Centro de Produção Tecnológica

CTA – Centro de Tecnologia da Agricultura

CUT – Central Única dos Trabalhadores

FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais

ITAVALE – Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Vale do Jequitinhonha

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UFV – Universidade Federal de Viçosa

"A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar" (SANTOS, 2002, p. 245).

Este trabalho se insere na continuação de uma pesquisa que vem sendo realizada desde 2003, junto ao movimento social hoje denominado *Rede de Intercâmbio de Mulheres Trabalhadoras Rurais*, que tem se articulado no Estado de Minas Gerais. Por isso, vale ressaltar que os resultados apresentados aqui, baseiam-se em dados

acumulados e em discussões que já vinham sendo construídas pelos pesquisadores e junto às mulheres desde então.

Visamos de lançar luz sobre este movimento social, a *Rede* – como vem sendo chamada pelos atores sociais – composta por mulheres representantes de seis regiões do estado de Minas Gerais: Vale do Jequitinhonha, Zona da Mata, Noroeste, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Norte e Vale do Rio Doce. O início de sua mobilização se dá por volta de 1978, quando se reúnem através de grupos de mães, grupos de oração e Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). Em 1989 realizam o 1º Encontro Estadual de Trabalhadoras Rurais quando criam a Comissão Estadual das Mulheres Trabalhadoras Rurais (CEMTR) dentro da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Minas Gerais (FETAEMG), onde permanecem até 2001. A partir deste ano sofrem uma desarticulação que implica na saída daquele grupo desta instituição, passando a constituir-se enquanto um movimento autônomo de mulheres trabalhadoras rurais.

Desta forma, objetivamos construir a história dessas mulheres a partir de um olhar da psicologia social e política, o que já pressupõe uma postura política por dois motivos: por ter o objetivo de contribuir na visibilidade das relações de gênero no meio rural permeadas de relações de opressão e poder; e por esta ter sido uma demanda da *Rede* ao grupo de pesquisa, em oficina realizada em novembro de 2004, o que nos permite percorrer um caminho comum entre nós, pesquisadores, e elas, pesquisadas, a partir do que Santos (2002) chama de teoria da tradução no intuito de não sobrepor o saber acadêmico ao popular. Neste sentido, algumas teorias da psicologia social e política e de gênero contribuirão como ferramentas analíticas na construção e leitura dessa história. Ao datarmos os acontecimentos, serão identificados e analisados dois aspectos psicossociais, quais sejam, as formas identitárias e as organizativas, no intuito de compreender a dinâmica interna do movimento que desemboca em reconfigurações identitárias e estratégias políticas engendradas pela *Rede*. Desta forma, poderemos relacionar os aspectos psicossociais às bandeiras de luta² enquanto reivindicações psicopolíticas e às conquistas políticas mostrando, por um lado, a relevância dos movimentos sociais – da *Rede* em especial – para transformações sócio-políticas bem como a contribuição da psicologia social e política para a compreensão das transformações das realidades sociais. Estes pontos serão analisados em interação permanente com os contextos sociais e cenários políticos nos quais ocorrem, entendendo que esses dois âmbitos, movimento e contexto social, interagem de forma a construírem-se mutuamente.

A escolha metodológica se deu a partir daquilo que pretendíamos conhecer em campo e a partir do próprio cotidiano do movimento, tendo sido utilizados diversos

² 'Bandeiras de luta' é um termo utilizado pelos movimentos sociais para dizer de suas reivindicações e demandas.

recursos de acordo com o que fosse abarcar a realidade dinâmica de um movimento social e na qual ele se insere. Os procedimentos metodológicos constaram em: entrevistas com lideranças do movimento; observação participante em reuniões de mulheres da base e em atividades da *Rede* tanto em Belo Horizonte como nas regiões; diários de campo; realização de oficina; e análise de documentos como relatório técnico do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), cartilhas desenvolvidas pela *Rede* e suas parcerias, relatórios parciais de pesquisa, transcrições de entrevistas e eventos, regimentos internos, boletins informativos e revistas temáticas da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e de alguns STR, bem como relatórios de seminários.

No sentido de contribuir para a valorização da experiência social construída pela *Rede* e de endossar a relevância política de seu movimento ao lançarem a discussão de gênero no âmbito das lutas agrárias, utilizaremos o aporte teórico que Santos (2002) nos oferece quando trata de combater a racionalidade ocidental assentada na "razão indolente", e operar com uma nova razão que ele nomeou de "razão cosmopolita". Para tal combate, são necessários três procedimentos metodológicos: 1) o "trabalho de tradução"; 2) a "sociologia das ausências"; e 3) a "sociologia das emergências".³

Dialogamos com este movimento e com sua história assumindo o lugar que ocupamos enquanto ciência no intuito de realizar o que Santos (2002) chama de trabalho de tradução. A demanda por trabalho de tradução se inicia na medida em a *Rede* solicita aos pesquisadores que escrevam sua história, pois haverá aí, necessariamente, uma interação entre suas falas e nossa escrita sobre elas. Este será utilizado em um contexto de pesquisa e análise de dados a fim de combater a invisibilidade da experiência social contra-hegemônica, sendo um dos objetivos da pesquisa a construção da história deste movimento através da interação do que Santos (2002) chama de conhecimento científico e conhecimento não-científico.

Ao mesmo tempo, nos inserimos nesta pesquisa enquanto mais um parceiro articulatório que luta contra as diversas formas de opressão, mas que temos nossa própria linguagem. Como forma de minimizar o risco de colonialismo a partir do saber científico, como alerta Santos (2002), a teoria da tradução será utilizada tanto na análise dos dados, como na devolução dos mesmos, no intuito "criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis" (SANTOS, 2002, p. 239). Segundo este autor, o processo de tradução se estabelece no lugar de uma teoria geral, ou seja, ao invés de elaborarmos uma só teoria sobre o que este movimento é ou o que significa, tratando de colocá-lo dentro de uma caixa teórica – em direção a uma ciência positivista –

³ Para compreender melhor como essas duas lógicas operam, ver Santos, B. S. (2002) "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". Aqui nos caberá apenas a utilização dos três procedimentos metodológicos.

pretendemos criar uma interlocução entre a história contada pelas mulheres e as ferramentas teóricas que a psicologia social e política e algumas teorias de gênero dispõem, sem a pretensão de construirmos uma verdade única.

Em relação às duas outras metodologias, a "sociologia das ausências" e a "sociologia das emergências", Santos (2002) as propõe enquanto forma de combate às duas outras razões que fazem parte da razão indolente, que são, respectivamente, a "razão metonímica" e a "razão proléptica". Aqui, não nos cabe percorrer em pormenores as formas indolentes das duas razões, mas vale ressaltar alguns aspectos que estão em consonância direta com outras considerações teóricas a serem realizadas neste trabalho. Um deles diz respeito a uma das faces da razão indolente, a "razão metonímica" pois ela, dentre outros efeitos, mascara a dicotomia "do modo mais elegante", pois combina, "a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical" (SANTOS, 2002, p. 242). Isso nos ajuda a desconstruir a relação dicotômica entre mulheres e homens quando pensamos na relação de gênero na sua forma de opressão, já que pressupomos a relação de opressão de gênero para além da dicotomia homem/mulher, abrangendo uma ampla conjuntura histórica que impõe diversas outras formas de opressão. Santos (2002) propõe pensar "os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas" (SANTOS, 2002, p. 246). Assim, para valorizar a experiência, as partes devem ser vistas de forma isolada da dicotomia clássica e se relacionando com um contexto mais amplo. Ou seja, não se trata de uma luta contra os homens, mas de uma inserção política dentro de um contexto que abrange diversas lutas contra-hegemônicas. A partir daí construímos a hipótese de que gênero é apropriado por essas mulheres como uma forma de embasar estratégias políticas e reivindicações em prol da democracia⁴.

Para combater a "razão metonímica", Santos propõe a "sociologia das ausências" que visa expandir o presente visto atualmente como fugaz. Explica que "O objetivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas" (SANTOS, 2002, p. 253). Santos exemplifica essa razão como aquela "que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada e não consegue ver senão o camponês pré-moderno" (SANTOS, 2002, p. 245). Ou seja, este camponês é visto fora de seu contexto sócio-político atual e fora do tempo presente, como se uma dada atividade estivesse colada a um determinado tempo, neste caso, camponês à pré-moderno. Neste sentido, buscamos relatar a história dessas mulheres contextualizando-a e mostrando sua contemporaneidade, no sentido de que há uma ação coletiva que interfere na

⁴ Esse aspecto será explicitado nas considerações teóricas e na discussão dos resultados.

realidade política e social. Desta forma a *Rede* é valorizada e ganha visibilidade na medida em que se mostra como um ator político capaz de transformar ou interferir na realidade social. Neste sentido, valorizar essa experiência tem sido concebê-la enquanto uma prática política.

Assim, a "sociologia das ausências" permite que "todas as experiências e práticas que ocorrem simultaneamente possam ser consideradas contemporâneas, ainda que cada uma à sua maneira" (SANTOS, 2002, p. 249). Esse procedimento se faz ainda mais necessário na medida em que se trata de um movimento de *mulheres*, inseridas no *meio rural*, num contexto de *agricultura familiar* muitas vezes lutando junto a outros movimentos contra-hegemônicos, como veremos mais adiante – como agroecologia, educação rural, economia solidária, segurança alimentar, dentre outros. Os aspectos grifados acima são excluídos da concepção de mundo imposta pelas lógicas hegemônicas atreladas ao capitalismo, machismo, imperialismo, etc, e por isso a necessidade de diversas lutas políticas contra-hegemônicas articularem-se entre si.

O terceiro procedimento metodológico é a "sociologia das emergências" que visa combater a "razão proléptica". Nesta última, o futuro está baseado na idéia de progresso, que pressupõe um futuro dado, e por isso não necessita ser pensado, e, ao mesmo tempo, propõe um futuro ilimitado e distante a ponto de impedir que pensemos nele enquanto possibilidade real. Santos (2002) o caracteriza como um futuro homogêneo e vazio, e a "sociologia das emergências" visa substituí-lo por um futuro de possibilidades⁵. Para tanto ele introduz um conceito de Bloch chamado "Ainda-não", que "exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-não é o modo como o futuro se inscreve no presente" (SANTOS, 2002, p.255), que ajuda na compreensão da sociologia das emergências, que "é a investigação das alternativas que cabem no horizonte de possibilidades concretas" (SANTOS, 2002, p.256). Neste sentido, esta pesquisa se insere também como uma contribuição para avaliar as possibilidades presentes para um futuro que vislumbre novas reivindicações, formas organizativas e identitárias, pensando na existência de um horizonte infinito de possibilidades concretas. Neste sentido, os resultados da pesquisa são apresentados em forma de quadro, para facilitar a visualização e uma compreensão relacional que possibilite pensar em novas bandeiras de luta e estratégias políticas.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Entre as ações coletivas promovidas por essas mulheres em seu cotidiano e a conjuntura estrutural, em termos de governo, órgãos não-governamentais e cenários políticos, as psicologias social e política apresentam ferramentas que nos permitem

⁵ Santos chama atenção para o conceito do 'possível' que segundo Bloch (1995) tem sido esquecido pela filosofia ocidental.

compreender a mediação entre esses dois níveis, macro e micro-políticos, bem como a relevâncias dos movimentos sociais para a transformação da realidade. Desde as mulheres da base e os momentos de reflexão dos quais participam (como conversas sobre a vida privada que lideranças promovem junto às mulheres da base), até as decisões políticas (tanto em termos de políticas públicas locais como o Programa de Documentação, como de direções globais dadas por organizações mundiais como pela Plataforma de Beijim), ocorrem processos psicossociais que se interagem e configuram diversas formas de participação política. Na busca por condições materiais, psicossociais e políticas, essas mulheres vão construindo identidades coletivas, formas organizativas, sentimentos de pertença e demarcação de fronteiras políticas que se transformam de forma articulada com outros movimentos, com o cenário político e com o contexto histórico em que se situam. Assim, modificam sua dinâmica interna, ao mesmo tempo em que transformam o cenário político macro-estrutural. Portanto, cabe-nos demonstrar como essas mulheres promoveram uma mudança social em diversos níveis em prol de uma democracia radical, sendo sujeitos da história, ao mesmo tempo em que são afetadas pelas suas próprias conquistas, e pelos cenários sócio-políticos de forma geral.

Em consonância com a psicologia social e política, entende-se aqui o comportamento político dessas mulheres dentro do movimento social da *Rede* enquanto "ação intencional e estratégica de atores em cenários políticos específicos" (SANDOVAL, 1997, p. 16). Neste sentido, compreendendo que as pessoas determinam sua participação política, e que as relações pessoais e forças estratégicas interagem para impactar o processo de decisão individual e coletivo, buscamos analisar a interação entre os cenários políticos e as estratégias de resistência política, individuais e coletivas, que as mulheres adotam para manter o movimento, construir suas reivindicações e lutar pela superação das relações de opressão de gênero. Entendemos as diversas ações coletivas da *Rede* como parte de um processo político de participação, pressupondo que "os atores políticos são construtivistas na medida em que `eles conscientemente vão se posicionando em arenas onde eles irão agir'" (SANDOVAL, 1997, p.19). Sendo assim, "Teremos que adotar um enfoque compreensivo focalizado nas interações entre fatores e situações que impactam o processo comportamental pelo qual o Ator elabora o tipo de participação que realiza na arena política, ao mesmo tempo que se define como ator e atribui significado às suas ações" (SANDOVAL, 1997, p.23).

Quando optamos pelo estudo de um movimento social de mulheres trabalhadoras rurais, ou seja, um movimento de mulheres que somente agora ganha certa visibilidade, e do meio rural, onde tradicionalmente as mulheres encontram um caminho áspero na conquistas de seus direitos, devemos fazer um debate sobre a relação que se estabelece entre a esfera pública e privada. A *Rede*, enquanto movimento social, anuncia uma nova interação entre estes dois âmbitos, em que a as relações de gênero, tradicionalmente

consideradas da ordem do privado, são colocadas em debate na esfera pública, no âmbito das lutas agrárias. A questão lançada por estas mulheres se coloca entre estes dois âmbitos como explica Offe (citado por Tejerina 2005, p. 75) "Se sitúan los nuevos movimientos sociales en una tercera categoría intermédia: Reivindican para sí mismos un tipo de contenidos que no son ni 'privados' (en el sentido de que otros no se sientan legítimamente afectados), ni 'públicos' (en el sentido de que se les reconozca como objeto legítimo de las instituciones y actores políticos oficiales." Isso implica, segundo Tejerina, que esses movimentos sociais pretendem que seus objetivos sejam "assumidos por la colectividad, es decir, se plantean como un proceso de reconocimiento colectivo de una identidad que busca legitimidad social, lo que implica algún grado de, primero, institucionalización y, segundo, participación" (TEJERINA, 2005, p.75).

Pela importância da construção identitária deste movimento é que trazemos a psicologia política como aporte na análise da história da *Rede* no sentido de compreender sua dinâmica interna e a forma como ela intervém nos cenários políticos. Prado (2002) identifica três aspectos para a constituição da identidade política os quais auxiliarão nesta análise, quais sejam: a identidade coletiva, a passagem de relações de subordinação para a consciência de uma condição de opressão e a delimitação de fronteiras entre grupos sociais. A identidade coletiva pressupõe sentimentos de pertença, regras grupais, estratégias para mobilizar recursos e uma cultura política do grupo. A relação de subordinação é aquela percebida como uma hierarquia necessária, pois se justifica pelos distintos papéis sociais necessários para a funcionalidade da sociedade. Quando esta é percebida como uma condição de opressão, os sujeitos se vêem cerceados de seus direitos e impossibilitados de exercê-los; é neste momento que pode haver uma demarcação de fronteiras entre o NÓS e o ELES. O terceiro aspecto pressupõe uma reciprocidade e reconhecimento entre os agentes sociais, que apesar de lograrem reivindicações inconciliáveis, "possuem o mesmo direito de transformar espaços sociais em espaços de lutas políticas" (PRADO, 2002, p. 69). A característica mais importante ao nosso ver, e que nos ajudará na compreensão destes momentos na história da *Rede*, é que a identidade política reconhece a precariedade do NÓS e do ELES, que é um "constitutivo exterior internalizado pelo NÓS" (PRADO, 2002, p.69). Este aspecto deve ser destacado porque ele retira da identidade qualquer traço de essencialismo que ela possa carregar tratando-a muito mais como uma estratégia de negociação política.

Este reconhecimento será central para as reivindicações engendradas por essas mulheres, pois diz respeito às identidades que interferem em suas reivindicações e conquistas. Durante a trajetória de seu movimento, a *Rede* se articula com uma variedade de reivindicações articuladas com as parcerias que firmam, os lugares políticos que ocupam, as relações que estabelecem entre subgrupos do próprio movimento das mulheres rurais de forma mais geral e as formas organizativas. Há uma nítida percepção

deste aspecto quando comparamos algumas regiões estudadas, que constróem formas diversas de fazer política com parcerias diferentes e até distintas reivindicações. É neste sentido que iremos analisar as reconfigurações identitárias e estratégias políticas engendradas pelo movimento da *Rede*.

Em relação ao conceito de gênero, o utilizamos neste trabalho de forma que permita refletirmos sobre uma política feminista ligada a um projeto de "alternativa democrática cujo objetivo é a articulação das lutas ligadas a diferentes formas de opressão" (MOUFFE, 1996, p. 103). Assim, gênero não se refere a uma essência, mas a um sistema de relações de poder⁶ que implica na existência de uma multiplicidade de identidades. Portanto, a *Rede* é tida aqui enquanto "um ator social constituído por um conjunto de posições de sujeito" (MOUFFE, 1996, p.105).

A partir das questões colocadas por este movimento, as relações de gênero que historicamente eram tidas como questões da vida privada, são politizadas na medida em que vão entrando e participando da esfera pública, que neste caso se configurou de forma mais clara com a entrada no movimento sindical, o qual carrega grande legitimidade no meio rural. A constante interpenetração dessas duas esferas vai fazendo com que ambas se transformem, apesar de o público e o privado continuarem sendo esferas separadas de forma que cada situação é um encontro entre elas (MOUFFE, 1996). Tanto a vida privada das lideranças e das mulheres da base, quanto a vida pública vão se modificando de forma que somos capazes de vislumbrar a importância deste movimento para a vida política na direção de uma democracia, bem como da importância da participação política na vida particular dessas mulheres.

Cabe ressaltar que a identidade política que vêm sendo construída por essas mulheres é histórica, não ligada a uma essência e nem com características homogêneas. Segundo Scott (1999) ela é tida aqui como um evento histórico por isso discursivo e ancorado na linguagem, e que por isso, deve ser explicado. E, para tanto, pretendemos conhecer a articulação entre os contextos históricos que afetam mais diretamente o movimento da *Rede*, e suas bandeiras de luta, que entendemos como uma das principais formas de expressão da identidade do movimento.

Acompanhando o processo histórico através das bandeiras de luta levantadas pela *Rede* em diferentes momentos, percebemos o movimento de construção e desconstrução de identidades políticas. As bandeiras de lutas dessas mulheres são reivindicações que pressupõe o reconhecimento de uma relação de opressão, de antagonismos, e que vão moldando as identidades políticas nos diferentes momentos do movimento.

A construção da história da *Rede* tem dois objetivos primordiais. O primeiro deles é o fortalecimento da identidade da *Rede* uma vez que houve uma forte desarticulação

deste grupo provocando uma mudança do movimento em vários sentidos. Essa desarticulação se deu com a saída da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), pois essas mulheres compunham, entre 1989 e 2001, a Comissão Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais (CEMTR) deste órgão⁷. E o segundo é compreender que a *Rede* e suas bandeiras de luta têm uma “ligação histórica, contingente e variável” (MOUFFE, 1996, p. 106) na medida em que se articulam com outros movimentos que também buscam uma sociedade mais justa – me refiro tanto a movimentos feministas quanto aos ligados à ecologia, educação, desenvolvimento sustentável – e com os contextos históricos e políticos pelos quais passa, a qual chamaremos de “articulação”, como defini Mouffe (1996):

Para nós, o aspecto da articulação é decisivo. Negar a existência de um vínculo a priori, necessário, entre duas posições de sujeito, não quer dizer que não existam constantes esforços para estabelecer entre elas vínculos históricos, contingentes e variáveis. Este tipo de vínculo estabelecido por uma relação contingente, não predeterminada, entre várias posições, é o que designamos como 'articulação'. Embora não exista um vínculo necessário entre as diferentes posições de sujeito, no campo da política sempre há discursos que tratam de promover uma articulação entre elas, desde diferentes pontos de partida. É por isso que cada posição de sujeito se constitui dentro de uma estrutura discursiva essencialmente instável, posto que se submete a uma variedade de práticas de articulação que constantemente a subvertem e transformam (MOUFFE, 1996, p. 106).

Desta forma a identidade política da *Rede* não diz de sujeitos homogêneos, mas sim reivindica uma cidadania articulada que afeta as diferentes posições de sujeito, respeitando a pluralidade e liberdade individual. Portanto, quando falamos na *Rede* não falamos de um movimento homogêneo. Para ressaltar este aspecto, temos desenvolvido comparações entre duas regiões de Minas Gerais que a *Rede* abarca - Zona da Mata e Vale do Jequitinhonha – nas quais há notáveis diferenças que serão descritas em uma etapa posterior da pesquisa.

Por fim, escrever a história dessas mulheres não será uma tarefa que visa apenas datar os fatos, mas sim historicizá-los através da “análise da produção desse conhecimento” (SCOTT, 1999, p. 48). Ou seja, cabe compreender como o conhecimento produzido por essas mulheres expresso através de suas bandeiras de luta, de seus encontros e discussões, foi construído. A escolha por historicizar é, por outro lado, adotar

⁶ Segundo Scott (1990, p. 16) “...o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no ocidente”

⁷ Para saber mais sobre a desarticulação ver relatório de pesquisa Magalhães, M. (2005). **História e atualidade no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Minas Gerais: bandeiras de luta, trajetórias de lideranças e antagonismos políticos.**

uma posição política uma vez que "interroga os processos pelos quais os sujeitos são criados, e, ao fazê-lo, reconfigura a história e o papel do/a historiador/a, e abre novos caminhos para se pensar a mudança" (SCOTT, 1999, p.48).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pela natureza das reivindicações da *Rede* podemos observar de forma clara a interpenetração entre as esferas pública e privada, ao lutarem pela politização das questões de gênero ampliando o debate político no sentido de uma sociedade mais igualitária. Compreender os aspectos psicossociais envolvidos neste processo, principalmente relativos as reconfigurações identitárias e às estratégias políticas, nos permite visualizar o trânsito entre essas duas esferas.

Para tanto, organizamos os dados de acordo com os períodos históricos e quatro categorias analíticas: formas identitárias, formas organizativas, bandeiras de luta e conquistas. Os períodos são divididos de acordo com os momentos identitários que o movimento passa, que por sua vez estão intimamente articulados com as demais categorias. A escolha pela categoria formas identitárias se deu pela complexidade do conceito de identidade e pela impossibilidade de dar um só nome à identidade uma vez que se trata de elemento complexo e determinado por diversos fatores, já mencionados. As formas organizativas dizem de como essas mulheres têm mobilizado a base, o governo e outras esferas, que parcerias têm firmado para se estabelecerem enquanto movimento organizado, e quais lugares políticos têm ocupado. As bandeiras de luta se referem às reivindicações feitas pelo movimento e às necessidades pelos quais passam no sentido de buscar a estabilidade do movimento na busca por estabelecerem novas conquistas. E, por fim, as conquistas dizem de quais políticas públicas, espaços políticos e projetos foram logrados ao longo da história, bem como de contextos sócio-políticos mais amplos que de alguma forma influenciaram na dinâmica do movimento. Cabe aqui a ressalva de que essas categorias, por vezes, se confundem como, por exemplo, em relação aos lugares políticos que a *Rede* ocupa, que tanto podem ser consideradas conquistas quanto formas organizativas. O critério utilizado de escolher em que categoria colocar cada ponto foi a fala das próprias mulheres.

Os dados organizados seguem-se nos quadros abaixo:

Período: 1978 a 1988			
Formas Identitárias	Formas Organizativas	Bandeiras de Luta	Conquistas
Reconhecimento da opressão nas relações de gênero e das mulheres rurais como sujeito de direitos	<ul style="list-style-type: none"> - Organização: grupo de mães, grupo de oração (através das CEB's), participação na criação do PT, mutirão da moradia popular e participação nos abaixo-assinados para inclusão de propostas na Constituição de 88. - Maior participação das mulheres nas lutas sindicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento enquanto 'mulher trabalhadora rural' - Debate sobre divisão sexual do trabalho no campo. - Participação nos espaços públicos e políticos mistos. - Salário maternidade e aposentadoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição de 1988: trabalhadores rurais entram no Regime Geral da Previdência Social; equiparação com as demais categorias; comprovação da produção comercializada; aposentadoria, auxílio doença, pensão por morte; aposentadoria aos 55 anos para as mulheres trabalhadoras rurais; título da terra em nome da mulher trabalhadora rural; salário maternidade. - Novo Sindicalismo: esforço de institucionalização da participação política das mulheres, que conquistaram vários Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) e partidos políticos a nível nacional

O momento histórico de 1978 a 1988 é marcado por uma busca por reconhecimento identitário da mulher camponesa enquanto *mulher trabalhadora rural* atrelada à divisão sexual do trabalho e à crítica a invisibilidade do trabalho feminino. Este é um aspecto e um momento importante do movimento porque permitem uma construção sólida de sentimentos de pertença e uma base identitária para reivindicação de direitos que irão permear toda a história da *Rede*.

O processo de construção desta identidade vai se dando quando as mulheres passam a perceber as relações de gênero não como uma relação de subordinação, mas sim como uma condição de opressão (PRADO, 2002)⁸, ou seja, quando desnaturalizam a relação de gênero que atribui à diferença uma inferioridade e percebem ali uma relação de poder que oprime. A identidade social de mulheres ajudantes dos maridos se politiza e vai-se construindo uma identidade política de mulher trabalhadora rural capaz de fazer frente a valores e normas previamente estabelecidos e de reivindicar a efetividade de direitos tais como: salário maternidade, democratização do espaço sindical, aposentadoria aos 55 anos e título da terra. Neste sentido, gênero é apropriado pela *Rede* como uma possibilidade de, a partir da conscientização das relações opressão de

⁸ A respeito desta diferença Prado (2001, p. 67) explica: "A despeito de muitas polêmicas, esta diferença precisa ser demarcada: um primeiro aspecto diferencial é que as relações de subordinação são relações que estão baseadas sobre as positivities das posições identitárias. Ou seja, não há, ainda, o reconhecimento das negatividades que sustentam as posições diferenciais vistas como imutáveis".

gênero, construir uma identidade política que possibilite reivindicar direitos até então inimaginados, incidindo sobre as políticas públicas e ampliando a esfera do político.

A principal estratégia política adotada neste momento foi levar essa discussão de gênero para dentro de uma instituição movida pela causa trabalhista e de grande legitimidade no meio rural, que são os espaços sindicais, tais como os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) e a federação de Minas Gerais (FETAEMG). Com o passar do tempo elas vão ampliando essa discussão para outras instâncias institucionais, como o governo com o qual se tem hoje um diálogo relativamente próximo, guardando certas peculiaridades, como com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), dentre outras instâncias.

Período: 1989 a 1995			
Formas Identitárias	Formas Organizativas	Bandeiras de Luta	Conquistas
<p>Comissão Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais (CEMTR) - Categoria de Trabalhadora Rural e delimitação de fronteiras políticas dentro dos espaços sindicais</p>	<p>- 1º Encontro Estadual das Trabalhadoras Rurais: criação da CEMTR dentro da FETAEMG</p> <p>- Conscientização dos direitos, do valor e da condição de trabalhadora rural através de boletins, programas de rádio, encontros e comemoração do 8 de Março</p> <p>- Parcerias: CUT, Rede Mulher, CPT, CAA, CTA e Miséreor; filiação da CONTAG à CUT</p> <p>- Maior participação das mulheres nos congresso estadual e nacional dos trabalhadores rurais</p>	<p>- Reconhecimento da mulher agricultora como trabalhadora rural, uma questão de cidadania</p> <p>- Espaço sindical: inclusão do debate de gênero, reconhecimento da autonomia de mulheres, regimento interno da CEMTR com sua inclusão no estatuto da FETAEMG, ampliação nos cargos de direção do movimento sindical, cota de 30% para mulheres nas direções sindicais; participação nos cargos de direção da CUT, FETAEMG e CONTAG</p> <p>- Efetividade dos direitos garantidos na Constituição de 1988</p> <p>-Temas: violência no campo, luta dos assalariados, luta dos pequenos produtores, saúde e previdência social, sexualidade, saúde da mulher, igualdade salarial e salário maternidade, Pronaf, organização das trabalhadoras rurais, violência de gênero, práticas sexistas no interior do movimento sindical, na família e na política, direitos reprodutivos e participação política das mulheres</p> <p>- Busca por assessoria, materiais específicos e recursos financeiros para as mulheres</p>	<p>- Passaram a se integrar à CNMTR da CONTAG</p> <p>- 5º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais - Teresa de Araxá da CEMTR é eleita como diretora efetiva da CONTAG e 3 companheiras da CEMTR para a suplência</p> <p>- Pela primeira vez uma companheira, a Lia, da CEMTR faz parte da diretoria executiva da FETAEMG quando é eleita como diretora do Departamento de Política e Reforma Agrária.</p> <p>- A Comissão Estadual inicia a implementação do Projeto de Formação de Apoio à Organização das Trabalhadoras Rurais em parceria com a Miséreor, entidade alemã que editou cartilhas para o trabalho e realizou diversos encontros municipais e regionais</p> <p>- Inicia-se debate sobre Política Nacional de Agricultura Familiar</p> <p>- Salário maternidade é instituído no meio rural</p> <p>- Campanhas de documentação das trabalhadoras rurais</p>

Neste período, concernente aos anos de 1989 a 1995, há um marco na forma organizativa na busca por se integrarem aos espaços sindicais que vai na direção de uma institucionalização do movimento. Em torno do conhecimento dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, acontecerá o 1º Encontro Estadual das Mulheres Trabalhadoras Rurais, quando se organizam e formam a Comissão Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais (CEMTR) dentro da FETAEMG. Essa organização acontece a partir de um convite feito pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), onde já havia a Comissão Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais (CNMTR), para que as mulheres de Minas Gerais participassem do segundo seminário que esta comissão organizaria. A partir daí, se organizam para reivindicar um espaço dentro do movimento sindical de forma mais contundente. Neste momento estabelecem fronteiras políticas e antagonismos mais claros, uma vez que suas reivindicações se dirigem fortemente ao movimento sindical na luta por ocupar cargos de direção, por materiais, recursos financeiros e projetos específicos para as mulheres.

Período: 1996 a 2000			
Formas Identitárias	Formas Organizativas	Bandeiras de Luta	Conquistas
Feminismo e questões rurais	<ul style="list-style-type: none"> - Participação: Grito da Terra Brasil, audiências no INCRA, Plenária Nacional das Mulheres, Marcha das Margaridas levando 3000 mulheres de Minas Gerais, campanha de documentação e participam do 4º Congresso Estadual de forma ampliada - A CEMTR elabora propostas baseadas na Plataforma de Beijim e mobiliza as mulheres trabalhadoras rurais para Audiência Pública na Assembléia Legislativa para a implementação de alguns pontos desta Plataforma - Fundação do ITAVALÉ 	<ul style="list-style-type: none"> - Propostas baseadas na Plataforma de Beijim: reforma agrária, agricultura familiar, tecnologia e desenvolvimento sustentável, educação, saúde e violência contra a mulher - Temas: direitos reprodutivos, participação política das mulheres da CEMTR, reforma da previdência, aborto e relação de trabalho rural, equidade de gênero, geração, agricultura familiar e desenvolvimento sustentável - 4º Encontro Estadual das Trabalhadoras Rurais: desenvolvimento rural sustentável. - Cota mínima de candidaturas de mulheres nas eleições proporcionais - Regulamentação da interrupção da gravidez resultante do estupro ou em que a mulher corra risco de vida, na rede pública de saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> - 4º Congresso Estadual dos Trabalhadores Rurais: aprovada a cota mínima de 30% de mulheres na diretoria da FETAEMG, e a CEMTR se integra ao Estatuto da FETAEMG com regimento interno próprio - 5º Congresso Estadual dos Trabalhadores Rurais: várias componentes da comissão são eleitas para a diretoria da FETAEMG e CONTAG e houve participação de uma delegação jovem - 2 mulheres da CEMTR são eleitas para vereadoras pelo PT e uma para Secretária de Agricultura de um município - A Coordenadora da CEMTR foi remanejada para o Departamento de Formação que estava sendo dirigido por um homem. - Elegem duas companheiras do CEMTR para vereadoras pelo Partido dos Trabalhadores e uma se torna Secretária de Agricultura do município de Tombos eleições municipais de 96 - Grande o número de mulheres sindicalizadas e mulheres usufruindo de direitos sociais, principalmente aposentadoria

Logo após, entre 1996 e 2000 é o momento áureo das conquistas em que as mulheres, por fim, estabelecem um espaço político dentro do movimento sindical alcançando uma boa infra-estrutura de trabalho e espaço de decisão política. Por outro lado, os sindicatos continuam sendo um espaço de antagonismos uma vez que elas sofrem discriminação de gênero e enfrentam dificuldades em ocupar lugares de decisão política.

Período: 2001			
Formas Identitárias	Formas Organizativas	Bandeiras de Luta	Conquistas
Desarticulação da CEMTR	<ul style="list-style-type: none"> - Alta organização do movimento - Os Encontros passaram a ser Plenárias Estaduais para preparar para o Congresso Estadual dos Trabalhadores Rurais. - Desarticulação do grupo que compunha a CEMTR 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento da mulher camponesa como trabalhadora rural - Projetos: formação política, sexualidade, saúde e direitos sexuais e reprodutivos - Luta pela previdência social - No dia 8 de Março é realizada uma mobilização estadual na Assembléia Legislativa, reivindicando o compromisso do governo com a agricultura 	<ul style="list-style-type: none"> - É aprovado pelo Conselho de Representantes a reformulação do Regimento Interno da Comissão e a coordenadora passa a integrar a diretoria executiva da FETAEMG, a partir do próximo Congresso em 2002

Quando, por fim, em 2001, são aprovadas suas sugestões de reelaboração do regimento interno, que possibilitaram maior acesso a recursos materiais e a poder de decisão, elas sofrem uma 'desarticulação' política. Este momento coincide com um alto grau de organização entre elas e com várias conquistas já realizadas no período anterior, relacionados à entrada em cargos políticos e ampliação da atuação nas bases. A chamada 'desarticulação' é um marco na identidade do grupo que influenciou fortemente suas bandeiras de luta, conquistas e formas organizativas nos períodos posteriores e diz respeito a dois aspectos principais. O primeiro de que essas mulheres passam a não mais se organizarem estadualmente com a institucionalidade da CEMTR e com a facilidade que esse lugar político proporcionava, o que influenciou as formas de se articularem com outras lutas políticas a partir daí e a forma identitária que já não mais ligadas diretamente a um espaço institucional. O segundo ponto diz da causa dessa chamada 'desarticulação' que se dá em função de disputas interesses políticos engendradas no espaço político então conquistado.

Sobre este período, mais caracterizado como um marco histórico na história da Rede, cabe refletir sobre a saída de um espaço institucional para se mobilizarem e se manterem autonomamente. Observamos que muitas das conquistas de direitos e de

reconhecimento identitário enquanto mulheres trabalhadoras rurais, bem como as formas organizativas que arranjam ocorreram dentro de espaços institucionais, principalmente o espaço sindical. Em alguns momentos há uma entrada institucional e em outros não, e esses momentos se diferem em relação às identidades e às reivindicações que se constituem. Entretanto, mesmo após saírem da FETAEMG, elas continuam mantendo uma relação com os sindicatos, governo e ONG's, ao mesmo tempo em que se dizem autônomas. Provavelmente a análise caminhará no sentido de não totalizar o significado de autonomia uma vez que a participação política implica em realizar parcerias e se institucionalizar em certo grau para haver um reconhecimento.

Período: 2002 a 2004			
Formas Identitárias	Formas Organizativas	Bandeiras de Luta	Conquistas
Rearticulação – Antagonismos e redefinição identitárias através do movimento autônomo de mulheres: <i>Rede de Intercâmbio Mulheres Trabalhadoras Rurais</i> de Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Formação da <i>Rede de Intercâmbio Mulheres Trabalhadoras Rurais</i> de Minas Gerais para: planejar, organizar, compartilhar ações regionais, sair da tutela dos sindicatos, ampliar o campo de atuação da Rede, socializar as informações e recursos para elaboração e implementação de projetos - Inserção em outros espaços de decisão - Parcerias: ONG's, Fóruns, Universidades e Movimento do Graal no Brasil - Participação no Fórum sobre Território 	<ul style="list-style-type: none"> - Temas: educação, formação de novas lideranças e política dos territórios - Redefinição da identidade coletiva formada nos anos de 1989 a 2002 através da história - Educação de jovens e formação de novas lideranças - Reivindicação da institucionalização do território 	<ul style="list-style-type: none"> - É criado o Pronaf Mulher

A partir daí o grupo se volta para a tentativa de reconstruir sua história a fim de redefinir e reafirmar sua identidade enquanto movimento autônomo de mulheres trabalhadoras rurais. Neste momento, firmam uma parceria importante com o Movimento do Graal no Brasil que as auxilia na formulação de projetos para conseguirem recursos e oferece sua sede para os encontros estaduais em Belo Horizonte. Regionalmente, elas continuam realizando atividades e firmam parcerias com outras instituições como ONG's e universidades, apesar de ainda manterem vínculo com os sindicatos.

Período: 2005 e 2006			
Formas Identitárias	Formas Organizativas	Bandeiras de Luta	Conquistas
<p>Consolidação da <i>Rede</i> e inserção em espaços políticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização de recursos, apresentação de sua história, troca de experiências, elaboração de projetos para MDA, acompanhamento GT Gênero no MDA - Mapeamento da rede de combate à violência contra a mulher - Primeira aparição pública no Seminário Estadual: Mulheres Trabalhadoras Rurais nas Políticas Públicas do MDA - Participação do I Seminário Estadual: política de ATER e Gênero (2006) - Busca de uma visibilidade da Rede em vários espaços políticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Temas: resgate da auto-estima, afetividade, direitos sexuais e reprodutivos, segurança alimentar, educação no campo, geração de renda através da agricultura, reconhecimento e valorização do trabalho da mulher, conscientização das relações opressoras de gênero, organização, formação, capacitação, saúde e alimentação alternativa, produção agrícola e incentivo à produção agrícola agroecológica, promoção de cidadania, acesso ao crédito e acesso à terra, equidade nas relações de gênero e geração. - Capacitação da produção e da comercialização - Desenvolvimento de projetos político-sociais estaduais e regionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação no planejamento e organização da campanha de documentação - É aprovada a lei que institui a Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, o que significa que a agricultura familiar passa a ser reconhecida como um segmento produtivo e se encerram as dúvidas sobre a sua conceituação legal. - Aprovação de projetos a nível regional pelo MDA.

Em 2004 e 2005 a *Rede* se consolida enquanto movimento social e faz sua primeira aparição pública enquanto tal. Há aí uma reivindicação ligada ao reconhecimento enquanto um movimento com larga história de luta, que obteve diversas conquistas e que prima pelo debate de gênero no meio rural, se contrapondo a outras mulheres que simplesmente ocupam lugares de poder. Neste último momento observa-se uma pulverização das bandeiras de luta se articulando com diversas outras lutas contra-hegemônicas como: questão do território, segurança alimentar, educação no campo, geração de renda através da agricultura, saúde e alimentação alternativa, produção agrícola, incentivo à produção agrícola agroecológica, promoção de cidadania, acesso ao crédito e acesso à terra. As formas organizativas se dão, mais fortemente, em

nível regional e algumas lideranças continuam se articulando nacionalmente, havendo uma certa dificuldade de se articularem no nível estadual.

Portanto, observamos uma constante reconfiguração identitária deste movimento que passa por diversos momentos históricos se articulando com eles, dialogando com outras lutas contra-hegemônicas e com os contextos sociais e políticos presentes. Em alguns momentos percebe-se uma identidade política mais consolidada com antagonismos mais claros, onde também há reivindicações mais precisas. Nestes casos, as conquistas políticas são mais visualizáveis, como acontece no período de 89 a 96 e de 96 a 2000, pois estão articuladas com lutas específicas das mulheres trabalhadoras rurais em âmbito nacional. É quando também estão dentro do movimento sindical com uma infra-estrutura e legitimidade importantes para alcançarem suas conquistas. Em outros momentos o grupo volta-se para uma reflexão de sua própria identidade e da conscientização da condição de opressão nas relações de gênero, ou para sua reafirmação identitária.

Observamos que este grupo se insere tanto em espaços não-institucionais, como CEB's, grupos de mães e de oração, quanto em espaços institucionais como os STR's, FETAEMG e CONTAG enquanto uma estratégia política para alcançar suas conquistas em prol de igualdade de gênero ligada ao reconhecimento identitário e a questões redistributivas no âmbito do trabalho. Ao mesmo tempo não entra nesses espaços de forma pacífica, mas sim estabelecendo antagonismos na utilização destes espaços de forma peculiar reinventando-os a cada momento. Esse talvez seja o pano de fundo por trás da 'desarticulação' ao saírem da FETAEMG, e uma possível leitura de que essa poderia ser também uma estratégia política para manter uma identidade necessária para a construção de determinadas reivindicações que, caso contrário, seriam engolidas por outros interesses presentes nessas instituições. Essas são questões que merecem uma sistematização maior e que poderão ser mais bem demonstradas com um aprofundamento nos estudos deste movimento.

Por fim, entendemos que identificar e analisar as reconfigurações identitárias e estratégias políticas de movimentos sociais a partir das teorias da psicologia social e política, através de procedimentos metodológicos tais como a análise de documentos e as sociologias propostas por Santos, poderemos enriquecer os olhares da psicologia social. Além disso, a análise de dados feita através dessas quatro categorias e à luz das teorias explicitadas, pode fornecer à psicologia social ferramentas analíticas e críticas capazes de apreender os fenômenos sociais na sua complexidade. Essa análise deve não só enriquecer a construção teórica e metodológica da psicologia social, tratando de dialogar com outras áreas de saberes como a história e a sociologia, como também deve colaborar com os sujeitos de pesquisa no sentido de pensar novas reivindicações e

formas organizativas num futuro com infinitas possibilidades na direção de uma democracia radical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPICI, C. de P. F. **Estudo dos processos psicossociais na constituição da identidade coletiva: experiências de ação coletiva.** Relatório parcial do programa PIBIC/CNPq. 2004.

CAMPICI, C. de P. F. **Estudo dos processos psicossociais na constituição da identidade coletiva: experiências de ação coletiva.** Relatório final do programa PIBIC/CNPq. 2004.

CONTAG. Marcha das Margaridas. **Boletim Informativo Especial da CONTAG.** Brasília, 2004.

CONTAG. A mulher e o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. **Trajatória de Lutas.** 2002.

CONTAG. **Posição do governo em relação aos itens da pauta de reivindicação da Marcha das Margaridas.** 2002.

FETAEMG. CEMTR. **Relato sobre a organização das trabalhadoras rurais na FETAEMG.** 2004.

FETAEMG. CEMTR. **Regimento interno da comissão estadual das mulheres trabalhadoras rurais.** 2001.

FETAEMG. CEMTR. **1ª Plenária estadual das mulheres trabalhadoras rurais.** 2001.

GOVERNO FEDERAL. **Ter documento é um direito.** Toda mulher quer respeito. 2006.

MEDINA. STR. **Relatório de atividades referentes ao exercício de 2002 do sindicato dos trabalhadores rurais.** 2002.

MOUFFE, C. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1996, p. 101-120

MOVIMENTO DO GRAAL NO BRASIL. **Relatório do Encontro da Rede Intercâmbio de Trabalhadoras Rurais de Minas Gerais.** 2006.

MOVIMENTO DO GRAAL NO BRASIL. **Relatório dos Encontros com as Mulheres Trabalhadoras Rurais.** 2004.

MAGALHÃES, M. S. Relação de Gênero e Identidade Coletiva no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Minas Gerais: Redefinição identitária e possibilidades articulatórias nas lutas por autonomia e emancipação. In: **1º Prêmio Construindo a**

Igualdade de Gênero – redações e trabalhos científicos monográficos vencedores. Brasília. Presidência da República – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006, p. 216.

PIMENTA, S. D. C. **Trajetórias na terra**: sociabilidade, gênero e identidades coletivas no Projeto de Reforma Agrária Aliança. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte.

PIMENTA, S. **Relatório do Seminário Estadual Mulheres Trabalhadoras Rurais no MDA**. 2005.

PIMENTA, S. **Mulheres trabalhadoras rurais**: organização e luta pela reforma agrária em Minas. 1999.

PRADO, M. A. M. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, jun. 2002, p. 59-71.

PRADO, M. A. M.; CAMPICI, C. P. F.; PIMENTA, S. D. Identidade coletiva e política na trajetória de organização das trabalhadoras rurais de Minas Gerais: para uma psicologia política das ações coletivas. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 10, n. 16, dez. 2004, p. 181-348.

SANDOVAL, S. O comportamento político como campo interdisciplinar do conhecimento: a reaproximação da sociologia e da psicologia social. In: CAMINO, LHULLIER & SANDOVAL. **Estudos sobre o comportamento político – teoria e pesquisa**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1997.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, 2002, p. 237-280.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, jul./dez. 1990, p. 71-99.

SCOTT, J. Experiência. In: SILVA, A. et all, **Falas de gênero**. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999, p. 21-55.

TEJERINA, B. Movimientos sociales, espacio público e ciudadanía: Los caminos de la utopia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 72, 2005, p. 67-97.

CONTATO

Clarisse Carvalho Leão Machado

Endereço Eletrônico: clarisseleao@yahoo.com.br

CATEGORIA: Prêmio Sílvia Lane (3º Lugar Estudante Graduação 2006)

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 25 de nov 2006

O TRATAMENTO DA DROGADIÇÃO EM UMA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL

A PSYCHOSOCIAL APPROACH ON DRUG ADDICTION TREATMENT

Flávia Maria Alves¹

RESUMO

Neste artigo, a autora busca investigar sobre as dimensões psicossociais envolvidas no tratamento da Drogadição em uma fazenda terapêutica de regime interno, identificando seus aspectos positivos e negativos. O sujeito não é reduzido a um estereótipo de drogadicto, sendo compreendido em sua complexidade, enfatizando a rede de relações sociais na qual está inserido. Na pesquisa de campo, foi realizado um grupo focal com sujeitos em tratamento de Drogadição a fim de obter informações acerca da experiência de cada um e das características do tratamento nesta instituição. Com este trabalho, podemos considerar que a análise de diversos tipos de tratamento da Drogadição, assim como das suas dimensões psicossociais, possui grande relevância para o atendimento nesta área.

Palavras-Chave: Drogadição, tratamento, sujeito psicossocial

ABSTRACT

In this article, the author investigates the psychosocial dimensions involved in a drug addiction treatment, which is performed at a boarding therapeutic farm, identifying its positive and negative aspects. The individual is not reduced to any stereotype of the drug addicted. Instead, s/he is also understood in his/her own complexity, with the emphasis on the social relationships in which s/he belongs. In the field research, a focal group, composed with drug addiction patients, was chosen to gather data about their own experiences and the characteristics of the treatment in the studied institution. The study of different types of treatments for drug addiction as well as of their psychosocial aspects have a huge importance for this area of professional practice.

Key Words: Drug addiction, treatment, psychosocial approach

Para a Psicologia Social, a concepção de *ser humano* como um ser histórico-social é essencial para compreensão dos fenômenos humanos (LANE, 2004a). Nesta concepção,

¹ Aluna do 10º período de Psicologia, da PUC Minas – Unidade São Gabriel.

o Ser Humano é considerado produto e produtor dentro de seu contexto histórico e social. Desta forma, só é possível compreender os comportamentos humanos a partir da relação estabelecida com os outros. Um comportamento não existe isoladamente e por isso não pode ser estudado de forma fragmentada. Considerando isto, o uso de substâncias tóxicas não deve ser o único fenômeno a ser observado para compreensão do sujeito drogadicto, antes de ser drogadicto, este indivíduo é um sujeito com diversas experiências que estão interligadas e que só fazem sentido entre si.

Segundo Lane (2004a), o objetivo fundamental da Psicologia Social é “[...] conhecer o Indivíduo no conjunto de suas relações sociais” (LANE, 2004a, p. 19). Portanto, para a Psicologia Social, não há como realizar uma pesquisa sobre o ser humano desconsiderando a rede de relações sociais na qual está inserido.

Neste artigo, trabalharemos autores que entendem a drogadição a partir de um viés psicossocial: Kalina (1999) e Sanchez (1982) apontam que tanto a Drogadição quanto o seu tratamento são fenômenos socialmente construídos; Freud (1974) sinaliza que a sociedade influencia fortemente o comportamento do sujeito que busca as substâncias tóxicas para obtenção de prazer; Bucher (1992) retoma a história do uso e abuso das drogas e aponta que as diversas formas com que este fenômeno é tratado depende do contexto histórico e cultural em que está inserido; Berger & Luckmann (1985) defendem que toda realidade é construída socialmente, através das interações sociais e da linguagem. O sujeito interage com o meio social que influencia seu comportamento, porém cada sujeito atribui um significado diferente à realidade social na qual está inserido. Desta forma há uma multiplicidade de significados atribuídos a uma mesma realidade objetiva, ou seja, há uma construção da subjetividade a partir da interação social.

A Drogadição tem sido tratada de diversas formas pela sociedade, e pode-se constatar uma ampla gama de possibilidades e ofertas de tratamento atualmente (QUEIROZ, 2001).

Bucher (1992) afirma que o toxicômano tem ficado entre o manicômio e o presídio, ocupando o lugar do louco e do transgressor da lei, ambos excluídos pela sociedade e rotulados ora como doentes e ora como delinqüentes. A maioria das propostas de tratamento da Drogadição propõe a institucionalização do sujeito. Zenoni², citado por Queiroz (2001), argumenta sobre a importante função social conservada pelas instituições:

Antes de ter um objetivo terapêutico, a instituição é uma necessidade social, é a necessidade de uma resposta social a

² ZENONI, A. Qual a instituição para o sujeito psicótico? **ABRECAMPOS**, ano 1, n. 1, jun., Belo Horizonte: FHEMIG, 2000.

fenômenos clínicos, a certos estados de psicose, a certas passagens ao ato, a alguns estados de depauperamento físico, que podem levar o sujeito à exclusão social absoluta e até a morte (ZENONI apud QUEIROZ, 2001, p. 8).

Bucher (1992) defende uma abordagem multifatorial da Drogadição, e critica as visões unilaterais acerca do fenômeno: a psicopatologização, o sociologismo, o psicologismo, etc. Segundo o autor, a dependência de drogas ocorre a partir da confluência de três fatores: o produto (droga), a personalidade do usuário e o momento sociocultural. Podemos perceber que os tratamentos existentes abarcam estes fatores fundamentais citados por Bucher, ora privilegiando um, ora privilegiando outro.

Os modelos tradicionais de tratamento da Drogadição, baseados na abstinência, são os mais difundidos. Sobre estes modelos de tratamento, Milby³, citado por Rezende (2005), discorre sobre quatro abordagens de tratamento que considera fundamentais: abordagens médico-farmacológicas, psicossociais, socioculturais e religiosas. Segundo Rezende (2005), não existe tratamento que contemple apenas um tipo de abordagem, geralmente há influência de mais de uma, porém há prevalência de uma modalidade específica.

Queiroz (2001) apresenta quatro tipos de tratamentos baseados na abstinência: o Tratamento Moral Pineliano, as Colônias Agrícolas, as Comunidades Terapêuticas e as Fazendas de Recuperação. A autora discute as características destes tratamentos e apresenta os Programas de Redução de Danos, “[...] uma alternativa aos modelos tradicionais de prevenção e tratamento das toxicomanias” (QUEIROZ, 2001, p. 3).

A seguir iremos apresentar o trabalho realizado em Comunidades Terapêuticas, discorrendo especificamente sobre o CRER, a comunidade terapêutica na qual realizamos a pesquisa de campo deste trabalho.

O CENTRO DE RECUPERAÇÃO REVIVER

O CRER é Comunidade Terapêutica que funciona em uma fazenda de pequeno porte localizada na cidade de Jaboticatubas, em Minas Gerais, a 80 km da cidade de Belo Horizonte, e comporta no máximo 60 residentes em regime interno. A instituição possui uma equipe multidisciplinar composta por: psicólogo, assistente social, auxiliar de enfermagem, médico e conselheiros em dependência química⁴. A proposta da instituição é que o tratamento tenha duração de nove meses. Os residentes seguem a disciplina da Instituição, que impõe horários e atividades durante todo o dia. A principal terapia

³ MILBY, J. B. **A dependência de drogas e seu tratamento**. São Paulo: Pioneira EDUSP, 1988.

⁴ Conselheiros em dependência química: Profissionais que acompanham os residentes em todas as atividades cotidianas. Todos os conselheiros do CRER são ex-drogadictos, que já passaram por um tratamento terapêutico.

utilizada é a do trabalho, ou seja, a Laborterapia. Os residentes passam grande parte do dia trabalhando na fazenda, plantando, colhendo, cultivando a terra, fazendo trabalhos de marcenaria, trabalhando na cozinha, cuidando dos animais, entre outros trabalhos típicos de uma fazenda (REVIVER, 2005).

Segundo Carvalho (2003), as Comunidades Terapêuticas adotam uma metodologia baseada no tripé: "Oração+Disciplina+Trabalho". Carvalho defende que a espiritualidade é fator marcante para o tratamento nas Comunidades Terapêuticas, sendo considerada nesta instituição como uma forma interessante de envolver os residentes e de fazê-los acreditar em sua recuperação. Segundo Carvalho: "Por meio da disciplina e do trabalho visa-se reorganizar a vida do sujeito, elevar sua auto-estima e adapta-lo a um novo estilo de vida, sóbrio e produtivo" (CARVALHO, 2003, p. 6).

Muitas Comunidades Terapêuticas são filantrópicas e provenientes de movimentos religiosos. Geralmente, estas comunidades "[...] defendem a prática diária da oração como a forma melhor de se chegar à cura, pela fé que pode remover montanhas" (CARVALHO, 2003, p. 7). Nas Comunidades Terapêuticas a terapia ocupacional é proposta no tratamento, e o trabalho é visto como fator importante para estabelecer "um sujeito marcado pela sociabilidade de produção" (QUEIROZ, 2001, p. 5). A convivência em sistemas grupais é enfatizada neste tratamento com o objetivo de que os pacientes compartilhem seus problemas buscando facilitar a ressocialização.

EXPERIÊNCIAS DE SUJEITOS EM TRATAMENTO DE DROGADIÇÃO

O método utilizado na pesquisa de campo foi o grupo focal. Segundo Kind (2004), grupo focal é uma técnica de coleta de dados que pode ser descrita como uma entrevista em grupo, a qual pretende obter informações específicas de determinado tema para uma pesquisa.

O grupo focal realizado nesta pesquisa teve a participação de seis residentes em tratamento no Centro de Recuperação Reviver, os quais concederam consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa. Os participantes do grupo possuem faixa etária entre 21 e 33 anos, e o tempo de tratamento varia de 1 mês e 12 dias a 5 meses e 9 dias. Neste trabalho utilizaremos nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Foi realizada análise qualitativa dos dados, considerando as informações obtidas durante a realização da técnica e as interações observadas na dinâmica grupal como orienta Gatti (2005). Para a análise dos dados coletados foram utilizadas as orientações de Spink e Lima (2000). Estas autoras defendem que inicialmente o pesquisador deve realizar uma imersão nos dados coletados buscando compreendê-los em seu todo. Neste trabalho, analisamos os dados coletados em seis categorias, são elas: processo grupal, identidade dos participantes, Sujeito X Social, características do tratamento (pontos

positivos e pontos negativos), Religiosidade, Convivência na instituição. Cada categoria será apresentada e discutida a seguir.

PROCESSO GRUPAL

Algumas observações com relação à dinâmica grupal são importantes para analisarmos o conteúdo discutido pelos participantes do grupo focal. Lane (2004d), ao discorrer sobre o processo grupal, salienta a importância de analisarmos as relações de dominação, as lutas pelo poder e as determinações institucionais de papéis.

Um aspecto que nos pareceu relevante foi à distribuição dos papéis desempenhados pelos sujeitos no decorrer do processo grupal. Percebemos que os residentes mais participativos, os que relatavam mais sobre suas experiências, eram aqueles que possuíam maior tempo de tratamento, são eles: Pedro, Gean e Renato, os quais possuem respectivamente: 5 meses e 9 dias, 2 meses e 10 dias, e 2 meses e 6 dias de tratamento na instituição. Estes residentes assumiam papéis de liderança de maneira circular, percebemos aí certa relação de dominação, na qual o tempo de tratamento na instituição parece determinar os papéis desempenhados por cada um no grupo. Sobre este tipo de fenômeno, Lane (2004d) diz que é observado que a antigüidade de algum participante do grupo pode lhe atribuir poder sobre os demais, sendo ele considerado mais experiente e mais sábio que os outros. Neste caso, a antigüidade diz respeito ao tempo que o residente está na instituição, e também ao tempo que ele está em abstinência de drogas, o que pode fazer com que os residentes "mais novos" tenham um respeito maior com relação aos "mais velhos".

O participante que menos interagiu com o grupo foi Vitor, que possui menor tempo de tratamento na instituição (1 mês e 12 dias). Yuri e Henrique participaram do grupo de maneira moderada, entretanto percebemos nestes participantes uma facilidade maior de questionar a metodologia de trabalho realizada na instituição. Já os residentes com maior tempo de tratamento ressaltavam os pontos positivos da instituição, buscando negar as características negativas. Esta dificuldade dos residentes em questionar o trabalho da instituição na qual estão inseridos se assemelha com o que Lane (2004b) descreve como alienação. Segundo Lane, quando o sujeito se submete a explicações prontas, reproduzindo uma ideologia, sem pensar sobre sua ação, ele se mantém alienado e não age de maneira autônoma. Parece-nos que quanto maior o tempo em que o residente se encontra em tratamento mais há uma conformidade e aceitação da ideologia da instituição.

Entendemos que "[...] sempre a pesquisa implica intervenção, ação de uns sobre outros." (LANE, 2004a, p. 18) e isto pode ser percebido durante a realização do grupo focal, por exemplo, quando Pedro diz que: "A gente tá ajudando ela no trabalho da faculdade e se ajudando... a gente tá falando... Um desabafo.". Nesta fala, a realização

do grupo focal foi avaliada como uma possibilidade de troca, na qual tanto a pesquisadora quanto os pesquisados estão envolvidos em um processo de transformação a partir das relações sociais que estabelecem. Outros residentes também avaliaram de forma positiva sua participação na pesquisa, o que podemos perceber quando Gean diz que no grupo ele está "Se libertando" e Renato completa, dizendo que "É um alimento". Nestas falas podemos perceber que os residentes avaliam ser importante a realização de trabalhos em grupo e vêem neles a possibilidade de uma intervenção terapêutica. Diante disso, consideramos que a realização de outras atividades em grupo deste caráter seja de grande contribuição para o tratamento dos residentes nesta instituição.

Ao considerarmos o sujeito como produto e produtor em seu contexto histórico e social, como Lane (2004a) salienta, podemos analisar como as interações em um grupo enriquecem as informações coletadas assim como produzem novas construções por parte de cada sujeito, além de uma construção grupal diferente de cada concepção individual. Percebemos que isto aconteceu no grupo focal realizado com os residentes do CRER. A discussão entre estes sujeitos que passaram por experiências semelhantes trouxe a tona pontos de vista que convergiam em alguns aspectos e divergiam em outros. Percebemos que novas concepções foram desenvolvidas através da discussão, como podemos observar a seguir na descrição e análise das discussões que ocorreram durante o grupo focal.

IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES

Neste trabalho, entendemos identidade como *metamorfose* tal como conceituada por Ciampa (2001). Segundo este autor, a identidade pode ser entendida como a representação do que seja uma pessoa, porém ela é multifatorial e corresponde aos vários papéis sociais assumidos por alguém em sua vida. A identidade é uma totalidade complexa em constante transformação e que não pode ser definida apenas por uma característica ou experiência em determinado papel social. A identidade de um sujeito é construída conforme suas experiências, nas quais ele se iguala ou se distingue dos outros em suas relações. Este processo incessante abarca fatores biológicos, psíquicos e sociais (CIAMPA, 2001; CIAMPA, 2004). Desta forma, a identidade de um sujeito não é cristalizada, pelo contrário, ela é maleável e está sujeita ao devir.

Considerando a identidade tal como é conceituada por Ciampa (2001), entendemos que o sujeito em tratamento de drogadição não é apenas um drogadicto, e tratá-lo assim seria uma postura reducionista diante das várias possibilidades de abordar as questões deste sujeito em sua pluralidade. Tratá-lo unicamente como drogadicto pode ser uma maneira de mantê-lo estagnado neste papel social e, desta forma, impossibilitar que o sujeito possa construir novas possibilidades de ser no mundo.

No grupo focal, percebemos a identidade como um ponto central para a análise. A pesquisadora solicitou que inicialmente todos dissessem seu nome, idade, tempo de tratamento na instituição e em seguida que cada um buscasse se apresentar dizendo um pouco sobre si tentando responder à pergunta "Quem é você?". Neste momento, pudemos perceber que todos recorreram à sua história de dependência das drogas e à busca pelo tratamento ao se apresentarem.

Gean, por exemplo, se apresenta destacando sua expectativa diante do tratamento da drogadição, descrevendo como ele se via antes de iniciar o tratamento nesta instituição e relatando tentativas anteriores de tratamentos em que não obteve os resultados esperados. Vejamos sua fala:

*Meu nome é 'Gean Nogueira', tenho 25 anos, tenho dois meses e dez dias na casa. É o que eu **espero do tratamento** é reconquistar a minha sobriedade né [...]. O Gean... Até no ano passado, até eu entrar nesta casa no dia três de janeiro era uma pessoa bastante deprimida, magoada e ressentida... Com bastante depressão... Já tentei tratamento em outras casas de recuperação e não obtive o resultado que esperava ter... (Grifo nosso).*

Henrique também recorre ao seu histórico como usuário de drogas para se apresentar, como vemos na seguinte fala:

*Eu sou o 'Henrique', tenho 23 anos, **desde os dez anos eu bebia**, aos 15 já comecei a usar outras coisas (Grifo nosso).*

Como podemos ver na fala abaixo, Pedro é o único participante que se apresenta como "ex-dependente químico" antes de recorrer a seu histórico de uso de drogas, colocando a possibilidade de não ser mais o que já foi no passado e aponta que é possível ocupar outros papéis sociais além daquele de usuário de drogas. Apesar disso, ele ainda se pauta na dependência química para se apresentar quando se identifica como ex-dependente químico. No decorrer da discussão em grupo, Pedro entra em contradição com esta fala, pois justifica sua permanência na instituição de tratamento admitindo ser um "doente", e descreve esta característica como sendo imutável.

Diante das falas dos participantes percebemos o quanto cada um percebe a si mesmo salientando o papel social assumido como drogadicto ou como ex-drogadicto, desta forma a identidade apresenta-se *colada* à questão das drogas e os outros aspectos da identidade de cada um são apresentados em segundo plano. Podemos perceber que os participantes não se apresentam considerando a pluralidade de fatores envolvidos em suas identidades, mas supervalorizando a dependência das drogas como o principal fator ao descreverem a si mesmos.

Retomando o conceito de socialização secundária de Berger & Luckmann (1985), podemos analisar como a apresentação dos participantes é influenciada pelo momento comum que todos estão vivendo na instituição de tratamento de drogadição. Segundo Berger & Luckmann (1985), a inserção de sujeitos adultos em instituições sociais interfere diretamente em suas identidades, nos modos de ser, pensar e agir. Considerando a influência da instituição nos modos de subjetivação dos residentes e na forma com que percebem a si mesmos, julgamos ser importante a proposta de atividades nas quais os residentes possam perceber os diversos papéis sociais que assumem em suas vidas, buscando não priorizar determinado papel social em detrimento de outros.

SUJEITO X SOCIAL

Os participantes do grupo focal enfatizaram em seus relatos características individuais e aspectos sociais que influenciaram tanto o uso de substâncias tóxicas quanto à busca do tratamento da Drogadição. Essa discussão nos remete a Kalina (1999), Sanchez (1982) e Bucher (1992); autores que falam da influência social em comportamentos relacionados à dependência de substâncias tóxicas. Percebemos que os aspectos individuais e sociais são freqüentemente apresentados pelos residentes como se fossem opostos, na maioria das vezes há uma supervalorização de um aspecto em detrimento do outro. Entretanto, observamos que todos os participantes ressaltam a existência de uma relação entre sujeito e social, apontando para uma interdependência destes fatores.

Com relação ao motivo que o levou a usar drogas, Vitor fala:

Companhias, influências, eu acho que a companhia também faz parte e depende da pessoa ter cabeça, cada um escolhe com as próprias mãos o que vai ser, o que quer fazer [...].

Percebemos que Vitor inicia seu discurso dizendo que há uma influência social, porém o sujeito também tem sua parcela de responsabilidade nas escolhas que realiza. Sendo assim, o uso das drogas não seria apenas consequência de uma determinação social, mas também das relações que o sujeito estabelece no contexto em que está inserido.

Pedro assume sozinho a responsabilidade pelo início do uso de drogas, dizendo: “[...] eu não posso colocar a culpa em uma pessoa diretamente porque o culpado sou eu.”. Pedro fala de uma “culpa” pelo uso de substâncias tóxicas, o que nos leva a pensar na possibilidade de que a instituição de tratamento trabalhe a responsabilização do sujeito pelos seus próprios atos. Isto nos remete à proposta base das Comunidades Terapêuticas em que o sujeito é responsável por sua cura, em uma busca de liberdade e de autonomia (CARVALHO, 2003).

Pedro aponta a discriminação que sofreu devido ao uso de drogas: "A credibilidade das pessoas da sociedade você perde totalmente, ninguém mais acredita em você..." diz ele. Neste sentido, Pedro fala de uma resposta social em relação a um ato seu. Diante disto, ele procura ajuda em um tratamento de Drogadição, buscando também um reconhecimento social. Renato também fala sobre o desejo do reconhecimento e aceitação da sociedade, contando sobre a rejeição social que sofreu enquanto usuário de drogas:

*E é isso, as pessoas chegarem e te olhar com bons olhos, saber que você mudou e voltar recuperado. É uma coisa muito triste **você não ter caráter sabe?** E chegar num ambiente e não ser bem recebido, tipo uma festa, uma convenção, alguma coisa assim, palestra, e todo mundo vira a cara, te olha com maus olhos. Então, como o próprio irmão Gean falou, a gente tá aqui pra poder **resgatar essa dignidade**. Não só unicamente pra gente, **mas pro social, na sociedade ser bem aceitos** (Grifo nosso).*

Renato considera que sua participação no grupo focal poderá influenciar na "quebra" destes estigmas, avaliando como positiva a realização de pesquisas com usuários de drogas: "É bom, agente poder se expor um pouquinho, mostrar que nós não somos nenhum carrasco como as pessoas podem pensar, nós somos gente como todo mundo...".

De maneira geral, os residentes apresentaram tanto aspectos individuais quanto sociais para falar sobre a Drogadição e o seu tratamento. Percebemos que não há como separar a experiência individual da social, pois elas encontram-se intimamente ligadas. Com isto enfatizamos a importância de analisar o sujeito como produto e produtor em uma dinâmica própria das relações humanas (LANE, 2004a).

CARACTERÍSTICAS DO TRATAMENTO: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Os participantes do grupo foram convidados a falar sobre as características gerais do tratamento na instituição, destacando os aspectos positivos e negativos. Foi observado que os residentes tiveram dificuldades em falar sobre pontos negativos do tratamento. Inicialmente disseram que não havia pontos negativos, mas ao longo da discussão foram surgindo características que acabaram sendo avaliadas por eles como negativas. Porém, mesmo quando surgiam características negativas, os residentes buscavam dizer que estas características não eram do tratamento, mas deles mesmos que estavam passando pelo tratamento. Ao falar sobre o tratamento, os residentes chamam a instituição de "casa", e fazem comparações desta casa com outros locais a fim de descrevê-la e diferenciá-la de outros contextos.

A pesquisadora solicitou que cada um falasse uma palavra que representasse o tratamento. Segundo Gean, "100% sobriedade" seria a expressão que melhor representaria seu tratamento e que simbolizaria seu grande objetivo na vida.

Renato diz que "força de vontade" é o mais importante no tratamento. Renato também fala da possibilidade de aprender a realizar várias tarefas na instituição e julga isto como um aspecto positivo.

Pedro também salienta o aprendizado de atividades laborais como um ponto positivo do tratamento: "[...] aqui já passei em todos os setores de trabalhos, menos a cozinha. [...] aqui eu aprendi profissões que eu nunca imaginei que podia ter." diz Pedro.

Henrique destaca a palavra "responsabilidade", explicando que é preciso ser responsável para cumprir todas as tarefas em seus horários e regras determinadas pela instituição.

Segundo Pedro "disciplina e sacrifício" são as palavras-chaves do tratamento na instituição, ele também enfatiza as regras e horários que precisam ser obedecidos cotidianamente. É interessante perceber que as palavras "disciplina" e "sacrifício" poderiam ser vistas como negativas, mas aqui aparecem como positivas a partir da análise de Pedro.

Yuri apresenta um ponto negativo do tratamento que é a ausência da liberdade, porém contrapõem esta característica com os problemas decorrentes do uso das drogas. Ele faz a escolha por continuar o tratamento, mas enfatiza que a instituição de tratamento "(...) não é o melhor lugar em que poderia estar".

Sobre características negativas da casa, Pedro diz:

Então eu acho que a casa não tem nada de errado, eu que vim pra poder mudar e pra poder fazer o melhor de mim. Eu sou bem recebido aqui e tratado muito bem, a fazenda é ótima [...]. O único problema que tem aqui, não sei se é problema ou qualidade, é que aqui é uma prisão psicológica porque não tem muro, não tem portão, não é fechado e muitos irmãos que são fracos na caminhada usam essa falha, não posso dizer que é falha porque é bom também porque só fica quem quer.

Esta fala de Pedro retrata bem a dificuldade dos residentes em criticar a instituição. Mesmo quando eles conseguem localizar algum aspecto negativo, eles buscam analisá-lo como algo positivo e importante para a recuperação de cada um.

A todo o momento os residentes falam sobre a disciplina da instituição, salientando a importância das regras e de obedecê-las. Segundo Kalina (1999), estas regras correspondem á uma parte importante do tratamento da drogadição, pois o sujeito ao se deparar com o "Não", e com uma série de limites impostos, passa a estabelecer relações diferentes consigo mesmo, com os outros e com as drogas.

É interessante observar que esta idéia de disciplina e rigidez com relação às regras permeia até as críticas com relação à instituição que, segundo Pedro, podia “vigiar e monitorar mais” os residentes para evitar que saiam da instituição para buscar drogas do lado de fora. Pedro relata que alguns residentes burlam as regras da instituição em função de uma falha na vigilância dos monitores e que todos os residentes arcam com as conseqüências desta falha. Também podemos localizar isto na fala de Henrique que aponta como característica negativa o fato da instituição “liberar” materiais para os residentes novatos: “Eu acho que uma falha é quando chegam os novatos e eles liberam para trabalharem com as ferramentas, pra trabalhar com enxada, facão, foice...” disse Henrique.

Neste momento, Henrique diz ser perigoso permitir que os recém-chegados à instituição tenham acesso a ferramentas, pois eles podem provocar brigas e agredir os outros residentes. Renato concorda com Henrique e diz que a forma de adaptação dos novatos pode mesmo ser um ponto negativo da instituição. Pedro discorda de Henrique e Renato, e diz que “[...] lá fora você não vai ter uma pessoa te vigiando o tempo todo”. Novamente uma característica inicialmente avaliada como negativa é reavaliada e passa a ser considerada como mais um ponto positivo do tratamento. Percebemos também uma contradição na fala de Pedro, que anteriormente havia sugerido que os monitores deviam vigiar mais os comportamentos dos residentes.

Uma divergência observada a respeito das características do tratamento diz respeito ao tempo de duração estabelecido pela instituição. Gean contrapõe a fala de Renato e defende que o tempo de tratamento deve ser seguido rigorosamente, Pedro reafirma o que Renato falou e o grupo realiza uma nova construção sobre este assunto como podemos ver na seqüência de falas a seguir:

Renato: [...] nós temos que ter a força de vontade pra caminhar [...]. Não é só ficar os 9 meses e sair falando que cê tá curado certo? Então a partir do momento... que eu possa ficar aqui três meses... Igual um irmão daqui falou comigo que já viu uma pessoa ficar aqui um mês, e até hoje, três a cinco anos depois, tá aí de pé...

Gean: Só interrompendo... eu acho o seguinte: se a pessoa vir aqui com o propósito de recuperar eu acho que se ela não conseguir ficar aqui os nove meses ela também não reforça que seja importante para ela lá fora, porque nove meses é que nem nossa geração na barriga da mãe. [...]. Então a gente tem que ter a força de vontade que a gente tava falando, de permanecer os nove meses, porque nove meses é o tratamento, e nove meses é pra você chegar no seu reviver de novo.

Pedro: Não é nove meses que vão me dar um certificado que eu vou ta sóbrio o resto da minha vida não... é a minha força de vontade e a minha fé que vai me garantir que eu vou.

Percebemos que os residentes apresentam divergências com relação ao tempo de tratamento que é fixado em 9 meses pela instituição, mas todos concordam que é preciso ter “força de vontade” para continuar o tratamento. Com relação a isto percebemos que os residentes atribuem o sucesso do tratamento à implicação individual de cada um, e não só à metodologia da instituição em que estão inseridos.

De maneira geral, ao analisarmos as falas dos residentes com relação às características do tratamento nesta instituição, observamos a predominância dos três elementos propostos na metodologia das Comunidades Terapêuticas que, segundo Carvalho (2003), formam o tripé “Oração+Disciplina+Trabalho”. Com relação ao trabalho, os residentes avaliam como positiva a possibilidade de trabalhar e aprender a desempenhar novas atividades na fazenda. No que diz respeito à disciplina, esta aparece como uma característica marcante e é salientada por todos os residentes quando falam das regras determinadas pela instituição. Sobre a Oração, percebemos que também é um aspecto marcante do tratamento nesta instituição. No próximo tópico discorreremos sobre esta característica separadamente, devido à relevância que percebemos com relação a este aspecto por parte dos participantes do grupo focal.

RELIGIOSIDADE

Durante o grupo focal, pudemos observar várias falas dos participantes fazendo referência à religiosidade, sendo esta uma característica marcante da instituição na qual estão inseridos. A espiritualidade nesta instituição é trabalhada com base na religião católica. Os residentes participam de atividades como a oração do terço e a leitura da bíblia sagrada. Sobre isto, Renato comenta que inicialmente há um estranhamento com relação aos costumes religiosos da instituição, que podem ser percebidos como algo “chato”, mas depois os residentes se acostumam e passam a gostar de participar destes momentos em que rezam, escutam e realizam pregações bíblicas.

Segundo os residentes, aqueles que apresentam bom comportamento na instituição participam da missa aos domingos em uma cidade vizinha junto com o coordenador da instituição. Desta forma, percebemos que a instituição valoriza e incentiva a participação dos residentes na igreja católica a medida que a coloca como “prêmio” para aqueles que estão se dedicando ao tratamento.

Em vários momentos, os participantes utilizaram trechos bíblicos e frases religiosas para relatar suas experiências. Renato, por exemplo, ao contar sua história de dependência das drogas e sua chegada a esta instituição de tratamento, diz: “Mas Deus escreve certo em linhas tortas”. Ele também utiliza a frase “em nome de Jesus” ao falar da expectativa de recuperação neste tratamento.

Vitor relata que: "Às vezes quando a gente tá no mundo das drogas, isso aí acho que é a última coisa que a gente pensa, eu acho que é Deus.". Ele também cita um trecho bíblico quando diz: "Podemos tudo, mas tudo que convêm né? E nem sempre tudo convêm pra gente". Outra frase marcante de Vitor que enfatiza a espiritualidade diz respeito à sua expectativa diante do tratamento na instituição: "O que eu quero pra mim e pra todos aqui é Deus na caminhada porque se não tiver também é em vão".

As falas dos residentes com relação à espiritualidade nos levam a pensar na abordagem religiosa, apresentada por Rezende (2005), na qual há uma substituição da droga pela religião. O sujeito passaria à mudança com relação ao objeto de dependência, mas continuaria dependente de algo. Neste sentido, o novo objeto de dependência seria menos angustiante para o sujeito devido a sua maior aceitabilidade social. Como vimos anteriormente, Freud (1974) ao discorrer sobre os métodos utilizados para alcançar a felicidade, cita a religião como forma de evitar o sofrimento assim como o uso de substâncias tóxicas. Porém, a escolha da religião como método para buscar a felicidade pode impedir o exercício da autonomia, fixando padrões de comportamentos e a escolha de outras possibilidades para alcançar a felicidade. Desta forma, tanto uso das drogas quanto à inserção religiosa, como única forma de alcançar a felicidade, são maneiras de fixar comportamentos e impedir que o sujeito possa fazer escolhas por si próprio na busca de autonomia em sua vida.

A CONVIVÊNCIA NA INSTITUIÇÃO

Outro assunto que foi enfatizado pelos residentes diz respeito à convivência com os colegas na instituição. Ao serem perguntados sobre como é a influência dos colegas no tratamento de cada um, os residentes disseram: "Isso é fácil" simultaneamente. Após esta resposta dada em coro, eles começaram a relatar situações em que os colegas atrapalham uns aos outros, por exemplo, quando brigam por pequenos problemas no cotidiano. Renato relata uma situação em que isso ocorre: "[...] igual à televisão: às vezes eu quero um programa e ele quer outro, e se não tiver auto-controle acaba brigando". Segundo Renato, estas pequenas brigas que acontecem atrapalham o tratamento dos residentes e alguns desistem de continuar o tratamento por causa de desentendimentos com os outros.

Os outros residentes concordam com Renato e também dizem que muitas vezes os colegas atrapalham o tratamento de outro. Pedro, por exemplo, diz que um aspecto que atrapalha é a fofoca: "Às vezes alguém chega e fala mal de mim para alguém, depois para outro, e isso vai crescendo, e muitos que são fracos já na primeira conversa já caem...". Desta forma, percebemos que a linguagem, cuja função primária é a comunicação e o intercâmbio social (LANE, 2004c), aparece de maneira paradoxal quando se torna um fator que também "desintegra" e desarticula as relações sociais.

A distorção na linguagem também é enfatizada por Yuri que comenta: "Cê tá falando bem da pessoa aqui e já tá retorcendo, chega na outra pessoa como negativo, e aí chega no ouvido do superior.". Esta fala retrata bem as transformações que ocorrem no significado da linguagem, estas transformações estão ligadas a aspectos subjetivos de cada sujeito que interage na rede de relações sociais (LANE, 2004c). Para Yuri, o fato da mensagem chegar distorcida para um superior, no caso algum monitor da instituição, parece ser o aspecto que mais lhe incomoda na convivência com os colegas. Pensamos que isto ocorra devido ao papel de autoridade assumido pelos monitores, que simbolicamente representam a lei dentro da instituição, lembrando os residentes sobre as regras que devem ser obedecidas de maneira disciplinar.

Renato fala que sua internação nesta instituição lhe proporcionou uma aprendizagem sobre a convivência entre as pessoas, avaliando isto como algo positivo. Sobre isto, vejamos a fala de Renato:

Se todo mundo pudesse, todo mundo em geral pudesse, estaria em uma casa de recuperação... Sabe porque? Pra poder realmente saber essa palavra aí: a convivência... Porque se todo mundo juntasse em uma casa de recuperação esse mundo ia ser diferente... Porque ia aprender a se vestir, não ia aprender a ser drogado... Ia aprender a conviver... Entendeu... Sobre tudo eles iam aprender...

Nesta fala Renato apresenta um tom de voz emocionado, demonstrando um ar de devaneio em seu discurso. Ele demonstra estar sonhando com um mundo "perfeito", em que todos convivem de maneira pacífica e feliz. Nesta fala ele dá a entender que a convivência na instituição é perfeita, contradizendo sua fala anterior em que dizia que os problemas de relacionamento são empecilhos no tratamento dentro da instituição.

Os relatos sobre a convivência na instituição nos remetem ao *Mal estar na civilização*, explicado por Freud (1974), em que o relacionamento com os outros é considerado como uma fonte de sofrimento para o ser humano, apesar de ser essencial para sua sobrevivência. Observamos que os residentes percebem as relações sociais como necessárias, porém são destacadas como geradoras de *mal estar*, salientadas de uma maneira negativa, quando relatam situações em que as relações com os colegas prejudicam o tratamento de cada um. Desta forma, percebemos que a convivência na instituição é avaliada pelos residentes de maneira contraditória, o que demanda uma atenção especial da instituição durante o tratamento.

A partir das experiências discutidas no grupo focal, entendemos ser de grande relevância trabalhar as relações de grupo neste tipo de instituição. O trabalho que considera e intervém nestas relações de grupo pode fazer com que o tratamento alcance resultados mais satisfatórios para os sujeitos enquanto seres humanos que são essencialmente histórico-sociais (LANE, 2004a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pudemos perceber as contribuições da Psicologia Social para o entendimento da Drogadição enquanto fenômeno construído de acordo com influências históricas e sociais. Percebemos que a sociedade é determinante para a caracterização da drogadição e do drogado, que muitas vezes é estigmatizado por apresentar comportamentos desviantes do que é esperado socialmente. Constatamos que, de acordo com os sujeitos pesquisados, a busca pelo tratamento da Drogadição também está relacionada à necessidade de responder a essa expectativa social e de conseguir um reconhecimento da sociedade enquanto sujeitos "normais".

Ao investigarmos sobre o tratamento da Drogadição, pudemos analisar algumas dimensões psicossociais envolvidas neste processo. Chamou nossa atenção aspectos como a identidade dos sujeitos em tratamento, as influências de grupos sociais e a convivência entre os residentes na instituição de tratamento. Diante da análise destas dimensões, observadas através das características do tratamento na instituição pesquisada, acreditamos ser de grande relevância a realização de práticas de trabalho que consideram as relações grupais durante o tratamento da Drogadição nas instituições.

Estamos cientes que este trabalho traz apenas contribuições iniciais sobre o assunto, mas que são importantes para o incentivo à realização de novas pesquisas e produção de conhecimento acerca do tratamento da Drogadição. Desta forma, não podemos tirar conclusões definitivas a partir deste trabalho, mas através de seus resultados podemos apontar que se fazem necessárias novas pesquisas acerca dos tratamentos existentes atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BUCHER, R. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CARVALHO, M. D. de. **Comunidades terapêuticas: da boa vontade à prática profissional**. 2003. 29f. Monografia de conclusão de curso. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Prepes, Belo Horizonte.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-75.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREUD, S. (1930). **O mal estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, V.XXI).

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KALINA, E. et al. **Drogadição hoje: indivíduo, família e sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, jun. 2004, p. 124-136.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004a. p. 10-19.

LANE, S. T. M. Consciência/alienação: a ideologia do nível individual. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004b. p. 40-47.

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004c. p. 32-39.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004d. p. 78-98.

QUEIROZ, I. S. de. Os programas de redução de danos como espaços de exercício da cidadania dos usuários de drogas. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, 2001, ano 21, n. 4, p. 02-15.

REVIVER, C. **O centro de recuperação reviver**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.comunidadeviver.com.br/>> Acesso em 30/08/2005.

REZENDE, M. M. **Modelos de análise do uso de drogas e de intervenção terapêutica: algumas considerações**. Disponível em: <<http://www.adroga.casadia.org/tratamento/intervencao.pdf>> Acesso em 30/08/2005.

SANCHEZ, A. M. T. **Drogas e drogados: o indivíduo, a família, a sociedade**. São Paulo: EPU, 1982.

SPINK, M. J. P. & LIMA, H. Rigor e visibilidade: A explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTATO

Flávia Maria Alves

Endereço Eletrônico: flaviamarialves@yahoo.com.br

CATEGORIA: Prêmio Sílvia Lane (1º Lugar Estudante Graduação 2006)

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 20 de nov 2006

**POLÍTICA, IDENTIDADE E CONSELHOS DE SAÚDE: UMA PERSPECTIVA
PSICOSSOCIAL NA ANÁLISE DOS CONSELHOS GESTORES DE POLÍTICAS
PÚBLICAS**

**POLITICS, IDENTITY AND HEALTH COUNCILS: A PSYCHOSOCIAL PERSPECTIVE
FOR THE ANALYSIS OF THE COUNCILS-BOARD OF PUBLIC POLICIES**

Rafael Prosdocimi Bacelar¹

RESUMO

A partir da conceituação de política, como a possibilidade de inscrição de novos sentidos no mundo social, o artigo aplica a categoria identidade para entender a dinâmica dos conselhos de saúde. Procuo mostrar o conceito de política, a partir de Jacques Rancière, que destrincha o que usualmente chamamos de "política" em duas dimensões. Uma que ele chama de "polícia" responsável por garantir a ordem social, e a outra seria a política, a dimensão de inscrição de novos sentidos e significações em dada objetividade social. A partir da categoria identidade mostrarei como a interpretação dos conselhos tem sido proposta considerando suas potencialidades dentro de um esquema que privilegia a instituição política, enquanto "polícia", sendo que a dimensão propriamente emancipatória, tem sido relegada. Dessa forma, são drasticamente reduzidas as possibilidades democráticas desses arranjos.

Palavras-Chave: Conselhos de saúde, política, processo democrático, psicologia política

ABSTRACT

Considering that politics is the very possibility of creating new meanings for the social world, the paper applies the category of identity for understanding the dynamics of the health councils. The author approaches the concept of politics based on Jacques Rancière, highlighting its two dimensions: one that is called of "police" and that is used to maintain social status quo; the other one is of "politics", which implies in the creation of new meanings for society. Working with the concept of "identity", the author describes how health councils have been rather considered as police than as politics, in a clear misunderstanding of their emancipatory dimension. In this way, their possibilities of supporting democratic strategies have been heavily reduced.

Key Words: Health councils, politics, democratic process, political psychology

¹ Aluno do 10º período de Psicologia, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Os conselhos de saúde foram implementados progressivamente no Brasil² a partir da criação do SUS, em 1990, com a função de organizar a participação social da população no controle e definição de políticas na área da saúde³. Esses espaços, genericamente conhecidos, como conselhos gestores de políticas públicas, funcionariam como uma porta de acesso da população (através da chamada "sociedade civil organizada"), aos meandros das políticas públicas setoriais tais quais educação, saúde, planejamento, assistência social, juventude. São saudados como inovações no campo da política institucional, pois estabeleceriam um novo marco na democratização das políticas públicas.

Muito se tem pesquisado sobre os conselhos, sendo que a tônica da maior parte dos trabalhos é a discussão sobre a efetividade ou não desses espaços na democratização das políticas correspondentes (RIBEIRO, 1997; LABRA & FIGUEIREDO, 2002; COELHO, 2003; COHN, 2003; SILVA, 2004; COHN, WESTPHAL & ELIAS, 2005; STRALEN, 2005).

O que proponho nesse artigo é um modelo psicossocial de análise da atuação dos conselheiros, tendo como categoria de articulação a identidade do conselheiro. A formação da identidade política desses atores seria um critério para interpretar esses arranjos como políticos ou não, rejeitando uma interpretação do espaço do político enquanto uma denominação "geográfica" e apriorística, e privilegiando o foco na interpretação do "político" como o campo de disputa por resignificação do mundo social, e de definição e construção de identidades políticas. Portanto, pela condição de emergência de identidades políticas nos conselhos de saúde, irei definir em que sentido os conselhos são instituições no sentido da "polícia", ou no sentido mesmo da política (RANCIÈRE, 1999).

O conceito de identidade será definido como o operador analítico na relação sujeito-mundo. Sua apropriação é fundamental para aproximar os sujeitos individuais e coletivos das estruturas e sistemas de representação. Este trabalho se apóia na literatura sobre conselhos de saúde, assim como em experiências de pesquisa com conselhos: um trabalho de campo em quatro conselhos municipais de Minas Gerais; e a realização de uma pesquisa, em andamento, de caracterização institucional de uma amostra de conselhos também em Minas Gerais⁴. Dessa forma, o que for aqui analisado se refere, especificamente, aos conselhos de saúde, mas creio que esta proposta de análise não se

² "Atualmente, todos os estados e todos os municípios possuem conselheiros de saúde e estima-se que estes mobilizem quase cem mil conselheiros de saúde..." (STRALEN, 2005, p. 316).

³ Os conselhos foram uma conquista do movimento sanitário se inscrevendo como consequência de uma série de lutas pela saúde pública no Brasil. Ver Stralen (1996).

restringe ao âmbito da saúde. Os conselhos gestores são inovações democráticas e partem do princípio que é relevante neste trabalho: a participação social na constituição de políticas públicas, a complexidade dessa participação, e o potencial eminentemente histórico dessa pressuposição.

A partir da conceituação de política, da definição de identidade e de uma breve apresentação dos conselhos, de seus sentidos e práticas, concluirei com uma análise dos principais problemas na concretização do projeto de democratização das políticas públicas, partindo do viés das identidades dos atores envolvidos no processo. A questão percebida é que a atual concepção dos conselhos (a implícita, e não a explícita), levará no máximo, à criação de um fórum fiscalizador das políticas públicas, por parte da sociedade civil. O que, se de fato é algo positivo, decerto pretende problematizar o caráter revolucionário e histórico imputado à fórmula conselhos, que muitas vezes é entendido como um marco no processo de alargamento dos espaços de autodeterminação da sociedade brasileira, pela função de criar e construir políticas públicas, e não apenas fiscalizar o poder estatal.

UMA DEFINIÇÃO DE POLÍTICA

Definir política, tem como caminho necessário também definir “não política”, ou seja, estabelecer um campo no qual as ações contempladas nesse campo são políticas e as não contempladas não são. Demarcar esse campo deve, no entanto, ter um objetivo tal que, mais do que simplesmente estabelecer fronteiras conceituais, estabelecer também uma relação de contigüidade com o mundo real. E que permita mostrar que muitas das ações que se dizem “políticas” de fato, pelos critérios aqui estabelecidos, não o são.

Entendo por política não intrigas de corte, nem lutas entre grupos sociais que defendem seus interesses ou posições (...), mas uma atividade coletiva cujo objetivo é a instituição da sociedade enquanto tal (CASTORIADIS, 1987, p. 290).

O que proponho é que a dimensão política tem a especificidade de ser o mais axial dos campos de determinação do mundo sensível, e sua singularidade é a de criar e determinar posicionamentos, funções, identidades. Ou seja política é “...um conflito sobre a própria configuração do mundo sensível” (RANCIÈRE, 1999, p. 373). Uma ação política será entendida como uma ação na qual, em algum aspecto, a configuração do mundo sensível seja objeto de discussão, mesmo que não explicitamente. Não se trata de apontamentos abstratos, política se contrasta obrigatoriamente da filosofia na medida

⁴ A pesquisa faz parte do projeto financiado pelo CNPq: “Conselhos de Saúde: Novos Espaços de Construção de Identidades Sociais e de Sujeitos Coletivos”, sob a orientação do Dr. Cornelis Johannes van Stralen.

que a primeira diz de uma forma vivida de relações humanas. A política ocorre sempre entre aglomerados humanos e diz da conformação ou não à realidade social. A questão, pela qual diferencio conceitualmente essa noção de política, é a de entender os aparatos que organizam a vida comum, que ordenam os corpos na "polis", como "polícia" no sentido que o dá Jacques Rancière: "o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes e a gestão das populações" (1999, p. 372). E nesse sentido, política tem como principio a inscrição de novos valores e novas percepções sobre o que a "polícia" designa realidade. Política entendida como a extensão dos valores de igualdade e liberdade a toda humanidade, não pela força da enunciação, mas sim pela busca da materialidade do projeto da democracia, ou o estabelecimento *da* "reciprocidade simétrica em todos os níveis" (HELLER, 1991, p. 122). A política contrapõe-se a uma visão fechada do mundo social no qual as coisas, postas na mesa, devem ser distribuídas segundo tais regras, mas que não se é permitido repensar a própria configuração do que está na mesa, e do que não está, e mais importante ainda, de quem está sentado nessa mesa, aonde, em qual cadeira, etc.. Ou seja a democracia se revela como "a sociedade histórica por excelência, sociedade que, por sua forma, acolhe e preserva a indeterminação" (LEFORT, 1991, p. 31). Na perspectiva da polícia, que poderia também ser chamada de "administrativa", privilegia-se a distribuição de lugares, mas não a lógica dessa distribuição, parte-se de critérios, previamente escolhidos, mas não da configuração desses critérios. Penso que política diz da configuração, da construção de possibilidade e impossibilidades, de afirmação do que está presente ou ausente (SANTOS, 2002). Dizer que tal instituição é política é então dizer que ela atua na configuração de tal modo de fazer ver, perceber e principalmente agir no mundo social. E é constituída pela disputa entre sujeitos individuais e coletivos pela primazia da interpretação mais real, legítima ou verdadeira da formatação social.

Há um processo crescente de tecnificação e burocratização da vida social, esse processo produz um aumento da alienação dos sujeitos da realidade social, pois culmina com a especialização de tudo, incluindo da política. Essa especialização gera necessariamente exclusão e é algo que deve ser pensado criticamente. É no nível dos conselhos que essa questão surge escancaradamente, pois aí se inserem atores da sociedade civil que não estão necessariamente inscritos nessa lógica da modernidade, ao contrário dos atores tanto estatais quanto dos profissionais de saúde. A partir dessa situação, podemos imaginar que a tecnificação da política gera uma identificação da "polícia" com a "política".

A idéia dominante de que existem 'experts' em política, vale dizer, especialistas do universal e técnicos da totalidade, menospreza a idéia mesma da democracia (CASTORIADIS, 1987, p. 297)

A questão não é negar a fundamental relevância de critérios técnico-científicos, os quais são imprescindíveis para determinadas ações, como as farmacêuticas ou médicas, por exemplo. Mas o domínio da política responde a critérios diferentes dos critérios da técnica. Estabelecer verdades infalíveis no campo social é exatamente buscar objetivar o mundo de tal maneira que não se veja a contingência fundante da realidade: "Aristóteles ensinara que os escravos nascem, não são feitos escravos" (HELLER & FEHER, 1998, p. 31). O estabelecimento de um critério não passível de discussão das "técnicas de governo", que buscam ser vistas como "leis naturais da ordem social" (RANCIÈRE, 1995, p. 65) demonstra o caráter autoritário da "polícia" que se recusa a partilhar o espaço de significação. O implícito aos teóricos da técnica, como recurso mesmo da política, é que há uma dimensão prévia, não passível de ser discutida, não colocada, e que esta dimensão organiza e ordena todo o resto. Uma sociedade que se diz democrática deve ser capaz de explicitar todas as suas questões, pois é uma sociedade que banuiu os "marcos de referencia de certeza" (LEFORT, 1991) e com isso permitiu acesso e possibilidade de discutir as formas e critérios de organização social.

Que fique claro que não cabe aqui o julgamento de valor de quais ações são melhores. A ação democrática é apenas a ação que busca ser coletiva e autônoma no seu mais alto grau, que busca romper com a alienação e com o estranhamento do sujeito com o mundo que o cerca. Que busca inscrever e garantir as responsabilidades humanas e coletivas na apropriação do mundo. E, dessa forma, entende que essa ação é sempre "melhor" do que qualquer ação perpetrada por um "grupo de notáveis". Do contrário deveríamos declarar a farsa da democracia.

Se de fato os trabalhadores não passam de vítimas, a democracia é impossível e é necessário voltar ao poder absoluto daqueles que tem por missão compreender e agir (TOURAINÉ, 1994, p. 164).

Essa perspectiva aponta na direção e no significado daquilo que GRAMSCI diz: "todos os homens são filósofos" (1978, p. 21), assim como o que HELLER (1978) diz da expansão perpetrada por uma filosofia radical de esquerda de uma idéia "aristocrática" de liberdade a toda a humanidade. Esse patamar simbólico é algo axiomático no apelo à modernidade enquanto uma luta contra qualquer "artifício natural" (HELLER, 1991) que seja utilizado como hierarquização a priori das relações humanas.

A CATEGORIA IDENTIDADE E SUA CONEXÃO COM A POLÍTICA

Identidade refere-se a um momento de reflexão do sujeito sobre sua história, seus valores e suas práticas intersubjetivas, que culmina com a adoção subjetiva de certos elementos da realidade e da negação de outros. A subjetivação confere sentido e

direção à ação do sujeito no mundo. A construção da identidade é sempre algo a ser feito, contingente, inacabado, o que acaba contrastando com o substantivo (identidade), e que possibilita uma interpretação fechada do processo. Como diz Boaventura de Souza Santos: "Identities são, pois, identificações em curso" (1993, p. 31). Esse processo de construção identitária é perpassado por relações de poder na medida que diferentes visões sobre o mundo e sobre a realidade disputam as primazias de interpretação da realidade.

Essa interpretação constituirá o campo de possibilidade de atuação do sujeito. E portanto: "(...) identidade é um movimento que sempre se refere à política ou às formas de constituição e legitimação de uma estrutura e dinâmica social" (SOUZA, 2000, p. 14). A formação da identidade é um processo político, pois configura a forma de percepção sobre o mundo sensível, designando lugares e ações. É no âmbito das interações sociais e dos discursos que se configuram a emergência dos sujeitos sociais e propriamente as identificações.

A identidade seria uma resposta tanto às teorias que pretendem eliminar o sujeito das determinações sociais, configurando a reprodução da vida social de maneira cega e automática, assim como das teorias que negam a dimensão formativa e constitutiva das objetividades sociais. Dessa forma o conceito sustenta a dialética da construção do sujeito através da relação indivíduos-sociedade.

Os antagonismos sociais são disputas de poder, lutas por significação da realidade social na qual há a tentativa de determinados grupos em dominar outros. Os grupos dominantes buscam invisibilizar ou negar a existência e legitimidade das lutas e disputas políticas. Dessa forma nega-se a existência de sujeitos diferentes daqueles que se tornam hegemônicos, ora patologizando, ora rebaixando à categoria de inferior. E assim refuta-se o caráter arbitrário da conformação social, e das próprias construções identitárias, contingentes e históricas (PRADO, 2002). Uma dessas estratégias, por exemplo, é a de individualizar questões sociais e buscar enquadrar o sujeito dentro de uma "realidade de exceção", e assim subtrair sua existência, enquanto legítima e "banal" dentro do mundo social. Quanto mais democrática for uma sociedade mais ela conseguirá expressar suas contradições através dos seus mecanismos públicos, e menos ela irá restringir a emergência de novas configurações identitárias. O que vemos sempre é a constante negação do caráter fragmentado do mundo político, pela instituição das certezas (seja balizadas pela transcendência de Deus, do Estado, ou do Mercado, ou da Heterossexualidade), com a "supressão do político" e do tratamento ideológico dos fenômenos sociais.

OS CONSELHOS DE SAÚDE

Os Conselhos de Saúde foram criados através de uma longa luta política pela participação da população no controle e na deliberação das políticas públicas de saúde. Essa participação foi definida através da criação das Conferências e dos Conselhos de Saúde. As Conferências têm um caráter esporádico e definem diretrizes para a atenção à saúde, já os Conselhos têm um caráter colegiado e permanente. São compostos por conselheiros representantes de entidades da sociedade civil de usuários do sistema de saúde, de trabalhadores de saúde e de prestadores de serviço tanto público quanto privados. Os usuários representam 50% dos conselheiros, 25% são trabalhadores de saúde e 25% representantes do governo e de outros prestadores de serviço. Apresentaremos toda a discussão no nível dos conselhos municipais, por entender que é no nível local que ocorre uma maior possibilidade de emergência do político.

Os Conselhos são públicos, mas não estatais. Eles devem estabelecer uma relação com o governo, mas devem também preservar sua autonomia, já que o governo faz parte dele, mas o Conselho não é subordinado ao poder executivo.

Os Conselhos são apontados como inovações no campo da política democrática, pois apresentam o caráter ofensivo da sociedade civil, ao determinar a possibilidade de deliberação de políticas por meio da sociedade. Entendemos deliberação nos seus dois sentidos possíveis: como discussão coletiva; e também como a possibilidade de levar o estado à ação (AVRITZER, 2000).

Muitos autores, como já citados anteriormente, discutem sobre a efetividade dos conselhos em promover a democratização das políticas públicas de saúde possibilitando o acesso da população, através da chamada sociedade civil organizada, aos canais decisórios. Esses trabalhos buscam investigar as possibilidades de concretização, seja através de reflexões teóricas ou de estudos de caso. A partir dos principais apontamentos sobre as constrictões à efetivação democrática nos conselhos, buscarei articular como essas críticas podem ser interpretadas sob a ótica da categoria identidade e da conceituação de política aqui definida. Por intermédio desses entraves mostrarei como a categoria identidade pode ser central na análise dessas instituições, mudando o foco das atuais pesquisas que por vezes se encontram presas a uma conceituação estritamente ligada à política no viés da regulação, e com isso não permitindo pensar o problema vital da democracia: a emancipação social. Critico, com isso, a consideração incontestada de uma inclusão a qualquer preço, sem se considerar as possibilidades efetivas de decisões nos lugares definidos à população. Mais do que a população ser responsável por realizar o controle "policial", próprio do estado, e mais do que consentir com decisões previamente definidas, podendo realmente estabelecer possibilidades maiores de escolha. O que se afirma aqui não é a utopia da libertação do sujeito de toda forma de controle, mas a efetivação da autodeterminação coletiva e a explicitação pública das

formas de controle social, o que contrasta com algo que tenho visto na prática dos Conselhos, e que pode ser assim definido:

...os atores sociais chamados a assumir suas responsabilidades para o tratamento concertado dos problemas são sobretudo convidados a verificar que a solução 'mais razoável' é na verdade a única solução possível, a única autorizada pelos dados da situação tais como os conhecem os Estados e seus especialistas. O consenso então não é nada mais que a supressão da política (RANCIÈRE, 1999, p. 379).

AS CONSTRIÇÕES PARA A AÇÃO DEMOCRÁTICA NOS CONSELHOS: A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA IDENTIDADE

O que a literatura sobre Conselhos mostra, é que há uma enorme gama de explicações sobre o fato dos conselhos não responderem na prática aos anseios utópicos dos partidários da democracia deliberativa. Muitas dessas pesquisas remontam uma categorização do perfil dos conselheiros, o que se mostra uma forma de se investigar a pluralidade na participação nos Conselhos (AVRITZER *et al.*, 2005; GERSCHMANN, 2004; LABRA & FIGUEIREDO, 2002). É importante entender identidade não como a apresentação de elementos descritivos individuais e coletivos dos conselheiros, mas sim propriamente de apresentar as disputas pela hegemonia das possibilidades de determinação da realidade social dos atores envolvidos no processo. Incluindo aí os atores estatais, pouco problematizados pelas pesquisas. Os Conselhos não vão se realizar na afirmação de uma emergência identitária solitária; visto que é no próprio jogo que estas identidades se efetivam, também é no próprio jogo que devem ser buscadas. As identidades emergem na disputa política. São muitas as questões levantadas pelas pesquisas sobre os problemas dos conselhos na efetivação de sua proposta democrática. Podemos resumir através do que seria a dificuldade dos conselhos em serem plurais, dialógicos e deliberativos (TATAGIBA, 2002), assim como das dificuldades ora apontadas na sociedade civil e ora aos atores estatais em lidar com essas questões. Existe uma grande expectativa com o advento desses fóruns, o que tem levado a análises pessimistas quanto a esses mecanismos democráticos. Esse pessimismo deve-se a uma enorme esperança com relação aos Conselhos.

Nesse sentido atribuir indiscriminadamente aos espaços de participação da sociedade civil o papel de agentes fundamentais na transformação do Estado, da Sociedade, na eliminação da desigualdade e na instauração da cidadania, transformando as expectativas que estimularam a luta política que se travou pela sua constituição em parâmetros para sua avaliação, pode nos levar inexoravelmente à constatação de seu fracasso (DAGNINO, 2002, p. 296).

Passaremos a discutir alguns pontos nos quais pensamos que a abordagem aqui proposta pode contribuir para um aprofundamento da problemática apontada nos Conselhos. A categoria identidade não permite interpretar totalmente os Conselhos de Saúde, visto que muitas das dificuldades na consolidação deste mecanismo são fundamentalmente institucionais. Como por exemplo, Coelho (2005), demonstra como o Conselho Municipal de Saúde da cidade de São Paulo atuou de maneira diferenciada em dois momentos distintos. Num primeiro momento, quando era discutido o projeto de se alterar para autarquias alguns hospitais públicos, o que levaria, entre outras coisas, a mudanças na legislação trabalhista, e, portanto, tratava-se de uma questão polêmica, que provavelmente não seria aprovada pelo Conselho, então este foi afastado da decisão, sendo o projeto encaminhado para a Câmara Municipal e aprovado por esta. Noutro momento, quando se discutia a ampliação do Programa Saúde da Família, e o Conselho era favorável ao mesmo, houve a participação do órgão na decisão. Este exemplo mostra uma seletividade dos temas que devem ou não passar pelos conselhos demonstrando o claro caráter ideológico que a democratização das políticas públicas de saúde podem sustentar. Um Conselho que é chamado para atuar apenas nas questões já previamente definidas ou apenas para decidir "a cor dos postes" (MÉSZAROS, 1987) é apenas a expressão do trato ideológico dado pelas diversas administrações públicas à questão da democratização das políticas públicas.

A partir de 4 elementos construtivos à ação política dos Conselhos, abordarei como a categoria identidade pode servir para analisar essas questões num nível psicossocial. As dificuldades encontradas são as seguintes: a "objetivação total" da questão da saúde e a negação do conflito; a definição negativa da categoria usuários e a conseqüente amplitude de representantes da sociedade civil; a manutenção das posições internas de poder; e por fim a questão da "institucionalidade sem consolidação" (KRUGER, 2003) e da subjetivação do direito.

A OBJETIVAÇÃO TOTAL

O primeiro aspecto discutido é a tendência observada de fechar a questão da saúde sobre si mesmo, negando a fragmentação do domínio social, e buscando com isso uma objetivação total da realidade. Observa-se nisso a tentativa de colocar o Conselho como que a trabalhar "pela saúde". Como se a saúde existisse por si mesmo, e não fosse parte de um sistema social. Saúde para quem, em que condições etc...O ponto que deve ser problematizado com essa noção é o do não-reconhecimento dos antagonismos sociais delineados pela relação complexa entre o sistema público de saúde e o mercado desse setor. Dessa forma deve-se ter em mente a complexidade social e econômica que a instauração de um sistema público e universal de saúde numa sociedade capitalista e

desigual como a brasileira gera (COHN, 2003; STOTZ & ARAÚJO, 2004). A instauração da saúde de uma maneira totalmente objetivada, pode trazer a conformação do mundo social tal qual ele se apresenta, e não como um sistema instituído. Com essa objetivação busca-se estabelecer o consenso e negar a possibilidade dos antagonismos. A estratégia é adotada pelos representantes do governo que buscam identificar o "policy" com a totalidade política (RANCIÈRE, 1999) Ou seja, nos Conselhos há uma estratégia, por parte de alguns atores estatais, o que acaba se disseminando pelos outros conselheiros, de se ocultar os enfrentamentos pela colocação da cooperatividade como forma de articulação principal no interior desse mecanismo. Isso fica bastante claro pela questão de se dizer de um regime de "co-gestão" da saúde, da sociedade civil e do Estado. É importante buscar compreender os efeitos desse fenômeno de negação do caráter contingente da realidade social, do estabelecimento a priori de uma relação horizontal (por mais irônico que seja), o que acaba impedindo o estabelecimento do conflito. Há uma visão liberal do conflito como algo ruim que deve ser evitado. "Estamos todos pela saúde", poderia ser um lema dessas manifestações. Essa visão, no entanto, deve ser levada em consideração pois se contrapõe a uma perspectiva, que tira o foco dos conselhos na questão estrita da saúde levando a discussões para os temas mais variados, incluindo aí questões político-partidários. O que pode fazer emergir um caráter ideológico e demagógico. Mas é importante compreender como os diferentes atores entendem essa questão de estarem todos ali, pela saúde, e de como essa forma de agir cooperativa pode se situar apenas no nível da enunciação, sendo que as reais disputas continuam/são travadas nas salas fechadas e nas manobras secretas.

A DEFINIÇÃO NEGATIVA DO SEGMENTO DOS USUÁRIOS

A formação das identidades coletivas no interior dos Conselhos não pode seguir modelos pré-definidos, como por exemplo identificar os grupos a partir dos segmentos presentes na composição. Essa tentação, de se identificar a priori as identidades dos conselheiros é minada, principalmente em relação ao segmento dos usuários, devido a enorme heterogeneidade de representações no conselho. Um Conselho de Saúde, pode no melhor dos casos, comportar diversos antagonismos, e no pior nenhum. Isso porque o segmento dos usuários, que a princípio poderiam ser um elemento articulador da identidade política, acaba tendo apenas uma definição negativa em relação aos outros segmentos, permitindo assim uma ampla gama de representações da sociedade civil. Usuário é na verdade, "potencialmente usuário", o que engloba todos os brasileiros, com exceção aí dos outros segmentos já representados, os trabalhadores de saúde, e prestadores de serviço. Com isso há uma enorme pluralidade na participação da sociedade civil. Na pesquisa em andamento sobre os conselhos municipais de saúde em Minas Gerais, vimos que as principais entidades da sociedade civil representadas são as

seguintes: entidades religiosas, clube de serviços, sindicatos diversos, entidades de patologias, entidades filantrópicas diversas e representantes de associações de moradores. Essa pluralidade de atores que pode ser interpretada como positiva, potencialmente indica um esvaziamento desses espaços com a participação de grupos que não estão interessados na constituição de um domínio público em relação à saúde. Dessa forma seria relevante realizar uma análise das representações e significações das entidades presentes nos Conselhos. Costa (1991) ao na sua dissertação de mestrado sobre a formação de um conselho de planejamento participativo na cidade de Governador Valadares, em Minas Gerais, apontou uma tipologia para caracterização das entidades representadas nesse fórum.

Essa tipologia consiste em 4 conformações dos movimentos urbanos que participavam desse conselho em Governador Valadares: a Tendência Expressiva Estrita, na qual "o sentido do participar encerra-se na própria participação, na satisfação pessoal e no crescimento existencial..." (1991, p. 35); na Orientação Revolucionária que busca "contemplar a recorrente manifestação do desejo de promover a transformação da sociedade" (1991, p. 40); a Tendência Reivindicativa Autônoma, que *propõe* "a afirmação da importância política das organizações populares, aparece, nessa visão associada à ênfase conferia a necessidade de autonomia da mesma" (1991, p. 47); e a Orientação Populista, que "descarta qualquer possibilidade de organização autônoma dos segmentos populares" (1991, p. 56). Essas quatro tipologias podem fornecer uma base para pensarmos algum tipo de análise das associações da sociedade civil que não se perca na extensão e pluralidade desse conceito.

A MANUTENÇÃO DOS LUGARES DE PODER NO CONSELHO

A lógica da democracia quando colocada em movimento teria a capacidade de não parar de cessar, de funcionar contra todo o aparato que naturaliza posições de sujeito. Nesse sentido, e se baseando em outros autores, Coelho (2003) aponta a possibilidade de se realizar um rodízio entre as funções mais importantes do conselho, por parte de todos os conselheiros, intencionando, com isso, que sujeitos com menor experiência técnica e de recursos comunicativos, tenham a oportunidade de exercer postos de importância. Essa proposta viria a potencializar ainda mais a afirmação do caráter contingencial do exercício do poder, e contribuiria para desnaturalizar as posições de poder já enraizadas. Os conselhos, no entanto, preservam as desigualdades no momento que imputam, aos sujeitos, posições, funções e possibilidade pré-definidas. Essa corporificação das desigualdades acaba minando a atuação, pois mostram que a proposição habermasiana, de que na esfera pública os sujeitos são iguais, e de que vale o melhor argumento e que aí estão em suspenso os impactos obtidos através da influência do dinheiro e poder não se confirma. Acaba-se jogando um jogo de cartas

marcadas. O principal elemento distintivo desse jogo é o domínio da técnica. Tanto no nível da saúde enquanto sistema social, dominada preponderantemente pelos trabalhadores da saúde, como no nível da tecnoburocracia estatal (RIBEIRO, 1997) dominada pelos representantes do governo⁵. Frente a esse quadro de enormes diferenças entre os atores e da dominação dos dispositivos de legitimação pelos atores estatais e os trabalhadores de saúde, tem-se realizado em massa capacitações para os conselheiros usuários, com o intuito de se minorar as desigualdades presentes no conselho. Há claramente uma percepção de uma relação automática entre melhoria da participação política e aquisição de recursos técnicos. O que penso, uma teoria embasada na identidade política, enquanto categoria, pode contribuir nesse debate, é na insistência no caráter não-cognitivo da participação e do debate político. Que os recursos técnicos sejam fundamentais para que entre outras coisas os conselheiros entendam o que é um relatório de gestão, uma planilha de gastos, ou como é o funcionamento de dado serviço de saúde é óbvio, mas que entre a aquisição desses conhecimentos e o posicionamento político há uma enorme distancia, é também algo a se considerar. Nesses casos deveria ser considerada uma proposta de educação para a política. Metodologias que buscassem maximizar a reflexão sobre a igualdade, a efetivação da liberdade nos conselhos e a insistência da dificuldade no trabalho com a pluralidade humana. A existência de capacitações apenas dos usuários reflete a concepção do agir nos conselhos, no qual o jogo já está marcado, os atores estatais já estão prontos, mas falta ainda que os representantes da sociedade civil estejam preparados para começar a partida. Uma proposta de educação para a política:

A existência de um espaço público não é uma simples questão de dispositivos jurídicos que garantem a todas a mesma liberdade de pronunciamento, etc.(...) Apenas a educação (paidéia) dos cidadãos enquanto tais pode dotar o espaço público de um autentico e verdadeiro conteúdo. Mas essa paidéia não é basicamente, questão de livros ou verbas para escolas. Ela consiste antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência pelas pessoas do fato de que a polis é também de cada uma delas, e de que o destino da polis depende também do que elas pensam,, fazem e decidem; em outras palavras: a educação é participação na vida pública (CASTORIADIS, 1987, p. 302).

⁵ Os representantes dos usuários nos conselhos, na maioria das vezes, não atuam diretamente nos sistemas mais complexos e burocratizados da vida social tais quais a grande empresa, a universidade e o aparato estatal, o que indica uma menos intimidade com a burocracia tão presente nos conselhos.

A QUESTÃO DO DIREITO À SAÚDE E DA "INSTITUCIONALIZAÇÃO SEM CONSOLIDAÇÃO" (KRUGER, 2003)

A questão estudada por Tânia KRUGER (2003) foi a de pesquisar um Conselho Municipal de Saúde no interior de Santa Catarina buscando entender se os conselheiros municipais conhecem o arcabouço jurídico-legal da construção dos mecanismos de participação social do SUS e, dessa forma, se a saúde é reconhecida, enquanto direito e os significados dessa preposição. KRUGER define que há uma enorme distância entre a constitucionalidade da participação social do SUS e os sujeitos que efetivamente são responsáveis por corporificar a realidade dessa participação. Ela defende que esse desconhecimento leva a repetição de velhas formas paternalistas e oligárquicas de se fazer "política". E afirma: "o movimento de Reforma Sanitária surgiu nos centros urbanos maiores, pouco se estendeu e firmou base nas regiões mais distantes do país, principalmente na esfera da municipalidade, mas que institucionalizou-se sem conseguir consolidar-se" (2003, p. 126). Extrapolando as afirmações de Kruger, sobre o desconhecimento da história da reforma sanitária, para um desconhecimento político da noção de direito à saúde e do comprometimento com uma ação política que passa por essa noção de direito. A luta pela saúde pública de qualidade deve ser compreendida dentro de um esquema simbólico pensado pelos participantes do Conselho. Os chamados movimentos reivindicativos trazem a tentação de se pensar uma carência em- si, mas não podemos partir de um ser humano com todas as carências e necessidades pré-definidas para a partir daí estabelecer critérios e linhas divisórias para a ação (HELLER, 1978). A percepção dos problemas na prestação de saúde pública e o consequente engajamento nos conselhos assim como suas causas devem ser compreendidas de um ponto de vista subjetivo e coletivo. Nesse ponto penso que as formulações de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, expostas por Smith (1998) podem ser de extrema valia: "the distinction between structural positions and subject positions is important for it is social agents with common identity –and not merely individual who share common structural positions who engage in political action" (1998, p. 64). Ou seja, a situação concreta de vida é subjetivada e transformada dentro do referencial simbólico desse grupo, e a partir daí compreendida, ou como uma falta natural, algo que no Brasil pode ser pensando assim: "é, eu sou pobre, logo não tenho mesmo que ter direitos", ou pensado através da recorrência a algo que está errado, porque "eu sou cidadão e logo me incluo dentro daqueles que tem direito à saúde pública". A relação estabelecida com o direito será determinante do tipo de ação mobilizada pelos atores. Dessa forma, a configuração que um sistema de necessidades suscita em diversos grupos é bem diferente. A ação democrática só pode ocorrer pela determinação coletiva da dimensão da privação, pelo reconhecimento de que falta, por que fazem faltar, e portanto, devo me mobilizar para responder a essa questão. A universalidade do direito, não traz em si essa concepção. O

passo para a mobilização política só pode ser dado pela consciência da contingência e da existência de formas de reparar essa falta dentro do esquema social existente.

A ausência denota um elemento que impede a identificação do sujeito com aquela identidade democrática clássica, a qual todos são (deveriam ser) iguais. Como propõe RANCIÈRE, o lugar do político é no que ele chama de "in-between" de duas identidades, nomes, culturas, na qual determinado grupo percebe que ele existe numa condição de privação (seja material ou simbólica), não natural e que deve ser reparada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção do "político" e da "política" aqui tratados podem colaborar muito para uma interpretação do mundo que não pretenda fixar lugares pré-estabelecidos, mas que esteja mais preocupado com a contínua transformação social e de como o sistema de ordenamento responde a essa transformação. Nesse sentido não concordamos com alguns pressupostos da ação política que sempre a colocam num lugar distante onde poucos sujeitos alcançam, quando política é realização social. Heller critica que os filósofos políticos sempre "excluíram amplos territórios do político do conceito de político" (1991, p. 89). A idéia de mostrar que política não é apenas o que os políticos profissionais fazem, serve para trazer o conceito para o nível das possibilidades de ação humana, assim como desembaraçá-lo do conceito de "social". A partir da teorização de Rancière do político, assim como de outros autores, busquei mostrar em que sentido podemos dizer dos conselhos de saúde enquanto lugares de emergência da liberdade. Os conselhos de saúde são criados pela constituição de 1988, mas devem se consolidar em sua ação cotidiana e não nas determinações apriorísticas. Só há ação política quando se coloca em marcha as lógicas da igualdade e da liberdade, que por sua vez só podem ser acionadas por sujeitos individuais e coletivos. Para isso acontecer devemos buscar primeiro identificar os antagonismos, os grupos antagonistas, e as disputas por significar a própria configuração desse espaço. Suas funções, possibilidade, ações. A própria concepção de que hoje, estabelece-se que os conselhos de saúde não funcionam devido à ausência de preparo dos membros da sociedade civil é algo que deve ser problematizado. Investe-se muito dinheiro e tempo nessas questões sendo que se deveria pensar em que sentido essas capacitações vem alterando a ação dos sujeitos nos conselhos, e em que medida esse sistema pode realizar aquilo que se propôs a ser, ou seja, um instrumento de aprofundamento da autodeterminação de uma coletividade sobre sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVRITZER, L. Teoria democrática e deliberação pública. **Revista Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, n. 50, 2000, p. 25-46.

CASTORIADIS, C. As encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COSTA, S. **Política para quem precisa de política**: Movimentos urbanos, participação e democracia. Dissertação de Mestrado – DCP, UFMG, 1991.

COELHO, V. S. **Os conselhos de saúde na cidade de São Paulo**. 2003. http://www.democraciaparticipativa.org/Arquivos/partSP_Cap3.pdf

COHN, A., WESTPHAL, M. F. & ELIAS, P. E. Informação e decisão política em saúde. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 1, fev. 2005.

COHN, A. Estado e sociedade e as reconfigurações do direito à saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 1, 2003.

DAGNINO E. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2002.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GERSCHMANN, S. Conselhos Municipais de Saúde: atuação e representação das comunidades populares. **Cad. Saúde Pública**, dez. 2004, v. 20, n. 6, p. 1670-1681.

HELLER, A. & FEHÉR, F. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.

HELLER, A. **Historia y futuro**: sobrevivir a la modernidad?. Barcelona: Península, 1991.

HELLER, A. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KRUGER, T. O desconhecimento da reforma sanitária e da legislação do SUS na prática do conselho de saúde. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 22, dez. 2000, p. 119-144.

LABRA E. & FIGUEIREDO J. Associativismo, participação e cultura cívica: o potencial dos conselhos de saúde. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 7, 2002, p. 537-547.

LEFORT, C. **Pensando o político**: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MESZAROS, I. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MOUFFE, C. Por uma política da identidade nômade. **Debate Feminista**. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1999.

PRADO, M. A. M. Psicologia política e ação coletiva: notas e reflexões acerca da compreensão do processo de formação identitária do "nós". **Revista de Psicologia Política**. Jul. 2002, p. 149-172.

RANCIÈRE, J. Politics, identification, and subjectivation. In: **The Identity in question**, Edited John Rajchman: Routledge, 1995, p. 63-71.

RANCIÈRE, J. O Dissenso. In: NOVAES, A. (Org.) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, J. M. Conselhos de saúde, comissões intergestores e grupos de interesses no Sistema Único de Saúde (SUS). **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./mar. 1997.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Revista Sociol.** São Paulo: USP, v. 5 (1-2), 1993, p. 31-52.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, out. 2002.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA. **Participação popular nas políticas públicas**: A trajetória dos conselhos de saúde do sistema único de Saúde no Brasil. 2004. www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel73/IlseGomesSilva.pdf –

SMITH, A. M. **Laclau and Mouffe**: the radical democratic imaginary. Nova York: Routledge, 1998.

SOUZA, T. R. P. **Formações identitárias de grupos e comunidades singulares**: o esgotamento do individualismo moderno e os sentidos dos comunitarismos atuais. Relatório final do projeto. Universidade Metodista de Piracicaba, 2000.

STOTZ, E. N. & ARAUJO J. W. G. Promoção da saúde e cultura política: a reconstrução do consenso. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2004.

STRALEN, C. J. v. **The struggle over a national health care system**: the movimento sanitario and health policy-making in Brazil: 1960-1990. Nijmegen: Mediagroep, 1996.

STRALEN, C. J. v. Gestão participativa de políticas públicas: o caso dos conselhos de saúde. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 5, n. 10, 2005.

TATAGIBA, L. Os conselhos gestores e a democratização das políticas no Brasil. In: DAGNINO, E. (Org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTATO

Rafael Prosdocimi Bacelar

Endereço Eletrônico: rafaelpros@gmail.com

CATEGORIA: Prêmio Sílvia Lane (2º Lugar Estudante Graduação 2006)

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 20 de nov 2006

**OS DESAFIOS DA INSERÇÃO JUVENIL NO MERCADO DE TRABALHO PELAS
POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA AGENTE JOVEM EM BELO
HORIZONTE**

**THE CHALLENGES OF YOUTH INSERTION IN LABOR MARKET THROUGH PUBLIC
POLICIES: AN ANALYSIS OF THE AGENTE JOVEM PROGRAM IN BELO
HORIZONTE**

Ana Paula Ferreira de Souza¹

RESUMO

O artigo analisa os aspectos psicossociais do programa Agente Jovem, desenvolvido pela Secretaria de Assistência Social em Belo Horizonte. Reflete sobre a efetividade do programa no que diz respeito à construção do projeto de vida do jovem e de sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Programa Agente Jovem, inserção no mundo do trabalho, políticas sociais, projeto de vida

ABSTRACT

The paper analyses the psychosocial aspects of the program Agente Jovem, developed by the Secretaria de Assistência Social (Social Welfare Public Bureau) in Belo Horizonte. It reflects upon the effectiveness of the program for leading the adolescents towards the construction of their project of life as well as towards their insertion in the labor market.

Key Words: Agente Jovem program, insertion in the labor market, social policy, project of life

Investigações sobre a juventude dão margem a um leque enorme de abordagens, pois constitui a fase de maior transformação na vida do sujeito e estas transformações indicam resoluções para a vida adulta.

Quando o tema é adolescência as palavras que surgem em nosso imaginário dizem respeito à rebeldia, ausência de compromisso, indignação, questionamentos (fundamentados ou não) protesto, vigor, alegria, hormônios sexuais, descobertas,

¹ Ex-educadora do Programa Agente Jovem; Aluna do 8º período de Psicologia, PUC Minas – Unidade São Gabriel. Extraído da monografia de final de curso, dezembro de 2004.

“drogas”, consumo, vestibular, trabalho, manifestações culturais, políticas, crise, dentre outras. Poderíamos gastar inúmeras linhas descrevendo características para esta etapa do desenvolvimento humano. Mas estas imagens correspondem às inúmeras transformações biológicas, psicológicas e sociais que o sujeito está submetido. Neste período o adolescente está diante de duas grandes tarefas: “1) *construir a sua identidade* e 2) *construir o seu projeto de vida. Realizar estas tarefas é um caminho cheio de desafios, ao fim do qual o adolescente termina sua transição entre a infância e a idade adulta*” (COSTA, 1998, p. 20).

Para a Organização Mundial de Saúde a adolescência é uma fase em que se dá:

*O desenvolvimento biológico da infância até o amadurecimento sexual reprodutivo,
O desenvolvimento dos padrões cognitivos e emocionais da infância à idade adulta, respeitada as particularidades culturais, e
O desenvolvimento sócio-econômico da pessoa em direção à sua relativa independência material, no interior da organização econômica de seu grupo.*(OMS apud LEVISKY, 2001)

Nesse contexto de transição gostaríamos de enfatizar o terceiro item apresentado acima. O caminho de desenvolvimento sócio-econômico em nossa cultura é marcado pela transição da escola para o mundo do trabalho – e atualmente – é um campo a ser explorado.

Percebe-se que o país carece de uma política nacional que universalize, equalize as iniciativas em curso suprindo lacunas importantes, favorecendo oportunidades de emprego digno aos jovens e evitando a sua exploração.

Segundo Bonnis (1998), a inserção do adolescente no mundo do trabalho tem fomentado discussões complexas. As constantes transformações da economia global requerem profissionais qualificados e atualizados, conhecedores das novidades tecnológicas, com competências técnicas e conhecimento de suas aptidões - o que exige investimento financeiro em sua formação. Porém estas transformações econômicas segregam pequenas economias, e em países em desenvolvimento como o Brasil, evidenciam o quanto à formação profissional está elitizada e submete os jovens de classe popular a condições degradantes de trabalho.

Entre jovens moradores da periferia de Belo Horizonte a vulnerabilidade juvenil é evidenciada pelos recorrentes episódios de violência nos quais estes geralmente são os mais envolvidos. Nas favelas a adolescência ganha um triste adjetivo: a marginalidade, que “*cotidianamente é realimentada pela leitura diária dos jornais, o medo faz com os habitantes de certas áreas pobres desta cidade sejam apresentados 'como definitivamente perdidos para o convívio social, como criminosos, assassinos em potencial, traficantes [e etc]'*” (ZALUAR, 1985, p. 18). Este adjetivo pode dizer da continuidade de um processo cristalizado de estigmatização dos menos favorecidos.

Assim, muitas as relações com os espaços “extra-favela” são construídas a partir desta visão estigmatizada. Ao falar de jovens moradores da periferia, limitamos a evocar imagens da manifestação da violência, vandalismo, marginalidade e delinquência. Imagens reforçadas diariamente pela mídia e pela ausência de políticas que garantam um mínimo de benefícios e bens públicos nestas localidades, reafirmando o processo de exclusão social.

Nas vilas os jovens vislumbram ter status com trabalho da moda (aquelas profissões que são apontadas em pesquisas como as mais bem pagas ou com maior procura no mercado). Porém esbarram com dificuldades como defasagem escolar, falta de informação e também financeiras – nossa sociedade é guiada pelos valores de mercado onde a renda determina a acessibilidade aos bens e serviços. Assim, encontramos estes jovens com limitadas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. *“Sem recursos financeiros, sentem-se privados do acesso às oportunidades que se apresenta para os segmentos de maior renda”* (SOUTO, 2001, p. 20). Então diariamente nas favelas vemos jovens que possuem potencial, mas que não são conseguem se inserir no mercado de trabalho formal. O que fazer então com tanto adolescente disperso, às vezes cometendo pequenos delitos, perturbando a “ordem” nas periferias? Muitos facilmente viram mão de obra do tráfico. E os outros, o que lhes restam?

São clássicas as pesquisas para conhecer o pensamento juvenil (de classe média e alta), para identificar quem é o “jovem” e seus produtos preferidos. Qualquer produto do consumo dessa faixa etária passa ter maiores chances de ser uma mercadoria sedutora entre consumidores de todas as idades.

Ao jovem residente das periferias das grandes capitais cabem análises sociais cristalizadas (e dominantes) que tem privilegiado este segmento da população como objeto de estudo: da delinquência e violência urbana (destacando-lhes espaços como vítimas e agressores); nos estudos sobre o mercado de trabalho informal (onde se destacam por uma inserção prematura em atividades legais ou ilegais) ou nos estudos sobre evasão, fracasso escolar ou consumo de drogas (NETO & QUIROGA, 1999).

Sabemos que pensar a juventude moradora das favelas, implica pensar a situação mais geral da pobreza no país e a dinâmica de nossas cidades. Vale pontuar que a saúde, educação, transporte, infra-estrutura e políticas habitacionais interferem significativamente na postura e nas relações estabelecidas pelos jovens. Mas optamos por privilegiar a discussão dentro da dimensão já citada, ou seja, sua relação com o mercado de trabalho formal.

Propomos uma leitura de como se dá o processo de inserção no mercado e quais os impactos deste entre os jovens favelados. Ventura (1994) partilhou de sua perplexidade diante dos inúmeros “destinos” dos jovens que conheceu em Vigário Geral,

Segundo o autor “*não se sabe o que impede esses jovens sem emprego e sem renda de caírem no tráfico. Em matéria de juventude pobre, a pergunta está errada, não é tanto 'porque tantos jovens estão no tráfico?' mas 'porque tantos ainda não estão?'*” (VENTURA, 1994, p. 26) Logo, podemos pensar que a falta de horizontes profissionais que efetive uma real inserção sócio-econômica, as altas taxas de desemprego juvenil e a falta de equipamentos sócio-culturais retroalimentam os fantasmas da delinquência e da exclusão (NETO & QUIROGA, 1999) .

Segundo Coelho (*apud* DAYRELL, 1996) é importante deter na análise dos significados construídos por esses jovens acerca do mundo do trabalho e da profissionalização, rastreando os diferentes tipos de lógicas acerca do mundo do trabalho que aí circulam. Faz-se necessário evidenciar os vieses que perpassam as opções de inserção no mundo do trabalho que tais jovens vão construindo, conquistando e ou recusando, bem como as representações sócio-culturais que produzem os comportamentos observados entre os jovens moradores da periferia. Segundo a autora, estas observações seriam um passo fundamental para dialogar com eles, para ampliar-lhes as possibilidades, questioná-los ou, simplesmente, compreendê-los.

As atuais mudanças e engessamento das oportunidades de trabalho podem trazer como consequência a instabilidade, a insegurança e precárias relações trabalhistas. Efeitos estes que transitam todo o tempo pelo mercado, tangenciando o formal, o informal e o ilegal, o emprego, o subemprego, reforçando o desemprego. Segundo Telles (1994), parcelas hoje da população de trabalhadores – com ênfase radical em seu segmento juvenil – não conseguem constituir-se nem enquanto trabalhadores, nem enquanto cidadãos ou sujeito de direitos.

Segundo dados extraídos da pesquisa de Neto & Quiroga (1999) entre a população juvenil, a vinculação de jovens a um ativismo diário onde se multiplicam inúmeras estratégias precárias de obtenção de renda possíveis de serem geradas no interior dos espaços urbanos e em suas comunidades. Segundo as autoras, no universo de trabalho e vida se diluem os limites entre legalidade e ilegalidade, visto que não existem regras claras, ou estas obedecem a códigos distintos. Assim, pequenos desvios não são percebidos como transgressões. A própria lógica individualizada do “quebra-galho” para dar conta de necessidades pessoais e familiares, neutraliza ou dá fluidez aos julgamentos e às possíveis culpabilidades. Essas são justificativas pelos “azares da vida e pela vivência de circunstâncias infelizes” (NETO & QUIROGA, 1999).

Na adolescência, quando carregam a tríade de ser “jovem, negro e pobre” o medo de se tornar um trabalhador pobre, em qualquer atividade que lhe garanta um salário com o qual possa sustentar sua família (DAYRELL, 2001), é um fantasma amedrontador.

Quando da apresentação do Projeto de Pesquisa, assistíamos a uma tímida mudança nas políticas de atendimento juvenil implantadas pelo Estatuto da Criança e do

Adolescente, porém algumas questões ficavam à margem das políticas públicas locais. Por exemplo: existem muitos jovens em Belo Horizonte, fortemente marcados pela violência, ameaçados, excluídos e mais vulneráveis a novas situações de violência e criminalidade, tornando-se uma das principais preocupações da sociedade.

Quais seriam as alternativas para jovens ao completarem 18? Trabalhos comunitários² apontam que para mantê-los afastados da criminalidade, faz-se necessário proporcionar-lhes acesso ao emprego, acompanhamento social ou psicológico, atividades de esporte e lazer e boa escolarização.

Será que a situação na qual se encontram tantos jovens em Belo Horizonte, indica a ausência de políticas públicas que minimamente favoreçam a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal? Ou uma política pública que possibilite a qualificação profissional destes jovens? Quais seriam os impactos na subjetividade deste jovem a inexistência de ações e serviços públicos voltados para essa faixa da população? E para os jovens que residem nas áreas mais pobres da cidade? Dentro do contexto de situação pessoal e social de risco – decorrente da miséria, da exploração por adultos, da desagregação familiar, do cometimento de atos infracionais, etc. estes aspectos comprometeriam suas reais possibilidades de futuro?

Neste momento utilizaremos o conceito de política pública definido Rocha (2001) como termo é muito amplo, utilizaremos uma visão geral sobre o assunto. Entendemos que as ações do Estado se evidenciam nas políticas públicas. *As políticas públicas referem-se a decisões governamentais projetada para atacar problemas que podem estar relacionados à política externa, saúde pública, meio ambiente, crime, desemprego e etc* (ROCHA, 2001, p. 11).

A partir de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente veio balizar a formatação de políticas públicas no que diz respeito ao atendimento à criança e ao adolescente. Pois diante da situação desumana vivida por crianças e adolescentes pobres em vários pontos do país provocou a reação dos grupos religiosos e movimentos sociais populares. A “questão do menor” não encontrava solução nas políticas sociais e leis existentes.

Considerando as mudanças promovidas pelo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), este trabalho propõe a análise da atual execução do Programa Agente Jovem, baseando-se na segunda orientação regulada pelo Art. 4º do Estatuto que está disposto da seguinte maneira:

*ART 4º - é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a **efetivação dos direitos** referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à **profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à*

² Vianna (2003); Dayrell (2001), Souto (2001).

liberdade e à convivência familiar e comunitária (em negrito, grifo nosso)³.

No que diz respeito à formulação de políticas públicas no atendimento a jovens a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, seguindo um Decreto do Governo Federal, implantou no município, em 2000, o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano.

ANTECEDENTES DO PROJETO AGENTE JOVEM

A Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Assistência Social, a partir da gestão Popular Democrática – 1993/1997 – construiu políticas específicas para a população infanto-juvenil do município. Estas políticas levaram em consideração a participação dos diversos segmentos da sociedade civil organizada, os avanços no campo da seguridade/assistência social e o aparato legal vigente, buscando, de forma participativa, democrática, transparente e solidária, responder eficazmente às necessidades dos variados perfis que compõem esta população.

Diante do compromisso assumido de reversão de prioridades e da vontade manifesta da sociedade civil, através da Conferência Municipal de Assistência Social, que apontou como prioridade a faixa de 0 a 19 anos, a Prefeitura de Belo Horizonte aceitou o desafio representado pela execução da proposta piloto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano como modo de viabilizar a superação da problemática social, revelada no Diagnóstico Municipal de Assistência Social (CMAS/BH) e agravada pela ausência de ações para jovens entre 17 a 19 anos. Ou seja, trata-se de oferecer à população jovem, sobretudo a mais vulnerabilizada, uma ocupação organizada e a sua reinserção na sociedade com vivências significativas de cidadania, como contraponto à falta de perspectiva e de opções de lazer desta população.

Nesse sentido, podemos entender a implantação do Projeto Agente Jovem como uma resposta da Secretaria de Assistência Social a esta realidade, assumindo o desafio de construir, em parceria com a sociedade civil, uma ação que, bem sucedida, torna-se há a base sólida de uma política pública para essa faixa da população do município (MIMEO)⁴.

³ No Art. 4º - PARÁGRAFO ÚNICO do ECA, a garantia de prioridade compreende:

- a) Primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) Precedência do atendimento nos serviços público ou de relevância pública;
- c) Preferência na formulação de políticas públicas;** (grifo nosso)
- d) Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

⁴ Relatório oficial da Secretaria Municipal de Assistência Social.

O QUE É O PROJETO AGENTE JOVEM?

Este projeto foi idealizado para atender jovens, entre 15 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade social, de forma que os mesmos possam inferir de forma positiva na realidade onde vivem e se habilitem a desenvolver um verdadeiro projeto de vida (...)⁵.

Em Belo Horizonte quando da implantação do projeto piloto, em 2000, foram atendidos 150 jovens, distribuídos em 6 núcleos nas comunidades do Alto Vera Cruz (região Leste), Santa Lúcia (região Centro sul) e Parque das Águas (região do Barreiro). Nesta época, execução do projeto era da responsabilidade da Prefeitura - que da forma que podia - garantia elaboração do plano de trabalho e acompanhamento pedagógico, supervisão para educadores, alimentação, financiamento das oficinas de arte cultura, etc, o desenvolvimento dos trabalhos estava centrado em três bases:

- 1) Atividades reflexivas – oficinas pedagógicas, discussões temáticas, dinâmicas de grupo que fomentava a construção do projeto de vida;
- 2) Atividades de arte-cultura – oficinas de grafite, dança afro e dança de rua, xilogravura, fotografia, capoeira e teatro (cada núcleo oferecia uma destas oficinas);
- 3) Atividades de esporte e lazer – oficinas de futebol, vôlei e peteca nos núcleos que a infra-estrutura permitiam.

Com estas bases o Projeto pretendia o estimular atitudes e ações protagônicas nos jovens, além de facilitar a interação entre eles, entre os eles e os educadores e ainda contribuir significativamente para desenvolvimento dos trabalhos temáticos⁶.

Neste período, o público alvo era jovens com potencial latente de liderança, o que significa dizer, jovens que expressavam ter um projeto de futuro minimamente elaborado, que ultrapassasse os limites da individualidade, incluindo, assim, aspectos referentes à comunidade da qual fazia parte, evidenciando um interesse em contribuir para a superação dos problemas da coletividade (Secretaria Municipal de Assistência Social, 1999).

No processo de implantação do Projeto piloto em Belo Horizonte, as primeiras ações: atividades pedagógicas, oficinas de arte cultura, o pagamento da bolsa-auxílio de

⁵ Versão preliminar Projeto Jovem de Desenvolvimento Humano, Governo Federal, 1999.

⁶ Conteúdo temático: **Módulo I** - o jovem como protagonista: identidade, relações interpessoais e cidadania. Conteúdo: identidade, auto-estima, auto-estima, auto-conceito, cidadania, sexualidade, integração, o grupo. **Módulo II** – Temas centrados no trabalho, segundo o interesse dos jovens. Conteúdo: o jovem no contexto social, Cidadania e direitos humanos, a pesquisa e diagnóstico da comunidade, políticas públicas, ética e autonomia, organização comunitária, projeto de vida. **Módulo III** – Confronto entre os sonhos e realidade. Conteúdo: planejamento de projetos, o jovem como protagonista, perfil de líder comunitário, movimentos sociais e cidadania, a construção do grupo. **Módulo IV** – A ação concreta. Conteúdo: desenvolvendo projetos, financiamento de ações, o trabalho em equipe, relações sociais e trabalho.

R\$ 65,00 (aos jovens) a Prefeitura pretendia promover um crescimento pessoal, social e cultural destes jovens.

Em 2001, o Projeto Agente Jovem transformou-se em ação continuada pela MPAS/SEAS7, alterando as diretrizes da execução e o público alvo. Então, a Prefeitura de Belo Horizonte fez convênios com entidades civis para gerenciar os recursos financeiros e executar o Programa. A partir desta parceria com a sociedade civil, a vulnerabilidade pessoal e social passou a ser critério de atendimento, e possibilitou a ampliação do atendimento de 6 para 40 núcleos em Belo Horizonte.

Com a mudança na execução, aos objetivos foi acrescida uma nuance preventiva em relação à questão da violência, da gravidez na adolescência e da drogadicção. O Programa tornou-se uma alternativa que possibilitasse a estes jovens a (re)inserção na sociedade em níveis mais elevados de conscientização e cidadania, através da potencialização da capacidade de liderança e de atuação comunitária dos mesmos.

Deste modo, o poder público pretendia produzir impacto não apenas sobre o jovem, em uma perspectiva individual, mas também do ponto de vista da comunidade, na medida em que este jovem fosse chamado a assumir um compromisso na busca de soluções para a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade de origem. Diante disso perguntamos: quais são os indicadores do poder público em relação a este objetivo?

Junto a isso, dentro da nova execução do Programa, a demanda dos jovens atendidos tem – explicitamente - abordado a possibilidade da continuidade dos estudos ou a inserção do mundo do trabalho formal. E aqui surge outra questão: **será que a formação proposta pelo Programa “para Agentes de Desenvolvimento Social e Humano” necessita ser ampliado no sentido de focar a construção do projeto de vida articulado com as possibilidades reais de trabalho e/ou continuidade dos estudos destes jovens?** O que está acontecendo é que os jovens permanecem por volta de dois anos participando das atividades nos núcleos e quando são desligados do Programa não conseguem se inserir no mercado de trabalho formal e não têm condições de ingressar em um curso preparatório de pré-vestibular ou num curso técnico.

Atualmente as políticas públicas de atendimento ao jovem são eficazes nas suas ações? Conseguem implementar os direitos deste adolescente no tocante à profissionalização? **O Programa favorece as discussões iniciais em relação à construção da identidade, mas como solidificá-la se ao completar 18 anos o jovem é simplesmente desligado? E em relação ao projeto de vida, apenas estimular a construção do mesmo é suficiente? É justo apresentar inúmeras possibilidades de crescimento e deixá-lo a mercê da sorte?**

⁷ Ministério Público de Assistência Social/Secretaria de Assistência Social.

Há uma lacuna entre alguns aspectos do projeto de vida – trabalho e estudo – que o jovem elabora e suas possibilidades reais de inserção no mercado de trabalho. Os jovens não têm experiência, não conhecem a novidade da tecnologia de ponta, não concluíram o 2º grau, não podem pagar a mensalidade de um curso técnico, nem de um curso pré-vestibular.

Diante de tantas questões, torna-se necessário e urgente provocar discussões sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho, principalmente jovens de camada popular, em risco pessoal e social que são ou foram atendidos pelo Programa Agente Jovem. **Faz-se importante investigar a distância entre as expectativas dos jovens em relação ao mercado de trabalho - e/ou a continuidade dos estudos - e as dificuldades que estes encontram na realização destas expectativas.**

Bonnis (1998) apresenta o adolescente brasileiro desamparado pelo mercado de trabalho e pelas políticas públicas. Como estão fora da escola, estão entregue ao subemprego ou ao desemprego, num ambiente econômico que exige cada vez mais não apenas competências técnicas, mas habilidades sociais e humanas que sua condição social não lhe possibilitou adquirir.

Em 1999, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios feita pelo IBGE mostrou que existiam mais de 8 milhões de crianças de 0 a 6 anos vivendo em famílias com rendimento mensal per capita de até meio salário mínimo. Na faixa de 15 a 19 anos, foram levantados mais de 9,7 milhões na mesma situação.⁸ Grande parte dessas crianças e adolescentes não dispõe de saneamento, vivem à mercê de várias doenças, sofrem de desnutrição e tem de trabalhar para ajudar a família. Com tantos problemas, é difícil que tenham acesso a uma boa formação, na escola ou fora dela, e cresçam com a perspectiva de vir a contribuir com a sociedade na medida da sua plena potencialidade.

Esta realidade relega a grande maioria dos adolescentes a ingressar no mercado informal e abandonar o ensino médio, inserido-se no mercado de trabalho já numa relação precarizada e sem qualquer orientação adequada. Para Souto (2001), entre os jovens desempregados e com pequeno grau de instrução, o pessimismo é marcante e questões afetivas ou relacionadas à constituição de uma família estão claramente relegadas a segundo plano.

Estes aspectos citados por Souto (2001), foram verificados nos trabalhos como educadora do Programa, após o desligamento das atividades do núcleo os jovens encontravam dificuldade para se inserir no mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo, eram – e ainda devem ser – discriminados e ficam à margem do desenvolvimento econômico à espera de políticas que proporcionem seu desenvolvimento

⁸ VOIGT, L. Toda uma aldeia. Bons Conselhos. **A Revista dos Conselhos Tutelares e Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Minas Gerais**. Ano I. Edição 3 – abr./mai. 2003.

social e profissional. Logo no contexto social que se inserem, o mercado do tráfico torna-se uma possibilidade de terem acesso rápido a dinheiro, poder e respeito.

Entendo que se faz urgente uma discussão sobre a formatação de uma política voltada para o trabalho do adolescente, ou esta grande fatia da população brasileira continuará desamparada repetindo a trajetória de seus pais e perpetuando o ciclo de exclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Editora Página Aberta Ltda. 1994.

AFONSO, M. L. M. **A polêmica sobre adolescência e sexualidade**. Belo Horizonte: Edições do Campo social, 2001.

BONIS, D. de. Trabalho do adolescente: oportunidade X exploração. In: LEVISKY, D. (Org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção: conhecendo, articulando, integrando e multiplicando**. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Belo Horizonte: ISBJ- CEASAP, 1999.

COELHO, S. L. B. O Mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

COSTA, A. C. G. (Et al.). **Educação e vida: um guia para o adolescente**. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 1998.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2001 (Tese Doutorado).

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança. **O que as empresas podem fazer pela criança e pelo adolescente**. São Paulo, Instituto Ethos, 2000.

Jornal Estado de Minas, 17 de agosto de 2003. Reportagem: **Com medo da rua**.

LEVISKY, D. (Org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção: conhecendo, articulando, integrando e multiplicando**. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

Neto, A. M. & QUIROGA, C. **Modernização e exclusão social:** novos perfis da clientela do serviço social. Escola de Serviço Social. 1999. 2v. Projeto de pesquisa – UFRJ; PUC Minas.

NOVAES, R. R. Juventudes Cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, H. (Org.). **Galeras cariocas:** territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

ROCHA, C. V. Idéias dispersas sobre o significado de políticas sociais. In: STENGEL, M. **Políticas de apoio sócio familiar**/Curso de capacitação de Conselheiros Tutelares e Municipais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

SANTOS, I. A. & COSTA, C. H. LAC: liberdade e acesso à cultura, uma proposta sócio-educativa pra adolescentes em conflito com a lei. In: LEVISKY, D. (Org.). **Adolescência e violência:** ações comunitárias na prevenção: conhecendo, articulando, integrando e multiplicando. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Projeto Piloto:** Agente Jovem de desenvolvimento humano e social. – Brasília, Ministério de Segurança Pública, 1999.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE. **Adolescentes promotores de saúde:** uma metodologia para capacitação. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

SOUTO, A. L. S. Jovens e mercado de trabalho, uma percepção e expectativas. **Revista Polis**, 2001.

SOUZA, M. C. de. (Et al.). **Fala, galera:** juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VIANNA, H. (Org.). **Galeras cariocas:** territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

VOIGT, L. Toda uma aldeia. Bons Conselhos. **A Revista dos Conselhos Tutelares e Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Minas Gerais**. 3. ed. Ano I, abr./mai. 2003.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta, as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1983.

ZALUAR, A. Gangues Galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, H. (Org.). **Galeras cariocas:** territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

CONTATO

Ana Paula Ferreira de Souza

Endereço Eletrônico: anapaula.ared@ibest.com.br

CATEGORIA: Prêmio Sílvia Lane (1º Lugar Estudante Graduação 2005)

Recebido em 22 de out 2006

Aprovado em 20 de nov 2006

**LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA FACULDADE DOM BOSCO E A PSICOLOGIA
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

**THE LABORATORY OF PSYCHOLOGY OF FACULDADE DOM BOSCO AND THE
PSYCHOLOGY OF EDUCATION IN BRAZIL**

Elizabeth de Melo Bomfim¹

Maria Teresa Antunes Albergaria²

RESUMO

O presente trabalho ancora-se na contextualização na psicologia da educação no Brasil do laboratório de psicologia da antiga Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rei. O laboratório foi criado em 1955, possuía modernos equipamentos nos moldes dos existentes na Europa e pretendia introduzir melhorias no ensino ministrado nos cursos. No desdobramento de suas atividades, foram criados um Instituto de Psicologia e Pedagogia, um curso de Orientação Educacional e de um ativo serviço de orientação educacional e profissional. O acervo do laboratório foi recuperado e está disponibilizado para consultas no Centro de Documentação e Pesquisa da História da Psicologia do LAPIP/UFSJ.

Palavras-Chave: História da psicologia e da educação no Brasil, história dos laboratórios de psicologia, história dos Salesianos no Brasil

ABSTRACT

This paper seeks to discuss, in the context of the education psychology in Brazil, the role of the psychology laboratory of the former Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras of São João del-Rei. The laboratory was created in 1955 and had modern equipments equivalent to those existing in Europe. It also aimed at the enhancement of undergraduate education. Among the achievements of the laboratory, there were the creation of the Psychology and Education Institute, the implementation of a Course of Educational Orientation as well as of an active educational and professional orientation service. The laboratory's library has been recently recovered and has been

¹ Pesquisadora associada do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial – LAPIP, da Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ; Professora aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

² Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial – LAPIP, da Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ; Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei.

made available for consultation at the Center of Documentation and Research on the History of Psychology of LAPIP/UFSJ.

Key Words: History of psychology and education in Brazil, history of psychology laboratory, history of the "Salesianos" catholic group in Brazil

O tema proposto pelos organizadores do XXIV Encontro Anual Helena Antipoff para esta conferência do evento leva-nos, num primeiro momento, a uma contextualização da psicologia da educação no Brasil nos anos que antecederam a criação do laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco, ocorrida em 1955.

Isto porque os baluartes da psicologia da educação da década de 1950, foram sendo implantados no Brasil, desde a década de 1920, através de um lado, dos primeiros serviços de orientação e seleção profissional e, de outro lado, da importação das novas pedagogias advindas dos estudos científicos das crianças e dos ideários escolanovistas, presentes nas várias reformas do ensino ocorridas na década de 1920.

Trata-se de um trabalho histórico-descritivo baseado, principalmente, na análise de documentos existentes no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa da História da Psicologia do LAPIP/UFSJ.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, os serviços de seleção e orientação profissional vieram atender às demandas oriundas da emergente modernização e respondiam, pelo caráter racional e científico do trabalho, às exigências da incipiente e já tardia industrialização. Eles favoreciam os empregadores, através da seleção dos aprendizes com melhores dotações.

O suíço Roberto Mange (1886-1955) que chegou ao Brasil em 1913 para lecionar Mecânica Aplicada na Politécnica de São Paulo, fundou a Escola Profissional Mecânica junto ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1924), onde iniciou seus trabalhos de seleção de jovens para a aprendizagem de ofícios industriais. Em 1925, contou com a colaboração de Henri Piéron que, nesta época, dirigia o Laboratório de Psicotécnica da Sociedade dos Transportes em Geral de Paris e veio ao Brasil para administrar na Escola Normal em São Paulo, o primeiro curso de psicotécnica do Brasil. Piéron ajudou a Roberto Mange em seus trabalhos de orientação e seleção de jovens matriculados no Curso de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

Mange, em 1930, de regresso a uma viagem à Alemanha criou o "Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro de Sorocabana" (1930-1942) onde administrou o primeiro curso de aprendizagem para a formação dos novos artífices. Em 1932, juntamente com outros profissionais, criou o "Instituto de Organização Racional do

Trabalho” (IDORT – 1932-1934) que foi, provavelmente, a instituição que, de forma mais significativa, divulgou no Brasil, a idéia da organização racional do trabalho. Foi no IDORT, que Roberto Mange realizou o primeiro exame de seleção para ingresso às carreiras públicas alcançando, a partir daí, influência na estrutura administrativa do próprio Estado de São Paulo.

Em contrapartida, várias reformas de ensino foram realizadas na década de 1920 e coordenadas por: Sampaio Dória no Estado de São Paulo (1920); Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922), Lourenço Filho no Ceará (1923), José Augusto no Rio Grande do Norte (1925), Francisco Campos em Minas Gerais (1927), Lisímaco da Costa no Paraná (1927), Carneiro Leão em Pernambuco (1928), Anísio Teixeira na Bahia (1928) e Fernando de Azevedo nos ensinos primário, técnico-profissional e normal no Rio de Janeiro (1927).

Menção deve ser feita ao papel da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 16 de outubro de 1924, uma entidade civil que procurava coordenar os debates em torno das conflituosas teorias pedagógicas e das novas demandas educacionais provenientes das mudanças sociais e econômicas ocorridas no Brasil nos anos 20. A ABE objetivava contribuir com o processo de autonomia do campo educacional e sua criação deu-se num momento educacional propício aos debates ideológicos enraizados pelos confrontos entre os católicos e os escolanovistas e aquecido pelas várias reformas de ensino que ocorreram no país.

Para propiciar espaços para discussão ampla dos problemas educacionais, a ABE promoveu uma série de conferências nacionais. A I Conferência Nacional de Educação foi realizada em Curitiba, a II Conferência Nacional de Educação aconteceu em Belo Horizonte e a III Conferência Nacional de Educação teve lugar em São Paulo, em setembro de 1929.

Em Minas Gerais, a reforma de ensino coordenada por Francisco Campos gerou a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em 1928. Para a efetivação da reforma, o Governo do Estado convidou, em 1929:

- O francês Théodore Simon (1873-1961) que carregava em sua bagagem profissional o fato de ter, em colaboração com Alfred Binet, criado o conhecido teste de inteligência Binet-Simon (1905), para ensinar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e contribuir na fundação do Laboratório de Psicologia na referida instituição;
- Léon Walther (1889-1963), graduado pela Faculdade de Letras em São Petersburgo e ex-aluno no Instituto Jean-Jacques Rousseau para ministrar curso de psicotécnica na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Esteve ensinando em São Paulo, onde conseguiu fazer publicar a tradução de sua tese;
- O professor Édouard Claparède (1873-1940), para ensinar na Escola de

Aperfeiçoamento de Professores. Claparède havia fundado em 1912, a Escola de Ciências da Educação em Genebra conhecida como Instituto Jean-Jacques Rousseau;

- E Helena Antipoff para também ensinar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e dirigir o Laboratório de Psicologia. Helena Antipoff inicia, nesse momento, a sua intensa e significativa carreira profissional no Brasil, criando o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento (1929), a Sociedade Pestalozzi na década de 1930 e a Escola Rural da Fazenda do Rosário na década de 1940. Sobre a vida e a obra de Helena Antipoff no Brasil vale mencionar os trabalhos de Antipoff (1975) e Campos (2002).

Após a reforma do ensino em Minas Gerais, Francisco Campos ocupou o cargo de “Ministro da Educação e Saúde Pública” (1931-1932). Sua gestão foi marcada pela organização do ensino secundário brasileiro (Decreto 19.850 de 11/04/1931), promovendo reformas educacionais em vários estados brasileiros. Essas novas reformas contribuíam para a valorização da Psicologia da Educação e para o aumento do número dos serviços de psicologia na educação.

Contudo, os debates entre católicos e escolanovistas foram agravados pelo decreto de Francisco Campos pois ele integrava o ensino religioso ao currículo das escolas públicas primárias, secundárias e normais.

Por outro lado, tornava-se necessário encontrar respostas adequadas à demanda feita pelo então Governo de Getúlio Vargas, no sentido de se obter uma orientação para a política educacional brasileira. Como resultado da situação conflituosa, um grupo de educadores decidiu solicitar a Fernando de Azevedo a redação de um documento que, respondesse à demanda governamental em termos das novas idéias educacionais. Daí resultou o documento: “A reconstrução educacional no Brasil”, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 (AZEVEDO, 1960). Ele foi assinado por educadores e intelectuais brasileiros: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Manoel Lourenço Filho, Edgar Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Carlos Delgado de Carvalho, Edgar S. de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Resende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme, Raul Gomes, Noemy Silveira Rudolfer e Raul Carlos Briquet (que lecionou o primeiro curso superior de Psicologia Social no Brasil).

Na década de 1930, após as reformas do ensino eivadas dos ideais escolanovistas, cresceram as demandas pelo desenvolvimento de novas técnicas de ensino, pela promoção das pesquisas científicas nas escolas brasileiras e pelo aprimoramento da formação do quadro docente das escolas. A psicologia da educação é marcada também pelas formas de atendimentos inclusivos como os iniciados pela

Sociedade Pestalozzi.

Na década de 1940, após II Guerra Mundial, a crise econômica européia e norte-americana agravava a situação do estado totalitário brasileiro, levando a deposição de Getúlio Vargas e, no governo de Eurico Dutra, a elaboração de uma nova Constituição Brasileira (18 de setembro de 1946). Era a quinta Constituição Brasileira que, entre outras determinações, reestabelecia o regime democrático no país e o direito à educação. À União caberia legislar sobre as diretrizes e bases da educação e aos Estados legislar sobre os sistemas de ensino das unidades federativas.

Em 1948, o então Ministro Clemente Mariani, deu entrada na Câmara Federal a um projeto de lei para a fixação das diretrizes e bases da educação, prevista na Constituição. Deu-se início à mais longa discussão em torno de um projeto educacional, com a duração de treze anos sobre as diretrizes de bases da educação brasileira.

Os longos debates que atravessaram toda a década de 1950 refletiam o reinício das lutas ideológicas em torno das questões básicas como a centralização-descentralização, família-estado, ensino particular-ensino público, ensino religioso-ensino leigo.(...) Era uma luta também em torno dos recursos financeiros públicos, já que as escolas particulares solicitavam benefícios (financiamentos, empréstimos, bolsas de estudo, etc). Queriam os católicos garantir a liberdade de escolha da família, utilizando grandes parcelas do dinheiro público e, tendo conhecimento de antemão, que o Código de Direito Canônico estabelecia que as crianças católicas deveriam freqüentar as escolas confessionais (BOMFIM, 1987, p. 90-91).

Debatiam-se católicos e escolanovistas. Os católicos defendendo os interesses das escolas confessionais, do ensino particular-empresarial com segregação de gênero e os escolanovistas defendendo o ensino público, gratuito e laico. Aos católicos aliaram-se forças conservadoras da sociedade brasileira interessadas em minar a extensão do ensino a todas as classes sociais, o que geraria melhor conscientização política. Em contrapartida, os escolanovistas defendiam o ensino primário para toda a população.

Apesar dos conflitos entre os educadores brasileiros, às contribuições dos conhecimentos científicos advindos dos estudos da psicologia das crianças, da psicologia do trabalho e da psicologia clínica, os trabalhos comunitários de extensão às comunidades e a necessidade de melhoria na formação de educadores impuseram suas marcas tanto nos escolanovistas quanto nos católicos. Assim, cresciam nas escolas os serviços de orientação profissional e nasciam os serviços de orientação educacional delineando os espaços privilegiados de atuação dos psicotécnicos na educação.

A Orientação Profissional havia crescido com os serviços de Lourenço Filho, a partir de 1931, no Serviço Público de Orientação Profissional do Brasil, com os serviços dos recém-criados SENAI (1942) e ISOP (1947) da Fundação Getúlio Vargas, sob

orientação de Mira y Lopez, no Rio de Janeiro. Em 1949, era criado o Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP) vinculado ao Instituto de Educação de Minas Gerais, que substituiu a Escola de Aperfeiçoamento, extinta em 1945. Tais serviços de seleção e de orientação profissional eram eivados das novas técnicas de mensuração e medidas científicas.

A então recente orientação educacional era, na década de 1940, vista com grande expectativa por Aracy Freire na ocasião da publicação de seu pioneiro livro, "A OE na escola secundária" (1940). Freire previa para a Orientação Educacional um belo futuro, certa de que, nas mãos de um especialista capaz, idealista e esclarecido, poderia distribuir, a cada educando, o talismã com que se lhe abririam as portas do sucesso e da felicidade.

Não vamos ao extremo de atribuir à orientação educacional virtudes milagrosas. Somos, todavia, dos que lhe vaticinam para muito breve um triunfo esplendoroso (FREIRE, 1940, p. 15)

Seu trabalho como orientadora educacional, iniciado em 1934 no Colégio Amaro Cavalcanti – Rio de Janeiro –, com o apoio da então diretora, Maria Schmidt foi por ela considerado como uma experiência das mais interessantes e animadoras. O otimismo, quase eufórico, advinha antes da bem sucedida experiência pessoal com seus alunos do que da utilização de métodos científicos gerais já que entendia a Orientação Educacional como uma missão cristã que teria o objetivo de evitar a perda da crença religiosa.

Esta vertente da Orientação Educacional, de atendimento individual e objetivo religioso, pode ser observada, também, nos trabalhos de Isabel Schmidt (1942) e de Maria Schmidt (1945). O estudo de caso, as anotações de aula, as entrevistas, o questionário, o diário, a autobiografia, o sociograma, as fichas individuais, a ficha escolar, as conferências com o aluno, as conferências com o professor, com os pais e amigos e a observação eram os procedimentos utilizados. Esta proposta considerada, por vezes, como anticientífica que subsistiram na educação brasileira, por algumas décadas, numa convivência paralela às propostas do movimento da educação nova.

Em 1949, com a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial – CBAI –, a Orientação Educacional ganhou grande destaque na área do Ensino Industrial.

A CBAI entendia a Orientação Educacional como uma alternativa escolar diante da complexidade crescente da vida moderna, dos progressos científicos e da multiplicidade de carreiras profissionais capaz de, através do auxílio individual, propiciar o ajustamento ao trabalho e, por decorrência, o desenvolvimento sócio-econômico da sociedade. Foi a CBAI, em colaboração com a Fundação Getúlio Vargas, quem promoveu o primeiro curso de Orientação Educacional, em 1949. E, a partir daí, ofereceu vários outros, ao longo de toda a década de cinquenta. Tais cursos tinham por

objetivos desenvolver atitudes e capacidades que se julgavam necessárias ao desempenho da função de orientador, estudar os meios de incrementar as relações entre administradores, professores e orientadores do ensino industrial, disseminar as técnicas de acompanhamento no trabalho (follow-up) e estimular as relações entre a escola e a comunidade (BOMFIM, 1981, p. 17).

Embora a Orientação Educacional, a partir da CBAI, passasse a enfatizar a questão profissional utilizando os testes e medidas psicológicas a orientação de cunho religioso continuava, também, a permanecer.

Vale lembrar que, no sistema educacional brasileiro, foram sendo instituídos: o "Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial" (SENAC), a "Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), em 1954, e o "Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais" (CBPE), em 1955.

Assim, quando Juscelino Kubitschek assumiu o governo, em 1955, com o lema: "Cinqüenta anos em cinco", seu plano desenvolvimentista incluiu novos serviços de seleção profissional, inclusive, na Novacap, empresa responsável pela construção Brasília. Para esta firma iriam se dirigir, mais tarde, alguns dos integrantes do laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco.

Foi dentro deste panorama educacional que se inseriu a proposta educacional dos salesianos em São João del-Rei.

A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELOS SALESIANOS

A congregação dos salesianos que foi fundada pelo italiano João Melchior Bosco (1815-1888) – Dom Bosco – teve, graças à preocupação de seu fundador com o aperfeiçoamento educacional de seus sacerdotes, uma forte inclinação para a educação.

Na Itália, desde a década de 1930, os salesianos reconheceram a necessidade de dar a máxima atenção e importância à obtenção dos títulos acadêmicos, até mesmo os relacionados com Artes, Profissões e Agricultura para estar à altura do progresso, com novos métodos e recursos da técnica. Decidiram, então, enviar os sacerdotes para freqüentar os cursos universitários nas melhores universidades.

Com isso, na década de 1940, conseguiram aprovar a criação do Ateneu Eclesiástico Salesiano, em Turim, onde eram ministrados os cursos de Filosofia, Teologia e Direito Canônico. Foi um passo, para em 1941, fundarem o Instituto Superior de Pedagogia, cujos objetivos incluíam a difusão dos princípios da pedagogia cristã, das propostas psicológicas e formativas de Francisco de Sales e do sistema pedagógico de Dom Bosco.

Com o desdobrar das atividades do Instituto Superior de Pedagogia foram criados os institutos de Psicologia Experimental, de Biologia, de Física e Química, de Antropologia e Etnografia e de Ciências Sociais e o Instituto Superior de Ciências Pedagógicas (1956).

Este último, facultou aos salesianos um modelo de ensino superior estruturado, possibilitando a sua divulgação nos vários países que dispunham dos serviços salesianos.

No Brasil, onde já haviam sido criados colégios como os de Niterói (1885), de São Paulo (1885) e de Campinas (1897), a importação do modelo foi quase que imediata.

A situação não foi diferente em São João del-Rei, onde os salesianos haviam criado, em 1940, o Colégio São João, uma instituição escolar destinada ao aspirantado sacerdotal e, no seu desdobramento, o Instituto de Filosofia e Pedagogia (1948), e a posterior Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rei, em 1954, conforme documentos existentes no Centro de Documentação e Pesquisa da História da Psicologia do LAPIP/UFSJ.

O LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA

A fundação da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rei foi contemporânea e da Faculdade Salesiana de Lorena (São Paulo), fundada em 1952, para a qual os salesianos haviam solicitado a Giacomo Lorenzini, então diretor do Instituto de Pedagogia do Ateneu Salesiano em Turim, a compra de um laboratório de psicologia. Numa iniciativa semelhante, os padres de São João del-Rei, antes mesmo da inauguração da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rei solicitaram a compra de um laboratório de psicologia através de várias correspondências. (DOC Centro de Documentação e Pesquisa da História da Psicologia do LAPIP/UFSJ. Pasta Correspondências).

A partir dessas correspondências com o diretor do Instituto de Pedagogia do Ateneu Salesiano, em Turim, Giacomo Lorenzini, todos os procedimentos para a aquisição do laboratório de psicologia foram tomados. Os equipamentos do laboratório foram adquiridos da Europa com o objetivo de introduzir melhorias no ensino então ministrado e, mais tarde, se tornaram um instrumento utilizado pelos salesianos para a criação do Instituto de Psicologia e Pedagogia e a geração de um ativo serviço de orientação educacional e profissional.

Os aparelhos, testes e equipamentos adquiridos permitiam, na ocasião, a realização de medidas biométricas, sensoriais, de aptidões específicas, de personalidade e de interesses.

Eram utilizados para os exames visuais, para a medida da audição, da atenção, da habilidade mecânica, da sensibilidade tátil e das formas, da força motriz e para os estudos de psicomotricidade, habilidade manual e da aprendizagem.

Entre os aparelhos, vale mencionar as utilizações de:

- Caixa de Decroly – para medida da inteligência e alguns aspectos da personalidade;
- Espirômetro de Pini – para medida da capacidade pulmonar;
- Cardiógrafo de Jaquet – para medida psicofisiológica da afetividade;

- Polidynamômetro – para medida de força;
- Souricière de Moede – para medida de motricidade e coordenação bimanual;
- Tremômetro completo – para medida da firmeza das mãos e capacidade de autodomínio;
- Campímetro de Landelt – para medida do campo visual para cores em diferentes situações emocionais;
- Eletrogravímetro – para medida de sensibilidade bária;
- Taquitoscópio – para medida de rapidez de percepção de imagens;
- Ototipo – para exames de miopia;
- Estesiômetro – para estudo da percepção tátil-espacial;
- Aparelho de ilusão de Muller Lyer – para medida de ilusão ótica de formas;
- Eletroquimógrafo – para registros gráficos de resultados de pesquisas de fisiologia e psicologia;
- Cinestesiômetro – para medida da memória motriz, automatismo e sugestionabilidade;
- Discos de Léon Walter – para testar a firmeza de movimentos e destreza manual;
- Puzzles de Baumgarten-Tramer – para avaliar a inteligência prática;
- Falso torno – para teste da coordenação bimanual.

Ressalte-se, ainda, os seguintes aparelhos: sinuosidade de Bonnardel, mecanismos de Fritz-Heider, esfignomamômetro, aparelho de Richter, plastoscópio, dinamógrafo e aparelho de Bedini.



Figura 1: Equipamentos.



Figura 2: Equipamentos.

Os aparelhos eram semelhantes aos usados nos laboratórios europeus, entre os quais, os de Genebra, Turim, Louvain, Liège, Berlim, Paris, Madrid, Valência e Roma. Copiavam os modelos dos existentes nos Instituto de Psicologia de Milão (Gemelli), Instituto Superior de Pedagogia de Turim (Lorenzini-Biglietti), Instituto Jean-Jacques Rousseau (Piéron-Piaget), Instituto de Psicologia de Louvain (Michotte-Fanville), Instituto Católico de Paris (Naville), além de instituições em Lausanne (Carrard), Bruxelas (Christians), Berlim (Moede), Petersburgo (Netchaieff), Budapeste (Ranchbourg) e Basiléia (Jacquet).

Na montagem do laboratório, os aparelhos, testes e equipamentos ficavam próximos dos materiais bibliográficos, compondo, num mesmo local, um ambiente para a leitura e para a realização de medidas e avaliações experimentais.

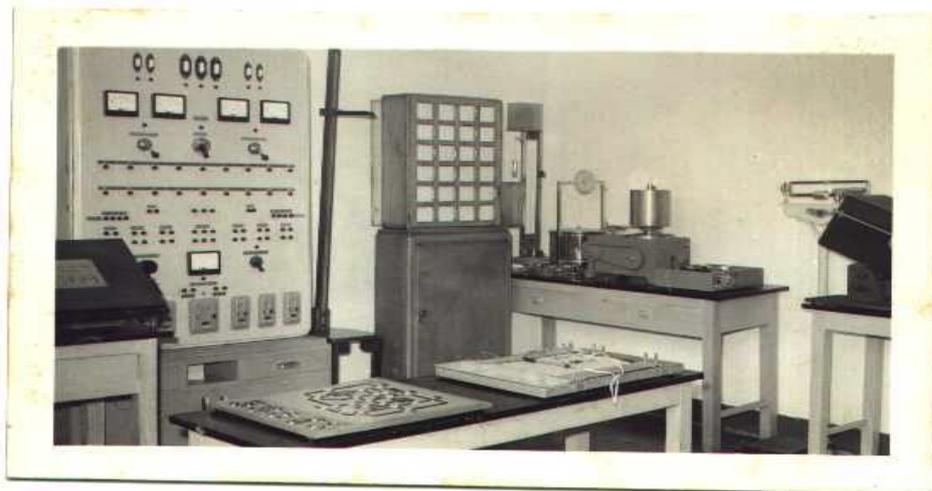


Figura 3: Vista parcial do Laboratório.

DESDOBRAMENTOS DO LABORATÓRIO

O laboratório tinha o objetivo de introduzir melhorias no ensino então ministrado. Com o laboratório em atividade foram possíveis alguns desdobramentos:

- Em 1957, Ralfy Mendes de Oliveira criou o Serviço de Orientação Educacional e Profissional (SOEP), que agregou o trabalho, inicialmente voluntário, de Maria do Carmo Carvalho Mazzoni, Antonia Benedito, Niva Dâmaso de Oliveira, Hélia Ribeiro de Sá, Maria Lygia Rodrigues Leão e Antonina Gomes da Silva;
- Em 1958, foi criado o Instituto de Psicologia e Pedagogia (IPP). Entre seus objetivos, caberia ao IPP zelar pela coordenação das disciplinas de psicologia ministradas nos diferentes cursos da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, pelo incentivo e desenvolvimento de pesquisas e pela promoção da especialização da equipe técnica. O IPP manteve o Centro de Estudos Pedagógicos (CEP), englobou o Serviço de Orientação Educacional e Profissional (SOEP), fundou o Centro de Pesquisas e os Círculos de Pais. O Centro de Estudos Pedagógicos (CEP) promovia reuniões com o professorado primário e secundário local objetivando a realização de debates e conferências e um evento científico anual denominado Semana de Estudos Pedagógicos, que propiciou um ativo intercâmbio com expressivos profissionais brasileiros da área;

- Entre 1959 e 1962, funcionou o curso de Orientação Educacional criado por Luis Zver e José Maria Telles, a partir de suas participações no I Simpósio de Orientação Educacional, ocorrido em São Paulo, em 1957;
- Embora as pesquisas realizadas na década de 1950 não tenham sido localizadas, foi possível verificar, pela menção em textos do laboratório, a existência de um levantamento de aptidão musical nos seminaristas salesianos realizado por Ralfy Mendes de Oliveira, em 1957, uma pesquisa relativa ao sentimento de felicidade entre crianças de um grupo escolar conduzida por Maria do Carmo Mazzoni e Antonia Benedito, em 1958, uma análise da situação emotiva de menores abandonados desenvolvida por Hélia Ribeiro de Sá e Maria Lygia Leão, em 1958, e uma pesquisa sobre a relação entre nível mental e rendimento escolar realizada por Antonina Gomes e Niva Damaso de Oliveira, em 1958. (Documento no Centro de Documentação e Pesquisa da História da Psicologia do LAPIP/UFSJ);
- Em 1959, Geraldo Servo, que havia retornado da Europa no ano anterior, substituiu Ralfy Mendes de Oliveira na coordenação do laboratório. Imediatamente, incrementou as atividades do, ainda incipiente, Serviço de Orientação Educacional e Profissional (SOEP) realizando, no referido ano, trabalhos de orientação profissional, de orientação vital e atendimentos clínicos. Sobre Geraldo Servo vale mencionar o estudo realizado por Brandão (2001).

A psicologia da educação em São João del-Rei, a partir dos desdobramentos do laboratório, foi na década de 1950, caracterizada por trabalhos de orientação educacional, orientação vocacional, orientação vital e psicologia clínica

A partir da década de 1960, os trabalhos de psicologia da educação envolveram, também, a elaboração de avaliação de inteligência e prontidão para alfabetização, estudos de casos e laudos para ingressos no curso de Serviço Social.

Na década de 70 foram incluídos os laudos para ingresso nos cursos de psicologia e Orientação Educacional. Também ocorreram trabalhos de extensão à comunidade através das atividades de seleção profissional e de aplicação de psicotécnicos para seleção de motoristas e juizes.

Na década de 1980 verifica-se a transferência dos serviços, a partir de 1983, para o Serviço de Psicologia Aplicada do Curso de Psicologia da Faculdade Dom Bosco.

O ACERVO DO LABORATÓRIO

O trabalho de recuperação do acervo foi iniciado em dezembro de 2003, a partir da localização do material que se encontrava já em estado de deterioração. Após o procedimento de higienização e uma depuração final na seleção e classificação do material, iniciamos o processo de armazenamento e a montagem final do acervo.

Para a catalogação foram utilizadas categorias temáticas pertinentes ao campo

psicológico que permitiram uma melhor classificação do acervo e uma compreensão mais rápida ao leitor e ao usuário.

Foram as seguintes as categorias temáticas:

CATEGORIA 1: Documentos administrativos e informativos, correspondências e fotos;

CATEGORIA 2: Laudos psicológicos da década de 1950;

CATEGORIA 3: Laudos de Orientação Vocacional das décadas de 1960, 1970 e 1980;

CATEGORIA 4: Laudos de seleção profissional das décadas de 1970 e 1980;

CATEGORIA 5: Laudos para ingressos nos cursos de Psicologia, de Serviço Social e de Orientação Educacional das décadas de 1960, 1970 e 1980;

CATEGORIA 6: Laudos de orientação profissional das décadas de 1960, 1970 e 1980;

CATEGORIA 7: Laudos de Psicologia Clínica e Estudos de Casos das décadas de 1960, 1970 e 1980;

CATEGORIA 8: Levantamentos de turmas;

CATEGORIA 9: Testes, escalas e inventários psicológicos, questionários e folhas de respostas.

CATEGORIA 10: Laudos de orientação vital;

CATEGORIA 11: Laudos de psicotécnicos;

CATEGORIA 12: Laudos de orientação educacional;

CATEGORIA 13: Laudos de avaliação de inteligência e prontidão para alfabetização;

CATEGORIA 14: Diversos.

As séries documentais encontram-se armazenadas em caixas enumeradas colocadas em estantes enumeradas a partir das categorias elaboradas.

O registro das séries documentais foi realizado durante todo o processo de

recuperação do acervo para a formulação da catalogação. Foram elaborados dois catálogos: o Catálogo Geral do Acervo do Laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rei e o Catálogo Referencial- Descritivo do Acervo do Laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rei (BOMFIM & ALBERGARIA, 2006).

Os catálogos com o registro de todo material visam a disponibilização do acervo para consultas e pesquisas tanto no local, quanto à distância. Objetiva-se uma futura informatização e disponibilização dos dados em redes computadorizadas, oferecendo, assim, uma ampla divulgação da documentação não confidencial.

O "Centro de Documentação e Pesquisa em História da Psicologia", uma unidade de apoio documental para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área, objetiva reunir informações e documentos relevantes para atender às necessidades de estudiosos e pesquisadores. O Centro visa, também, estabelecer laços de cooperação e intercâmbio ativos com instituições congêneres, nacionais e estrangeiras, no sentido de promover campanhas em prol dos centros de documentação de psicologia, fazer convergir os acervos da área porventura desativados ou com pequena utilização e incentivar publicações em história da psicologia no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante observar que, nos prontuários de orientação profissional, são freqüentes as fichas antropométricas, contendo dados somáticos (dimensão craniana, peso, envergadura, altura total e do tronco), dados biométricos (capacidade pulmonar, pressão arterial e pulsações), informações de dinamometria (tração e compressão das mãos) e índices cefálicos, vitais e de robustez. Aparecem, também, as fichas médicas e biográficas, os resultados de exames de daltonismo e da aprendizagem de coordenação visual-motora, assim como dos testes de Wiggly, Otis e Souricière de Moede. Contudo, é interessante observar que, no laudo, o aplicador registra orientações sociais e religiosas.

Para finalizar, vale lembrar que todas as informações estão disponibilizadas no "Centro de Documentação e Pesquisa em História da Psicologia" da Universidade Federal de São João del-Rei e as séries documentais constituem um importante material para estudo e análise da história da Psicologia no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff: sua vida e sua obra.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

AZEVEDO, F. A reconstrução educacional no Brasil (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). **RBEP**, 79 (34), 1960, p. 108-127.

BOMFIM, E. M. **A Orientação educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado/UFRJ, 1981.

BOMFIM, E. M. & ALBERGARIA, M. T. **Catálogo Descritivo do Acervo do Laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco.** São João del-Rei: UFSJ, v. 1, 2006.

BOMFIM, E. M. & ALBERGARIA, M. T. **Catálogo Geral do Acervo do Laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco.** São João del-Rei: UFSJ, v. 1, 2006.

BOMFIM, E. M. **Educação artística no Brasil.** Rio de Janeiro: Tese de Doutorado/UFRJ, 1987.

BRANDÃO, I. B. **Uma contribuição à história da psicologia: o caso dos salesianos em São João del-Rei.** 2001. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo.

BRASIL. **Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931.** 1931.

CAMPOS, R. H. **Helena Antipoff.** Textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

DOCUMENTOS. **Correspondências.** Documentos no Centro de Documentação e Pesquisa da História da Psicologia do LAPIP/UFSJ. Pasta Correspondências. Universidade Federal de São João del-Rei: Campus Dom Bosco, São João del-Rei.

FREIRE, A. A. **O. E. na escola secundária.** São Paulo: Ed.Nacional, 1940.

GOMES, A. e OLIVEIRA, N. D. **Relação entre nível mental e rendimento escolar.** Documento no Centro de Documentação e Pesquisa da História da Psicologia do LAPIP/UFSJ. Universidade Federal de São João del-Rei: Campus Dom Bosco, São João del-Rei, 1958.

SCHMIDT, I. **A OE no Brasil.** Porto Alegre: Ed. Globo, 1942.

SCHMIDT, M. A formação do orientador educacional. **RBEP**, 5 (13), 1945, p. 72-79.

CONTATO

Elizabeth de Melo Bomfim

Endereço Eletrônico: embomfim@brfree.com.br

CATEGORIA: Relato de Pesquisa

Recebido em 18 de out 2006

Aprovado em 18 de nov 2006

**IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DO DESEMPREGO PARA A CONSCIÊNCIA
INDIVIDUAL: MANIFESTAÇÕES NO PENSAMENTO E EMOÇÃO**

**PSYCHOSOCIAL IMPLICATIONS OF UNEMPLOYMENT FOR INDIVIDUAL
CONSCIOUSNESS: ITS MANIFESTATIONS IN THOUGHT AND EMOTIONS**

Inara Barbosa Leão¹
Elódia Herminia Maldonado²
Priscilla Bolfer Moura³
Priscilla Soares Teruya⁴
Adriano Kasiorowski de Araújo⁵
Guilherme Madureira Espíndola⁶
Lívia Gomes dos Santos⁷
Luís Henrique de Moura⁸

RESUMO

Apresenta algumas considerações sobre um projeto de pesquisa que objetiva obter o perfil psicológico do trabalhador desempregado no estado de Mato Grosso do Sul, pesquisa as implicações psicossociais do desemprego para a consciência individual e suas manifestações no pensamento e na emoção, baseado na Teoria Psicológica Sócio-Histórica. Pretende verificar como se dá o processo de subjetivação dos indivíduos desempregados e oferecer suporte a projetos sociais voltados para esse segmento populacional. Para tanto, destaca que só é possível entender as implicações do desemprego no âmbito dos processos psicológicos quando o concretizamos na realidade social, considerando que, com as mudanças na base econômica, a superestrutura se

¹ Professora dos cursos de graduação em Psicologia e Comunicação Social/Jornalismo e dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Psicóloga vinculada como pesquisadora adjunta.

³ Psicóloga vinculada como pesquisadora adjunta.

⁴ Psicóloga vinculada como pesquisadora adjunta.

⁵ Aluno do curso de Psicologia vinculado como pesquisador assistente.

⁶ Aluno do curso de Psicologia vinculado como pesquisador assistente.

⁷ Aluna do curso de Psicologia vinculada como pesquisadora assistente.

⁸ Aluno do curso de Psicologia vinculado como pesquisador assistente.

transforma e constitui novos significados (sociais) para a realidade. Destacamos as transformações materiais das condições econômicas de produção e as formas ideológicas (religião, política, artes, filosofia, etc.) pelas quais os homens tomam consciência do conflito que se estabelece entre ambas as esferas sociais e os tornam elementos de suas consciências que os conduzem em seus aspectos psíquicos. Assim, é possível investigar as conseqüências psicológicas do desemprego porque os seus determinantes podem ser apreendidos e analisados.

Palavras-Chave: Processos psicológicos, trabalho, desempregados

ABSTRACT

This article presents a research project that aims at obtaining the psychological profile of the unemployed worker in the Brazilian state of Mato Grosso do Sul, in order to study the psychosocial implications of unemployment for the individual consciousness and its manifestations in thoughts and emotions. The research is based on the Socio-historical Theory. It aims to investigate the process of subjectivation among unemployed individuals. It seeks to obtain better knowledge of the living conditions of this group in order to propose social projects oriented to them. It emphasizes that the understanding of the psychological implications of unemployment shall be rooted in social reality. When the economic foundation of society changes, superstructure is also transformed and new meanings for social reality are constituted. The authors argue in favor of the distinction between the material transformation of the economic conditions of production from those ideological forms [religion, politics, arts, philosophy, etc.] by which people become conscious of the conflict that exists between these two social spheres, leading them into their psychological reality and taking them as elements of their consciousness. Thus, it is possible to investigate the psychological consequences of unemployment as far as their determinants can be apprehended and analyzed.

Key Words: Psychological processes, labor, unemployment

A intenção deste é comentar alguns aspectos de uma das investigações desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa "Aspectos psicossociais da educação e do trabalho", vinculado ao Curso de Psicologia e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O Projeto "Implicações psicossociais do desemprego para a consciência individual: manifestações no pensamento e emoção" objetiva a construção do perfil psicossocial dos trabalhadores desempregados no período atual do desenvolvimento do capitalismo. Temos como referência as suas manifestações no estado de Mato Grosso do Sul; principalmente porque este ainda apresenta um

conjunto de características sócio-econômicas que manifestam processos elementares, tal como se expressam nas atividades agropecuárias, até os mais desenvolvidos, como encontramos na indústria e prestação de serviços.

Tomarmos o desemprego como a condição material que altera as mediações das relações entre os indivíduos e a sociedade onde se inserem, exige que estejamos atentos ao fato de que este é condição social e não psicológica. Deve-se à forma de ordenamento da produção e historicamente é fenômeno recorrente, que aparece sempre que temos desenvolvimentos tecnológico e científico que permitem o aumento da produção com menor necessidade de mão-de-obra.

Esta referência à historicidade do desemprego considera que houve piores conseqüências em períodos anteriores de falta de ocupação da mão-de-obra e é necessária para lembrarmos-nos que naqueles momentos as soluções só puderam se dar com a ação grupal e nunca individual, tal como se percebe atualmente. Tivemos revoluções, convulsões sociais, programas de recuperação econômica, sempre dados no nível macro-estrutural. As ações individuais nunca criaram novos postos de trabalho suficientes para debelar as crises, nem alteraram os rumos do desenvolvimento econômico e das formas de produção excludentes de mão-de-obra e de trabalho humano.

Estas breves considerações indicam a forma de ação necessária sobre os aspectos individuais, sobre as condições psicológicas. A atuação com os indivíduos em particular, quando visa à promoção de condições sociais, como o caso do desemprego, não cria empregos, não cria renda, não traz alteração dos descompassos entre as necessidades e as suas satisfações. Portanto, os trabalhos voltados para tais circunstâncias exigem ações grupais, que ao se multiplicarem se tornam sociais e efetivamente permitem a participação nos processos sócio-políticos que geram trabalho.

É sob estas circunstâncias que o nosso trabalho pretende apreender os aspectos psicológicos de trabalhadores desempregados, com vistas a delinear um perfil que permita a intervenção sócio-psicológica no âmbito das políticas públicas para transformação das condições deste segmento social. E para tanto mantemos as atividades vinculadas às instâncias municipais e estaduais encarregadas dessas políticas.

Nossa preocupação se deve à consideração que o homem constitui-se como tal por suas atividades, das quais o trabalho social é o que mais tem exigido a construção de instrumentos práticos e psicológicos que lhe possibilitem agir no meio em que vive e adequá-lo às suas necessidades, conforme os seus motivos. Neste aspecto da humanização, o desemprego reorganiza a relação dos indivíduos no meio social e conseqüentemente os seus aspectos subjetivos manifestos na emoção, linguagem, pensamento e nos significados e sentidos que estruturam as suas consciências. Portanto, precisamos explicitar como as funções, sistemas e processos psicológicos que constituem

a subjetividade são permeados pelo trabalho e como estes são afetados nos trabalhadores desempregados.

Entretanto, como o desemprego é uma conseqüência da forma de produção do sistema capitalista, no qual existe um mercado que regula a ocupação ou não da população economicamente ativa, torna-se necessária à delimitação do seu entendimento para a orientação da investigação dos aspectos psicológicos. A definição de desemprego não se baseia exclusivamente na combinação simultânea dos três critérios tradicionais: ausência de trabalho, procura e disponibilidade para trabalhar. Explicar o desemprego exige a consideração de outros critérios, tais como: (a) a ausência de trabalho, que para ser tomada como critério de aferição foi revista admitindo que, inexistindo mecanismos amplos de apoio aos desempregados, parte das pessoas nesta situação, para obter algum rendimento, realizaria atividades irregulares e descontínuas, sem perspectiva de duração, enquanto procuram trabalho; e (b) a procura de trabalho, que pode não mais ocorrer se as expectativas de alguns desempregados não se realizarem nos trinta dias anteriores, por acreditarem não haver oportunidades de trabalho para eles. O que também manifesta condições subjetivas sobre a condição de desemprego.

Daí ser necessário destacarmos que o tratamento da problemática do desemprego, em seus vários aspectos e, principalmente, no que se refere às implicações para os processos psicológicos exige a sua concretização na realidade. Esta se explicita quando consideramos que com a transformação da base econômica, a superestrutura se altera e constitui novos significados sociais, enquanto no âmbito psicológico exige novos sentidos para os significados. Na apreensão de tais transformações devemos distinguir entre a modificação material das condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, científicas e filosóficas, existentes nesses momentos; em resumo, temos que diferenciar as formas como os homens tomam consciência do conflito que se estabelece entre ambas as esferas sociais e os conduzem e no aspecto individual de que maneira os interiorizam tornando-os elementos das suas consciências.

A análise necessária para apreensão das alterações psicológicas individuais, dada a base teórica em que nos apoiamos exige a consideração das condições sócio-históricas em que as relações humanas interindividuais e intergrupais promoveram as atuais características tidas como necessárias e desejáveis aos homens para manterem a sua sobrevivência e a dos grupos aos quais integram. Aqui as apresentaremos sinteticamente, apenas para referenciar os aspectos psicológicos que privilegiamos na pesquisa e como os trataremos na indicação das prováveis alterações promovidas pelo desemprego.

Na perspectiva da construção das características psicológicas humanas, o trabalho é a atividade do homem por excelência, por ser através dele que podemos modificar a

natureza em nosso benefício, além de transformarmos o nosso corpo e promovermos a nossa subjetividade. Os aspectos subjetivos a serem abordados são aqueles vinculados à condição humana de trabalhar e que na ausência desta atividade tem sua psicologia alterada, pois, estes se devem, segundo a Teoria Psicológica Sócio-Histórica, ao fato dos seres humanos serem ativos, sociais e históricos. Daí que as suas relações com meio e a constituição das suas subjetividades se darem através das mediações sociais como a linguagem e o trabalho, entendendo este último como atividade institucionalizada.

Ao longo da história da humanidade as formas de produção (trabalho) vêm se modificando, e, conseqüentemente a atividade psíquica em geral, também se encontra em processo de mudanças. Por isso, uma breve recomposição do histórico de como os modos de produção e constituição psíquica dos homens vêm se alterando ao longo desse processo, se torna necessária para entendermos as implicações das transformações atuais.

Os dados indicam que as primeiras formações sociais (comunidades) surgiram em decorrência da fragilidade do homem frente às forças da natureza. Nessas não existia uma rígida divisão de trabalho (somente a divisão por sexo e idade), não havia a noção de propriedade privada e nem diferenciação social (classe) entre as pessoas.

Quando o homem assumiu a postura ereta, permitiu que as suas mãos ficassem livres para realizar o trabalho (começou a fabricar instrumentos) e para gesticular. A linguagem inicialmente foi desenvolvida como um mediador para o atendimento das necessidades sociais básicas que surgiam, estabelecendo relações dentro do grupo, possibilitando o início da construção de uma cultura e do pensamento. Com o desenvolvimento da linguagem dá-se o pensamento e os homens passam a estabelecer acordos e dividir as tarefas, além de planejar as ações. A divisão do trabalho passa a ser social ainda que eminentemente calcada sobre o biológico.

Foi a divisão do trabalho que levou à "especialização" e ao desenvolvimento de técnicas então necessárias. Assim, alguns indivíduos passam a ter domínio sobre determinadas áreas de ação e acumulam "conhecimentos", fazendo com que o restante do grupo dependa deles. Surgem assim os meios privados de produção. A ampliação do domínio sobre a natureza permitiu também o domínio sobre os outros humanos que ainda não haviam alcançado o mesmo nível de desenvolvimento técnico e conseqüentemente não tinham consciência de todos os aspectos agora contidos na sua própria cultura.

O estabelecimento da escravidão permite uma ampliação da força produtiva e aumento da produção. Ainda que no início desse período o trabalho fosse de subsistência, e coercitivo para alguns, acresce-se às condições de constituição da subjetividade humana o fato do escravo ser visto como um objeto. Portanto, não possuía nem os instrumentos, nem o produto final da atividade laboral e assim não construía

motivos pessoais que promovessem atividades para melhoria da produção e do trabalho, o que gradativamente rebaixa a produtividade e impede a ampliação do desenvolvimento psicológico. Dilata-se assim a falta de domínio consciente de todos os aspectos contidos na cultura; tanto para o escravocrata como para o escravo.

Com a derrocada do escravismo, os novos senhores feudais passam a utilizar a mão-de-obra do servo. O servo, por ser dono de seus instrumentos de trabalho e negociarem os meios de produção, interessam-se mais pela produtividade. As relações de trabalho, entre o servo e o senhor feudal eram mantidas por obrigações recíprocas, pois quando o servo jurava fidelidade ao Senhor, este se comprometia a protegê-lo e defendê-lo. Dessa maneira, suas necessidades estavam subordinadas às do senhor feudal. Tais características promovem a reorganização da subjetividade, pois ao mesmo tempo que não permitiam a construção de uma individualidade para os servos, que se identificavam plenamente com o seu Senhor; recuperaram as possibilidades de constituição e ampliação da consciência de todos os aspectos contidos na própria cultura a que se vinculavam, fundamentalmente, ao trabalho e às suas formas de criação e desenvolvimento de meios e formas de produção.

Também a supremacia da ideologia religiosa influenciou na organização da subjetividade, pois naquele período os homens se sentiam parte de uma ordem superior que os amparava e embora houvesse poucos elementos para que se reconhecessem como seres moralmente autônomos, capazes de iniciativas, dotados de sentimentos e desejos próprios; a identidade gerada coletivamente, ou seja, a percepção de quem (os homens) eram estava remetida a dois senhores: um terreno a quem deviam destinar o produto de seus trabalhos e outro representado sob o conceito de Deus, a quem deviam destinar as suas almas. Ou seja, esta duplicidade da representação de si mesmos lhes proporcionava dupla experiência subjetiva. Esta constituição da subjetividade dividida e a conseqüente cisão da consciência eram reforçadas pelo poder que a Igreja exercia, pregando a diferenciação social como determinação divina e o trabalho como uma missão de manutenção, reprodução e salvação da espécie.

No período de decadência da Idade Média os núcleos urbanos começaram a crescer para garantir o abastecimento e troca de excedentes, promovendo o comércio. Os habitantes destes burgos formaram um novo segmento social, a burguesia, a qual como classe revolucionária que lutava contra a ordem dominante, desenvolveu a tese de que todos os sujeitos são naturalmente iguais e, portanto, deveria existir liberdade para todos. Após se rebelarem contra os senhores feudais obtiveram liberdade de trabalho e comércio. Nestas condições houve a ruptura dos vínculos de exploração e proteção que existiam entre senhor e servo. O servo passa a gozar de uma liberdade que não é positiva, uma vez que perde o apoio, os meios de sustentação, a solidariedade de seu grupo e a proteção do senhor. O indivíduo fica desamparado, seu futuro passa a

depende unicamente dele, de sua capacidade, determinação, força de vontade, inteligência, esperteza e sorte. Assim, dá-se a definição da instância subjetiva em todo o seu aspecto que a caracterizarão durante o próximo período histórico.

Foram estas características que permitiram uma nova organização social, na qual a burguesia se torna hegemônica. Quando a burguesia aumentou seu poder, estabeleceu-se a necessidade de substituir o sistema de dirigir e governar as novas técnicas por uma outra estrutura, que já carregava as principais características do capitalista: o mercantilismo, que torna o comércio o setor mais desenvolvido da economia européia. Esse novo sistema social e econômico aprofundou as experiências de subjetividade e individualidade, pois os indivíduos passam a ter que identificar suas capacidades, se aperfeiçoar e se adaptar a elas. Surge a percepção de que o lucro de um pode ser o prejuízo do outro, devendo cada um defender seus interesses. Assim, as capacidades, competências e qualidades são vistas como naturais e o indivíduo passa a ter consciência dessa especialidade.

Com o aumento da demanda do mercado e o avanço da tecnologia, a forma de produção manufatureira em vigor passa a ser substituída pelo modo de produção industrial. A partir da Revolução Industrial os trabalhadores começam a ser substituídos por máquinas, porém, estas permitem que as crianças e mulheres passem a integrar o contingente de trabalhadores uma vez que as máquinas não necessitam de força na sua operação. Portanto, além do trabalhador torna-se descartável, um grande excedente de mão-de-obra fica à disposição dos empregadores e é utilizado como meio de controle dos trabalhadores empregados e desempregados.

A partir de então a sociedade se divide definitivamente em duas classes principais e opostas: a Burguesia e o Proletariado. Os membros de cada classe vão constituir-se com características psicológicas diferentes, de acordo com as atividades diversas que desenvolverão devido à inserção em uma dessas classes opostas e as conseqüentes funções antagônicas que desempenharão na sociedade.

Tais condições sociais criam uma infra-estrutura altamente produtiva, mas excludente e que exige a construção de uma superestrutura que defenda as conquistas da Revolução Burguesa, ao mesmo tempo em que controle os anseios do proletariado. Será o Liberalismo a doutrina capaz de se tornar a ideologia dominante, pois ao calcar-se nos ideais da propriedade privada e da liberdade absoluta, oriundas do estado natural, e na individualidade como condição original e imutável do homem; atribui à cada um as possibilidades e conseqüências das suas próprias condições. Ao mesmo tempo utiliza e reforça os aspectos subjetivos já desenvolvidos e sedimentados desde os períodos anteriores.

Nesse momento surge a Psicologia como ciência que estuda o homem, porém com dificuldades de trabalhar a contradição entre a objetividade e a subjetividade, não

conseguindo superar a dicotomia mente/corpo, nem o determinismo biológico. A maioria das teorias Psicológicas desde então assumem o enfoque individualista e naturalizante. Esses enfoques individualistas impedem que as novas condições sociais que a industrialização trouxe consigo sejam consideradas, como é o caso da diminuição da privacidade e espaço dos trabalhadores, pela necessidade de morarem em casas que são muito próximas; a inversão da relação familiar, uma vez que agora os que têm mais conhecimentos e condições sociais não são os mais velhos e sim os mais novos que trabalham. Está dada a confirmação da individualidade independente de cerceamentos e apoiada exclusivamente nas ações dos indivíduos particulares que, portanto, determinarão o destino social de quem as carregam tal como exigidas pelas condições sociais.

A chamada Segunda Revolução Industrial ocorreu no fim do século XIX. E uma das suas características foi a fusão de várias empresas rivais e a absorção de empresas menores, assim como a automatização das máquinas, ou seja, a criação das "multinacionais". As máquinas passaram a controlar e programar o processo produtivo exigindo um número ainda menor de trabalhadores. O desenvolvimento da automatização muda o caráter e as formas de trabalho e fazem desaparecer velhas profissões e surgirem novas.

Este período Monopolista intensifica a produção mas, amplia a frequência de acidentes no trabalho e faz com que estudos sobre aspectos fisiológicos e psicotécnicos sejam desenvolvidos com o intuito principal de garantir um maior rendimento da máquina mediante a segurança e comodidade do trabalhador. A partir daqui a Psicologia começa a trabalhar com a idéia do "homem certo no lugar certo". Em conjunto com a Sociologia, a Psicologia elabora um conjunto de teorias e recomendações de caráter econômico, social, cultural e desportivo que recebem o nome de Relações Humanas. Estas teorias têm como objetivo aumentar a produtividade e os ganhos, além de deixar o trabalhador satisfeito com o trabalho. Tal "satisfação" trará conseqüentemente a estabilidade interna para empresa, pois um trabalhador satisfeito com seu trabalho, produzirá mais e ficará menos atento à exploração imposta pelo capitalista. Investe-se no fortalecimento das relações dentro do grupo de trabalho e da empresa em geral, entretanto com um fim único de aumentar o lucro.

O começo do século XX é marcado pela Grande Depressão, quando houve um colapso na economia e desemprego em massa. Nesse momento, a idéia e as manifestações da individualidade já estão consolidadas a tal ponto que permite o surgimento de teorias que culpabilizam os indivíduos pela crise econômica. O economista, J. M. Keynes, defende que os culpados pela depressão econômica, pela onda de desemprego e baixa do consumo são os indivíduos, que instintivamente manifestam suas tendências para economizar/reter o dinheiro e não aplicá-lo no consumo ou

investimentos, o que vai intensificar a aplicação de teorias e técnicas psicológicas ao trabalho, inclusive com a elaboração e aceitação da Teoria do Capital Humano.

A partir de 1970, dá-se nova crise econômica devida à reorganização do capitalismo, agora no sentido de ampliar-se através do capital financeiro e aumentar a produção com bases em novas tecnologias computadorizadas. Superestruturalmente buscam apoio e explicações para a nova onda de desemprego em massa na rearticulação do ideário do Liberalismo, porém com novas características, e denominado Neoliberalismo.

Esse Neoliberalismo representa a oposição a qualquer intervenção do Estado na economia e reafirma que o "Mercado" deve reger as relações produtivas bem como ao sistema social e as consequentes interações entre os homens, que voltam a ser vistas como dependentes da sorte e a competência de cada um. São criadas expressões próprias para esse ideário, tendo como base o princípio de esvaziamento do controle do Estado: descentralização, desregulamentação (diversidade de ofertas e oportunidades), dessubstancialização do sujeito, autonomia, iniciativa individual, cooperação, solidariedade e privatização. Há um individualismo exacerbado, pois o investimento passa a ser feito somente em si próprio, o outro deixa de existir como finalidade para se converter e meio.

Em suma, como a subjetividade é constituída nas relações sociais de trabalho, no modelo de produção capitalista é o próprio modo de produção que dita o tipo de trabalhador que ele precisa a cada momento. A idéia de sujeito produzida pela modernidade é a de indivíduos livres e iguais, mas apesar de iguais, possuidores de interesses próprios e particulares.

A Psicologia até então vinha confirmando essa ideologia, tratando o desenvolvimento do psiquismo como natural e imutável, se voltando à individualidade em detrimento das construções sociais, porém com essa breve retomada histórica podemos perceber que, nenhuma mudança na sociedade se deu a partir de uma ação individual, mas sim através da coletividade, pela transformação do sistema econômico e político. Atualmente temos enfrentado uma nova mudança. Um número crescente de desempregados, que no Brasil já se encontra na terceira geração, pessoas que não entrarão ou que nunca estiveram no mercado de trabalho.

É nestes moldes que o trabalhador contemporâneo produz sua existência e sua consciência, não detendo o produto de seu trabalho, não percebendo como suas relações com a realidade se dão de forma parcial em decorrência deste modo de produção, e não mais se reconhecendo como produtor de sua própria vida.

Entretanto, devido à dialeticidade da realidade, as características do capitalismo engendraram novas formas de organização social e da produção. Dentre estas se estabeleceu em alguns países os modelos socialista e comunista, que têm por base as

concepções de produção coletiva da vida e da produção social das características humanas. Daí são geradas as teorias psicológicas de base materialista histórico-dialética, que entendem que os movimentos da base material promovem novas conformações para as funções psicológicas, tomando-as como produção direta das relações sociais, mas que se tornam cada vez mais individualizadas e, necessariamente, ordenadas subjetivamente em uma instância que vem sendo denominada de consciência. Esta, ao longo da história recebe diferentes explicações derivadas das formas dominantes de apreensão e explicação do mundo e suas possibilidades de representação. Portanto, encontramos tanto na filosofia, como na sociologia e psicologia conceituações que a tomam como instância primeira, dada *a priori*, como nas formulações eminentemente idealistas ou como derivada das condições de existência, tal como aqui a trataremos.

A Teoria Psicológica Sócio-Histórica é uma das abordagens psicológicas que se baseiam nos pressuposto do materialismo histórico e dialético. E tem como elemento principal o conceito de consciência. Esta é entendida como um conjunto de conteúdos e processos subjetivos, tais como imagens sensoriais, percepções, representações da realidade e os significados sociais e sentidos pessoais interiorizados a partir da atividade individual. Este conjunto é elaborado pelas Funções Psicológicas Superiores, através dos quais o homem organiza as suas relações com o ambiente material e social e pôde também construir a cultura e a sociedade.

A gênese da consciência se dá por meio da atividade do indivíduo na realidade objetiva. Ao entrarmos em atividade, criamos novas conexões intrapsíquicas, formando assim as Funções Psicológicas, com as quais iremos nos orientar no mundo. A consciência é pautada pela representação social, isto é, pelo significado, que é um conjunto de representações construídas socialmente e convencionadas por determinada cultura; e pelo sentido, que se constrói como representação individual produzida pela atividade do sujeito em relação ao significado social. Em outras palavras, o significado é social e o sentido é individual, pois o significado é elaborado pelos grupos no contexto sócio-cultural onde o indivíduo se insere e é ressignificado pela sua atividade, que a medeia atribuindo-lhe sentido próprio com base nas suas experiências afetivas anteriores e pelas necessidades que atende. Aquele nos permite analisar o objeto, distinguir nele propriedades essenciais e relacioná-lo a determinada categoria e o sentido exprime os componentes afetivos que impulsionam a exploração da realidade.

Para entendermos a consciência, faz-se necessário à explicação de como seus conteúdos e processos são interiorizados. A princípio, o homem, devido à capacidade biofisiológica de ser afetado pela realidade objetiva, estabelece relações com ela em busca da saciação das necessidades que então são provocadas, sejam elas biológicas ou sociais. Para isso, necessita entrar em atividade neste meio social, porém essa atividade deve ser motivada e é este motivo que indica os objetos para a consecução de seus

objetivos. Ou seja, o motivo é a contradição dialética entre necessidade individual e condições de saciação dessa necessidade dadas pela realidade material. O motivo da atividade é essencialmente emocional, tanto que nos sentidos do sujeito encontramos seus motivos, ou seja, encontramos o princípio emocional que o levou a entrar em atividade.

Outro elemento mediador da consciência é o grupo social do qual o indivíduo faz parte. Este grupo representa a macro-sociedade, mas com algumas particularidades condicionadas à sua própria dinâmica e organização. Segundo Vygotsky (1999), a palavra é o microcosmo da consciência, isso nos indica que ela é ao mesmo tempo elemento representativo da linguagem e um mediador da consciência, pois carrega a significação e o sentido para o sujeito. Contudo, esta representação da linguagem é contingente ao processo grupal no qual se dão as representações.

Finalmente, a consciência é a instância produzida pela atividade do homem e que está constantemente produzindo o homem, em conjunto com o movimento histórico da humanidade.

Como o ser humano está inserido em um contexto sociocultural, será através das relações que mantém nesse que desenvolverá suas Funções Psicológicas Superiores. Portanto, é com a atividade que o homem se insere no mundo, e por meio dela ele se constitui; o que nos leva a concluir que a elaboração, desenvolvimento e caracterização da atividade são processos que compõem e promovem o funcionamento psicológico do ser humano.

Atividade pode ser mais bem compreendida como mediação entre o homem e a realidade. Ela não é a ação, embora possamos dizer que a atividade é a ação do homem sobre o mundo, inclusive sobre ele mesmo. De acordo com Wertsch (1988, p. 210 *apud* LEÃO, 1999, p. 31) a Teoria da Atividade de Leontiev diferencia três níveis de atividade, cada um caracterizado por um tipo específico de unidade. No primeiro nível, estão as atividades reais, concretas, desenvolvidas e determinadas pelo contexto sociocultural no qual o homem está inserido.

O outro nível dá-se no fato de "ser a unidade de uma ação orientada para um objetivo" (LEÃO, 1999, p. 31). A ação é um meio de realizar a atividade e, conseqüentemente, de satisfazer o motivo. O traço característico dela é o fato de que é sempre orientada para um objetivo, almeja satisfazer um objetivo particular. Isso significa que uma ação pode fazer parte da realização de diversas atividades, de forma relativamente independente, uma vez que um motivo pode ser constituinte de diferentes atividades. O terceiro nível refere-se às operações, que se relacionam com as circunstâncias específicas que estão em volta da execução da ação, constituem o meio pelo qual uma ação é realizada. Enquanto uma atividade é orientada por um motivo, as ações são orientadas por metas, e as operações orientadas pelas condições. Uma

atividade é realizada através de ações cooperativas ou individuais, podendo se estabelecer cadeias ou redes de ações que estão relacionadas umas com as outras por buscarem atingir a mesma meta. Uma característica importante de uma ação é que ela é planejada antes de sua execução.

Para a formação da consciência, a atividade ao realizar a interação humana com a realidade objetiva; promove a diferenciação entre o mundo real e as impressões interiores individuais. Assim, a consciência adquire a capacidade de observar a si mesma, de forma a manter a estabilidade das propriedades objetivas da realidade independentemente das subjetivas. É, por se dar através da atividade, que a apreensão da realidade objetiva não ocorre de forma passiva, mas de maneira ativa, criativa, sobre a base e no decorrer da transformação prática da realidade.

A atividade também é determinante na constituição da identidade, que é o processo resultante da relação que o sujeito estabelece com o meio. É um fenômeno social, e como tal não tem nenhuma característica de permanência; mas enquanto representação social é apenas pressuposta: cabe ao indivíduo, através da atividade, identificar-se ou não com a representação atribuída a ele. Daí entendermos que a identidade se constrói através da atividade.

A atividade interna é um processo histórico: foi a partir do aperfeiçoamento das relações sociais que o homem tornou-se capaz de raciocinar e resolver tarefas apoiando-se na linguagem, sem que ocorresse a externalização de sua ação. Ela começa como uma atividade material, e a partir da linguagem, se interioriza na forma de sistemas neuropsicológicos sobre a base do sistema fisiológico, o que foi propiciado pelo desenvolvimento filogenético dos seres humanos. Portanto, a atividade interna é constituída socialmente, mas é produto da atividade cerebral, uma vez que os processos psíquicos e fisiológicos constituem uma unidade indissociável.

De acordo com Leão (1999),

o pensamento apresenta-se como uma atividade propriamente dita, com ações, operações e as funções cerebrais que as possibilitam. Essas transformações têm por base o desenvolvimento da linguagem e da palavra, quando estas passam a permitir a realização de ações, pela transmissão verbal de certos conteúdos. Especificamente, estes conteúdos só podem organizar os aspectos de planificação, organização e direção de uma atividade, visto que não podem produzir alterações físicas na natureza (LEÃO, 1999, p. 45).

Para a Psicologia são estes aspectos os seus objetos. Tanto que o significado da realidade, que é inicialmente construído pelo contexto sócio-cultural onde o indivíduo vive, tem que ser ressignificado pela sua atividade para tornar-se especificamente individual. Para tanto os homens apóiam-se na linguagem. Sem ela tanto atualmente

como na sua gênese os homens só se relacionam com as coisas que observa diretamente, porém com a participação desta passa a se relacionar também com o que não percebe diretamente podendo, assim, operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência destes. Com a construção da linguagem o homem desenvolve uma nova dimensão da consciência, formando imagens subjetivas do mundo objetivo.

A linguagem consiste em um sistema de códigos que introduzem cada coisa em um sistema de relações, sendo que na linguagem verbal a palavra é o elemento fundamental. Tais características, segundo Luria (1986, p. 28), se deveriam à atividade laboral.

Quando a linguagem se emancipou do terreno da prática e as palavras tornaram-se um meio autônomo de códigos, passamos a dispor de diferentes possibilidades para designar qualquer objeto e expressar qualquer idéia. Ou seja, foi o estabelecimento do sistema sinsemântico, cujos signos estão enlaçados uns aos outros por seus significados, que formou um sistema de códigos que podem ser compreendidos mesmo quando não se conhece a situação. A partir de então, as principais funções da palavra são: designar um objeto, uma ação, uma qualidade ou uma relação, ou seja, a referência objetual (representação ou substituição do objeto); abstrair, analisar e generalizar as características das coisas, categorizando-as (veículo de pensamento) e; é também um meio de comunicação (transmissão de informação). Com a separação de uma característica de um objeto, sua generalização e inclusão em determinada categoria, a palavra executa também um trabalho de análise deste transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, acumulada na história da sociedade, essa é a função do "**significado**" da palavra.

Em resumo, podemos dizer que o significado nos permite analisar o objeto, distinguir nele propriedades essenciais e relacioná-lo a determinada categoria, mas é o **sentido** que exprime os componentes emocionais para a exploração da realidade.

A importância fundamental do acima exposto para o contexto da pesquisa sobre as implicações do desemprego para a consciência do trabalhador desempregado é que a consciência caracteriza-se pela relação que o indivíduo faz entre sentido (pessoal) e significado (social), através da atividade trabalho. Como o trabalho empregado se manteve como principal forma de atividade laboral social, ao faltar, altera as relações do sujeito com o meio e consigo mesmo. Tais alterações têm implicações para os vários aspectos da subjetividade. Entretanto, parece-nos ser a Identidade o processo mais diretamente afetado e a partir do qual os sentidos se reorganizam.

Isto porque a atividade, ao mesmo tempo em que é construção do homem sobre os condicionamentos da organização social do trabalho, na situação de desemprego ela torna-se a busca de novo emprego ou de um trabalho, mesmo que informal. Assim, há interiorizações das quais não conhecemos as implicações e as considerações acerca da

atividade, da consciência ou de aspectos psicológicos do ser humano deixam de levar em conta este contexto e os significados e os sentidos orientadores do pensamento assim construído.

Para falar sobre o pensamento é necessário mantermos a atenção sobre alguns aspectos já mencionados sobre a linguagem que, juntamente com os afetos e os sentimentos, são os mediadores que constituem o psiquismo do homem.

Neste âmbito, a linguagem é entendida, segundo Luria (1991), como um sistema de códigos que designam os objetos do mundo exterior, qualidades, ações e relações entre eles; é o processo que transmite a informação na qual o homem se baseia no processo de pensar sendo, portanto, um processo psicológico de formulação e transmissão do pensamento através dos recursos da língua. Esta última entendida como um sistema básico de códigos que se formaram no processo histórico-social do homem e que lhe possibilita refletir a realidade exterior e formular pensamentos.

A palavra é a unidade básica do discurso e o principal meio de formação de conceito. Este, ao analisar objetos, distinguir nestes suas propriedades essenciais e relacioná-los a determinadas categorias, torna-se meio de abstração e generalização por carregar as relações entre os objetos. Com isso, a linguagem, através da palavra permite ao homem conservar as informações captadas externamente e preservá-las. Dessa forma, ela altera tanto os processos de atenção do homem quanto seus processos de memória, pois lhe permite desprender-se da experiência imediata, servindo de base à criação orientada e dirigida.

É a interiorização da linguagem que estabelece as bases para a constituição do pensamento. Este é entendido como um processo que tem sua gênese na história social, dado inicialmente como uma atividade material, com ações e operações e que faz uso do sistema da linguagem tanto como um sistema de relações semânticas quanto um sistema gramatical. Só posteriormente assume formas reduzidas, adquirindo o caráter de atos intelectuais internos e originando o comportamento intelectual, que é caracterizado por resolver tarefas complexas primeiramente no plano mental e posteriormente concretizar-se em ações exteriores.

O pensamento do homem está baseado na atividade material e nos recursos da linguagem, sendo uma forma específica de atividade produtiva, pois permite ordenar, analisar e sintetizar informações, relacionar os fatos percebidos a certas categorias e ultrapassar os limites da informação imediatamente recebida fazendo conclusões.

Sabendo que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, ou seja, é gerado por nossos desejos, necessidades e interesses e que vários são os mediadores constituintes do psiquismo do homem, cuja identidade é construída no bojo das relações sociais, a mudança de vínculos já estabelecidos provocada pela situação de desemprego implica na reestruturação das atividades cognitivas e emocionais deste homem. Isto

porque toda a significação necessária para se relacionar com a realidade é fornecida pelo grupo no qual a pessoa se insere. A maneira pela qual o sujeito vai “compreender” e atuar na realidade está diretamente relacionada com aquilo que é interiorizado a partir do que lhe é atribuído na relação com o outro. Sendo a linguagem produto das relações desenvolvidas pelo trabalho produtivo do homem e diretamente relacionada com o grupo no qual o sujeito está inserido qualquer mudança na estrutura social acarretará alterações na relação significado e sentido, estabelecidos através da atividade do homem.

Portanto, a condição de desempregado afeta, principalmente, os processos de sustentação da identidade: auto-imagem, relações interpessoais, modo de organização e expressão de emoções e análise da realidade. Tais alterações nos permitem considerar que o desemprego atual, ao promover mudanças sociais implica na forma de representação da realidade que se manifesta na atividade consciente do homem; principalmente quanto à utilização dos instrumentos de trabalho, dos instrumentos psicológicos como o domínio da linguagem, das emoções e os significados e sentidos. Mostra assim a incapacidade própria do momento sócio-histórico em reformular a valoração atribuída aos trabalhadores atingidos pela perda do emprego, que continuam sendo representados com significações depreciativas dedicadas aos que se recusavam à participar da produção da vida coletiva.

Sendo assim, a emoção tem um papel mediador muito importante na relação do sujeito com as objetivações da realidade. Como são as emoções que sinalizam os motivos particulares inconscientes presentes sob a forma de tónus emocional das ações, os estados emocionais direcionarão o sujeito para determinados objetos. A perda do trabalho sob a forma de emprego extingue a dupla troca entre a objetividade do mundo real, que concretiza o ato para o indivíduo, e a sua subjetividade, que atribui um sentido ao mundo real ao modificá-lo na sua ação.

Em consequência desse processo, o homem, na relação com os objetos e objetivos sociais e individuais, altera o contato com o mundo real, concreto, e descobre-se diferente dos outros homens, principalmente porque não é reconhecido e nem se reconhece como integrante da condição histórica-social. Nesta condição mudam as possibilidades de identificar-se enquanto ser humano próprio deste momento histórico. Isto porque, devido à organização da subjetividade, ele vai se diferenciar dos outros homens, que produzem a sua própria vida pelo trabalho e construir a sua individualidade, com suas vivências, experiências, frustrações e afetos que lhes são atribuídos socialmente como inadequados para o seu completo reconhecimento social.

É assim, porque o trabalho, mesmo sob a forma de emprego, carrega as suas determinações sociais, tais como: valores morais, comportamentos adequados, remuneração e até a roupa ideal, enquadrando o indivíduo que exerce cada função em

um papel social. Essas determinações são mostradas pelo status social, alto ou baixo dependendo de sua importância para o funcionamento de todo um sistema ou ordenamento sócio-econômico vigente.

Com os aspectos acima mencionados podemos entender que a re-significação das emoções no trabalhador desempregado constrói as novas mediações das suas relações com o mundo e, portanto, altera a identidade dos sujeitos. Devemos considerar também que na situação de desemprego atribui-se ao sujeito várias características que são refletidas nos conceitos sociais, sendo que todas carregam o mesmo sentido de culpabilizar o indivíduo, como se pode verificar quando é chamado de inútil ou incapaz. Esta trama sociopsíquica apenas reapresenta o ideal liberal de individualidade, que é permeada pela ideologia de que o trabalho na forma de emprego é o correto ou essencial.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBJETIVAÇÃO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA SUBJETIVIDADE DO TRABALHADOR DESEMPREGADO NA CONTEMPORANEIDADE

O desemprego massivo devido à crise de produção do capitalismo que atravessamos é visto estruturalmente como consequência da mudança da forma de produção do fordismo para o toyotismo. Esta articulou as mudanças do cenário mundial influenciada pela globalização e pelas idéias neoliberais, com a necessidade de uma reestruturação nos modos de produção Capitalista, e a flexibilidade conseguida pela forma de produção toyotista, que veio de encontro às novas exigências.

Vamos nos deter nos aspectos mais salientes das alterações no trabalho e conseqüentemente na relação do sujeito com o seu ambiente e consigo mesmo, para a partir deste modelo mais avançado podermos deduzir as diversas implicações psicológicas e suas gradações conforme o estágio de absorção dele.

O método Toyotista de produção permite variar a produção rapidamente, atendendo às constantes exigências de inovação do mercado consumidor e das mudanças aceleradas nas formas e técnicas de produção e de trabalho. A ordem é manter estoques mínimos, produzindo apenas quando os clientes efetivam uma encomenda. Assim, conforme Alves (2003), sua flexibilidade no aparato produtivo e sua adaptação às flutuações da produção, flexibilizam também a organização do trabalho. O trabalhador passa a exercer uma quantidade maior de funções com o fim de reduzir o tempo máximo da não-produção. Na Toyota, desde 1955, um trabalhador opera em média cinco máquinas. Enquanto quatro delas funcionam automaticamente, ele carrega, descarrega e prepara a quinta. Segundo Gounet (*apud* ALVES, 2003), isso acarreta duas conseqüências, a primeira se refere ao trabalho de equipe, pois se há duas máquinas para serem operadas ao mesmo tempo ele chama um colega, diferente do trabalho

individualizado e racionalizado do taylorismo; a segunda é que o trabalhador se torna polivalente para operar as várias máquinas. Com isso a nova natureza do trabalho começa a perder sua feição fragmentada e isolada e passa a ser coletiva, multifuncional e polivalente.

Com o toyotismo houve uma transformação na lógica de produção de mercadorias, acrescentando outros princípios de administração e de gestão da força de trabalho à produção capitalista, porém ele não chegou a romper com a lógica do taylorismo-fordismo, é apenas um estágio superior a ela. Pois, ao contrário do que parece, a desespecialização do operário, ou a sua polivalência, não fez com que ele se tornasse mais qualificado e consciente de todo processo de produção, e sim representou o extremo da desqualificação, ou seja, seus trabalhos foram despojados de qualquer conteúdo concreto de sua atividade.

Em meio a esse contexto a noção de competência ganha força, embora não esteja claramente definida. Entende-se então que é oriunda do discurso empresarial surgido na década de 1980, na França (HIRATA, 1997, *apud* LINDQUIST, 2003) e supre a necessidade de avaliar e de classificar conhecimentos recentes e novas habilidades requeridas pelas alterações do modelo de produção. Alguns estudiosos têm destacado que por esse termo não possuir uma definição conclusiva, ele mantém a capacidade de ser usado em lugares diferentes e, portanto, servindo a interesses diversos, sendo a plasticidade do termo um elemento da força social que o reveste e das idéias que veicula. Entretanto, Lindquist (2003), indica que no dicionário das empresas modernas, competência significa a soma de conhecimentos, habilidades e comportamentos, para gerar um resultado superior nas mais diversas situações.

Na realidade o termo habilidade serve para definir o conjunto de comportamentos físicos adquiridos da capacidade que os organismos têm de se adaptar ao meio em que vivem, e conseqüentemente competência seria o conjunto de processos psicológicos adquiridos dessa habilidade.

No entanto a real contradição posta é que em face do avanço tecnológico, as execuções das tarefas se tornam cada vez mais simplificadas, porém o que se vê é uma crescente exigência das empresas, por um conjunto de habilidades e modos de comportamentos propagados como necessários à competitividade. Assim a sociedade dita qual o tipo de trabalhadores que ela precisa no momento, e quais são os requisitos que esse trabalhador deve ter para garantir seu posto de trabalho. Este trabalhador por sua vez, recorre a processos educativos de qualificação profissional, a fim de se tornar apto para este novo processo produtivo.

Na perspectiva da determinação material sobre a individualidade através da educação, Frigotto (1999) afirma que é errado admitir que sistemas educacionais e de formação profissional que desenvolvem competências exigidas pelo "mercado" definem o

mecanismo fundamental que permite às pessoas "empregabilidade". Isso significa apenas reproduzir a ideologia liberal, deslocando a responsabilidade coletiva e pública diante do desemprego, acidentes de trabalho, doenças e misérias para o plano individual. Conseqüentemente, a psicologia, neste contexto contribui com a reprodução dessa ideologia e serve como instrumento de alienação por ser uma ciência voltada para o indivíduo.

Não há como negar que é necessário garantir ao trabalhador a qualificação que lhe permita adquirir as condições para sobreviver neste modelo produtivo, mas que para tanto é indispensável uma educação que seja voltada "à promoção da reflexão e da crítica, que poderão propiciar a construção e reorganização das funções físicas e intelectuais, principalmente quando é exigido que o trabalhador se adapte rapidamente a cargos e funções dentro da produção" (Leão, 2001, p.46).

Porém, tal condição não se resume a reproduzir o "mito das habilidades e competências". Especialmente a Psicologia deve atentar para não incorrer nesta reprodução, pois confirmaria "cientificamente" para os trabalhadores desempregados a identidade de um ser "problemático", que não é nem hábil nem competente para garantir um posto de trabalho. E, como a identidade não é criada por ele próprio e sim pelo grupo social, esta se reproduzirá também nos membros de sua família e nos demais grupos que componha.

Portanto, não é possível que a Psicologia admita o discurso de que basta desenvolver competências e treinar habilidades para garantir a permanência ou a conquista de um posto de trabalho. Isso significaria, mais uma vez, acatar a máxima ideológica do liberalismo e confirmar aos indivíduos a responsabilidade por seus sucessos ou seus fracassos. Negar-se-ia com isso toda uma crise instaurada pela atual conjuntura do sistema capitalista, na qual não há postos de trabalhos para todos e endossar-se-ia a tergiversação da origem de toda a concorrência, que é resultante de um imenso exército de reservas de força de trabalho vindos da reestruturação produtiva.

Como é sabido, para se entender as mudanças em seu objeto, a Psicologia deve abordá-lo em suas várias determinações; deve compreender como está sendo orientada a atividade do desempregado para conseguir meios de sanar suas necessidades; sejam elas materiais, como alimentação, água, pagamento de impostos; sejam elas subjetivas como honra, dignidade, esperança, e uma gama de outras formas que os valores podem assumir.

O que pode parecer apenas números nas estatísticas divulgadas pelo Governo representa, para a Psicologia, um novo homem, um homem diferente daqueles que ainda possuem algum trabalho sob a forma de emprego que os orienta em suas visões de mundo. Temos um discurso geral que diz que o homem deve "ganhar o pão com o suor de seu rosto"; que "o trabalho dignifica" etc.; entretanto, existem alguns que não

conseguem, e estes têm pelo menos sua dignidade afetada. Porém, este é apenas um indicador de como há dificuldades para se entender este novo homem; pois será que o conceito de dignidade, tal como o entendemos até agora: referindo-se ao respeito a si mesmo; amor-próprio e brio ainda lhe são próprio? E, quanto aos outros aspectos de sua vida, será que ainda os compreendemos a luz da Psicologia?

Se mantivermos o entendimento do indivíduo tal como está apregoado pela ideologia liberal, a qual diz que cada um é livre para trabalhar desde que não viole o direito dos outros de serem livres para a mesma coisa; confirmamos para aqueles que não conseguem emprego, os seus sentimentos de fracasso, como se não fossem "tão bons" quanto os que têm trabalho, como se fossem culpados de uma situação, na qual estão devido a problemas estruturais, sociais, e, portanto, contra os quais, individualmente, nada têm a fazer, senão procurar emprego.

Devemos considerar que o mercado do sistema capitalista demanda mão-de-obra conforme sua necessidade. Como os meios tecnológicos têm avançado com o propósito de diminuir a porção humana na produção, o emprego vai se tornando cada vez mais raro. A partir daí, temos presenciado o Estado intervir como mediador, criando políticas para a geração de empregos e capacitação de desempregados. Mas estas políticas têm caráter compensatório e não estrutural e uma vez que o problema do desemprego é estrutural, apresentam-se ineficazes para a solução da questão.

Quando falamos em atividade que orienta o pensamento, na emoção, e em outros aspectos da subjetividade do sujeito, queremos dizer que é segundo as características próprias de cada atividade desempenhada que o sujeito que a desempenha vai entender o mundo. É isso que faz com que o emprego específico daqueles que trabalham forme sua maneira de entender o mundo e é isso, ainda, que faz dos desempregados pessoas com uma visão de mundo diferente, seus vínculos serão estabelecidos de outra maneira; o raciocínio, o amor, a esperança, a raiva, a culpa, tudo muda.

O desempregado está sob uma constante relação de "não ter", isso não se restringe a não ter emprego, mas não tem dignidade, não tem mérito, não tem competência, não tem habilidade, mesmo que tenha uma profissão, não tem capacidade de exercê-la. São estes sentidos e significados que passam a integrar as atividades e que irão mediar a consciência destas pessoas. Aqui reside o caráter multideterminado da consciência: é um reflexo da realidade, mas a realidade de um sujeito em um contexto social e histórico que é, portanto, diferente de outros em outros contextos.

Nosso sistema não oferece outras formas que não a da venda da força de trabalho em um mercado que lucra com isto, então, caberá ao grupo dos desempregados apreender esta contradição inerente a esta forma de produção e divisão de renda. Isto se dando, haverá uma resignificação nas consciências desses desempregados, pois, conforme nos indica a Teoria Sócio-Histórica, os sentidos individuais são produtos da

contradição entre a história individual (sujeito de necessidades e sem meios nem perspectivas de saciação das mesmas) e a realidade material (conjunto de condições objetivas para a saciação).

Muitas vezes, o desemprego não é tratado exatamente como "problema", uma vez que é uma consequência lógica da forma de produção, ou seja, o trabalho está restrito à lei da oferta e da procura, justamente por ser concebido como produto, mas esta lei é regida pela classe que detém os meios de produção. É também para a manutenção desta situação de dominação que o desemprego permanece em níveis altos, ou seja, os desempregados fazem parte do chamado exército de reserva; é a necessidade de manter desempregados para que a mão-de-obra permaneça barata e os sindicatos fiquem paralisados. Trabalhador nenhum vai lutar por melhores condições de trabalho e renda com o desemprego tão próximo e com tantos desempregados precisando ocupar seus postos de trabalho.

Esta situação de extrema instabilidade na estrutura social está transformando os desempregados em trabalhadores de empregos precários, que contribuem para que percam a esperança de conseguir trabalhar novamente e sejam chamados de "desempregados por desalento". Porém, de nada adiantaria tantos termos para as diversas formas que o desemprego assume se elas não forem utilizadas para se entender o que se passa na consciência das pessoas que estão desempregadas.

A possibilidade de superação de tais condições nos tem sido apontada pelas mediações grupais e não pela intervenção nas condições individuais. Para tanto, temos buscado orientações teóricas e metodológicas nas teorias psicológicas sobre os processos grupais, a partir das quais iniciaremos a elaboração de metodologias de intervenção junto a grupos de trabalhadores desempregados, bem como, ofereceremos as contribuições para as políticas municipal e estadual de combate ao desemprego.

Na sua revisão das Teorias Psicológicas sobre os grupos, Lane (1987) nos ofereceu uma análise que nos possibilita percebermos que a postura tradicional destas tem tido, principalmente (a) a função de definir papéis e, conseqüentemente, a identidade social dos indivíduos e (b) garantir a sua produtividade, através da harmonia e manutenção das relações apreendidas na convivência. Assim, também estas Teorias Psicológicas acabaram por reafirmar como individuais aspectos sociais e dificultaram a superação da alienação pela educação e apreensão de gênese real da maioria das dificuldades individuais. Contribuíram assim para responsabilizar os indivíduos pelas condições sociais que lhe são impostas pela estrutura social e às quais não conseguirão superar a não ser com ações grupais.

Com outros pressupostos e objetivos, temos Teorias que (a) enfatizam o caráter mediacional do grupo nas relações dos indivíduos com a sociedade e (b) destacam os processos pelos quais o grupo se produz. Estas são abordagens que consideram as

determinações sociais mais amplas e necessariamente presentes nas relações grupais, tais como as classes sociais, as instituições, a escolarização, etc.

Com estas premissas temos que

todo e qualquer grupo exerce uma função histórica de manter ou transformar as relações sociais desenvolvidas em decorrência das relações de produção e, sob este aspecto, o grupo, tanto na sua forma de organização como das suas ações, reproduz ideologia, que sem um enforque histórico, não é captada (LANE, 1987, p. 81-82).

No caso das análises das alterações da subjetividade dos trabalhadores desempregados, temos buscado o apoio teórico e metodológico para a consideração das mediações oferecidas pelos grupos na teoria de *Ignácio Martin-Baró*.

Este autor trata dos processos grupais e não de grupos ou dinâmicas de grupos. Ao falar em processo remete ao fato do próprio grupo ser uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano, e ao mesmo tempo, traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressas nas contradições que emergem no grupo. O autor define grupo como "uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos" (MARTIN-BARÓ, 1989, p. 206).

Ressalta ainda que um grupo é uma estrutura social, "é uma realidade total, um conjunto que não pode ser reduzido à soma de seus membros" e que "a totalidade do grupo supõe alguns vínculos entre os indivíduos, uma relação de interdependência que é a que estabelece o caráter de estrutura e faz das pessoas membros" (MARTIN-BARÓ, 1989, p. 206).

Assim, um grupo constitui um canal de necessidades e interesses em uma situação e circunstância específica, afirmando com isso o caráter concreto, histórico de cada grupo.

Utilizando as dimensões de Identidade, Poder e Conhecimento é possível distinguir grupos primários, funcionais e estruturais, que correspondem às relações sociais do mesmo tipo que articulam o trabalho social das pessoas. São eles: os Grupos Primários, os primeiros grupos nos quais o indivíduo se insere, amigos e família. Os vínculos entre os membros são de caráter interpessoal, o poder caracteriza-se de modo pessoal, assim como a atividade busca a satisfação pessoal; e os Grupos Funcionais, que são aqueles que correspondem à divisão do trabalho no interior de um determinado sistema social. O poder dos grupos funcionais depende do valor e da importância que seu trabalho tenha em uma sociedade, a atividade vincula-se a satisfação de necessidades sistêmicas; e os Grupos estruturais, que correspondem à divisão entre os membros da sociedade de

acordo com os interesses, objetivos derivados da produção. Portanto, o poder é dado por aquele que controla os meios de produção, a atividade que busca satisfazer interesses de classe.

Em relação à referência intergrupala, no grupo funcional a capacidade para desenvolver uma determinada tarefa é mais importante que a identidade pessoal de seus membros. A identidade do grupo é desenvolvida frente ao que os outros grupos lhe exigem, lhe atribuem e esperam dele. Isso não quer dizer que a personalidade dos membros do grupo funcional seja sempre ignorada, ao contrário, existem funções que necessitam de características peculiares. Porém, na dinâmica intergrupala um dos processos mais conhecidos é sua unificação e coesão interna no momento em que se vê ameaçado por outro grupo.

A tarefa do grupo funcional é outra característica importante. Ela se refere ao que o grupo faz, ou seja, sua tarefa característica. Sendo assim, um grupo é funcional porque cumpre uma função, satisfaz uma necessidade ou responde a uma exigência da sociedade. O autor ressalta que, "neste sentido, a funcionalidade de um grupo depende da importância que para um determinado ordenamento social tenha uma necessidade ou uma exigência" (MARTIN-BARÓ, 1989, p. 327).

Portanto, o desempregado não pode ser tomado como um ser abstrato, que possa ser entendido ou explicado pela Psicologia generalizadamente, como um "excluído" ou "desfiliado". Estas categorizações da Sociologia são necessárias para a macroanálise, a contextualização que indica os aspectos que implicam na constituição da sua consciência.

Para nós psicólogos o desafio é saber o quê, na ausência do trabalho, promove os sentidos que articulam a consciência a partir da experiência cotidiana. Tomando como parâmetro alguns dados já acumulados sabemos que há quebra de vínculos tradicionais, organizados pela condição de provedor que o trabalhador permitia ao indivíduo. Prover a sua própria sobrevivência e a daqueles que são seus dependentes manteve a estrutura familiar como a conhecemos, e construiu as identidades individuais e sociais com as quais reconhecemos e organizamos as nossas atividades cognitivas e emocionais.

Ao perdermos o trabalho empregado, indicador de quem somos, não temos elementos para contrapor ao que nos atribuem como característica. Assim, para o grupo de desempregados a problemática é saber a que recorre como elemento identificador a quem se acusa de vagabundo, quando a condição que negaria a vagabundagem sempre foi ser socialmente produtivo; em que basear a autoridade social ou familiar quando o que a sustentava era o reconhecimento de que era importante porque trabalhava e, portanto construía algo que sabia como fazer; como se entender desejável ou com características que nos torna aptos a sermos amados, quando ser desejável e amável esteve determinado pela capacidade de atender as necessidades do outro, o que sem trabalho parece ser impossível já que nos apresenta como incapazes. E ainda: quais

valores morais e éticos podem substituir aqueles construídos no conjunto dos sujeitos que se vêem no mundo em que reconhecem como seu porque os construiu.

Sem estas respostas e outras que nos apresenta o desemprego, a Psicologia não estará apta para intervir, pois não se explica o objeto que não se conhece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. D. **Passos e descompassos da educação profissional:** a experiência do turismo em Mato Grosso do Sul. 2003. Dissertação de Mestrado em Educação, UFMS, Campo Grande, MS.

BLANCK, J. G. Teoría y método para una ciência psicológica unificada. In: SIGUÁN, M. (Coord.). **Actualidad de Lev S. Vigotski.** Espanha: Editorial Anthropos, 1987.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração.** 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1993.

CODO, W. O fazer e a consciência. In: CODO, W. & LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social** – o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense. 1994.

FIOD, E. G. M. Politécnica: a educação do molusco que vira homem. In: AUED, B. W. (Org.). **Educação para o desemprego.** Petrópolis: Vozes. 1999.

FRIGOTTO, G. In: AUED, B. W. (Org.). **Educação para o desemprego.** Petrópolis: Vozes. 1999. INCOMPLETO – FALTA NOME DO TEXTO

JINKINGS, N. Trabalhadores bancários: entre o fetichismo do dinheiro e o culto da excelência. In: AUED, B. W. (Org.). **Educação para o desemprego.** Petrópolis: Vozes. 1999.

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: CODO, W. e LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social** – o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense. 1987.

LEÃO, I. B. **Os professores universitários:** a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado. São Paulo: PUC/SP. Tese de Doutorado, 1999.

LEÃO, I. B. Afetividade e trabalho na teoria sócio-histórica. In: LEÃO, I. B. (Org.) **Educação e psicologia:** reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

LEÃO, I. B. (Org.). **Educação e psicologia:** reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

LEONTIEV, A. N, **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones ciencias del hombre, 1978.

LINDQUIST, R. N. M. A noção de competência na educação – uma análise sócio-histórica. In: LEÃO, I. B. (Org.). **Educação e psicologia**: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Volumes I e IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACÁRIO, I. Trabalho, educação e a construção da subjetividade. In: LEÃO, I. B. (Org.). **Educação e psicologia**: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

MARTIN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder**. Psicología Social desde Centroamérica II. San Salvador, El Salvador: UCA Editora, 1989.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NETO, B. R. de M. **Marx, Taylor, Ford**: as forças produtivas em discussão. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicol. Estud.** [online]. jan./abr. 2004, vol. 9, n. 1 [citado 25 Abril 2005], p. 127-135. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722004000100016&lng=pt&nrm=iso>.

CONTATO

Inara Barbosa Leão

Endereço Eletrônico: inarableao@ibest.com.br

CATEGORIA: Relato de Pesquisa

Recebido em 22 de out 2006

Aprovado em 26 de nov 2006

JOVENS UNIVERSITÁRIOS DE BAIXA-RENDA E A BUSCA PELA INCLUSÃO SOCIAL VIA UNIVERSIDADE

LOWER-INCOME COLLEGE STUDENTS AND THEIR SEARCH FOR SOCIAL INCLUSION THROUGH HIGHER EDUCATION

Livia Mesquita de Sousa¹

Sônia M. Gomes Sousa²

RESUMO

Este artigo analisa a situação de jovens universitários de baixa-renda, moradores de casas estudantis, como um processo de busca por inclusão. Os jovens têm buscado na universidade, antes de tudo, uma melhor inserção social. Essas reflexões são desenvolvidas a partir de uma pesquisa realizada com estudantes que moram em casas estudantis na cidade de Goiânia-GO, por meio de questionários, leitura de documentos, grupos focais e observações nas casas durante as visitas para contato com os moradores. À luz da dialética exclusão-inclusão (SAWAIA, 2001), compreende-se que os universitários de baixa-renda tentam superar uma história de exclusão em busca de uma vida melhor. Com a perspectiva de inclusão futura no mercado de trabalho, vivem uma nova exclusão na universidade por serem considerados estudantes de baixa-renda, dependentes da assistência estudantil para a manutenção do curso.

Palavras-Chave: Psicologia social, dialética exclusão-inclusão, juventude, universidade e casas estudantis

ABSTRACT

This article analyzes the situation of lower-income college students, living in rooming houses, as a process of searching for social inclusion. Youth searches for higher education aiming for a better social insertion. These reflections are developed with the basis on a research accomplished with students in Goiânia. The research was carried out through questionnaires, document analysis, focal groups, and observations. Considering the exclusion – inclusion dialectic (SAWAIA, 2001), it is comprised that lower-income

¹ Psicóloga, Mestra em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás, Coordenadora do Programa de Saúde Mental da Universidade Federal de Goiás.

² Psicóloga, Psicodramatista. Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Professora no Departamento de Psicologia da UCG (graduação e pós-graduação) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Infância, Família e Sociedade" (CNPq).

college students try to overcome a history of exclusion looking for a better life. Working for a future inclusion in the labor market, they live a new exclusion at the university because they are considered only as lower-income college students who depend on student financial aid.

Key Words: Social psychology, lower-income college students, university, exclusion-inclusion dialectic, rooming houses

Como parte do Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás (SOUSA, 2005), foi realizada uma pesquisa³ sobre os significados e sentidos das casas estudantis para seus moradores. Essa pesquisa foi realizada em Goiânia, onde há atualmente quatro casas para estudantes universitários, totalizando aproximadamente 220 moradores. Em primeiro lugar, foi aplicado um questionário em 114 sujeitos, que representaram 53% do total da população de moradores em Goiânia. Após esse procedimento inicial, outros procedimentos metodológicos foram realizados: leitura de documentos relacionados ao tema da moradia estudantil; observação das casas durante as visitas para contato com os moradores; e realização de dois grupos focais com moradores selecionados dentre aqueles que responderam ao questionário.

Neste artigo, serão utilizadas algumas informações, colhidas nos procedimentos realizados, buscando construir uma discussão sobre a juventude universitária de baixa-renda e sua busca pela inclusão social, tendo a universidade como o caminho escolhido. Por meio do questionário aplicado, constatou-se que esses estudantes, sujeitos da pesquisa, estão em sua maioria (58,8%) na faixa etária de 18 a 24 anos, o que levou à busca pela discussão da temática da juventude em geral e, particularmente, dos jovens universitários.

Após uma discussão inicial sobre a relação entre os jovens universitários em situação de baixa-renda e uma breve análise da universidade brasileira no momento atual, serão apresentadas informações sobre os sujeitos pesquisados, caracterizando-os como estudantes em condições de vida tais que os definem como pleiteantes a serem atendidos pela assistência universitária⁴. Posteriormente, discute-se a casa do estudante como uma via de inclusão social que acaba se transformando em uma outra forma de exclusão.

³ Pesquisa realizada sob orientação da Prof^a. Dr.^a Sônia M. Gomes Sousa.

⁴ A assistência universitária é definida, em um documento da UFG (BARRETO, 2002, p. 1), como “um dos instrumentos facilitadores de viabilização da política educacional, além de ser uma ação de inclusão social e direito de cidadania”.

JUVENTUDE E UNIVERSIDADE: ENCONTROS E DESENCONTROS

Buscou-se compreender o jovem a partir de alguns aspectos fundamentais. A sua inserção em um modelo global de sociedade e suas ideologias, ou seja, na sua cultura que também faz parte de sua constituição psicossocial. Dois fatores apontados por Vygotsky (1996) capacitam o jovem a sentir-se membro de sua classe social e dela participar: a vivência na sua comunidade, comungando de atividades e interesses, e o uso de conceitos que permitem conhecer essas atividades e interesses, partilhando a ideologia de sua classe. Segundo Vygotsky (1996), os conceitos se desenvolvem inevitavelmente dentro de uma determinada ideologia social.

O jovem apresenta uma plasticidade psíquica como característica. Passerini (1996, p. 367) chamou de polimorfismo o elemento mais marcante da experiência social dos jovens, que ela define como diferente de multiplicidade, pois não é que os jovens variem simplesmente quanto a gênero, etnia, educação, classe, religião, mas há neles “a disponibilidade para assumir diversas configurações, incluindo aquelas que a própria cultura define como irremediavelmente outras”. Essa plasticidade se deve ao fato de o jovem estar vivendo um processo de transformações, um outro aspecto de grande importância para o entendimento do jovem.

Esses aspectos da juventude, como sua inserção em sua cultura e ideologias e uma maior plasticidade devido às transformações por que está passando o jovem, levam este a uma espécie de renovação de seus interesses e aspirações. O que na infância era muito interessante passa a despertar menos atenção e outros temas tornam-se chamativos. Além disso, o próprio pensamento sofre grandes transformações em sua forma de funcionar. Para Vygotsky (1996), no amadurecimento intelectual do jovem não muda apenas o conteúdo do pensamento (material totalmente novo e ligação a esferas novas da cultura, como política, justiça, profissão, ética, ciência e ideologia), mas também mudam e se enriquecem as próprias funções intelectuais, as formas do pensamento, a estrutura e composição de suas operações intelectuais. Isso significa que na juventude o pensamento pode operar logicamente com conceitos, uma mudança que representa uma formação psíquica qualitativamente nova (VYGOTSKY, 1996).

Em meio a todo o desenvolvimento biológico e cultural do jovem, as mudanças em seu pensamento permitem que ele possa conhecer também sua realidade interna, ter auto-percepção e auto-observação. Estabelece-se de modo mais efetivo a divisão entre o mundo das vivências internas e o mundo da realidade objetiva. O desenvolvimento da consciência para um estado de autoconsciência permite que as vivências internas e o mundo da realidade objetiva sejam crescentemente mais discriminados. Dessa forma, a juventude é o momento em que se pode falar de uma personalidade, ao mesmo tempo em que se pode falar de uma visão de mundo, embora ainda em processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996).

A juventude caracteriza-se, então, por um maior domínio do jovem sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta, no sentido de que pode compreender-se melhor e conhecer sua realidade social. Pode, além disso, usar sua vontade, que é considerada por Vygotsky (1996) uma importante função psíquica superior. Dessa forma, o jovem está mais consciente da distinção que existe entre seu mundo interno e seu mundo exterior, o que pode trazer muitos conflitos, mas capacita-o a exercer melhor sua vontade. Isso não quer dizer que não haja diversas determinações agindo sobre essa vontade, mas que ela é uma função sobre a qual se tem muito mais controle do que na infância.

Esses aspectos constitutivos da subjetividade do jovem permitem estabelecer, à luz da teoria de Vygotsky que: a) é a partir da juventude que o indivíduo pode compreender a sua própria inserção na sociedade, em sua classe e na sociedade global; b) o pensamento do jovem ganha em plasticidade, ao operar por conceitos, e ao possibilitar o uso da vontade no encaminhamento de sua vida; e c) as transformações por que passa implicam uma nova consciência de si mesmo e uma visão de mundo.

O jovem apresenta características que o capacitam a fazer escolhas e a tomar decisões sobre suas aspirações e seu projeto de vida. Porém, de certa forma, o jovem contemporâneo vive um paradoxo: por um lado, há uma padronização excessiva de gostos e de atitudes e, por outro lado, a condição de jovem que o define como alguém que possui uma grande plasticidade. Vygotsky (1996) também aponta para o pensamento do jovem como muito mais flexível do que na infância, com possibilidade de ser dialético. Mas nem sempre os contextos nos quais esse jovem se insere contribuem para o desenvolvimento do pensamento dialético, questionador, transformador.

O paradoxo do jovem se reflete em seu encaminhamento para a universidade. Esta é uma instituição que de certa forma promete ao jovem uma abertura a novos conteúdos com a promessa de ensino superior, de diversidade e de universalidade. A universidade supostamente deveria contribuir significativamente para o enriquecimento da nova forma de pensar do jovem, possibilitando transformações pessoais capazes de repercutir na realidade social. Mas é possível perceber que os cursos universitários tendem a se voltar cada vez mais para o atendimento das exigências do mercado de trabalho (CHAUÍ, 2001), e menos para o aprimoramento da capacidade de reflexão, característica presente na juventude.

Os jovens por sua vez parecem buscar na universidade apenas a contemplação de seu desejo de inserção social em detrimento de uma busca pelo auto-enriquecimento cultural. Em especial, os jovens de classe baixa acabam sentindo a universidade como uma via de acesso para a sua inclusão no mercado. O baixo índice (12%) de jovens brasileiros no ensino superior (BRASIL, 2003) faz da universidade uma mediação de grande importância nesse sentido, pois se caracteriza pela possibilidade de diferenciação de um grupo de pessoas em relação à população brasileira. Por vezes, essa

diferenciação, em especial para jovens de condições sócio-econômicas pouco privilegiadas, implica distinguir-se da própria família, pelo menos quanto ao grau de escolaridade.

A universidade representa uma possibilidade dos filhos mudarem a sua situação em relação a seus pais. Segundo Rua (1997, p. 05), no Exame Nacional de Cursos de 1997, mais de 60% de graduados tinham mães sem escolaridade superior e mais de 50% tinham pais sem escolaridade superior, "o que sugere um acentuado processo de ascensão educacional intergeracional". Isso ajuda a entender a aspiração à universidade como a busca por uma vida diferente das condições anteriores, não apenas em relação à situação financeira, mas também quanto ao nível cultural, já que a maioria dos pais dos sujeitos pesquisados tem baixa escolaridade.

A universidade representa a busca por uma vida melhor, o que, por sua vez, significa uma inserção no mercado de trabalho que possibilite um maior poder aquisitivo. Essa representação da universidade condiz com o seu novo papel, segundo Chauí (2001), ou seja, o adestramento para a mão-de-obra. Isso é vivido pelos universitários como a realização de um futuro que está sendo construído durante o curso universitário. Almeida (2004, p. 58), em uma pesquisa com estudantes da UNESP sobre as representações dos universitários quanto aos ideais da juventude, encontrou a "preparação da vida profissional" como uma das principais aspirações.

Queiroz (2001) realizou uma pesquisa que, embora não seja com universitários, traz luz sobre essas questões. Utilizando uma metodologia que mesclou observações, entrevistas, redações dos jovens, a autora, após constatar que a maioria dos alunos da escola pesquisada é de trabalhadores com baixo nível salarial, buscou apresentar aspectos da subjetividade dos jovens pesquisados. Assim, encontrou que o trabalho e a escola são sentidos como intrinsecamente ligados: precisa trabalhar para poder estudar e precisa estudar para ter um emprego melhor. A escola representa a esperança de um futuro melhor para si e em relação ao passado e ao presente de seus pais.

A pesquisa de Queiroz (2001) levanta uma questão importante que é a forma como o estudo é vivenciado pelos jovens. Numa sociedade em que um número elevado de crianças ingressa na escola, mas que uma parte bem menor chega a fazer um curso superior, aqueles que se mantêm na escola, com todo o esforço que isso implica, consideram que é através dos estudos que se pode chegar a conquistar um lugar nessa sociedade. Num levantamento feito em Goiânia, em 2001, constatou-se que 71,3% dos jovens pesquisados, entre 15 e 24 anos, dizem que freqüentam a escola por acreditarem que ela representa uma garantia do futuro profissional (QUEIROZ *et al.*, 2002).

No presente estudo, foi perguntado aos sujeitos se suas expectativas em relação ao seu curso estavam sendo atendidas. Essa pergunta era seguida por uma solicitação de justificativa. Dos 85 sujeitos (74,5%) que justificaram a resposta, 26 sujeitos (30,5%)

fizeram referência à vinculação do curso ao trabalho, aprovando ou desaprovando as aulas práticas, os estágios e a própria possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Como as expectativas não foram definidas *a priori* na pergunta, considera-se que a preocupação com o trabalho foi representada de modo espontâneo pelas justificativas.

Os sujeitos da pesquisa, jovens em sua maioria, vêm na universidade o caminho de construção de seu futuro. É importante enfatizar que isso ganha uma dimensão mais significativa, quando se trata de jovens de baixa-renda, que vêm de uma história de exclusão: dificuldades financeiras, precariedade na formação escolar, baixa escolaridade dos pais. Em relação a esses jovens, a universidade ganha um contorno especial, pois é o lugar aonde se chega com mais dificuldades. Os jovens universitários que necessitam de assistência estudantil, são ao mesmo tempo "privilegiados", pelo acesso a bens culturais e maior possibilidade de inserção profissional, e "desprivilegiados", por não terem as condições mais adequadas para o exercício pleno de sua condição de jovens.

CARACTERIZAÇÃO DOS MORADORES DAS CASAS ESTUDANTIS: EM BUSCA DA INCLUSÃO SOCIAL

Os jovens universitários, moradores de casas estudantis, que participaram da pesquisa têm como uma característica importante o fato de pertencerem às camadas populares. Isso os relaciona à busca pela inserção no mercado de trabalho como uma busca por uma mudança em suas vidas. Algumas outras características, incluindo a renda, são importantes de serem apresentadas. Dos 114 sujeitos pesquisados, com exceção de dois que não responderam, 58,8% são do sexo masculino e 39,5% são do sexo feminino. Quanto à idade, 67 (58,8%) sujeitos estão na faixa de 18 a 24 anos; 33 (28,9%) estão na faixa de 25 a 29 anos e apenas 12 (10,5%) têm 30 anos ou mais. Em relação à cor/raça,⁵ 59,8% das pessoas pesquisadas consideram-se não-brancas. Quanto à origem, exatamente a metade dos respondentes é de áreas urbanas do interior do estado de Goiás, 28,1% vêm de área urbana do interior de outro estado brasileiro e os demais vêm de capitais de outros estados (11,4), área rural (7,9%) ou outro país (0,9%).

A renda familiar ficou assim distribuída: 16,7% não informaram a renda; 37,7% têm renda inferior a 1 salário mínimo *per capita*; 36,7% têm renda entre 1 e 1,5 salário mínimo; 7,8% têm renda superior a 2 salários mínimos. Foi possível confirmar que são pessoas sem condição financeira suficiente para se manterem sem ajuda externa.

⁵ Utiliza-se aqui a orientação de Bernardino (2004) para que o termo raça não seja evitado, pois, embora não diga respeito a qualidades biológicas, refere-se a distinções sociológicas existentes na sociedade. Segundo o autor (2004, p. 19), "mesmo que a raça não exista do ponto de vista biológico, ela existe do ponto de vista sociológico, no sentido de que é uma categoria social suficiente para explicar práticas discriminatórias de uns indivíduos perante outros".

A renda familiar é freqüentemente complementada com o trabalho do próprio estudante. Quanto a isso, 37 sujeitos (32,4%) afirmaram ter trabalho remunerado. Destes, 12,3% exercem a função de professor e 8% trabalham em atividades relacionadas a escritório e contabilidade. Os outros 12,6% se dividem nas mais diversas atividades, como artesanato, serviço público, teatro etc. Entre os estudantes que afirmaram não ter trabalho remunerado, há uma grande parcela com bolsas de estágio, pesquisa ou monitoria: 32 (28%). Os estudantes que afirmaram não ter trabalho remunerado nem bolsa, relataram receber ajuda de familiares, amigos ou fazerem "bicos": 45 (39,4%).

Quanto à renda dos estudantes, entre aqueles que têm trabalho remunerado, três sujeitos (8,1%) recebem entre três e cinco salários mínimos, 29 sujeitos (78,3%) recebem entre um e três salários mínimos e 5 sujeitos (13,5%) recebem menos de um salário mínimo. Entre os que recebem ajuda de bolsas, familiares e/ou fazem "bicos", e relataram o valor dessas ajudas, 48,6% recebem de um a três salários mínimos, 47,2% recebem menos de um salário mínimo, 1,8% (apenas duas pessoas) recebem de três a cinco salários mínimos e uma pessoa (0,9%) recebe mais de cinco salários mínimos.

Quanto à instituição em que estudam, do total de sujeitos pesquisados que responderam a essa pergunta, 51% estão em universidades públicas e 44,9%, em universidades particulares, demonstrando que de um modo geral os sujeitos estão em cursos de baixa concorrência. Segundo o Censo Universitário (Brasil, 2003), as universidades públicas registraram em média 9,4 candidatos por vaga, enquanto as faculdades particulares registraram apenas 1,6 candidato por vaga. Em relação ao curso, considerando a média de concorrência das universidades públicas (9,4 candidatos por vaga), os sujeitos da pesquisa que estão em cursos com concorrência igual ou superior a essa média somam 17%, enquanto 43% estão em cursos com baixa concorrência (até 3 candidatos por vagas) e 40% estão em cursos com média concorrência (5 ou 6 por vagas).⁶

Em relação ao ensino médio, a grande maioria dos sujeitos freqüentou escola pública: 76,3%. A porcentagem de sujeitos que fizeram o ensino médio em escola particular é de 14,9%, enquanto 6,1% freqüentaram escolas conveniadas e apenas duas pessoas (1,8%) cursaram o ensino médio parte em escola pública e parte em escola privada.

Há, entre as famílias dos pesquisados, vários desenhos de família (PERES & SOUSA, 2002)⁷, ou seja, composições diversas, que incluem muitas vezes outros membros além

⁶ Números referentes a 100 sujeitos, que são os estudantes da UFG e da UCG, universidades cujos índices de concorrência dos cursos foram de fácil acesso.

⁷ A pesquisa *Desenhos de Família. Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais* (SOUSA & RIZZINI, 2001) realizada em Goiânia (GO), que ouviu 1.272 famílias, identificou doze desenhos familiares: nuclear simples, mononuclear; monoparental feminina simples, monoparental

de pais e filhos. A composição familiar predominante entre os respondentes é a de "pai, mãe e filhos" (41,2%) ou "pai e mãe" (3,5%), seguida da composição "mãe e filhos" (15,8%). Há uma porcentagem razoável de pessoas que se referiram apenas à mãe como compondo sua família (7,9%), alguns incluíram na composição "pai, mãe e filhos", também o avô ou a avó (5,3%) e apenas três respondentes (2,6%) falaram de "mãe, padrasto e filhos". Há também uma porcentagem significativa (16,2%) de famílias que incluem tios, avós, primos, madrasta, e outros parentes. Desses, há famílias que são compostas sem a presença do pai, da mãe ou de ambos (13,5%).

Complementando essas informações, foi perguntado aos estudantes quem exercia a função de pai e de mãe para eles. Embora essas funções sejam exercidas majoritariamente pelos pais e mães biológicas, 62,3% e 86%, respectivamente, há uma significativa parcela dos respondentes que afirmam que ninguém exerce a função de pai para eles (21,1%) e/ou a função de mãe (10,5%). Quanto aos desenhos das famílias é interessante notar que a maioria desses sujeitos vem de famílias pequenas, mas que há um número razoável deles (27%) que vem de famílias numerosas e que em muitos casos seus pais biológicos não estão presentes. Essas informações são compreendidas como sinais de que o trajeto para a universidade implica dificuldades para os sujeitos, especialmente porque vêm de famílias cujas rendas não são suficientes para permitir a permanência em outra cidade. A estrutura familiar, a origem e a escolaridade dos familiares configuram o contexto social de onde saem esses estudantes.

A escolaridade dos familiares dos sujeitos pesquisados é uma informação importante, pois é indicativa de uma situação dos filhos diferente da vivida pelos pais: apenas três (2,6%) dos pais e doze (10,5%) das mães dos pesquisados chegaram ao nível superior, sendo que 40 (35%) pais e 51 (44,7%) mães não chegaram ao ensino médio e 22 (19,2%) respondentes têm pai e mãe com ensino fundamental incompleto. Há ainda 20 (17,5%) pais e 31(27,1%) mães que pararam de estudar na primeira fase do ensino fundamental.⁸ Entre os sujeitos, 44 (39%) possuem outros irmãos freqüentando a universidade, sugerindo que há uma valorização dentro da família para a construção de uma aspiração em direção ao curso universitário.

masculina simples, nuclear extensa, nuclear com avós cuidando dos netos, nuclear reconstituída, nuclear com criança(s) agregada(s), monoparental com criança(s) agregada(s), monoparental feminina extensa, monoparental masculina extensa e atípica. Segundo Sousa e Peres (2002, p. 67 e 68) "o processo de sistematização dessas categorias foi bastante complexo, envolvendo uma equipe multidisciplinar na sua constituição. O critério fundamental utilizado para a sua categorização foi em torno de quem a família se organiza, tanto materialmente quanto emocionalmente, também nos preocupamos em observar a presença e responsabilidade com as crianças e adolescentes".

⁸ Essas porcentagens referem-se ao número de sujeitos (114 = 100%), embora se trate da escolaridade dos pais. Por exemplo: 40 pais = 35% significa que 35% dos sujeitos têm pais que não chegaram ao ensino médio.

A expectativa de mudança para uma vida melhor e a preocupação com o mercado de trabalho são compreendidos nesta análise como uma busca de superação da condição de vida existente antes do ingresso na universidade, que passa a representar uma forma de inclusão que traz a promessa da inclusão no mercado de trabalho. A partir disso, faz-se necessário discutir como essa inclusão é vivida dentro da universidade, pois o ingresso não garante que outras formas de exclusão possam ser evitadas.

A VIVÊNCIA DA INCLUSÃO E O ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO: PARADOXOS DO ESTUDANTE MORADOR DE CASAS ESTUDANTIS

Os participantes da pesquisa, mesmo com dificuldades financeiras e geográficas (serem oriundos de outras cidades), buscaram no curso superior um modo de serem diferentes ou de estarem em condições diferentes daquelas que tinham antes de saírem de suas cidades para estudar. Diferentemente dos jovens das camadas médias e altas da população que, desde cedo, têm as condições necessárias para chegar ao nível superior de escolarização, sendo inseridos no contexto escolar que melhor prepara para o vestibular, os participantes da pesquisa vêm de famílias cuja renda não favoreceu seu acesso à universidade.

Ao buscarem na universidade uma via de inclusão, os estudantes da pesquisa (moradores de casas estudantis, designados como estudantes de baixa-renda) buscam superar uma condição de vida precária, e sentem na conquista de uma vaga universitária a esperança de melhor inserção social. Como expressou um dos moradores, ao definir quem são: "pessoas que estão em busca de algo melhor". Porém esses estudantes sentem-se vistos como pessoas diferentes, como se expressou um dos participantes da pesquisa:

(Estrela, 23a)⁹ – [o que acontece com algumas pessoas] é a não aceitação da situação delas, não aceitar ser de baixa renda, não aceitar ser um estudante que não está num meio social que ele queria estar.

Sawaia (2001, p. 109) denomina "ético-político" o sofrimento que vem do sentimento de ser inferior, de ter menos valor na sociedade e do "impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano (por causa da pobreza ou em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive)". A autora acrescenta que "na gênese desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de 'ser gente'" (SAWAIA, 2001, p. 109).

Alguns moradores fazem questão de dizer que não são pessoas inferiores: "Gostaria que as pessoas fizessem uma segunda leitura antes de julgar os moradores das

⁹ Os sujeitos que participaram dos grupos focais atribuíram nomes fictícios a si mesmos. Quando se tratar de respostas ao questionário, os sujeitos serão indicados apenas pelo sexo, seguido da idade.

casas” (M, 19a). O sentimento de serem vistos como inferiores vem do sentido de serem excluídos, pois só se mantêm em seus cursos caso sejam incluídos na assistência estudantil. Une-se a isso a idéia difundida de que são desordeiros. Isso de alguma forma choca-se com o projeto do jovem universitário, em especial, o jovem universitário de baixa-renda. Seu desejo de inclusão é atendido e as casas estudantis, sem dúvida, representam uma via de acesso, mas estar incluído ou estar se incluindo significa também estar ao mesmo tempo experimentando a exclusão (SAWAIA, 2001), é descobrir-se fora de alguma coisa e por isso precisar solicitar ajuda da assistência estudantil.

Ao ser incluído como estudante universitário, o jovem morador precisa provar que sua renda não é suficiente para arcar com despesas tais como alimentação e moradia. Somente após ser definido como estudante de baixa-renda é que ele pode ter assegurada uma vaga na casa de estudante, o que por sua vez significa a garantia de que poderá continuar seus estudos. Assim o morador é incluído/excluído, o que pode ser compreendido a partir da categoria analítica “dialética exclusão-inclusão” (SAWAIA, 2001), que permite analisar o quanto um indivíduo ou um grupo pode se sentir incluído ou excluído. No caso do estudante morador de casas estudantis, as duas dimensões da díade exclusão-inclusão podem ser sentidas no momento em que se conquista uma vaga na universidade e nos momentos em que ele vivencia a experiência de se sentir diferente dos demais, devido à sua condição financeira.

A situação vivida pelo morador de casas estudantis, incluindo sua condição de ser ao mesmo tempo incluído e excluído, envolve um sofrimento que está indicado nas frases¹⁰ abaixo. Ao mesmo tempo, essas frases mostram uma tentativa de valorização da experiência de ser morador, vivida como algo que fortalece e enriquece.

(F, 27a) – Tenho certeza de que as dificuldades que eu passo me fortalecerão e isso fará a diferença na minha vida profissional.

(M, 24a) – Sofrimento, depressão e outros, mas é muito bom passar por isso.

(M, 27a) – Um ótimo espaço de crescimento pessoal em virtude dos conflitos relacionais, porém muito deprimente e solitária.

(M, 27a) – Você aprende todo dia, mesmo passando raiva.

(M, 22a) – A casa, ela me trouxe muito amadurecimento, uns benefícios e outros malefícios, mas eu acho muito importante ter vivido os dois assim mesmo: eu sei o que é bom e o que é ruim.

(M, 20a) – É uma experiência ímpar, muito perturbadora no início, mas com o passar do tempo você se acostuma com a situação e acaba criando um vínculo afetivo com a casa.

¹⁰ Frases retiradas dos questionários, escritas por diferentes sujeitos na seção do questionário intitulada “considerações finais”.

(M, 25a) – Aqui dentro já vivi muita coisa (boas e ruins) e isto só tem me enriquecido.

(F, 25a) – Apesar dos problemas, da falta de privacidade, é gostoso viver aqui, quando tenho fome peço no quarto de alguém e vice-versa, nos ajudamos e creio que daqui alguns anos vou sentir saudade desse tempo.

(F, 19a) – Não é fácil a convivência e pior ainda é a privacidade, mas agradeço a Deus por estar aqui.

As frases acima denotam que, embora os sujeitos considerem a casa estudantil uma experiência enriquecedora, que os fortalece, eles falam de sofrimento, fome, raiva, sentimentos dolorosos. Se eles estão “buscando algo melhor”, acreditam que precisam suportar esses aspectos ruins para obterem um ganho futuro.

Roberto (20a) – Quem *sobreviver* a essa experiência vai ganhar uma riqueza imensa.

Anabis (25a) – A gente está passando por isso com um objetivo que é estudar, ninguém eu acho que gosta de permanecer nesse estado que nós estamos [...] seu organismo tem um tempo pra agüentar morar em casa de estudante.

Nara (31a) – Eu acredito também que as dificuldades que a gente enfrenta na vida é que fazem a gente crescer.

O futuro é o alcance da realização do projeto de mudar de vida, como alguns exemplos que apareceram na pesquisa: a mudança de empregada doméstica para assistente social da prefeitura da cidade de origem; ter condições de ajudar os familiares; a mudança do trabalho na roça para um curso superior de escolha própria. A mudança para uma vida melhor como um objetivo do jovem universitário de baixa-renda revelou-se como um elemento fundamental que motiva os moradores a se manterem nas casas e mesmo valorizá-las muito. Apesar de experimentar uma nova forma de exclusão – a associação do estudante de baixa renda como pessoa de menor valor – os estudantes vivenciam a sua situação como um caminho para a sua futura inclusão no mercado de trabalho, esperança de um futuro melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos pesquisados buscaram na universidade, além de um enriquecimento cultural ou intelectual, uma mudança de vida por meio da inserção no mercado de trabalho. A universidade representa, então, uma mediação importante, por representar uma das vias de acesso à inserção, que trará conseqüentemente a mudança das condições originais das famílias dos sujeitos. Essa busca por inserção social, compreendida aqui à luz da dialética exclusão–inclusão, mostra que os sujeitos não têm

diante de si o caminho direto para a formação superior, nem a garantia de que poderão realizar plenamente seus cursos, quando os alcançam. As casas, como uma possibilidade vinda do acesso à universidade, representam uma via pela qual essa garantia concretiza-se. Porém, quando esses estudantes passam a morar em casas estudantis, por terem ingressado na universidade, com a promessa da inclusão no mercado de trabalho, eles voltam a viver a exclusão, pois são vistos como estudantes de menor valor, moradores das casas estudantis, precisando provar que são pobres para ter direito a obter vagas nas casas.

Pode-se entender esse complexo universo dos sujeitos moradores das casas estudantis como uma problemática social, na qual é ressaltada a desigualdade vivenciada pelos sujeitos. Em vista de sua condição sócio-econômica e das impossibilidades que dela decorrem, muitos moradores sentem-se imensamente agradecidos; no entanto, há na situação de morar em casas estudantis muitas dificuldades que eles precisam enfrentar. Embora esteja assegurado a esses estudantes o direito de residir na cidade onde estão estudando, esse direito é concedido de um modo muito precário, tendo em vista as condições de moradia e de convivência. Isso traz conseqüências, muitas vezes, dolorosas, como o sentimento de estar numa condição inferior.

É necessário que, na discussão sobre a assistência estudantil como parte das políticas públicas, se possa pensar não apenas nas casas estudantis como um direito pelo qual se deve lutar, mas também se elas são a melhor solução para o problema de estudantes que não têm como arcar com despesas de moradia na cidade onde estão estudando. A discussão deve pautar-se pelos direitos e pela perspectiva política, mas também pela compreensão de que a vivência subjetiva não é acessível de imediato e de que no cenário das casas estudantis existem, de modo implícito, dificuldades e sofrimentos não verbalizados, porém marcantes e difíceis de serem superados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. L. A juventude e suas representações. **Revista da UFG: Ensino, Pesquisa e Extensão**. Goiânia, ano 4, n. 1, jun. 2004.

BARRETO, I. S. **Relatório do Seminário de Assistência Universitária na UFG**. Goiânia: PROCOM/UFG, 2002.

BERNARDINO, J. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO J. & GALDINO, D. (Orgs). **Levando a raça a sério** – ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Revista Universidade XXI**. Brasília, ano 1, n. 2, ago. 2003.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2001.

PERES, V. L. A. & SOUSA, S. M. G. Famílias de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos. In: O social em questão. **Revista do programa de Mestrado em Serviço Social da PUC/RJ**, v. 7, n. 7, 2002, p. 63-74.

QUEIROZ, E. M. O. Juventude, escola e trabalho. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 4, n. 2, 2001.

QUEIROZ, E. M. O. & CHAVES, E. G. **Retratos da juventude**. Goiânia: Grafsafra, 2002.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: BERQUÓ, E. (Orgs). **Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas**. Brasília: CNPq, 1998.

SAWAIA, B. Identidade – uma ideologia separatista?. In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUSA, L. M. **Significados e sentidos das casas estudantis: um estudo com jovens universitários**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UCG, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1996). Paidologia del adolescente. In: **Obras Escogidas**. Madrid: Visor.

CONTATO

Livia Mesquita de Sousa

Endereço Eletrônico: liviams@ddrh.ufg.br ou smsgousa@ucg.br

CATEGORIA: Relato de Pesquisa

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 18 de nov 2006

CERTIFICAÇÃO DE IDENTIDADE HISTÓRICO-CULTURAL DA PRODUÇÃO DE BASE ARTESANAL MINEIRA

CERTIFICATE OF HISTORICAL AND CULTURAL IDENTITY OF THE ART CRAFT PRODUCTION IN MINAS GERAIS

Marcos Vieira Silva¹,
Maria de Lourdes Mansur de Godoy²,
Valéria Heloisa Kemp³,
Cássia Aparecida Andrade⁴,
Gelva Soares Fernandes⁵,
Marcela Herthel de Oliveira⁶,
Marcio Mota Pereira⁷

RESUMO

O artigo discute os resultados obtidos no projeto de pesquisa/extensão "Certificação de Identidade Histórico-Cultural da Produção de Base Artesanal Mineira". Este projeto visa construir estratégias para legitimar a produção artesanal das Vertentes, relacionando o fazer artesanal com as características identitárias e culturais desta região. Optou-se inicialmente por trabalhar com o artesanato em estanho, por ser um produto representativo de São João del-Rei. Através da análise das entrevistas e dos registros pôde-se constatar que os produtos exprimem, como características identitárias principais, a religiosidade e a relação histórica com São João del-Rei. O artesanato em estanho traz em seu design características barrocas, mantendo uma continuidade com o passado, própria daquilo que Hobsbawn e Ranger chamaram de uma tradição inventada. O trabalho tem como resultados parciais: o fortalecimento do grupo de artesãos, a implicação do produtor enquanto agente formador da identidade coletiva, e uma construção de um acervo a ser disponibilizado para a comunidade.

¹ Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ; Doutor em Psicologia Social.

² Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ; Graduada em História.

³ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ; Doutora em Psicologia Social.

⁴ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ.

⁵ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ.

⁶ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ.

⁷ Graduando em História pela Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ.

Palavras-Chave: Identidade histórico-cultural, tradição, produção artesanal

ABSTRACT

The paper discusses the results of the research and academic extension project named "Certificate of Historical and Cultural Identity of the Art craft production in Minas Gerais". Such project aims to construct strategies for legitimizing the art craft production in the region of Vertentes. It interrelates the art craft *praxis* with the identity and culture of this geographic region. First, the research studied the art craft made in tin that is a material very representative of São João del-Rei, in Minas Gerais. The analysis of interviews and documents show that the art craft products have, as identity traces, the religiousness and the relationship to the town. The art craft done in tin has its own "baroque" characteristics maintaining a continuity with the past. Hobsbawn and Ranger refer to this phenomenon as a "created tradition". The research's partial results are: the reinforcement of the art craft workers, the implication of the producer as an active actor in the production of the collective identity as well as a construction of a collection to become available to the community.

Key Words: Historical and cultural identity, tradition, art craft production

O presente trabalho refere-se a um projeto de pesquisa/extensão proposto pelo LAPIP – Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, e, pelo Departamento de Ciências Sociais, DECIS/ UFSJ, desenvolvido desde 2005, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da universidade e da FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de MG.

Este projeto é associado ao projeto de implantação de um Centro de Tecnologia para a Produção Artesanal (CTPA), consistindo em um subprojeto do CTPA, desenvolvido pela UFSJ em parceria com outros órgãos, como o SEBRAE, a Secretaria Municipal de Cultura de São João del-Rei e a Superintendência de Artesanato da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Social de Minas Gerais.

O projeto trata do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão sobre a produção artesanal da Região dos Campos das Vertentes, buscando criar um espaço de registro, documentação e transmissão de conhecimentos ligados tanto ao produto artesanal e ao âmbito da identidade histórico-cultural e ao âmbito do patrimônio imaterial, visando difusão de tecnologias de produto e de processo para a produção artesanal mineira.

A intenção é de que o conhecimento gerado passe a subsidiar a certificação de produtos e de processos de origem histórico-cultural, assim como promover a

capacitação e o fortalecimento profissional do artesão, o aumento da competitividade e atratividade do produto de base artesanal e, assim, o favorecimento de perspectivas de desenvolvimento regional. Este resgate implica também na valorização da identidade cultural da população. Para tanto, busca-se mapear a produção de base artesanal na região das Vertentes, reconhecendo-a como expressão de um patrimônio imaterial e relacionando o fazer artesanal com as características identitárias e culturais que lhe são próprias.

O projeto tem como objetivo geral contribuir para o fortalecimento dos grupos envolvidos com as várias categorias de artesanato trabalhadas até o momento. Nesse sentido, procura retrair com esses grupos o conjunto de práticas – expressões culturais e tradições, notadamente voltadas para o fazer artesanal - que compõem em diferentes momentos, o mundo imaterial dessa população autóctone, permitindo-lhes a reconstrução de sua história e o reconhecimento de sua identidade.

Para se fazer o levantamento da produção artesanal ligada à tradição da região, efetua-se tanto o registro da produção quanto das suas formas de transmissão, de modo a reconhecer os sentidos atribuídos ao artesanato pela comunidade, e a favorecer a transmissão destes conhecimentos.

Trata-se, portanto, de realizar um estudo das características históricas, antropológicas e psicossociais do produto de base artesanal e dos grupos de artesãos ligados a ela e conseqüente resgate das dimensões identitárias e histórico-cultural do produto, visando à reapropriação do fazer artesanal.

Os registros permitirão a montagem de um acervo de fácil acesso aos interessados e à comunidade local, a ser disponibilizado pelo CTPA visando à transmissão destes conhecimentos e a difusão das práticas artesanais tradicionais para que se perpetuem ou se recriem, segundo diretrizes da própria comunidade.

A partir do desenvolvimento da investigação participante, o projeto ainda tem como finalidade a promoção da certificação da identidade histórico-cultural e do produto artesanal que contemplará o reconhecimento de sua pertença regional, de sua ligação às tradições e memória social e permitirá valorizar o fazer artesanal interligado à sua origem e à construção de um saber compartilhado.

Após o levantamento realizado junto ao universo da produção artesanal da região e o conseqüente reconhecimento das categorias tradicionais e representativas de artesanato em São João del-Rei, optou-se pela categoria do artesanato em estanho para dar início ao projeto. Esta escolha também se articula às demandas tanto do grupo organizado de produtores de estanho quanto de parceiros do projeto, como SEBRAE e Secretaria de Municipal de Cultura.

METODOLOGIA

A metodologia situa-se no campo da investigação participante, envolvendo tanto um levantamento de manifestações artísticas e artesanais ligadas às formas tradicionais de realização dos moradores da região das Vertentes/ MG, um mapeamento das formas de produção, técnicas e manuais de transmissão do saber, reconhecendo sua importância e expressão em áreas geográfico-culturais de valor histórico.

Foi feito um contato inicial com produtores de artesanato em estanho e com um grupo de produtores que estão se organizando em uma associação. Realizou-se então, uma série de entrevistas com os produtores e visitas aos locais de produção. Os relatos orais e a própria produção foram registrados com recursos fotográficos, fonográficos, audiovisuais e escritos, utilizando como metodologia a história oral.

Estes registros constituem um esforço para construir um acervo de consulta e de referência para as próximas gerações, permitindo-lhes apropriar-se de seu modo de produção e conservar, criativamente, sua Identidade Coletiva, valorizando e democratizando a informação e a produção local.

Foram realizadas também entrevistas com especialistas na área, análise de documentos históricos e de literatura especializada, o que possibilitou elaborar algumas categorias de análise para o material.

Esse material também tem sido trabalhado como componentes da equipe da área jurídica, que iniciaram os estudos e os procedimentos necessários para a certificação histórico-cultural desse produto artesanal da região. Além disso, houve uma demanda para o acompanhamento das reuniões da associação, tendo em vista o aprimoramento dos vínculos intra-grupais, a construção de uma cultura que abrigasse a gestão coletiva do empreendimento, a consolidação da identidade coletiva da associação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A incorporação da Universidade a programas que agreguem valor às tradições locais, oferecendo à comunidade possibilidades de construção conjunta de conhecimentos, passa a ser campo de extensão e pesquisa, que a UFSJ mantém e fomenta e se constitui em um compromisso político. Um programa de intervenção prevê tanto as fases de mapeamento e sistematização de dados - etapa de pesquisa que necessariamente contempla a extensão - como a etapa de disponibilização de recursos mobilizadores, que permitam a preservação e/ou revitalização do importante patrimônio imaterial/ cultural da Região dos Campos das Vertentes, em Minas Gerais.

A partir tanto do reconhecimento do estanho como uma forma tradicional e representativa de produção de base artesanal da região quanto das demandas

apresentadas por parte desse segmento, surgiu a necessidade de buscar elementos para embasar a afirmação e criar discussões sobre as temáticas da tradição e da identidade em relação ao estanho.

O termo tradição refere-se à transmissão das tipificações de outros, a partir de significados objetivados concebidos e transmitidos como conhecimento. Assim, a garantia da tradição está na transmissão do conhecimento objetivo dos conhecedores aos não conhecedores.

Contudo, as tradições têm uma origem, não surgem do "nada". Hobsbawn (2002), diz que as tradições são inventadas, surgem de uma necessidade, num contexto histórico específico. Segundo Hobsbawn (2002), pode-se definir por tradição inventada "um conjunto de práticas que são reguladas por regras e que tem natureza ritual ou simbólica, visando inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, implicando numa continuidade em relação ao passado".

Assim, a tradição requer uma continuidade com o passado, sendo que em alguns casos torna-se impossível perceber sua origem. Por isso práticas relativamente recentes podem ser tomadas como "tradicionais", apenas por possuir características históricas, a partir de uma repetição do passado.

A produção de estanho em São João del-Rei é tomada como uma tradição. O estanho é um importante produto regional, aclamado como tradição da cidade. Essa denominação de origem já designa o produto e suas características idiossincráticas tanto nacionalmente, quanto internacionalmente. São João del-Rei lembra estanho e estanho remete a São João del-Rei, e parece que sempre foi desta forma.

Segundo Sommers (1989), o estanho já era produzido em São João del-Rei e Tiradentes no século XVIII. O autor indica, ainda, a existência de uma grande quantidade de cassiterita disponível nessa região. A utilização do estanho na confecção de utensílios domésticos e litúrgicos foi muito difundida nessa região desde o período colonial, não somente pelo acesso à matéria prima, mas também pela inexistência de objetos de vidro e porcelana. Porém, com o advento dos utensílios de alumínio e a popularização de outros materiais, o estanho foi substituído, sendo sua utilização mais restrita à liga do bronze.

No entanto, ao pesquisar em diversas fontes, discutidas a seguir, sobre as origens da produção de peças em estanho na região de São João del-Rei, não foram encontrados indícios de que esta tenha sido significativa no comércio do século XIX e início do XX.

Uma das fontes foi Pluto Brasiliensis de Eschwege (1979), nobre de origem alemã, esteve no Brasil a serviço da coroa portuguesa de 1810 a 1821, realizando trabalhos relativos a minas e metalurgia. Nessa obra, utilizando-se de tradições orais e escritas, conclui que "*os recursos minerais do Brasil, principalmente os que mais poderiam lhe*

interessar, ou não estão ainda bem conhecidos, ou são muito escassos, exceção feita do ouro, do ferro e das pedras preciosas”.

Eschwege (1979) aponta não ter encontrado quantidades significativas de estanho na Região das Vertentes. Ele cita alguns indícios: (1) notícias da existência de estanho em Ponte Nova, MG, fato que não foi confirmado por suas pesquisas; (2) situação da Vila de Santos, SP, cuja formação geológica permitiu acreditar na possibilidade de se encontrar estanho; (3) informações sobre a ocorrência do minério do estanho em Corumbá “onde um caldeireiro fabrica pratos do metal”.

Porém, a nota do tradutor, Domício de Figueiredo Murta, edição de 1979, fala sobre “centenas e centenas de toneladas” de cassiterita sendo extraídas na região de São João del-Rei e Bom Sucesso. Essa extração será objeto de declarações obtidas em entrevista citada adiante.

Libby (1988) busca contribuir “para o melhor conhecimento da diversificada economia mineira dos oitocentos e, conseqüentemente, da sociedade que se organiza em torno dela”. Ele apresenta à demografia mineira do oitocentos, questões relativas à força de trabalho, à posse de escravos, às pequenas fundições (apenas em relação à siderurgia), ao papel da indústria têxtil (produção doméstica e fabril), às minerações estrangeiras em Minas (penetração do capital estrangeiro na mineração aurífera subterrânea). Pôde-se inferir que nem a extração do minério de estanho nem o artesanato que utiliza este material tiveram qualquer significado econômico, ou sequer existiram neste período.

Outra fonte importante para o conhecimento da economia mineira no século XIX e início do século XX são os textos apresentados no X Seminário Sobre Economia Mineira, realizado pelo CEDEPLAR/UFMG em 2002, na cidade de Diamantina.

O texto de Paiva e Godoy (2002) apresenta quadros relativos às principais atividades da produção regional – agricultura, pecuária, transformação de gêneros da agropecuária, extrativismo mineral, siderurgia e manufaturas – e do comércio intra-regional, inter-regional e interprovincial, baseado em relatos de viajantes estrangeiros, em Minas Gerais na primeira metade do século XIX. Nesses relatos não há nenhuma referência à extração e comercialização de minério ou produtos de estanho.

Paula (2002), fala da gênese da indústria mineira no século XIX e suas características principais até meados do século XX. Ele destaca três setores no XIX: a mineração aurífera subterrânea, a siderurgia e a indústria têxtil. No século XX, o desenvolvimento industrial pautou-se pela exploração de recursos naturais na região central e no desenvolvimento industrial da Zona Metalúrgica. Novamente, não se encontra referência à mineração do estranho ou ao comércio de suas peças.

Finalmente, Chaves (2002) apresenta tabelas relativas às exportações e importações de Minas por comarcas e capitânicas vizinhas em 1815, e quadro com relação

de localidades e produtos importados e exportados por Minas Gerais, de 1805 a 1832. Dos produtos exportados ou importados, não há referência a minério ou objetos de estanho.

Inventários do século XIX encontrados no Museu Regional de São João del-Rei, incluem forjas entre os bens descritos. Mas, a relação de peças de estanho não permite afirmar serem de fabricação local ou produtos importados da Europa.

Pode-se afirmar que a produção de estanho e de objetos feitos com este mineral não teve grande expressividade no século XIX em Minas Gerais e, mais especificamente, na região de São João del-Rei.

Em meados do século XX, mais precisamente nos anos 40, pode-se encontrar a exploração de cassiterita na região de São João del-Rei. Segundo informações obtidas em entrevista com importante funcionário de mineração situada na cidade de Nazareno, grandes quantidades do minério de estanho eram extraídas e vendidas para fora do estado. Não há notícias de vendas para pequenas fundições na região. Não há notícias, também, de produção de peças artesanais de estanho para comércio.

Entretanto, em São João del-Rei há uma produção de artigos em estanho que tornou-se tradicional. É possível dizer, segundo Hobsbawn (2002), que se constituiu em uma "tradição inventada". Isso porque a produção do estanho não permaneceu constante desde o século XVIII, as fundições "desapareceram" temporariamente, se é que existiram, e surgiram novamente em 1960. Contudo, as produções realizadas a partir daí guardam as mesmas características coloniais do século XVIII, mantendo uma continuidade com o passado.

No início dos anos 60 um inglês chamado John Sommers, monta uma fábrica de artefatos em estanho em São João del-Rei. A partir da experiência como antiquário ele havia percebido a rápida aceitação do mercado em peças de estanho, em relação às peças de cobre e latão, por exemplo. Então, decide comprar estanho novo na Europa para revender no Brasil, mas depara-se com a inexistência de produtores de estanho em estilo antigo. Segundo seu próprio relato, Sommers (1989), decide, então, produzir estanho em São João del-Rei.

Esta cidade foi um cenário propício para a instalação da fundição de estanho de Sommers pelas seguintes razões: (1) por possuir características coloniais, o que proporcionava uma certa identidade cultural para os artefatos de estanho produzido, pelo seu patrimônio histórico resguardado, constituindo-se em cenário histórico cultural, que permitiu assimilar as características do produto às características da cidade; (2) por contar com mão de obra barata e especializada nos cursos do SENAI e (3) por ser nacionalmente conhecida como importante eixo turístico, no qual a confecção de um produto que remete ao passado colonial, constitui-se em uma importante estratégia de

mercado. Outros fatores importantes vinculados ao idealizador do projeto são: seu conhecimento refinado, indispensável para a produção de artigos para uma classe mais culta e abastada, o prestígio e contatos firmados por ele nos tempos em que atuou como antiquário no Rio de Janeiro.

Hobsbawn (2002) afirma que o objetivo da tradição é a invariabilidade, e que o passado real ou forjado a que se refere impõe práticas fixas, como a repetição. O estanho que começou a ser produzido nos anos 60 era feito nos moldes coloniais e a partir de réplicas de peças encontradas em navios naufragados. A intenção dos produtores era estabelecer uma continuidade com o passado mineiro, buscando dar às peças uma identidade regional.

A produção do estanho continuou no mesmo modelo de Sommers e, hoje, cerca de 50 anos depois, as mesmas peças ainda são produzidas pelas muitas empresas formadas por dissidentes daquela primeira fábrica de estanho, a de John Sommers. A tradição forjada ainda é mantida por essa repetição dos mesmos moldes, pelo uso das mesmas técnicas de produção. Como afirma Hobsbawn (2002), a invenção de tradições é essencialmente um processo de ritualização e formalização, caracterizando-se por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela repetição.

Porém, é importante lembrar que a produção artesanal tem um sentido que ultrapassa o produto, sentido esse articulado à sua produção: faz parte de um conjunto de práticas – folclóricas, expressões culturais, tradições, festividades – que compõem o mundo imaterial de uma população nativa, que lhes permite se reconhecer com uma identidade própria.

Os artigos em estanho produzidos em São João del-Rei, além de representar a tradição local, também remetem a identidade histórico-cultural da própria região das Vertentes.

Segundo Ciampa (1996), a formação da identidade é um processo contínuo, isso porque para este autor identidade é metamorfose. Ou seja, novas identidades estão sempre sendo construídas, abandonadas e repostas. Identidade envolve representação, em um triplo sentido. Eu represento quando estou sendo um representante de mim mesmo. Represento, conseqüentemente, enquanto estou desempenhando papéis que são decorrentes de minhas posições. Represento, também, enquanto reponho no presente o que tenho sido, enquanto reitero a representação de mim mesmo. Assim, vai havendo um constante revelar e ocultar de personagens e uma mudança contínua nos papéis desempenhados. Para o autor "A identidade é uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una".

A identidade é vista como sendo diferença e igualdade. Sucessivamente ocorrem um igualar e um diferenciar conforme os vários grupos sociais dos quais fazemos parte. A identidade não é um traço inato e estável, mas é construída nas relações sociais. A

identidade do outro reflete em minha identidade e a minha identidade reflete na do outro. Ciampa (1996) diz que "O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco que fazemos dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas normas, seus interesses, etc".

A identidade é constituída tanto subjetivamente quanto objetivamente, a partir das relações que estabelecemos com os grupos de que fazemos parte, através das relações que estabelecemos cotidianamente com os membros do grupo, com seu meio social e com sua prática. Relações objetivas e subjetivas. A identidade do produtor de estanho é construída através das relações que tornam possíveis a assunção desta identidade. Tais relações são mediadas pelos interesses e pelas demandas concretas produzidas a partir dos objetos de estanho e por suas possíveis utilizações.

Assim, existe uma identidade relacionada com a própria identidade de São João del-Rei. O estanho produzido originalmente reproduzia utensílios domésticos de design colonial e peças sacras, e estes mesmos modelos ainda são produzidos atualmente, mantendo as formas arredondadas da religiosidade são-joanense. Isso porque o estanho carrega no seu design características tanto da arquitetura barroca, quanto reproduz um modo de vida do passado. Ou seja, o sentido não está presente apenas na forma, objetiva, mas em suas implicações subjetivas. Está presente, também, em uma continuidade histórica, muitas vezes subjetiva, que permite assimilar a identidade.

Segundo Hall (2003), as sociedades modernas têm se demonstrado em constante, rápida e permanente mudança, tornando o sujeito fragmentado diante das novas realidades e exigências. Tais características diferem grandemente do sujeito das sociedades tradicionais. Nestas sociedades o passado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência das gerações, onde a tradição é meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo uma continuidade do passado, presente e futuro.

No mundo contemporâneo há rupturas e continuidades, não há uma forma única de lidar com o tempo e o espaço, e às vezes formas contraditórias coexistem e até mesmo se completam. Pode se verificar essa modernidade no estanho novo. Formas modernas, criadas por designers, tentam unir a exigência do mercado pelo novo, pelo moderno, com um certo compromisso em manter alguma ligação com o passado, com o colonial são-joanense que legitima o estanho como tradicional, mantendo assim, a identidade do produto ao buscar ser congruente com a identidade cultural regional.

Hall (2003) aponta três possíveis conseqüências da globalização sobre as identidades culturais. Para ele as identidades nacionais poderiam *desintegrar-se*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do "pós-moderno global"; identidades nacionais com aspectos "locais" (regionalistas) poderiam ser *reforçadas*, e se agregaria um valor a estas identidades pela resistência à globalização; ou, poderiam ser substituídas por *novas identidades híbridas*.

No artesanato em estanho nota-se a ascensão das duas últimas opções, que coexistem nas mesmas fábricas como modo de se adequar ao mercado sem perder a identidade característica do produto.

O estanho de design colonial é um produto que reforça a identidade cultural de São João del-Rei, e este aspecto agrega valor ao produto na medida em que o estanho traz a representação da cidade em si. Carrega um sentido de natureza simbólica referente à identidade cultural são-joanense. Mantendo sua procura no mercado por esse motivo, o comprador em potencial não quer só uma peça de estanho, quer uma peça de estanho de São João del-Rei, quer uma peça que expresse isso.

O “Estanho Novo” é uma categoria nova, que não substitui a anterior, mas que nasce devida a uma exigência de novos mercados em potencial, para atender às perspectivas de decoração moderna, como a utilização de tons cítricos e mistura de materiais. Os produtores afirmam, no entanto, que este produto mesmo de aspecto inovador mantém uma ligação com o passado, e não vêem o estanho novo como uma ruptura com o estanho colonial, mas sim como uma reapropriação de estilo numa visão moderna, obtida através do design.

Essa primeira parte do trabalho de investigação/extensão, centrou-se na coleta e análise de dados a respeito da produção de base artesanal do estanho. Ainda nessa fase, observou-se o envolvimento ativo e entusiasmado dos produtores, ao participarem dos momentos de entrevistas, nos quais relataram seu envolvimento no processo, a história e as características da produção de estanho, assim como a identidade coletiva de seus empreendimentos.

Com a realização das entrevistas, os sujeitos puderam trabalhar sobre suas lembranças, não apenas contando experiências do passado, mas revivendo-o, reconstruindo-o em sua memória à medida que procuravam resgatar suas trajetórias para os entrevistadores. Dessa forma não se recupera apenas a memória individual, mas remete-se à memória do grupo, à esfera maior da tradição, e à memória coletiva da sociedade, proporcionando um fortalecimento da identidade coletiva, a partir da valorização desse conhecimento e dessa prática e, também, do produtor, enquanto agente de sua história.

Percebe-se que há nos produtores de estanho – especialmente nos integrantes do grupo acompanhado – um interesse em afirmar esse caráter tradicional do estanho produzido em São João del-Rei. Nos encontros realizados com o grupo, eles têm demonstrado interesse na certificação da produção e do produto como expressão da tradição e da cultura local, e, a partir desse reconhecimento, agregar valor ao produto.

Na segunda fase, que será iniciada no final de 2006, pretende-se:

- Contribuir para que o conhecimento produzido possa consolidar essa identidade histórico-cultural própria desse produto;

- Disponibilizar, no CTPA, no Centro de Referência do Artesanato e nas demais entidades interessadas, os registros obtidos na primeira fase, a partir da montagem de um acervo de fácil acesso aos interessados e à comunidade local, visando à transmissão destes conhecimentos e difusão das práticas artesanais tradicionais, para que se perpetuem ou se recriem, segundo diretrizes da própria comunidade;
- Desenvolver uma proposta de assessoria aos produtores de estanho, contribuindo para a organização da associação, visando melhorias das condições de produção, o fortalecimento da estruturação do grupo e de sua identidade coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão apresentada acima, entende-se o estanho como uma tradição inventada por volta de 1960, e que ao longo dos anos foi se consolidando e sendo reconhecida como expressão da identidade histórico-cultural da região. Os objetos frutos desta identidade cultural remetem à arte barroca colonial, com formas arredondadas e características que são associadas à religiosidade são-joanense.

As entrevistas e discussões realizadas na primeira fase do projeto possibilitaram aos produtores apropriar-se da história do estanho - reconhecendo-se como agentes dessa história - da formação da tradição e da construção de sua identidade enquanto produtor de estanho. Isso permitiu ao produtor reconhecer-se em seu ofício, valorizando os produtos, a prática e a si mesmo, enquanto produtor de peças que trazem em si a história e a identidade da região. Essa apropriação contribui para o fortalecimento da identidade coletiva e possibilita conhecimentos que legitimam o fazer artesanal.

Com a construção do acervo, os registros serão disponibilizados à comunidade, permitindo a transmissão dos conhecimentos, a perpetuação das práticas e difusão e preservação dos fazeres e saberes. Isso permitirá à comunidade utilizar estes conhecimentos, possibilitando que este seja passado através de gerações, podendo utilizá-los e recriá-los.

No decorrer do projeto, os conhecimentos construídos em conjunto com os produtores de artigos de estanho, estão sendo utilizados na construção de critérios para a atribuição de um selo de certificação da identidade histórico-cultural da produção de base artesanal.

Com o acompanhamento das reuniões dos produtores, que estão se organizando em uma associação, pretende-se trabalhar o desenvolvimento do processo grupal, em busca do fortalecimento dos vínculos e da gestão coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, C. M. das G. Os mapas estatísticos de Minas Gerais: importação, exportação, consumo, produção e reformas econômicas no início do século XIX. In: **X SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA**, 2002, Diamantina: CEDEPLAR/UFMG, 2002.

CIAMPA, A. da C. **A estória de Severino e a historia de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

ESCHWEGE, W. L. von. **Pluto brasiliensis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

GODOY, M. M. & PAIVA, C. A. Território de contrastes: economia e sociedade das Minas Gerais do século XIX. In: **X SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA**, 2002, Diamantina: CEDEPLAR/UFMG, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOBBSAWN, E. & RANGER, T. **A invenção das tradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBBY, D. C. **Transformação e trabalho em uma economia escravista: Minas Gerais no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAULA, R. Z. A. de. Indústria em Minas Gerais: origem e desenvolvimento. In: **X SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA**, 2002, Diamantina: CEDEPLAR/UFMG, 2002.

SOMERS, J. (Org.). **O estanho no Brasil: 1600-1900**. Belo Horizonte: Gráfica Formato Ltda, 1989.

CONTATO

Marcos Vieira Silva

Endereço Eletrônico: mvsilva@ufsj.edu.br

CATEGORIA: Relato de Pesquisa

Recebido em 24 de out 2006

Aprovado em 30 de nov 2006

LAÇO SOCIAL E ENTRELAÇAMENTOS DA CLÍNICA NA ÁREA DE DIREITOS HUMANOS¹

SOCIAL BOND AND THE INTERLACEMENTS OF CLINICAL APPROACH IN HUMAN RIGHTS

Andréa Moreira Carmona²

RESUMO

O texto discute a sistematização de uma Clínica dos Direitos Humanos com subsídios teóricos da Clínica do Social, de enfoque psicanalítico, buscando avançar também na área de Psicologia Política. Nesse sentido, apresenta também interrelações e tensões entre a psicanálise e a psicologia sócio-histórica, que possam ser incorporadas a este debate.

Baseia-se em uma pesquisa de mestrado sobre a prática desenvolvida na Coordenadoria de Direitos Humanos (CMDH), vinculada à Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania da Prefeitura de Belo Horizonte.

Palavras-Chave: Clínica do social, clínica dos direitos humanos e interdisciplinaridade

ABSTRACT

The text aims to contribute to the discussion about the clinical work in Human Rights within the theoretical approach of "Clínica do Social" (Clinics of Social Bond), with a psychoanalytical emphasis, as much it aims to contribute to the field of Political Psychology. In this sense, it also presents some interrelations and tensions between psychoanalysis and socio-historical psychology that could be incorporated into the debate.

It is based on a master dissertation about the clinical practice of the Coordenadoria de Direitos Humanos (Human Rights Council-Board) of the Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania (Sub-Secretary of Rights of Citizenship) in Belo Horizonte.

Key Words: Clinics of social bond, human rights, political psychology, socio-historical psychology

¹ Texto baseado na dissertação de Mestrado de Andréa Moreira Carmona, intitulada " A Prática Interdisciplinar de Psicólogos no Campo dos Direitos Humanos: Tentativa de Formalização" e defendida no Mestrado em Psicologia da UFMG, em 2006, com orientação de Karin Ellen von Smigay.

² Mestre em Psicologia Social/UFMG e Coordenadora de Direitos Humanos da Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania/ Prefeitura de Belo Horizonte.

COORDENADORIA DE DIREITOS HUMANOS: BREVE RELATO

A Coordenadoria de Direitos Humanos foi criada em Belo Horizonte em 1993, fruto do processo de redemocratização do Brasil e de ruptura com o regime militar instalado em 1964, se destacando como uma iniciativa pioneira no país.

A CMDH trabalha com uma concepção de clínica ampliada que promova os direitos fundamentais, conjugando aspectos psicológicos, jurídicos, sociais, políticos e econômicos envolvidos. A equipe assume que a sua principal identidade é a de ser “trabalhador dos Direitos Humanos” antes de se ser psicólogo, assistente social, advogado, ou membro de outras profissões.

Essa proposta ampla de atuação foi percebida como necessária dentro do contexto. Os efeitos da violação de direitos no sujeito ocorrem de diversas formas: indiferença, reclusão, individualismo, fragilidade, revolta, perturbação psíquica, repetição de atos, violência, pânico, entre outros. Algumas vezes, indignação e busca de restabelecimento das regras e contratos sociais. Essa posição tende a prevalecer, ainda que de forma pouco sistemática e racional, entre o público que demanda um atendimento na CMDH. O posicionamento frente ao acontecido diferenciará, de acordo com suas particularidades, com o contexto no qual se insere o demandante e com o tratamento técnico dado à questão pela equipe (CARMONA, 2002).

Com um público-alvo de baixa renda, que, diante do desamparo social, recorre aos serviços públicos e busca a lei através de instituições, inclusive como forma de reordenamento subjetivo e social, muitas vezes essa é a única oportunidade de serem escutados na sua singularidade. Por isso, a relevância de que, além da qualificação especializada, o profissional tenha uma formação e uma articulação com a realidade sócio-política.

Nesse sentido, a CMDH, além de trabalhar com os conflitos interpessoais, subjetivos e acometimentos psicopatológicos frente à violação de direitos, também trabalha com os acontecimentos da cidade, por meio do apoio e promoção de ações afirmativas, de frentes populares e de mobilizações sociais diversas na reivindicação por direitos. Dessa forma, a atuação deve ser entendida numa interface com práticas que ultrapassam a experiência subjetiva, incidindo sobre o social.

O atendimento do cidadão que tenha sido, ou mesmo se sentido violado em seus direitos, é atendido dentro de uma abordagem que conjuga orientações jurídicas, atendimento psicológico e inserção em grupos de reuniões de caráter decisório, político e social. O que buscamos com este atendimento? Construir uma clínica voltada para o atendimento na área de direitos humanos. Os pressupostos desta clínica serão analisados a seguir.

A CLÍNICA DOS DIREITOS HUMANOS E SUAS INTER (FACES)

Um bom caminho para se começar é comentar sobre algumas das diferentes abordagens da psicologia no trabalho com os direitos humanos, buscando enfatizar a sua dimensão ética.

A abordagem psicanalítica tem contribuído para o avanço da discussão sobre o político e o social, de forma, inclusive, a rever parte de suas próprias construções teóricas com finalidade de torná-las mais contextualizadas e abrangentes, indo além de uma clínica individualizada e buscando a formulação de uma clínica do social.

Seria sustentar até o último instante, em condições desfavoráveis, a possibilidade de que algo aconteça, de que ínfimo movimento faça surgir o sujeito, raro, pontual [...] capaz de denunciar qualquer tentativa de referência única a um grande Outro tirânico e unificador. Eis a clínica do social em sua formulação sem pretensões (GARCIA, 1997, p. 49).

Sobre essas especificidades do atendimento na área social, Garcia (1997) , em seu livro "Clínica do Social", discute, através do trocadilho cidadão-sujeito e sujeito-cidadão que, apesar desses termos indicarem uma tensão entre o coletivo e o singular, é esta mesma tensão que possibilita um novo laço entre a clínica e a política. Ao invés de pensarmos apenas na inserção social do sujeito, possibilita-nos pensar na sua inserção no simbólico.

A respeito da importância da dimensão simbólica no trabalho com políticas públicas sociais, Machado (2004) enfatiza que atender "*à demanda enunciada, tomando-a como necessidade, traz alguma satisfação [...] sem contudo resolver faltas que permanecem desconhecidas, não analisadas e sempre prontas a reaparecer*" (MACHADO, 2004, p. 38).

Sendo assim, mesmo que a Psicanálise argumente ser a história o conjunto de significantes que o sujeito constrói para lidar com o mundo, muitos psicanalistas reconhecem que o contexto sócio-histórico e cultural interfere e interage com o sujeito.

Em 1912, Freud já afirmava, em seu "Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise" que as regras ali apresentadas eram frutos de sua experiência pessoal com a clínica psicanalítica. Enfatizou, no ano seguinte, em seu texto "Sobre o início do tratamento" (1913) que, por isso, devemos chamar essas regras de recomendações. As regras estão sujeitas a limitações, nenhuma teoria consegue abarcar toda a prática, uma vez que aquilo que se passa em um atendimento é singular daquela relação.

Lacan (1985) retoma essa questão em "Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise", apontando que há traços fundamentais na psicanálise que permanecem em todos os tempos. Todavia, a Psicanálise é historicamente definida e redefinida.

Acreditamos que é essa inter-relação entre o que se mantém como especificidade da Psicanálise e aquilo que é possível de ser contextualizada – acompanhando os efeitos da cultura sobre a subjetividade e vice e versa – que possibilita a psicanálise permanecer viva nos diferentes contextos e localidades.

Conforme aponta Laurent (1999, p. 13), os psicanalistas precisam deslocar da posição do analista como especialista da (des)identificação à de psicanalista cidadão, de acordo com a teoria moderna da democracia. Os analistas precisam entender a necessidade de passar da posição de psicanalista “fechado em sua reserva, acrítico, a um analista que participa; um analista sensível às formas de segregação; um analista capaz de compreender qual foi sua função e qual lhe corresponde agora”.

[...]Um analista que seja capaz de respeitar os direitos de cidadania dos sujeitos [...]. Nesse sentido, os analistas, junto com outros, devem incidir nessas questões, tomar partido através de publicações, através de intervenções, manifestar que querem um tipo determinado de saúde mental. Não uma instituição utópica ou um lugar utópico, mas precisamente formas compatíveis com o fato de que, se já não há ideais, só resta o debate democrático [...]. O analista útil, cidadão, é a favor da existência de um lobby que intervenha no debate democrático [...]. Tudo isto deve permitir, espero, tirar-nos do que foi aquela posição de exclusão de si mesmo [...] cujo resultado foi o suposto analista furado, o analista que caiu no próprio buraco produzido por sua prática: o buraco dos ideais. [...] o analista que toma partido nos debates, o analista útil e cidadão, é perfeitamente compatível com [...] formas democráticas, antinormativas e irreduzíveis a uma causalidade ideal (LAURENT, 1999, p. 16-19).

Lacan ensinou, em seus Seminários, que da nossa posição de sujeito somos sempre responsáveis. Podemos, nesse contexto, acrescentar que, da nossa posição de cidadão também somos sempre responsáveis, pois a cidadania só é exercida pelo próprio sujeito, ainda que dependa dos equipamentos do Estado para que ela seja operacionalizada. No entanto, percebemos que, em determinadas situações que lhes são desfavoráveis, é preciso que haja um trabalho da palavra como prática político-clínica, permitindo ao sujeito-cidadão construir seu posicionamento frente à vida.

Argumentamos, aqui, que “clínica” é a situação onde existe uma escuta técnica, ainda que em contexto interdisciplinar. Ou seja, no atendimento interdisciplinar, a escuta é uma ferramenta de diversas profissões, mas pode ser utilizada de maneira diferenciada conforme a abordagem que a sustenta e a função a que se destina.

A interdisciplinaridade e a interface de saberes só existem na medida em que são construídas. A interlocução entre disciplinas se faz através de recortes que se abrem para novos campos epistêmicos.

Ao pensar em uma clínica do social esperamos que ela opere de forma transdisciplinar. Nesse sentido, refletimos com Vasconcelos (2000), que as propostas de inter e transdisciplinaridade não devem operar pela homogeneização e pela lógica essencialista nem devem apelar para um relativismo radical e/ou para um historicismo absoluto. As práticas multiprofissionais precisam sair do paradigma da simplicidade – que, por meio de sistemas deterministas e especializações fechadas, reduz a diversidade em saberes unidimensionais. O objetivo é alcançar o paradigma da complexidade, no qual contribuições de pensadores preocupados com questões e conhecimentos diversos – sem produzir um ecletismo teórico, uma linearidade epistemológica e sem abandonar ao debate ético e político – consideram a ambigüidade, o novo, a incerteza, e a descontinuidade como forças dinâmicas presentes no pensamento crítico e criativo (VASCONCELOS, 2002).

Desse modo, a interlocução entre disciplinas não consiste em buscar simetrias entre Psicologia, Direito e Serviço Social, ou ainda, entre Psicologia Sócio-Histórica e Psicanálise, mas na possibilidade de, em um determinado atendimento ou discussão de caso, o conhecimento de um campo acrescentar saídas às limitações de um outro, ou na melhor das hipóteses, que se possa construir um novo campo de saber através dessa interface.

Guerra (2002) descreve uma experiência na Colônia Santa Isabel para enfatizar a relevância da articulação de disciplinas distintas, no caso a Psicanálise e a Psicologia Sócio-Histórica para a construção de uma clínica da inclusão social. Novos arranjos subjetivos e novas formas de práticas foram exercitadas, a partir da *"conjugação de intervenções de diferentes alcances e objetivos com vistas a articular dialeticamente duas perspectivas [...] a do sujeito do inconsciente e, ao mesmo tempo, a do sujeito em sua dimensão sócio-política"* (GUERRA, 2002, p. 46).

Essa autora adverte que analisar um caso a partir da interpretação do sujeito, ou a partir da objetividade dos fatos produz intervenções e conseqüências diferentes.

Sabemos, porém, de um lado, que tratar o real de cada sujeito, nunca vai produzir uma mudança macro-estrutural no campo social, o que reduz a clínica a um alcance pequeno junto ao corpo social. Por outro lado, tratar o indivíduo pela concretude da condição material e histórica de sua existência, pode não tocar o real do sujeito, produzindo efeitos mais em nível de tomada de consciência, que em nível de construção de novas posições subjetivas diante da realidade concreta, sem garantir, portanto, uma retificação assentida e assumida do mesmo (GUERRA, 2002, p. 45).

CARMONA, A. M. Laço Social e Entrelaçamentos da Clínica na Área de Direitos Humanos.

Conforme enfatiza a autora, além de uma comparação entre modelos, deve-se pensar de que forma essa interação contribuirá "*para a construção de um campo de pertinência ao que seria uma possível clínica do social*" (GUERRA, 2002, p. 44):

O que pudemos observar foi que esses efeitos, aparentemente desarticulados entre si, vão compondo novos arranjos subjetivos e coletivos à medida que a intervenção caminha, apontando para um horizonte de trabalho que possa, sem perder o rigor da clínica, provocar efeitos no campo social mais amplo (GUERRA, 2002, p. 46).

Ao ponto a que chegamos, agora, é fundamental afinarmos a discussão sobre a "*Clínica do Social*", por intermédio da interface Psicologia Sócio-Histórica e Psicanálise. Se temos como consenso que a ética da clínica do social (e, no caso aqui analisado, da clínica dos direitos humanos) é propiciar mudanças subjetivas e sociais, como prescindir do sujeito? E ainda, como prescindir da realidade concreta?

A Psicanálise, originada por Freud e ampliada por Lacan, trabalha com a concepção de sujeito do inconsciente, ou seja, através do método de associação livre, ocorrerão as manifestações do inconsciente (chistes, atos falhos, sonhos etc.), sustentadas pela transferência. O analista utilizará como algumas de suas intervenções: a interpretação e o ato analítico, tendo, como ética, o desejo e a singularidade de cada sujeito.

Para Pacheco Filho (1997), a concepção psicanalítica de sujeito parte de uma cisão entre um eu auto-representado como consciente, racional e pretensamente dono de suas próprias decisões e um inconsciente, irracional, desconhecido, difícil de ser captado, porém constantemente ameaçando a precária coerência e unidade do eu. A compreensão psicanalítica dos fatos sociais busca articular, por meio do processo edípico e do complexo de castração, a construção da subjetividade e do laço social. O indivíduo se insere na sociedade e numa relação com os outros mediatizada pelos símbolos da cultura. Através das trocas sociais, há o deslocamento de um organismo biológico para a condição de sujeito da sociedade e da cultura:

Capturado pelo próprio desejo recalcado, que desconhece, e pela tentativa de se aproximar das imagens idealizadas que lhe oferecem moldes impossíveis para a totalidade da sua subjetividade, o indivíduo buscará inútil e incessantemente nos outros a sua imagem especular e a verdade do seu ser (PACHECO FILHO, 1997, p. 128).

A Psicanálise rejeita tanto a concepção de sujeito que tem total controle e consciência sob suas ações e palavras, quanto rejeita uma visão determinista do

indivíduo como máquina que funcionasse de acordo com as influências sociais ou robô que se comunica de acordo com um código lingüístico pré-estabelecido. A Psicanálise aposta na possibilidade de o sujeito construir o significado dos seus atos e de seu discurso, mesmo que para isso seja necessário um processo de frustrações longo e árduo frente às identificações imaginárias do eu.

Segundo Pacheco Filho (1997), a ética da Psicanálise não se encontra em totalitarismos e nem em imobilismos. Ela se sustenta contra a instrumentalização da condição humana. Para esse autor, a Psicanálise

Rejeita a oposição simplificada entre indivíduo e sociedade, pleiteando que sujeito e desejo só existem em função do laço social. Supõe-se que o progresso na ação dos indivíduos sobre as condições sociais de dominação depende de que eles se apropriem tanto das verdades dos seus desejos quanto do conhecimento das influências que recebem da sociedade. A busca dessas verdades deve ser um processo necessariamente árduo e nunca totalmente realizado [...]. Acredita-se que transformações sociais consistentes e estáveis dependam do abandono de uma concepção despreocupadamente otimista da natureza humana e da sociedade, como também da ultrapassagem de um pessimismo radical e generalizado, que desencoraje qualquer engajamento político transformador (PACHECO FILHO, 1997, p. 124).

Já a Psicologia Sócio-Histórica, defende uma concepção de sujeito político, de uma subjetividade histórica, em que o fenômeno será analisado a partir da realidade sócio-histórica e concreta. A Psicologia Sócio-Histórica é originada pela Psicologia Crítica de autores russos (Vygotsky, Luria e Leontiev) das contribuições de americanos (Cole e Wertsch) e recebeu novas proposições brasileiras herdadas da posição de Lane, Smolka e Pinto (UNICAMP), Bock, entre outros. Pretende contribuir para uma prática psicoterápica, no sentido de superar visões dicotômicas, utiliza o modelo dialógico, que está baseado no método materialista histórico e dialético³ e uma leitura crítica e contextualizada sobre o fenômeno, tomando os objetos em sua totalidade concreta e relacional (BOCK, 2001; REY, 2001; GUERRA, 2002; MOREIRA, 2002).

Dessa forma, a Psicologia Sócio-Histórica retira do fenômeno psicológico a concepção de naturalização e preexistência, propiciando seu conhecimento através das condições social, econômica e cultural que produzem e são produzidas pela subjetividade humana.

Todavia, Bock (2001) nos adverte que:

³ Concepção materialista: a realidade material tem existência independente do mundo das idéias; Concepção dialética: a contradição e sua superação são a base do movimento de transformação constante da realidade; Concepção histórica: a história é analisada através da realidade concreta, sendo que as leis que a governam não são naturais, mas históricas (BOCK, 2001, p. 33-34).

A Psicologia não tem sido capaz de, ao falar do fenômeno psicológico, falar da vida, das condições econômicas, sociais e culturais nas quais se inserem os homens. Fala-se da sexualidade sem falar da tradição judaico-cristã de repressão à sexualidade; fala-se da identidade das mulheres sem se falar das características machistas de nossa cultura; fala-se do corpo sem inseri-lo na cultura; fala-se de habilidade e aptidões de um sujeito sem se falar das suas reais possibilidades de acesso à cultura; fala-se do homem sem falar do trabalho; fala-se do psicológico sem falar do cultural e do social. Na verdade, não se fala de nada. Faz-se ideologia (BOCK, 2001, p. 25).

Enfim, Rey (2001) nos propõe princípios para uma clínica comprometida com a escuta e a transformação do sujeito e do social, que podem assim ser sintetizadas:

- 1- Parte de um sujeito historicamente constituído em sua subjetividade, em suas ações sociais, dentro de um contexto histórico e culturalmente determinado. Neste sentido, rompe o dualismo do social e do individual, e enfatiza o caráter singular e constituído do sujeito;
- 2- Atribui ao sujeito uma capacidade de subjetivação geradora de sentidos e significados em seus diferentes sistemas de relação, os quais podem ter um caráter transformador sobre a configuração de seus processos patológicos atuais, embora simultaneamente reconheça o caráter constitutivo das patologias na história do sujeito e de seus sistemas de relação;
- 3- Critica o exercício da terapia a partir de uma posição neutra ou superior, do saber do terapeuta, e se centra na compreensão da psicoterapia como processo dialógico, no qual os processos de mudança se inscrevem na constituição progressiva do diálogo e no impacto deste nos sujeitos implicados na relação terapêutica;
- 4- Reconhece o processo patológico como uma forma de organização dos processos vitais do sujeito, num contexto determinado que pode ter infinitas formas de organização e mudança;
- 5- Cada época histórica implica aspectos ideológicos dos quais derivam elementos de significação e sentido constituintes da gênese da patologia nesses contextos de tipo ideológico, o que impede sua compreensão como estrutura universal.

Com a finalidade de repensar os impasses teóricos gerados pela comparação entre a Psicanálise e a Psicologia Sócio-Histórica, no trabalho com a clínica dos direitos humanos, recorreremos a Ferreira Neto (2004) que, baseando-se em Foucault, nos apresenta elementos conceituais e referências éticas para problematizarmos esta questão:

- Sujeito e objeto são constituídos simultaneamente e se modificam um em relação ao outro. O sujeito é atravessado pelo social e pelo histórico;

CARMONA, A. M. Laço Social e Entrelaçamentos da Clínica na Área de Direitos Humanos.

- A subjetividade é construída por configurações históricas e sociais de caráter inacabado;
- No método foucaultiano as coisas são objetivações de determinadas práticas. Para Foucault tanto podemos historicizar quanto desnaturalizar um objeto, pois este só é objeto em relação a uma prática que o objetiva;
- A Psicologia é entendida como um campo de práticas "psi" que produzem dispositivos diversos de construção de subjetividades;
- A ética é das práticas de "psi" que de acordo com seu tipo de intervenção irá operar de uma forma específica sobre o sujeito. Por isso, para além do campo epistemológico, as práticas "psi" devem ser tratadas no campo da ética e da política.

Sabemos que Foucault utilizou elementos da Psicanálise lacaniana para a construção de sua concepção histórica de subjetividade (FERREIRA NETO, 2004). No entanto, pensar a subjetividade pela psicanálise, no modelo ortodoxo, é reconhecê-la como constituída por meio de uma ordem simbólica universal e transcendental a qualquer realidade cultural particular.

Portanto, não basta afirmar que o sujeito é constituído num sistema simbólico. Não é somente no jogo dos símbolos que o sujeito é constituído. Ele é constituído em práticas verdadeiras – práticas historicamente analisáveis. Há uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos ao utilizá-los (FOUCAULT, 1995, p. 275).

Todavia, as contribuições de Foucault para pensar o sujeito numa perspectiva histórica têm aproximações e distanciamentos da perspectiva defendida pela Psicologia sócio-histórica.

Para Ferreira Neto (2004, p. 151), é importante reconhecer o mérito da Psicologia sócio-histórica em buscar o desenvolvimento de uma prática implicada e contextualizada na realidade brasileira. A teoria de Foucault também se aproxima da teoria sócio-histórica no compromisso com a transformação da sociedade. E, contrariamente, o autor diverge da concepção de história adotada por esta última por entendê-la como determinista. Uma história demarcada pelas categorias de trabalho, relações sociais e luta de classes. Nessa trajetória, quase tudo pode ser explicado por meio da referência aos interesses das elites dominantes ou à reação dos dominados num movimento dialético, tensionado pela contradição.

Uma outra advertência pode ser encontrada nos comentários de Foucault acerca da concepção de ideologia. Se, para a Psicologia sócio-histórica, a ideologia se define como aquilo que seria oposto à verdade, para Foucault (1979), a verdade é uma produção histórica, cada sociedade tem sua política geral daquilo que acredita ser

verdade. Por isso, o histórico não é a realização do necessário e nem dos determinismos, mas do acontecimento, da mudança, da invenção.

Os encontros e desencontros das teorias aqui abordadas se tornam mais um indício para pensarmos que, frente à complexidade dos processos sociais e subjetivos que envolvem a clínica do social, há o imperativo de um trabalho que seja um constante diálogo entre diferentes teorias e práticas, o que poderá nos permitir que, diante das incompletudes dos diferentes campos do saber, ao contrário do impasse, nos faça surgir o (ou um) “novo”.

Falar de clínica num modelo diferenciado do clássico é falar da clínica ampliada, clínica do social, clínica feita por muitos, clínica inter ou transdisciplinar, entre outras nomeações, na tentativa de dar significado a uma prática que é multifacetada e heterogênea. Dessa forma, não tivemos a pretensão de desenvolver nesse ensaio um trabalho prescritivo e nem de esgotar o tema, mas apontar as contribuições de diferentes saberes para a prática do psicólogo nos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de nossa discussão, é possível sistematizar alguns operadores – relativos às dimensões ética, teórica e metodológica – para a efetivação de um modelo de prática psicológica de interface com os direitos humanos e outros saberes:

1. Dimensão Ética

- Uma postura técnica emancipatória e não caritativa;
- O reconhecimento, principalmente, das dimensões inconsciente, social, cultural e histórica na produção de subjetividades;
- Compreensão da prática psicológica através das ferramentas que ela possui de universal e de cultural, bem como sua interdependência, necessária para a transformação subjetiva e social;
- Superação das contradições, implicando articular as dimensões individual e coletiva, pública e privada, objetiva e subjetiva.

2. Dimensão Teórica

- Uma concepção complexa de sujeito, incluindo diferentes e mesmo contraditórias determinações que devem ser enfrentadas na prática concreta;
- Uma concepção de trabalho participativo e político;
- Um saber engajado com o objeto de estudo e contextualizado sócio-histórico-culturalmente;

CARMONA, A. M. Laço Social e Entrelaçamentos da Clínica na Área de Direitos Humanos.

- Articulação dialética entre desejo e responsabilidade, direitos e deveres enquanto estratégia de emancipação subjetiva e social.

3. Dimensão Metodológica

- O trabalho em equipes interdisciplinares como ferramenta prioritária;
- A indissociabilidade das ações individuais e coletivas, ou de promoção e intervenção efetiva ou a tomada de consciência junto ao trabalho de implicação subjetiva com a queixa;
- Oferta de (in) formação e convite à subjetivação;
- O trabalho com a queixa com vistas à formulação da demanda;
- A co-participação do sujeito como ator do processo social nas tomadas de decisão, construção participativa de direitos.

Dessa forma, pensamos na articulação entre a psiquê e o social, com cada um deles possuindo uma autonomia relativa. No entanto, estão todos dentro de um universo de relações; estas, por vezes, se dão através da interação e interlocução e em outras vezes, por meio do paradoxo e da contradição.

Diante da complexidade humana, somos convocados a trabalhar nas políticas públicas de Direitos Humanos pelo viés da interdisciplinaridade de saberes e práticas, contribuindo para uma cultura pluralista, emancipatória e de caráter democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, A. M. B. A prática profissional em psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. & FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

CARMONA, A. M. **Violação dos direitos humanos: um sintoma social**. Especialização em Psicanálise e Direito. Unicentro Newton Paiva, Belo Horizonte: 2002.

FERREIRA NETO, J. L. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004; Belo Horizonte: FUMEC/FHC, 2004.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: **O caso de Schereber: artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. Sobre o início do tratamento. In: **O caso de Schereber: artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

CARMONA, A. M. Laço Social e Entrelaçamentos da Clínica na Área de Direitos Humanos.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho; o sujeito e o poder. In: RABINOW & DREYFUS. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GARCIA, C. **Clínica do social**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

GUERRA, A. M. C.; GONÇALVES, B. D. & MOREIRA, J. de O. (Org.). **Clínica e inclusão social: repensando a subjetividade e a intervenção clínica em psicologia**. Belo Horizonte: Campo Social, 2002.

LACAN, J. **O seminário, livro 11: os 4 conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAURENT, E. O analista cidadão. **Curinga**. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, n. 13, set. 1999.

MACHADO, M. N. da M. **Práticas psicossociais: pesquisando e intervindo**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2004.

MOREIRA, J. de O. O sujeito na psicologia: por uma antropologia psíquico-sócio-histórica. In: GUERRA, A. M. C.; GONÇALVES, B. D. & MOREIRA, J. de O. (Org.). **Clínica e inclusão social: repensando a subjetividade e a intervenção clínica em psicologia**. Belo Horizonte: Campo Social, 2002.

PACHECO FILHO, R. A. O conhecimento da sociedade e da cultura: a contribuição da psicanálise. **Psicologia e sociedade**, v. 9, jan./ dez. 1997.

REY, F. L. G. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M., FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTATO

Andréa Moreira Carmona

Endereço Eletrônico: amoreiracarmona@yahoo.com.br

CATEGORIA: Relato de Pesquisa

Recebido em 24 de jul 2006

Aprovado em 24 de nov 2006

TRABALHO, TEMPO E CULTURA: OLHARES AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LABOR, TIME AND CULTURE: AN EVALUATIONAL VIEW ON YOUTH AND ADULT EDUCATION

Edilaine Vagula¹

RESUMO

O artigo discute as possibilidades do processo de avaliação na educação de jovens e adultos (EJA), levando em consideração os eixos: trabalho, cultura e tempo. Ressalta a especificidade desta modalidade de ensino como significativa para a reconstrução das experiências de vida, articuladas com os saberes escolares, numa concepção de educação continuada. Argumenta que é preciso analisar as mediações que estão presentes no ato de avaliar e buscar olhares alternativos para as práticas avaliativas. Destaca a importância da escola como *locus* de formação e espaço de discussão permanente. A pesquisa realizada mostrou a necessidade de oferecer aos alunos condições concretas de participação, tanto no mundo do trabalho, quanto na política social. Avaliar simplesmente por avaliar não transforma a realidade, é necessário ter clareza sobre a finalidade dos resultados e dar transparência ao processo de avaliação para orientar novas ações que, por sua vez, produzirão melhores resultados.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos, avaliação, formação de professores

ABSTRACT

The paper discusses the possibilities for the evaluative process in adult and youth education, taking into consideration the elements of labor, culture and time. It emphasizes the specificities of this type of education that is highly significant for the reconstruction of life experiences especially if it is interlaced with the school knowledge according to a conception of continuous education. The author argues in favor of analyzing the mediations that are present in evaluation practices. She points out to the importance of the school as a permanent *locus* of formation and reflection. The research shows the need for offering to the students the conditions for participating in school, in the world of labor and in social policies. Evaluation shall not be done without a purpose.

¹ Mestre em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e da UNOPAR – Universidade Norte do Paraná.

It is important to define its goals and to make clear the evaluation process so that it can achieve better results and provide the basis for new actions.

Key Words: Adult and Youth Education, evaluation, teacher's education

A presente experiência foi desenvolvida em uma instituição do Norte do Paraná, que desenvolve um trabalho fundamentado no atendimento às necessidades da pessoa jovem e adulta relacionadas à escolarização, educação permanente e preparação para o mundo do trabalho, além de aspectos fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Visamos à ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos, buscando o reconhecimento desta modalidade de ensino como direito, de acordo com o Parecer CEB n. 1/2000 que define o conceito e as funções de EJA, identificando a função permanente, ou seja, o direito à atualização de conhecimentos por toda a vida, uma educação emancipadora, que dá sentido à própria educação de jovens e adultos.

Buscamos ampliar as possibilidades da inserção dos jovens e adultos na sociedade e no mundo do trabalho, desenvolvendo ações tendo como foco central os eixos: trabalho, cultura e tempo, norteadores conforme propõem as Diretrizes Curriculares de 2005.

Devido as suas especificidades essa modalidade de ensino requer um modelo pedagógico próprio, com currículo contextualizado, viabilizando o emprego de metodologias e instrumentos avaliativos adequados. Além de proporcionar formação específica aos educadores, devendo ser considerada como um momento significativo de reconstrução das experiências de vida, articuladas com os saberes escolares, numa concepção de educação continuada, *de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral* (PARANÁ, 2005, p. 23).

Destacamos como uma das características das ações da instituição pesquisada, o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral. Tendo consciência do significado de educar os adultos com o sentido de educar para toda a vida, dessa forma, centraliza o foco nos sujeitos, nos saberes produzidos nos eixos já destacados. Neste sentido, se reconhece o desafio de organizar a unidade numa diversidade, em se tratando de uma só realidade social, em que todos têm direito ao acesso aos saberes. Como diversidade, temos os sujeitos, suas condições de vida, bem como suas expectativas e conhecimentos.

É importante que a formação continuada e permanente dos educadores seja realizada na atualidade, com base no entendimento da multiculturalidade, enquanto criação histórica que, como tal, exige de todos nós o estabelecimento democrático e

coletivo de fins comuns para uma convivência ética. Nessa perspectiva, a educação é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas, o que é possível com a criação de espaços interculturais e intertransculturais, onde a multiculturalidade se fará presente e, por conseguinte, estabelecerá, num primeiro momento, o que Freire chama de *unidade na diversidade* (FREIRE, 1994, p. 157) e, num segundo momento, a luta pela construção de uma sociedade que fala de paz, e, para tanto, faça justiça.

Buscamos práticas pedagógicas que atendam as especificidades que essa modalidade de ensino necessita, ressignificando experiências culturais dos educandos e proporcionando a construção e reconstrução de conhecimentos. Precisamos desvelar as ações metodológicas, promovendo uma educação emancipadora, que abra a possibilidade de estudar por toda a vida.

Considerando a formação docente e a construção da identidade de educadores da Educação de Jovens e Adultos, destacamos a importância da escola como *locus* de formação e espaço de discussões e proposições por meio de grupos de estudos permanentes.

A própria Diretriz Curricular Nacional para EJA (2000), cujo teor define a ação necessária e indispensável à formação dos sujeitos, alunos e professores envolvidos nessa modalidade de ensino, aponta para a necessidade de investimentos na formação de professores para atuarem na EJA, destacando a responsabilidade das instituições formadoras. *Cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA* (BRASIL, 2000, p. 17).

A ação pedagógica no âmbito da educação de jovens e adultos aponta para a necessidade de reconhecermos as características de homens e mulheres que buscam a escolarização; sua trajetória de vida, objetivos, expectativas e necessidades que os levam a retornar à escola.

É preciso reconhecer os sujeitos do processo educacional, como aponta Souza (2003), tomar como norte a história de vida, trazendo à tona as relações que estes homens e mulheres estabelecem no cotidiano, destacando as relações dadas na família, no trabalho, na comunidade e na igreja, enfim, seus saberes.

O retorno de homens e mulheres à educação de jovens e adultos é marcado pela contradição: trajetórias com sucesso e também com fracassos. Neste sentido, aponta-se para a necessidade do reconhecimento da história destes sujeitos.

Como expõe Souza:

Possuindo uma trajetória de escolarização marcada por fracassos (em alguns casos sucessivos) e uma trajetória de vida na qual a vivência de constrangimentos pela pouca escolaridade foi

constante, é natural que esses sujeitos (fiquem) apreensivos e temerosos diante de situações nas quais lhes fossem demandado expor seus conhecimentos, uma vez que se colocavam (e foram socialmente colocados) no lugar do não saber (SOUZA, 2003, p. 19).

A diversidade das histórias de vida e dos diferentes saberes marcam a trajetória destes sujeitos. É no espaço escolar que elas aparecem de formas explícita, dadas nas relações do processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos que buscam a EJA são também marcados por essa diversidade e pela heterogeneidade. Alunos que vêm das diferentes culturas, sendo que cada aluno encontra-se em um momento do processo ensino-aprendizagem, já tendo percorrido um longo caminho, ou seja, conquistado uma série de saberes, em diferentes áreas do conhecimento.

O seu perfil traz, como ponto de partida, os atos mais simples e elementares da vida, tais como: circular dentro da cidade, tomar ônibus, ler a bíblia, fazer compras, ajudar os filhos nas tarefas escolares, viver as relações estabelecidas no seu grupo social (família, trabalho, comunidade, igreja), buscar a inserção no mercado de trabalho, querer melhoria de vida, buscar atualização no espaço de trabalho e etc. Essas vivências permitem que tenham experiências bastante diversificadas e busquem, via escolarização, a melhoria de sua condição de vida.

Nesse sentido, apontamos para a necessidade de que esse conhecimento precisa se integrar ao conjunto de conhecimentos sistematizados, ou seja, possibilitar a junção dos saberes, através de uma ação pedagógica adequada. Do contrário, se estaria mais uma vez, fortalecendo a discriminação e a exclusão desses adultos da sociedade.

De acordo com Cury (2000) trazemos à tona a perspectiva da educação de jovens e adultos como promessa de uma via de desenvolvimento para todas as pessoas, independentemente da idade, contemplando inclusive idosos, cujo papel é indiscutível junto às novas gerações, para atualização de conhecimentos e habilidades, troca de experiências e acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Trata-se de promessa de qualificação e de expectativa de vida para todos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos é uma temática que ganhou relevância a partir da década de 80, em decorrência da abertura democrática, da transição política e da ascensão dos movimentos sociais quando os debates sobre os problemas sociais ensejaram repensar a educação de Jovens e Adultos. Caminhamos para a busca da ressignificação dessa modalidade de atendimento, sustentados nos pressupostos da LDB 9.394/96 em seu Art. 37, que retrata a necessidade de reconhecer e aferir os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos, por meio informais através de

exames. Priorizamos, dessa forma, a superação das abordagens tradicionais, principalmente no que tange à avaliação de ensino.

A avaliação continua no cerne do questionamento do processo educativo, constituindo uma das suas dimensões fundamentais. Em nosso objeto de estudo ressaltamos a necessidade de analisar as mediações que estão presentes no ato de avaliar e ao mesmo tempo sugerimos um olhar alternativo para as práticas avaliativas, pela observação formativa e pela diferenciação do ensino. Os currículos escolares da Educação de Jovens e Adultos, não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam, nem pela ênfase em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, revela visões de conhecimento, educação e prática pedagógica.

Evidenciamos em nossa concepção, a avaliação como mecanismo direcionador e decisivo no decorrer da vida acadêmica de nossos alunos, bem como em sua vida social, no que diz respeito ao mercado de trabalho e às futuras escolhas. Para o professor, representa uma análise reflexiva dos avanços e saberes trazidos e construídos, bem como as dificuldades dos alunos, podendo redefinir sua prática pedagógica.

A avaliação foi sendo construída no decorrer da história concomitantemente ao processo dialético que impulsiona a sociedade, servindo então como reflexo das idéias que caracterizaram cada época. Ao longo do tempo, o caráter da avaliação foi modificando-se, conforme o momento histórico de cada sociedade.

O ato de avaliar é exercido em todos os momentos do dia-a-dia do sujeito, a partir de juízos provisórios, ajudando nas decisões a serem tomadas. Ao fazer este juízo, o homem coloca em funcionamento seus sentidos, sua capacidade intelectual, habilidades, sentimentos e ideologias.

As primeiras concepções de avaliação de aprendizagem relacionam-se ao conceito de medida, atribuindo ao professor a responsabilidade de julgamento.

A avaliação escolar como um campo teórico de conhecimento centrou-se, por muito tempo, nos estudos sobre os rendimentos escolares dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem. Originou-se daí, a concepção predominante de avaliação escolar como um processo de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento, adquirido por meio de notas ou conceitos (DALBEN, 2002, p. 14).

A avaliação tornou-se um instrumento político de seletividade e de exclusão social. As práticas avaliativas classificatórias fundamentam-se na competição e no individualismo. Porém, a busca atual é de que através de pesquisas e estudos, haja a possibilidade de mudar esta conotação que lhe foi conferida, a fim de que passe a ser vista como uma via que venha a ajudar o aluno no processo de aprendizagem, para que

este consiga se apropriar dos conhecimentos de forma crítica. Segundo Hoffmann (2004, p. 16) os processos de avaliação enfatizam a necessidade de um envolvimento maior do professor, pois *os ensinamentos teóricos e apresentação de novos preceitos metodológicos, não irão garantir, por si só, a compreensão e tomada de consciência sobre concepções formativas e mediadoras em avaliação.*

Segundo Luckesi (1996, p. 69), [...] *entendemos a avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão.* Compreendemos assim, que o processo de avaliação requer objetivos claros daquilo que o professor pretende atingir, bem como o quanto o aluno aprendeu e que estratégia é preciso ser reformulada e/ou alterada para que esse objetivo seja atingido, pois quando um professor faz uma avaliação tem claro o resultado que espera que seu aluno demonstre ter alcançado. De posse desse resultado, o professor poderá selecionar os objetivos e conteúdos que julgue extremamente importante, e a partir daí, contribuir para o processo de aprendizagem de seu aluno.

Neste contexto, o problema do professor é avaliar para dar um novo encaminhamento à sua ação pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação, assumindo um posicionamento pedagógico claro e explícito e redefinindo cotidianamente sua prática. Sobre isso, Hoffmann nos diz:

O papel do avaliador, ativo em termos do processo transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. Pode-se pensar a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem (HOFFMANN, 2004, p.18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), determina que a avaliação seja "contínua e cumulativa" e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. **Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final** (Grifo nosso).

Com efeito, a prática instalada por tantos anos, de avaliação por notas dificilmente irá modificar-se por força exclusiva de uma lei. É preciso que se possa mudar, inclusive, alguns conceitos ou padrões correlatos, passando pela melhor formação profissional do educador e, mesmo para aqueles conceitos produzidos ou fomentados em nível social. Nesse sentido, Hoffmann (2004, p. 36) nos diz: *A prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos*

ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos.

A avaliação deve ser feita cada vez que for necessário ter informações sobre o aprendizado da turma e não necessariamente ao final de uma seqüência ou de um ano. Pedagogicamente, é mais interessante que seja feita durante a aprendizagem. Esta é a avaliação formativa, feita no curso da aprendizagem para obter informações sobre o aprendizado dos alunos.

Autores como Luckesi (1990), Hoffmann (1993; 2004) e Vasconcellos (1995) têm contribuído na compreensão da avaliação ao concebê-la como um ato pedagógico que ocorre no interior da instituição escolar, a qual, por sua vez, está inserida num determinado contexto social. Analisam o trabalho pedagógico, a prática avaliativa que se realiza na instituição, observando que a avaliação pode assumir as funções classificatórias e diagnósticas, conforme a postura pedagógica assumida pelo professor ou representar um indício para o professor compreender o nível em que o aluno se encontra, a fim de buscar desafios que o estimulem no processo de (re)construção do conhecimento.

A mudança das práticas avaliativas exige mudanças de concepções no cotidiano docente. Segundo Luckesi:

Para que a avaliação educacional assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma Pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática, também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (LUCKESI, 2002, p. 42).

Ao ampliarmos nossos olhares, entendemos que a avaliação tem um significado cultural profundo, avalia-se o saber próprio de cada indivíduo e o saber historicamente construído, pois se refere aos valores culturais e a maneira como são aceitos. Concordamos com Hadji (2001) quando nos mostra que a avaliação está em busca do êxito do educando, visando uma aprendizagem qualitativa. Assim, entende-se que a avaliação poderá medir o desempenho do aluno através do controle de aquisições, da avaliação do progresso do aluno e da análise de seu desempenho.

Para tanto, para que se consiga alçar qualitativamente o ensino como um todo, faz-se necessário proceder a mudanças estruturais, visando que esse aprendizado melhor aconteça, floresça e se fortaleça, contribuindo para a formação de cidadãos melhores e mais bem preparados na sua capacidade crítica e, por extensão, de autonomia crescente. Nesse sentido, Vasconcelos (1994) afirma:

[...] *O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, compreendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos* (VASCONCELOS, 1994, p. 46).

Luckesi (2001, p. 37) relata que o professor que é autoritário *adota a postura de inserir "armadilhas" nos testes, preparando questões para pegar os despreparados.* Contudo, o teste, enquanto instrumento de investigação, não pode servir a um modelo classificatório de avaliação, que apenas comprova a nota que o professor atribuiu ao aluno. Ao contrário, o teste deve ser aplicado com o objetivo de seguir adiante, buscando aprofundar os conhecimentos já construídos, e não assumir um fim em si mesmo. Considera-se, como tais equívocos, as provas mal elaboradas, com questões dúbias ou com um alto nível de complexidade e linguagem incompreensível, objetivando apenas aprovar ou reprovar, e até mesmo fazer com que o aluno "prove" que adquiriu os conhecimentos, o que não é um auxílio para a aprendizagem. Desta forma, reduzir a avaliação às suas ferramentas seria ignorar a riqueza do processo de construção do conhecimento pelo aluno, bem como da ação do professor.

A avaliação deve ser entendida como uma ação reflexiva, de articulação com a prática. Para tanto, o processo avaliativo, segundo Luckesi (2001, p. 93), implica nos seguintes aspectos: *coleta; análise; síntese; atribuição de valor/qualidade; posicionamento (a favor ou contra) e decisão: atuar ou não sobre o objeto.*

É fundamental que o professor, ao entrar numa sala de aula, esteja atento a estes aspectos que possam contribuir com seu desempenho e dos seus alunos, promovendo a auto-estima. Dessa forma, a educação encontra-se diante de uma nova forma de avaliar, que coloca em questão não apenas um projeto educacional, mas uma mudança política e social, pois a avaliação formativa serve a um projeto de sociedade onde não há exclusão e individualismo, mas cooperação e inclusão, tendo em vista a aprendizagem de todos.

O objetivo da avaliação formativa, segundo Rabelo (1998, p. 57), é *detectar informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e assim ajustar o ensino de acordo com as suas necessidades.* O professor, por sua vez, deve trabalhar em função da construção diária do conhecimento nos alunos, promovendo a formação de um cidadão crítico, participativo e responsável politicamente. Através deste tipo de avaliação, o educador poderá inventar e reinventar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar e corrigir, contribuindo assim para o êxito no processo de ensino-aprendizagem e conscientizando a si mesmo quanto à sua prática docente e aos alunos quanto suas experiências de sucessos e insucessos.

Segundo Allal (1986) para que isto ocorra, propõe alguns passos para a avaliação formativa envolvendo aspectos da elaboração e da própria ação pedagógica. Inicialmente é preciso definir quais aspectos da aprendizagem dos alunos serão observados e quais processos serão utilizados para coleta dessas informações. Em seguida, o professor deve ter claro os princípios que permitirão interpretar as informações recolhidas. Por fim, deve-se traçar novos caminhos e, se necessário, adaptar as necessidades de ensino e de aprendizagem, segundo as interpretações realizadas anteriormente.

De um lado há a inexperiência do docente, de outro lado a inexperiência do aluno, acostumados ao modelo tradicional de avaliação. As mudanças são necessárias, mas precisamos da ousadia de nossos docentes e de planejá-las adequadamente.

Face às reflexões realizadas em torno dessa temática, caminhamos para a elucidação de um projeto, onde buscamos promover mudanças nas práticas avaliativas, por meio de momentos reflexivos, mediadores e significativos para professores e alunos, contribuindo para tornar a experiência mais produtiva e provocativa.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Para traduzirmos os significados atribuídos pelos jovens e adultos ao processo de escolarização, os dados coletados foram objetos de análise, com o propósito de historicizar as experiências escolares destes sujeitos, buscando assim, os significados atribuídos ao processo de escolarização, contribuindo dessa forma, com a discussão em torno da avaliação.

O estudo comprometeu-se com a coleta de dados em quatro turmas da EJA, sendo duas do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio, num total de 86 alunos participantes. A investigação foi de cunho qualitativo-interpretativo.

Nosso estudo procurou, assim, focalizar a visão desses alunos, buscando conhecer as principais dificuldades, para que pudéssemos trabalhar de forma mais flexível, adequando metodologias e práticas avaliativas.

Caracterizamos essa investigação em dois momentos, primeiramente, aplicamos um questionário semi-estruturado que cobria três eixos básicos, o primeiro sobre informações relativas ao próprio entrevistado, como quanto tempo ficaram sem estudar, idade e sexo; o segundo focalizando os motivos que os levaram a retornarem aos estudos e as dificuldades para permanecer na escola; e, finalmente, no terceiro, abordamos questões fundamentais do estudo: aspectos positivos e negativos em relação à metodologia, avaliação desenvolvida pelos professores e aspectos que podem melhorar o curso.

Em um segundo movimento, procuramos desencadear na escola um processo de formação continuada, por meio da realização de grupos de estudos semanais, em que pudemos discutir nossa prática pedagógica em sala de aula, enfatizando práticas

avaliativas, com instrumentos diversificados e voltados para a Educação de Jovens e Adultos, além de levar a uma avaliação que promovesse a aprendizagem de nossos alunos. Pautados nos resultados de nossa pesquisa, que demonstrava que a concepção de avaliação era voltada a uma concepção tradicional, buscamos, a partir de pressupostos teóricos de autores recentes na área da educação, modificar as concepções presentes nos professores.

As respostas dos questionários dos alunos, concentradas no primeiro eixo, nos mostraram que o grupo era composto por 48 participantes do sexo feminino e 34 do sexo masculino, com idades entre 18 e 57 anos. Os alunos que buscam a escolarização na instituição pesquisada são das mais diversas faixas etárias, que por motivos diversos não continuaram seu processo de escolarização. Desses, 54% estava há mais de dez anos sem estudar. Nossos participantes possuem dificuldades de aprendizagem, apresentam defasagem em conteúdos sistematizados, falta de hábito de estudo. Entretanto, ou talvez por isto mesmo, são solidários, mostram-se entusiasmados com as discussões que envolvem situações do cotidiano e valorizam e respeitam o trabalho dos professores.

As questões focalizadas no segundo eixo do roteiro, sobre os motivos que os levaram a retornar aos estudos e as dificuldades encontradas no dia-a-dia, foram respondidas de maneira uniforme. Quase a totalidade declarou a necessidade de atender as exigências do mercado de trabalho. Uma análise mais detalhada nas respostas mostra que mesmo os que já estão trabalhando, percebem os estudos como forma de ascensão social. Sua permanência na escola é marcada pela dificuldade de conciliar trabalho e estudo, além de problemas financeiros em relação ao seu deslocamento até a escola e dificuldade de aprendizagem.

Em relação ao terceiro eixo, os alunos enfatizaram a prevalência de aulas expositivas, baseadas em meros exercícios mecânicos e repetitivos. Um problema muito latente nos questionários foi a dificuldade na compreensão dos conteúdos essenciais e a pouca disposição dos professores em auxiliar os alunos que mais precisam. Um outro problema definido foi a predominância de provas baseadas em questões de questionários trabalhados em sala.

Nessa direção, organizamos oficinas pedagógicas com grupo de professores, com o intuito de ressignificar conceitos de avaliação, onde pudemos construir a teoria juntamente com a prática.

Pudemos vivenciar mudanças significativas na prática pedagógica dos docentes que atuam na EJA, na escola pesquisada, onde a avaliação deixa de ser mero instrumento classificatório e volta-se para os aspectos qualitativos, contribuindo para uma aprendizagem significativa dos participantes. Compreendemos que os jovens e adultos exigem uma organização específica dos tempos e dos espaços para sua escolarização.

Nessa perspectiva, o que a prática pedagógica deve almejar é a criação de oportunidades avaliativas que promovam aprendizagem dos nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebemos a avaliação da aprendizagem como uma nova perspectiva do trabalho pedagógico na escola, que valoriza o questionamento e a crítica, contribuindo assim, para a superação da cultura instalada tradicionalmente e que imprime conformismo e, individualismo. Sob essa ótica, a escola torna-se um espaço de (re) construção do conhecimento, considerando as experiências anteriores e o contexto em que jovens e adultos estão inseridos. O levantamento e a análise dos dados informados nos questionários nos deram grandes referências para melhorar o planejamento dos conteúdos, a definição das metodologias e práticas avaliativas. Tínhamos o perfil da turma, e a partir dele, podíamos então trabalhar. A análise do questionário aponta para a necessidade de possibilitarmos um ambiente de aprendizagem demarcado pelas relações dialógicas.

Os alunos da EJA, quando retornam à escola, trazem muitos saberes e as situações do cotidiano escolar oferecem condições favoráveis ao processo de formação continuada e produção de saberes pelos alunos e professores.

Cabe, portanto, à escola, orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, preservando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu processo e integração como alfabetizando e cidadão. A função social e política da escola compreende, antes de tudo, a (re) inserção do aluno nas situações de vida cotidiana, uma vez que ele está inserido em uma sociedade que marginaliza e discrimina, dificultando a realização dos seus anseios e perspectivas.

Com base em Luckesi (2001), os professores da EJA devem definir com clareza, no planejamento de ensino, quais as competências básicas indicativas da escolarização do aluno da EJA, que lhe permitirão dar continuidade aos seus estudos. Dentro desta perspectiva, a avaliação está relacionada à questão da democratização do ensino. Para Luckesi (2001), não existe forma de compreender e desempenhar razoavelmente uma atividade produtiva sem um mínimo de compreensão dos complexos processos de produção dentro do qual vivemos. Não há nem mesmo como exigir os próprios direitos. Não considera que, sozinha, a escolarização possibilitará aos cidadãos clareza e entendimento. Porém, ela é instrumento necessário à compreensão e a ação.

Assim, a democratização do ensino seria garantida pela possibilidade de todos ingressarem no processo de escolarização, *tendo em vista a aquisição de um*

instrumental, mínimo que fosse, para auxiliá-lo na movimentação dentro dos bens que esta sociedade criou, como úteis e necessário ao bem-viver (LUCKESI, 2001, p. 65).

Porém, não basta ter acesso à escola, outro ponto relevante a considerar, é a permanência do educando nela e a conseqüente terminalidade escolar. Desta forma, a avaliação da aprendizagem existe para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno, além de possibilitar a qualificação dessa aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2001), a classificação do educando é um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e o crescimento do educando, provocando a estagnação. Portanto, a prática da avaliação tem estado ao longo dos anos contra a democratização do ensino, uma vez que ela não tem corroborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa. A avaliação é um ato pedagógico que deve se apoiar em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do compromisso político da escola com as classes populares.

Assumir-se como aluno, após um longo período de afastamento dos bancos escolares, consiste em uma das grandes dificuldades apresentadas pelo adulto trabalhador. A necessidade imperativa de desenvolver a disciplina necessária aos estudos, o pouco tempo livre para estudar em casa, o cansaço sentido, após um dia inteiro de trabalho, a percepção de possuírem um ritmo diferenciado de aprendizagem, demandando mais tempo e atenção, tudo isso contribui para tornar ainda mais tensa e difícil a retomada da trajetória de escolarização.

Demandar um trabalho específico que considere seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida é tarefa da escola, portanto, repensar conteúdos trabalhados é fundamental para uma prática docente que considere o aprender em uma dimensão mais ampla e coletiva. Devemos considerar, dessa forma, a valorização da palavra, da autonomia e da inclusão de valores éticos e sociais.

É importante saber como os grupos populares vêm organizando os seus saberes ou a sua ciência, como superam suas dificuldades na trajetória de vida. É a leitura de mundo destes educandos, que possibilita a decifração cada vez mais crítica, das situações limites em que se encontram. A libertação dos indivíduos só será alcançada quando a profunda significação do conhecimento empírico dos alunos tiver importância no processo de conhecimento.

O resgate do desejo de aprender constitui a primeira grande tarefa, que a instituição busca realizar junto aos educandos, a fim de criar condições necessárias para seguir desenvolvendo sua ação significativa.

Nós estamos aprendendo como é difícil fazer história e como é importante aprender que somos feitos pela história. Porém, não podemos deixar que a nova educação se torne uma espécie de doutrina. A ênfase no processo de transição é criar uma educação que amplie o horizonte de entendimento crítico das pessoas e assim, criar uma educação dedicada à liberdade. A melhor coisa seria, através do ensino dos conteúdos, desafiar os alunos a pensar de maneira crítica.

As trajetórias desses alunos mostram-se permeadas tanto de experiências positivas quanto de negativas. A EJA apresenta-se como uma maneira para enfrentar essas questões, à medida que os alunos atribuem à obtenção desse nível de escolaridade a condição necessária para a ascensão profissional com a conquista do trabalho mais qualificado, ou ainda a possibilidade de cursar uma universidade.

No que diz respeito à relação trabalho, escola e cultura, os resultados desse trabalho mostram a necessidade de oferecer aos jovens e adultos, condições concretas de participação, tanto nas questões de trabalho, quanto na política social.

Avaliar simplesmente por avaliar não transforma a realidade, É preciso deixar clara a finalidade, bem como o destino a ser dado aos resultados, enfim, dar transparência ao processo de avaliação e orientar novas ações que permitirão melhor qualidade no ensino.

As reflexões e os apontamentos presentes neste texto demonstram que na avaliação, o professor tem de levar em consideração a quantidade de horas que os alunos estão expostos aos conteúdos, um currículo flexível e o ritmo de aprendizagem, enfim, priorizar o que é relevante.

Os alunos têm o direito de fazer parte do mundo letrado, percebendo que os saberes sistematizados facilitam suas relações pessoais e sua integração profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In. ALLAL, L; CARDINET, J; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almeida, 1986, p. 175-196.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000.

CURY, C. R. J. Um projeto pedagógico para o milênio. **Revista de Educação**, COGEIME-PIRACICABA, v. 16, 2000, p. 19-27.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Avaliação: políticas e práticas**. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Ed. Papirus. São Paulo, 2002.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio. uma perspectiva construtivista**. 10. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. **Série Idéias**. São Paulo: FDE, n. 8, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: a antropologia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**. 2005.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

CONTATO

Edilaine Vagula

Endereço Eletrônico: edilaine.vagula@unopar.br

CATEGORIA: Relatos de Pesquisa

Recebido em 30 de out 2006

Aprovado em 29 de nov 2006

EDUCAÇÃO E CIBERESPAÇO: O CONHECIMENTO NA ERA VIRTUAL

EDUCATION AND CYBERSPACE: KNOWLEDGE IN VIRTUAL TIMES

Nádia Laguárdia de Lima¹

RESUMO

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa acerca das transformações introduzidas pelas tecnologias da imagem e sua repercussão no campo da educação, em especial as relações entre o conhecimento, o saber e a imagem tecnológica. Para realizar esta discussão, utiliza recursos teóricos da psicanálise e de autores que trabalham com o tema da contemporaneidade. Utiliza frases de internautas selecionadas através de entrevistas, questionários realizados na Internet e pessoalmente. Numa cultura predominantemente visual, os meios de comunicação recorrem cada vez mais ao uso de imagens e à simplificação da linguagem, facilitando a apreensão das mensagens, minimizando a possibilidade de apropriação crítica e seletiva do conteúdo veiculado. A compreensão das novas subjetividades construídas nessa interação contínua com as imagens tecnológicas ajuda a pensar o novo papel da educação nessa sociedade informacional.

Palavras-Chave: Educação, ciberespaço, subjetividade

ABSTRACT

This article presents some results of a research about the transformations introduced by the technologies of the image and its effects on the field of education, especially on the relations between knowledge, knowing and the technological image. The discussion is based on a psychoanalytic framework and on authors who write about contemporaneity. It analyzes phrases taken from Internet users who were selected through interviews and questionnaires carried out through the web as well as personally. In a predominantly visual culture, the medias appeal more and more to images and to the simplification of language in order to facilitate the apprehension of the messages and to minimize the possibility of critical and selective appropriation of the contents. The understanding of the new subjectivities constructed by the continuous interaction with the technological images is important to reflect on the new functions of education in the informational society.

Key Words: Education, cyberspace, subjectivity

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação/ Doutorado na FAE – UFMG; Professora do curso de Psicologia da PUC Minas/ Betim.

Neste artigo apresento uma discussão acerca das transformações introduzidas pelas tecnologias da imagem e sua repercussão no campo da educação, em especial as relações entre o conhecimento, o saber e a imagem tecnológica. Para tal, utilizo recursos teóricos da psicanálise, além de autores da filosofia, da sociologia e da psicologia social que analisam a contemporaneidade. Utilizo também frases de internautas, selecionadas através de entrevistas, questionários realizados na Internet e pessoalmente.

As relações entre as *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC) e a educação são complexas e abrangentes. O fascínio despertado pelas grandes inovações técnicas pode levar a um uso indiscriminado da tecnologia em si, sem considerar as mudanças estruturais que essas tecnologias envolvem, sem uma reflexão sobre os seus efeitos e possibilidades, e sem alcançar uma real integração delas com a educação. Por outro lado, a resistência em inserir a tecnologia no campo da educação demonstra uma dificuldade em aceitar as transformações que ela já vem sofrendo e a defesa de um modelo tradicional que já não atende às necessidades atuais: "tanto a recusa quanto à apologia da técnica significam uma omissão do humanismo frente ao pensamento tecnicista" (BLANDIN, *apud* BELLONI, 2001, p. 25).

A simulação, a virtualidade, a acessibilidade e a extrema diversidade de informações, introduzidas por essas tecnologias, acrescentam grande complexidade ao processo de aprendizagem, modificando radicalmente as formas tradicionais de aquisição de conhecimento. A inundação da imagem eletrônica no universo da palavra escrita introduz mudanças significativas na educação.

São muitas as interrogações ainda sem respostas. Pode-se utilizar a imagem como fonte de saber? Como utilizar essa grande quantidade de informações a que o jovem tem acesso através Internet? Como integrar todo esse conhecimento adquirido diante das telas? Como utilizar esses conhecimentos na elaboração do saber? Como lidar com a "auto-aprendizagem" do ensino mediatizado? Como integrar a linguagem audiovisual à escola? Essas questões ultrapassam os aspectos puramente técnicos, situando-se "no nível das grandes finalidades sociais da educação" (BELLONI, 2001, p. 29). Por outro lado, essa discussão envolve uma dimensão subjetiva, que compreende a constituição dos sujeitos imersos numa cultura visual.

Ao serem analisados "os efeitos subjetivos" de uma técnica, não estou considerando os sujeitos como receptores passivos, mas utilizo a expressão "efeitos subjetivos" no sentido de "uma metáfora", que visa a compreender essa complexa interação homem/máquina a partir da perspectiva da técnica como algo que atua sobre o sujeito. A esse respeito, é interessante o ponto de vista de Belloni, que utiliza a noção de "impacto" com uma significação nova:

...enquanto um artifício teórico que ajuda a compreender uma realidade desconhecida e complexa, como uma força externa ao sujeito que o modifica. Todavia, a direção e a intensidade desta modificação não estão contidas nas virtualidades das técnicas, mas dependem das opções políticas da sociedade (BELLONI, 2001, p. 22).

A virtualidade não afeta os sujeitos da mesma forma, considerando-se as diferenças subjetivas que se constroem num determinado contexto social. Contudo, há uma interação dos sujeitos com a virtualidade tecnológica, provocando a expansão da dimensão subjetiva imaginária. Para introduzir essa discussão, utilizo conceitos psicanalíticos para a diferenciação entre o conhecimento e o saber, relacionando-os à constituição subjetiva.

O CONHECIMENTO, O SABER E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

A constituição do sujeito, para a psicanálise, envolve o atravessamento de dois tempos distintos: o primeiro, do narcisismo, em que ele se faz objeto ilusório de completude para o Outro materno, e o segundo, do complexo de Édipo, em que se opera um corte separador que possibilita a dimensão do desejo.

A castração do Outro seria o pivô da divisão do sujeito, que o levaria em busca de um saber sobre sua existência e seu lugar no mundo. As crianças constroem teorias tentando responder ao enigma de suas existências, tentando construir um saber que faça borda a esse furo que é de estrutura, ou seja, tentando significar essa falta estrutural. Mas essas teorias esbarram num limite, na impossibilidade. Há sempre um ponto em que o sujeito não encontra respostas, que o impulsiona à pesquisa.

Somos seres marcados pela finitude e pela incompletude, por uma falta constitutiva que é também constitutiva do desejo. A falta impulsiona o sujeito a buscar no laço social respostas para o que não foi respondido. A psicanálise sustenta que não é possível preencher a falha no saber, tendo sempre um resto como impossível de ser alcançado e que, no entanto, move o sujeito numa busca interminável. O saber envolve uma elaboração pessoal, algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito. Nesta perspectiva, o saber tem uma relação com o desejo, com o "não-todo", com a falta, não sendo possível identificá-lo com "a verdade". O saber nunca recobre a verdade.

Pode-se dizer, a partir da psicanálise, que só se consegue ter acesso ao real através de ficções, já que a linguagem tenta dizer o real, mas não o apreende de forma absoluta. Não se tem como saber da "verdade absoluta", da verdade "pura" por trás da ficção. Ou seja, a verdade se inscreve a partir do que se diz. Não há um saber verdadeiro que dê conta da "verdade toda". O saber e a verdade se tecem continuamente, sendo sempre parciais.

Alguns autores diferenciam o conhecimento da informação. De acordo com Pino² (2000), apesar das grandes afinidades semânticas entre os termos informação e conhecimento, eles não são sinônimos. Se o acesso à informação é condição para aquisição de conhecimento, e se constitui já uma primeira forma de conhecimento, a informação, para tornar-se conhecimento, deve ser processada pelo sujeito, interpretada de forma a ter sentido para o sujeito. No entanto, o conhecimento, no sentido tradicional, envolve uma reciprocidade entre alguém que sabe e a coisa sabida. Ou seja, no campo do conhecimento, há uma reciprocidade entre aquele que sabe e o que se sabe. O conhecimento institui, assim, uma modalidade de crença. Essa reciprocidade ou crença remete ao registro imaginário, que supõe uma unidade de identidade.

Lacan (1970) assinala que o ensino através do conhecimento pode instaurar uma verdadeira barreira ao saber. A ilusão do conhecimento pode tamponar a dimensão da falta, responsável pelo desejo de saber. As formas tradicionais de transmissão de conhecimento, apresentadas pela escola, levam à ilusão de um acesso à verdade "toda", à verdadeira "posse" do conhecimento no final do processo de aprendizagem. Essa forma de apresentação do conhecimento leva, paradoxalmente, a uma falta de interesse ou de busca pelo saber. Se é possível acompanhar em nossa sociedade um esvaziamento de interesse pelo saber, é porque o conhecimento vem sendo colocado em seu lugar, obturando a falta, impedindo a sua emergência: o inconsciente subverte toda a teoria do conhecimento. "Não há conhecimento que não seja ilusão ou mito"³. Isto é, o conhecimento não é o saber. Ele pode ser considerado um semblante do saber.

O CONHECIMENTO NO CIBERESPAÇO⁴

Os sujeitos vêm tendo acesso a diversos tipos de conhecimento, não só através da escola, mas também através das diferentes tecnologias de comunicação e informação. Porém, nem sempre eles elaboram um saber a respeito do seu próprio processo: "Um saber que possibilite a eles se localizarem frente a uma determinada situação" (MRECH, 1999, p. 33). Assim, os sujeitos, numa simples repetição de um modelo prévio, preestabelecido, se mantêm num ponto de paralisação, sem buscar compreender o sentido do que aprendem, sem tecer o saber, sem se posicionar como sujeitos que constroem o próprio saber. Saber esse que, por sua vez, não é fixo, nem estático, mas

² PINO, I. R. **Novas tecnologias e educação**: construção de ambientes de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/textos/ivany1.html>>. Acessado em 10/01/2003.

³ LACAN. Radiofonia. **Scilicet**. Paris: Editions du Seuil, jun./1970. n. 2/3.

⁴ O termo *ciberespaço* foi criado pelo escritor William Gibson e passou a ser usado para se referir ao espaço abstrato construído pelas redes de computadores. "O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (LÉVY, 2000, p. 17).

flexível, alterando-se e transformando-se a cada momento, e que é apreendido de maneira particular pelo sujeito, envolvendo mecanismos conscientes e inconscientes. Por outro lado, se o sujeito crê deter o saber, ele fica paralisado, sem buscar a elaboração de novos saberes.

Para Lacan (1982), a linguagem e a fala estão sempre em processo de estruturação, sendo que ambas tecem a palavra, estruturam o pensamento, marcando posições simbólicas e imaginárias para os sujeitos. Os sujeitos são efeitos do discurso, estabelecidos na e pela linguagem. Mas o saber é sempre um enigma. Ele é sempre uma elaboração pessoal do sujeito, sendo impossível de ser apreendido na sua totalidade. No registro do imaginário, o sujeito crê poder apreender ou captar plenamente a realidade. Na expansão do registro imaginário, o sujeito se confunde com o objeto e perde a capacidade de se distanciar dele e de avaliá-lo criticamente, não alcançando a pluralidade de sentidos, não podendo exercitá-los da forma criativa que lhe permitiria construir o próprio sentido.

O hipertexto⁵ pode ser democratizador da informação, além de possibilitar a modificação do texto, a criação de parágrafos, a procura de palavras no dicionário. Ele favorece a leitura dinâmica, influencia no jogo de significações, criando o campo para a redação de textos objetivos que ampliem as possibilidades de interação com o leitor. Mas, até que ponto ele favorece a reflexão? Régis (2001), comparando a geração acostumada ao texto impresso com a geração informatizada, observa que esta tem facilidade para assimilar informações, mas apresenta dificuldade em contextualizá-las, enquanto aquela segue a linearidade, mas lê de uma forma mais reflexiva. A própria metáfora de leitura do hipertexto é navegar. E a reflexão não pode ser feita nessa superfície.

Pode-se pensar que a imagem facilita a apreensão imediata da informação, mas ela não facilita a reflexão e a interpretação dessas informações, interferindo, portanto, no processo de construção do conhecimento, o qual implica na capacidade de reflexão e de apropriação das informações.

A imagem se torna, na cultura contemporânea, a única forma de transmissão de conhecimento que pode se adequar à demanda de rapidez e "imediatez".

Segundo Albuquerque *et al.* (2000):

Não podemos perder de vista que a única forma do conhecimento ser apreendido de modo instantâneo é através da imagem que, por sua vez, se associa ao sentido da visão. Somente o olhar pode captar algo de maneira instantânea e esse algo precisa necessariamente envolver imagens. Se, por exemplo, estivermos

⁵ O hipertexto é um texto em formato digital, não linear, fragmentado, caracterizado pelas várias "janelas", pelo acúmulo de informações e pela possibilidade de o usuário seguir caminhos diversos, indeterminados, misturando funções de leitura e escrita. Ou seja, ele é reconfigurável e fluido.

lidando com a leitura, a apreensão de conteúdo forçosamente incluirá a noção de duração e tempo, perdendo assim a possibilidade de instantaneidade (ALBUQUERQUE, 2000, p. 83).

Numa cultura predominantemente visual, os meios de comunicação recorrem cada vez mais ao uso de imagens e à simplificação da linguagem, facilitando a apreensão das mensagens, minimizando a possibilidade de apropriação crítica e seletiva do conteúdo veiculado. Nessa apreensão instantânea, o sujeito que utiliza a imagem eletrônica como um sintoma, ou seja, como forma de evitar o encontro com a falta, pode perder a possibilidade reflexiva do pensamento, ficando preso ao fascínio das imagens.

A busca pelo saber, que implica em investimento, em esforço, em processo durante o qual tem que se lidar com a frustração da insuficiência e da espera, em adiamento da satisfação e em satisfação sempre parcial (já que o conhecimento é sempre parcial), resultará em enorme angústia numa cultura imediatista, intolerante à frustração:

Tenho que confessar que, com a Internet, passei a ler menos livros, a ter menos vontade de ler até revista. Fico direto no computador. Acho que a escola devia usar mais o computador também, não adianta ficar mandando a gente ler; a gente não lê. Pesquisa a gente só faz na Internet. É tudo mais rápido e mais fácil na Internet. (JOSÉ, 18 anos, 3/3/2003; depoimento colhido pessoalmente, em entrevista semi-estruturada).

Por outro lado, o processo de constituição do sujeito não é marcado pela instantaneidade. Para a instauração de um sujeito social é necessário um esforço de adiamento da satisfação, uma renúncia da onipotência infantil. A cultura do consumo, que tem como um de seus desdobramentos a cultura da imagem, reforça o narcisismo, que é uma das dimensões da subjetividade, mas distancia o sujeito daquilo que Touraine (1999) define como o sujeito social, isto é, a dimensão que inclui a inteligência, a relação com o outro e o próprio desejo.

Discutindo a aprendizagem na cultura do consumo, Ball (1990) destaca a tensão fundamental existente entre os valores da cultura do consumo e as quatro condições sociais básicas para a aprendizagem: identidade e democracia, virtudes cívicas do reconhecimento e da valorização dos outros, criação de uma comunidade moral e compreensão baseada no ato de interpretação. Pode-se pensar que, se a cultura do consumo reforça e exarceba o narcisismo, ela distancia o sujeito da aprendizagem, à medida que a aprendizagem envolve relação com o outro, adiamento da satisfação pulsional e desejo (que necessariamente implica em se reconhecer faltoso, não onipotente, o que o faz mover-se em busca do saber).

A ESCOLA NA CULTURA VIRTUAL

De que forma a escola, como lugar da escrita, tem convivido ou pode conviver com uma cultura cada vez mais visual? Sacristán (2001) destaca a importância da escrita na escola. Segundo o autor, escrever é comunicar, estruturar argumentos, ativar nosso léxico para encontrar as palavras que expressem o que queremos dizer e a forma de articulá-las que melhor representa (exprime) nosso pensamento. O primeiro exercício educativo que estimula a escrita é o que obriga a colocar em ordem o próprio pensamento. Para ele, esse é um exercício no qual as escolas têm seu sentido de ser, pois é um dos poucos espaços aos quais vamos e nos quais estamos "para escrever". Essa dependência entre escola e escrita é mais forte do que no caso da leitura, porquanto existem mais leitores que não foram escolarizados do que pessoas que manejam a escrita sem terem freqüentado a escola.

Existe uma relação importante entre a subjetividade e a aquisição da leitura e escrita. Segundo Sacristán (2001):

...a leitura aproxima a experiência de outros dos que não a tiveram, construindo seu pensamento e sua subjetividade. Já a escrita é não só a possibilidade de tornar o outro partícipe da própria experiência como a oportunidade de expressar a riqueza da subjetividade, ainda que seja só para si próprio. Se a leitura denota apropriação, a escrita significa produção criadora e disciplinada para o tráfego da comunicação entre o leitor e aquele que escreve (SACRISTÁN, 2001, p. 113).

Será que essa não seria uma perspectiva "tradicional" da escola? Será que, diante das rupturas da pós-modernidade, defender-se-ia ainda a escola como lugar da escrita? Será que a escrita não poderia ser substituída por outro exercício educativo? Talvez não haja condições ainda de responder precisamente a essas questões, mas, de qualquer forma, a partir do referencial teórico psicanalítico, a imagem não substituiria o esforço da escrita.

Se a escrita implica em esforço de subjetividade, a imagem remete à possibilidade de alcance de um ideal de prazer e felicidade absolutos, disponíveis para todos, sem o mínimo esforço, veiculados pelos meios de comunicação de massa, na qual o imediato se difunde e se consolida como valor. A dor e a frustração não são mais reconhecidas como constitutivas e inerentes à experiência humana, mas como sinal de insuficiência. O processo de busca de conhecimento, que inclui espera, passa a ser desvalorizado e visto como obstáculo, experienciado como insuportável.

A imagem também veicula sentidos e leva a construções simbólicas. Existe uma comunicação possível só por imagens. Mas as imagens precisam ser traduzidas em palavras. É pelas palavras que as imagens ganham sentido, são interpretadas. Daí a importância do silêncio visual, para que se possa pensar nas imagens, construindo significados e se posicionando de maneira própria diante de suas mensagens. Os meios

de comunicação de massa produzem informações em imagem-som. Essas informações via imagem reproduzem sempre particularidades. A imagem representa um fragmento da realidade como se fosse "a realidade". Fazendo crer que se está diante do próprio objeto, essa imagem apenas revela uma de suas várias facetas, muitas vezes intensificada na cor, no tamanho, numa "recriação da realidade".

O fascínio exercido pelas imagens é explicado não só pelo que elas revelam, mas, principalmente, pelo que elas encobrem. Os aparelhos ideológicos servem de veículos-meio de ocultação e de distorção, mesmo quando assumem uma postura supostamente neutra.

As imagens televisivas ou da informática apresentam não o mundo da comunicação em movimento, mas um semblante desse movimento. Enquanto no vídeo a imagem apresenta "a realidade", o texto escrito oferece sempre abstrações generalizáveis, "um signo gráfico/fonético de algo ausente, distante, que meu pensamento imagina para presentificá-lo..." (ALMEIDA, 2001, p. 19).

Segundo Almeida (2001), as pessoas de tradicional cultura escrita, de oralidade formada pela leitura têm uma história de inteligibilidade e confiança nas informações textuais, mas também uma tradição de desconfiança e malícia perante os textos, as imagens-sons e a palavra oral. Já as sociedades orais, visuais-sonoras, têm uma relação de verdade, crença, não desconfiança no que concerne à totalidade dos sons e imagens.

O autor considera a chamada "falta de vocabulário" dos jovens nas sociedades atuais como consequência da impossibilidade de se lidar com a tradutibilidade dos significados, com os signos abstratos, invisíveis e até indizíveis. Ele destaca que a maioria dos profissionais que trabalha no setor transmissão-distribuição-recepção exprime-se por clichês, frases feitas, códigos de expressão convencionais, especializados, linguagem simplificada. Ou seja, uma tendência eletrônica à irreflexão, uma ausência de pensamento, uma proteção da realidade, da exigência que a inteligência faz da atenção aos fatos e aos acontecimentos, o que é exaustivo em meio ao esgotamento das formas tradicionais de produção e distribuição de informações. De onde se conclui que a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade e conhecimento.

Com relação à possibilidade reflexiva diante do intenso fluxo de imagens, Almeida (2001), analisando as imagens no cinema, observa que o entendimento das imagens ocorre não naquilo que se vê, mas nos intervalos entre uma cena e outra. A liberdade para criar sentidos aparece nesse "silêncio visual". Quanto mais rápida a montagem das cenas visuais, maior o controle sobre o espectador. Sem o intervalo entre as cenas, o público perde o espaço para a livre imaginação, o que favorece o controle daquele que manipula as imagens.

O autor chama a atenção para o termo “massa”, que define as populações atuais – pessoas que, mesmo alfabetizadas, não passaram pelo universo da leitura/escrita (meio individual de criação, reflexão e crítica) que permite a inteligibilidade das coisas do homem de maneira mais completa e menos homogeneizada. São seres orais, cuja inteligência se forma/informa não mais interpessoal ou intergrupalmente, mas “audiovisualmente” com os produtos de difusão da indústria cultural: “a nova oralidade implica uma inteligência reflexa, especular, mecânica; o que se vê e se ouve é o que é, uma verdade, mesmo que seja substituída por outra em seguida...” (ALMEIDA, 2001, p. 45). Portanto, a educação deve propiciar margens de liberdade para tornar visível o que não se vê, para que

....a invisibilidade da dominação possa ser vista e sentida, onde uma parte da existência individual e social dos alunos e educadores se expresse pelo uso da imaginação, dissolvendo o que está cristalizado, solidificado, emperrando a ampliação do conhecimento (ALMEIDA, 2001, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, de acordo com a psicanálise, sempre se lida com a realidade virtual – isto é, jamais se está na “realidade real” –, a realidade é invariavelmente uma construção imaginária. Então, qual seria a especificidade da realidade virtual apresentada pela máquina? Miller e Laurent (1998) revelam que a realidade virtual apresentada pela máquina introduz a desmaterialização do corpo humano. Ou seja, faz o sujeito acreditar que se encontra diante de outra ordem de realidade que dispensaria o corpo real. Uma nova ordem na qual os sujeitos não envelhecem, não morrem, e os objetos não estragam e não se perdem. Uma ordem em que é possível prescindir do corpo real e ficar na semi-esfera proposta pelo ciberespaço. A criança ou o jovem pode preferir o ciberespaço ao registro do real, afastando-se deste e se isolando naquele mundo imaginário onde tudo é possível. A imagem vai dissolvendo a linha divisória entre o sujeito e o objeto, espacializando-os em um contorno único, a partir da forma que se mostra em fluxo contínuo. Essa expansão do campo imaginário, portanto, pode levar à alienação.

No imaginário social da sociedade capitalista, o sujeito passa a crer na autonomia das imagens, desvinculando-as dos momentos e dos processos pelos quais foram criadas. A imagem se impõe no lugar do objeto, numa recriação da realidade, transformando o mundo num espetáculo. Fica-se seduzido pelo poder da imagem, como que fascinado pela sua ilusória “consistência”. A opacidade, a superficialidade e a virtualidade, valores pós-modernos explorados pelo ciberespaço não são em si mesmos negativos. Eles podem levar ao conhecimento, mas o saber, diferentemente do

conhecimento, envolve elaboração, trabalho, adiamento da satisfação, e não pode ser alcançado no imediatismo e na superficialidade.

Se não se deve esquecer dos riscos oferecidos pela "invasão" virtual, por outro lado não se pode negar as inúmeras possibilidades que os recursos tecnológicos têm promovido e podem promover. Ao mesmo tempo, nessa cultura do tempo real, da mídia, do *zapping*, na qual não existe espera, na qual a satisfação do desejo é imediata, os elementos constitutivos da escola moderna parecem mesmo estar sendo colocados em xeque. A lógica pós-moderna da informatização já se instaurou: a lógica do excesso, da integração, da agilidade, da velocidade, do autodidatismo, da educação à distância, da informação sem propriedade, do acesso fácil, da ausência de um controle central, da ruptura de barreiras, da virtualidade. O importante, talvez, seja avaliar os diferentes tipos de uso e de possibilidades que a virtualidade oferece, para que se possa considerar seus efeitos e fazer escolhas.

O ciberespaço pode, como nos diz Turkle (1997), ajudar os jovens a desvendar novos aspectos do eu, além de torná-los produtores, realizadores e personagens das suas próprias ficções, ajudando-os a serem inventores de si próprios, construindo novas identidades. Vários autores têm enumerado as oportunidades oferecidas pela Internet na área da educação. Os estudantes podem criar textos multimodais, misturando palavras, sons, fotografias, gráficos, ou seja, tornando-se produtores de seus próprios bens culturais, em vez de serem apenas consumidores passivos da cultura global. Ao mesmo tempo, eles podem também ser distribuidores de seus produtos culturais.

A participação de múltiplas pessoas no processo comunicativo – essa comunicação que se faz numa via de "mãos múltiplas", num ambiente colaborativo, no espaço virtual compartilhado por diversos interlocutores – possibilita a construção do conhecimento como "uma produção social".

Um exemplo desse uso criativo, social e enriquecedor pode ser visto nos *sites* pessoais. Os *blogs*⁶ servem como central de notícias e podem representar um palco de debates e de expressão artística. Podem funcionar como um diário pessoal ou como uma comunidade virtual unida por um interesse comum. Alguns utilizam esse espaço para publicar contos, crônicas e poesias; outros, como fórum de debates ou centro cultural. Artistas se servem dele para a criação de obras exclusivamente virtuais.

O ciberespaço pode ser também o espaço do exercício da criatividade, do lúdico e da comunicação. Na qualidade de campo de "ficção", o ciberespaço pode ser o lugar da "reescritura de nossa história". Umberto Eco (1999), em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, coloca em discussão a diferença entre a narrativa natural e a artificial, o mundo real e o imaginário, o ficcional e a realidade, desmontando as linhas divisórias que os

⁶ Para se fazer um *blog*, basta acessar um serviço gratuito que permite a criação de uma página pessoal. Depois, é só seguir as instruções e criar um nome, uma senha e um título para o *blog*. Além disso, é necessário fazer uma breve descrição do conteúdo que a página terá, definir o endereço na Internet e escolher o visual do *site*.

separam. E afirma que a ficção nos fascina tanto por nos proporcionar a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. Assim como o brincar infantil, os adultos, por meio da ficção, exercitam suas capacidades de estruturar a experiência passada e presente; procuram dar sentido à própria existência. Nessa perspectiva, as experiências ficcionais no ciberespaço podem ser bastante ricas.

A Internet possibilita novas relações entre conteúdo e informação, amplia possibilidades de participação política, o estabelecimento de novas relações sociais e a expansão da arte, literatura e música alternativas. Ela pode ajudar o sujeito a descobrir a multiplicidade de conhecimentos, a relativizá-los e escolher aqueles que lhe despertam o interesse, assumindo uma posição mais ativa e investigativa.

Sacristán (2001) destaca que

...as novas tecnologias, que associam os computadores às tecnologias da comunicação, aprofundam os mesmos efeitos trazidos pela imprensa e pela indústria da edição. O acesso ao "escrito", ao opinado e ao representado, sob códigos diferentes da escrita, aumenta o potencial do "comunicável" e o potencial dos participantes na comunicação, ao mesmo tempo em que aumenta a trivialidade dos conteúdos, como ocorreu com a expansão do material escrito e impresso. Paralelamente, acentua-se a homogeneização na comunicação dos conteúdos nos espaços e tempos escolares, são colocadas em circulação mensagens mais plurais, rompe-se mais ainda o cânone que os livros sagrados começaram a estabelecer, dosificados pela autoridade que podia administrá-los com total controle sobre a mensagem e sobre os receptores (SACRISTAN, 2001, p. 117).

A crescente utilização da Internet como instrumento de aprendizagem vem abalando as crenças tradicionais de aquisição de conhecimento, que consideram o aluno como um receptor passivo de ensinamentos transmitidos por um "mestre que detém o saber". Numa época de transformações tão rápidas e profundas, a escola parece se manter alheia a essas transformações, sendo alvo de críticas e insatisfações no mundo inteiro. Posições saudosistas de defesa do ensino tradicional se opõem a posições "abertas", assim chamadas por introduzirem em seus espaços todas as inovações tecnológicas, mas que mantêm a mesma estrutura convencional e têm esses instrumentos apenas como "recursos" a mais.

Na minha escola tem computador, mas eu não entendo por que a gente só pode usar uma vez por semana, 15 minutos, e geralmente fazendo uma atividade que a professora mandou. Eu acho que assim a gente nem precisava ter computador na escola, não faz diferença (MARCOS, 12 anos, 17/5/2003; depoimento colhido pessoalmente, em entrevista semi-estruturada).

Não é, então, o uso da tecnologia na escola, por si só, que vai resolver os problemas educacionais. O papel da educação é que deve ser repensado, uma vez que a sociedade vem sofrendo profundas transformações que envolvem todos os setores de nossas vidas. A compreensão das novas subjetividades construídas nesse diálogo permanente com as imagens tecnológicas ajuda a pensar o novo papel da educação nessa sociedade informacional. Os jovens, em interação contínua com o ciberespaço, apresentam novas maneiras de ser, de se relacionar, de pensar e de aprender. A simultaneidade, a rapidez tecnológica, a superficialidade, o imediatismo, a leitura dinâmica e entrecortada são facilmente absorvidas pelos sujeitos que interagem com a Internet. A virtualidade, como espaço de comunicação, entretenimento, aprendizagem e socialização, já é uma "realidade" para a maioria das pessoas. A passagem "virtual/real" tem sido cada vez mais freqüente, podendo alcançar dimensões ainda desconhecidas por todos nós.

A Internet é um importante meio de comunicação e de informação, mas ela deve conviver com a leitura do texto impresso, a escrita, a reflexão e o aprofundamento do saber. Não se pode tomar a virtualidade como única forma de aquisição de conhecimento, nem tomar conhecimento como saber. O saber não é todo. Ele sempre escapa. Se o saber é uma elaboração pessoal do sujeito, ele vai precisar, diante da multiplicidade de informações que a Internet apresenta, fazer escolhas, selecionar e interpretar essas informações, construindo o próprio saber, constantemente.

Os conhecimentos envolvem valores, e é importante que os sujeitos os identifiquem nos diferentes conhecimentos, para avaliá-los criticamente, posicionando-se diante deles. Utilizando o ciberespaço e conhecendo as possibilidades e as irreversibilidades às quais um de seus usos os levaria, podem escolher as formas de explorar as virtualidades, estabelecendo um julgamento crítico de seu uso.

Se a escola deve possibilitar a expansão criadora, que ela possa utilizar os diversos meios de transmissão de informação e conhecimento não só como veículos informativos, mas como instrumentos capazes de serem questionados, reavaliados. Os avanços tecnológicos não representam apenas recursos educativos. A cultura visual significa uma transformação absoluta na relação espaço-tempo, na percepção do mundo e de si mesmo, nas interações humanas. Se ela é resultado e efeito das transformações humanas, ela também produz novas subjetividades, uma nova inteligibilidade, alterando os processos de aprendizagem. Por isso, a escola não pode se manter alheia a essas transformações, já que ela é um lugar de formação, um agente cultural privilegiado. A escola, como espaço de diversidade (diferentes sujeitos), deve ser também espaço de diversidade cultural e instrumental, de encontro entre o global e o local, entre o universal e o particular, entre a escrita e a imagem tecnológica. Lugar onde os recursos tecnológicos não sejam utilizados de forma a obturar o indizível, mas que permitam o

equivoco, a falha, causando o sujeito, levando-o a uma busca contínua e provocando uma posição mais ativa, crítica e investigativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. & MAIA, M. Get there now! Cultura contemporânea, imediatismo e desamparo. **Revista Pulsional de Psicanálise**. São Paulo: Escuta. ano XIII, n. 132, 2000.

ALMEIDA, M. J. Imagens e sons: a nova cultura oral. **Questões da Nossa Época**. São Paulo: Cortez, v. 32, 2001.

BALL, S. J. **Politics and policymaking in education**. Londres: Routledge, 1990.

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. **Polêmicas do Nosso Tempo, 78**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ECO, H. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]. In: **Obras completas**. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. O mal-estar da civilização [1929]. In: **Obras Completas**. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

LACAN, J. **Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

LACAN, J. Radiofonia. In: **Scilicet**, n. 2/3. Paris: Seuil, 1970.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MILLER, J.-A. & LAURENT, E. O outro que não existe e seus comitês de ética. **Curinga**, Escola Brasileira de Psicanálise – Minas Gerais, n. 12, 1998.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

PINO, I. **Novas tecnologias e educação: construção de ambientes de aprendizagem**. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/textos/ivany1.html>> . Acessado em 10/01/2003.

RÉGIS, S. O livro sem papel. **Revista Diálogo Médico**, ano 16, n. 5, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TURKLE, S. **A vida no ecrã...** a identidade na era da internet. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

CONTATO

Nádia Laguárdia de Lima

Endereço Eletrônico: nadialaguardia@uai.com.br

CATEGORIA: Relato de Pesquisa

Recebido em 24 de ago 2006

Aprovado em 19 de nov 2006