

TABLE OF CONTENTS / SUMÁRIO ([PDF](#))

Pesquisas e Práticas Psicossociais 3(2), 138-243, São João del-Rei, Mar. 2009.

EDITORIAL / EDITORIAL

Afonso, MariaLúcia Miranda

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

ENSAIOS / ESSAYS

Work accidents and psychosocial implications: An introductory discussion

(Acidentes de trabalho e implicações psicossociais: uma discussão introdutória)

Jacques, Maria da Graça; Jacques, Camila Corrêa

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Pregnancy in adolescence: Reviewing the hypothesis of *empowerment*

(Gravidez na adolescência: revendo a hipótese de *empowerment*)

Deslandes, Keila

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Overriding helplessness in Nietzsche and in Freud

(Desamparo primordial em Nietzsche e em Freud)

Camargos, Sandra Regina Lopes de; Prochno, Caio César Souza Camargo; Romera, Maria Lúcia Castilho

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

RESEARCH REPORTS / RELATOS DE PESQUISA

Locus of control and academic achievement in two types of teaching environment for university students

(Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios)

Encinas, Dulce Ma. Serrano; Díaz, Cecilia I. Bojórquez; Noriega, José Ángel Vera; Estrada, Dora Yolanda Ramos.

[Abstract in english/spanish](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Social representations of adolescents on domestic work and school

(Representações sociais de adolescentes sobre trabalho doméstico e escola)

Moreira, Maria Ignez Costa; Tosta, Sandra de Fátima Pereira

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

Respect to children in pre-school: Parents and teachers' viewpoints

(Respeito às crianças na educação infantil: Visão de pais e educadores)

Weber, Mara A.L.; Guzzo, Raquel Souza Lobo

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Impacts of participation and of political consciousness on the life of women leaders in politics
(Impactos da participação e da consciência política na vida das mulheres líderes em política)**
Gonçalves, Betânia Diniz

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**These Women...: Gender and Culture in Isis Baião's Dramaturgy
(Essas Mulheres...: Gênero e Cultura na Dramaturgia de Isis Baião)**
Vale, Zoé Margarida Chaves

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Competence-based selection: HR professionals' view on the competence-based selection method
(Seleção por competências: A percepção dos profissionais de rh sobre o método de seleção por competências)**

Abreu, Cristina Valadares; Carvalho-Freitas, Maria Nivalda de.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

PROFESSIONAL REPORTS / RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

**“Weaves in Social Psychology”: Report on a Workshop with Adolescents
“Tessituras em Psicologia Social”: Relato de Experiência com adolescentes**
Meurer, Bruna; Gesser, Marivete

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

(c) Setembro de 2008 a Março de 2009
Universidade Federal de São João Del-Rei
Praça Dom Helvécio 74 – Bairro Dom Bosco
36.300-000 São João del-Rei, MG, Brasil.

Editorial

Editorial

Maria Lúcia Miranda Afonso¹

Neste número de Pesquisas e Práticas Psicossociais, devemos registrar algumas importantes mudanças. Em primeiro lugar, o Prof. Dr. Marcos Vieira Silva passou a atuar como co-editor, trazendo a sua inestimável parceria e competência para a nossa revista. Também contamos com a preciosa colaboração da psicóloga Clarisse Leão Machado para fazer a revisão e a formatação técnica dos artigos. O resultado foi um número de ótima qualidade que os leitores poderão acessar em seu novo endereço:

www.ufsj.edu.br/revista_ppp_lapip/index.php.

Na parte de ensaios, Maria da Graça Jacques e Camila Corrêa Jacques oferecem uma boa revisão sobre as implicações psicossociais dos acidentes de trabalho, em um texto que será muito útil para estudantes e professores na área da psicossociologia do trabalho. Keila Deslandes apresenta uma visão crítica sobre as relações entre empowerment e gravidez na adolescência. Contribuindo para a reflexão filosófica nos campos da psicanálise e da psicologia social, Camargos, Prochno & Romero aproximam Nietzsche e Freud para pensar o desamparo na sociedade contemporânea.

Os relatos de pesquisa abrangem diversos temas. Um estudo realizado no México por Encinas, Díaz, Noriega & Estrada comparam a relação entre tipos de ensino entre estudantes universitários. Moreira & Tosta adentram a realidade de adolescentes das classes trabalhadoras mostrando como elas percebem o trabalho doméstico e a escola. Weber & Guzzo apresentam um estudo importante para compreender e fundamentar as noções de respeito à criança, na escola e na família. A partir de uma perspectiva de gênero, Betânia Diniz Gonçalves analisa os impactos da participação e da consciência entre mulheres que exercem liderança política. Também a partir

de uma análise das relações de gênero, Zoé Vale nos oferece uma leitura da obra teatral de Isis Baião. Abreu & Carvalho-Freitas expõem os dados de sua pesquisa com profissionais de recursos humanos sobre o método de seleção por competências no mundo do trabalho. Na parte de relatos de experiências, contamos com a contribuição de Meurer & Gesser que dissertam sobre o seu trabalho de grupo com adolescentes.

Agradecemos a todos que tornaram possível a realização de mais este número de Pesquisas e Práticas Psicossociais, congregando temáticas e reflexões que, por sua atualidade e relevância, vêm trazer mais uma contribuição para o campo interdisciplinar da psicologia social.

¹ Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação, Professora aposentada da UFMG; Pesquisadora Associada do LAPIP/UFESJ, Editora de Pesquisas e Práticas Psicossociais. Contato: luafonso@yahoo.com

Acidentes de Trabalho e Implicações Psicossociais: Uma Discussão Introdutória

Work Accidents and Psychosocial Implications: An Introductory Discussion

Maria da Graça Jacques¹

Camila Corrêa Jacques²

Resumo

Este texto apresenta e discute algumas implicações psicossociais relacionadas com os acidentes de trabalho. É um texto introdutório, didático e que se reporta à realidade brasileira, voltado para aqueles que buscam uma maior aproximação com a subárea da Saúde Mental e Trabalho. Apresenta-se, brevemente, a legislação em vigor e recorre-se às estratégias coletivas de defesa, conceito proposto pela psicodinâmica do trabalho, como uma das explicações possíveis para a tendência de culpabilizar e responsabilizar o trabalhador pela ocorrência do acidente. Após a análise dos contextos de trabalho, especialmente as transformações introduzidas nas últimas décadas, discorre-se sobre as implicações psíquicas dos acidentes de trabalho, em especial, sintomas depressivos associados com a culpabilização. Concluiu-se que as implicações psicossociais dos acidentes de trabalho devem ser entendidas não só como processos paralelos ou consequentes, mas também como constitutivos do processo saúde/doença, sendo necessária toda uma argumentação teórica que subsidie a proposição de ações de intervenção.

Palavras-chave: acidentes de trabalho; implicações psicossociais; saúde mental.

Abstract

This paper examines some psychosocial implications related to work accidents. This is an introductory and didactic text about Brazilian reality and it's specially written to those who are interested in Mental Health & Work. The paper presents the basic legislation framework. Then, a concept of Psychodynamics of Work – collective strategy of defense – is used as a tentative to analyze the tendency to put the responsibility about the accident on the worker. After the analysis of work contexts, in special the transformations introduced during recent years, the psychosocial implications of the work accidents are presented. We focus on depressive symptoms related with the tendency to accuse the worker. We conclude that the psychosocial implications of the work accidents are constituent of health/illness process and not only a parallel or a consequent process. We also conclude that a theoretical argument is necessary to base intervention actions.

Key words: work accidents; psychosocial implications; mental health.

¹ Doutora em Educação, Pós-doutora em Psicologia Social, professora e pesquisadora na área da Saúde do Trabalhador. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: fjacques@terra.com.br

² Especialista em Saúde Pública, Mestranda em Saúde Pública e Meio Ambiente da ENSP/FIOCRUZ. Ministério da Saúde. E-mail: camila.jacques@saude.gov.br

Jacques, M. da G. & Jacques, C. C. Acidentes de trabalho e implicações psicossociais: uma discussão introdutória

(...) Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão como um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego
 Morreu na contramão atrapalhando o sábado.
 Chico Buarque

Os trechos da música *Construção*, de Chico Buarque, evocam e dão visibilidade às mortes por acidente de trabalho que ocorrem cotidianamente e que, na maioria das vezes, não são registradas nas estatísticas oficiais brasileiras. A percentagem de registro de acidentes graves e/ou fatais nas estatísticas sinaliza para a uma subnotificação daqueles com menores conseqüências, o que corrobora para que o tema não tenha maior repercussão social. Mendes (2003) defende a hipótese de que os acidentes relacionados com o trabalho não têm visibilidade social, o que chama de “ângulo morto”, pois as categorizações utilizadas excluem a maioria dos casos, as empresas negam o vínculo empregatício dificultando a determinação do nexos causal e se constata morosidade das estruturas de vigilância, investigação e julgamento do Estado, gerando uma situação de quase total impunidade.

Ainda, questões próprias do campo da Saúde do Trabalhador como os acidentes de trabalho, conectam-se com os problemas vividos pela sociedade brasileira como um todo. O desemprego, a ausência de mecanismos de amparo social para os trabalhadores que não conseguem inserir-se no mercado de trabalho, entre outros fatores, contribuem para o aumento da criminalidade e da violência que se expressam, também, nas situações de morbimortalidade dos trabalhadores.

Fachini et al. (2005), com base em estimativas do Anuário Estatístico de Acidentes de Trabalho do Ministério da Previdência Social (2003) e no Informativo do Coletivo de Saúde da Central Única dos Trabalhadores (2004), descrevem o Brasil como recordista mundial de acidentes de trabalho, com três mortes a cada duas horas e três acidentes não fatais a cada um minuto. Assinalam que a Previdência Social calcula que o número chegue a 1,5 milhão/ano considerando todas as ocorrências que deveriam ser cadastradas e não são.

Reforçando a argumentação sobre a subnotificação dos acidentes de trabalho cabe registrar pesquisa realizada sobre os atendimentos de diferentes tipos de acidentes em hospitais gaúchos, entre novembro de 2001 a agosto de 2002. Os resultados revelam que, em primeiro lugar, com 21% de ocorrência, estão os acidentes de trabalho

típicos, seguindo-se os acidentes domésticos, com 19,9%, os acidentes de trânsito, com 18,7% e, os delitos e as agressões, com 12,8%³. Constatase a prevalência dos acidentes de trabalho, embora os acidentes de trânsito, muitas vezes também acidentes de trabalho, tenham maior visibilidade na mídia e na sociedade em geral.

Uma das explicações, não única e não necessariamente mais importante, é a associação entre trabalho e sofrimento presente no imaginário cultural das sociedades judaico-cristãs que justifica o acidente e a doença como mazelas inevitáveis associadas ao ato de trabalhar. Nas línguas latinas, a palavra trabalho deriva de *tripalium*, instrumento utilizado na cultura de cereais e, também, como instrumento de tortura. Tal origem explica a presença da palavra trabalho somente nas sociedades que praticam a agricultura e não somente a coleta de alimentos, figurativamente representada na imagem bíblica do paraíso.

A consigna bíblica – “a terra será maldita por tua causa, tirarás dela o sustento com os trabalhos penosos todos os dias da tua vida” (Gen. 3, 17) – é a expressão do reconhecimento, no plano simbólico, do vínculo entre trabalho e castigo, punição, sofrimento. Assim, os acidentes de trabalho não causam a mesma comoção social se comparados a desastres climáticos, de trânsito e atos criminais, por exemplo.

Além disso, a valorização conferida ao trabalho livre no sistema capitalista enquanto sustentáculo desse modo de produção se expressa no imaginário social que confere ao trabalho valor positivo e o normatiza como dever moral (representativo de uma vida honesta e moralmente boa). A obra de Weber (2002) é uma análise fecunda do valor moral vinculado ao trabalho. Os movimentos higienista e alienista (séculos XVIII e XIX) e a criação de instituições totais, como o asilo, o orfanato, o hospício, vêm ao encontro do ideário do trabalho como dever moral, pregando a internação compulsória dos improdutivos, representados como ameaças à ordem social (Dejours, 1988).

Segundo essa mesma lógica, o trabalho se apresenta como importante instrumento para a restauração da ordem social e sua imposição compulsória atende a sua representação como corretivo de caráter moral e como castigo e punição. Assim, não causa estranheza sua associação com acidentes, doenças e mortes que podem, inclusive, representar um feito heróico a uma biografia inglória.

³ Gaspari, Elio (04 de outubro de 2002). Cuidado com as pedras desgovernadas. *Zero Hora*, p. 40.

Apesar da subnotificação dos acidentes de trabalho, vêm crescendo, no Brasil, o número de pesquisas sobre o tema. Santana, Nobre e Waldvogel (2005) arrolam um rol de estudos e achados epidemiológicos sobre acidentes de trabalho fatais e não fatais para populações brasileiras, entre 1994 e 2004. A 3ª Conferência Nacional em Saúde do Trabalhador, realizada em Brasília em novembro de 2005, voltou a chamar a atenção sobre a necessidade de ações e políticas públicas voltadas ao tema. Nesse sentido, a implantação e conseqüente ampliação da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador – RENAST – (Portaria 1679/02 e 2437/05) e a inclusão do trabalho como uma das categorias centrais para o entendimento do processo saúde-doença na população e sua vinculação ao Sistema Único de Saúde, além da notificação compulsória de 11 agravos à saúde do trabalhador, são ações concretas que devem contribuir para o rompimento do quadro vigente.

As referências aos acidentes de trabalho privilegiam as suas expressões no corpo dos trabalhadores embora alguns autores, como Sato e Bernardo (2005), apontem as repercussões psicossociais decorrentes dos acidentes de trabalho e de doenças profissionais e do trabalho como um dos grupos de problemas que conformam a subárea de Saúde Mental e Trabalho. Teixeira, Camargo, Monteiro, Santos e Ramos (2004) apontam que os acidentes de trabalho não só comprometem a integridade física, mas podem resultar em alterações psiquiátrico-psicológicas e no cotidiano de vida dos trabalhadores.

Este texto apresenta e discute algumas implicações psicológicas relacionadas com os acidentes de trabalho. Trata-se de um texto de caráter introdutório e generalista com o objetivo de subsidiar estudos e pesquisas sobre o tema e sensibilizar os profissionais da área da saúde para essas implicações. É um texto que se reporta à realidade brasileira, voltado para aqueles que buscam uma maior aproximação com a subárea da Saúde Mental e Trabalho, por interesses pessoais, acadêmicos e/ou profissionais. Ao se recorrer a algumas notícias difundidas pela mídia se procura demonstrar o seu potencial como relevante fato social. Não se propõem a esgotar o tema e privilegia algumas contribuições por entender que a compreensão das questões relacionadas ao processo saúde/doença mental em seus vínculos com o trabalho é um dos desafios do mundo contemporâneo.

Legislação Brasileira

Como toda a legislação em vigor, a relativa aos acidentes de trabalho, encontra-se sob a égide da Constituição Brasileira de 1988. O seu artigo 7º, incisos XXII, XXVIII, XXXIV, prevê a redução dos riscos inerentes ao trabalho e o seguro contra acidentes a cargo do empregador para todos os trabalhadores, embora a legislação infraconstitucional possua um caráter menos abrangente.

Pela legislação previdenciária em vigor (Brasil, 1992), o

(...) acidente de trabalho é aquele que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa, com o segurado empregado, trabalhador avulso, médico residente, bem como com o segurado especial, no exercício de suas atividades, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause a morte, a perda ou redução, temporária ou permanente, da capacidade para o trabalho.

Equiparam-se aos acidentes de trabalho, as doenças profissionais e doenças do trabalho. Abrangem, ainda, os acidentes em que o trabalho não é a única causa, os acidentes de trajeto, os acidentes ocorridos no local e no horário de trabalho mas não diretamente associados ao exercício das atividades (como agressões, imperícias, descuidos de terceiros ou casos fortuitos como incêndios, inundações, etc.) e acidentes sofridos fora do local e do horário de trabalho mas ocorridos quando da execução de atividades pertinentes a ele, em viagens a serviço, em horários de refeição, de descanso ou de outras necessidades fisiológicas no espaço da jornada de trabalho e quando em reabilitação profissional. Como assinala Mendes (2003), o conceito de acidente fora do local e do horário de trabalho é mais amplo que o simples acidente de trajeto, embora, como ressalta a autora, a legislação, quando se refere a quem tem direito ao Seguro Acidente de Trabalho, utiliza-se de critérios excluintes (excluiu servidores públicos, empresários, trabalhadores domésticos e autônomos) que se refletem no baixo registro dos casos e na ausência de identificação e reconhecimento das ocorrências.

No entanto, tentando preencher a lacuna existente na legislação trabalhista e previdenciária, o Sistema Único de Saúde (SUS) vem se preocupando em atender todo tipo de trabalhador, independente do seu vínculo empregatício. A Lei Orgânica da Saúde (Lei Federal 8.080/90) configura a Saúde do Trabalhador como competência do SUS, tendo caráter intra-setorial,

abordagem interdisciplinar e gestão participativa dos trabalhadores, incluindo algumas ações como “assistência ao trabalhador vítima de acidentes de trabalho ou portados de doença profissional e do trabalho” (item I do 3º parágrafo do art. 6º da Lei 8.080).

Portanto, a partir da Constituição Federal de 1988 e sua regulamentação através da Lei Orgânica da Saúde (Lei 8.080/90), o SUS passa a ter competência e atribuição legal sobre o processo saúde-doença. A partir de então o Ministério da Saúde, através da Área Técnica de Saúde do Trabalhador, vem elaborando a Política Nacional de Saúde do Trabalhador, que tem como uma de suas principais estratégias a Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (Renast). Essa rede é composta por Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (Cerest) e por serviços sentinela responsáveis pela notificação compulsória dos 11 agravos à saúde do trabalhador conforme a Portaria GM/MS 777/04.

Assim sendo, alguns acidentes e doenças relacionados ao trabalho passaram a ser de notificação compulsória em rede de serviços sentinela específicos, a ser definida pelos estados em conjunto com os Cerest e municípios, seguindo o fluxo do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Este registro busca a identificação desses casos, a geração de informação para conseqüente tomada de decisões e ações que incluem desde a assistência a esses casos até as ações de vigilância dos ambientes de trabalho, de promoção e prevenção de acidentes e agravos, com vistas à melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Porém, esse é um processo contínuo que está sendo implantado aos poucos em todos estados brasileiros. Muitos estados ainda precisam se estruturar e se organizarem para cumprimento das legislações já existentes relacionadas ao tema.

Não há qualquer referência na legislação a possíveis implicações psicossociais associadas aos acidentes de trabalho. A associação corrente é do acidente de trabalho com seqüelas no corpo dos trabalhadores e, mesmo na literatura, não são freqüentes registros sobre implicações psicossociais.

Alguns Registros

Referente aos acidentes de trabalho, as primeiras inserções da dimensão subjetiva se referem a hipóteses de predisposição individual. A noção de ‘propensão ao acidente’ foi cunhada na década de 20 quando pesquisadores (tanto engenheiros como psicólogos) procuraram explicar

a ocorrência de acidentes pelas diferenças individuais. Embora não tenham obtido êxito em seus objetivos, a noção de trabalhador propenso ainda se mantém, expressando-se através de diversas formas, como na noção de ato inseguro (Sato, 2003).

Explicações que responsabilizam individualmente os trabalhadores não consideram a complexidade de fatores que cerca a ocorrência de um acidente de trabalho. Tal tendência também persiste nos órgãos institucionais, na mídia e no imaginário social. É ilustrativo o comentário do jornalista Elio Gaspari, com o título ‘Cuidado com as pedras desgovernadas’⁴, que reproduz e comenta de forma jocosa e irônica o conteúdo descritivo de um acidente elaborado pelo INSS, órgão previdenciário oficial encarregado da concessão do auxílio acidentário. Segundo tal descrição, ao retornar do horário de almoço, o trabalhador não enxergou uma pedra desgovernada vindo em sua direção e que bateu em sua cabeça. Comenta o jornalista: “(...) estava voltando do almoço (logo não trabalhando) e não viu a pedra (distráido). Pedras governadas são aquelas que sabem desviar da cabeça de trabalhadores distraídos que insistem em almoçar”.

O desafio que se coloca é o de compreender a tendência comum de individualizar e responsabilizar o trabalhador acidentado, muitas vezes acrescido de explicações de caráter moral associadas à fraqueza, à preguiça, à simulação ou a um ato voluntário para obter benefícios pessoais. As explicações recaem em um conjunto de fatores complexos que se reproduzem nos órgãos de assistência à saúde, o que corrobora para que tal tendência se mantenha. Também, pode-se recorrer como um fator contributivo a mecanismos inconscientes que perpassam as relações interpessoais, no caso, as relações de trabalho.

A psicodinâmica do trabalho, abordagem teórica e metodológica sobre a relação entre saúde e trabalho, fornece alguns elementos que auxiliam a compreensão do complexo processo de culpabilização do trabalhador pelo acidente de trabalho. Dejours (1988) introduz, no estudo da relação entre saúde mental e trabalho, a noção de sofrimento, como uma vivência intermediária entre a doença mental descompensada e o bem-estar psíquico. O sofrimento suscita o que chamou de estratégias coletivas de defesa, construídas, organizadas e gerenciadas coletivamente em nível não consciente. Tais estratégias distorcem a percepção da realidade e, com freqüência, são

⁴ ZERO HORA, 27 de dezembro de 1998, p. 8.

empregadas como modos de se manter em determinados contextos patogênicos de trabalho.

Trata-se de uma importante contribuição do autor estender para o âmbito do coletivo o conceito de mecanismo de defesa proposto pela psicanálise. Mas, ao contrário dos mecanismos de defesa individuais, as estratégias coletivas requerem consenso, presença física de outros e se transformar em valor a ser defendido pelo grupo. Um exemplo é quando em ambientes de trabalho com riscos, a estratégia é de negação desses riscos, compartilhada por todo o grupo de trabalhadores (comuns expressões do tipo: não há perigo!) e, muitas vezes, responsável pela adaptação a essas condições de trabalho. A ocorrência de um episódio de acidente confronta essa estratégia, abrindo espaço para a vivência de medo. Ao individualizar e responsabilizar o trabalhador acometido, o grupo mantém a estratégia defensiva atuante.

As estratégias coletivas de defesa, seguindo a linha argumentativa do autor, evitam a descompensação psíquica, mas também alimentam a resistência a mudanças e se constituem em uma das explicações para o não uso de equipamentos de proteção individual – EPI – (o uso implica reconhecer o perigo) e para a ocorrência de comportamentos de desafio, principalmente em ambientes de alto risco. Criar uma situação ou agravá-la representa, de certo modo, dominá-la, estratégia com valor simbólico que afirma o domínio dos trabalhadores sobre o perigo, enquanto sistema defensivo destinado a controlar o medo (Dejours, 1988).

Assim, o mecanismo utilizado para controlar o medo pode se tornar, potencialmente, um fator de risco. O medo pode advir do chamado risco residual, aquele que não é completamente eliminado pela organização do trabalho através da prevenção coletiva (o risco de explosões em indústrias químicas, por exemplo). Ainda, ao lado do risco real, é preciso mencionar o risco suposto, também gerador de tensão e ansiedade: ansiedade gerada pelo risco de morte, ansiedade relativa à degradação do funcionamento mental em atividades com elevadas exigências cognitivas, em trabalhos noturnos ou por turnos, em tarefas que exigem permanente e intenso auto-controle, como as que implicam elevadas responsabilidades com vidas humanas, com valores vultuosos ou com a própria continuidade do processo produtivo (Seligmann-Silva, 1994).

A vivência de medo é sempre uma experiência subjetiva que diz respeito a um sujeito singular, com uma história de vida também singular. A referência a aspectos psicológicos implicados em

acidentes de trabalho dá conta de um dos lados dessa relação, que é sempre uma relação entre trabalhador e contexto de trabalho e não apenas trabalhador ou apenas contexto de trabalho isoladamente tomado. No entanto, as transformações introduzidas no mundo do trabalho, genericamente denominadas de reestruturação produtiva, têm contribuído para situações que favorecem a vulnerabilidade psíquica dos trabalhadores.

O Cenário que Favorece a Vulnerabilidade dos Trabalhadores

No Brasil, as relações entre trabalho e saúde conformam um mosaico, coexistindo múltiplas situações de trabalho, caracterizadas por diferentes estágios de incorporação tecnológica, de modelos de organização e gestão, de contratos de trabalho que se expressam sobre o viver, o adoecer e o morrer dos trabalhadores. Dias (1994) se refere a formas de trabalho semelhantes ao trabalho escravo, com jornadas prolongadas e condições de trabalho precárias, como é o caso dos cortadores de cana-de-açúcar. Constatam-se, também, condições de trabalho com tecnologias avançadas, como, por exemplo, na área da química fina, na indústria nuclear e nas empresas de biotecnologia que operam com mecanismos geneticamente modificados, condições estas que acrescentam outras situações de risco ao corpo dos trabalhadores. Por outro lado, verifica-se uma crescente pressão associada aos modelos de organização do trabalho que tem como alvo o funcionamento psíquico dos trabalhadores.

Embora a preocupação dominante pela exposição do corpo dos trabalhadores como ponto de impacto, encontram-se algumas referências históricas sobre as implicações do trabalho no aparelho psíquico dos trabalhadores. São ilustrativas as referências de Marx e Engels (1989) a respeito das conseqüências do trabalho sobre o “sistema nervoso” dos trabalhadores e as preocupações de Ford (s/d) com os problemas decorrentes das rotinas de trabalho como fontes de sofrimento psíquico. A Arte, através de Charles Chaplin, no filme *Tempos Modernos*, registra o vínculo entre o trabalho e a doença mental. No âmbito da Ciência, tal vínculo só é reconhecido de forma mais sistemática a partir da segunda metade do século XX, embora, nas questões relacionadas aos acidentes de trabalho, a ênfase ainda recaia tão somente nas seqüelas físicas.

É nas décadas finais do século XX que se introduzem, em um grande número de empresas brasileiras, novos modelos hegemônicos de organização do trabalho, genericamente denominadas de reestruturação produtiva. Para Pimenta (1999) a reestruturação produtiva é um processo de mudanças, principalmente na organização do trabalho, através da introdução de inovações tecnológicas, organizacionais e de gestão, buscando alcançar uma produção integrada, flexível e de qualidade. Destaca dois nortes para implantação do processo: novas formas de gestão e novas tecnologias.

Chanlat (1996) se refere ao modelo de “gestão da excelência” como aquele que engloba políticas administrativas que se difundiram associadas aos processos de reestruturação produtiva. Assinala que, “baseando-se na noção de produzir melhor que os concorrentes, ele enfatiza o primado do êxito, a supervalorização da ação, a obrigação de ser forte, a adaptabilidade permanente, a canalização da energia individual nas atividades coletivas, o desafio permanente” (p. 121).

A flexibilização dos postos de trabalho e a polivalência exigida dos trabalhadores, implica capacidade de realizar diferentes atividades, maleabilidade de horários e de mudanças (inclusive geográficas) e capacidade de manusear equipamentos e máquinas automatizadas, o que impõem situações de pouca familiaridade, favorecendo a vulnerabilidade ao risco. Ainda, a pressão por qualificação é transferida individualmente para os trabalhadores e a ela está associada o conceito de empregabilidade, um dos principais indicadores para a manutenção no mercado de trabalho (Bresciani, 1999). A necessidade do contínuo aprimoramento que a tecnologia exige é um dos fatores que provoca um estado de constante vigilância (vigilância para não perder o emprego, para ser o melhor e para enxergar na frente), mais um fator que contribui para a vulnerabilidade dos trabalhadores frente às situações de risco.

Autores como Heloani (1999) ressaltam que uma das primeiras ações quando da implantação de programas de reestruturação produtiva é o ‘enxugamento’ de pessoal, através de demissões ou de programas de demissão voluntária. Tais ações geram, entre outros efeitos, crescente competitividade e ansiedade entre os trabalhadores. A competitividade entre os pares implica eliminação simbólica ou real de companheiros de trabalho e promove relações de perversidade como as apontadas por Dejours (1999). Este autor refere, para exemplificar, o emprego cada vez mais

corriqueiro nos ambientes de trabalho de palavras como guerra, sobrevivência, combate, luta.

Todos esses fatores relativos aos contextos laborais são fundamentais na análise dos índices sobre acidentes de trabalho que refletem tanto esses contextos como o cenário macro-social em que se inscrevem. A dimensão subjetiva interage com a complexidade de fatores que se articulam na ocorrência dos acidentes tanto na origem dessas ocorrências como no processo que se instala após o evento. Como pontuam Teixeira et al. (2004) o pós-acidente abarca tanto o componente subjetivo, vivenciado individualmente, como as relações afetivas e sociais do trabalhador e o apoio das estruturas públicas de saúde.

As Implicações Psicossociais Concomitantes aos Acidentes de Trabalho

Há um conjunto de implicações de natureza psicossocial que se manifesta em trabalhadores acidentados. A depressão é um quadro que aparece com certa regularidade, associada à culpa e à vivência das mudanças que cercam o trabalhador acometido: mudanças corporais que acarretam alterações na imagem e uma re-organização do esquema corporal; mudanças no cotidiano de vida advindas da hospitalização, da imobilidade, do isolamento, da perda de funções cognitivas; mudanças na dinâmica familiar, com intensificação de conflitos, de problemas emocionais de outros membros e de luto no caso de acidentes fatais; e, as rotinas médicas e previdenciárias, com exames, tratamentos, perícias, especialmente quando as seqüelas físicas são pouco visíveis, pois, sem expressões no corpo enquanto corpo doente, são, com frequência, julgados como simulação (Mendes, 2002; Teixeira, Camargo, Monteiro, Santos & Ramos, 2004).

Também, da aposentadoria por invalidez em consequência de acidentes do trabalho podem advir implicações psíquicas, pois representa um impacto em um traço identitário de grande significação: o ser trabalhador, associado com outros atributos de valor como honestidade, responsabilidade, maturidade, utilidade. No contexto contemporâneo, a identidade psicológica tem no traço identitário trabalhador um dos seus mais fortes esteios pelo valor simbólico atribuído ao trabalho, tanto que ao se tentar dizer quem se é, se diz o que se faz e, se não o disser, será perguntado em qualquer apresentação formal ou informal (Jacques, 2002).

A identificação das implicações psíquicas associadas a acidentes de trabalho aponta para a contribuição do campo 'psi' na implantação de medidas de prevenção e intervenção. Medidas de prevenção voltadas à sensibilização e à conscientização dos atores envolvidos, a proposição de mudanças objetivas e nas estratégias de defesa coletivas sempre que essas se constituírem em fatores de risco, o que não significa necessariamente destruí-las quando necessárias para a continuidade no trabalho e adaptação às pressões que podem levar ao desequilíbrio psíquico.

O estabelecimento do nexos causal e, mais recentemente do nexos técnico-epidemiológico são outros importantes avanços. A determinação do nexos causal quando se tratam de sintomas ou transtornos mentais é dificultada visto teorias hegemônicas neste campo que não teorizam sobre a categoria trabalho na suas etiologias. Além disso, a lógica do nexos causal é de difícil aplicação quando se trata de sintomatologia psíquica visto a complexidade desses sintomas, a etiologia multicausal e a dificuldade em identificar distúrbios latentes prévios. Daí a pouca probabilidade de incluí-los nas regras de caracterização previstas pela Previdência Social.

A dificuldade em determinar o nexos causal faz com que seu reconhecimento se transforme em fato surpreendente passível de se transformar em notícia de jornal, como é o caso de um trabalhador gaúcho que ficou mudo após ser humilhado pela chefia. Depois de recuperar a fala e ter seu caso reconhecido como acidente de trabalho, ele explica que ao ser destrutado, "quis chorar, um nó foi crescendo na garganta e ficou mudo"⁵.

Tais registros desvelam a dimensão subjetiva dos acidentes de trabalho que envolvem os trabalhadores acidentados, seus companheiros de trabalho e toda a rede familiar e social que os cercam, como demonstra Mendes (2003) em pesquisa realizada com familiares de trabalhadores que sofreram acidentes fatais.

Considerações Finais

O tema deste artigo remete às implicações psicossociais de acidentes de trabalho, implicações estas que devem ser entendidas não só como processos paralelos ou conseqüentes, mas também como constitutivos do processo saúde/doença. Ou seja: o trabalho pode ser promotor de saúde porque, em nossa sociedade, o trabalho se reveste de valor

cultural e simbólico, mediador de integração e inserção social; ocupa um lugar fundamental no âmbito afetivo e relacional, no âmbito cognitivo ao permitir a expressão e utilização de habilidades psíquicas e no âmbito subjetivo como constitutivo de modos de ser e de viver. As condições e a organização do trabalho ao negarem o potencial de saúde que o trabalho contém, determinam sua constituição como fator de sofrimento e adoecimento.

A recomendação, no campo da Saúde do Trabalhador, é de negociações permanentes envolvendo trabalhadores, empresas e seus órgãos representativos. As certificações internacionais que priorizam a qualidade dos produtos (as ISOs 9.000) já compartilham certificações de proteção ao meio ambiente e há necessidade de uma luta política para incluir critérios de proteção à saúde dos trabalhadores. E, ainda, a presença do Estado através dos poderes executivo, legislativo e judiciário para garantir a integridade física e psíquica dos trabalhadores e o comprometimento da sociedade como um todo nesse processo para que possa extinguir, do cenário brasileiro, trabalhadores que morreram "na contramão atrapalhando o tráfego, na contramão atrapalhando o sábado".

Tal compromisso passa, necessariamente, pela sensibilização dos profissionais da área da saúde, em especial, nos cursos de graduação. A sensibilização implica uma necessária argumentação teórica que fundamente a compreensão e a proposição de ações de intervenção. Este texto apresenta e discute alguns recortes teóricos que as subsidiem e busca dar visibilidade à dimensão subjetiva dos acidentes de trabalho.

As análises sobre os acidentes de trabalho têm pouca visibilidade social e, quando se fazem, priorizam uma análise simplista de ações seguras e inseguras, sem considerar a complexidade do fenômeno. Os acidentes e a morte no trabalho não são episódios isolados em seu âmbito restrito, existindo uma inter-relação entre os fatos, condições e conseqüências. Entre suas conseqüências, para além do comprometimento da integridade física, podem ocorrer alterações psicológicas e sintomas psiquiátricos que repercutem no relacionamento interpessoal, familiar, social e laboral do trabalhador, comprometendo seus projetos de vida e sua realização pessoal. Neste sentido, inscrevem-se como constitutivos do processo saúde/doença na sua relação com o trabalho.

Com este texto se procura sensibilizar os agentes envolvidos nas proposições de políticas e

⁵ *Zero Hora*, 18 de março de 1994, p. 8.

intervenções no âmbito da Saúde do Trabalhador. Ainda, como um texto didático, contribuir para a formação de profissionais das mais diversas áreas de formação, envolvidos com as ações em saúde, especialmente no âmbito do Sistema Único de Saúde.

Referências

Anuário Estatístico de Acidentes de Trabalho (2003). Brasília, DF: Ministério da Previdência e Assistência Social.

Bresciani, L. P. (1999). Panorama da reestruturação produtiva. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 2(1), 39-44.

Central Única dos Trabalhadores (2004). *Informativo do Coletivo de Saúde*. Brasília: CUT.

Chanlat, J. (1996). Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In E. Davel & J. Vascelos, *“Recursos” humanos e subjetividade* (pp. 208-229). Petrópolis: Vozes.

Constituição da República Federativa do Brasil (17 ed.) (1997). Brasil, São Paulo: Saraiva.

Decreto 611 de 21 de julho de 1992 (1992). Dá nova redação ao regulamento dos Benefícios da Previdência Social. Recuperado em 22 de abril, 2008, de www.mps.gov.br.

Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Dejours, C. (1988). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho* (3.ed.). São Paulo: Cortez-Oboré.

Dias, E. (1994). Aspectos atuais da saúde do trabalhador no Brasil. In J. T. Buschinelli, L. Rocha & R. Rigotto (Orgs.), *Isto é trabalho de gente?* (pp. 138-156). Petrópolis: Vozes.

Fachini, L. A., Nobre, L. C., Faria, N. M., Fassa, A. G., Thumé, E., Tomasi, E. & Santana, V. (2005, outubro/novembro). Sistema de Informação em Saúde do Trabalhador. *Ciência & Saúde Coletiva* 10(4), 857-867.

Ford, H. (s/d). *Minha vida e minha obra*. Rio de Janeiro: Brand.

Gaspari, Elio (04 de outubro de 2002). Cuidado com as pedras desgovernadas. *Zero Hora*, p. 40.

Heloani, R. (1999). A identidade de trabalho em tempos de globalização. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 2(1), 48-52.

Jacques, M. G. (2002). “Doença dos nervos”: uma expressão da relação entre saúde/doença mental e trabalho. In M. G. Jacques & W. Codo (Orgs.), *Saúde mental & trabalho: leituras* (pp. 98-111). Petrópolis: Vozes.

Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990 (1990). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Recuperado em 22 de abril, 2008, de www.saude.gov.br.

Marx, K. & Engels, F. (1989). *O capital* (13 ed.). São Paulo: Bertrand Brasil.

Mendes, J. (2003). *O verso e o averso de uma história: o acidente e a morte no trabalho*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Mendes, J. (2002). O acidente e a morte no trabalho: o verso e o averso de uma história e a construção social de sua invisibilidade. In M. G. Jacques & W. Codo (Orgs.), *Saúde mental & trabalho: leituras* (pp. 325-341). Petrópolis: Vozes.

Pimenta, S. M. (1999). *Recursos humanos: uma dimensão estratégica*. Belo Horizonte: UFMG/FACE/CEPEAD.

Portaria GM/MS nº 2.437, de 07 de dezembro de 2005 (2005). Dispõe sobre a ampliação e o fortalecimento da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador – Renast no Sistema Único de Saúde e dá outras providências. Recuperado em 22 de abril, 2008, de www.saude.gov.br. Brasil: Ministério da Saúde.

Portaria GM/MS nº777, de 28 de abril de 2004 (2004). Dispõe sobre os procedimentos técnicos para a notificação compulsória de agravos à saúde do trabalhador em rede de serviços sentinela específica, no Sistema Único de Saúde - SUS. Recuperado em 22 de abril,

Jacques, M. da G. & Jacques, C. C. Acidentes de trabalho e implicações psicossociais: uma discussão introdutória

2008, de www.saude.gov.br. Brasil: Ministério da Saúde.

Portaria GM/MS nº 1.679, de 19 de setembro de 2002 (2002). Dispõe sobre a estruturação da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador no SUS e dá outras providências. Recuperado em 22 de abril, 2008, de www.saude.gov.br. Brasil: Ministério da Saúde.

Santana, V., Nobre, L. & Waldvogel, B. (2005, outubro/novembro). Acidentes de trabalho no Brasil entre 1994 e 2004: uma revisão. *Ciência & Saúde Coletiva* 10(4), 841-856.

Sato, L. & Bernardo, M. (2005, outubro/novembro). Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(4), 869-878.

Sato, L. (2003). Subjetividade, saúde mental e trabalho. In R. Ruiz (Org.), *Um mundo sem ler é possível* (pp.61-80). Montividéo: Rel-Uita.

Seligmann-Silva, E. (1994). Uma história de “crise de nervos”: saúde mental e trabalho. In J. T. Buschinelli, L. & R. Rocha Rigotto (Orgs). *Isto é trabalho de gente?* (pp. 609-633). Petrópolis: Vozes.

Teixeira, A., Camargo, D., Monteiro, J., Santos, D. & Ramos, D. (2004). Acidentes de trabalho: repercussões na saúde mental. In L. Guimarães & S. Grubits (Orgs.), *Série saúde mental e trabalho* (pp. 191-216). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Weber, M. (2002). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins-Claret.

Categoria de contribuição: Ensaio teórico
Recebido: 25/09/08
Aceito: 13/04/09

Gravidez na Adolescência: Revendo a Hipótese de *Empowerment*

Pregnancy in Adolescence: Reviewing the Hypothesis of *Empowerment*

Keila Deslandes¹

Resumo

Discutir sobre gravidez na adolescência tem sido recorrente na mídia, na sociedade comum e nos discursos de especialistas e educadores. Nos debates, dois argumentos são fundamentais. Por um lado, o aumento da taxa de fecundidade da adolescência, diferentemente das tendências atuais de redução do número de filhos por mulher adulta. Por outro lado, o tema do “desperdício da juventude” ou do “fracasso da transição entre a infância e a idade adulta”. Revendo esses debates, pretendemos com este artigo associar a gravidez na adolescência à hipótese de *empowerment* de gênero, a fim de subsidiar novas propostas de intervenção psicossocial relacionadas à temática.

Palavras-chave: gênero; adolescência; “empoderamento”; planejamento da fecundidade.

Abstract

Teen age pregnancy has been a recurring subject of discussion in *media*, in society at large and in the discourses of specialists and educators. Two arguments are fundamentals in such debate. On the one hand, there is an increase in the rates of fertility during adolescence, differently from the contemporary lowering of the birth rate among adult women. On the other hand, there are beliefs about “loosing the youth” and of “failure on transition to adulthood”. Reviewing these debates, we intend to associate pregnancy in adolescence to the hypothesis of gender empowerment, an interesting viewpoint to consider within psychosocial intervention programs.

Key words: gender; adolescence; empowerment; fertility planning.

¹ Pós-Doutora em Psicologia Clínica, UFRJ; Doutora em Psicologia Clínica, Paris VII; Mestre em Psicologia Social pela UFMG. Fundação Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: NEPSI – Núcleo de Psicologia. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rua do Seminário, s/ número. Mariana. MG. CEP: 32 400-000. keila_deslandes@ichs.ufop.br

Introdução

Considerado um problema social com ampla repercussão nos meios de comunicação de massa, a gravidez na adolescência tem preocupado tanto a sociedade em geral, quanto educadores e profissionais que lidam com a questão. Dois argumentos são fundamentais no debate. Por um lado, a questão quantitativa, relacionada ao aumento da taxa de fecundidade da adolescência que, contrariamente às tendências atuais de redução do número de filhos por mulher, teve um pequeno aumento percentual na média nacional. Entre 1990 e 2001, a faixa etária dos 15-19 anos aparece como o único grupo com taxa positiva de fecundidade, no Brasil. Por outro lado, a questão da qualidade de vida, onde se coloca o tema do “desperdício da juventude” ou, em outras palavras, do “fracasso da transição entre a infância e a idade adulta”. Neste sentido, a adolescente que engravida é obrigada a assumir prematuramente papéis adultos, tem tendência a abandonar ou ser mal sucedida nos estudos e, conseqüentemente, passa a ter pouca ou nenhuma oportunidade de conseguir uma inserção profissional adulta qualificada.

Pretendemos aqui polemizar este debate sobre o tema da gravidez na adolescência, inserindo-o na lógica dos projetos de vida de adolescentes pobres e com baixa escolaridade. Contexto no qual, observe-se, a incidência de casos de gravidez na adolescência é maior em cerca de três a cinco vezes que no contexto de adolescentes com níveis de renda e escolaridade mais altos.

Assim, pretendemos discutir a gravidez e a maternidade adolescentes como uma estratégia de *empowerment*, de busca de poder, reconhecimento e respeitabilidade por parte de mulheres pobres, sem assistência material ou afetiva, com trajetórias escolares pouco promissoras e já marcadas por um semi-abandono. Mulheres adolescentes, diga-se ainda, sem qualquer expectativa concreta de inserção num mercado de trabalho qualificado e competitivo.

Para construir esta hipótese de *empowerment* associado à gravidez na adolescência, contamos com o apoio de alguns autores: Heilborn (2006), Pantoja (2003), Gontijo e Medeiros (2008), Bassi (2008), Roland (1994), Menezes (1993), Borges (1999), Dadooriam (1994), Le Van (1998), Singh e Darroch (2000), Colen, Geronimus e Phipps (2006). Tais autores, sem necessariamente usar a palavra *empowerment*, discutem os ganhos da gravidez na adolescência a partir da ótica – míope ou não -, de quem a vive.

Consideramos que discutir o tema da gravidez na adolescência, a partir da hipótese de *empowerment*, traz diversas conseqüências interessantes para o equacionamento da questão. Por exemplo, a possibilidade de discutirmos a realidade de *unempowerment* da adolescência brasileira, especialmente quando se trata da parcela de população de gênero feminino, pobre e pouco instruída. Também a discussão sobre o tema do planejamento autônomo e não coercitivo da fecundidade por parte dos adolescentes, direito constitucional assegurado a todos os cidadãos brasileiros. Nesse sentido, o acesso a métodos contraceptivos eficazes e adequados a cada caso e a promoção de programas de educação afetivo-sexual que incentivem a auto-estima, a igualdade de gênero e o protagonismo na adolescência.

Empowerment versus Unempowerment

Freqüentemente traduzido por *empoderamento*, termo inexistente na língua portuguesa, ou apoderamento, que não traduz de maneira fidedigna a noção original do conceito, o termo *empowerment* – que usaremos em inglês -, foi desenvolvido como um modelo de gestão de recursos humanos, onde a partilha de poder e autoridade entre os funcionários de uma empresa lhes facultava uma maior autonomia para diagnosticar e solucionar problemas no dia-a-dia do trabalho. Influenciando a cultura organizacional e a auto-estima coletiva, a criação de um ambiente de *empowerment* busca aumentar a produtividade e a satisfação dos funcionários que passam a re-significar suas atividades e funções, reduzindo a falta de compromisso, o *stress* e a frustração.

Resgatado pelas Ciências Sociais, o *empowerment* tem sido associado às lutas pelos direitos civis, ao movimento feminista e à promoção de saúde pública, dentre outros temas voltados ora para mudanças individuais, ora para mudanças coletivas, ora para ambas. Carvalho (2004) descreve este aspecto, caracterizando dois contextos distintos para a categoria de *empowerment*, a saber, o psicológico e o comunitário.

Assim, o *empowerment* psicológico se caracterizaria pelo sentimento de maior controle sobre si mesmo e sobre a própria vida. Semelhante a uma proposta de auto-ajuda, o *empowerment* psicológico levaria à formulação de uma imagem ideal dos sujeitos como sendo capazes de se comportar de maneira bem educada, disciplinada, com base em princípios éticos e morais de justiça,

bom senso e equilíbrio mental, independentemente da participação do sujeito em ações políticas e coletivas. Do *empowerment* psicológico derivaria a formulação de estratégias de promoção da saúde cujos objetivos seriam estabelecer, por exemplo, a auto-estima e a formação de uma “consciência sanitária”, sempre por meio do esforço pessoal, criando um “senso de *empowerment*” ilusório, de base personalista, despolitizada e cuja incidência não necessariamente recairia sobre a real distribuição de poderes e recursos da comunidade. Como consequência do *empowerment* psicológico, se articulariam discursos conservadores e reprodutivistas sobre a saúde pública, onde a idéia de responsabilidade pessoal não sugeriria o tema da responsabilidade comunitária das políticas macrosociais.

Já o *empowerment* comunitário, baseado numa teoria social que compreende a noção de conflito de interesses, se caracterizaria pela redistribuição de poder no contexto social de maneira ativa, conflituosa, disruptiva e podendo levar a um enfrentamento de fato entre os grupos sociais. O *empowerment* comunitário incluiria, então, tanto a experiência subjetiva quanto a realidade objetiva, que é modificada ao longo da re-estruturação social dos poderes. Construir-se-ia, portanto, numa relação dialética entre sujeito e sociedade, ação e determinação, projeto e execução, sonho e realidade. Assim, como descreve Carvalho (op. cit.), o *empowerment* comunitário, no contexto dos programas de promoção da saúde, “deve buscar apoiar pessoas e coletivos a realizarem suas próprias análises para que tomem as decisões que considerem corretas”, a partir do desenvolvimento de habilidades pessoais e subjetivas – tais como a auto-estima, a consciência de si e do próprio desejo, a capacidade de expressão verbal -, e de habilidades relacionais e sociais – tais como a consciência reflexiva, a capacidade de intervenção na realidade, a participação política e o planejamento estratégico da vida em comum. Ou seja, o *empowerment* comunitário está relacionado à produção de sujeitos reflexivos, autônomos e socialmente solidários, apontando para práticas de educação em saúde transformadoras e não assistencialistas, que valorizam a participação no coletivo, a criação de rodas de discussão, a elaboração de estratégias de ação política e transformação social pelos próprios atores comunitários.

O modelo pedagógico de Paulo Freire é tomado como referência na construção do *empowerment* comunitário, no sentido da proposta de uma educação problematizadora e emancipatória, baseada na identificação de “temas geradores” na

comunidade. Tais temas, construídos nos espaços coletivos de diálogo e reflexão, fundamentam os conteúdos e materiais usados nos processos de ensino-aprendizagem e motivam a transformação das relações sociais e do *status quo*. Um modelo pedagógico, portanto, que pressupõe um modelo de *empowerment* comunitário, no sentido de as ações de planejamento e execução do saber estar mais bem distribuídas entre os atores sociais.

Por analogia, o *unempowerment* se caracterizaria como um processo no qual há perda de poder por parte do sujeito, seja em termos subjetivos e pessoais, seja em termos objetivos e coletivos, seja em ambos. Há *unempowerment*, por exemplo, na velhice, quando o idoso perde algumas de suas competências sociais. Igualmente no trabalho, a falta de oportunidades de ascensão para cargos de direção pode estar associada ao *unempowerment*. Também a segregação racial ou a discriminação de gênero se relacionam ao *unempowerment* na sociedade etc. Enfim, o *unempowerment* se caracterizaria como um processo de diminuição da autonomia dos sujeitos-cidadãos e dos grupos/ movimentos sociais, que constrangeria a sua capacidade de fazer escolhas, de planejar o próprio futuro e de realizar os sonhos e projetos.

A desigualdade na distribuição de renda e os altos níveis de pobreza absoluta ou relativa presentes na sociedade brasileira caracterizam um estado típico de *unempowerment*, que afeta especialmente a faixa etária da adolescência/juventude, mais sensível à uma construção imaginária da sociedade pautada na lógica de oportunidades sociais e suas chances – por vezes ilusórias -, de conquistas e sucesso pessoal.

Gravidez na Adolescência e *Unempowerment*, no Brasil Contemporâneo

Historicamente, a gravidez na adolescência não se caracteriza como um fato inusitado. No Brasil, até meados do século XX, a expectativa social era de que a moça já tivesse um compromisso matrimonial na faixa etária que hoje é definida como “adolescência”, sendo socialmente aceitável e mesmo desejada a maternidade acontecida antes dos 20 anos de idade, obviamente desde que a mesma se desse no contexto do casamento!

No entanto, no quadro das aceleradas mudanças da sociedade da segunda metade do século XX, a gravidez na adolescência passou a ser considerada “precoce”. No cenário das chamadas

“oportunidades sociais”, caracterizado pelo aumento da expectativa de vida da população, pelo prolongamento da escolarização, pela entrada da mulher no mercado de trabalho qualificado, pela emancipação feminina, pelo desvinculamento de sexualidade e reprodução e pela massificação do acesso a bens de consumo, a gravidez na adolescência passou a figurar como um verdadeiro desperdício do leque de oportunidades e prazeres da vida juvenil, capaz de suscitar um forte sentimento de indignação por parte da sociedade. Como se o adolescente, além de esbanjar a própria vida, colocasse ainda em prejuízo a geração futura – exposta aos riscos da falta de assistência –, e a geração passada, convocada a assumir responsabilidades que não seriam suas, perante os netos.

Os discursos da mídia, alicerçados por diferentes atores sociais e nos vários canais da imprensa nacional, discutem os riscos da gravidez na adolescência e a importância do controle de natalidade entre os jovens. Via de regra, observa-se o tom alarmista e moralista dos discursos, que associam o fenômeno à pobreza, à marginalidade social e à desestruturação familiar, além de enunciar uma série de riscos sociais, médicos e psicológicos para os atores envolvidos. Com relação a isso, Brandão (2006) aponta a circularidade dos aspectos arrolados: “ora eles aparecem como antecedentes, ora como conseqüências do problema”. Observa-se, ainda, o uso recorrente dos termos “gravidez precoce”, “gravidez não-planejada” e “gravidez indesejada”, que aparecem quase sempre como sinônimos nos debates sobre a fecundidade adolescente.

O fato alardeado é que, na contramão das expectativas sociais para a juventude e, mais ainda, na contramão das taxas médias de fecundidade da população brasileira – que chegam a estar abaixo dos níveis de reposição populacional, segundo dados recentes da Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde - PNDS/ 2008 -, as taxas de fecundidade no grupo etário dos 15 – 19 anos de idade têm aumentado. Temos, então, que esse grupo etário, que compreende o segmento adolescente da população feminina da pesquisa, é destacado pela contribuição relativamente importante que impõe aos níveis da fecundidade brasileira, pois 23,1% das mulheres nesta faixa etária já ficaram grávidas pelo menos uma vez.

Dados do IBGE de 1998 já indicavam que mais de 1/5 da população feminina tivera ao menos um filho sobrevivente antes de atingir os 20 anos de idade. Levadas em conta todas as gestações interrompidas, temos que ¼ das **adolescentes**

brasileiras engravidaram até os 18 anos de idade, sendo que cerca de 80% dessas se tornaram mães antes dos 20 anos de idade. Essa proporção é bastante menor entre **os adolescentes**, que se tornaram pais até os 20 anos em 49% dos casos.

Bassi (2008) indica o grupo dos 15 – 19 anos como o **único grupo etário com taxa positiva de fecundidade** no Brasil, entre 1991 – 2000. Assim, enquanto neste grupo a taxa de fecundidade média foi de 25,4%, a taxa de fecundidade média da população brasileira, excetuando-se esse grupo, foi negativa (-30,4%). Gupta e Leite (1999) indicam que entre 1986-1996 as taxas de fecundidade no Brasil, no grupo 15-19 anos, aumentaram em 7%, sendo que a TFR² – *Total Fertility Rate* caiu de 53% para 48%.

Neste contexto, chama especialmente a atenção o fato de a maternidade adolescente estar mais presente na população socioeconomicamente desfavorecida, de adolescentes com baixa escolaridade e baixo nível de renda. De acordo com Singh e Darroch (2000), se a fecundidade adolescente atinge a média de 94 filhos/ 1000 mulheres na média da população em geral, nos quintis de maior pobreza ela atinge 176 filhos/ 1000 mulheres! E, mais ainda, dentre as adolescentes sem qualquer instrução, a taxa de fecundidade chega a atingir 299 filhos / 1000 mulheres! Dados da PNDS-2008 destacam ainda que mais de 70% (71,4%!) das adolescentes urbanas pesquisadas, com baixa escolaridade (2 – 4 anos de estudo), já tinham engravidado ao menos uma vez na vida!

Conclui-se, assim, que as altas taxas de fecundidade na adolescência correlacionam-se a um modelo de subdesenvolvimento associado ao “*unempowerment* de gênero”. Ou seja, a um modelo de subdesenvolvimento social e humano, que não prioriza a escolarização ou a capacitação sócio-profissional das adolescentes, nem tampouco lhes oferece condições objetivas de valorização na sociedade. Contexto, portanto, que põe em xeque a ideologia do “cenário de oportunidades” oferecido à adolescência contemporânea, onde a gravidez se apresentaria como um desperdício de chances de um futuro promissor.

² TFR: Taxa de Fecundidade Total expressa por mulher, consiste no número médio de filhos que uma mulher pode ter ao final de sua vida reprodutiva, caso sejam mantidas as atuais taxas específicas de fecundidade por idade e na ausência de mortalidade.

A Gravidez na Adolescência como Estratégia de *Empowerment*

A construção do conceito de adolescência é histórica e social, estando relacionada aos ideais de liberdade e individualidade da modernidade. A adolescência vem constituir, então, o lento e gradual processo psicológico rumo à autonomia dos sujeitos, como marcos da formação do *ethos* humano adulto, com seus plenos direitos de cidadania. Já a puberdade, enquanto marca biológica da adolescência, é a - histórica e independe da sociedade na qual acontece. Pequenas variações individuais podem afetar a idade do desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, mas, a universalidade do desenvolvimento sexual é um dado relativamente invariável em todos os tempos e sociedades.

Tal como construído em nossa sociedade moderna contemporânea, a adolescência funciona como uma espécie de estágio para a introdução no mundo adulto. Considera-se que o adolescente já tenha uma formação *quase* suficiente para o exercício da vida adulta, desde que permaneça sob supervisão... Algo que na psicossociologia se denomina de “pacto social”, ou seja, um conjunto de adiamentos e renúncias para restringir o acesso integral à vida civilizada, cidadã, adulta. A restrição à sexualidade com fins de geração de filhos ocupa aí um lugar de destaque.

Assim, tendo em vista os valores da modernidade, e, portanto, o ideal de emancipação individual por meio da educação, do trabalho assalariado e qualificado, da família mononuclear e monogâmica e de relações de gênero mais equânimes, a fecundidade na adolescência não faz parte das expectativas sociais. Ainda que na adolescência se esteja biologicamente pronto para engravidar e ter filhos, espera-se que se seja capaz de adiar o exercício da fecundidade durante esta fase de maturação social.

No entanto, nem sempre tal adiamento acontece. Como vimos discutindo neste trabalho, a gravidez na adolescência tem aumentado no contexto brasileiro atual, destoando, inclusive da tendência geral de redução da taxa média de fecundidade.

Por que se engravida tanto na adolescência brasileira contemporânea?

Obviamente, várias são as hipóteses prováveis. Não estando no escopo deste trabalho indicá-las e discuti-las uma a uma, consideramos aqui a hipótese de *empowerment* associado à maternidade adolescente. Ou seja, a gravidez na adolescência

associada à idealização de reconhecimento social, de formação de um vínculo afetivo estável e de (re)construção de projetos de vida por parte da adolescente pobre e pouco instruída. Reconhecimento social da adolescente enquanto sujeito de direitos, adulta, civilizada e cidadã. Formação de vínculo afetivo estável onde há abandono, caos familiar e solidão. Reconstrução de projetos de vida onde está a falta de esperança, o desânimo, a descrença, o fracasso escolar e da escola, o subemprego, as drogas, a prostituição... Enfim, toda uma idealização que é ao mesmo tempo sinônima e antônima à expectativa contemporânea para a adolescência. Que busca a realização pessoal na sociedade, mesmo se, talvez, opere numa ótica míope... Na contramão da lógica social hegemônica...

Empowerment idealizado entre o feijão e o sonho de uma adolescência pobre e desassistida, vivendo, hipocritamente, num “mundo de oportunidades”. Numa sociedade onde o pacto civilizador é violado e as alternativas de futuro são pouco promissoras, tornando pouco atraentes a maturação e adiamento da parentalidade, para fins de uma posterior inserção na vida adulta. Onde a pobreza, a exclusão, o êxodo rural, a rigidez de papéis e condutas nas relações de gênero e a própria desorganização do modelo moderno de família aparecem como a realidade mais pungente.

Diversos pesquisadores dão substrato à hipótese de *empowerment* associado à gravidez na adolescência contemporânea.

Para Heilborn (2006), a ausência de projetos de vida de médio prazo, vinculada à falta de qualquer perspectiva escolar ou profissional por parte das adolescentes, faria com que a gravidez e a maternidade não fossem percebidas como uma perturbação maior da história de vida. Pelo contrário, propõe ainda esta autora, a *parentalidade*³ aparece como uma “opção”, num contexto onde alternativas de vida não são suficientemente atraentes para descartá-la.

Pantoja (2003) traz para debate a questão da gravidez/maternidade na adolescência com base em uma perspectiva sócio-antropológica. Objetivando uma compreensão dos significados culturais do evento nesse contexto, o estudo aponta que o mesmo não implica, para as meninas, a ruptura ou abandono de projetos de vida. Ao contrário, a gravidez/maternidade é valorizada por traduzir tanto mudanças de status social para as mesmas,

³ Anglicismo originado de *parenthood*, palavra sem tradução literal para a língua portuguesa.

quanto a afirmação de projetos de mobilidade social no futuro, justificando assim, a continuidade dos estudos diante das dificuldades que a situação impõe.

Gontijo e Medeiros (2008), buscando identificar o significado da maternidade para adolescentes com experiência de vida nas ruas, mostram o lado positivo da formação da categoria “vida nova”, associada ao nascimento da criança. O filho, que é percebido como um “salvador”, possibilita à adolescente de rua um resgate de sua auto-estima, uma realização pessoal, um reconhecimento social, a formação de um vínculo afetivo mais estável e, ainda, um amadurecimento psíquico associado ao aumento de sua responsabilidade para com alguém.

Bassi (2008) discute que, tendo em vista ser pouco abrangente o leque de opção das adolescentes pobres e pouco instruídas, o matrimônio e os filhos dele advindos constituem-se como um mecanismo privilegiado de alteração de seu *status quo*. Talvez, continua este autor, não se trate de uma ascensão social nos moldes convencionais, realizada por meio de mudanças no nível de renda ou de escolaridade. Mas uma mudança de identidade e *status* civil que, de alguma forma, dá maior poder à jovem, a valoriza socialmente. Afinal de contas, conclui ele, o sentimento de auto-estima e a valorização de si não são atingidos por uma fórmula única e bem dosada, principalmente em ambientes de carência material e afetiva.

A partir do balanço bibliográfico sobre o tema da gravidez na adolescência feito por Heilborn (2006), temos as referências de diversos trabalhos (Roland, 1994; Menezes, 1993; Borges, 1999; Dadooriam, 1994; Le Van, 1998) cujo ponto em comum também é a hipótese de *empowerment*. Assim, em Roland as adolescentes engravidaram como estratégia de melhoria da qualidade de vida e inserção no universo adulto; em Menezes, trata-se de um projeto de casar, ter uma casa e filhos; em Borges, a maternidade aparece como fonte de reconhecimento social, tanto no meio familiar quanto no comunitário; em Dadooriam, ainda que inconscientemente, a maternidade ocupa um lugar fundamental na vida emocional e social das jovens; e, ainda, em Le Van, a gravidez na adolescência é concebida como uma questão de reconhecimento social, um projeto de vida exequível para adolescentes pobres têm pouco a perder quando engravidam.

Finalmente, numa demonstração pelo inverso, que também corrobora a demonstração da hipótese de *empowerment* associado à gravidez na

adolescência por uma lógica inversa, Singh e Darroch (2000) discutem a tendência geral de diminuição das taxas de gravidez e maternidade na adolescência nos Estados Unidos está associada ao aumento da importância dada à educação, ao aumento da motivação para a escolarização e capacitação profissional, e maior centralidade nas mulheres em objetivos de vida diferentes da maternidade e constituição de uma família. No mesmo sentido, Colen, Geronimus e Phipps (2006) relacionam o *boom* econômico dos EUA da década de 90 ao declínio das taxas de fecundidade na adolescência, tendo em vista a adaptação do comportamento reprodutivo das jovens negras, a fim de obterem vantagens da expansão de oportunidades no mercado de trabalho. O aumento das oportunidades de trabalho também exerce influência sobre a diminuição do 2º/ 3º filhos. Conclui-se, assim, que menores taxas de fecundidade na adolescência estão relacionadas a um modelo de desenvolvimento econômico que a escolarização e a capacitação sócio-profissional, com oportunidades objetivas de inserção social.

Concluindo

Neste trabalho, entendemos que só se pode problematizar a fecundidade na adolescência a partir de certas condições sociais e históricas, onde o projeto de vida e o contexto da história do sujeito impõem uma relativização desse fenômeno. A chamada gravidez na adolescência, caracterizada pela Organização Mundial de Saúde - OMS a partir de parâmetros etários, como aquela que ocorre na faixa dos 10 aos 19 anos de idade, não é um fenômeno homogêneo. Não se pode falar que uma gravidez, aos 10 anos, seja igual àquela que se dá aos 19... Nem se pode falar que uma gravidez entre dois parceiros adolescentes seja igual àquela que ocorre entre parceiros de diferentes faixas etárias. Tanto a adolescente grávida pode evadir do ambiente escolar, quanto pode retornar à escola e aos projetos de empregabilidade e inserção social. A condição social e a localização geográfica das gravidezes também diferenciam o problema. Bem como o fato de o episódio acontecer uma única vez ou em múltiplas vezes, se no contexto de um casamento ou não... Se a gravidez e a maternidade na adolescência despontam como uma espécie de “tábua de salvação” num contexto onde práticas de prostituição e tráfico de drogas apareceriam como as oportunidades mais sólidas de socialização e vida comunitária. Enfim, a heterogeneidade de experiências que o rótulo “gravidez na

adolescência” engloba não nos permite problematizar o fenômeno a partir de um enquadramento único e – *a priori* –, encarado pelos aspectos negativos.

Nosso objetivo, em meio a este debate, foi discutir a hipótese de *empowerment* de gênero, associado à gravidez na adolescência. Ou seja, de busca de reconhecimento, formação de vínculo afetivo e (re)construção de projetos de vida numa adolescência feminina pobre e pouco escolarizada. A partir daí, propor alternativas criativas de intervenção psicossocial que considerem outros projetos de *empowerment* para a adolescência feminina contemporânea. Estratégias onde a parentalidade - autonomamente refletida e decidida -, esteja equacionada fora do contexto de um modelo de futuro utópico para grande parcela da juventude brasileira.

Não se trata, portanto, de pensar a gravidez na adolescência a partir da perspectiva de prevenção, *tout court*. Mas, de argumentar que a gravidez na adolescência não é uma espécie de epidemia a ser erradicada, e que cabe ao Estado e à sociedade organizada oferecer meios não coercitivos para que o adolescente - bem como todo o cidadão brasileiro -, possa determinar o número de filhos que pretende ter, quando isso deve acontecer, bem como viabilizar o seu planejamento de fecundidade.

Trata-se também de, no contexto de um projeto de desenvolvimento social sustentável, onde a equidade de gênero é uma meta, construir espaços de diálogo, reflexão e cidadania, para e com os adolescentes de classes populares, de áreas urbanas ou rurais, a partir dos “princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável” (cf. Constituição da República Federativa do Brasil, art 226, § 7º). Espaços onde se possam discutir e propor alternativas e ações de *empowerment* para a adolescência pobre e pouco instruída, contextualizando-as na história de vida de cada sujeito, de sua família, de sua comunidade e de suas alternativas concretas e autônomas de realização pessoal.

Referências

- Bassi, C. (2008). *Exposição à maternidade precoce e estratos sociais das adolescentes brasileiras: justificativas via determinantes próximos das taxas de fecundidade*. Brasília: IPEA.
- Brandão, E. R. (2006). Gravidez na Adolescência: um balanço bibliográfico. In M. L. Heilborn, *O Aprendizado da Sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiras* (pp. 61-95). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Carvalho, S. R. (2004). Os múltiplos sentidos da categoria “*empowerment*” no projeto de Promoção à Saúde. *Cad. Saúde Pública*, 20(4), 1088-1095.
- Colen, C. G., Geronimus A. T. & Phipps M. G. (2006). Getting a piece of pie? The economic boom of 1990s and declining teen birth rates in the USA. *Social Science & Medicine*, 63, 1531-1545.
- Gontijo, D. T. & Medeiros, M. (2008). “Tava morta e revivi”: significado de maternidade para adolescentes com experiência de vida nas ruas. *Cad. Saúde Pública*, 24(2), 469-472.
- Grupta, N. & Leite, I. C. (1999). Adolescent Fertility Behavior: Trends and Determinants in Northeastern Brazil. *International Family Planning Perspectives*, 25(3), 125-130. Retirado em 12 de junho, 2008, do site <http://www.jstor.org/stable/2991961>.
- Heilborn, M. L. (2006). Experiência da Sexualidade, Reprodução e Trajetórias Biográficas Juvenis. In M. L. Heilborn *et al.*. *O Aprendizado da Sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros* (pp. 29-59). Rio de Janeiro: Garamond-Fiocruz.
- IBGE. (1998). *Censo Demográfico Brasileiro*.
- Ministério da Saúde. (2008). *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde – PNDS*.
- Pantoja, A. L. N. (2003). "Ser alguém na vida": uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 19(2), 335-343.
- Singh, S. & Darroch, J. E (2000). Adolescent Pregnancy in Childbearing: levels and trends in developed countries. *Family Planning Perspectives*, 32(1), 14-23.

Categoria de contribuição: Ensaio
Recebido: 28/10/08
Aceito: 04/03/09

Desamparo Primordial em Nietzsche e em Freud

Overriding Helplessness in Nietzsche and in Freud

Sandra Regina Lopes de Camargos¹

Caio César Souza Camargo Prochno²

Maria Lúcia Castilho Romera³

Resumo

Ao propor articular a teoria nietzschiana com a psicanálise, a idéia é tentar pensar em possíveis contribuições para compreender o sujeito na contemporaneidade. Esta reflexão baseia-se em Zarathustra, personagem central de 'Assim falou Zarathustra', escrito por Nietzsche (1883-1885), uma de suas principais obras. A finalidade é articular a categoria desamparo através deste personagem que faz um caminho árduo, levando-o a experimentar o lado sombrio e tenebroso da vida. Por meio da categoria desamparo, articulada com a cultura, o homem atual experimenta, na sua relação com o outro, uma angústia paralisante. Questões estas que vêm ao encontro da dissertação de mestrado de Sandra de Camargos, defendida na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Palavras-chave: desamparo; Nietzsche; Freud; contemporaneidade.

Abstract

Proposing to articulate Nietzsche's theory and psychoanalysis, the paper makes a contribution for understanding the subject in the contemporary world. The reflection is based on *Zarathustra*, principal character in the book 'Thus spoke Zarathustra', written by Nietzsche (1883-1885). The aim is to think about helplessness through this character which makes his difficult way in experiencing the dark and mysterious side of life. Throughout the *helplessness* category, articulated with *culture*, the contemporary human being experiences, in his relation with the other, a stony anxiety. Questions alike have been discussed within the master's thesis of Sandra de Camargos presented to the Federal University of Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Key words: helplessness; Nietzsche; Freud; contemporaneity.

¹ Psicóloga Clínica. Trabalha com criança em psicoterapia de base analítica desde 1996. Pós-graduação em Teoria Psicanalítica. Mestranda no curso de pós-graduação pelo Instituto de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia. M.G lopescamargos@bol.com.br

² Psicólogo, professor associado do Instituto de Psicologia e do programa de pós-graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Psicologia social pelo Instituto de Psicologia da USP e Pós-Doutorado pelo Instituto de Filosofia da Universidade de Leipzig (Alemanha). c.prochno@uol.com.br

³ Psicóloga, psicanalista, membro associado da SBPSP, membro do Centro de Estudos da Teoria dos Campos-CETEC, professora associada do Instituto de Psicologia do programa de pós-graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP e Pós-Doutorado pelo Centro de Estudos da Teoria dos Campos – CETEC –PUC-SP. mluciaro@terra.com.br

Introdução

Uma criança é jogada no mundo... como um aventureiro lança-se... e ao jogar-se de um paraquedas, lança-se no abismo, no nada, no caos.....

Sem certeza e com certeza de que, num dado momento, o paraquedas vai abrir-se.

Que alívio!!!!!!! Estou seguro... Estou tranquilo... Posso até aventurar-me a me soltar novamente. Porém, muitas vezes, o tempo do *caos* vivido pelo aventureiro pode durar muito e a aventura transformar-se em angústia como temos percebido no contato com os pacientes e no cotidiano.

Somos *jogados* neste mundo... e se somos jogados podemos 'interpretar' esse caos como uma aventura fascinante ou num terror de morte.

Meu interesse é lançar um debate em torno da questão desamparo buscando em Nietzsche e em Freud alguma reflexão sem a pretensão de achar respostas, pois aproximar estes dois autores é sempre uma questão complexa e delicada. Há várias posições históricas com relação ao conhecimento de Freud sobre Nietzsche.

Assoun (1989) aceita a tese de que Freud não tenha lido quase nada de Nietzsche encontrando declarações sobre isso do próprio Freud. Porém, podemos constatar que o pensamento freudiano tem muito do pensamento Nietzscheano como, por exemplo e, sobretudo, o caráter terapêutico enfatizado pelo criador da psicanálise.

Podemos consubstanciar esse ponto de vista através de Naffah Neto ao referir-se à Nietzsche e Freud: "Trazer Nietzsche para o interior do campo psicanalítico pode significar usá-lo como critério seletivo para descobrir, textualmente o melhor dos Freuds: o mais potente, o mais criativo, o que conseguiu olhar mais longe." (Naffah Neto, 1997, p. 50). Lanço-me, então, nesta aventura, na tentativa de aproximar estes dois mestres. Lanço-me ao desconhecido e, como ponto de partida, tento soltar-me, olhar o homem atual, apenas permitindo-me sobre ele me debruçar à espera das surpresas!

O caminho de Zaratustra e a morte de Deus

Se olharmos no dicionário, amparo é: ação ou efeito de amparar, proteção, auxílio, esteio, abrigo, refúgio. Portanto, *des-amparo*, pode-se dizer, ser a falta de abrigo, de proteção (Luft, 1997).

Encorajados pela belíssima história de Zaratustra, a tomamos como eixo dessa reflexão na tentativa de compreender o desamparo do homem contemporâneo refletido no seu modo de ser e de viver. Zaratustra, personagem central de *Assim falou Zaratustra*, escrito por Nietzsche (1883-1885), passa por uma experiência de solidão, numa caverna, e lá permanece por 10 anos, apenas na companhia de uma águia e de uma serpente. Zaratustra, despontando como um herói e, em seguida, percorrendo um caminho que o levará a integrar o lado noturno, tenebroso da vida. Zaratustra, após anos de solidão, resolve descer da montanha, deseja transmitir aos homens sua sabedoria. O poeta quis estar com os homens, quis aproximar-se do homem, esvaziando-se, transbordando-se, justamente para dar o que tinha. Zaratustra quis dar e distribuir. Desce da montanha de sua solidão e aproxima-se do homem. "Abençoa a taça que quer transbordar, a fim de que sua água escorra dourada, levando por toda parte o reflexo da tua bem-aventurança." (Nietzsche, 1883, p. 27). Zaratustra, nessa empreitada, vai ao encontro dos homens, cheio de sabedoria, quer oferecer aos homens do mercado uma notícia que poderia transformá-los, ou pelo menos, inquietá-los. Poeta, cheio, quis compartilhar sua história, refletir sua sabedoria, sua vivência. Assim, desce da caverna, desce do alto de sua sabedoria. Porque quis descer? Esta pode ser nossa primeira indagação.

Logo no início do seu percurso, o poeta assim define o homem: "O homem é uma corda estendida entre o animal e o super-homem – uma corda sobre o abismo." (Nietzsche, 1883, p. 31). E, mais adiante, continua: "É o perigo de transpô-lo, o perigo de estar a caminho, o perigo de olhar para trás, o perigo de tremer e parar." (Nietzsche, 1883, p. 31).

Esta aventura começa a ficar perigosa!!! Como permitir soltar-me se esta aventura me leva ao abismo? Trazendo a metáfora do paraquedas, a noção de homem como abismo, podemos pensar em desamparo, nesse primeiro momento, como uma condição assustadora, uma situação de medo, de perigo e muito ameaçadora.

Quando Nietzsche, através de Zaratustra, introduz a idéia da 'morte de Deus' numa época em que o homem moderno estava em busca de uma verdade, o homem parece encontrar-se num profundo desamparo, sentindo-se fragilizado e desesperançoso. O homem não tem Deus, e agora? Com esta idéia da 'morte de Deus', Zaratustra revela aos homens do mercado que "assombrosa é a

existência humana e sem qualquer sentido.” (Nietzsche, 1883, p. 37). Assim, inunda-se o centro das discussões, constata-se a ruptura que a modernidade introduz na história da cultura com o desaparecimento dos valores absolutos, das essências, do fundamento divino. Zaratustra é um homem moderno e quando resolve descer da caverna abre-se espaço para a desvalorização de valores supremos e incontestáveis na modernidade fazendo uma interlocução à condição de pequenez do homem. Se o homem constata a morte de Deus cai por terra a noção de verdade absoluta, pode-se dizer, uma ruptura de valores imutáveis, um corte na história da época. Zaratustra propõe, a partir daí, uma nova saída positiva, ou seja, a possibilidade do homem buscar seu próprio destino, mesmo no conflito.

Zaratustra tenta tirar daqueles homens um valor supremo e oferece-lhes outro.

Oferece-lhes o Super-homem. Quem é o super-homem?

Nietzsche fundamenta sua obra na possibilidade de nobreza do homem, referindo-se às noções de força e o grau de luta do sujeito. “O homem é algo que deve ser superado.” (Nietzsche, 1883, p. 54). Nesse sentido, o Super-homem suporta condições adversas, graus de luta cada vez maiores: “A vós, não aconselho o trabalho, mas a luta.” (Nietzsche, 1883, p. 63), referindo-se à força do que foi internalizado. Nesse sentido de busca, o homem pode construir seu próprio sentido. Momento chave para construir seu projeto de vida.

Portanto, o ser humano, para Nietzsche, exprime-se, essencialmente, como vontade de potência, vale dizer, vontade de acumular forças, que é específica do fenômeno da vida. Melhor ainda, esta vontade se concentra como uma causa atuante.

O poeta tenta transmitir àqueles homens não somente acerca de um caminho para a felicidade, mas de um caminho para a potência, para a ação, um caminho para a adversidade. Forças e as relações de forças centradas sobre a vida e tudo aquilo que ela tem de essencial, como a sexualidade, a fecundidade, o excesso, o transbordamento, a beleza, a construção, a destruição e o querer-mais e não algo que nos é dado prontamente, referindo-se que “deveis procurar o vosso inimigo, deveis fazer a vossa guerra e fazê-la pelos vossos pensamentos! E, se o vosso pensamento for vencido, que a vossa retidão lance, ainda assim, um grito de vitória!” (Nietzsche 1883, p. 63). São forças que afirmam e elevam a vida e aquelas que, ao contrário, negam, rebaixam e trabalham pelo seu declínio e, talvez, para o seu fim.

Zaratustra, em contrapartida, fala do Último homem. Quem é o Último homem? “Inventamos a felicidade. Todos são iguais, nenhum pastor e um só rebanho.” (Nietzsche, 1883, p. 34). Neste sentido, o último homem busca prazeres momentâneos, busca conceitos, busca a verdade ou a mentira, tornando-se impotente. Zaratustra define o último homem como aquele que não sabe o que é amor, o que é criação, o que é anseio – isto é, inventaram a felicidade, desistiram do que é penoso, conquistaram segurança e conforto, consideraram que todos são iguais e vivem de pequenos prazeres. O último homem: esgotado, desiludido, sem forças, desprezível, terá perdido todas as esperanças de elevação da humanidade.

Podemos imaginar, nesse momento, o esforço do poeta ao tentar transmitir àqueles homens a possibilidade de abertura de um novo caminho a partir do que a vida ia oferecendo. Zaratustra, ao falar aos homens do mercado, entristeceu-se, pois o povo pediu esse último homem. Zaratustra, frustrado, não sentiu-se compreendido, retira-se, acuado. Fracassa-se ao falar dando-se conta de que o super-homem não era para qualquer um.

O poeta faz, por várias vezes, esse percurso: dirige-se ao homem e volta à solidão. Um caminho árduo, e sempre que se dirige ao homem esvazia-se de sua sabedoria e tende a retornar à sua caverna. Zaratustra se dá conta de que viver com os homens é um desafio, mas ao mesmo tempo, um desejo, no sentido de busca.

O caminho tenebroso e o homem atual...

Zaratustra recuou para si porque não foi compreendido, seu anseio em falar de sua experiência foi reprimido. Por outro lado, o povo do mercado, com ouvidos desatentos ao que lhes falava o poeta, não alcançou a notícia que poderia desestabilizá-los. O povo não estava preparado ainda para uma escuta da morte de Deus e muito menos para iniciar uma aventura de re-conhecer-se em sua condição faltante.

Podemos fazer nesse momento uma pausa. Damo-nos conta de que nossa aventura pode nos levar a lugares bastante tenebrosos. Reconhecer que somos uma corda sobre o abismo, sem deus, sem uma certeza na qual podemos nos agarrar pode ser enlouquecedor. O poeta se dá conta de que estar com os homens não é uma tarefa tão simples.

Aproximando do homem de hoje, podemos dizer que encontramos um modo de viver enlouquecido. O homem atual queixa-se de solidão, mas não consegue estar com o outro. Não vive a aventura do jogar-se ao desconhecido, porque nem

sempre o outro o acolhe, o espera. Vive-se na insegurança e no medo do contato. O mal-estar na contemporaneidade parece regido pela falta do olhar do outro, falta encantamento, uma reação, um espanto, talvez. Os olhares são frios e banalizados. Percebe-se um esfriamento das relações, um congelamento das emoções. As saídas são imediatas e não mediadas prevalecendo a impotência perante a vida. E se o paraquedas não se abrir?

Muitas vezes, o paraquedas não se abre para receber, acolher. Porém, Nietzsche expressa, através de Zarathustra que o homem tem a chave para abrir o paraquedas, ou seja, para construir seu próprio destino, ou seja, que o caminho a ser traçado depende do modo de caminhar. O caminho não está pronto, não está dado. E a noção de desamparo, chama-nos atenção para a condição de homem que se dá conta que os conceitos são construídos, são interpretados por cada pessoa de acordo com o olhar que se faz na condição de desamparo, no jeito de caminhar.

O desamparo em Freud

Podemos agora aproximar e tentar uma articulação com o conceito de desamparo para a psicanálise. Desamparo é um conceito caro para Freud. Pode ser considerado o ponto de partida e de chegada no construto teórico da psicanálise. No *Projeto Para Uma Psicologia Científica* (1895) Freud buscou explicar o funcionamento do aparelho psíquico em termos neurológicos, ou seja, um aparelho livre de contradições que funciona dentro de uma homeostase. Usou da neurologia e da fisiologia para explicar o que não se vê. Quando Freud indagou-se do porquê do ser humano precisar de um aparelho psíquico, tocou na questão do desamparo, ou seja, a imaturidade biológica do ser humano leva-o a precisar de um outro que ofereça uma experiência de prazer/desprazer. Sua fragilidade perante às ameaças decorrentes do mundo externo coloca o bebê na total dependência de um semelhante, responsável pelos seus cuidados. Essa imaturidade leva à dependência. Portanto, esse outro é que cria as primeiras representações, é que faz articular as experiências de prazer/desprazer. É preciso que o outro faça a marca. Assim, Freud (1895) começa a distanciar-se da neurologia e da fisiologia para construir e desenvolver sua metapsicologia. Assim afirma:

O organismo humano é, a princípio, incapaz de promover essa ação específica. Ela se efetua por ajuda alheia, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil por

descarga através da via de alteração interna. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da comunicação, e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais. (p. 431)

Quando o recém-nascido chora com fome e agita-se, essas respostas motoras são ineficazes para a eliminação do estado de estimulação na fonte corporal. Na linguagem do Projeto, anteriormente citado, num primeiro momento, o bebê nasce desarticulado, não tem instrumental para se livrar da tensão. O choro é interpretado através do desejo materno, ou alguém que exerça essa função apacando sua tensão. 'Ele quer o colo', ou 'meu bebê quer leiteinho'. Portanto, o alívio da tensão só pode ser obtido através da *ação específica*, capaz de eliminar o estado de estimulação. Mas é isso que o recém-nascido não é capaz de fazer sem o auxílio de outra pessoa. Assim, num segundo momento, esses restos da experiência transformam-se em registros passando a ser guias, ou seja, caminhos para uma segunda, terceira experiência. Também, este momento seguinte dá uma perspectiva de não futuro, ou seja, o bebê dá-se conta de seu desamparo. Nota-se, portanto, que somente neste segundo momento o bebê tem possibilidade de qualificar esse estado como desamparo. Portanto, para Freud, desamparo faz parte da condição inerente ao ser humano, ou seja, a condição de fragilidade do homem coloca-o na dependência do outro.

Freud, em toda sua obra, sustentou esta idéia afirmando, em 1937, em *Análise terminável e interminável*, um de seus últimos trabalhos, que mesmo depois de anos de análise não existe como o sujeito proteger-se do desamparo e dos riscos que o viver nos impõe. Mas é em *O futuro de uma ilusão*, em *Inibições, sintomas e angústia* e no *Mal-estar na civilização* que o criador da psicanálise funda toda a noção de desamparo: "Terão de admitir para si mesmos toda a extensão de seu desamparo e insignificância na maquinaria do universo; não podem mais ser o centro da criação, o objeto de eterno cuidado por parte de uma Providência beneficente." (Freud, 1927, p. 63).

Neste sentido, o desamparo coloca o sujeito em, pelo menos, dois caminhos: De um lado, dá condição para luta, para o crescimento; de outro, pode estacionar, paralisar, aprisionar, enfraquecendo-se de recursos internos. Podemos imaginar como, muitas vezes, na nossa caminhada enfrentamos situações de desamparo. E Freud (1925) coloca no centro do desamparo a seguinte definição: "A ansiedade [angst] tem inegável relação com a expectativa: é ansiedade por algo.

Tem qualidade de indefinição e falta de objeto.” (Freud, 1925, p. 190). Seguindo a linha de pensamento de Freud, a falta de um paraquedas pode ser o limite entre a vida e a morte como constatamos, por exemplo, na perda de entes queridos, decepções, separações precoces, falta de um ouvido ou um ombro amigo. Situações que colocam em xeque nossa relação com o mundo.

O desamparo e a contemporaneidade

Herrmann (2004), ao tentar articular os campos mapeadores do sofrimento humano na contemporaneidade, afirma sobre o perigo da aniquilação da espécie humana. Uma vivência dura e cruel para nossa geração e que nos assola dia após dia.

A ameaça palpável e imediata de aniquilação nuclear da espécie humana, durante os anos de 60 a 80 do século passado, parece ter produzido um efeito traumático sobre a psique do real. Com efeito, a completa aniquilação do homem impõe um limite radical ao pensamento. (p. 2)

Segundo Herrmann (1997) vivemos, na contemporaneidade, o trauma do fim do mundo. Este trauma tem várias consequências na vida cotidiana. Os efeitos traumáticos podem ser entendidos pela crise de insegurança sobre a continuidade de nossa espécie. Esse medo, esse pavor faz com o sujeito se arme de mecanismos que o impedem de pensar. Assim, Herrmann aponta o ‘ato puro’ como uma das vivências do registro da cultura do real. O ato puro é considerado um instrumento radical quando as palavras falharam. Refere-se a isso dizendo: “Estrutura patológica: provisoriamente, diremos apenas que não se trata de violência nem de agressividade, mas que a impotência é que está em questão.” (Herrmann, 1997, p. 164).

Homem contemporâneo, homem paralisado, não sustenta suas razões pelo diálogo. O pensamento em ato pode ser considerado um modo de estar no mundo levando-o a viver assustado, perdido e fazendo-o arcar não só a singularidade de apreender o mundo, mas também colocar a sua própria existência em cheque.

Então, qual o destino desse homem?

Birman (2000) faz uma reflexão acerca do mal-estar na atualidade indagando os destinos do desejo e a condição da subjetividade do homem hoje. Coloca que a psicanálise ainda é o saber mais consistente no que se refere à tentativa de compreender o desamparo e seus impasses na atualidade. Birman relaciona o desamparo na

cultura atual à auto-exaltação desmesurada da individualidade no registro do mundo especular e espetacular em que lhe interessa é o engrandecimento grotesco da própria imagem. Refere-se a isso: “O que justamente caracteriza a subjetividade na cultura do narcisismo é a impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não consegue se descentrar de si mesma.” (Birman, 2000, p. 25).

Portanto, o sujeito contemporâneo, para Birman, impõe-se e expõe-se numa direção exibicionista e autocentrada na qual o horizonte intersubjetivo encontra-se esvaziado e desinvestido das trocas humanas. E o recurso, ou seja, o mecanismo a fim de defender-se do desamparo é anular o outro e tentar salvar a si mesmo manifestando um narcisismo exarcebado com certezas ilusórias. Vive-se de certezas, precisa-se delas para estar no mundo, tem receitas para quase tudo. Aperta-se o botão e aparece logo uma receita que ensina a ser feliz. Desta forma, o sujeito, na contemporaneidade, com um jeito estranho de vivenciar o desejo, tem percorrido um caminho de um mal-estar, ausência de perspectivas, desesperança, nada a dizer, não saber falar sobre si mesmo mostrando uma imagem de senhor de si, cheio de convicções. Um homem desprovido de sua história.

Vivemos um tempo massacrante. Um tempo da falta de olhares quentes, pode-se dizer, um descomprometimento com o outro. Um tempo em que a caminhada sem o reconhecimento dos nossos companheiros pode tornar nossa aventura algo violento e destrutivo. Um tempo em que o semelhante é mais frequentemente representado como igual carecendo de um sentido afetivo possibilitado pela alteridade. A aventura transforma-se em angústia levando-o a um movimento de mergulho em si sem o outro.

O desamparo e a clínica

Faz-se necessário questionar esse *tempo* de desamparo do homem na contemporaneidade. Zaratustra nos alerta, chama-nos atenção para um perigo: o desaparecimento de vontade, a ausência de todo valor, o fim do amor, da criação. O último homem prefere a passividade. Porque é um desafio estar com o outro? Para que estar com o outro? E porque Zaratustra desejou estar com os homens?

Esta indagação é de extrema importância para a clínica psicanalítica contemporânea, pois o psicanalista se defronta com pacientes marcados por um empobrecimento do mundo simbólico, por falsas garantias. O homem quer satisfação total.

Vive-se a onipotência infantil de uma falsa ilusão de autonomia. O homem tem-se colocado no lugar do mais digno dos seres. Ele se sente tão maravilhoso consigo mesmo que está apto a se colocar como centro do mundo, ou mais ainda, como causa do próprio mundo. O homem ocupa uma posição gloriosa, não pertence ao mundo das coisas ordinárias, mas o mundo lhe pertence.

Percebe-se pouca luta, ou seja, a luta é contra a angústia do desamparo. “Poder-se-ia dizer que há os que lutam *contra* a angústia e a dependência e aqueles que lutam *com* a angústia e *com* a dependência” (Romera & Torrecillas, 1988, p. 6). Isso vem de encontro à vivência atual de que o homem vive uma ilusão de liberdade negando toda forma de dependência. Dependere de alguém é aprisionar-se. Nega-se a dor passando uma imagem de autonomia. Falsa autonomia, pois, por trás desse homem, encontra-se um sujeito impotente. Não se luta com a dor. Essa angústia que invade leva o homem a aprisionar-se ao desejo de ser imagem. Assim, ele não reconheceria na imagem, mas esta é que o capturaria deixando-o em inanição de substancialidade. Capturado por uma imagem de felicidade seja marcada no corpo, seja na imagem de pais quando acreditam que cursos podem garantir-lhes o lugar de pais. Uma forma de perfeição, porém, um esvaziamento de implicações, um campo ilusório que não se sustenta.

É por frequentar esse lugar de glórias que o homem se depara com uma grande aflição como cita Freud em *Inibições, sintoma e angústia* (1926) “a angústia ‘como um sinal’ é a resposta do ego à ameaça da ocorrência de uma situação traumática.” (Freud, 1926, p. 99) e acrescenta que “tem uma qualidade *de indefinição*” (p. 189) trazendo-nos a idéia de uma situação de impotência. Assim, a angústia como sinal abre a possibilidade de pensamento e a angústia negada incita ao ato.

Portanto, um jogo sem luta, ou seja, pacientes marcados pelas intervenções imediatas na realidade prometidas pelas novas tecnologias, sofisticadas que se encontram exatamente na origem do homem fraco que hoje parece constituir uma espécie de mito organizador do mal-estar na cultura. Nega-se a individualidade. Por isso, devemos conceber o sujeito na contemporaneidade como autodestrutivo. Como o leitor pode também verificar, fazer calar o *mal-estar* com soluções apaziguadoras pode ser uma medida muito cara ao homem enfraquecendo-o de recursos, escravizando-o e levando-o à morte.

Até agora nossa aventura parece levar-nos a caminhos tenebrosos em que a iminência de morte nos assola. Como suportar esta condição de desamparo?

Freud, no *Mal-estar*, busca responder a esta indagação mostrando-se descontente e preocupado com a civilização. Afirma que “a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração.” (Freud, 1930, p. 134). Por outro lado, diante desta implacável constatação, busca na própria civilização um sentido para o homem viver em sociedade. Indaga-se se o homem pode ainda ser feliz.

Para Freud “a civilização entra em cena como tentativa de regular relacionamentos sociais já que o homem revela uma tendência inata para o descuido, a irregularidade e a irresponsabilidade”. (Freud, 1930, p. 115). Foi o que o criador da psicanálise escreveu em *Totem e tabu* (1913), em *O futuro de uma ilusão* e, concluindo brilhantemente em *O mal-estar na civilização* (1930), levando-nos a confrontar com o abismo em nosso interior e nos forçar à tarefa difícil de domar e controlar nosso caos. Tudo isso com risco e ônus. Talvez um preço alto demais para se conviver com o outro.

Então... É possível ser feliz nesta civilização tão enlouquecida?

Em *Ecce homo*, Nietzsche deixa clara sua posição com relação à humanidade: “A última coisa que Eu prometeria seria esta: “Melhorar” a humanidade.” (Nietzsche, 2000, p. 32). O homem não tem saída, se vive em sociedade tem de ser assim, diz o poeta. O filósofo propõe um distanciamento crítico de tudo isso, da idéia de homem. “Atrair muitos para fora do rebanho – foi para isso que vim.” (Nietzsche, 1883, p. 39). Para Nietzsche, sair do rebanho é uma das formas de afirmar o desejo, conhecer mais de si mesmo e, assim, ter mais autonomia perante as angústias da vida. Desta forma, o super-homem é um novo modo de sentir, um novo modo de pensar, um novo modo de avaliar, uma nova forma de vida.

Freud também indica-nos alguns caminhos sendo que um deles é a proposta do homem se afastar um pouco da civilização: “Contra o temível mundo externo, só podemos defender-nos por algum tipo de afastamento dele.” (Freud, 1930, p. 96). Manter-se, de certa forma, isento das especulações do mundo, em Freud há a possibilidade do homem voltar-se mais para si mesmo, para a fantasia, para o sonho e para o auto-conhecimento. Esse caminho parece ter a intenção de nos tornarmos, de certa forma, independentes de mundo externo transcendendo o abismo de nosso desamparo. O objetivo da luta de Freud durante toda a sua vida resumiu-se em ajudar-nos a adquirir uma compreensão de nós próprios, de modo que

deixássemos de ser impelidos por forças que nos eram desconhecidas e pela massificação da civilização.

Por outro lado, Zaratustra quis estar com os homens, sentia saudades e falta dos amigos quando voltava à montanha, pois, já não eram mais os homens do mercado, eram seus amigos porque criou laços. Experimentou com seus amigos o lado sombrio da vida, entristecia, sofria e sentia saudades. Zaratustra cai no vazio, aceita a condição de jogar-se no abismo, experimenta descer da montanha do seu eu e haver-se com incertezas. Toda vez que voltava à caverna, Zaratustra sofria com a ausência dos seus discípulos, sentindo-se só e desamparado. Como sofreu!!! Como, por várias vezes, deve ter chorado quando retornava à caverna por não ser compreendido. Porém, algo movia-o novamente a buscar os homens. Algo mudou em Zaratustra. Ele causou e foi causado. Pensou, quando quis descer da caverna que pudesse transformar os homens, talvez não alcançasse a dimensão na qual foi causado.

Fortes (2003), fazendo uma interlocução entre Nietzsche, Psicanálise e a subjetividade contemporânea, com relação às dificuldades nas relações humanas, afirma que “o que importa não é a quantidade de força, mas sua capacidade de afetar.” (Fortes, 2003, p. 6). Zaratustra não foi mais o mesmo após ter sido atravessado pelo amor dos amigos. Provocou nele uma nova narrativa e uma nova construção de sentido e significação. Foi ao encontro do próximo, precisou dos homens para voltar a seu caminho de autodescoberta. Precisou esvaziar-se de si mesmo e abrir-se para o outro.

Assim como Nietzsche, a psicanálise não promete felicidade, mas o empenho de Freud seria que o homem pudesse reconhecer-se como sujeito frente aos percalços da vida. E, o de Nietzsche, que o homem buscasse sua autonomia aceitando as coisas, sem desespero, “... alegrando-se com as coisas tais como elas são, foram e serão; (...) é querer a vida, a cada momento, sem reservas, integralmente, incondicionalmente, por toda a eternidade.” (Machado, 1997, p.142). Assim, além de elementos como vitalidade, potência, em *Assim falou Zaratustra*, associa-se a noção de amor *fati*, amor ao destino, uma proposta ética de afirmar tudo o que ocorre, de querer o vivido no instante em que é vivido. “Redimir o passado, no homem, é recriar todo o ‘foi assim’ até que a vontade diga: Mas assim eu o quis! Assim hei de querê-lo” (Nietzsche, 1883, p. 204).

Freud (1930), mesmo sugerindo ao homem afastar-se um pouco da civilização, reconhece o amor como um dos fundamentos da civilização. Coloca a civilização como necessária. Estava

convencido de que a criação da sociedade civilizada, apesar de todas as suas deficiências, era ainda a mais nobre realização do homem, afirmando que “a civilização constitui um processo a serviço de Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos, isolados, depois a família e, depois ainda, raças, povos e nações numa única e grande unidade, a humanidade” (Freud, 1930, p. 145). Assim, o amor é um preceito que contraria o que a civilização promove. Somos pura agressividade. Nossa natureza é instintiva, ‘força bruta’. Amar significa nadar contra a correnteza. Amar o próximo não é uma tendência natural, nossa tendência é não sermos amados, estamos muito mais próximos do bruto, do instintivo do que do amor.

Portanto, levar a vida na companhia do outro é um processo, uma aprendizagem, uma arte que nos impõe uma outra lógica. Requer um esforço, uma tarefa em construção. Freud refere-se a isso afirmando que “um egoísmo forte constitui uma proteção contra o adoecer, mas, num último recurso, devemos começar a amar a fim de não adoecermos, e estamos destinados a cair doentes se, em conseqüência da frustração formos incapazes de amar” (Freud, 1914, p. 101).

Neste sentido, estas reflexões podem nos indicar que afetar e deixarmos ser afetados pelo outro faz-nos afastar da nossa condição de criatura mesmo sendo uma operação de risco e não uma matemática em que dois mais dois são quatro. Assim, quando deixamos ser atravessados, abre-se uma brecha em que as operações podem provocar desdobramentos possíveis e impossíveis. É nesse desdobrar-se, somos reconhecidos em nossa singularidade.

Iniciamos nossa caminhada assustados e medrosos. Talvez seja essa a primeira impressão que temos do pensamento de Nietzsche com relação ao homem como não sendo um filósofo da esperança, mas Zaratustra exprime mensagem de esperança. Nietzsche mostra, ao homem, a esperança de que é possível viver no deserto sem transformar em deserto a própria vida. Zaratustra pode ser chamado o poeta da esperança e do amor mesmo trilhando um caminho na ambivalência da alegria e da dor, do prazer e do desprazer, da felicidade e da infelicidade, da angústia e do gozo foi-se construindo, assim, um homem forte.

Podemos nos indagar agora: Como aplicar tudo isso na clínica? Freud conseguiu transformar o pensamento de Nietzsche numa proposta terapêutica. Neste sentido, Naffah Neto (1997) faz uma reflexão a respeito da cultura atual tendo como base a psicanálise e as teorizações Nietzscheanas:

Camargos, S. R. L. de; Prochno, C. C. S. C. & Romera, M. L. C. Desamparo primordial em Nietzsche e em Freud

As consequências de uma depuração crítica da psicanálise são bastante preciosas no nível da clínica: trata-se, nada mais, nada menos, de saber que tipo de *homem* queremos ajudar a construir, se um que seja *criador de valores* ou meramente *reprodutor*. (p.50)

Afinal, o que queremos para os pacientes que nos procuram, para nossos entes queridos, nossos filhos, nossos irmãos, amigos? Suscita em nós uma certa desordem, caos, mexe com elementos preciosos guardados a sete chaves. Sabemos que não há teoria alguma que dê conta do ser humano, porém a psicanálise, com sua lente sobre a condição de desamparo e Nietzsche, especificamente Zaratustra, podem nos ajudar a criar uma nova forma de olhar o homem contemporâneo. Exige de nós suportar a presença de uma certa desordem, uma perturbação até invasiva, e principalmente, um certo silêncio, muitas vezes, arrebataador, que a nova ordem na contemporaneidade nos provoca. O poeta nos acalenta dizendo que “é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo: há ainda caos dentro de nós.” (Nietzsche, 1883, p. 33).

Esta certa desordem nos ajuda a pensar como no viver do homem hoje encontra-se pouco espaço para o viver criativo. E o que seria um viver criativo? Num primeiro momento, vem a idéia de algo não mecanizado.

A possibilidade... A brecha em Winnicott

Criar, no dicionário, é dar existência, dar origem, causar. Isso vem ao encontro da idéia Winnicottiana de criatividade que consiste no espaço ilusão-desilusão (Winnicott, 1988). Por volta do 3º ao 6º mês de vida, é criado este espaço entre o bebê a mãe que consiste por um lado, na ilusão, na capacidade de criar o seio da mãe. E à medida que cria o seio da mãe, cria a própria existência. E, por outro, na desilusão, ou seja, um espaço em que não é mais um eu totalizado, tão potente. É o espaço do eu e não-eu. A idéia de criatividade, nesse momento, remete ao bebê uma condição de ter de se virar, ter de dar um jeito por tratar-se de um ‘lugar’ sem garantias, nem certezas. Porém, dá a possibilidade do bebê deslocar a angústia e, desta maneira, remodelá-la, transfigurá-la, transformando-a em ato criativo.

Trazendo a metáfora do abismo, viver este vazio pode ser uma aventura interessante e o como se transpõe constrói-se a possibilidade de um viver criativo. Transpor o abismo, ou melhor, viver este abismo requer ir ao encontro do homem e voltar a si

mesmo. Procura-se o próximo para encontrar-se. Assim, há a possibilidade de um novo sentido vir à luz e uma nova interpretação se constrói, se desenvolve, se impõe. É uma aventura de autodescoberta, é um processo que nos afeta, nos assola, mas trará como resultado nos tornarmos seres mais fortalecidos. Uma aventura cheia de riscos, porém pode nos levar a nos tornarmos menos escravizados e mais capacitados para enfrentar os percalços da vida e para compreendermos nossos semelhantes. Para o poeta, “Criar – essa é a grande redenção do sofrimento, é o que torna a vida mais leve. Mas, para que o criador exista, são deveras necessário sofrimento e muitas transformações.” (Nietzsche, 1883, p. 101).

Parece não haver outro jeito senão conviver com incertezas, não com verdades absolutas. A essência é o jeito de transpor que torna-se diferente de um para outro. Nietzsche refere-se a isso: “eu tolero, eu afirmo, eu supero.” Esta é a idéia de Nietzsche: ultrapassar o humano, no conflito, na dor. Sim. Não há caminhada sem dor, sofrimento, angústia, o jeito de caminhar é o que nos torna singulares, diferentes. A autonomia do homem parece estar nesse modo de transpor e não na ilusão de que é um super-homem como temos visto na contemporaneidade buscando, a qualquer custo, formas de esconder o desamparo.

Em Nietzsche, o transbordar da taça pode igualmente converter-se num novo começo e numa nova criação. Taça, esvazia e enche - dá e recebe - e nesse transbordar há a possibilidade de uma nova resposta que o sujeito dá, ou tenta dar, à sua própria interrogação, às suas próprias representações, aos seus próprios fantasmas.

Considerações finais

Neste sentido, podemos reconhecer a necessidade de derramarmos no outro, abrimos para o outro. Sim, uma necessidade, pois é quase uma obrigação. Por outro lado, a tentativa de permanecermos na posse integral de nós mesmos é mortífera e uma empreitada impossível, o qual Herrmann nos afirma que “um sentimento básico, bastante conhecido de todos nós, é o desejo de ser inteiro, de bastar-se a si mesmo. A própria teoria do narcisismo afirma algo assim.” (Herrmann, 2004, p. 104).

Só amor próprio não basta, é preciso esvaziar-se no e em outro.

Descer da montanha do nosso eu é necessário. O poeta fez-se carente do olhar dos homens. Não há como escaparmos do desamparo primordial, é intrínseco ao homem, nos adere. Padecemos dessa

condição: “Eu sou desamparado”. O homem veio desse estofado do desamparo. E dar-se conta disso é suportar satisfações parciais. Suportar que não há felicidade completa. Não há como escaparmos dessa verdade que é construída no caminhar, é dura demais percebê-la sozinho ou uma tarefa impossível. E é nesse transpor que abre-se a brecha para o homem mostrar seu jeito de ser. Seu jeito particular, sua singularidade.

Esta linha de pensamento leva-nos a pensar que conviver com o outro é uma necessidade e não uma escolha e, neste *con-viver*, cada um faz um recorte do mundo, diferenciando assim, uma pessoa de outra. Quando o poeta diz: “Ai de nós! Aproxima-se o tempo em que o homem não mais arremessará a flecha do seu anseio para além do homem e a corda de seu arco terá desaprendido a vibrar.” (Nietzsche, 1883, p.33), colocando-nos um certo medo de um tempo em que o homem corre o risco de fechar-se completamente em si, perder-se, aniquilar-se. Acrescenta-nos também que “já é tempo de o homem estabelecer sua meta. Já é tempo de o homem plantar a semente da sua mais alta esperança.” (Nietzsche, 1883, p.33). Temos de acreditar nessa pequena fração de abertura para o outro. O homem é sombrio, efêmero. Não é possível ter acesso à individualidade se não for pelo olhar de nosso semelhante. Somos pequenos diante da natureza do universo. Ainda temos muito a aprender no trato dos assuntos humanos, como Freud afirma que “embora a humanidade tenha efetuado avanços contínuos em seu controle sobre a natureza, podendo efetuar ainda outros maiores, não é possível estabelecer com certeza que um progresso semelhante tenha sido feito no trato dos assuntos humanos.” (Freud, 1927, p.17).

Deste modo, o desamparo do homem não se traduz em infelicidade mas em uma condição que alicerça-o para o homem forte. O desamparo de Freud é afirmação da vida. Aí está a grandeza do ser humano, não apenas em suportar o necessário, mas amá-lo. Amar esta condição primordial é fazê-lo mais forte, aí está sua potência. Acolher esta condição é também acolher o outro em sua condição, é aceitar a própria vida, gera vitalidade e alegria, não congela a dor. O homem ativo é aquele que aceita que as coisas passam e faz com que, em cada instante, a sua força seja afirmativa.

Referências

- Academia Brasileira de Letras (2008). *Dicionário escolar da língua portuguesa. Nova ortografia da língua portuguesa*. (2ª. Ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Assoun, P. L. (1989). *Freud e Nietzsche – semelhanças e dessemelhanças*. São Paulo. Brasiliense.
- Birman, J. (2000). *Mal-estar na atualidade. A psicanálise e as novas formas de subjetivação* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Fortes, I. (2003). *Nietzsche e a subjetividade contemporânea: um desejo que não é regido pela falta*. Rio de Janeiro: Estados gerais da Psicanálise- Segundo Encontro Mundial.
- Freud, S. (1969-1895). *Projeto para uma psicologia científica* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol.I, 2ª ed.). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1969-1914). *Sobre o narcisismo: uma introdução* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIX, 2ª Ed.). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1969-1926). *Inibições, sintomas e angústia* (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol.XX.). Rio de Janeiro: Imago. 1969.
- Freud, S. (1969-1927). *O Futuro de uma ilusão* (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol.XXI). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1969-1930). *O Mal estar na Civilização* (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol.XXI). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1969-1937). *Análise terminável e interminável* (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XXIII). Rio de Janeiro: Imago.
- Herrmann, F. (1997). O ato. In *Psicanálise do Quotidiano*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Herrmann, F. (2004). *Apesar dos pesares. Breve contribuição ao estudo da obesidade*. II Jornada Psicanalítica sobre Transtornos Alimentares.
- Luft, C.P. (1997). *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Ática.

Camargos, S. R. L. de; Prochno, C. C. S. C. & Romera, M. L. C. Desamparo primordial em Nietzsche e em Freud

Machado, R. (1997). *Zarastustra: Tragédia Nietzscheana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Naffah Neto, A. (1997). Nietzsche e a Psicanálise. *Cadernos Nietzsche* 2, 41-53.

Nietzsche, F. (1883-1885-1998). *Assim falou Zarastustra. Um livro para todos e para ninguém* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand.

Nietzsche, F. (2000). *Ecce Homo. Como cheguei a ser o que sou* (Coleção obra prima de cada autor). São Paulo: P. Martin Claret.

Romera & Torrecillas (1988). *Bloco da solidão. Angústia no desamparo*. Trabalho apresentado ao XXII Congresso Latino Americano de Psicanálise.

Winnicott, D. (1988). *Da pediatria à psicanálise* (3ª ed.). Textos selecionados. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Categoria de contribuição: Ensaio
Recebido: 09/10/08
Aceito: 27/05/09

Encinas, D. M. S.; Díaz, C. I. B.; Noriega, J. Á. V. & Estrada, D. Y. R. Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios

Locus de Control y Logro Académico en Dos Tipos de Ambiente de Enseñanza para Estudiantes Universitarios

Locus of Control and Academic Achievement in Two Types of Teaching Environment for University Students

Dulce Ma. Serrano Encinas¹,

Cecilia I. Bojórquez Díaz²,

José Ángel Vera Noriega³

Dora Yolanda Ramos Estrada⁴

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación existente entre los tipos de locus de control con el rendimiento académico, promedio y tipo de modalidad en estudiantes de una universidad mexicana. Dicha investigación fue exploratoria seleccionando los grupos de manera intencional conformada por 100 participantes, divididos en dos grupos (presenciales y no presenciales) hombres y mujeres entre 18 y 21 años de primer y segundo semestre. Los resultados observaron relación significativa entre el promedio, número y modalidad para locus externo, no igual para las materias atrasadas. En el factor Afiliativo se observó que la interacción entre la modalidad y el promedio general resultó significativa. El análisis para locus de control interno no obtuvo diferencia significativa en el modelo. Por lo anterior, no existieron condiciones para afirmar que los alumnos no presenciales presenten diferencias en relación al locus de control externo y afiliativo al compararlos con los presenciales.

Palabras claves: locus de control; rendimiento académico; educación presencial; educación no presencial.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship among the types of locus of control and academic achievement, GPA, and type of teaching environment in students of a Mexican university. This was an exploratory research which selected the participant groups in an intentional way conformed by 100 subjects, divided by two groups (traditional and at a distance), freshmen between 18 and 21 years old. The results yielded significant relationship among GPA, number and modality for external locus non equal for the subjects not belonging to the current academic term. The affiliated factor observed that the interaction between modality and GPA was significant. The analysis for locus of internal control didn't obtain its significant difference in the model. For the above-mentioned conditions there are no reasons to sustain that there are differences in external locus of control and affiliation between students in traditional and at a distance education.

Key words: locus of control; academic achievement; traditional class; distance education.

¹ Instituto Tecnológico de Sonora. Contacto: dserrano@itson.mx

² Instituto Tecnológico de Sonora. Contacto: cbojorquez@itson.mx

³ Doctor investigador do Centro de Investigación en Alimentos y Desarrollo en tres líneas: 1) Crianza y Desarrollo del Niño en Zonas Rurales e Indígenas; 2) Evaluación de Políticas Públicas en Salud y Educación; 3) Psicología Transcultural Centro de Investigación en Alimentos y desarrollo. Contacto: avera@ciad.mx

⁴ Instituto Tecnológico de Sonora. Contacto: dramos@itson.mx

Encinas, D. M. S.; Díaz, C. I. B.; Noriega, J. Á. V. & Estrada, D. Y. R. Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios

Antecedentes

Uno de los problemas de la educación superior en México es el abandono voluntario que ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución; 5 de cada 10 estudiantes desertan al inicio del segundo año; cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto grado no obtienen el título de licenciatura correspondiente. Este patrón agudiza la carrera de baja demanda pues aumenta el porcentaje de rezago (Martínez, 2001).

El fracaso escolar es un problema multicausal en el que inciden variables de diversos tipos, entre ellas las psicológicas como personalidad y temperamento. Existe un conjunto de comportamientos, normas, actitudes, hábitos que están integrados a una serie de valores en la vida de un alumno, el cual viene a constituir su capital cultural que es promovido y desarrollado por la familia y la escuela; lo anterior se manifiesta en su rendimiento académico, en su motivación y aspiraciones, en las horas que dedica al estudio y en la lectura, y las diferentes maneras de mejorar los hábitos de estudio (Suárez-Castillo & Ortega, 1996).

El bajo rendimiento en la licenciatura se relaciona con la probabilidad de reprobación o abandonar los cursos, por lo que el proceso académico en la universidad depende tanto de variables relacionadas con la propia escuela y como de las pedagógicas. Otras pertenecen al sujeto y otras más a variables que dependen de su medio familiar (Gilly, 1978). Existen también una serie de condiciones que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento académico: edad, condiciones fisiológicas como la fatiga, el hambre y la salud, las condiciones psicológicas como la motivación y condiciones de la relación entre maestro-alumno y alumno-alumno (Mojardín & García, 2000).

El rendimiento de un alumno se mide por la puntuación que alcanza en las pruebas aplicadas por el maestro o por el grado de dominio que demuestra en las materias, además se considera al rendimiento como la "relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para lograrlo". Además relaciona el rendimiento con el éxito que los jóvenes alcanzan en el ámbito escolar (Gilly, 1978).

De acuerdo con la evidencia de la investigación educativa, los resultados del aprendizaje están fuertemente influidos por el contexto socioeconómico de las escuelas y de los alumnos, por los recursos disponibles, por las condiciones de trabajo de los profesores, por los aspectos organizativos y por la manera de enseñar de los profesores. Los resultados que obtienen los alumnos son una dimensión fundamental del proceso de enseñanza, pero deben necesariamente interpretarse desde el conocimiento del conjunto de las variables que lo condicionan (Marchesi, 2001).

En un estudio realizado por Cubillas (1998), se observó que los adolescentes de zonas rurales y áreas suburbanas enfrentaban condiciones sociales deficientes para encontrar una motivación hacia el logro y la permanencia en el ámbito escolar, ya que en estos grupos suelen existir mayores dificultades para la formación de los hábitos de estudio, los cuales son influidos por factores diversos que pueden derivarse de la privación económica y rural.

En resumen, la investigación actual sobre el rendimiento académico en educación indica que los factores socioeconómicos y los del patrimonio cultural de las familias son importantes en los resultados del comportamiento escolar.

Locus de control

En la década de los cincuenta y sesentas fue cuando la psicología empezó a examinar a profundidad los problemas del control personal. Teniendo como referencia la diferencia de la percepción acerca de las contingencias del reforzamiento, y el éxito o fracaso, se pudieron clasificar diferentes tipos de atribución causal. Para algunas personas el éxito o fracaso es percibido como resultado de la suerte, el destino o el poder de otros, a lo que se le llama control externo. Pero si el sujeto percibe que el evento es contingente con su propia conducta entonces se tiende a tener una creencia de control interno; a partir de esto Rotter (1966) desarrolló el concepto de control externo e interno. Pero fue hasta ocho años después cuando Rotter (1975) desarrolló el concepto de locus de control interno/externo (I-E) con el objetivo de medir las diferencias individuales de las expectativas generalizadas

Encinas, D. M. S.; Díaz, C. I. B.; Noriega, J. Á. V. & Estrada, D. Y. R. Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios

respecto al grado en que los logros y fracasos están bajo el control interno y externo. Consideró el constructo como unidimensional donde los polos del continuo representarían la máxima internalidad y la máxima externalidad: cuanto más interna es una persona, menos externa será y cuanto más externa, menos interna será.

El locus de control se relaciona con el logro académico; los estudios revelan que existe una correlación positiva entre locus de control interno y tener un promedio académico alto; así como un mejor rendimiento escolar y el incremento del índice de eficiencia (Flores, 1995). Asimismo, se ha dicho que las personas con un mayor locus interno expresan mayor afectividad positiva, mientras que los individuos externos tienden a expresar síntomas depresivos o de tristeza, experimentan mayor afectividad negativa (Henson & Chang, 1998).

En cuanto a la externalidad Pervin (1998), menciona que las personas con alto control externo tienen la expectativa generalizada de que las consecuencias dependerán mayormente de la suerte, el destino, el azar u otras fuerzas externas; de que sus esfuerzos no tienen demasiada importancia, se sienten indefensas con relación a los acontecimientos.

También se ha demostrado que las características sociodemográficas influyen en la percepción de locus de control. En cuanto al sexo, en estudios recientes se ha encontrado mayor internalidad en mujeres (Gianakos, 2002), o bien, no se han encontrado diferencias (Flores, 1995). Respecto a la edad, Reh, Hiebert y Cairns (1998) reportan mayor externalidad en jóvenes, en su estudio con sujetos de 14 a 20 años. Por otra parte, a medida que aumenta la edad se internaliza el control (Siu, Spector, Cooper y Donald, 2001). Se ha considerado también el nivel de escolaridad donde, a menor nivel de preparación el control es externo (Encinas, 2003) y a mayor nivel de preparación el control es interno (Steptoe & Wardle, 2001).

Educación presencial y a distancia

La modalidad de educación presencial o comúnmente conocida como educación tradicional es la que ha prevalecido desde la historia educativa en donde los aprendizajes se dan en un espacio predeterminado con un profesor y un grupo de alumnos simultáneamente. Esta modalidad es la que impera y muy probablemente

perdurará por ser uno de los medios más utilizados en el mundo entero. Esta dinámica entre alumno y profesor está apoyada en la información que se obtiene de los textos designados para la impartición del curso más las preguntas o cuestionamientos que el profesor hace y las discusiones entre ellos mismos en el aula. Siendo todo esto un factor importante en el aprendizaje y rendimiento académico del alumno (Moore, 2001; Ko & Rossen, 2004).

Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han producido una gran expansión y revalorización de la Educación a Distancia. Son medios facilitadores hacia el acceso de educación formal y no formal, para sectores de la sociedad que por múltiples razones no pueden acceder a la modalidad presencial (García-Aretio, 1987).

La educación no presencial ha sido una alternativa para contrarrestar el hecho de que muchos individuos truncaran sus deseos de estudiar debido a las pocas alternativas de horarios. La distancia entre los lugares de residencia y/o trabajo o las diferentes capacidades personales y grupales.

Las clases no presenciales se definen como una modalidad de educación alternativa para proveer instrucción por medio de materiales impresos y electrónicos para personas comprometidas en el aprendizaje planeado, en un lugar o tiempo diferente al de los instructores (Keegan, 2001; García 2002).

Respecto a lo anterior, la modalidad no presencial o virtual es una forma de trabajar con el alumno de manera personalizada, sincrónica y asincrónicamente con el objetivo de formar profesionales que introyecten un aprendizaje significativo y un desarrollo autónomo apoyados por diferentes estrategias educativas como son: Materiales didácticos, escritos, electrónicos, virtuales tales como el Internet, correo electrónico, pizarra electrónica, chats, foros de discusión (Llorente, 2005).

Considerando los puntos anteriormente señalados, se planteó como objetivo estudiar la relación que existe entre el rendimiento académico y el locus de control en una muestra de jóvenes del nivel superior de Cd. Obregón Sonora, con modalidad presencial y no presencial.

El trabajo se llevó a cabo con los alumnos de primero y segundo semestre. Dicha investigación fue de tipo correlacional-comparativo (Hernández

Encinas, D. M. S.; Díaz, C. I. B.; Noriega, J. Á. V. & Estrada, D. Y. R. Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios

& Fernández, 1998) ya que pretende dar a conocer la relación entre el locus de control y el rendimiento académico de los jóvenes estudiantes que cursan modalidad presencial y no presencial y llevar a cabo contrastes con edad, sexo, estado civil.

Método

Participantes

Los participantes fueron 100 alumnos pertenecientes a una institución de nivel superior. La muestra fue conformada por hombres y mujeres cuyas edades fluctuaron entre los 18 a 21 años, teniendo como característica que 50 de ellos se encontraban cursando primero y segundo semestre y los otros 50 cursando la modalidad no presencial también de primero y segundo semestre respectivamente de la materia desarrollo personal. Se seleccionaron los grupos de manera intencional, con la autorización de los maestros y los alumnos seleccionados para dicha investigación.

Instrumentos

Se utilizó como instrumento de medición una nueva versión de la escala de locus de control de Reyes (1995). El modelo que subyace al instrumento de medida es el de Rotter (1966) derivado de la teoría de aprendizaje social, la cual postula que el individuo aprende en base a sus expectativas generales y específicas a través de un proceso de aprendizaje al cual el individuo adjudica atribución de control basados en la acción (internos) o resultados de otras fuerzas independientes a ellos mismos (externos).

En este estudio se utilizó un instrumento derivado del anterior, ajustado para el estado de Sonora por, Vera y Cervantes (2000). El instrumento estuvo compuesto por 59 reactivos con siete opciones de respuesta; cada uno presentados en formato tipo Likert pictórico, (respuestas que se representan por siete cuadros equiláteros ordenados de mayor a menor tamaño) en una escala de acuerdo – desacuerdo.

Procedimiento

Se eligieron los estudiantes que cursan la asignatura de Desarrollo Personal uno y dos por ser una materia heterogénea en la que existían alumnos

de diversas carreras. Cincuenta estudiantes se eligieron tomando como base que eran estudiantes presenciales de tiempo completo y los otros estudiantes se eligieron por llevar la materia de Desarrollo Personal de manera virtual.

La manera en la que se seleccionó a los sujetos que participaron en esta investigación fue de forma intencional. Se eligieron a los alumnos, mayores de 18 años, que participaron en un curso a distancia y se buscó a sus pares en la misma asignatura en curso presencial buscando igualar, edad, sexo y promedio escolar. Se administraron los instrumentos a los estudiantes en la hora de clases de la materia seleccionada.

Una vez determinados los grupos se procedió a la aplicación del instrumento con un tiempo estimado de 30 a 50 minutos. Se proporcionó una breve explicación a los alumnos sobre la manera correcta de contestar el instrumento dentro del tiempo estipulado. Una vez ordenados y foliados por grupos los instrumentos contestados, se realizaron las pruebas estadísticas de comparación y contraste con el paquete SPSS versión 12.0 para Windows

Resultados

Análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis univariado a través del modelo general lineal con el objeto de observar si las variables fundamentales del estudio promedio, materias atrasadas, y modalidad presencial y no presencial producían un efecto sobre los puntajes medio de locus de control externo, afiliativo e interno. Para cada una de las variables dependientes que se constituyeron en las tres dimensiones de locus de control se manejaron 3 factores fijos para saber la modalidad de estudio y el promedio general del estudiante y el número de materias atrasadas. El promedio general fue manejado con tres intervalos (9 – 10; 8 – 9; y 0 – 8). El número de materias atrasadas fue manejado en tres intervalos (0; 1 a 2; y más de 2).

Se procedió a obtener los resultados del modelo lineal inicialmente para locus de control externo como se puede observar en la Tabla 1, la modalidad presencial y no presencial presentan valores de *f* significativas al .01 siendo para los no presenciales las medias mayores en locus de control externo. Se puede observar también que el promedio estableció diferencia significativa en los puntajes promedio de

Encinas, D. M. S.; Díaz, C. I. B.; Noriega, J. Á. V. & Estrada, D. Y. R. Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios

locus de control externo siempre mayores para los promedios más bajos y menores para los promedios más altos; el número de materias atrasadas no estableció diferencias en los puntajes lo mismo que en la interacción entre los diferentes factores fijos no generaron diferencias significativas.

Lo anterior indica que las variables modalidad y promedio general son los únicos factores que

influyeron de manera significativa en los valores de las medias, indicando que los alumnos no presenciales obtienen medias mayores en locus de control externo y los promedios más altos obtienen los valores más pequeños en los puntajes de locus de control externo.

Tabla 1: Modelo general lineal para locus externo utilizando la modalidad, promedio, materias atrasadas como factores fijos

Fuente	Sig.	Promedio	Media	Desv. E.
Modelo corregido	.011	0 – 8	3.97	1.43
Intercepción	.000	8.01 – 8.91	3.67	.88
		8.92 – 9.0	3.43	.81
Modalidad	.011	9.01 - 10	3.38	.87
Promedio general	.052			
Materias atrasadas	.407	Modalidad		
Modalidad – promedio general	.147	Presencial	3.40	.81
		No presencial	3.74	1.19
Modalidad – materias atrasadas	.968	Materias atrasadas		
		0 materias atrasadas	3.39	.91
Promedio general – materias atrasadas	.077	1 y 2 materias atrasadas	3.84	1.35
Modalidad – promedio general – materias atrasadas	.207	Más de 2 materias atrasadas	3.58	.85

En la Tabla 2 podemos observar los datos obtenidos para el modelo general lineal y el locus de control afiliativo; en este caso la modalidad presencial y no presencial que genera diferencias en las medias y tiene medias mayores para los estudiantes no presenciales. Por otro lado se puede observar que la interacción entre la modalidad y el promedio general resulta significativa al .003, particularmente en lo que se refiere a los promedios de 9 – 10 y de 0 – 8 en donde resultan los valores más altos en los puntajes de locus afiliativo asociados a los promedios más altos.

Finalmente, se observa que la interacción entre la modalidad promedio general y las materias atrasadas también es significativa particularmente en relación a no tener ninguna materia atrasada y tener más de dos materias atrasadas. Los alumnos que no tienen materias atrasadas presentan valores muchos más pequeños en locus de control afiliativo que aquellos que presentan 2 o más materias atrasadas; esto es, a menor promedio mayor número de materias atrasadas y para alumnos presenciales resultan los valores más altos de locus de control afiliativo.

Encinas, D. M. S.; Díaz, C. I. B.; Noriega, J. Á. V. & Estrada, D. Y. R. Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios

Tabla 2: Modelo general lineal para locus afiliativo utilizando la modalidad, promedio, materias atrasadas como factores fijos

Fuente	Sig.	Promedio	Media	Desv. E.
Modelo corregido	.011	0 - 8	3.95	1.40
Intercepción	.000	8.01 - 8.91	3.73	1.43
Modalidad	.064	8.92 - 9.0	3.58	.94
Promedio general	.153	9.01 - 10	3.49	.98
Materias atrasadas	.585	Modalidad		
Modalidad - promedio general	.003	Presencial	3.57	1.12
		No presencial	3.74	1.18
Modalidad - materias atrasadas	.132	Materias atrasadas		
Promedio general - materias atrasadas	.338	0 materias atrasadas	3.51	1.03
		1 y 2 materias atrasadas	3.71	1.43
Modalidad - promedio general - materias atrasadas	.024	Más de 2 materias atrasadas	3.81	1.06

El último es el modelo para locus de control interno donde no se perciben ninguna diferencia significativa en todo el modelo incluyendo los valores de significancia para el propio modelo que en los casos anteriores resulta significativo al .01 mientras

que para el caso de locus de control interno no es significativo al .66 así pues podríamos considerar que la modalidad, el promedio y el número de materias atrasadas no impactan los puntajes promedios de locus de control interno (véase la Tabla 3).

Tabla 3: Modelo general lineal para locus interno utilizando la modalidad, promedio, materias atrasadas como factores fijos.

Fuente	Sig.	Promedio	Media	Desv. E.
Modelo corregido	.662	0 - 8	6.07	.64
Intercepción	.000	8.01 - 8.91	6.09	.69
Modalidad	.564	8.92 - 9.0	6.02	.73
Promedio general	.266	9.01 - 10	6.27	.58
Materias atrasadas	.354	Modalidad		
Modalidad - promedio general	.713	Presencial	6.16	.62
		No presencial	6.11	.69
Modalidad - materias atrasadas	.535	Materias atrasadas		
Promedio general - materias atrasadas	.503	0 materias atrasadas	6.19	.67
Modalidad - promedio general - materias atrasadas	.739	1 y 2 materias atrasadas	6.09	.69
		Más de 2 materias atrasadas	6.09	.60

Encinas, D. M. S.; Díaz, C. I. B.; Noriega, J. Á. V. & Estrada, D. Y. R. Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios

Discusión

Los datos encontrados empatan con algunos otros ya reportados en la literatura para México y Brasil; como puede observarse los alumnos que no tienen materias atrasadas presentan un valor ligeramente mayor en su percepción de acuerdo con la relación entre su logro y su esfuerzo personal. Lo mismo sucede con los promedios de 9 a 10 tienen una media ligeramente mayor que los promedios de 0 a 8 y se repiten para la modalidad presencial con una media mayor que la de tipo no presencial.

Se esperaba que por el carácter no presencial el alumno percibiera mayor intensidad de acuerdo para con aquellas afirmaciones relacionadas con el esfuerzo en la categoría no presencial, pues se partía de la hipótesis de que el alumno requiere en esta modalidad más habilidades de autorregulación y autocontrol y criterios objetivos de autoeficacia para proponerse metas personales. Sin embargo, se observa una media ligeramente mayor en el locus de control externo para los no presenciales, aun cuando las medias de acuerdo-desacuerdo son proporcionalmente el doble para la percepción de locus de control interno que para la de locus de control externo y para la de locus afiliativo, lo cual indica que la muestra estudiada es muy uniforme y homogénea en relación con la percepción de que sus logros y fracasos están relacionados con sus acciones y su esfuerzo personal; aun con todo esto las medias de los promedios más altos fueron significativamente menores para locus afiliativo y para locus externo, lo mismo que aquellos que reportaron más de dos materias atrasadas presentaron también los valores más altos de percepción de locus de control externo y afiliativo, lo cual coincide con la literatura actual sobre locus de control y las atribuciones de control en estudiantes universitarios.

Es importante hacer ver que para la percepción de locus de control afiliativo y externo se encontraron diferencias significativas para la modalidad que recordemos favorecieron a la modalidad no presencial, mientras que el locus de control interno las diferencias son tan pequeñas que no son estadísticamente significativas.

Se observa en los resultados del modelo general lineal que las interacciones en ninguno de los tres casos resultaron estadísticamente significativas por lo que los modelos no son útiles como tales sino solo se recoge de ellos las diferencias significativas

univariadas para los factores modalidad, promedio y materias atrasadas; lo anterior significa que la modalidad agrupa a jóvenes de la muestra que se comportan de manera similar a una muestra aleatoria independientemente de su pertenencia a la educación superior y que la modalidad de estudio no establece diferencias en la percepción de los logros y fracasos asociados al locus de control interno y solo para locus de control externo aparece significativo el factor presencial no presencial. En resumen ninguno de los factores es sensible en diferencias de medias referentes al locus de control interno, la modalidad y el promedio general. Establece diferencias en las medias de locus de control externo y afiliativo pero no existen condiciones adecuadas para afirmar que los alumnos no presenciales tienen diferenciaciones tajantes en relación al locus de control externo y afiliativo al compararlos con los presenciales.

Referencias

- Cubillas, R. (1998). Deserción escolar, reprobación y eficiencia terminal en la educación de la población adolescente del estado de Sonora. *Estudios Sociales. Revista de Investigación del Noroeste*, 8(16), 14-19.
- Encinas, M. (2003). *Influencia de la escolaridad y locus de control en estrés y afrontamiento ante el riesgo volcánico*. Tesis de licenciatura. Universidad de las Américas.
- Flores, M. (1995). Asertividad y locus de control: efectos del género y nivel de escolaridad en empleados de la cd. de México. *Revista Sonorense de Psicología*, 9, 1 y 2, 55-63.
- García, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (2a. ed.). Barcelona, España: Ariel Educación.
- García - Aretio, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín informativo de la asociación iberoamericana de educación superior a distancia*, 18(4).
- Gianakos, I. (2002). Predictors of coping with work stress: the influences of sex, gender role, social desirability, and locus of control. *Sex Roles*, 46, 5-6, 149-158.

- Encinas, D. M. S.; Díaz, C. I. B.; Noriega, J. Á. V. & Estrada, D. Y. R. Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios
- Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. España: Oikostaus.
- Henson, H. & Chang, E. (1998). Locus of control and the fundamental dimensions of moods. *Psychological Reports*, 82, 75-79.
- Hernández, S. R., Fernandez, C. C. & Baptista, L. P. (1998). *Metodología de la investigación* (2a. ed.). México: McGraw Hill.
- Reh, H. B. & Cairns K. (1998). Adolescent health: The relationships between health locus of control beliefs, and behaviors. *Guidance and counselling*, 13(3), 23-29.
- Keegan, D. (2001). *Foundations of Distance Education*. (3rd. ed.). London: Routledge
- Ko, S. & Rossen, S. (2004). *Teaching Online. A Practical Guide*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Llorente, M. (2005). *La tutoría virtual: técnicas, herramientas y estrategias*. Recuperado el 2 de agosto de 2006, de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tutoriavirtual.pdf>
- Marchesi, Á. (2001). Cambios sociales y cambios educativos en latinoamérica. Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Psicología, Universidad Complutense. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Recuperado el 2 de Septiembre de 2003. Pág. 5 – 9. <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/marchesi.pdf>
- Martínez F. (2001). Federalización y subsistemas estatales de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 425 – 453.
- Mojardin E. García V. (2000). *Estudio correlacional entre inteligencia emocional y rendimiento académico* (pp. 38). Tesis inédita para obtener el título de Lic. En Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora.
- Moore, T. (2001). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Pervin, I. (1998). *La ciencia de la personalidad*. México: McGraw Hill.
- Reyes, L. I. (1995). *Género y control: conceptualización y medición etnopsicológica*. México: CONACYT.
- Rotter J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56 – 67.
- Siu, O., Spector, P., Cooper, C. & Donald, I. (2001). Age differences in Coping and Locus of Control: a study of managerial stress in Hong Kong. *Psychology Aging*, 16(4), 707-710.
- Stephens, A. & Wardle, J. (2001). Locus of control and health behavior revisited: a multivariate analysis of young adults for 18 countries. *British journal of Psychology*, 92, 659-672.
- Suárez-Castillo, M. & Ortega-Sánchez, M. (1996). Deserción escolar vista como un problema de ajuste psicosocial en el adolescente de una escuela secundaria. In G. R. Jiménez (Comp.) *¿Grupo doméstico, hogar o familia?*, Memoria del Tercer. *Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*. Tlaxcala, México: Universidad autónoma de Tlaxcala.
- Vera, N. J. & Cervantes, N. (2000). Locus de control en una muestra de residentes del Noroeste de México. *Revista de Psicología y Salud*, 10(2), 237– 247.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa
 Recebido: 04/11/08
 Aceito: 22/02/09

Representações Sociais de Adolescentes sobre Trabalho Doméstico e Escola¹

Social Representations of Adolescents on Domestic Work and School

Maria Ignez Costa Moreira²

Sandra de Fátima Pereira Tosta³

Resumo

Apresentamos o relato da pesquisa “Para Casa: representações sociais de adolescentes sobre os afazeres domésticos e a escola” que investigou as representações sociais sobre as experiências de trabalho doméstico e de formação escolar construídas por adolescentes do sexo feminino, entre 16 e 19 anos, com trajetória de emprego doméstico e, incluídas na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário sobre o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos; a realização de entrevista semi-estruturada e de um grupo focal. Concluímos que trabalho doméstico é representado como uma possibilidade de inclusão no mundo do trabalho, mas não como profissão definitiva. As adolescentes almejam melhores postos de trabalho e cursar faculdade. A escola é vista positivamente pelas adolescentes como espaço de sociabilidade. E a escolarização, embora considerem necessária para ascensão social, impõe tarefas difíceis de serem realizadas, sendo esta a face negativa da escola.

Palavras-chave: representações sociais; adolescentes; escola; trabalho doméstico

Abstract

This paper presents an analysis of the data produced by the research "Homework: adolescents social representations of domestic work and the school", which investigated social representations constructed by a group of female adolescent housekeepers and/or remunerated domestic workers, between 16 and 19 years of age, related to the school process in the program Educação de Jovens e Adultos -EJA (Adult and Young Education) developed by the Minas Gerais State Government. Data were collected through a questionnaire on the subjects social, economic and cultural profile, semi-structured interviews and focal group. The analysis focuses on the influences of social position on the school process, as well as on the meanings the adolescents constructed and attributed to their interactions in the school dynamics. The research was carried out with twenty adolescents in two municipal schools in Belo Horizonte, capital of Minas Gerais State. Two conclusions are pointed out, the first one shows domestic work as a possibility of inclusion into the labor world and of getting some earning, but not as a lifetime profession. The adolescents have a dream of better job positions and the possibility of getting into college. The second conclusion is that school is seen by the adolescents as an important space for sociability and to huddle together with their age-mates, a positive dimension of school life. As to the learning process, although they consider it an important tool for social improvement, it imposes tasks regarded as difficult, which is seen as the negative face of school.

Key words: social representations; adolescents; domestic work; school.

¹Este artigo refere-se à pesquisa: “Para Casa: representações sociais de adolescentes sobre os afazeres domésticos e a escola” realizada em Belo Horizonte- MG, no período de fevereiro de 2004 a março de 2005, com apoio do Fundo de Investimento de Pesquisa – FIP/PUC Minas.

² Doutora em Psicologia Social PUC-SP, Professora no Mestrado em Psicologia - PUC Minas. Endereço para correspondência: Av. Itaú, 525, Bairro Dom Cabral – CEP.: 30.535-012. Belo Horizonte, MG. Tel (31) 3319-4568, 3319-4922. FAX: (31) 3319-4447. E-mail: maigcomo@uol.com.br

³ Doutora em Antropologia Social PUC-SP, Professora no Mestrado em Educação – PUC-Minas.

Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa acerca das representações sociais sobre as experiências de trabalho doméstico e de formação escolar construídas por adolescentes do sexo feminino, entre 16 e 19 anos, com trajetória de emprego e/ou serviço doméstico e, em processo de escolarização formal na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em outros termos, buscou-se o entendimento de como um grupo de alunas adolescentes conciliava as suas atividades domésticas com o processo de escolarização, já que eram todas regularmente freqüentes à escola, e que significados eram produzidos não só para a realidade presente, mas também para as suas projeções de futuro.

É importante ressaltar que, segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a expressão trabalho doméstico é utilizada para os casos em que estão configurados contratos de trabalho – formais ou informais - em casas de terceiros, em que a trabalhadora recebe algum tipo de remuneração em dinheiro ou em objetos. Já, o serviço doméstico é tomado como a realização de atividades domésticas realizadas na própria casa e sem remuneração.

A pesquisa sobre a *Problemática Nacional do Trabalho Infante-Juvenil Doméstico no Brasil – TID/OIT (FUMARC/ICA2002)*⁴ revelou que o serviço doméstico, ou seja, aquele realizado na própria casa, é uma realidade em todas as sociedades e, em geral, são as mulheres adultas e as meninas as responsáveis pela execução do mesmo sem nenhuma remuneração. Nesta pesquisa foi constatado, ainda, que em Belo Horizonte havia adolescentes que realizavam trabalho doméstico em casa de terceiros com remuneração, em geral, baixa, ou em troca de roupas, sapatos, cestas básicas, material de higiene pessoal, entre outros objetos. Nestas situações as adolescentes prestavam serviços domésticos sem nenhuma garantia trabalhista como carteira profissional assinada, férias, previdência, 13º salário, dentre outras. Constatou-se também na referida pesquisa que muitas vezes as adolescentes trabalhavam nas casas vizinhas no próprio bairro onde moravam. Estes fatos conferem aos afazeres domésticos a característica emprego informal, no qual as trabalhadoras são destituídas do estatuto de sua

própria atividade laboral, tornando-as invisíveis nas estatísticas que buscam mensurar tal situação.

Diferentemente das conclusões da pesquisa realizada em 2002, na presente pesquisa foi constatado um maior grau de formalidade no exercício do trabalho doméstico, inclusive com algumas jovens tendo suas carteiras profissionais assinadas. Além, disso as adolescentes enfatizaram que o trabalho doméstico havia sido para muitas o primeiro emprego e, de caráter transitório, uma vez que no momento da entrevista elas exerciam atividades remuneradas em outros setores. Mas, todas elas tinham que conciliar as atividades escolares e de trabalho com o serviço doméstico exercido em suas próprias casas.

Na trajetória escolar destas adolescentes encontramos algumas interrupções motivadas por razões diversas, bem como, reprovações que acarretavam a repetência de séries. Estas circunstâncias as levaram a optar pela EJA que é considerada, historicamente, no Brasil como uma modalidade de escolarização cujo objetivo é atender àqueles que não puderam completar seus estudos na faixa etária esperada e desejada pelas políticas educacionais. Nesse sentido, é uma modalidade suplementar de atendimento específico aos jovens e adultos que, por variados motivos deixaram a escola ou nela não permaneceram, ou sequer nela conseguiram entrar, quando crianças.

Representações Sociais: uma Escolha Teórica

A opção pela teoria das Representações Sociais (RS) foi coerentemente articulada à escolha metodológica, uma vez que esse enfoque postula como princípio que os comportamentos humanos não são meramente determinados por componentes objetivos das situações vivenciadas, mas pelas representações subjetivas dessa vivência. Nessa perspectiva, a metodologia qualitativa busca sempre privilegiar o ponto de vista dos informantes para a interpretação e produção de sentidos de suas experiências. No processo da investigação, a pesquisa documental e o estudo da literatura possibilitaram aprofundar o conhecimento histórico sobre as escolas como sítio da investigação e sobre a problemática do serviço doméstico, bem como da EJA, dentre os eixos conceituais que nortearam a pesquisa empírica.

Encontramos a gênese do conceito de Representações Sociais (RS) na formulação de Serge Moscovici, que em 1961 publicou na França *La psychanalyse, son image et son public*. Nessa obra, o autor toma, como objeto de estudo, o

⁴Relatório Final da Pesquisa “Problemática Nacional do Trabalho Infante-Juvenil Doméstico no Brasil” realizada pelo LUMEN Instituto de Pesquisa/FUMARC/PUC Minas e ICA – Instituto da Criança e do Adolescente /PUC Minas. Fomento: OIT – Organização Internacional do Trabalho. Belo Horizonte. Março de 2002.

fenômeno da socialização da psicanálise traduzida na apropriação, pela população parisiense, de sua linguagem para referir-se às vivências cotidianas e explicá-las. O conceito de RS inaugura uma postura inovadora na psicologia social ao romper com a tradição norte americana do estudo das atitudes e ênfase no comportamento individual. Tais estudos afirmam-se como a busca de explicação dos fenômenos coletivos e da interpretação que coletivamente os indivíduos produzem e compartilham em suas experiências. Nesse sentido, Farr (1998) afirmará que Moscovici cria uma psicologia social verdadeiramente social.

Moscovici (1978) afirma que as RS têm como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana na sociedade contemporânea. Segundo esse autor, essas representações devem ser consideradas como teorias do senso comum, como uma ciência coletiva, como documento pelo qual as realidades sociais podem ser interpretadas e construídas. O autor considera que nessas sociedades existem duas classes distintas de universos de pensamento: uma erudita e uma do senso comum. Na primeira classe situam-se os *Universos Reificados* e encontram-se as ciências e o pensamento erudito em geral, caracterizado pela objetividade, pelo rigor lógico e metodológico, pela teorização e pela compartimentalização e estratificação dos conhecimentos em especialidades. Já a segunda classe, é nomeada de *Universos Consensuais*, na qual ocorre a atividade intelectual na interação social cotidiana; neste universo são produzidas as RS e, também, elaboração do *senso comum*. Nesse espaço não se conhecem limites especializados, não se obedece à lógica formal. A verossimilhança e a plausibilidade são mais relacionadas ao fato de os sentimentos e os sentidos serem compartilhados pelo grupo social do que pelos mecanismos da objetividade da ciência. Jodelet (1998) acrescentará que as RS têm implicação na prática social e contribuem para a construção da realidade comum aos grupos sociais.

As dinâmicas de construção das representações sociais são marcadas por dois processos: a *ancoragem* e a *objetivação*. O primeiro é compreendido como um processo que possibilita tornar familiar tudo aquilo que ainda não é conhecido. Ou seja, os objetos, os acontecimentos, as relações sociais, as pessoas. Nesta experiência de reconhecimento do estranho, reside o elo que permite compreender o novo. O que resulta na integração cognitiva do objeto representado ao sistema de pensamento social preexistente. Desse modo, a ancoragem, para Moscovici, significa classificar e denominar o estranho, tornando-o

familiar. A classificação dá-se mediante as escolhas de noções estocadas na memória com a qual comparamos o objeto a ser representado e decidimos se ele poderá ou não ser incluído numa classe considerada. Incluído numa determinada classe podemos, então, nomear o objeto.

Uma vez realizada a ancoragem, o outro processo é o da objetivação, que possibilita a comunicação e a circulação das RS. É uma operação *imaginante* no sentido de que se busca uma imagem que não é mera cópia do real e do seu estruturante, pois, ela dá forma específica ao conhecimento sobre o novo objeto, tornando o conceito abstrato em imagem concreta ou tornando imagem concreta o conceito abstrato. Esse processo ocorre em três fases, segundo Jodelet (1998): seleção e descontextualização de elementos da teoria perante critérios culturais e normativos; formação de um núcleo figurativo a partir dos elementos selecionados como uma estrutura imaginante, que reproduz a estrutura conceitual; naturalização dos elementos do núcleo figurativo pelo qual as figuras, que são formas elementares do pensamento, tornam-se realidades referentes para o conceito.

Acreditamos, assim, que os indivíduos nas múltiplas interações e, principalmente, nas experiências em seus grupos sociais, seja a família, a escola ou outros, formam representações sobre objetos de seu dia-a-dia. Tais representações exercem influências nas crenças, expectativas e condutas dos sujeitos em relação aos objetos, à medida que os representam. Diante dessa perspectiva, reafirmamos que o estudo das representações é relevante para a compreensão mais aprofundada da vida social. Nesses espaços, adolescentes, serviço doméstico e escola encontram-se relacional e dialeticamente integrados. A propósito, assinala Rangel (1993, p. 15), citada por Moura (2005):

A representação da escola torna-se, portanto, objeto de significativa importância à pesquisa em educação, seja porque se forma na prática social – princípio e finalidade da prática pedagógica – seja porque reflete o pensamento e sentimento (e no sentimento a atitude) que se constroem e se expressam coletivamente. (p. 12)

Concordando com Moura (2005), é importante esclarecer que *Objetos* não se referem apenas à concretude de uma sala de aula ou dos professores, mas a qualquer entidade que seja passível de representação, como a relação professor- aluno, as questões de aprendizagem e, dessa mesma forma, a relação serviço doméstico- escola, adolescente-EJA. Esse entendimento nos levou a tomar as RS

como eixo teórico - metodológico para compreender os sentidos construídos pelas adolescentes para as suas experiências de serviço e trabalho doméstico e de escolarização.

As adolescentes conferem ao trabalho e ao serviço doméstico dois sentidos primordiais: o primeiro está relacionado ao de socialização para o exercício do papel de gênero feminino esperado das mulheres, ou seja, cuidar da casa, cozinhar, cuidar de crianças, idosos e doentes. O outro, o da aprendizagem do trabalho como um valor que confere dignidade às pessoas.

Neste sentido, Sarti (1996) ressalta, em sua pesquisa sobre o valor moral do trabalho para os pobres, que ensinar os filhos a serem trabalhadores é um sinal de honestidade, de responsabilidade, como valores que devem ser legados às gerações futuras. As adolescentes, com as quais tivemos contato nesta pesquisa, revelaram ter este princípio internalizado, ou seja, o trabalho como valor moral. No entanto, a verdade é que a excessiva carga horária de trabalho, o cansaço e o confinamento impedem e dificultam que essas adolescentes consigam desenvolver um processo de escolarização e formação profissional satisfatórios. Nas suas narrativas sobre histórias de suas famílias, pudemos perceber, claramente, que o ciclo de pobreza e de exclusão social está perpetuado entre as gerações e a possibilidade de ele ser rompido é bastante remota. Neste cenário, é preciso também considerar que a ocupação dessas adolescentes nas atividades de trabalho e nas tarefas escolares - o *para casa* - acaba por impedi-las de outra atividade essencial aos jovens: o lazer. Ora, é através das práticas de lazer e de esporte que eles poderão experimentar diversos e necessários graus de convivência com os outros e tecer suas redes de sociabilidade.

Educação de jovens adultos

Apenas para pontuar, sem a pretensão de recuperar, a trajetória da EJA na história recente da educação brasileira, as políticas públicas de inserção ou reinserção de adolescentes e adultos na escola, desde a década de 40 do século passaram a ter estatuto próprio e campo diferenciado da educação elementar (regular). É o que explica Parreiras (2000), em sua pesquisa sobre formação docente e EJA na Rede Municipal de BH - MG.

Deste período até hoje, várias modalidades de experiências de EJA foram realizadas, não só por parte das iniciativas públicas, como particulares, ligadas a igrejas e, mais recentemente, ao chamado terceiro setor. Tais iniciativas revelam como a educação de jovens e adultos, atualmente, coloca-se

de forma mais contundente, à medida que o mercado de trabalho tem ampliado cada vez mais suas exigências em relação à capacitação do trabalhador. E, ao mesmo tempo, denuncia a tragédia do baixo grau de escolarização no Brasil.

A Carta Constitucional de 1988 proclamou e consagrou por lei os direitos dos cidadãos à educação no nível fundamental, obrigatória e gratuita inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, de 1996, a EJA - modalidade de atendimento a essa população é ratificada como um direito social constitutivo da cidadania moderna. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma o dever constitucional do Estado em assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Em Minas Gerais, a Constituição do Estado (1989) reafirma a educação como direito de todos e dever do estado e da família, cuja promoção será incentivada com apoio da sociedade em vistas ao pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por sua vez, a Lei Orgânica do Município - LOM, de 1990, mostra, em seu artigo 157, a educação como direito de todos, dever do poder público e da sociedade cujo objetivo é o pleno desenvolvimento do cidadão tornando- o capaz de refletir sobre a realidade. Visa, ainda, a qualificação desse indivíduo para o trabalho. Diferente dos documentos anteriores, a LOM estabelece a educação como dever do poder público e da sociedade e não da família, como explica Carli (2004).

Não só nos textos legais, tais como o da Ação Educativa (2002), mas também em outras esferas, é consensual que a educação escolar, mais que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde por valores de cidadania social e política. E esse contexto vem gerando, de forma cada vez mais intensa e veloz, demandas educacionais mais amplas e mais complexas. Assim, o acesso às informações necessárias ao exercício do trabalho e da cidadania, bem como às tecnologias digitais, requer níveis cada vez mais altos de habilidades para a leitura, escrita, compreensão e resolução de problemas. Contraopondo-se a essas exigências, entretanto, perdura o analfabetismo, inclusive em sua versão *funcional*⁵, representando uma forma aguda de exclusão sócio-cultural, em especial, na

⁵ O Analfabetismo Funcional constitui um problema silencioso e perverso que diz respeito à alfabetização e a pessoas alfabetizadas. Não se trata daqueles que nunca foram à escola, mas sim de pessoas que sabem ler, escrever e contar; porém não conseguem compreender um texto por mais simples que seja.

Moreira, M. I. C. & Tosta, S. de F. P. Representações sociais de adolescentes sobre trabalho doméstico e escola

adolescência. Ora, é nessa fase de intensa aprendizagem, em que a escolaridade se torna precária e é interrompida precocemente, não garantindo as condições básicas que a sociedade demanda.

De acordo com o Censo de 2000, há no Brasil, 21.249.557 pessoas na faixa etária de 12 a 18 anos, o que significa que um, em cada oito brasileiros, é adolescente. Esse contingente populacional é bastante diverso e a formulação de políticas públicas educacionais requer conhecimento e disponibilidade de informações que orientem, adequadamente, a essas ações. Contudo, em vista desse contexto e dos dispositivos legais, nacionais e locais, não há indicadores consistentes que apontem que os jovens (e adultos) estejam assegurados quanto ao seu desenvolvimento integral. Em outros termos, o que sabemos é que a relação entre escola e adolescentes em geral é bastante tensa, a começar pela pertinência de uma modalidade educacional que se destina conjuntamente a *jovens e adultos*, como se ambos compartilhassem de um mesmo universo sócio-cultural, de um mesmo tempo de vida e não guardassem marcas e vivências específicas biológicas, psicológicas e culturais. Essas marcas, muitas vezes, os separam em termos de interesses, preocupações, expectativas, sonhos. Aliás, a dificuldade em lidar com as diferenças culturais é histórica, parece algo congênito na constituição da própria idéia de escolarização, uma vez que a homogeneidade sempre foi e ainda é a meta desejável à cultura escolar. Nesse sentido, Tosta (2005) argumenta que a escola desconsidera a heterogeneidade, seja ela de que ordem for; de classe, gênero, étnica, faixa etária, geracional, religiosa, regional, e prossegue impondo estratégias de ensino homogeneizantes, apesar das diferenças.

Acrescentamos a isso o fato de que o conceito de adolescência, assim como o de adulto, é uma construção social em que pesem as intensas transformações biológicas que caracterizam essa fase da vida. Participam da construção desse entendimento elementos culturais que variam no tempo e de uma sociedade para outra. E, mesmo dentro de uma sociedade, há variações de um grupo para outro. Portanto, é a partir das representações sociais que cada grupo de adolescentes se constrói, que deveriam ser definidas responsabilidades e direitos que devem ser atribuídos às pessoas nesta faixa etária, e criados mecanismos de como tais direitos devem ser preservados e garantidos. Desse modo, sabemos o quão é fundamental considerar que a fase de vida dos alunos dessa modalidade de educação confere à EJA uma identidade que a diferencia da escolarização *regular* e demanda práticas educativas específicas, características

diferenciadas de aprendizado, conteúdos abertos à incorporação de saberes da experiência, didáticas e práticas adequadas de trabalho e representações também distintas acerca da idade cronológica, como tempo de formação.

Diante desse quadro, optamos por ouvir adolescentes responsáveis por atividades domésticas, buscando registrar e analisar suas representações sociais acerca dos processos de escolarização. Vimos, nessa estratégia, uma alternativa de entendimento dos motivos que levam à permanência do indivíduo na escola, ao abandono dela e ou fracasso da e na escola quando do atendimento a essas alunas. Nesse sentido, importaram menos os tradicionais estudos que enfocam o *fracasso escolar* na perspectiva corrente de atribuir sempre ao aluno e à sua condição de classe as razões de tal fato. Ao contrário, interessaram mais e, sobretudo buscar interpretações diferenciadas da escolaridade das adolescentes, por gênero e por atividades domésticas, sem o apoio apenas em determinações externas como as condições socioeconômicas. Pois, acreditamos que é necessário associar a esse tipo de enfoque, as determinações interiores do sistema de ensino na percepção das adolescentes estudantes e as suas próprias.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho, adotamos o modelo da *pesquisa sintética*, optando pela metodologia qualitativa dos estudos de caso. Compartilhamos da compreensão de outros pesquisadores e estudiosos dessa metodologia, entre eles, Diesing (1972), citada por AMAS (1995). Segundo esse autor,

Um estudo qualitativo não é feito com intenção de generalização de dados. Ao contrário, seu objetivo é o de produzir um aprofundamento em determinadas coortes de dados. A partir de uma articulação da teoria com os dados sobre o caso particular, o estudo qualitativo intenciona construir um modelo de análise que possa vir a ser utilizado em outros casos semelhantes com poder explicativo e operativo. A cada vez que esse modelo é utilizado pode ser reformulado ou não, dependendo da necessidade. Isto faz com que haja construção e acumulação de conhecimento, de forma dialética, pela constante reflexão entre a teoria (modelo construído) e a prática (modelo aplicado). (p. 114)

Para a escolha dos sujeitos deste Estudo de Caso fizemos um levantamento das escolas municipais que ofereciam a modalidade de Educação de Jovens Adultos em Belo Horizonte.

Das 26 escolas encontradas, foram selecionadas duas, seguindo dois critérios. O primeiro era obter escolas com maior número de turmas de EJA, uma vez que nosso objetivo era de aumentar as chances de encontrarmos adolescentes entre 16 e 19 anos, trabalhadoras domésticas e/ou responsáveis pelo serviço doméstico. O segundo referia-se à localização das escolas em regiões distintas da cidade⁶. Seguindo esses critérios, selecionamos duas escolas: uma na Regional Centro - Sul, nomeada de Escola Mercúrio e outra na Regional Oeste, nomeada de Escola Júpiter.

Após a seleção das escolas fizemos os primeiros contatos com as adolescentes que poderiam vir a participar de nossa pesquisa. Estes contatos foram estabelecidos segundo princípios éticos. Primeiro, a consideração de que sendo as adolescentes, sujeitos de direitos, deveriam ser plena e claramente informadas do tema e dos objetivos da pesquisa, para que pudessem decidir livremente por participar ou não da mesma e segundo, a escolha criteriosa de técnicas de investigação que possibilitassem a expressão das adolescentes sobre suas representações do trabalho doméstico e da escola. Assim, consideramos que as narrativas produzidas estavam relacionadas ao contexto sócio-histórico das adolescentes e à qualidade de interação entre as mesmas e as pesquisadoras. E finalmente, houve o cuidado com a preservação de suas identidades e, no momento de realização das entrevistas, a gravação foi feita com o livre consentimento das adolescentes e, posteriormente transcritas integralmente.

Quanto à coleta de dados, adotamos a combinação de algumas estratégias: a pesquisa documental para conhecimento das escolas, principalmente no tocante ao seu projeto pedagógico, questionários entrevistas e um grupo focal realizados junto às alunas adolescentes. Desse modo, buscamos criar diversos espaços de expressão tendo em vista que o objetivo era compreender as representações sociais das adolescentes sobre escola e afazeres domésticos.

As meninas e as escolas

O primeiro passo foi a aplicação do questionário entre as alunas das duas escolas, buscando identificar o perfil socioeconômico e cultural delas. Os questionários foram estruturados com perguntas abertas e fechadas, distribuídas em três blocos: (i) dados de identificação; (ii) experiência e condições atuais de trabalho e (iii) trajetória escolar e inclusão na EJA. Aplicamos um total de 38 questionários: 14 na Escola Mercúrio e 24 na Escola Júpiter.

Após a análise dos questionários, selecionamos para as entrevistas, 20 adolescentes com trajetória de emprego doméstico e/ou responsáveis pelo serviço doméstico em suas próprias casas. As entrevistas semi-estruturadas permitiram às entrevistadas o relato de suas experiências na infância, nas relações familiares e escolares, de trabalho, bem como com o grupo social mais amplo e suas opções de lazer.

Das 20 adolescentes entrevistadas, conforme mostra o Quadro 1, 10 foram convidadas a participar do Grupo Focal. Buscamos compor o grupo segundo alguns critérios que possibilitassem a diversidade de experiências de trajetória escolar, de ocupação laboral e projetos de futuro. O Grupo foi desenvolvido em sessão única, em torno de três temáticas, a saber: a escola, o trabalho/serviço doméstico, a adolescência. Contamos com a presença de apenas cinco adolescentes, pois, as outras cinco alegaram diversos motivos para o não comparecimento, incluindo compromissos em suas casas. Mesmo assim decidimos pela realização do Grupo considerando a implicação das adolescentes presentes e os resultados já obtidos com o questionário e as entrevistas, e entendendo que o critério nesta situação é menos quantitativo e mais representativo da situação em pauta.

⁶ Cabe lembrar que o município de Belo Horizonte está dividido em Regiões Administrativas: Centro-Sul, Norte, Oeste, Leste, Noroeste, Nordeste, Venda Nova, Pampulha e Barreiro. A escolha de duas regionais distintas está fundada nas conclusões de outras pesquisas, como a realizada pela AMAS – Associação Municipal de Assistência Social, em 1995, que objetivou estudar as famílias de Belo Horizonte. Este trabalho revelou que cada regional da cidade tem características socioeconômicas e culturais distintas (1995).

Quadro 1: Relação das entrevistadas por a idade e ocupação

Nome ⁷	Idade	Ocupação atual
Silvia	17 anos	Serviço doméstico
Jade	17 anos	Serviço doméstico
Teresa	19 anos	Serviço doméstico
Helena	18 anos	Serviço doméstico
Paula	16 anos	Empregada doméstica
Ana	17 anos	Serviço doméstico
Gilda	17 anos	Trabalha em escritório de contabilidade
Carmem	17 anos	Serviço doméstico
Mirtes	17 anos	Serviço doméstico e trabalho voluntário na escola
Luiza	18 anos	Trabalha em salão de beleza
Célia	16 anos	Desempregada
Júlia	16 anos	Salão de beleza
Celina	19 anos	Empregada doméstica
Marina	16 anos	Empregada doméstica
Janaína	18 anos	Salão de beleza
Joana	18 anos	Serviço doméstico
Cláudia	19 anos	Empregada doméstica
Laura	16 anos	Serviço doméstico
Alice	16 anos	Serviço doméstico
Glória	17 anos	Office -girl

A partir da técnica de análise de conteúdo aplicada ao texto das entrevistas e ao registro do grupo focal criamos algumas categorias que nos permitiram discutir as representações sociais construídas pelas adolescentes, sobretudo em relação à escolarização, ao trabalho e a seus projetos.

Resultados e Discussão

Afinal como a estudante trabalhadora doméstica se localiza na escola e quais são os sentidos atribuídos por ela a esse tempo e espaço? De que modos, na perspectiva desses sujeitos,

trabalho e escolarização se relacionam e interagem em seu cotidiano escolar? Como os saberes advindos de suas vivências são considerados pela escola? Algumas respostas a estas indagações são apresentadas a seguir organizadas em três categorias: Lembranças da escola; Escola, trabalho e serviço domésticos, e, EJA: uma relação possível? Cada uma destas categorias é ilustrada com expressões (entre aspas) retiradas das entrevistas transcritas e, para destacá-las, usamos o recurso da fonte em itálico.

Lembranças da escola

Ao ouvir as meninas nesta pesquisa,

⁷ Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas meninas.

consideramos que lembrar e os modos como se lembra são atos tanto individuais quanto sociais. Se em grupo as lembranças são transmitidas, retidas e reforçadas, o narrador, ao conduzir o fio de seu pensamento, o individualiza e faz com que permaneça o que significa (Chauí, citada por Bósi, 1983). Assim, para encontrar, nas falas e na memória das adolescentes suas representações sobre a escolarização e o trabalho consideramos importante cotejar esses enfoques com outros que foram categorizados na análise global da pesquisa. Isso porque escola e serviço doméstico fazem parte de um entrecruzamento de acontecimentos que foram relatados pelas adolescentes. E, mais, esses acontecimentos dizem respeito a vivências do tempo, da infância, da adolescência e a seus projetos.

Com efeito, no caso das entrevistadas, Sílvia e Jade ao recordarem o tempo de criança, destacaram as amizades feitas na escola e Gilda *“as festinhas”*. Ana, por sua vez, ao recordar a infância, comentou que fora uma aluna muito *“bagunceira”*, e Paula confessou que freqüentara a escola apenas por dois anos e meio devido às dificuldades financeiras de sua família. Também Marina e Janaína interromperam os estudos na 4ª série do ensino fundamental pelas mesmas razões. Carmem lembrou que brincava muito na escola, fato que lhe acarretou muitas advertências da professora que a colocava de castigo atrás da porta. Já Teresa disse que era obrigada a freqüentar a escola, mas *“nunca gostou de estudar”*.

Associado a esse *“não gostar de estudar”*, foram relatadas as ocorrências de reprovação, tão comuns à maioria do grupo de meninas. Assim, Teresa repetiu a 3ª série do ensino fundamental, Sílvia e Jade, a primeira série, Ana repetiu duas vezes a 3ª e a 7ª séries do ensino fundamental e Gilda repetiu a 7ª série. Janaína repetiu, por três vezes, a 3ª série do ensino fundamental. Helena também não gostava de estudar, mas nunca repetiu o ano, pois, segundo sua expressão, *“dava fobia ter que ficar na sala muito tempo”*. Luíza, embora não tenha tido nenhuma repetência, buscou a EJA para *“acelerar os estudos”*. Já Célia não fez nenhuma referência ao seu percurso escolar, enquanto Celina e Júlia pararam de estudar por dificuldades em compatibilizar o horário de trabalho com o escolar e com as tarefas domésticas, além de ambas terem que cuidar de familiares doentes.

Com relação à reprovação, merece destaque a situação de Glória. Ela foi matriculada na pré-escola aos 6 anos, nunca foi reprovada, apesar das dificuldades que tivera na 6ª série. Eis sua explicação a respeito:

não que eu tomei bomba, eles me voltaram sabe, eu

estudava num colégio fraco que era municipal também e fui pra um estadual muito forte, aí cheguei lá, eu não tava conseguindo pegar matéria, aí eles me voltaram uma série atrás, eu estava na terceira e eles me voltaram para segunda.

Outra entrevistada, Alice, entrou na escola aos 11 anos porque não era aceita por fazer uso de *“remédios controlados”* e apresentar *“convulsões”*. Recordou, ainda, que tivera muitas dificuldades para aprender a ler, estava na EJA e identifica seu ciclo de estudos como a *“5ª série”*. Joana, por sua vez, não relatou nenhuma lembrança da escola. Quanto à Cláudia, parara de estudar quando morava no interior de Minas Gerais, pois, a escola da cidade *“era muito perigosa e violenta”*. Já em Belo Horizonte, procurou a EJA e voltou à escola para ser *“alguém na vida”*. Por fim, Laura entrou aos sete anos na escola fundamental, parou de estudar por um ano, mas não explicitou os motivos.

Como mostram as narrativas, o ato de estudar para essas meninas foi sempre penoso, um misto de obrigação interrompida pelas carências financeiras e pelo trabalho doméstico, apesar de ser visto sempre como uma necessidade. O gostar da escola era superado pelos desconfortos materiais e pelo tratamento desigual dado a algumas delas na instituição escolar. A percepção de que a escola não era um lugar empoderado por elas parece evidente em suas falas. Contudo, a escola era vista, também, como um lugar que não poderia ser descartado. Quanto ao ingresso na EJA, quase todas encontraram nela um meio de recuperar o tempo de estudar perdido entre obstáculos de ordem econômica, cultural e psíquica.

Estas narrativas revelam que, não obstante as representações sociais da escola ser mais negativas que positivas, a instituição era valorizada pelas adolescentes que reconheciam, na escolarização, a possibilidade de superar a condição de pobreza social e cultural. Isto é, a escola, para essas meninas, era um lugar sempre desejado. Acreditamos, também, que essa busca pela escola podia ocorrer porque ela era claramente considerada pelo grupo como um *“lugar de fazer amigos”*, de encontrar pessoas, conversar. Era fortemente valorizada como espaço de sociabilidade.

Outro fato que nos chamou a atenção nesse estudo, é que os afazeres domésticos, seja na própria casa, ou em casa de terceiros marcavam seus aprendizados, seus saberes e sua formação como sujeito. As mulheres aprendem as tarefas domésticas com outras mulheres, ao longo das gerações. Na nossa cultura estas tarefas são significadas como de gênero feminino e atribuídas usualmente às mulheres. Portanto, esta

aprendizagem é um dos elementos da construção identitária destas adolescentes.

Escola, trabalho e serviço domésticos

Do grupo de adolescentes pesquisadas, nove estavam desempregadas, ou seja, não tinham nenhum vínculo formal de trabalho. Contudo exerciam as tarefas domésticas, desde lavar, passar, arrumar a casa, cozinhar, cuidar de familiares doentes e dos irmãos mais novos. Todas afirmaram, também, que aprenderam a trabalhar com a mãe, observando-a nas atividades cotidianas ou mesmo sendo forçadas a fazê-las. Laura, por exemplo, afirmou: “*desde os nove anos ajudo minha mãe em casa*”.

A conciliação dos serviços domésticos com os afazeres da escola era fonte de tensão, conforme explicitada no grupo focal e sobre isso algumas adolescentes disseram: “*tem hora para fazer tudo*”, outras achavam ficar muito difícil trabalhar durante todo o dia e “*ainda ter que estudar à noite*”.

É importante destacar que das onze adolescentes que estavam empregadas, todas ainda exerciam tarefas domésticas, ou seja, tinham uma dupla jornada de trabalho, além das atividades escolares.

Algumas delas começaram a exercer as atividades domésticas desde os 7 anos, como Janaína. Ela se via impedida de brincar, em virtude das tarefas que era obrigada a cumprir. Aliás, essa brusca e compulsória saída da infância foi comum no discurso de todas as meninas que entrevistamos. Apenas uma delas, Claudia, disse ter se iniciado no trabalho mais tardiamente, aos 18 anos, cuidando de uma senhora idosa da qual era um misto de enfermeira, acompanhante e empregada doméstica.

Por outro lado, os depoimentos revelaram a clara percepção de que o trabalho é expressão de dignidade e de autonomia. Gilda declarou, por exemplo, que, quando não está trabalhando se sente “*inútil*” e considerou, ainda, que o trabalho não atrapalhava os estudos. E mesmo trabalhando fora de casa, ajudava nas tarefas domésticas. Quanto à remuneração essas trabalhadoras recebiam, em média, um salário mínimo (R\$260,00 à época da pesquisa). O dinheiro era usado para pagar as despesas pessoais e, via de regra, repartir com familiares que moravam no interior. Isso representava para elas “*uma responsabilidade muito grande*” e limitava - as, pois, “*pra você ter uma calça de cinquenta e cinco reais, sessenta reais, você não pode ter*”, queixou-se Glória. Segundo ela, trabalhar atrapalhava os estudos: “*Atrapalha. Eu estava falando disso ontem, demais! Você vem exausta do trabalho, tem dia que*

você passa raiva, cansa. Você chega na escola, o professor tá explicando, sua mente tá cansada...”. Igualmente se expressou Helena, que já tivera a experiência de trabalhar em um escritório e, na época, ajudava nas tarefas domésticas. Em sua opinião isto dificultava estudar: “*Quando trabalhava eu estudava menos e matava muita aula porque chegava em casa muito cansada*”. O serviço doméstico tem conotação de ajuda para Sílvia e não a atrapalhava nos estudos, ao passo que o trabalho exercido fora de casa, “*dependendo do horário*” poderia atrapalhar.

Concluindo, os relatos das entrevistadas permitem-nos traçar algumas idéias comuns. Com efeito, verificamos que a maioria delas aprendera com as mulheres mais velhas da família (mães, avós, irmãs), as tarefas domésticas. Na verdade, um aprendizado compulsório, adquirido pela observação e também pelo próprio desempenho de alguma tarefa desde muito cedo com ou sem a presença de adultos. Observamos que, se por um lado, ter aprendido as tarefas domésticas ainda na infância foi considerado por elas como um sinal positivo, pois isso as habilitava para assumirem a responsabilidade pela própria casa ou para procurar emprego doméstico em casa de terceiros; por outro, foi visto como óbice a uma vivência mais plena da infância, principalmente no que se refere ao brincar. E, para algumas delas, tornou-se impeditivo também ao estudar. Verificamos, que se a adolescente não era empregada doméstica nem a responsável exclusiva pela execução das tarefas domésticas em sua própria casa, estas atividades não eram consideradas por elas como trabalho, mas como uma “*ajuda*”. Isso reforça a representação de que atividades domésticas não significam trabalho.

De fato, podemos perceber nos depoimentos que o serviço doméstico e sua aprendizagem eram vistos como se fossem próprios da vida das adolescentes, eram naturalizados em suas falas, raramente ouvimos algum questionamento a respeito. Trata-se de experiências vivenciadas com naturalidade e bem ditas por que propiciavam a inserção, ainda que precoce e não desejada, no mundo do trabalho indicando a dimensão socializadora do labor. Aliás, a conciliação do trabalho ou do serviço doméstico com as atividades escolares era possível e não prejudicial ao processo de escolarização, segundo as declarações de metade do grupo de meninas. Essa idéia foi defendida, principalmente, entre as adolescentes que não trabalhavam fora de casa. Já para as demais, que trabalhavam no espaço público ou no doméstico de terceiros, afirmaram o contrário. Segundo elas, tal conciliação não era fácil, pois se sentiam assoberbadas e cansadas.

EJA e trabalho doméstico: uma relação possível?

Como dissemos antes, pensar a escola e a escolarização na EJA dividiu a opinião das adolescentes: um grupo gostava de estudar, apesar da condição concreta em que viviam e outro não. Tal constatação suscita algumas reflexões sobre: a organização do tempo, espaço e currículos para uma modalidade de ensino voltada para jovens e adulta; a inserção de gerações diferenciadas em uma mesma modalidade de educação; as estratégias tanto da escola quanto das meninas para se manterem na EJA. Achemos por bem abordar essas questões considerando os seguintes pontos: a relação das alunas com os professores e as atividades curriculares; os projetos dessas meninas.

Com relação aos professores e as atividades curriculares, a maioria das meninas entrevistadas relatou não ter dificuldade na escola, pois na opinião delas, os professores compreendiam que os alunos que trabalhavam fora e, por isso tinham muita paciência com eles e os ajudavam. Como disse Janaína, eles eram compreensivos e pacientes e *“dão mais tempo para a realização das atividades”*. Ou, como lembrou Joana, *“eles diminuem a quantidade de exercícios para serem feitos e dão mais tempo aos alunos”*. Na opinião de Alice: *“os professores compreendem os alunos que trabalham porque eles também trabalham”*, apesar de reconhecer que *“muitos aqui não tá ensinando direito...”*. Para Glória, os professores eram compreensivos e demonstram isso, *“no jeito de explicar”* e permitiam ao aluno chegar mais tarde e ir embora mais cedo. Aliás, a flexibilização do horário das aulas e das datas de entrega dos trabalhos pelos professores foi ressaltada pela maioria das meninas entrevistadas.

Com referência especialmente à relação delas com os professores, não nos pareceu haver problema. Contudo, as adolescentes apontaram algumas dificuldades no desempenho de disciplinas, como Matemática, Química, Português e Geografia. Segundo elas, a falta de tempo para estudar dificultava a aprendizagem. Nessa direção, algumas apontaram a prática de ensino, aulas de inglês, aulas de informática e a necessidade de se aumentar o número de computadores na sala. Esta demanda aparecia vinculada à expectativa de preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Percebemos, também, que, na visão das adolescentes, estudar exigia delas sacrifício em prol de um futuro melhor, conteúdo este discutido no grupo focal. Percebemos aí claramente estabelecida uma relação de troca na qual a *“doação e*

sacrifício” daquele momento seriam recompensados com *“uma vida melhor”* no futuro. Se estudar não era tão prazeroso, a frequência à escola, ao contrário, propiciava-lhes momentos de prazer, de encontrar os colegas, de conversar, de trocar experiências. A escola é representada como um espaço social importante de trocas afetivas e de experiências entre pares, e contato com os mais velhos foi também apontado como positivo *“com os colegas mais velhos, agente aprende muito!”*.

No tocante aos projetos de futuro todas as entrevistadas, exceto uma, pretendiam continuar os estudos como forma de *“mudar de vida e não repetir a situação dos meus pais”*. E a maioria também explicitou o desejo de constituir uma família, mas em bases diferentes da dos pais. Indagadas sobre o que fariam em um prazo de cinco anos, as respostas confirmaram o desejo de mudança, via continuidade da escolarização. Pretendiam concluir o ensino médio e cursar uma faculdade, o que reforçava a percepção delas de que a ascensão social se daria via escola.

Nesse sentido, Gilda tinha como projeto cursar odontopediatria e imaginava que em cinco anos estaria empregada e com estabilidade financeira. As outras entrevistadas citaram os cursos de Educação Física, Direito, Veterinária, Fisioterapia Biologia Marinha, Computação e apontaram a expectativa de que, transcorridos os cinco anos, estariam *“formadas, casadas, com casas próprias, carros e bons serviços”*. E uma delas anunciou o desejo de sair do país; depois de formada ir para Portugal ou para a Espanha. Dessa forma, ela imaginava que teria condições para comprar um carro, uma casa e depois voltar para o Brasil para *“montar um negócio”*. E apenas uma delas, Janaína, não planejava cursar uma faculdade. Pretendia, dentro de cinco anos, estar casada e trabalhando em telemarketing que julgava ser *“um emprego melhor”*.

Por fim, gostaríamos de chamar a atenção para três aspectos: as meninas que trabalhavam como empregadas domésticas não pretendiam continuar na profissão, isto reafirma a conclusão de outras pesquisas de que o trabalho doméstico é um meio e não um fim, e, ainda, um meio que não inviabiliza a formação profissional e a busca de novos e melhores postos de trabalho na esfera pública; a maioria das entrevistadas tinha planos de cursar uma faculdade e não consideravam que a história de inserção precoce no mundo do trabalho e as dificuldades de aprendizagem vividas no seu processo de escolarização e as condições socioeconômicas do momento fossem empecilhos para alcançarem tal objetivo; e finalmente que além dos projetos no terreno profissional, as

adolescentes, também, demonstraram desejo na sua maioria, de se casar e ter filhos. No grupo focal os projetos de futuro foram compartilhados e as participantes encorajaram umas às outras na busca da realização de seus sonhos, revelando claramente uma condição social por elas compartilhada como elemento de identificação do grupo.

Considerações Finais

Decidimos iniciar nossas conclusões comentando o processo da investigação em termos das estratégias teóricas e metodológicas adotadas, pois, acreditamos que, assim, ampliaremos para o leitor a possibilidade de entrar na riqueza do universo que pesquisamos.

Desse modo afirmamos que escolha teórico-metodológica das Representações Sociais como guia para o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou-nos conhecer e interpretar os sentidos produzidos pelas adolescentes sobre as suas experiências. O questionário, a entrevista e o grupo focal foram estratégias que, além de favorecerem a expressão das meninas, também permitiu às pesquisadoras uma aproximação maior do mundo e da sua cultura das adolescentes. O uso do questionário possibilitou a identificação do perfil socioeconômico e cultural e, a partir de sua análise, foram escolhidas as adolescentes para serem entrevistadas, de acordo com os critérios citados neste texto.

Já as entrevistas constituíram momentos preciosos de interação entre pesquisadoras e adolescentes e foram, também, um tempo de rememoração e de elaboração das entrevistadas, especialmente, sobre os seus processos de socialização via o trabalho doméstico e de escolarização. Este último marcado por entradas e abandonos da escola. Importante destacar que, mesmo quando as adolescentes estavam ausentes da escola, a retomada dos estudos e de uma maior escolarização sempre esteve presente em seus projetos. O grupo focal, embora realizado apenas com a metade das adolescentes convidadas, foi um momento importante no qual pudemos observar a interação entre as participantes em torno de questões que afetavam a todas elas.

Este estudo propiciou demonstrar que as adolescentes responsáveis pelo serviço/trabalho doméstico são muitas vezes exploradas, têm uma carga pesada de atividades cotidianas o que, às vezes, as impedem de estudar, de participar de atividades culturais e de lazer, próprias aos sujeitos nesta etapa da vida. Vimos que, muitas vezes, elas constroem uma representação do trabalho doméstico, de certa forma, real: a primeira é a

possibilidade de se incluir no mundo do trabalho e de ter alguma renda. Nesse sentido ele não é tomado como fim em si mesmo. Por outro lado, elas procuram conciliar o trabalho doméstico com a escola. Esta é vista pelas adolescentes como um espaço importante de sociabilidade e de socialização e a aprendizagem, como uma importante ferramenta para a ascensão social. É através do processo de escolarização que elas imaginam ter uma profissão e alcançar bons postos de trabalho.

Entre as representações sociais construídas pelos sujeitos da pesquisa observamos que muitas adolescentes que fizeram parte de nossa pesquisa imaginavam que o fato de serem empregadas domésticas na adolescência, não alteraria em nada o sonho de, no futuro, ser médica, advogada ou veterinária. Para usar uma expressão própria dos adolescentes, dita por elas nas entrevistas, “não tem nada a ver uma coisa com a outra”. Tal construção encontra apoio no pensamento mágico, o qual, na visão de Stengel e Moreira (2003), pode proporcionar ou impedir uma ação desejada. Acrescenta ainda a autora que essa forma de pensar é comum na adolescência e permite ao sujeito supor que seu sonho, ou seu desejo será realizado, independentemente das condições materiais e culturais na qual está imerso. Ao sonho, no entanto, contrapõe-se uma perversa e desigual realidade socioeconômica percebida por elas e que, então, confronta e harmoniza os seus sonhos com sua realidade. Esse processo de entender limites e possibilidades confunde-se com o próprio processo de tornar-se adulto, de sair da adolescência.

Construções como essas encontram ressonância, também, em certas representações sociais da mobilidade social, sobretudo via a escola. Nesse contexto, é comum que os indivíduos sejam eles próprios exclusivamente responsabilizados por suas trajetórias profissionais, amparados na percepção de escola como redentora da sociedade, conforme explicitam algumas teorias pedagógicas. Nelas está implícito que a possibilidade de mudar de vida se relaciona diretamente à quantidade de esforço pessoal que cada indivíduo é capaz de empreender. Além disso, tal esforço no percurso escolar seria decisivo à mobilidade social desse indivíduo. Neste sentido, vários casos emblemáticos de pessoas que nasceram pobres e alcançaram fortuna, sucesso e fama são incorporados ao discurso midiático de interpretação da realidade, lembrados e recontados pelos grupos sociais, alimentando o sonho de muitos deles.

Finalmente é preciso dizer: são adolescentes que sonham, claro, todas elas quase igualmente, indiferentes às possibilidades ou impossibilidades

Moreira, M. I. C. & Tosta, S. de F. P. Representações sociais de adolescentes sobre trabalho doméstico e escola

que a vida lhes oferece. Contrariando expectativas já historicamente construídas e tidas, geralmente, como irreversíveis, as meninas ouvidas nesta pesquisa almejam a continuidade dos estudos e projetam o futuro em consultórios médicos, clínicas veterinárias, pesquisando os oceanos, operando computadores, ocupando tribunais. Todas elas expressam saber que são sujeitos. Sujeitos de direito! Do tempo presente e do futuro!

Referências

Ação Educativa (2002). Grupo Técnico para elaboração de propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridade e baixa renda. *Adolescência, escolaridade, profissionalização e renda*. São Paulo.

AMAS – Associação Municipal de Assistência Social (1995). *Famílias de crianças e adolescentes: diversidade e movimento*. Belo Horizonte.

Bosi, E. (1983). *Lembranças de velhos*. São Paulo: T. A Queiróz

Carli, S. A. de S. (2004). *Políticas para a EJA no sistema de ensino de BH no período de 1990/2000: ordenações legais e efetivação institucional*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós- graduação em Educação da PUC-Minas.

Censo demográfico (2002). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, BRASIL.

Farr, R. (1998). *As raízes da Psicologia Social moderna (1872-1954)*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Jodelet, D. (1998). A alteridade como produto e processo psicossocial. In A. Arruda (Org.), *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Moura, N. A. (2004). *Escola, que lugar é este? A representação social de alunos sobre a escola no percurso do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós- graduação em Educação da PUC-Minas.

Parreiras, P. da C. (2000). *Jovens e adultos em processo de escolarização: contribuições para*

a formação do professor alfabetizador. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós- graduação em Educação, PUC- Minas.

Sarti, C. A. (1996). *A família como espelho- um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas, SP: Autores Associados.

Stengel, M. & Moreira, M. I. C. (org.) (2003). *Narrativas infanto- juvenis sobre trabalho doméstico*. Belo Horizonte: PUC- Minas.

Tosta, S. de F. P. (2005). Sociabilidades contemporâneas- jovens em escolas. In A. M. C. Peixoto & M. Passos, *A escola e seus atores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa
Recebido: 14/04/09
Aceito: 04/05/09

Respeito às Crianças na Educação Infantil: Visão de Pais e Educadores

Respect to Children in Pre-School: Parents and Teachers' Viewpoints

Mara A. L. Weber¹

Raquel Souza Lobo Guzzo²

Resumo

O ECA se fundamenta na Doutrina de Proteção Integral - liberdade, dignidade e respeito à criança. Na desigualdade social é difícil a efetivação de direitos universais e sua aplicação. Este artigo é parte de um estudo sobre a compreensão que pais e educadores têm sobre a garantia e a violação dos direitos a proteção à criança, ênfase no direito ao RESPEITO. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação infantil, com sessões de discussão envolvendo pais e educadores. Foram utilizados: roteiro para caracterizar participantes, protocolos para o conceito - respeito e garantia e violação deste direito em casa, na escola e na comunidade. Resultados apontaram a garantia ao respeito em casa expressa por atitudes que permitem à criança expor sua opinião e a violação foi bastante associada ao atendimento à criança nos serviços públicos. Violação na escola indica o descaso de educadores com as crianças e contradição entre discurso e prática.

Palavras-chave: Políticas brasileiras para crianças e adolescentes; respeito; psicólogo escolar.

Abstract

THE ECA is based on the Doctrine of Integral Protection - freedom, dignity and respect for the child. Social inequality makes it difficult to realize universal rights and their implementation. This article is part of a study on the understanding that parents and educators have about the guarantee and the violation of right to child protection, with the emphasis on the right to RESPECT. The research was performed in a public school child education, with discussions involving parents and educators. It was used: a roadmap to characterize participants, protocols to the concept - respect and guarantee and violation of this right at home, school and in the community. Results pointed that the guarantee of the respect in house is expressed by attitudes that allow the child expose his/her opinion. The violation was associated to many situations within child care in public services. Violation in school is understood as the disregard of children by educators as well as the contradiction between discourse and practice.

Key words: Brazilian Policies for Children, respect; school psychologist

¹ Aluna do doutorado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Contato: maraweber09@yahoo.com.br

² Professora titular de Psicologia da PUC-Campinas e orientadora da tese de doutorado.

Introdução

Em nossa sociedade é atribuída principalmente à família a responsabilidade pelos cuidados e pelo desenvolvimento infantil. Mais tarde essa tarefa, em alguns aspectos, passa a ser compartilhada com a escola. Ambas submetem-se a diferentes regras e normas de vida em sociedade, havendo aquelas específicas à população infanto-juvenil.

É dentro de um contexto de contradições determinando leis iguais a toda a população enquanto diferentes condições sociais e econômicas objetivam adversidades para o cotidiano de crianças, que esta pesquisa se insere. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990 traz no seu bojo a doutrina da proteção integral de crianças e adolescentes e tem como base a trilogia da liberdade, dignidade e respeito, no entanto, não considera as diferenças sociais da população infanto-juvenil. Assim, esperamos enfatizar como são marcadas as relações entre adultos e crianças, dentro de uma instituição pública de educação infantil, tendo como parâmetro o valor do respeito presente no ECA.

Estudos realizados por Mitjás Martínez (2007), Souza (2007), Vectore e Maimoni (2007); Guzzo (2005), entre outros, indicam que a formação e atuação do Psicólogo Escolar tem se direcionado, cada vez mais, para a questão das políticas públicas, no entanto, ainda carecem de discussões sobre a interação constante do psicólogo, de educadores, de pais e de crianças em uma instituição pública de educação infantil tendo como pano de fundo uma lei destinada a crianças e adolescentes.

A nossa inserção na escola se deu por meio do projeto “Do Risco à Proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”³. Diante da realidade da escola questionávamos como poderia ser a relação entre educadores e crianças que viviam realidades tão distintas. Esse questionamento acontecia, pois era comum ouvirmos que mães de crianças da

escola, moradoras das favelas, trabalhavam nas casas das educadoras, moradoras dos condomínios próximos a escola. De que maneira a compreensão que pais e educadores tinham sobre o valor do respeito interferiam nas relações com as crianças? Será que o valor do respeito era realmente garantido tanto na escola quanto na família? De que maneira o psicólogo escolar poderia contribuir nas relações de pessoas com realidades tão díspares?

Buscamos, portanto, compreender a trajetória das políticas públicas brasileiras voltadas para a infância e adolescência, inseridas em uma sociedade que vive sob marcante desigualdade social. A partir do final do século XIX, a criança na América Latina, objeto das políticas públicas foi a que vivia em situação de delinquência e abandono. Nesse período, do final de um século e início de outro, a sociedade brasileira passou a viver novos padrões sociais, culturais e econômicos oriundos da urbanização, da industrialização e da crescente pauperização das camadas populares que refletiam diretamente a forma como a criança se inseria no contexto social e como ela era vista (Segundo, 2006). Diante desse contexto de transformações, tendo de um lado o crescimento econômico, industrial e urbano e de outro o agravamento das crises sociais é que se insere a criança brasileira do início do século XX (Costa, 1994; Segundo 2006).

A década de 20, no Brasil, foi marcada por dois fatos importantes que demonstravam como a infância era vista: em 1922, no Rio de Janeiro, o surgimento do primeiro estabelecimento público para atendimento às crianças e aos adolescentes que se mostravam uma ameaça à sociedade; e a promulgação do primeiro Código de Menores. (Costa, 1994; Segundo 2006). Esse Código de Menores atuava basicamente sobre os chamados efeitos da ausência, delegando ao Estado a tutela sobre o órfão, o abandonado e os pais presumidos como ausentes, tornando disponíveis os seus direitos de pátrio poder (Silva, 1998).

Rizzini (2002) aponta que as transformações do governo Vargas incidiram sobre a questão da infância e da adolescência, fazendo parte do projeto de reformulação do papel do Estado. O regime nascido da Revolução de 30 criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) no ano de 1942, que funcionava como o equivalente ao sistema penitenciário. No período de 1930 a 1943 o ensino fundamental passou a ser obrigatório e a assistência social e os serviços de saúde trabalhavam na

³ Esse projeto foi finalizado em dezembro de 2006 e englobava os projetos Vão da Águia, Vivendo Valores, Capacitação Docente e Capacitação Técnica. A nossa inserção na escola aconteceu pelo projeto Vão da Águia, que era uma proposta de intervenção de psicólogos nas escolas, onde a criança era vista com um grande potencial de saúde, além de o profissional ter a possibilidade de acompanhar a criança na dinâmica de seu ambiente escolar, mantendo contato com a família e a comunidade, sendo, portanto, um projeto longitudinal e preventivo. (Guzzo, Giannetti & Tizzei, 2004).

normatização de ações preventivas (Costa, 1994; Mendonça, 2002).

No final dos anos 50 e início dos 60, no que tangia às crianças e adolescentes também se iniciou um movimento para alterar os padrões existentes. Os internatos – visando o controle social – e o SAM começaram a sofrer críticas devido às denúncias de maus-tratos e a constatação de que egressos do SAM não haviam abandonado a marginalidade. A idéia era de que o modelo do SAM deveria ser reformado e ser criada uma entidade de caráter nacional que formulasse a política nacional do bem-estar da criança e do adolescente (Costa, 1994; Segundo, 2006).

Portanto, no primeiro ano da ditadura militar, 1964, estava criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em substituição ao SAM, que havia sido execrado perante a opinião pública. A FUNABEM deveria, entre outras coisas, planejar, orientar e coordenar a política e o trabalho das entidades das crianças e dos adolescentes. Essa Fundação incorporou a estrutura do SAM existente nos estados, incluindo o atendimento aos carentes, aos abandonados e aos infratores (Rizzini, 2002; Segundo 2006).

Em virtude do golpe militar dos anos 60, as discussões sobre o Código de Menores foram retomadas apenas na década de 70, principalmente no eixo Rio-São Paulo. Os grupos dos dois estados divergiam nas discussões, pois um estava mais voltado para as bases do Direito do Menor, definindo seu conceito, as finalidades, as atribuições e o escopo de sua ação. Já o outro grupo, de São Paulo, buscava imprimir à legislação um embasamento sócio-pedagógico, defendendo que o *menor* necessitava de proteção e cuidados especiais, os quais deveriam ser providos pelo Estado e pela sociedade. (Rizzini, 2002; Costa, 1994). A proposta do Código de Menores de 1979 era a de ser uma revisão do Código de Menores de 1927, mas não foi exatamente isso que aconteceu, uma vez que esse Código não conseguiu romper com a linha principal da arbitrariedade, do assistencialismo e da repressão junto à população infanto-juvenil.

A aprovação do novo Código de Menores, no ano de 1979, trazia em seu bojo a Doutrina da Situação Irregular. A justificativa pela adoção dessa doutrina em substituição à da Declaração dos Direitos da Criança foi de que a declaração não era um texto legal e não tinha um caráter normativo, além de que não seria jurídico o Código de Menores enunciar direitos como saúde, educação, recreação, já que, ao fazer isso, estaria interferindo

na competência de outros ministérios governamentais (Segundo, 2006).

De acordo com Rocha e Pereira (2004), esse Código ficou popularmente conhecido como Código Penal para Menores. Os direitos fundamentais não eram assegurados às crianças ou adolescentes, mas sim à família, que tinha a obrigação da tutela. Portanto, nessa concepção, a responsabilidade sobre crianças e jovens era exclusiva da família, eximindo de qualquer dever o Estado e a sociedade. O objeto legal desse documento foi apenas o menor de 18 anos em estado de abandono ou de delinqüência, sendo submetidos pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção.

O final da ditadura militar no Brasil, nos anos 80, foi marcado por avanços no que se referia à produção de conhecimento na área infanto-juvenil. Aconteceram debates sobre os problemas dessa população que possibilitaram o aumento da consciência social e a organização de grupos da sociedade civil, direcionando as lutas para a área das crianças e adolescentes (Zamora, 2004). Nesse período, diversos segmentos da sociedade passaram a apontar as injustiças e atrocidades cometidas contra a criança, ganhando destaque a articulação da Pastoral do Menor, vinculada à igreja católica, além da concretização de um movimento que se tornou o símbolo dessa causa no país, o chamado Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Rizzini, 2002; Saeta & Souza Neto, 2006; Costa, 1994).

A chamada Comissão Nacional Criança e Constituinte tomou a frente no processo de sensibilização, conscientização e mobilização da opinião pública e dos constituintes a respeito das atrocidades que eram cometidas contra as crianças e adolescentes, enfatizando a violação dos seus direitos como pessoas humanas e a necessidade de alteração na lei. Foram dez anos de embates para a alteração do Código de 1979, tendo destaque o envolvimento da sociedade civil, em especial das crianças e adolescentes, nessa luta política pela busca de seus direitos, resultando, inicialmente, em artigos na Constituição Federal, de 1988. O artigo 227, da Constituição Federal, foi o estopim detonador do processo de elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado em 1990 (Costa, 1994; Rizzini, 2002; Silva, 2005).

O ECA faz inferência ao sistema da garantia de direitos, o qual refere-se muito mais a uma forma estratégica de atuação, do que a uma maneira de atendimento direto. Isso se dá na medida em que busca potencializar a promoção e a proteção dos direitos da infância e da adolescência nas políticas

públicas e sociais, além de conservar um atendimento direto a essa população que tenha seus direitos ameaçados ou violados (Nogueira Neto, 2005).

A doutrina presente no ECA, defendida principalmente na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, pelas Nações Unidas, é a Doutrina da Proteção Integral, também conhecida como Doutrina das Nações Unidas. Foi esse instrumento, gerado pela Convenção, que, de forma mais enfática, chamou a atenção dos movimentos sociais e do setor mais avançado das políticas públicas, sobre a importância da dimensão jurídica no processo para que houvesse melhores condições de vida para as crianças (Mendez, 1994; Pinheiro, 2006).

O ECA (1990) segue a Doutrina da Proteção Integral e declara como direitos fundamentais da população infanto-juvenil os valores da liberdade, dignidade e respeito, os quais foram expressos, de forma abrangente, no artigo 15, do Estatuto. Importante considerar que com a promulgação do ECA, estava sendo implantado no Brasil o regime neoliberal. Essa aprovação foi uma conquista obtida tardiamente nos marcos das políticas neoliberais, em que os direitos são ameaçados, precarizados e reduzidos, criando, dessa forma, um impasse. Impasse na cidadania de crianças e de adolescentes, a qual foi conquistada formalmente, mas sem que existissem condições reais para ser efetivada e usufruída. Impossível esquecer que por trás dessa legislação, que tem suas bases no processo de reprodução e dominação social, está o Estado e as relações coercitivas que estabelece com a sociedade. O ECA é uma lei e, nesse sentido, passa por reformas e sempre terá um caráter normativo, coercitivo e regulador, sem fazer rupturas no plano institucional legal, e resguardará os interesses e os valores dos grupos hegemônicos que compõem o Estado (Silva, 2005).

Passados mais de 15 anos da existência do ECA, Guzzo (2002), aponta que os indicadores sociais no Brasil sinalizam que existe muito a ser feito para garantir os direitos fundamentais das crianças. As políticas do país e os problemas econômicos vividos pela maioria da população impedem o acesso de crianças e adultos à cidadania⁴. Além disso, a infra-estrutura básica que

garante o desenvolvimento de crianças e adolescentes ainda está distante de ser oferecida pelo Estado, e a criança depende quase exclusivamente das condições de sua família. Antes, era a criança ou adolescente que estava em situação irregular, mas agora a família é que está por negligência ou falta de estrutura ao não providenciar subsistência, proteção e educação a seus filhos. Todavia o Estado deixa de considerar a criança e o adolescente como Prioridade Absoluta ao não proteger e atender a população com políticas sociais básicas (Guzzo & Gayotto, 1999).

Após esse período da aprovação do ECA, algumas críticas são feitas a esta lei, mas pouco tem-se aprofundado na compreensão da origem deste problema. Conforme apontam Rizzini e Silva (2003), existem considerações que direcionam críticas a um enfraquecimento do Estado após a criação do ECA, o que resultaria no agravamento da realidade desumana em que se encontram crianças e adolescentes. Sinalizam ainda que estão envolvidos nesta questão, a democracia e o sentido do homem que busca uma sociedade mais justa e humana e na qual encontram-se inseridas crianças e adolescentes.

Apesar de ser constantemente ressaltada a importância da democracia e dos direitos do cidadão, Rizzini e Silva (2003) afirmam que as desigualdades econômicas, políticas e sociais aumentaram nos últimos anos, intensificando, conseqüentemente, a distância entre as pessoas que dispõem de recursos e poder e os que permanecem à margem da sociedade.

De uma maneira mais estrita, nos dados de uma pesquisa acadêmica realizada por Euzébio Filho e Guzzo (2007) as condições de empregabilidade, a trajetória de vida, as condições de moradia e o acesso aos serviços de saúde e Educação são apontados, pelos participantes, como fatores que evidenciam a desigualdade social. Os autores apontam que os participantes justificam essa desigualdade pela condição econômica e social, sendo esta a forma básica de resumirem a qualidade de suas vidas e as relações sociais do capitalismo. Contudo, é preciso que se compreenda que, no capitalismo, o intercâmbio de capitais e de dinheiro constitui um modo de organização em sociedade, sendo o dinheiro, uma consequência e não a causa da desigualdade.

De maneira mais específica, ao se referir a população infanto-juvenil, Zamora (2004) aponta que vários problemas associados à pobreza e à

⁴ A cidadania, conforme aponta Tonet (2005) se choca com o capital da sociedade atual e não consegue ultrapassá-lo. A existência da cidadania, que é um processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos, só acontece se houver erradicação do capital. Ser cidadão implica em aceitar o que está posto, pensando e agindo de acordo com o

ordenamento social estabelecido. Cidadania e democracia juntas levam a emancipação humana.

desigualdade social afetam essas pessoas não só no Brasil, mas também na América Latina. Dentre esses problemas expõe a persistência das altas taxas de mortalidade infantil por causas que poderiam ser prevenidas; a qualidade da educação das crianças em função dos diferentes níveis socioeconômicos, do gênero, da etnia, da origem geográfica; o trabalho infantil, o urbano ou o rural, além dos altos índices de violência a que estão expostas cotidianamente.

As questões políticas, com a omissão do Estado em questões como saúde, educação e assistência social, norteiam as discussões sobre desigualdade social. Para que haja redução da pobreza, no Brasil, é preciso uma maior ação do Estado. A atuação do Estado, voltada para a população infanto-juvenil, objetivando diminuir a desigualdade social, poderia ser a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um instrumento jurídico que busca, de maneira avançada e inovadora oferecer proteção e cuidados às crianças e aos adolescentes, os tornando, pelo menos no plano das leis, cidadãos de direitos. Declara que os sujeitos, a quem se destina, devam ser tratados igualmente perante a lei e deve ser priorizada a sua proteção integral, sob três valores específicos: dignidade, liberdade e respeito (ECA, 1990).

O desenvolvimento de um país possibilita o mais completo exercício dos direitos humanos, mas no Brasil a violação desses direitos e o das crianças é um fato diário, apesar de o país ter elaborado um documento dito avançado, a infância brasileira está longe de ser prioridade absoluta. O Brasil possui uma legislação avançada e progressista, contudo há muito a ser feito para efetivá-la, passando pela valorização do Estado diante da vida de crianças e adolescentes e das famílias de baixa renda (Marcílio, 2006; Mello, 1999).

A promulgação de leis iguais para todos, numa sociedade desigual, não é capaz e suficiente para transformar a sociedade. É preciso que as políticas sociais sejam efetivadas em articulação com as políticas econômicas vigentes. Nisso reside o grande desafio de cunhar uma cultura política que supere o formalismo de querer solucionar as necessidades humanas e sociais apenas pelo aspecto jurídico. A solução para os problemas de ordem social está também em mudanças no modelo econômico, cultural e ético, sendo que, para as políticas sociais serem efetivadas precisam estar articuladas com as políticas econômicas (Saeta & Souza Neto, 2006).

Diante disso, tivemos por objetivo nesse estudo entender o significado do valor do respeito para pais e educadores; além de compreender se o valor do respeito estava presente nas relações de pais e educadores com as crianças.

Método

A pesquisa foi realizada em uma unidade educacional municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os participantes foram 125 pais e 38 educadores. No grupo dos pais, 87,2% eram do sexo feminino e com idade entre 21 e 30 anos, sem emprego fixo e a maioria tinha até dois filhos. Os educadores eram 92,1% do sexo feminino, com idade entre 30 e 50 anos, com emprego fixo, tendo até dois filhos. Serviram de fontes de dados um questionário para caracterizar os participantes; protocolos sobre o conceito do respeito e protocolos da garantia e violação do respeito em casa, na escola e na comunidade. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa para ser desenvolvida no âmbito da escola por meio de grupos de discussão. As discussões dos grupos de pais aconteciam por sala de aula, e inicialmente discutiam livremente o conceito do valor e a seguir como ele era garantido ou violado em casa, na escola e na comunidade. Os educadores foram organizados em dois grupos para atender tanto os que trabalhavam no turno da manhã quanto no da tarde e passavam pelo mesmo momento de discussão com a mesma temática uma vez por semana.

Resultados

As informações obtidas nos grupos de discussão foram gravadas, transcritas e analisadas em função dos objetivos propostos: um se refere à compreensão dos participantes sobre o valor do respeito; e o outro sobre como esse direito pode ser garantido ou violado em casa, na escola e na comunidade. As informações foram analisadas no grupo de pais e educadores separadamente, depois apresentados em elementos de síntese.

O que é *respeito* para pais e educadores

O grupo dos pais sistematizou o conceito de Respeito considerando duas categorias: *Atenção à criança* (toda atitude de um adulto perante uma criança no sentido de ouvi-la, sanar dúvidas e conversar, permitindo assim que ela se expresse), *Não utilizar violência*;

Weber, M. A. L. & Guzzo, R. S. L. Respeito às crianças na educação infantil: Visão de pais e educadores

Você conversando todo dia com a criança, mesmo sendo pequenininho você tem que respeitar deixar falar... conversando todo dia, ele tem o que falar.

É muito importante dialogar com a criança. (...) Então dialogar é respeitar a criança.

Evitar bater.

... é saber que você não pode pegar um pedaço de pau e bater na cabeça dela, então ela é uma boneca de porcelana, então ela vai quebrar, ela é indefesa.

Os pais apontam como importante a relação que se estabelece entre adultos e crianças no sentido do adulto estar atento quando a criança manifesta algum tipo de necessidade. A concessão da oportunidade da criança se expressar e de estabelecer um diálogo com o adulto sem o uso da violência foi considerada condição de respeito. Para alguns pais, a exclusão da prática de violência doméstica, em especial a violência física, é também característica do Respeito, apesar da violência física ser aceita como um método de educação familiar. Foi freqüente a menção do uso de calçados, cintos, a mão ou outros objetos para castigar a criança e isso só passa a ser recriminado quando as marcas físicas tornam-se visíveis. A violência sexual doméstica contra crianças foi abominada pelo grupo, e diante dela, se assume uma postura em defesa da criança, muito diferente do que acontece com a violência física.

No protocolo da reunião de educadores da escola, foram destacadas as categorias: *manifestação da criança* (a compreensão do respeito está associada com a possibilidade de a criança expressar aquilo que pensa e sente de forma verbal ou gestual e de ser ouvida pelos adultos) e *vínculo com outros valores* (refere-se à associação do valor do respeito a valores como liberdade e dignidade).

... o respeito é também saber escutá-los. Por que às vezes acha que só porque é criança você tem que mandar, você tem que impor as regras, ser tudo do seu jeito, sem direito de escutar, de dar sua opinião, de dizer o que ela quer, o que ela pensa, (...) ela tem sim o direito de se expressar, o que ela pensa, de dizer o que ela tá sentindo,...

... às vezes uma atitude da criança revela alguma coisa que ela tá passando, algum conflito interior, algum conflito fora da escola e de dentro de casa, então eu acho que nós educadores e a família temos que ouvir a criança de diferentes formas, porque a criança tá sempre querendo dizer alguma coisa e às vezes não é verbal, é por atitude.

Acho que tem que somar a essa coisa de você dar, que a gente vem falando, a dignidade e a liberdade. Se a gente conseguir lidar com todo esse universo de atenção, de cuidado, de higiene, da proteção, a gente tá sem dúvida, cuidando da dignidade dele e

da liberdade, eu acho que isso é respeitar a criança. Eu acho que quando a gente fala em respeito, entra também o caráter individualidade e diferença, porque acho que é o momento a gente vai lidar diretamente com isso, na rua, na escola, na comunidade e isso tem que ser básico para ela como pessoa, ela tem que ter isso garantido, de que ela possa ser diferente.

Esse grupo de educadores apontou como importante a oportunidade que deve ser dada à criança para que ela se manifeste livremente. Paralelamente, para que isso aconteça, é essencial que o adulto seja capaz de perceber as manifestações da criança e esteja disponível para auxiliá-la. No dia-dia da escola nem sempre essa é a realidade vivida e isso pode ser justificado pelo educador e acontecer por diferentes razões: pelo grande número de crianças em cada sala de aula, o que poderia causar transtornos para o educador; pela rotina estabelecida pelo educador e pelo programa a ser seguido; pela falta de percepção do adulto de que a criança precisa compartilhar situações do seu cotidiano; pela opção do educador em não envolver-se com a vida da criança; por não considerar relevantes as expressões infantis, entre outras. A tendência da sociedade é padronizar, massificar, fato muito comum na prática do dia-dia em diferentes espaços. Caso a criança tenha a intenção de se diferenciar, por exemplo, na escola, pode, por um lado tentar essa diferença, correndo o risco de ser tolhida, recriminada e sofrer retaliações e, por outro lado, ao não conseguir, ceder às exigências de se comportar sem se diferenciar do grupo.

Encerrando a discussão do valor do respeito podemos enfatizar que esse conceito, para os dois grupos, é ressaltado pela importância de a criança se expressar, da maneira que ela conseguir e achar mais apropriado, e cabe ao adulto, compreendê-la.

A constatação é que no modelo de sociedade que vivemos, a qual oprime as pessoas, pouco ou nenhum respeito é concedido ao ser humano, ao que ele pensa os seus desejos, os seus limites. O trabalhador, aqui representado pelos pais e educadores, aliena-se nesse modelo de sociedade e reproduz, sistematicamente, em suas relações, aquilo que vivencia. Dessa forma, a criança vai crescendo e acreditando que essa é a única maneira de viver nessa sociedade e reproduzirá o que vivencia, criando um círculo difícil de ser rompido. Ainda foi evidenciado no grupo de pais, que o respeito a uma criança está associado ao não uso de violência. Essa é uma categoria importante e que deveria ser defendida por todos os adultos. A prática habitual do uso de violência, em especial a

violência física, é aceita na sociedade brasileira como uma forma de educação. A repulsa e desaprovção social são fortemente evidenciadas nos casos de violência sexual ou quando a violência física ultrapassa os limites aceitos por muitos pais. A grande maioria dos pais não percebe que o uso sistemático da palmada pode levar o adulto a espancar uma criança num momento de descontrole, mesmo afirmando que isso nunca irá acontecer. A relação de poder que um adulto assume com a criança e a qual se manifesta nas diferentes formas de violência, também pode ser compreendida como a maneira encontrada pelo adulto de ter alguém sob seu domínio, reproduzindo assim a relação de opressor/oprimido que vivencia no trabalho, só que agora ele estando em uma posição de poder.

Assim sendo, os participantes do grupo dos educadores apontam que o conceito de respeito está atrelado a outros valores da trilogia do ECA. Essa afirmação pode estar marcada pela percepção que os adultos têm da ausência ou diminuição desses valores em nossa sociedade. Após o levantamento e análise dos dados, a questão conceitual do valor do Respeito, permitiu que evidenciássemos uma dimensão para discussão. As relações opressoras existentes, tanto na família quanto na escola, são o reflexo das relações existentes no mercado - a *opressão social marca as relações e dificulta o respeito*.

A expressão autônoma, sem cerceamentos foi apontada pelos participantes como essencial para que se compreendesse o conceito de respeito. De acordo com Freire (2004) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 59). Dessa forma, ao não permitirmos a expressão autônoma da criança estabelece-se uma situação de desrespeito.

Existe uma estreita relação entre respeito e liberdade, a qual reside na opressão social que toda a população está sujeita, não importando se adulto ou criança, em casa ou na escola. Dos adultos é cobrado um rendimento e produção de mercado, os quais lhe garantirão uma determinada qualidade de vida. As crianças, por sua vez, sofrem a exploração do mundo adulto, sendo, muitas vezes, tratadas como seres sem opinião e desejos, sujeitas ao poder adultocêntrico, expresso pelo uso da violência, o qual é a reprodução daquilo que o adulto sofre nas suas relações de exploração no trabalho.

A garantia e a violação do Respeito nas relações com pais e educadores

Serão apresentados agora os resultados, dos dois grupos de participantes, sobre a garantia e a violação do respeito em casa, na escola e na comunidade. Utilizamos também categorias com o objetivo de melhor explicitar as idéias advindas dos grupos de discussão realizados. Para os pais, quanto à violação, as categorias *uso da violência e restrições*, destinam-se ao ambiente da casa, e *relação entre adultos e crianças e qualidade dos serviços públicos*, na violação do direito na comunidade. Os pais não mencionaram a violação do respeito na escola.

Houve a evidência de apenas uma categoria representativa da garantia desse valor no ambiente doméstico: *Favorecer o diálogo* (essa categoria se refere à possibilidade que os pais dão aos filhos de que eles possam se expressar e que a partir disso aconteçam conversas explicativas, de orientação, do cotidiano e até mesmo de participação das crianças em decisões da família)

... porque com a minha filha, eu ponho ela sentada e peço: porque você fez isso, aí ela me explica, (...) você chegando nela e perguntando porque você fez aquilo ela entende que não precisa ter medo de falar o porquê.

Em casa, todas as segundas-feiras de noite nós fizemos uma reuniãozinha que nós chamamos de reunião familiar, é o dia que todo mundo pode botar a boca um no outro. (...) Meu filho pode dizer: ‘pai você fez aquilo e eu não gostei’, o pai fala, eu falo. (...) se eu tô brava com meu marido eles também falam o que eles acham, quem eles acham que tá errado, um tem que pedir desculpa para o outro (...) acho que isso é o respeito pela criança.

A preocupação dos participantes reside ainda em oferecer informações de diferentes áreas para a criança, capacitando-a a enfrentar o cotidiano. Essa inquietação pode estar associada à responsabilidade assumida pelos pais na criação e educação dos filhos, cobrada de forma muito intensa pela sociedade, independente de saber sob que condições esses pais vivem, e, conseqüentemente eximindo de qualquer dolo o restante da sociedade.

Em relação à garantia do Respeito na escola, os pais mencionaram: Ambiente agradável: (a criança gosta de estar na escola é porque ela é respeitada, caso contrário não aceitaria ficar). “*Em parte na escola tem respeito. Se a criança gosta de vir para a escola é porque ela é respeitada na escola, porque se a criança é maltratada na escola, a criança não quer vir para a escola, não*”.

Esse é um dilema cotidianamente presente nos portões das escolas ou ainda dentro de casa: a separação temporária entre os pais e a criança. A ocorrência de dificuldades nesse processo de separação pode estar associada a diferentes fatores, mas um dos fatos mencionados pelos participantes como sendo de garantia ao respeito da criança é a relação vincular satisfatória que a escola é capaz de manter com a criança. A criança que é bem acolhida, que é respeitada na sua individualidade no ambiente escolar, poderá demonstrar isso no momento da despedida dos pais, já que se sente segura e protegida ao deixar os pais e ficar com o educador.

A violação do Respeito é marcada com o uso da violência e a restrição imposta à criança (refere-se à utilização, pelos adultos, de recursos da violência física ou de humilhações à criança, assim como às limitações que os adultos impõem às crianças impedindo que elas possam brincar, explorar e se desenvolver da melhor maneira).

Tipo assim tem muita mãe que fica xingando, meu vizinho fica xingando, acho que isso tá errado.

... muitas mães não deixam fazer bagunça, pegar os brinquedos.

A minha sogra não deixa minha filha comer laranja, porque ela vai sujar a sala. Aí ela diz que vai dar na boca, aí eu pergunto até quando ela vai dar laranja na boca dessa menina?

Teve uma vez que a menina tava queimando de febre, não tinha mais vaga, não tinha encaixe...

Esses dias minha sobrinha tava com febre e vomitando e levei no postinho aqui embaixo. A enfermeira nem botou a mão nela, fiquei com medo porque podia dar uma convulsão. Aí levei ela lá embaixo, no outro posto, deram remédio, aí a moça falou que eles não podiam ter deixado ela sair assim.

Às vezes falta conscientização de quem atende. Tem lugar que atende bem, mas tem lugar que eles fazem corpo mole.

O uso da violência física e psicológica são formas de desrespeitar uma criança, de acordo com alguns pais. Essa não é uma tese que podemos afirmar ser defendida pela imensa maioria dos pais, até porque se fosse muitas crianças não sofreriam esse tipo de punição com a justificativa dos pais, de a estarem educando. É importante destacar essa categoria como uma maneira de violação ao respeito infantil, porque ela nos informa sobre a concepção de alguns pais os quais podem ser propagadores de suas idéias entre os outros pais, contribuindo para a diminuição dessa realidade cruel a que a criança está submetida.

Os participantes acreditam que o direito ao respeito infantil está sendo violado quando os adultos determinam de que maneira as crianças devem se portar, restringindo suas ações e impondo parâmetros do mundo adulto. A criança deve seguir as determinações adultas, que não levam em consideração a necessidade de explorar, de conhecer, de experimentar tão fundamentais no mundo infantil.

A violação do Respeito na Comunidade foi apontada pelas relações da criança com os adultos e qualidade dos serviços públicos (a forma como a criança é atendida nos serviços disponíveis na comunidade, como no serviço de saúde, onde muitas vezes falta atendimento ou, quando existe, é de má qualidade)

... dos adultos não terem respeito pelas crianças, porque ele jogou uma bola e um homem pegou a bola e disse que ali não era para jogar a bola, quer dizer, ele já foi instruído de que ali não pode, mas criança você sabe como que é, ele tenta mais uma vez, ele tenta ver até onde ele pode chegar, o que pode acontecer se ele fizer mais uma vez. E foi onde aconteceu, esse homem foi e pegou um pau e jogou no meu filho, agora onde que tá o respeito? Um senhor de quase 60 anos, que deve ter netos, sei lá.

Teve uma vez que a menina tava queimando de febre, não tinha mais vaga, não tinha encaixe...

Esses dias minha sobrinha tava com febre e vomitando e levei no postinho aqui embaixo. A enfermeira nem botou a mão nela, fiquei com medo porque podia dar uma convulsão. Aí levei ela lá embaixo, no outro posto, deram remédio, aí a moça falou que eles não podiam ter deixado ela sair assim.

Às vezes falta conscientização de quem atende. Tem lugar que atende bem, mas tem lugar que eles fazem corpo mole.

Os pais acreditam que o respeito a uma criança deve ser construído a partir da relação que se estabelece com os adultos, pois determinadas atitudes advindas das crianças devem ser aceitas, já que são típicas da fase de descobertas e do desenvolvimento. No entanto, na medida do possível, as crianças também precisam compreender as limitações dos adultos, para que essa relação possa acrescentar a ambos e tornar o convívio agradável, não violando assim o direito ao respeito.

Uma forma muito comum das crianças terem seu direito ao respeito violado é a má prestação dos serviços de saúde, já que esse seria um direito garantido por lei à infância. O Estatuto (1990) aponta que a criança tem prioridade no atendimento, mas isso não é respeitado, pois a oferta de profissionais da área é baixa, não sendo

capaz de atender a demanda, o que gera filas nos locais de atendimento, lista de espera com prazos muito distante, tanto para consultas, quanto para exames, além da precariedade material e humana com que muitas vezes as pessoas se deparam.

Para os educadores, *Ouvir a criança* (refere-se à oitiva do adulto com relação às verbalizações e manifestações da criança.) foi a categoria considerada como garantia do Respeito à criança na escola.

Eu acho importante isso de ir mais profundo no cotidiano da criança, porque às vezes com aquela pergunta que o adulto faz: ah como foi o seu dia, conta para mim como foi legal. E aí a criança se sente na obrigação de responder ao adulto. Muitas vezes a gente esquece de perguntar para a criança o que foi importante (...) passei a mudar e perguntar o que foi importante, e aí, nossa, apareceu tanta coisa, nossa eu aprendi tanta coisa.

... a professora percebeu uma criança muito aflita, ela ficou muito nervosa, ela tremia, ela não tava à vontade para ver aquilo (um colega encaixar a prótese móvel na perna) e aí a gente foi muito sensível, não quer, não quer, tudo bem, a gente vai para lá, tudo bem. E mesmo assim ela ficou com medo, dizia que tinha medo que ele ia cair. Porque ninguém quer respeitar a diferença e não é ela que tem que respeitar a diferença dele, são os dois que tem que se respeitar. E isso tem que ser respeitado porque essa criança não tava no momento dela, é isso é importante. E nós temos que ajudar e respeitar.

Os educadores consideraram que uma forma de garantir o respeito da criança no espaço da escola é o adulto estar atento as diferentes expressões infantis, seja ela verbal, gestual ou gráfica, pois assim terá a oportunidade de ser o mediador entre algum conflito que venha ocorrer no cotidiano. A atenção do educador àquilo que a criança expressa pode evitar que conflitos se instalem e ainda oferecer a oportunidade do adulto aproximar-se da realidade vivida fora do ambiente escolar, mas que talvez venha repercutir nesse espaço.

Podemos salientar, após a exposição desses dados, que para pais e educadores o respeito de uma criança está garantido quando se oportuniza o diálogo. Os pais apontam ainda a existência de um ambiente agradável como garantidor do respeito na escola. Enfatizam que o respeito de uma criança é violado, em casa, quando a violência é utilizada para resolver impasses e, na comunidade, quando os serviços públicos disponíveis, não apresentam qualidade.

A oportunidade que é dada à criança de dialogar, de expor suas dúvidas e angústias, de compartilhar experiências é, em alguns momentos,

violada em função do estilo de vida e das necessidades dos adultos. As cobranças do dia-dia, a vida atarefada, fazem com muitos pais não tenham paciência e tempo para conversarem com seus filhos. Essa é uma característica do sistema dominante, o qual prioriza as relações de trabalho e não as relações interpessoais, fazendo com que as pessoas tenham pouco tempo para dedicarem-se ao lazer, ao investimento nas trocas sociais e humanas.

A partir desses dados pudemos elaborar uma dimensão para a garantia do respeito e outra para a violação. A criança que recebe atenção em casa, na escola, que pode se expressar e ser ouvida tem o direito ao respeito assegurado, e assim a dimensão *criança tratada como prioridade* pode explicar a garantia desse direito. Já a falta de qualidade nos diferentes serviços disponibilizados pelo Estado, a essa população, evidencia o descaso com que é tratada e assim a dimensão que indicaria a violação do direito ao respeito é: *precariedade dos serviços públicos*.

No ano de 2008 o Estatuto completou 18 anos de existência e esse tempo já seria mais do que suficiente para o país se adequasse à lei promulgada. Contudo, os índices estatísticos e a realidade que encontramos cotidianamente em todas as regiões do Brasil, não são capazes de ratificar aquilo que foi adotado como sendo um avanço para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Tomemos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – realizada em 2005. Essa pesquisa mostrou que quase metade das famílias brasileiras (49,6%) contava com, pelo menos, um de seus integrantes com idade de até 14 anos e para as famílias com componentes com até seis anos, a proporção era de 28,2%. Isso indica que o Brasil conta com um contingente significativo de crianças e adolescentes, sendo importante a produção de indicadores sociais específicos que visem subsidiar o monitoramento das políticas públicas voltadas a essa população. Essa pesquisa apontou também que cerca de 40% das famílias com crianças de até 14 anos, em 2005, viviam com rendimentos que não ultrapassavam meio salário mínimo mensal per capita, situação ainda pior (44,1%) entre as crianças de até seis anos de idade (IBGE, 2008).

Com relação aos indicadores da educação infantil, a pesquisa comparou dados dos anos de 1995 com os de 2005, sendo que a frequência

escolar de crianças de zero a seis anos⁵ no ano de 1995 era de 27% e no ano de 2005 passou para 40,3%. Vale destacar que as taxas de frequência escolar para a educação infantil são bem diferenciadas regionalmente, já que na região norte do país apenas 30,6% das crianças tinham acesso à escola (IBGE, 2008).

Diante disso fica evidente que a promulgação da lei destinada às crianças e adolescentes ainda não é uma realidade vivida unanimemente em nosso país e precisa considerar, de maneira especial, com as diferenças sociais, de renda e até mesmo regionais.

A falta de qualidade nos serviços oferecidos pelo Estado foi considerada uma violação ao respeito infantil. As carências existentes, em especial nas áreas da saúde e educação atingem enormemente a criança que necessita de algum atendimento público.

A qualidade, em qualquer área, é um conceito socialmente construído, que depende do contexto onde se insere, fundamentam-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que são determinados historicamente, sendo assim resultado de processos que supõem constantes negociações e contínuas revisões (Campos & Haddad, 2006).

No que se refere aos serviços públicos de saúde, frequentemente há queixas referentes à restrição ao acesso, à insatisfação dos usuários e à ineficiência e ineficácia das ações produzidas. A formulação de políticas públicas não é suficiente para que se garanta o acesso ao direito à saúde da população, em especial, as crianças e adolescentes. Para que haja efetivação dessas políticas é necessária a superação do discurso retórico e a promoção de uma atuação articulada entre os diferentes profissionais envolvidos. Dessa maneira, para que se garanta o direito à saúde de crianças e adolescentes é preciso a articulação de fatores de ordem **política**, socioeconômica, jurídica, cultural, ambiental e física (Lima, Alves & Franco, 2007).

Conclusões

A partir dos dados dessa pesquisa, podemos tecer uma reflexão sobre o valor do respeito presente na trilogia do Estatuto da Criança e do Adolescente. Os pais e educadores das crianças de uma escola pública de educação infantil puderam

expressar aquilo que cotidianamente, acontece na sociedade.

Dessa forma, podemos destacar que o respeito, para pais e educadores, estaria relacionado com a autonomia das crianças. Contudo, essa concepção não condiz com a realidade, uma vez que não houve nenhum registro da tomada de consciência dos participantes sobre as relações opressivas que adultos e crianças vivem para então afirmarem que vivem de forma autônoma. As relações opressivas são vividas por crianças e adultos e faltam-lhes condições para questionarem ou criticarem essa forma de vida. Assim sendo, as relações sociais não podem ser humanizadas, já que há tanta desvalorização das crianças que estão se desenvolvendo em meio à precariedade de recursos e que se deparam com condições tão díspares.

No transcorrer dessa pesquisa pudemos perceber que a formulação de uma lei visa atender algumas exigências da vida em sociedade, mas a sua efetivação vai muito além do simples fato de existir. A sociedade é regida por leis informais que ela mesma constrói ao longo dos anos, e não basta a promulgação oficial de uma lei para que ela transforme o modo de viver, até porque isso não foi mudado, simplesmente foi acrescentada uma determinação governamental sobre ele.

Quanto maior é a regulamentação de uma lei, maior é a sua efetividade, já que ela tem a intenção de ser mais facilmente compreendida pela população, assim como deixa de depender da interpretação das autoridades judiciárias. Em relação ao ECA observa-se que, ao não considerar as desigualdades sociais e de renda, vividas pela imensa maioria da população infantil, deixa de ser plenamente compreendida pelos seus beneficiários e pelos agentes executores, perdendo assim a sua eficácia, isso é, não atinge os resultados a que se propõe.

Percebemos assim, que o respeito é violado cotidianamente não só nas instituições educativas, mas também pela sociedade como um todo. A lei, que aparentemente é moderna e avançada, não será capaz de tirar todas as crianças pobres da condição de 'situação irregular' apregoada pelo antigo Código de Menores, pois essa não é, de fato, sua intenção. A prioridade absoluta, que é a doutrina do ECA, não condiz com a realidade, pois se assim fosse, não haveria exploração sexual, trabalho infantil, violência doméstica, crianças envolvidas com o tráfico, fome, miséria e falta de qualidade nos serviços públicos. No entanto, por outro lado, entendemos que muitas ações precisam acontecer para que isso se modifique, para que não caiamos

⁵ No ano de 2006 foi aprovado para nove anos o novo ciclo do ensino fundamental, incorporando as crianças de seis anos neste nível e não mais no da educação infantil.

Weber, M. A. L. & Guzzo, R. S. L. Respeito às crianças na educação infantil: Visão de pais e educadores

na vala comum dos questionamentos vazios, do fatalismo, na impotência diante do sistema.

Referências

- Campos, M. M. & Haddad, S. (2006). O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In S. Haddad & M. Graciano (Orgs), *A Educação entre os direitos humanos* (pp. 95-125). Campinas: Editora Autores Associados Ltda.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Recuperado em 10 de abril de 2005 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.
- Costa, A. C. G. D. (1994). De menor a cidadão. In E. G. Mendez & A. C. G. d. Costa, *Das necessidades aos direitos* (pp. 121-145). São Paulo: Malheiros Editores.
- Euzébios Filho, A. & Guzzo, R. S. L. (2007). A desigualdade social vista por seus atores. In I. O. Dobles, S. B. Arróliga & V. L. Zuñiga (Eds.), *Psicología de la liberación em el contexto de la globalización neoliberal*. (pp. 336-352.). San José: UCR.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (29ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola Amordaçada: Compromisso do psicólogo escolar. In A. Mitjans Martinez (Org.). *Psicología escolar e compromisso social* (pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Gianetti, C. & Tizzei, R. (2004). *Projeto vôo da águia*. Campinas: PUCAMP (mimeo).
- Guzzo, R. S. L. (2002). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicología escolar: LDB e Educação hoje* (pp. 131-144). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Gayotto A. C. G. (1999). *Children's rights in Brazil: Do the students know what does this mean?* Campinas (mimeo).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (2008). Retirado em 25 de abril de 2008 de www.ibge.gov.br.
- Lei de diretrizes e bases (LDB) (2002). In R. S. L. Guzzo (Org), *Psicología escolar – LDB e educação hoje* (pp. 145-191). Campinas: Alínea.
- Lei no 8.069 de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 10 de março de 2005 de <https://www.planalto.gov.br>.
- Lima, I. M. S. O., Alves, V. S. & Franco, A. L. S. (2007). A consulta médica no contexto do programa saúde da família e o direito da criança. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 84-94.
- Marcílio, M. L. (2006). *A lenta construção dos direitos da criança brasileira – século XX*. Recuperado em 19 de setembro de 2006 de www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/mluizausp.html.
- Mello, S. L. d. (1999). Estatuto da criança e do adolescente: É possível torna-lo uma realidade psicológica? *Psicologia USP*, 10(2). Recuperado em 06 de setembro de 2006 de www.scielo.br.
- Mendez, E. G. (1994). O novo estatuto da criança e do adolescente no Brasil: da situação irregular à proteção integral (uma visão latino-americana). In E. G. Mendez & A. C. G. d. Costa, *Das necessidades aos direitos* (pp. 53-62). São Paulo: Malheiros Editores.
- Mendonça, M. H. M. D. (2002). O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. *Caderno Saúde Pública*, 18(suplemento), 113-120.
- Nogueira Neto, W. (2005). Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. *Revista Serviço Social & Sociedade*, 83, ano XXVI, 05-29.
- Pinheiro, A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC.

Weber, M. A. L. & Guzzo, R. S. L. Respeito às crianças na educação infantil: Visão de pais e educadores

Rizzini, I. & Silva, N. C. R. da (2003). Direitos humanos e direitos da criança e do adolescente: Reflexões sobre desigualdades sociais e a questão dos “meninos de rua”. In S. M. G. Sousa (Org.), *Infância e adolescência: Múltiplos olhares* (pp. 99-111). Goiânia: Editora da UCG.

Zamora, M. H. (2004). Otra América Latina para los niños y adolescentes. In I. Rizzini, M. H. Zamora & R. F. Corona (Eds.), *Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina* (pp. 19-34). Rio de Janeiro: CIESPI.

Rizzini, I. (2002). *A criança e a lei no Brasil – revistando a história (1822-2000)* (2ª ed). Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

Categoria: Relato de pesquisa
Recebido: 09/03/09
Aceito: 05/06/09

Rocha, E. G. & Pereira, J. F. (2004). Descentralização participativa e a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente. *Revista da UFG*, 5(2). Recuperado em 12 de fevereiro de 2005 de www.proec.ufg.br.

Saeta, B. R. P. & Souza Neto, J. C. de (2006). A criança e o adolescente na sociedade brasileira. In J. C. de Souza Neto e M. L. B. P. Nascimento (Org), *Infância: instituições e políticas públicas*. São Paulo: Expressão e Arte.

Segundo, R. (2006). *Notas sobre o direito da criança*. Recuperado em 18 de setembro de 2006 de <http://jus2.uol.com.br>.

Silva, M. L. da O. (2005, setembro). O ECA e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. *Revista Serviço Social e Sociedade*, Ano XXVI, nº. 83, 30-48. São Paulo: Cortez.

Silva, R. da (1998). *Pobreza e exclusão social no Brasil - 300 anos de políticas públicas para a criança brasileira*. Recuperado em 24 de setembro de 2005 de www.pretextos.com.br.

Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidade e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas: Alínea.

Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora Unijuí.

Vectore, C. & Maimoni, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis. In H. R. Campos (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 135-147). Campinas: Alínea.

Impactos da Participação e da Consciência Política na Vida das Mulheres Líderes em Política

Impacts of Participation and of Political Consciousness on the Life of Women Leaders in Politics

Betânia Diniz Gonçalves¹

Resumo

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo que teve por objetivo verificar se a participação política das mulheres interfere na construção de novas identidades entre elas. Por meio de entrevistas semi-estruturadas de história de vida, foram pesquisadas seis mulheres mineiras atuantes em política partidária: vereadoras, deputadas estaduais, deputadas federais, prefeita. Para a escolha das participantes considerou-se a sua eleição em mais de um mandato político, ser de partido de esquerda e estar ocupando cargo (executivo, legislativo) na política parlamentar no ano de 2005, por meio de eleição direta. Os estudos teóricos se pautaram na psicologia política e psicologia social. Concluiu-se que de fato a participação das mulheres em política interfere tanto na vida pública – pois estas politizam novos temas e legislam sobre questões não consideradas pelos homens – quanto na vida privada – pois estas têm que abrir espaços para a presença masculina na educação dos filhos e na divisão de ocupações domésticas, além de levarem ao espaço público comportamentos aprendidos na vida privada e trazer para a vida privada comportamentos aprendidos no espaço público.

Palavras-chave: mulheres; participação política; identidade.

Abstract

This qualitative research analyzed whether and how women's political participation interferes in the construction of their identities. Six women were interviewed through semi-structured interviews of life history. They are city representatives, state deputies, federal deputies, mayors. The criteria for choosing these subjects were: her election in more than a political mandate, to belong to a leftist party and to occupy a position (executive, legislative) in the parliamentary politics along the year of 2005, by means of direct election. The theoretical framework was based on political psychology and social psychology. Women's participation in politics definitely interferes on their public life – they approach new themes as political ones and they legislate on subjects never considered by men. The political participation also interferes on the women's private life because they have to accept the masculine presence in their children's education and in the division of domestic labor. Furthermore, behaviors learned into private life are extended to the space public as much as those behaviors learned in the public space are introduced into their private life.

Key words: women; political participation; identity.

¹ Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP, Mestre em Psicologia Social pela UFMG, professora e pesquisadora da PUC Minas São Gabriel. Contato: betaniadg@pucminas.br.

Introdução

Arendt (1999) e Heller (1989) apontam a importância da liberdade e espontaneidade dos homens² para a vida humana. E o homem, ou melhor dizendo, homens e mulheres sempre poderão começar de novo e fazer coisas diferentes. Para Arendt, enquanto o sujeito puder agir, será capaz da construção do improvável e do incalculável. O livre agir, para Arendt, é o agir em público, sendo que público é o espaço original do político e nele o sujeito se mostra em sua liberdade e espontaneidade, se afirmando no trato político com os outros. Para Heller, todas as situações decorrem do cotidiano e ao cotidiano retornam. O cotidiano encontra-se no centro dos processos históricos, sendo que a vida rotineira é a vida integral do indivíduo com toda a sua individualidade, emoções e capacidades intelectuais e objetivas. “A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e genérico” (Heller, 1989, p. 20).

Tendo em vista estes aspectos dos pensamentos de Arendt e de Heller, pode-se afirmar que *consciência e participação política* se constituem e se manifestam no cotidiano da vida humana, expressando todos os conflitos, impedimentos e possibilidades do dia-a-dia.

Conceitos *consciência política e participação política* se articulam e efetivamente se interligam. A qualidade e o tipo de consciência política, considerando o processo de socialização política do sujeito, mantêm uma relação de interdependência. Além disso, não se pode desconsiderar o contexto no qual os sujeitos se inserem, ou seja, o contexto histórico-político-cultural-social influencia na construção da sua consciência e participação política. Entretanto, com esta afirmativa, não quero defender uma posição que determina uma relação de causa e efeito no tocante à relação entre consciência e participação política, pois, mesmo em meio a toda adversidade e impedimentos, a liberdade e a espontaneidade humanas se aliam à criatividade e à subjetividade e, assim, há permanentemente possibilidade da emergência do novo. Dessa forma, verifica-se que, além das produções individuais, há também as associações de saberes e sujeitos, que também alteram os rumos, decisões e construções humanas no tocante à consciência e participação política. Em se

tratando da participação e consciência política entre mulheres, podemos constatar os frutos de sua socialização, assim como o que elas constroem a partir de sua liberdade e criatividade.

Participação e Consciência Política – Articulação de Conceitos

Os sujeitos (individuais e os grupos) se organizam a partir de seus contextos, histórias, cultura, valores e experiências, e com toda essa bagagem participam, transformam, interferem e constroem a história. Posicionam-se frente aos fatos, fazem escolhas e participam politicamente. A participação política do sujeito está embasada em sua consciência política, mesmo se for considerado que o curso das ações e da história pode modificar os posicionamentos humanos. A consciência humana é construída numa relação dialética com o fazer histórico.

A expressão *participação política* presta-se a definições diversas, por exemplo: o ato de votar, a militância político-partidária, a discussão de acontecimentos políticos, a pressão sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas etc. A definição sobre o que seja a atividade política não é sempre consensual. Atividades, como o ato de votar, não provocam dúvidas em ser um ato político, contudo outras ações sociais, religiosas, culturais etc não se definem como política tão facilmente. Mas considerar somente o ato de votar como participação política é incorreto. A participação social é somente uma das formas de participação política e os sujeitos podem interferir na vida política do país de diversas outras formas.

Sabucedo (1990) aponta outras formas de participação política que, desde 1968 e 1974, haviam sido descritas por Milbrath e por Stone:

apoyo a las campañas electorales de los partidos, activistas de la comunidad, contactos con la administración, y la defensa o crítica de determinadas políticas através del contacto con amigos o personas próximas, o mediante la utilización de las paginas de opinión de los periódicos o incluso con el envío de sus comentarios a los políticos involucrados en el tema. (...) el estar informado y el intervenir en discusiones políticas, el ser candidato por un partido y el ser miembro elegido en algún puesto de la administración. (p.25)

Os estudos e a compreensão acerca da participação política se estenderam e se diversificaram. As atividades políticas podem ser classificadas como convencionais (o voto) ou não-convencionais (participação em boicotes,

² Nos escritos de Arendt e de Heller não há distinção de gênero. As autoras usam a expressão “homem” de forma indistinta para tratar de questões de homens e mulheres. Na época de seus escritos, esta não era uma questão considerada. Entretanto seus estudos nos ajudam a pensar sobre a participação e consciência política, também, entre mulheres.

manifestações, ocupações de edifícios, greves etc). As diversas formas de participação política não são excludentes, e um sujeito pode participar de algumas ações e não participar de outras, como pode participar de várias ações simultaneamente. Seone (1990) diz que

participar, por tanto, es querer ser tenido en cuenta en la forma en que se toman las decisiones, len la determinación de quién tomará las decisiones; participar también es querer tener información sobre las decisiones que han sido tomadas; hasta oponerse y resistirse a las decisiones realizadas es un acto de participación. Por el contrario, lo único que no constituye participación en este terreno es obedecer las decisiones ya tomadas; esos son actos de sumisión política, que pueden constituir una virtud o una responsabilidad política, pero no es un acto de participación puesto que no intenta influir en la toma de decisiones. Desde este punto de vista, la conducta de voto es una participación necesaria pero no suficiente. (p. 176)

As diversas ações e formas de participar se diferenciam e o termo participação permite diferentes interpretações. É possível participar sendo um mero expectador marginal ou um protagonista de destaque. Segundo Bobbio (1992), há, pelo menos, três níveis de participação política: presença, ativação e participação no sentido estrito.

A discussão acerca da *participação política* não pode se pautar somente em fatores sociológicos, coletivos e sociais. Há que se considerar fatores psicológicos e pessoais de cada sujeito, fatores emocionais e subjetivos. Para Sandoval (1989, p. 69), há fatores que são determinantes da participação dos sujeitos em mobilizações coletivas, que se diferenciam em *fatores da esfera interna* aos movimentos sociais, e se referem à dinâmica dos agrupamentos, ou seja, grupos, identidades, identificações, interesses, consciência política, experiência de organização, lideranças etc. E em *fatores da esfera externa*: estrutura de poder local, grupos politicamente importantes, conjunturas políticas, alianças etc. Sandoval dá destaque também aos fatores relevantes no plano psicossociológico, que impulsionam as pessoas a participarem ou a permanecerem alheias à mobilização: demarcadores de fronteiras sociais e geográficas da comunidade; que contribuem para solidariedade entre os membros da coletividade: categorias sociais e redes sociais; relacionados à vida organizativa: combinação de categorias sociais com redes sociais – quanto mais extensiva e intensiva as organizações, maior a organização do grupo; o repertório de ações coletivas: acervo de experiências em mobilizar recursos e agir

coletivamente e o valor atribuído a essas experiências.

Considerando a interação dos conceitos *participação* e *consciência política*, convém, pois, definir o conceito de *consciência* e apresentar a forma como alguns autores abordam o tema.

Por *consciência*, entendo como Sandoval (1994), ou seja,

é um conceito psicossociológico referente aos significados que os indivíduos atribuem às interações diárias e acontecimentos em suas vidas. (...) A consciência não é um mero espelhamento do mundo material, mas antes a atribuição de significados pelo indivíduo ao seu ambiente social, que servem como guia de conduta e só podem ser compreendidos dentro do contexto em que é exercido aquele padrão de conduta. (p.59)

E, claro, a consciência está intimamente ligada à vida cotidiana dos sujeitos que, por sua vez, segundo Heller (1989), encontram-se no centro dos processos históricos. Assim, o ser humano nasce inserido em sua cotidianidade e, por conseguinte, expressará e fará escolhas de acordo com essa inserção. A *consciência política* pode ser considerada como fruto do cotidiano do sujeito; todavia, este mesmo sujeito também interferirá no cotidiano a partir de sua consciência.

Para discutir *consciência*, Touraine (1966) destaca a Consciência Operária e propõe que seu estudo deva ser feito levando-se em conta três princípios: *Totalidade*, *Identidade* e *Oposição*. Em linhas gerais, pode-se dizer que o princípio da *Totalidade* refere-se à concepção que o indivíduo tem da dinâmica social, das suas relações de poder e distribuição de bens. O princípio da *identidade* refere-se à concepção do indivíduo em relação ao seu papel social, identificação de classe a que pertence e das diferenças em relação à classe com a qual não se identifica. E o princípio da *Oposição* dá ênfase ao caráter antagônico entre as classes sociais; aponta a percepção do indivíduo acerca do significado que atribui aos conflitos de interesses entre a classe a que pertence e a classe dominante.

Sandoval (1994) considera que Touraine, apesar de abordar aspectos fundamentais mencionados pela literatura a respeito do tema consciência, ignora a percepção que o indivíduo tem acerca de sua capacidade de intervenção para alcançar os próprios objetivos e interesses individuais e coletivos. A partir de então, Sandoval propõe uma quarta dimensão a ser incluída nos estudos apresentados por Touraine, nomeando-a como *predisposição para intervenção* e assim a define: “representa o componente de conduta da consciência, no sentido que focaliza o rapport dos indivíduos com formas de ação sancionadas pelo

mesmo na defesa de seus interesses” (Sandoval, 1994, p. 68). Sandoval (1994) considera que o conceito *consciência* está diretamente ligado ao engajamento do comportamento social relativo ao interesse de classe e interesse pessoal. A compreensão acerca da ocorrência das ações individuais e coletivas diz respeito também ao repertório disponível de ações possíveis e à legitimidade atribuída a essas ações por seus atores.

O autor reafirma o caráter político da consciência, contudo, mesmo considerando que o processo de estruturação da consciência contenha um caráter político, isto não garante que o sujeito seja politizado. Pode-se afirmar que consciência política refere-se a politização do sujeito, ou seja, às ações politizadas do sujeito, mesmo que ele não tenha consciência desta dimensão. Na visão de Sandoval, a consciência política é formada por aspectos identitários, pela cultura por meio do conjunto de crenças internalizadas pelo indivíduo e pelo contexto social no qual o sujeito se localiza.

Em se tratando do contexto brasileiro, Sandoval (1994, p. 70) propõe quatro tipos de consciência política, que, em linhas gerais, são: *Consciência de Senso Comum; Consciência Populista; Consciência de Conflito; Consciência Revolucionária*.

Ampliando a discussão acerca de *consciência política*, Sandoval (2001) apresenta um modelo conceitual para análise de experiências sobre o tema. Em trabalho anterior, define o conceito como um “processo contínuo de elaboração de visões de mundo em seus sentidos normativos, pragmático-situacionais e cognitivo-informativos” (Sandoval, 1999, p. 01). No referido modelo, são encontradas sete dimensões psicossociológicas, que formam a consciência: identidade coletiva; crenças e valores societais; identificação de adversários e interesses antagônicos; eficácia política; sentimentos de justiça e injustiça; vontade de agir coletivamente; e as metas e propostas de ação coletiva.

Nesta análise psicopolítica³ acerca de participação e consciência política entre mulheres,

por meio dos processos vividos pelas mesmas, verifica-se um entrelaçamento das categorias consciência e participação política. Além disso, as Ciências Humanas e Sociais, como a Psicologia Social e Sociologia, têm muito a contribuir na compreensão desses processos. As experiências subjetivas dos sujeitos no cotidiano da vida os despertam para a percepção e a crítica do contexto social no qual se inserem, dando destaque aos aspectos que precisam ser reorganizados. Numa interação dialética, os sujeitos experimentam a interferência social em suas vidas, assim como interferem no curso da História, acarretando uma transformação em suas consciências e na qualidade de *participação política*. Nesse processo, não há como identificar a ordem exata dos acontecimentos e das mudanças –, em um movimento em espiral, entre avanços e recuos, todas as categorias se entrelaçam, transformando as identidades e os sujeitos.

As mulheres na condição de sujeitos são produtos das relações sociais, mas, simultaneamente, se constroem como também constroem a sociedade da qual são frutos (Badiou, 1994). Por um lado, há uma marca social que define modelos de feminino em cada mulher que, a partir da participação política, o ressignifica e se reconstrói a si mesma, inventando um estilo que é transformador de si e da realidade que a circula. Passa, assim, a escrever uma nova história para si, distinta do que lhe foi imposta dentro do espaço social, mesmo não o desconsiderando e estando em relação com este espaço social. Incorpora a socialização do masculino ao do feminino, abre espaço para uma nova construção sobre si, sem deixar de ser ela mesma.

A seguir relatam-se os impactos da participação política na vida das mulheres. Numa relação dialética as mulheres interferem nas relações políticas, assim como alteram suas vidas ao participarem da política.

³ Vale ressaltar que esta pesquisa se insere nos estudos de gênero e política. Pretende-se aqui contribuir com o debate dando destaque às questões relativas às transformações ocorridas na identidade das líderes a partir de sua consciência e participação política. Muitas são as autoras que têm debatido sobre gênero e política no âmbito nacional e internacional. Para discussões com outros enfoques, consultar, dentre outras, os trabalhos de: Rosi Braidotti, J. Butler, C. Pateman, C. Mouffe, A. A. Costa, M. Matos, B. Ávila, C. Araujo etc. Destaca-se a) Braidotti, R. (2004). *Feminismo, Diferencia Sexual y Subjetividad Nómada*. Barcelona: Gedisa; b) Almeida, S. S. de (1996). *Violência de gênero: público X privado*. Tese de doutorado (Ciências Sociais). São Paulo: PUC-SP; c) Butler, J., et al. (2001). *Mujeres Y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure Editorial; Lauretis, T. de. (1994) A tecnologia do Gênero. In H. B. Hollanda, (Org.), *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco; d) Pateman, C. (1993).

O contrato sexual. São Paulo: Terra e Paz ; e) Matos, M. (2008). Teorias de Gênero ou Teorias e Gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(2): 440, maio/agosto. f) Gonçalves, B. D (2007). Identidade de gênero e a experiência de poder entre mulheres – uma construção social cotidiana. *Revista Psicologia Política* 13(1). g) Ressalta-se ainda o artigo de Gonçalves e Coelho, (no prelo): *Movimento de Mulheres: história, política e teoria* no qual as autoras abordam de forma extensiva a discussão histórica acerca de gênero e política desde a mobilização pelo voto das mulheres até a discussão atual sobre gênero como um campo de estudos.

As Experiências das Líderes em Política Partidária: Semelhanças e Especificidades

A participação dos homens em política partidária é vista, muitas vezes, como algo “comum”: não há estranhamento em um homem que faça carreira política e nela permaneça, mesmo depois da velhice. Este é considerado um homem público. Em contrapartida, no caso das mulheres, essa experiência não é vista de forma tão “comum”: há indicativo de algo diferente. E se esta mulher alcançou a terceira idade, pode ser considerado “mais inadequado ainda”. Essas avaliações precipitadas não se constituem em empecilho para algumas mulheres, que contra preconceitos e tabus, se inserem no contexto político partidário e se destacam ao se elegerem e ocuparem cargos de liderança política.

Hoje no Brasil, mesmo que em número reduzido, há, nos diversos pleitos, mulheres que se elegeram como vereadoras, prefeitas, deputadas, senadoras, governadoras. Assim como há pequena representação das mulheres como ministras de governo. Com isso, não se pode afirmar que a representação feminina seja satisfatória. Mas o caminho em busca de democracia paritária, em que haja a mesma porcentagem de homens e mulheres no exercício de cargos públicos, já começou a ser trilhado.

O número de mulheres participantes na política partidária ainda é muito pequeno. A maioria dos partidos não conseguiu alcançar nem preencher o número de mulheres para ocupar o designado às cotas como candidatas a cargos políticos. Em se tratando do estado de Minas Gerais⁴, foco desta pesquisa, verifica-se que em 2005, havia somente uma representante como deputada federal eleita em 2002 e outra que assumiu o cargo de deputada em 2005 por ser suplente, oito deputadas estaduais e sete vereadoras em Belo Horizonte. No restante do estado de Minas, em relação ao contingente de vereadores eleitos, somente 10,85% são mulheres. Em 2004, quarenta e duas mulheres foram eleitas como prefeitas no estado. Em outras instâncias (senado, ministérios...), nesta época não havia nenhuma mulher mineira. Esta representação não condiz com o eleitorado feminino (50,70% do total de eleitores). Nas eleições de 2006 este número relativo a mulheres não se ampliou.

Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa foram: ser mulher em exercício de mandato político, para o qual foi eleita por voto de eleitores do estado de Minas Gerais; estar exercendo cargos

públicos por mais de um mandato consecutivo; e pertencer a partidos de esquerda. A maioria das mulheres contactada se dispuseram a ser entrevistadas e se manifestaram interessadas no tema da pesquisa, com muita disponibilidade em incluíram em suas extensas agendas. Entrevistei cada uma em seu gabinete ou local de trabalho, em Belo Horizonte. Elas se disseram honradas por serem escolhidas a dar seus depoimentos. Todas têm muitas histórias, muitas experiências e o melhor é que queriam dizer sobre suas trajetórias, seus desafios e conquistas. Sentem que o estudo sobre as mulheres em espaços de liderança e poder é importante e necessário de ser feito, pois, assim, mais mulheres poderão ser motivadas a participar de instâncias decisórias.

A cada entrevista, era perceptível a determinação, coragem e decisão de cada uma destas mulheres, não importando a geração à qual pertence, se com quarenta, cinquenta ou mais de setenta anos. Algumas começaram suas trajetórias ainda muito jovens, outras na maturidade, mas as histórias relatadas acrescentaram muito a esta pesquisa. Há grande diversidade no jeito de ser de cada uma: há quem seja mais tímida, e conversa em tom mais baixo; há quem se nomeie como prolixa e prolongue as histórias, fornecendo riqueza de detalhes; há quem, com muita desenvoltura, relata as experiências, os aprendizados e o prazer em relação ao seu fazer político; há também as que, com muita objetividade, responderam as questões e evitaram os detalhes. Mas, de maneira geral, é possível perceber que o envolvimento e participação política alteraram profundamente a vida (pública e privada) destas mulheres, e que esse percurso não é fácil. Em muitos momentos, quando os argumentos de alguns homens não se sustentam tecnicamente em relação ao tema tratado, segundo às entrevistadas, eles apelam para hostilidades relativas às questões de gênero, ou seja, às mulheres são endereçados comentários desqualificantes, misóginos, simplesmente, pelo fato de serem mulheres. Considerando a diferença entre o número de homens e mulheres nesse espaço público, quase nunca é confortável o confronto e o debate quando se é minoria. Além disso, nesse percurso não há possibilidade de volta. Posicionar em um espaço, tradicionalmente, *masculino* exige habilidades que são desenvolvidas no dia-a-dia, na prática política cotidiana, pois, muitas vezes, não há, efetivamente, outro espaço para se prepararem.

A maioria das entrevistadas tem formação de nível superior em áreas diversas, mas predominam áreas sociais e educação. Algumas são ou foram casadas e têm filhos, e outras são solteiras. De maneira geral, a trajetória política destas mulheres está, inicialmente, relacionada aos movimentos

⁴ Fonte: www.tre-mg.gov.br

estudantis em época de repressão; aos trabalhos ligados às ações comunitárias como associação de bairros ou CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), relacionadas à linha da Igreja Católica por elas denominada *Igreja Libertadora*. A experiência religiosa é considerada como muito importante por elas. É, para muitas, o início da inserção política. Algumas afirmam: “*estou na política por causa da minha fé*”.

Foram entrevistadas seis mulheres, com mandatos em curso no ano de 2005. Tendo em vista que é pequeno o número de mulheres exercendo cargos políticos (vereadoras, prefeitas, deputadas estaduais, deputadas federais etc), com o objetivo de garantir o sigilo de seus depoimentos, não darei destaque, separadamente, ao cargo que exercem, nem à formação profissional, nem ao *status* civil. Serão nomeadas aqui como: Paula, Penélope, Paloma, Paola, Paulina, Priscila⁵.

As vozes das mulheres – limitações, preconceitos e discriminações⁶.

A inserção em atividade política, em princípio, nunca foi projeto de vida das entrevistadas. Pelos relatos é possível acreditar que o fato da carreira política não fazer parte, inicialmente, dos projetos de vida das mulheres se deve ao tipo de socialização a que são submetidas. Segundo Afonso (2001) os estereótipos de gênero na socialização das crianças ao longo dos séculos sofreram algum grau de flexibilização, mas são mantidos através de outras estratégias especialmente: (a) a divisão desigual das tarefas domésticas, (b) a persistência da dupla moral sexual. Durante a adolescência, os estereótipos de gênero tornam-se ainda mais fortes, agindo sobre a vida sexual e afetiva dos jovens e influenciando suas aspirações na família e no mercado de trabalho. Concordando com Afonso

(2001) afirmamos que hoje, apesar das conquistas das mulheres e de sua maior inserção em espaços públicos, há ainda expectativa que desempenhem papéis sociais relacionados à vida privada e cuidados com filhos e, se esta se aventurar a alguma outra atividade, deverá saber associar os papéis e funções sociais. Caso contrário, receberá intensa cobrança social. Esta socialização que flexibilizou estereótipos de gênero não deixa de manter estratégias de dominação, interferindo, pois nas escolhas profissionais e na inserção política das mulheres.

A possibilidade de inserção em carreira política começou a fazer parte dos horizontes das mulheres entrevistadas à medida que se destacaram em alguma outra ação de visibilidade pública, como em atividades empresariais, em greves de professores, em atuação religiosa, em movimento estudantil. Em alguns dos relatos das entrevistadas, verifica-se que a primeira vez que receberam o convite para se candidatarem a cargos públicos, a proposta lhes soou como inadequada, ou seja, como algo que não era de sua competência. Algumas chegaram a relatar que tinham “*aversão à política*” (Paulina) e, por muito tempo, não queriam saber o que se passava no contexto político nacional ou internacional. A formação oferecida pelos movimentos sociais e religiosos abriu espaço para que estas mulheres começassem a questionar a organização política nacional.

O espaço da política parlamentar no Brasil é essencialmente um espaço masculino. Sempre foi tratado dessa maneira, então é muito recente a história da participação das mulheres nesse espaço político. Não é novidade a participação de mulheres nas câmaras municipais (...) Mas é um espaço sempre muito complicado. Você tem que fazer um esforço sempre maior do que os colegas homens para se mostrar competente, capaz em determinados temas e assuntos. Porque as pessoas não têm tranquilidade de entender que esse é um espaço que tanto homens quanto mulheres podem ocupar e que a competência não é algo vinculado à questão de gênero. Outra dificuldade diz respeito aos bastidores. As conversas de bastidores são sempre com um nível de desqualificação muito grande, são conversas recheadas de brincadeiras machistas. (Paula)

O relato acima e vários outros permitem afirmar que um dos fatores que mais dificulta a participação política das mulheres está relacionado às relações de gênero⁷ com todos os seus

⁵ O nome das líderes em política foi mudado para garantir o sigilo das informações.

⁶ A partir deste tópico apresenta-se a escuta do relato da experiência das mulheres líderes em política acerca de suas experiências de participação e consciência política no seu cotidiano, ou seja, o relato de como articulam suas experiências de participação e consciência política. Conforme Turato (2005) as pesquisas qualitativas desvendam significados, por meio da compreensão de processos visam entender como o objeto de estudo acontece ou se manifesta. Além de atender a certas demandas, a pesquisa qualitativa visa, também, a construção de teoria, ou seja, tem como finalidade criar modelos de entendimentos profundos de ligações de elementos, isto é, fala de ordens invisíveis ao olhar comum. Para isto os pesquisadores se fundamentam em dados do campo, estudando individualidades a fundo, colecionando informações, fazendo interpretações na perspectiva dos entrevistados com o objetivo de construir teorias. Esta parte é, pois, descritiva, visando trazer conhecimentos originais e não confirmar teorias.

⁷ Scott (1990) identifica na base da definição de gênero: a sua construção simbólica no processo histórico; a existência de normas e valores associados aos homens e mulheres pelo fato de serem homens e mulheres em um dado contexto sócio-cultural; a

atravessamentos e construções imaginárias no contexto social. Ainda hoje, de maneira geral, não se espera que uma mulher possa ocupar cargos de liderança política e as que se aventuram nestes espaços deverão provar sua capacidade e construir um espaço de aceitação frente aos seus pares. A desqualificação pode ser feita de maneira direta ou indireta: geralmente, há algum comentário desqualificante a ser feito acerca de mulheres que tenham atuação política. Os comentários depreciativos podem ser em torno do conteúdo de suas propostas e projetos, tanto sobre sua postura, roupas etc. Contextos que, por muito tempo, foram vistos como exclusivamente masculinos necessitam de tempo para que possam ser vistos e vivenciados por mulheres. Além disso, elas deverão aprender a lidar e atuar nesses espaços considerados masculinos. As regras de convivência e comportamento se diferenciam das que elas estão acostumadas a usar. Utilizam recursos próprios da socialização masculina, que não foram, muitas vezes, ensinados ou assimilados pelas mulheres. Então, desde que não haja disputa de idéias e de poder entre um homem e uma mulher na política, de maneira geral, estes são definidos como sendo gentis e cavalheiros. Afinal, a socialização masculina ensina-lhes a ser socialmente cordiais para com as mulheres. Hostilidades são endereçadas somente a quem se reposiciona e se dispõe à discussão, ao debate, às propostas contrárias.

Conforme Gonçalves (2000) um discurso social que elege o homem como referência de ser humano associa as identidades masculina e feminina a uma divisão entre o público e o privado. As mulheres são vistas, muitas vezes, como dependentes e passivas, cabendo-lhes um lugar secundário na hierarquia das relações de gênero. Extensivamente, têm seu papel na família e na sociedade associado às atividades de cuidar e servir. Tanto um sentido de desvalorização (como a desqualificação do trabalho da mulher no mundo público) quanto um de sacralização (como a sacralização da figura materna) podem estar entrelaçados na representação social da mulher. Tais significados compõem representações às vezes contraditórias, às vezes paradoxais, mas sem dúvida vinculadas a uma concepção e a uma configuração de poder nas relações de gênero, tornando muitas vezes difícil para alguns homens que as mulheres tenham

configuração de relações políticas, isto é, relações de poder, tanto entre homens e mulheres quanto entre masculino e feminino; e a construção de subjetividades associadas ao masculino e feminino no contexto sócio-cultural. Esta é a compreensão de gênero na qual nos referenciamos neste artigo.

argumentos para lhes contrapor ao nível das idéias e escolhas políticas.

Para algumas mulheres, as dificuldades descritas acima e tantas outras não lhes barra o avanço em direção a cargos e funções políticas. Mas para a maioria das mulheres, o espaço de envolvimento e participação política não é colocado como possível em seus horizontes. Essa pouca disponibilidade das mulheres em atuar politicamente em espaços de decisão e poder⁸ também se constitui em aspecto dificultador para expansão de sua participação. É certo que tal indisposição não pode ser vista de maneira simples e ingênua. Há um conjunto de causas que as movimentam no sentido de não considerarem os espaços de poder como espaços de atuação feminina. Contudo, independente das causas, este limite somente as mulheres podem transpô-lo. E uma das estratégias encontradas pelas mulheres envolvidas em política para começarem a solucionar esta questão é o que consideram como “*Bancada Feminina*”. Em princípio, as bancadas são partidárias, são os grupos ligados a um mesmo partido que discutem e acatam as decisões e posicionamentos partidários. Mas as mulheres reconhecem que há temas que são suprapartidários e devem se constituir em bandeiras femininas: violência doméstica, direitos sexuais e reprodutivos, reconhecimentos de espaços femininos em contextos públicos, cotas em espaços políticos, ações que visem fomentar a participação de outras mulheres em espaços políticos etc.

Na Câmara, (...) a gente atua como “Bancada Feminina”. Lógico que cada mulher tem o seu partido, segue o partido. Só que enquanto bancada feminina(...) É lógico que têm algumas dificuldades... a gente consegue fazer um trabalho para aprovar projetos que dizem respeito às mulheres. (...) Fizemos duas campanhas tanto na eleição passada quanto nessa: uma campanha nos meios de comunicação pra incentivar as mulheres a participar da política na disputa municipal. Quer

⁸ Não cabe neste artigo expor uma extensa teoria sobre poder, mas para clarear o conceito apresento aspectos do pensamento de Enriquez (2001) que referenciam a perspectiva de poder na qual este trabalho está pautado. Segundo Enriquez (2001) “O poder é uma relação: este é um ponto sensível desde o início. Os homens de poder não podem, no entanto, concebê-lo como uma relação, mas como uma propriedade, um atributo pessoal. (...) O poder é uma relação de caráter sagrado de tipo assimétrico, que se estabelece, de um lado, entre um homem ou um grupo de sujeitos que formam um conjunto ou um aparelho específico que define os fins e as orientações da sociedade, dispondo do uso legítimo da violência, e, de outro lado, um grupo mais ou menos amplo de indivíduos que dão seu consentimento às normas editadas. Este conhecimento pode ser obtido pela interiorização dos valores sociais, pela adesão ativa às orientações propostas, pela fascinação ou sedução exercida pelos dominadores ou pelo medo de sanções” (p. 54).

Gonçalves, B. D. Impactos da participação e da consciência política na vida das mulheres líderes em política

dizer, a bancada feminina tem uma atuação, nós mulheres temos uma atuação conjunta, com umas participando mais do que as outras, é claro(...) Não significa que a gente tem a mesma opinião em todos os projetos (...) Fizemos um trabalho contra a violência contra as mulheres... (...) Mas a gente consegue levar para a Câmara (...) essas preocupações que, quando não tinha mulher nenhuma, podia alguém levar, mas não era com tanto empenho. (Penélope)

As entrevistadas reconhecem que há a necessidade de um posicionamento de gênero para que consigam alterar e ampliar o espaço das mulheres na política. Pensando num posicionamento democrático, há que se fazer a escolha partidária e não seria democrático limitar a filiação das mulheres a único partido. Tal percepção justifica a defesa de temas relativos a gênero de forma suprapartidária. A diminuição da proporção entre homens e mulheres ajudaria a “*Bancada Feminina*” a politizar outros temas que não são considerados pelos homens. Todavia não basta que se elejam mulheres, mas consideram a importância de se elegerem mulheres e homens que se disponham a politizar novos temas e a abrirem espaços para outras mulheres se inserirem em política.

A experiência destas mulheres em política mostra que há cargos na gestão pública que não interferem na qualidade de vida da cidade e que, muitas vezes, existem para constar, não possibilitando repercussão, nem intervenção política e social. Estes cargos, geralmente, são destinados às mulheres, mas esta forma de participação aparente não contribui para seu desenvolvimento. Aceitar tais cargos é o mesmo que manter as mulheres fora da esfera de decisão. As entrevistadas consideram que nem o poder aparente, nem o poder nos moldes masculinos têm sentido. Relatam que “*há mulheres que exercem o poder de modo extremamente masculino, com trejeitos, conteúdos e forma masculinos*” (Paula). As mulheres que assim se posicionam não percebem que agindo dessa forma reafirmam que poder é de fato algo masculino e se as mulheres não agirem assim, não darão conta de exercer o poder. Segundo as entrevistadas, característica importante para as mulheres usarem na cena política é a determinação. Característica que consideram feminina, ao contrário de falar alto, gritar, falar palavrão, desrespeitar as pessoas – que são características não exclusivas, mas masculinas.

A construção social de que poder é coisa de homem imprime outra questão para as mulheres que ocupam cargos executivos, pois há continuamente a pergunta: “*qual é o secretário que manda?*” (Paloma). Ou então, a afirmativa: “*não*

dou um mês para ela desistir de ser prefeita” (Paloma). Mas se a administração realizada pela mulher é considerada relevante, há quem diga: “*êta mulher macho!!!*” (Paloma).

A relação com os companheiros afetivos, muitas vezes, se constitui em dificuldades, pois “*é muito difícil, para um homem, que hoje sua mulher esteja em Brasília e de lá ela telefone e diga que amanhã não poderá estar em casa, pois irá para o Nordeste*” (Priscila). Ou então quando este é considerado “*o primeiro-damo*”, denominação crítica e pejorativa que faz alusão ao papel social da “primeira-dama”, ou seja, a esposa da autoridade em questão, que, frequentemente, ocupa lugar de acompanhante, sem identidade própria; denominação que traz desconforto na relação do casal.

Estas são dificuldades que as mulheres têm que administrar, mesmo que este companheiro também seja militante político. As exigências relativas aos cargos que ocupam fazem com que, às vezes, a família fique em segundo plano. Relatam imensa dificuldade de dizer “*não*” para as atividades de liderança política; sentem que precisam aprender a administrar melhor o próprio tempo e a saber definir prioridades. Mas consideram que é mais fácil lidar com as cobranças dos filhos do que com as cobranças e conflitos gerados na relação com o parceiro que não tem o mesmo poder, função política e destaque social. Afirmam que

no relacionamento homem-mulher, não avançamos muito, não só na área política, mas, de maneira geral. Não só em termos de casamento, mas na relação em geral. Veja bem, onde é que a mulher é mais violentada? É em casa, e pelo pai, pelo irmão... Acho que nós ainda estamos muito lá atrás nessa relação homem-mulher. Temos que construir um “novo” nisso aí. (Paloma)

Segundo o relato das entrevistadas, as mulheres ainda enfrentam muitos preconceitos nos parlamentos, pois alguns homens, apesar de estabelecerem uma relação aparentemente cordial com as parlamentares, ainda são capazes de dizer, literalmente, que não consideram que estas sejam mais do que *bibelôs ou enfeites*. Esse preconceito se expressa também em documentos, pois até hoje não são nomeadas como deputadas (no feminino) e sim como deputados. Uma das entrevistadas resolveu fazer uma consulta sobre esta questão em Brasília – queria averiguar se havia alguma legislação sobre o assunto e foi informada de que, ao se escrever deputada (no feminino)⁹, se faz uma “*concessão às*

⁹ Ao verificar a variação de gênero do substantivo deputado in Mesquita e Matos (1985). *Gramática Pedagógica*. São Paulo: Saraiva.:103, constatei que é normativo o uso do feminino

mulheres”. Acredito que a afirmativa do funcionário acerca da denominação “deputadas” (no feminino), tanto quanto a compreensão de parlamentares de que as cotas¹⁰ são concessão, fazem parte dos processos de mudanças que vive a sociedade brasileira no tocante à participação de mulheres em política.. Se antes não podiam ser eleitoras nem eleitas, hoje, algumas mulheres são candidatas, se elegem pelo voto direto e se dispõem a interrogar a divisão de espaços políticos. Para esse processo, não há volta. Entretanto, ele não se dá em linha reta, mas entre avanços e recuos, entre contradições que limitam o reconhecimento da ação das mulheres e, ao mesmo tempo, possibilitam conquistas.

As entrevistadas consideram que as cobranças feitas às mulheres que ocupam cargos políticos são maiores do que as feitas aos homens. Mulheres que não mostram competência ou tomam alguma decisão errada, ou não conseguem levar seus mandatos até o fim, ou exercem o poder de forma corrupta comprometem a eleição de outras e a justificativa social para os erros, geralmente, se relaciona com o fato de serem mulheres. Mas se administração inadequada é feita por um homem, não impede a eleição de outros, ou mesmo, a má administração não é justificada a partir das questões de gênero. Quando a eleição da mulher é feita a partir de seu envolvimento com movimentos sociais, terá mais respeitabilidade do que se ela seguir a trajetória familiar na política.

As mulheres precisam “provar” também no contexto familiar, além do contexto social, que são capazes de exercer funções políticas. Há vários relatos que os familiares afirmavam não votar nelas:

Minha mãe falava assim: ‘se você for candidata, não conte comigo. Eu não voto em você’. Eu falei: ‘oh, mãe, mas o que é isso?’ ‘Não adianta, não voto em você. Você não entende nada disso. Você está ficando doida’. (Paulina)

Há também os que diziam ser muito complicado votar em mulheres: “*Quando Sandra Starling foi candidata à governadora – e assim teriam que votar em mais de uma mulher, porque a eleição era casada – , diziam: ‘votar em uma mulher é difícil, votar em duas...’*” (Paulina).

Os posicionamentos familiares não são sempre contrários à inserção das mulheres em política. Há as famílias que participam ativamente em

campanhas e como interlocutoras entre a comunidade e a mulher-política. Ou então, as famílias que antes não concordavam passam a concordar e a arrumar apoios e votos em época de eleição.

E uma das barreiras mais difíceis de vencer na vida pública é “*a nossa capacidade de ficarmos doentes*” (Paulina). As experiências políticas vividas pelas mulheres, as mudanças de cargos, as mudanças de cidades e afazeres desencadeiam o estresse, a depressão e algumas delas licenciam-se para tratamento médico, outras diminuem o ritmo e a rotina o que, muitas vezes, lhes tira da cena política. Algumas disputas e traições políticas que, para muitos homens são fatos a serem recuperados posteriormente, para as mulheres são tomadas no nível pessoal, acarretando sofrimento psíquico e doenças, até conseguirem distinguir o que é da ordem pessoal e o que é próprio do cenário e mundo político.

(...) Tudo isso me cansou demais. Além disso, eu sentia muita traição: por exemplo, eu apresentava um projeto, acreditava, lutava, passava nas comissões, todos diziam que o projeto estava ótimo. Depois, na hora de votar, derrubavam o projeto, ou o projeto passava na Assembléia, passava no plenário, mas o governador vetava a pedido de meus adversários políticos. Aquilo, para mim, era um sofrimento, eu tive estresse. (...) Fui me cansando. Outra coisa, eu saí de minha casa (...) que é uma casa que abrigava uma família de oito filhos, uma casa grande, e vim morar aqui num apartamento... Não tinha espaço(...) Eu tinha taquicardia, tinha úlcera, tinha insônia, mal-estar, falta de ar... Mas hoje, quando perco no plenário, eu sofro menos. (Paulina)

Ao serem abordadas quanto aos projetos futuros, para além dos mandatos atuais, a idade se constituía em fator determinante para a resposta. As mulheres mais velhas, na faixa entre sessenta e setenta anos de idade, acreditavam que, ao término deste mandato, deveriam se aposentar ou mesmo não se imaginavam ocupando cargo que consideravam de amplitude maior do que o ocupado. Sentiam-se cansadas e consideravam suficiente a contribuição social dada. Assim, outros e outras deveriam ser eleitos. O fator idade para as mulheres na política não é tratado da mesma forma quando se refere aos homens. Homens com idade entre setenta e oitenta anos de idade estão no auge da liderança política em seus partidos e no cenário nacional, mas as mulheres são vistas como velhas, o que implica em interrupção de suas carreiras políticas.

(deputada), o que é desconhecido pela entrevistada e pelo funcionário consultado.

¹⁰ Araújo (2001) constata em sua pesquisa que a política de cotas é, muitas vezes, considerada por parlamentares como sendo uma concessão feita às mulheres e não uma conquista de direito.

Gonçalves, B. D. Impactos da participação e da consciência política na vida das mulheres líderes em política

'Ela foi colega de minha avó'; 'ela foi professora de meu pai'; 'a velha, a velha'... Esta é a maneira de dizerem a minha idade. (...) Ninguém acha o Itamar velho. Ninguém acha o Fernando Henrique velho... Todos têm a minha idade. É o machismo... Mas qual é a minha pretensão daqui há quatro anos? Eu posso falar: 'agora chega, creio que posso descansar'. (Paulina)

As mulheres mais jovens percebem o seu potencial de investimento na carreira política e afirmam que este será o trajeto a ser percorrido nos próximos anos. Fazem planos de ocupar cargos no partido, no âmbito estadual e federal. Além disso, planejam suas reeleições nos mesmos cargos que ocupam na esfera parlamentar ou se projetam para cargos de alcance mais amplo do que o atual. Ao projetarem suas carreiras e alongarem seus percursos, consideram que outras mulheres deverão se somar a elas. Acreditam que é preciso investir na formação de mais mulheres para os espaços de poder. Gostam de estar *"na gestão pública, na administração pública"*. *"Eu tenho consciência de que eu trilhei um caminho que não tem volta. Estou numa situação que, muito provavelmente, vou fazer uma disputa de deputado estadual ou vou fazer uma disputa de deputado federal"* (Paula).

Há valores aprendidos por estas mulheres ao longo da vida e neles se fixam para começar a inserção política. Contudo isso não basta e não sustenta ninguém em ação política. É preciso resistência, superação de limitações pessoais e estruturais relativas à participação política das mulheres. É preciso transformação pessoal, crescimento, decisão, crítica, amadurecimento... Mas é preciso também se sentir gratificada acerca da inserção política. Elas afirmam que

é sofrido, é... Mas é gratificante! Eu vejo que (participar da política partidária) é uma necessidade. Não me arrependi e por isso vejo que é um espaço privilegiado e também gratificante, de estar contribuindo. Não é o único, mas é um espaço para estar contribuindo coletivamente. Se não for coletivamente não tem sentido. (Paula)

Impactos e Interferências da Política na Vida das Mulheres – Aprendendo a se Posicionar

As mulheres entrevistadas pertencem a várias gerações e suas famílias de origem são de diversos níveis socioeconômicos. Tal constatação se faz importante, pois permite verificar diferenças em seus processos de socialização, assim como desigualdades de oportunidades socioculturais vivenciadas por cada uma delas. Considerando as

diferenças, é inegável que a participação política destas mulheres imprime às suas vidas várias transformações: seja no âmbito familiar ou na esfera pública; em aspectos relacionados a posturas pessoais ou comportamentos sociais.

Aspecto importante a ser ressaltado é o crescimento de sua autonomia, ou seja, a capacidade das mulheres de tomarem suas decisões e fazerem escolhas, regendo suas vidas. Há relatos de mulheres que até próximo aos cinquenta anos, ainda prestavam contas à família acerca de suas decisões. A inserção política exige que busquem estratégias para estabelecerem novos relacionamentos e nova qualidade na relação, e conseqüentemente, se responsabilizam por seus atos, deixando de fazer o que a família espera dela. De maneira geral, a inserção política possibilita destaque e diferenciação na identidade das mulheres em relação à família e ao contexto social. Expandem seu capital cultural¹¹ e passam a saber mais sobre conteúdos e versões acerca de várias temáticas que durante o período de educação formal não tiveram acesso.

Minha cabeça abriu muito mais. Eu sou professora de história e, durante anos, a história que eu ensinei foi a oficial... Cheguei a acreditar em Duque de Caxias, Princesa Isabel, Jesuítas (...) Eu passei a ter uma nova compreensão melhor da história passada e da história de nosso tempo também. (...) Acho que isso me ajudou a crescer. (...) Não era mentira a história que o poder contava, mas a interpretação dos fatos não era bem-dada. Por que da libertação dos negros? Ficaram livres sim naquela datinha, treze de maio, mas por quê? Então, graças a Deus, eu estou tendo a possibilidade de contar uma nova

¹¹ Segundo Setton (2005) a expressão *capital cultural* diz respeito a diferentes formas de acesso a cultura em geral, podendo se diferenciar, conforme o pensamento de Bourdieu em capital cultural *incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo; capital cultural *objetivado*, sob a forma de bens culturais materiais; e o capital cultural *institucionalizado*, sob a forma de diplomas e titulação. "Capital cultural como recurso estratégico pode ser cultuado de várias formas. Ou seja, é preciso salientar que a posse desse novo capital pode derivar de investimentos culturais diversos. Pode se expressar na forma de diplomas, na visitação a museus e assistência a concertos eruditos ou, na sua impossibilidade, pode se expressar em comportamentos menos aristocráticos não deixando de ser utilizado como capital distintivo. Isto é, na falta de diplomas, na ausência do hábito de freqüentar os templos da cultura, esse novo recurso pode ser explicitado em atitudes mais simples. (...) a leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) podem servir também como estratégias de adquirir os bens da cultura e do conhecimento e de ter acesso a estes. Em outras palavras, quero destacar uma outra ordem de estratégias e/ou práticas culturais que demonstram uma abertura ante o aprendizado informal/formal difundido por instâncias ainda não consagradas como legítimas" Setton (2005, p. 80).

Gonçalves, B. D. Impactos da participação e da consciência política na vida das mulheres líderes em política

história, de participar de uma história nova.
(Paulina)

Descobrem qualidades em si mesmas que antes não tinham consciência, como determinação e coragem. As mulheres passam a reconhecer necessidades sociais e a fazer projetos que visam solucionar problemas sociais. Mulheres antes consideradas tímidas conseguem mobilizar grandes platéias, participar de debates e discussões coletivas. Alongam o alcance de suas percepções relativas aos partidos e aos cargos que desempenham, além de pensar em âmbitos locais, pensam e buscam soluções em âmbitos nacionais, regionais.

Olha, minha vida mudou, mudou muito. Primeiro porque o próprio partido foi alterando a sua linha de princípios, de forma de pensar e conceber o processo de disputa (...) Mas, sobretudo, no caso da gente... Você passa a ser uma pessoa que tem uma expressão pública e, por mais que você seja discreta através de seu comportamento, você acaba tendo uma expressão. Você assume um nível de responsabilidade muito maior. Você deixa de ter preocupação somente com questões de nível privado, mais pessoal, (...) para ter uma expressão que é mais ampla, mais plural e que, de alguma maneira, também te responsabiliza pela organização partidária (...). (Paula)

Algumas mudam o seu nível socioeconômico. Com seu salário de parlamentar, têm acesso a bens e serviços que antes não teriam, compram sua moradia e auxiliam familiares em necessidades financeiras. Impactos também são percebidos em níveis das relações afetivas. Alguns companheiros não conseguem suportar as exigências dos compromissos políticos das mulheres e preferem se separar, não mantendo os casamentos.

Diversas atividades (greves, participação em sindicatos, empresas, ações comunitárias) vivenciadas desde a juventude até a idade adulta, prepararam estas mulheres para o exercício do poder político. Algumas se despertaram para a ação política ainda bem jovens; outras, na maturidade. Muitas consideram que não têm formação para discussão de vários temas e por isso precisam ouvir os assessores. Todavia aprendem a ser críticas frente às questões, interrogam, destacam pessoas em quem confiam e vão se formando para o exercício de poder. Além disso, consideram que é preciso incluir outras mulheres nessa trajetória. Não basta o caminho que percorreram. É necessário que outras mulheres também se disponham a traçar esse percurso.

Nós, mulheres, precisamos nos formar na política. Você não precisa ter formação pra vir para a

política, mas você precisa ter conhecimento. E eu acho que nós buscamos mais conhecimento. Eu acho que a mulher já está fazendo isso, mas precisamos também querer ocupar espaços de poder e ter compromisso de ajudar a desbloquear outras mulheres (Paloma).

A partir do primeiro exercício de mandato as mulheres começam a aprender a lidar com os tramites e relações políticas; fazem críticas acerca da forma como fazem política. Muitas vezes, principalmente, as que têm nível baixo de escolaridade, não fazem uma boa escolha de assessores políticos; atuam somente em suas bases e não se articulam dentro das relações de poder no partido, sendo, assim, pouco reconhecidas ou incluídas, ou então sendo preteridas dentro do próprio partido.

O primeiro mandato foi muito difícil: tive alguns acertos e tive alguns erros também, que agora quero corrigir. Quero ir onde não acertei e corrigir. Não acertei na escolha de assessores e fiquei muito limitada no trabalho... (...) Fiz um trabalho que, aos olhos de muita gente, parece assistencialista, mas não é, pois ali você tem que trabalhar com caridade mesmo... Eu acho que não cresci muito politicamente no alto (do partido). Precisava crescer mais politicamente no alto. E acho que do alto também não tive muito apoio, não. O meu crescimento vem um pouco independente. Eu estou crescendo muito à minha própria custa (...) Eu fiquei na política lá do povo mesmo, mais local e não pode. (Paulina)

Em meio aos avanços e contradições, o impacto da inserção política transformou a vida das entrevistadas, da mesma forma que repercute na vida das mulheres em geral, pois no parlamento apontam e denunciam a condição das mulheres na sociedade; legislam em favor das mulheres e ampliam benefícios sociais; dão visibilidade social às questões de gênero e politizam novos temas; estendem o próprio crescimento às outras mulheres; transgridem regras pré-estabelecidas que impedem o crescimento feminino no âmbito público e privado; posicionam-se no âmbito público e privado, além de abrirem espaço para as futuras gerações de mulheres.

Como consenso, pode-se dizer que as entrevistadas sentem que as mulheres têm que participar mais da cena política, elas têm que se disponibilizar a fazer parte do contexto político partidário, de se candidatar e ocupar cargos legislativos. E além de romperem o cerco que lhes dificultam a inserção política, devem sempre estar atentas às outras mulheres das diversas gerações para que não se constituam em um grupo fechado, reforçando a idéia de que o poder pertence aos

homens e que somente pequena parcela de mulheres poderá ter acesso às diversas instâncias de poder político.

Participação e Consciência Política – A Aplicação, Vivência e Interação dos Conceitos pelas Líderes em Política

Nas diversas trajetórias de vida das entrevistadas é possível investigar os seus diferentes processos de participação e consciência política, sua atuação e compreensão acerca desses conceitos. Muitas acreditam que no início de suas trajetórias poderiam ser consideradas como *analfabetas políticas*, pois não queriam saber nem mesmo das notícias acerca de questões políticas, ou mesmo não faziam nem “*idéia do que era um partido político ou como podiam participar da política*” (Paola). Expressam que, por muito tempo, foram totalmente alheias à política e tudo que a ela se relacionasse. Outras, a partir de envolvimento comunitários, religiosos e estudantis, foram se orientando para as questões políticas, aprendendo a ser críticas frente às questões sociais e, gradativamente, foram se posicionando e atuando. Inicialmente, não tinham consciência de que seu fazer era político.

Hoje se verifica que há uma variedade de participação e inserção política destas mulheres. Algumas se lançam mais e ocupam importantes cargos tanto em seus partidos quanto no cenário político nacional. Outras limitam sua ação política ao atendimento de suas bases, ao *trabalho diretamente ligado ao povo*. Há também uma diversidade de níveis de *consciência política* entre elas. A condição socioeconômica e cultural e a geração a que as mulheres pertencem interferem nos níveis de *consciência e participação política* de cada uma. Mulheres com níveis de escolarização superior se candidatam e ocupam cargos considerados mais exigentes – executivos municipais e legislativos, em níveis estadual ou federal. Além disso, legislam e atuam politicamente de forma não-assistencialista. Mulheres pertencentes aos níveis socioeconômicos e culturais mais baixos recebem menos apoio do partido; percebem que seu crescimento político se dá de forma independente; e se limitam a cargos legislativos no âmbito local; suas práticas são consideradas assistencialistas. Referenciam-se nas experiências de pobreza e necessidades básicas, acreditando que o atendimento às carências de suas bases deve compor sua prática e atuação política.

(Consciência e participação política) *são coisas distintas porque uma delas não necessariamente te*

obriga a outra... (...) O fato de você ter consciência política não te induz a uma militância, a ter um envolvimento objetivo, prático, concreto. (...) No meu caso, eu acho que seria muito difícil ter o tipo de consciência que eu tenho das coisas e não me envolver. Para mim, são coisas casadas, mas isso é pessoal. (...) Mas você pode também participar porque tem pessoas que você gosta e você vai sem muita clareza no significado disso. Então, é possível uma participação sem muita consciência e ganhar essa consciência no processo. (...) Eu mesma vivi várias experiências que, ao começar, eu não tinha dimensão do que era. Eu fui ganhando essa dimensão com o processo de participação(...). (Paula)

O depoimento transcrito anteriormente exemplifica o pensamento das entrevistadas. Afirmam que *consciência e participação política* se inter-relacionam e a experiência de uma leva à experiência da outra, ou seja, a participação política nas diversas instâncias favorece conscientização mais adequada que, por sua vez, favorece uma participação com maior qualidade. Ou então afirmam que o crescimento da *consciência política*, o acesso à informação e a condição pessoal de produção crítica relacionada aos fenômenos sociais e políticos proporcionam maior inserção e *Participação Política*. Reconhecem a transformação da própria *consciência e participação política*, assim como os diferentes níveis de *consciência e participação política* da população com que lidam; sentem-se comprometidas com a ampliação de ações que proporcionem maior participação popular. O Orçamento Participativo, realizado pela prefeitura de Belo Horizonte, ganha destaque na fala das entrevistadas que reconhecem esta prática como importante forma de participação popular em questões políticas da cidade.

Acreditam que devem apoiar movimentos sociais organizados, pois tais mecanismos são também fonte de crescimento e participação política da população. Inserem em conselhos políticos de seus mandatos representantes de movimentos sociais e, assim, abrem canais de expressão popular dentro do legislativo. Têm consciência de serem representantes da população e afirmam legislar com objetivos coletivos e não pessoais. Consideram que os cargos políticos devem ser experimentados por mais pessoas e que o controle social das ações do governo e legislativo deve ser incentivado.

Estou disposta a contribuir enquanto for necessário em termos coletivos. Mas acho que a gente não tem que ficar muito tempo no espaço de poder. Tem que haver renovação e voto tem que ser consequência de trabalho. Acho que a gente não tem que falar assim: “agora temos que preocupar em ganhar votos”. Nós

temos alguns objetivos e temos que trabalhar para isso. E o voto, se a comunidade achar que esse trabalho deve continuar então, como consequência, você terá o apoio necessário. (...) Outra coisa que defendo é o controle social. Sobre os projetos sociais do governo federal, num país extenso como o nosso, se não houver controle social, há desvio de verbas, é perder dinheiro, os recursos vão para o ralo.... (Penélope)

Defendem a democracia¹² como um valor político e querem contribuir para sua manutenção. Acreditam na diversidade da representação política e procuram defendê-la. Para as mulheres pesquisadas, é importante que a imagem social do político seja alterada. Não concordam com a idéia de que nos parlamentos há somente pessoas corruptas, mas, ao mesmo tempo, afirmam que existe compra de votos nas eleições e que as ofertas e os

apelos para coisas mais fáceis são muito fortes, muito, muito fortes. Esse apelo vem de todas as formas, desde a possibilidade de acenar é... Em você ter um destaque maior, ter mais visibilidade, aparecer mais, até em forma de compra mesmo, na corrupção com dinheiro. Se você não tem clareza acerca do que isso significa... Olha, eu vejo gente aqui embarcando numas coisas que eles não ousam me chamar, porque sabem que, se eu tiver um espaço maior de dados, eu vou denunciar. Eu não vou participar de um negócio desses... Tem coisas aqui que sabem que não adianta tentar me envolver porque eu não participo. (Paula)

Algumas das entrevistadas estão no exercício político há muitos anos e se orgulham em perceber os saldos de sua atuação política no que diz respeito à mudança da consciência política dos eleitores. Afirmam que anteriormente, durante a condução das reuniões políticas com as bases, era muito comum ouvir: “*a senhora falou, então é porque é. Mas vocês acham o quê?*” “*Não sei, a gente não sabe, a gente não tem leitura*” (Paulina). E sempre eram chamadas no fim das reuniões para receberem solicitações pessoais, como: “*para pagar conta de luz ou dar remédio, a telha ou a casa. Era para pedir*” (Paulina). Apesar de ainda encontrarem quem solicita o particular, essa experiência mudou muito e “*os pedidos são mais coletivos, e hoje, quando você vai a uma reunião, o pessoal questiona*” (Paulina). Acreditam que essa mudança se deve também à expansão dos acessos aos meios de comunicação social, que contribui para que as notícias circulem com maior rapidez, além de ajudar na formação de consciência do eleitorado.

Mulheres são alvo privilegiado nos investimentos das parlamentares no que diz respeito à necessidade de *conscientização política*, ou seja, segundo o relato das entrevistadas, elas se sentem responsáveis por inserirem mais mulheres em espaços políticos e para isto investem em formação política de mulheres líderes. Acreditam que têm muito a contribuir e devem se empenhar para que outras mulheres ampliem sua consciência e participação política.

O envolvimento das mulheres com a política ainda está muito distante, muito pequeno(...). Nós somos a maior parte da população do País. Nós já somos o maior número de eleitores, temos a melhor qualificação profissional... Isso só pra falar em dados positivos. Entretanto isso não nos transpõe para os espaços de participação e envolvimento. A gente ainda se submete muito a uma situação de ficar naquelas esferas já tradicionais, comum das mulheres ocuparem. E acho que a responsabilidade... Quem hoje participa da vida no cenário político nacional na condição de representar, de gênero, de ser mulher... A gente precisa atentar um pouco mais para se envolver com isso. Eu acho que esse é um papel que a gente tem e faz pouco. Poucas mulheres dão expressão quando ocupam esses espaços, de modo a motivar as outras mulheres pra poder tocar o bonde. Isso é uma coisa que a gente precisa melhorar na participação política nossa. E ter clareza, um senso crítico maior em relação a como a gente participa desses espaços de poder. Eu acho que a gente participa ainda de um modo muito masculino. Este é um dos motivos por que não conseguimos atrair mais mulheres para se envolverem com a política. (Paula)

¹² Sobre democracia nos referenciamos em Touraine (1996), conforme o autor não existe em nenhum lugar uma democracia ideal, mas é possível descrever três tipos de democracia: o primeiro dá importância à limitação do poder do Estado pela lei e pelo reconhecimento de direitos fundamentais (Inglês); o segundo dá importância à cidadania, à constituição ou idéias morais ou religiosas, garantindo a integração da sociedade e fornecendo fundamento para as leis (americano); o terceiro tipo insiste mais na representatividade social dos governantes e opõe a democracia (que defende interesses de categorias populares) à oligarquia (que esteja associada a uma monarquia definida pela posse de privilégios, ou então à propriedade de capital) (Francês). Para Touraine estes três tipos de democracia (Inglês, americana e francesa) têm importância equivalente, mas pode-se interrogar acerca dos pontos fortes e fracos de cada modelo nas diversas situações históricas. Entretanto o mais importante é reconhecer que o modelo democrático não tem modelo central, não sendo possível superar a justaposição destes três modelos que possuem, em comum, elementos constitutivos, apesar de não lhes darem a mesma importância. Estes elementos constitutivos abarcam as relações entre os direitos humanos, as representações dos interesses sociais e a cidadania, portanto relações entre princípio universal, interesses particulares e conjunto político. É preciso que sejam garantidos direitos; é preciso que estes se sintam cidadãos e participem da vida coletiva. A interdependência destas três dimensões (garantia de direitos, cidadania e representatividade) é o que constitui a democracia.

Transformações na Identidade das Mulheres – A Conquista de Espaço nas Relações de Poder

A dinâmica da vida permite que os sujeitos realizem alterações e retomadas de percursos de suas vidas. As oportunidades e as não-oportunidades são constantes e cada sujeito responde de uma forma ao que se sente impelido ou motivado. É conhecida a diversidade das respostas das mulheres: há as que se colocam como vítimas e não se organizam a não ser neste lugar; mas há, igualmente, as que, não aceitando o que possa parecer “destino”, se interrogam e encaminham soluções e alternativas melhores para o desenvolvimento de suas vidas, da mesma forma que transformam impedimentos em possibilidades, reinventam a si mesma e a sociedade.

Em se tratando das mulheres pesquisadas, pode-se considerar que importante transformação ocorrida na identidade e subjetividade delas é a mudança que realizaram em suas vidas no tocante à representação social do papel de mulher na sociedade.

(...) quando penso onde nasci... Meus pais, por exemplo, eram semi-analfabetos. Eu nasci em uma roça, o meu pai mudou para a cidade pra gente estudar (...) E hoje, eu ser uma deputada (e já ter ocupado outros cargos políticos). (...) Acho que, para minha criação – não que meus pais fossem ruins, estudei, meus pais incentivavam –, mulher era feita para casar, ficar dentro de casa. Mesmo estudando... Meus pais não proibiram estudar, incentivaram, mas não vislumbravam muita coisa. Então, eu acho que estar hoje na vida política, nos espaços onde estou é uma conquista pessoal. (Paloma)

Mulheres socializadas para realizar um cuidado doméstico romperam e ainda rompem os impedimentos e se projetam em níveis local, regional, municipal, estadual, federal com autoridade para legislar e interferir na solução de problemas sociais. Saíram do lugar de passivas e passaram a realizar ações sociais e políticas. Antes donas-de-casa, professoras, profissionais liberais, diretoras de escola, assistentes sociais, líderes estudantis, profissionais de serviços gerais... Funções para as quais foram socializadas e se especializaram, consideradas socialmente próprias para o exercício feminino. Hoje vereadoras, prefeitas, deputadas, senadoras, ministras, governadoras, ou seja, mulheres públicas, no exercício de funções reconhecidas como próprias para os homens. Deixaram de obedecer às ordens domésticas e familiares e passaram a legislar;

conquistaram e continuam conquistando espaços nas relações de poder. Tornaram-se sujeitos de seus destinos e interferem nos destinos da cidade, do país, das questões públicas. Utilizaram as oportunidades (falta de candidatos homens para ocupar vagas em eleições “casadas”, experiências religiosas, mobilização social para conquistas comunitárias etc) que se colocaram em suas vidas e a partir delas se reposicionaram e reconstruíram seus destinos e o destino de outras mulheres, aumentando suas oportunidades sociais. Vivenciam de forma prazerosa a conquista de espaço nas relações de poder.

Mas eu tenho consciência de que talvez nos próximos dez, doze anos da minha vida, eu não tenha muita escolha. Não é no sentido assim, “ah, eu não tenho outra saída! E vou ter que fazer isso”. Não, não é uma coisa obrigada. É porque também tem prazeres nisso. Aliás, tinha que ter, se não seria masoquismo. Mas assim, hoje, da forma como as coisas foram construídas, o caminho é disputar mandatos em níveis estaduais, federais. (Paula)

A partir desta pesquisa, na qual visamos verificar se a participação política das mulheres interfere na construção de novas identidades entre elas, podemos afirmar que, as entrevistadas ganharam visibilidade pública; perceberam os limites impostos por preconceitos e se dispuseram a transpô-los. Elas mostraram que são capazes para o exercício político na vida política e em eleição direta se elegeram para diversas instâncias legislativas e executivas. Estas mulheres construíram sua respeitabilidade pública; foram eleitas por votos masculinos e femininos. Aprenderam a diferenciar os conflitos da vida pessoal e os embates da vida pública; amadureceram e lidam melhor com as emoções, passaram a adoecer menos. Ao se inserirem na política formal estas mulheres também introduziram o diálogo nas comissões parlamentares; usam e usaram na vida pública recursos de sua socialização, mas apreenderam e ainda apreendem aspectos da socialização masculina. Desenvolveram potenciais que, por muito tempo, ficaram ocultos em suas vidas, transformaram suas identidades, constroem novos modelos e perspectivas de identidade feminina e contribuem na transformação dos espaços políticos que participam.

Referências

- Afonso, M. L. M. (2001). *A polêmica sobre adolescência e sexualidade*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.

Gonçalves, B. D. Impactos da participação e da consciência política na vida das mulheres líderes em política

- Araújo, C. (2001). Potencialidades e limites da política de cotas no Brasil. *Revistas de Estudos Feministas* 9(1), 01-19. (<http://www.scielo.br/scielo>)
- Arendt, H. (1999). *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Badiou, A. (1994). *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro: Relume-dumará.
- Bobbio, N. et al. (1992). *Dicionário de política*. Brasília: Edunb.
- Enriquez, E. (2001). Instituições, poder e desconhecimento. In J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro, *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta.
- Enriquez, E. (2000). *Transformações da identidade de gênero entre mulheres – um estudo em três gerações*. Dissertação de mestrado. Programa de Psicologia Social/ UFMG.
- Heller, A. (1989). *O cotidiano e a história* (3. Ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sabucedo-Cameselle, J. M. (1990). Psicologia e Participação Política. In J. Seone, *Psicología política de la sociedad contemporánea*. Valência: Promolibro.
- Sandoval, S. A. M. (1994). Algumas reflexões sobre cidadania e formação de consciência política no Brasil. In M. J. Spink (Org.), *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar* (pp. 59-74). São Paulo: Cortez.
- Sandoval, S. A. M. (1989, setembro). Considerações sobre aspectos micro-sociais na análise dos movimentos sociais. *Revista Psicologia e Sociedade*, 122-129.
- Sandoval, S. A. M. (1989, dezembro). A crise sociológica e a contribuição da psicologia social ao estudo dos movimentos sociais. *Revista Educação e Sociedade*, n.34, 122-129.
- Sandoval, S. A. M. (2001, janeiro/junho). The crisis of the brazilian labor movement and the emergence of alternative forms of working-class contention in the 1990s. *Revista Psicologia Política*, 173-195.
- Scott, J. (1990, julho/dezembro). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16(2).
- Seone, J. (1990). *Psicología política de la sociedad contemporánea*. Valência: Promolibro.
- Setton, M. da G. J. (2005, janeiro/abril). Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, 26(90).
- Touraine, A. (1966). *La conscience ouvrière*. Paris: Editions Du Seuil.
- Touraine, A. (1996). *O que é democracia?* Petrópolis: Vozes.
- Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. *Rev. Saúde Pública*, 39(3), 507-14.

Categoria de contribuição: Relato de Pesquisa
 Recebido: 05/04/09
 Aceito: 18/05/09

Vale, Z. M. C. Essas mulheres...: Gênero e cultura na dramaturgia de Isis Baião

Essas Mulheres...: Gênero e Cultura na Dramaturgia de Isis Baião

These Women...: Gender and Culture in Isis Baião's Dramaturgy

Zoé Margarida Chaves Vale¹

Resumo

A autora faz uma leitura crítica do texto dramático “*Essas mulheres... ou She by three of them*”, de Isis Baião, com base nos Estudos Culturais e Feministas, assim como na perspectiva de discurso em Foucault, buscando evidenciar as contradições em torno das questões de gênero, discurso e cultura que se manifestam numa produção cultural de teatro contemporâneo. Para a coleta de informações, assistimos a três sessões da peça, em duas montagens realizadas em Belo Horizonte-MG, entrevistamos a produção destas e realizamos pesquisa bibliográfica sobre a peça e a autora. Constatamos que a peça analisada, além de seu valor artístico-cultural, apresenta signos e significados coerentes com os estudos feministas e contribui favoravelmente para uma reflexão em torno de questões de gênero em contextos educacionais e acadêmicos.

Palavras-chave: gênero; cultura; teatro; discurso; texto teatral.

Abstract

The author makes a critical appraisal about the Isis Baião's play “*Essas Mulheres... ou She by three of them*”, based on Cultural and Feminist Studies, and also on the Foucault's discourse perspective. She aimed to reveal the contradictions related to gender's question, discourse and culture in the contemporary theatre. To collect the information, the author watched three play's performances in Belo Horizonte (Brazil), along two different productions. The author also interviewed the play's producers and carried out a bibliographic research about Isis Baião and her dramatic texts. The author concludes that, apart from its artistic and cultural value, the play's content and meaning are coherent with the Cultural and Feminist Studies and also contributes to a reflection about gender's questions within the educational and academic contexts.

Key words: gender; culture; theatre; theatrical text.

¹ Mestre em Psicologia Social/UFMG. Docente no Curso de Especialização em Psicodrama do Instituto Mineiro de Psicodrama e Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte. Consultora institucional e monitora de programas públicos de prevenção e promoção à saúde pelas Secretarias de Saúde e Educação da Prefeitura de Belo Horizonte – MG. Contato: zoemcvale@oi.com.br

Muitos autores têm elaborado análises de produções culturais, sob a categoria de gênero, entre as quais destacamos²: De Lauretis (1993), Rolnik (1994), Sabat (2001), Maluf (2002) e Boshi (2003), que analisam produções do cinema; Loponte (1999) e Louro (1999) analisam as artes visuais e Almeida (2002) apresenta ensaio em relação às telenovelas. Escolhemos uma produção de teatro, pois constatamos que ainda se apresenta reduzida a elaboração de ensaios críticos sob o foco de gênero neste campo cultural e devido ao fato de utilizarmos o teatro em algumas de nossas atividades profissionais.

Desde 2004, coordenamos projetos de educação afetivo-sexual nas escolas públicas municipais- cujo objetivo geral é sensibilizar para a importância de uma cultura de prevenção, de auto-cuidado e de educação afetivo-sexual permanente, com respeito à igualdade de direitos, assim como às diferenças biopsicossociais e à diversidade sexual³.

Utilizamos, entre outros recursos didáticos, debates baseados em análise de produções culturais, filmes do circuito comercial do cinema e peças teatrais. Eventualmente, trupes de teatro apresentam peças nas escolas e, mais raramente, os alunos se deslocam para assistir peças teatrais do circuito cultural da cidade de Belo Horizonte. Desta forma, buscamos, com este ensaio, contribuir nas escolas públicas municipais com a escolha criteriosa de produções que, além do valor artístico-cultural, apresentem um discurso coerente com a concepção histórico-sócio-cultural de gênero que orienta estes projetos de educação afetivo-sexual.

Escolhemos a peça de Isis Baião, “*Essas Mulheres... ou She by Three of Them*”⁴ (2004) porque no início desta pesquisa, durante o mestrado na UFMG, em 2004, ela estava em cartaz e verificamos que as peças de Baião têm sido analisadas em estudos acadêmicos nos Estados Unidos (Clark, 1997; Friesen, 1998⁵). “*Essas Mulheres...*” foi objeto de análise de Clark, PhD em Literatura Brasileira da

University of North Carolina-Chapel Hill-USA e também estudioso de outros dramaturgos brasileiros como Nelson Rodrigues, Hilda Hilst e Regiana Antonini. Segundo Clark, em entrevista à Tribuna Bis (1997), a obra de Baião “é marcada por uma experimentação constante com as formas dramáticas, por uma ágil manipulação do diálogo teatral, um senso de humor inteligente e cheio de ironia, uma percepção aguda da condição humana e uma grande compaixão pelo ser humana”.

Isis Baião, nome artístico de Isis Maria Pereira de Azevedo, nasceu em Belo Horizonte-MG, foi criada em Teresina-PI e radicou-se no Rio de Janeiro, onde se formou em jornalismo em 1970, na PUC. Montou sua primeira peça em 1978, “Instituto Naque de Quedas e Rolamentos”, texto com referência ao emperramento burocrático do Instituto Nacional de Previdência Social no período da ditadura militar⁶.

Segundo Tabora (2003), a dramaturgia de Baião se apresenta cada vez mais madura e contemporânea, denunciando “a insanidade de nossa realidade mais próxima” e “A autora nos gratifica com sua vinculação constante ao real, através das ações cênicas aparentemente suprarreais que constrói. É como um farol nos apontando mazelas sem nenhuma piedade” (p.7).

“*Essas Mulheres...*” foi escrita em 1993 e encenada pela primeira vez em 1995, no Rio de Janeiro, sob direção de Thaís Balloni, no Teatro dos Grandes Atores. Segundo Clark (1997), a peça apresenta uma crítica do absurdo dos valores e mitos burgueses da sociedade brasileira e um enfoque feminista, intensificado na obra da autora a partir de sua participação no Primeiro Festival das Mulheres nas Artes, em São Paulo, em 1982.

Em Belo Horizonte (BH) a peça foi encenada três vezes, com produção de Isa Tavares e Beth Grandi e direção de Aline Andrade. As segunda e terceira montagens (em 2003-2004 e em 2005), assistidas pela autora deste artigo, tiveram como atrizes-protagonistas: Beth Grandi, Gláucia Vandeveld e Letícia Duarte. Em janeiro de 2004 realizamos duas entrevistas com a produtora das três montagens da peça em BH, Isa Rodrigues⁷.

² Indicamos os autores estudados no contexto da disciplina de mestrado “Corpo, gênero e cultura”, ministrada pela Profa. Dra. Sandra Azeredo, orientadora da primeira fase desta pesquisa, durante o mestrado de Psicologia Social na UFMG, em 2004.

³ Os projetos fazem parte dos programas “Saúde e Prevenção nas Escolas” (coordenação geral dos Ministérios de Saúde e Educação) e “BH de Mãos Dadas Contra a Aids”, coordenados em Belo Horizonte pela Secretaria Municipal de Saúde.

⁴ A partir deste ponto citaremos o título da peça da seguinte forma: “*Essas Mulheres...*”.

⁵ Jane M. Friesen (Univ. of North Carolina, 1998): “The Development of a Feminist Perspective in the Plays of Isis Baião”, citada por Clark (1997).

⁶ Em 1997 Isis Baião conquistou, entre 1470 concorrentes de 76 países, o quarto lugar do prêmio internacional de cultura, concedido pela Fundação Beneficente Alexander S. Onassis, com sede na Grécia, com a peça “Casa de Penhores”, escrita em 1982 e encenada em Belo Horizonte, pela mesma produção de “*Essas mulheres*”, em outubro de 2005 (in Tabora, 2003).

⁷ Rodrigues também contribuiu nos cedendo cópias das reportagens de publicidade da peça na mídia do Rio de Janeiro- RJ- e de Belo

A peça é um monólogo, ato único, para três atrizes: a primeira atriz representa *She* nas idades de púbere, 18, 25, 32, 39 anos; a segunda a representa na maturidade, nas idades /momentos de 42, 47 e 50 anos e a terceira tem a idade de 65 anos. Baião (2004) apresenta como sinopse da peça:

Momentos de mulher, em prólogo e três movimentos que representam as fases de uma vida: juventude, a busca do outro, a paixão; Maturidade, a busca do eu, a realização do sonho pessoal; Velhice, o encontro com a vida, a liberdade. E, permeando tudo isso, o delírio, o humor, a loucura pessoal da protagonista, que se chama simplesmente *She*⁸.

Outros três outros personagens interferem com frequência na ação da peça: o cachorro *Apolo*, companheiro de todas as horas; *a Boca da Mãe* - que atua como uma boca censora, espécie de superego de *She* e única voz, além da de *She*, que entra no palco - e o *Tempo*.

Em “*Essas Mulheres...*” os homens (namorados, maridos, filho) aparecem apenas através do monólogo da própria *She* ou representados simbolicamente com uma escultura de Apolo (na montagem em BH, foi substituída por um poster triplo) ou através de conversas ao telefone ou de diálogos simulados com signos verbais, gestos, movimentos e recursos cênicos. Comparando esta peça com outras de Hilda Hilst e de Regiana Antonini, Clark (1997) comenta que “nas três obras, o homem só entra em cena quando as mulheres querem (...) é no espaço teatral que a mulher controla o homem. Através da linguagem e não da realidade” (p. 8).

Horizonte - BH, conforme indicados a seguir, em ordem cronológica: *O Dia*. O carrossel da alienação. RJ, 03/09/78. *Jornal do Brasil*. Inesperado prêmio na área teatral. RJ, 3/7/1997. *Jornal do Brasil Tribuna Bis*. Isis Baião começa a ganhar o mundo. RJ, 21/7/1997. *O Globo*. Obra de Isis Baião ganha impulso com prêmio no exterior. RJ, 24/7/1997. *Jornal do Brasil*. Caderno B. Peça premiada no exterior tem leitura dramática. RJ, 6/5/1998. *Jornal do Brasil*. Caderno B. Teatro tem um brasileiro. RJ, 3/07/1997. *O Tempo*. Cad. Magazine. Espetáculo encena diferentes momentos da vida de uma mulher. BH, 6/11/2003. *Estado de Minas*. Cad. Cultura. No universo feminino. BH, 6/11/2003. *Hoje em Dia*. Caderno Cultura. Peça é tragicomédia que fala da mulher. BH, 6/11/2003.

⁸ Considerando que o artigo consta de análise de um texto literário, destacamos em itálico negrito as citações do texto dramático de Baião; em negrito os nomes dos personagens da peça e em itálico sem negrito as citações extraídas de material de divulgação da peça na mídia e as citações das comunicações pessoais, obtidas através de entrevistas com a produção da montagem de Belo Horizonte.

Linguagem Teatral de “*Essas Mulheres...*” - Desconstrução do Discurso Normativo de Gênero:

O teatro - do grego, *theastai*-ver, contemplar, olhar - é, antes de tudo, o espaço privilegiado de representação do humano (Peixoto, 1985); surgiu no momento em que o ser humano, bem antes da tragédia grega, coloca e tira suas máscaras, diante de espectadores, “como se” fosse uma divindade - Baco, por exemplo - ou algum ser da natureza. Há uma cumplicidade entre duas ou mais pessoas que neste lugar e neste momento específicos, assumem papéis diferenciados - ator/atriz e espectadores. Podemos dizer que há dois tipos de textos ou duas linguagens no teatro: há o texto escrito, literário, a dramaturgia, e o texto encenado - que une palavra, imagem, movimento e ação e que, atualmente, é cada vez mais elaborado coletivamente. Direção e atrizes/atores organizam uma re-leitura do texto literário autoral, a partir de suas experiências, ideologias e conceitos, que estão contextualizados historicamente. O teatro é uma unidade de integração, uma “trama” entre estes textos. O teatro é, pois, um ato produtivo e não apenas uma reprodução da “vida como ela é”.

Assim, texto escrito e texto encenado são diferentes, mas articulados na ação cênica; fazem emergir algo novo, a linguagem teatral (ou dramática) propriamente dita. Neste texto dramático, o espectador pode se identificar, se reconhecer e construir um novo olhar sobre si mesmo, seus vínculos e o mundo que o cerca. A linguagem teatral revela e produz verdades sobre sujeitos e práticas sociais, pois como diz Loponte (2002), em texto crítico sobre as artes visuais segundo a categoria de gênero as imagens nos produzem e nos significam, são práticas discursivas que envolvem relação de poder-saber e são pedagógicas. Por isso aprendemos sobre gênero e sexualidade através das imagens de arte.

Ao analisar a feminilização de telenovelas, Almeida (2002) observa as conexões entre consumo, publicidade e a indústria cultural: “a tipificação do gênero na publicidade constitui parte de uma ‘tecnologia do gênero’, um discurso disciplinar e normativo que constitui algumas das representações hegemônicas acerca do gênero” (p. 190). Consideramos que a maioria das peças de teatro encenada ainda apresenta estas representações hegemônicas acerca do gênero.

A peça “*Essas Mulheres...*”, tanto no texto teatral escrito como no encenado, des-dramatiza e desconstrói este discurso normativo, explicitando os comandos des-individualizadores sobre o sujeito feminino. É interessante observar que esta montagem da peça em BH contou com o esforço solidário de cinco mulheres nas funções principais - dramaturgia, produção, direção, encenação -, que atuam como sujeitos de representação e não só como objeto de contemplação no teatro e na sociedade brasileira. Comenta a diretora Aline Andrade (em folder de divulgação da montagem de BH, em 6 de novembro de 2003):

‘*Essas Mulheres...*’ apresentou um ponto comum para a equipe: a inserção no universo feminino e suas reflexões e conflitos. Impossível não buscar em si os reflexos da personagem única, *She*, também multiplicada em três faces diferentes de três atrizes. Nesta estrutura multifacetada, a equipe (quase totalmente feminina e com a presença fundamental do assistente de direção e preparador corporal Marcelo Cordeiro) colaborou com pesquisas pessoais para compor a personagem (...) e a montagem assentou-se sobre a criação das atrizes, no sentido de buscar elementos de semelhança entre as construções física e psicológica da personagem.

Rodrigues situa o sentido de “*Essas Mulheres...*” no cenário do movimento teatral brasileiro (comunicação pessoal em 20 de janeiro de 2004):

São poucas as peças que abordam a mulher após 50 anos e “*Essas Mulheres...*” traz a trajetória de uma mulher desde a adolescência até a terceira idade, 60-65 anos. Montei outras peças sobre a questão da mulher como “*Dorotéia vai à guerra*”, de Nelson Rodrigues, que traz a amargura, ausência de amor na vida de cinco mulheres, que lutam para não se deixarem amar e ser amadas, cujas mãos não acariciam nunca e se deitam no chão para não sonhar; esta peça representa a grande repressão sexual na família pequeno burguês da primeira metade do século 20. A crítica teatral foi muito favorável, mas, por ser muito pesada, tipo um soco no estômago, não atraiu o público.

Rodrigues avalia que o teatro comercial de Belo Horizonte fala da mulher como objeto, com pouca profundidade e de forma estereotipada e os motivos da escolha de “*Essas Mulheres...*”:

A peça “*Dorotéia*”, de Nelson Rodrigues e outras que montamos, como “*Shirley Valentine*”⁹, trouxeram uma ruptura com este esquema, mas ainda trazendo a amargura e sofrimento das mulheres para sair disto. “*Essas Mulheres...*” traz um universo feminino mais contemporâneo, uma mulher que experimenta caminhos diferentes e deixa em aberto alguns outros. Procurei uma peça que trouxesse a realidade de mulheres que também se realizam e são participantes ativas da sociedade e da cultura e que não são amargas porque rompem com determinados padrões estabelecidos. O público é predominantemente feminino e tenho recebido críticas positivas de mulheres mais velhas, como me disse uma senhora de 76 anos, muito dinâmica: ‘me identifiquei com a *She*, eu sou assim, dinâmica, vibrante, ainda estou cheia de projetos; já me casei, me separei, moro sozinha, independente, uso vibrador, gosto de peças que jogam a gente pra cima, como esta.

O cenário representa também uma dimensão importante da linguagem teatral. Alguns aspectos quanto ao cenário da montagem de “*Essas Mulheres...*” em BH são expressivas em relação à desconstrução da linguagem normativa de gênero. O cenário é único, um ambiente doméstico de apartamento de classe média, porém aberto, sem paredes. O camarim, onde as atrizes se trocam para cada ato, fica ao fundo, constando de uma arara com os adereços e roupas da protagonista. Por ocasião da marcação de mudança do tempo e dos movimentos de **She**, as outras duas atrizes que personificam esta mesma personagem, entram no palco, mudam os elementos de cena, os objetos, de uma forma ritualizada e integrada à ação dramática, enquanto a atriz-protagonista muda de figurino para a cena/etapa seguinte, tudo à vista do público. “É como se estivéssemos arrumando a nossa casa, como se aquilo na cena fosse parte da nossa história já vivida”, revela Beth Grandi, a atriz que atua no terceiro movimento (em entrevista ao Jornal “O Tempo” em 6 de novembro de 2003).

No texto autoral, a dramaturga sugere colocar no cenário, a partir do terceiro movimento/fase, uma escultura de Apolo. No final da peça, a autora indica algumas rubricas¹⁰ no sentido de a protagonista esbarrar na escultura e deixar cair duas vezes “*o pinto*”

⁹ “*Shirley Valentine*”, com texto de Willy Russel, trata de uma mulher que se liberta e rompe com o modelo patriarcalista, ao experimentar quebrar as amarras de seu casamento (in *Estado de Minas*. Uma lição de vida. 10/01/2002). Na montagem em BH, a atriz Beth Grandi recebeu um prêmio como melhor atriz do ano.

¹⁰ Explicações ou orientações escritas pelo (a) autor(a) da peça e que não devem aparecer na fala dos atores.

do Apolo”, “antes que o cachorro o abocanhe” (observar que este também se chama Apolo). Em vez de uma estátua, a montagem de BH deixou no cenário, em todo o tempo da peça, um grande painel giratório com três fotos de um modelo masculino e apolíneo no padrão atual, “sarado”, bonito, fumando um charuto – outro signo de masculinidade. Cada foto apresenta uma tarja preta, a qual muda conforme os três movimentos da protagonista: a primeira tem tarja preta nos olhos, a segunda nas nádegas e a terceira sobre o pênis.

A produção optou por uma cena “que não tivesse um humor chulo”, nos informou Rodrigues (comunicação pessoal em 20 de janeiro de 2004). Foi uma resolução cênica interessante, pois, acompanhava as fantasias e ilusões/desilusões de *She* com um “homem ideal”, e fazia contraste dramático com a presença do cachorro Apolo.

As tarjas pretas se somam à personagem *Boca da Mãe* como representação simbólica das interdições do discurso predominantemente masculinista e patriarcal de nossa cultura latino-americana. Revelam a dificuldade de a própria mulher perceber a realidade que a desrespeita, como o fato de não ser percebida como sujeito de sua própria individuação; por outro lado, desvelam as proibições sócio-culturais em relação a uma sexualidade “mais abrangente” e à falsa potência do falo masculino.

A *Boca da Mãe* é concretizada com duas grandes máscaras-bocas vermelhas que são usadas pelas atrizes que co-atuam com a protagonista *She* no palco, reforçando a idéia de que é a própria *She* que incorporou o discurso da mãe ou de muitas “bocas da mãe”¹¹ autoritárias e mantenedoras do *status quo* masculinista. Estes recursos cênicos se coadunam com as falas do texto, diretas, claras e sem subterfúgios, desconstruindo os mitos da “mulher inalcançável” e do “eterno mistério feminino” que representam a mulher- não- sujeito e não-histórica.

No texto literário a dramaturga sugere um quarto ator para representar o *Tempo*, mas na montagem de BH, as próprias atrizes que protagonizaram *She* fizeram a marcação do tempo, com suas entradas e saídas do palco e com a mudança de figurinos.

¹¹ Na segunda montagem em outubro de 2005, as máscaras “boca da mãe” foram substituídas pela declamação em conjunto pelas duas atrizes, “em off”, ou seja, fora do palco.

Corpo, Gênero e Cultura em “*Essas Mulheres...*”:

Ressaltamos três temas da peça que estão relacionados mais diretamente à proposta deste trabalho: o primeiro se refere às experiências subjetivas de um sujeito mulher na busca de autenticidade e singularização, assim como na busca da alteridade, de um “outro”, um/uma parceiro/a afetivo-sexual, numa interação simétrica e de igual para igual.

O segundo tema nos remete a uma pergunta: que imagens e modelos de homens estão representados na peça e como estes refletem o momento histórico em que vivemos? O terceiro tema se relaciona à segunda voz da peça, a *Boca da Mãe*: de que forma uma mulher (várias, todas?), quando assume o papel de mãe, torna-se reprodutora de normas e padrões que controlam a mulher-filha para se manter, como na metáfora de Calvino no conto “As cidades e o desejo-5: Zobeide” (citado por Lauretis 1993, p.96-98): “fora da cidade construída pelos/para os homens”? Escolhemos o terceiro tema como fio condutor do trabalho, relacionando-o com os demais no fluxo da análise.

A peça abre em forma de prólogo-ato sobre a adolescência de *She*, que pula amarelinha com suas amigas e, de repente:

Assusta-se e pára. Intuitivamente, enfia a mão dentro da calcinha. Vê o sangue. Entre perplexa e empanicada, grita de pernas abertas: - o que que eu faço, mamãe? Luz na personagem Boca da Mãe (repreendendo): - Feche as pernas, She!Você ficou mocinha!

She pára a brincadeira, fecha as pernas, “veste-se de mocinha” e dança inebriada uma música super-romântica. A partir daí emerge o conflito básico da protagonista: ser ela mesma, com seus próprios desejos, sonhos, percepções ou ser como dita a *Boca da Mãe*. Isto nos remete a Foucault (1996):

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. (p. 8-9)

De fato nesta cena dramática se evidencia o procedimento da *interdição*: como mocinha, *She* não terá mais o direito de abrir as pernas, perde cada vez mais a expressão espontânea de seu corpo, assim como não terá mais direito de falar qualquer coisa em qualquer lugar, com qualquer pessoa, especialmente em se tratando de (sua) sexualidade, idéia que Foucault (1996) analisa:

(...) em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. (p.9-10)

A menarca ou primeira menstruação está carregada de sentidos, conforme as culturas e a história. É um marco de passagem da infância para a adolescência e vida adulta, que gera não só mudanças físicas e emocionais como na própria linguagem referente ao corpo e à sexualidade. Segundo Louro (1999) há uma “pedagogia” ou um investimento significativo para reiterar identidades e práticas hegemônicas, uma ação articulada pelas instituições sócio-culturais, família, escola, mídia, igreja, lei:

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. (...) os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e de auto-governo que os sujeitos exercem sobre si mesmos. (p. 24-25)

No decorrer da peça a *Boca da Mãe* representará este discurso-grade, que estará pontuando incessantemente à *She*, da infância à maturidade, qual o seu lugar ou o não-lugar nesta sociedade masculinista e patriarcal, pois, como diz Foucault (1996): “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 44).

No texto há três instâncias intimamente interligadas: teatro, mulher e linguagem. Para Clark (1997), o fato de *She* ser atriz na peça “chega a ser metáfora do conceito da multiplicidade e

transformação feminina (a mulher como uma entidade nunca acabada), mas sempre em processo (...) através do texto” (p. 9). Como atriz, ela não será apenas um corpo feminino sem voz, um corpo-objeto do olhar, mas poderá manifestar e reivindicar seus desejos. O teatro, como espaço de expressão livre e criadora e de individuação representa também seu movimento de ruptura com o modelo hegemônico e de resistência à interdição do discurso-grade da *Boca da Mãe*. Como na expressão feliz de Cioux (citada por Clark) em “The Laugh of the Medusa” “A mulher deve se escrever: deve escrever sobre mulheres e levar a mulher à escritura... A mulher deve se inserir no texto” (p. 2). Clark (1997) complementa:

O uso do monólogo e do solilóquio, que implicam a solidão e põem em primeiro plano o ato verbal, abrem várias possibilidades interpretativas para o espectador; essas, todas compatíveis, envolvem o isolamento, a busca, e a linguagem, i.e., a mulher na sua posição marginalizada na sociedade patriarcal, busca, através da linguagem, um ser próprio... Há também a noção de que é na linguagem onde a mulher pode se encontrar, onde pode criar e constituir seu ser feminino. (p. 4)

A *Boca da Mãe* aparece na peça como principal signo de poder, seu discurso é constituído de frases curtas que repetem “ad nauseum” os mesmos comandos patriarcalistas que as mulheres ouvem desde crianças (especialmente na família e na escola, onde são educadas por mulheres). Foucault (1999) nos lembra que são como conjuntos ritualizados que sinalizam um perigo e contêm uma narrativa que deve ser contada e reproduzida em muitas formas e fórmulas, “porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (p.22).

Aparecem no texto doze falas da *Boca da Mãe*: uma no prólogo (adolescência), seis na juventude, quatro na maturidade e nenhuma na terceira idade/velhice, quando a *Boca da Mãe* perderá a vez e a voz. *She* faz rupturas com os padrões opressivos, se torna mais espontânea, autônoma, segura e pode, a partir do segundo movimento ou maturidade, arrancar a *Boca da Mãe* de seu lugar de poder (o palco, sua casa, sua cabeça), jogando-a no fundo do palco, para permanecer junto de outros objetos descartados por ela durante a peça - sua vida.

Ainda no primeiro movimento/ato, *She* comemora o aniversário de 18 anos e recebe um cachorrinho *poodle* de presente, junto a uma carta do seu primeiro namorado. Lê a carta, excitada:

Meu amor, é só pra te dizer que te amo, que te amarei sempre.. Quero acariciar teus cabelos longos e louros” (...) She passa a mão nos cabelos escuros e curtos mas não percebe o engano. Continua lendo encantada: ‘pense em mim cada vez que acariciar esse cachorrinho safado. Teu para sempre, Alfredo.

Surge a segunda fala da *Boca da Mãe*: - “*She, dia de muito, véspera de pouco!*”

Esta fala vem como um aviso, um corte ao seu deslumbramento, trazendo-a de volta à realidade da “mulher Penélope”, que deve aceitar a rotina das tarefas domésticas e das responsabilidades escolares. Há no discurso da *Boca da Mãe* um vaticínio, um comando trágico, uma “praga” da mãe devoradora, castradora e bruxa, tanto que *She* bate na madeira três vezes, “isola, isola, isola” para quebrar este desencanto.

She pega para ensaiar um texto dramatúrgico para a aula de teatro da escola, que traz a fala de Tatiana, personagem feminina de outro contexto histórico e sócio-geográfico que expressa sentimentos de vergonha, angústia e vazio, em contradição com o arrebatamento ingênuo de *She*, ou seja, um texto dentro do texto (meta-teatro). Por isso “*Essas Mulheres...*” é uma peça *sobre mulheres*, sendo *She* (“ela”, em inglês) uma delas.

As duas falas seguintes da *Boca da Mãe*, “-*Querida, primeiro a obrigação!*” e “-*Primeiro o dever, depois o prazer*”, funcionam, de novo, como uma chamada à realidade-demundo-que-é-imposto-às mulheres.

No segundo movimento/ato há um monólogo em que *She* repete a fala do primeiro marido, Alfredo, para logo depois refutá-lo:

(...) teu pai acha que mulher séria não faz teatro... Eu não posso escolher entre você e uma profissão. Não tem nada a ver!... não, Alfredo, você não pode fazer isso. O amor não pode cortar as asas e o vôo.

Neste ponto entra outra fala-grade da *Boca da Mãe*: “-*O amor corta as asas e o vôo, sim! E pra que diabo você quer asas, She? Você não é galinha!*”. É um discurso cúmplice do discurso do marido: corte as asas de sua pretensão em ser atriz. “Galinha” é uma expressão ambígua e que abre várias interpretações: “galinha” que tem asas, mas não pode ou sabe voar e “galinha” como mulher que “dá” e faz sexo com muitos homens. As duas falas seguintes da *Boca da Mãe* reforçam esta imagem da mulher totalmente devotada ao lar, aos filhos e ao marido: “-*She, você*

abandonou seu filho doente? Que espécie de mãe você é?” e quando *She* demonstra desejo e toma a iniciativa sexual junto ao marido: “- *Sheeee, homem não gosta de mulher fácil!*”

She opta em romper com Alfredo (e, posteriormente, com outros dois maridos e alguns namorados) e em não deixar o teatro: decide ser uma mulher que não aceita ser a propriedade de um homem-galo/garanhão, enfrentar o desafio de articular diferentes identidades sociais e assumir seus próprios desejos. Ela também começa a perceber que seus parceiros se revelam imaturos, dependentes e conservadores por baixo da máscara rígida de homens seguros e fortes, como nas falas para o segundo e terceiro maridos:

- Eu não entendo, Mário. Você diz que se sente sufocado. Sufocado, como? Você faz o que quer, entra e sai e não te pergunto nada. Eu teria bem mais motivos pra me sentir sufocada!...Será possível que o teu amor se reduza a um festival de ereções?

-Ronaldo, você nunca pensou que eu existo independente de você, que eu tenho desejos diferentes dos seus?... Você só quer uma mamãezinha, que te espere em casa e te faça as vontades... E eu que pensei ter encontrado o homem da minha vida! Homem, o que será um homem? Só tenho encontrado meninos sedentos. Estou com os peitos caídos de tanto dar de mamar!

Como nos alerta Foucault, citado por Loponte (2002):

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder, reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (p. 297)

Podemos aplicar à personagem *She* a mesma interpretação elaborada por Boshi (2003) a respeito da protagonista Maria, do filme “Confiança”, de Hal Hartley, que rompe com a estrutura padrão, “mostrando pelo simples gesto de não-adesão, ser possível traçar outros caminhos, estes inusitados, singulares, ainda não determinados ou percorridos por outros” (p.2). No decorrer da peça. *She* produz rupturas, dentro e fora de si mesma, em relação a este discurso que encarcera as mulheres, seja através de decisões - abandonar o seguro, mas rotineiro e insosso ofício de telefonista (ofício de ouvir, ouvir...) para se tornar atriz, seja pela tomada de consciência

de como ela mesma reproduz o discurso e práticas da *Boca da Mãe*. Responde ao filho que lhe revela o desejo de ser ator: “- *Meu filho, nós precisamos conversar sobre o seu futuro. Teatro não é carreira segura para um homem...* (Á PARTE): - *Ai, meu Deus, falei igüälzinho à minha mãe!* (e, aí, ainda ao telefone, ela corrige sua postura): - *Tudo bem, se é isso que você quer... Bom, vamos conversar primeiro, tá legal? Passe no teatro hoje e vamos sair pra jantar junto (...)*”.

Ela decide voltar a ser o que era antes do primeiro casamento: uma mulher vibrante, dinâmica e otimista, não tendo que sair freneticamente à procura de um homem qualquer para preencher o vazio de seus próprios desejos não realizados. De forma irônica retruca à *Boca da Mãe*, quando esta a subestima com o discurso-grade:

-É falta de homem, minha filha! Case-se que passa!
- Ah, mamãe, mamãe! Casar? Nem morta!(...) A vida é movimento, mutação constante... a gente muda, muda sempre...(...) Não pode ficar se despedaçando por aí... Três casamentos arrebatados (...). É, com o primeiro, She, você deixou os sonhos de amor eterno! Com o segundo, o que restava de suas ilusões! E com o terceiro?...Você quase perde a dignidade (...) Mas valeu a pena! A gente se perde, mas se acha, não é mesmo? Gosto de me perder... Quando me reencontro, tenho novidades... Vou me perder sempre... Só quero mudar o estilo!

Quando termina o terceiro casamento, lhe diz a *Boca da Mãe*: “-*Não estaria se sentindo só se tivesse sabido prender o seu marido*”. *She* ri e a confronta:

- Seus maridos, mamãe! Masculino plural!... É, já dizia uma velha amiga, homens e mulheres são culturas diferentes!... Ai, novamente esse calor... Mamãe diria que é porque elas (as fêmeas) já não querem se sacrificar, já não temem os castigos de Deus! Ah, velha, como você odeia as mulheres!

She não diz “o homem e a mulher têm naturezas diferentes”; assim, parece que Baião remete diretamente à questão de “gênero” que, nas últimas décadas passou a ser utilizado pelas Ciências Sociais e nos Estudos Culturais e Feministas para se referir à organização social da relação entre os sexos, rejeitando-se o determinismo biológico implícito nos termos “sexo” e “diferença sexual” (Scott, 1995).

Segundo Williams (1979) cultura não é apenas o nome de um processo geral relacionado às manifestações da vida intelectual, artística e ligado às

ciências humanas e sociais; deve ser entendido como “um processo social constitutivo, que cria ‘modos de vida específicos e diferentes’ (...) daí se falar de ‘culturas’, levando-se em conta a variabilidade e a complexidade das forças que lhe dão forma” (p. 23). Este autor, citado por Alvarez, Dagnino e Escobar (2000, p. 18), define cultura como “o sistema significativo pelo qual, necessariamente, (...) uma ordem social é comunicada, reproduzida, experimentada e explorada”.

She, no final do segundo movimento, com 47 anos, vive uma experiência homoerótica e, então, surge a antepenúltima fala da *Boca da Mãe*: “- *Vergonha, essas coisas jamais aconteceram na nossa família! Desgraçada de mim que pari uma filha tarada!*” E *She* lhe responde com sarcasmo: “- *Tudo bem, mamãe. Só não me diga que arrumei uma mulher porque não acertei com os homens. A minha sexualidade era mais abrangente do que eu pensava!...É tão bom ter amor e cumplicidade numa só pessoa!*”

Aos 50 anos, *She* começa a sentir os sintomas da menopausa, sem ainda os reconhecer, e diz remetendo à primeira pergunta da peça, por ocasião da primeira menstruação: “*Meu Deus, que calor! Estou ardendo nas chamas do inferno!* (GRITA): - *Mamãe, o quê que é isso?*” E a *Boca da Mãe* dá sua última resposta, já sem um caráter opressivo: “-*Não disfarce, She! Isso é menopausa!*” Então *She* reage: “- *Pois muito bem. Daqui pra frente, tudo é lucro!*”.

No texto escrito o personagem *Tempo* entra no palco, nesta passagem, e logo depois sai com o signo *Boca da Mãe*. Na montagem de BH, as duas atrizes que atuaram nos movimentos anteriores como *She* adolescente e adulta jovem, estão agora também no palco, com as duas grandes máscaras - bocas da mãe. *She*-adulta madura lhes arranca as máscaras e as joga no fundo. Sem dúvida esta cena explícita a *ruptura definitiva* que abre passagem para o seu terceiro movimento, a terceira idade, em que *She*, agora avó de uma adolescente, continua atriz, é parceira de seu filho no teatro e planeja ter seu próprio instituto teatral. Mora apenas com seu *cachorro Apolo*, ainda tendo alguns namorados, mas decidindo não se casar. Ela se torna cada vez mais intransigente quando seus valores, sonhos e projetos são questionados ou mesmo apenas ameaçados de não se realizarem. Talvez o *cachorro Apolo*, presente do primeiro namorado e “renovado” a cada etapa de sua vida e da

peça¹², expresse o que lhe falta na dimensão afetivo-amorosa: parceria simétrica, afeto, amor, carinho e aconchego.

Principalmente as últimas falas de *She* denotam a transgressão da protagonista com o discurso tradicionalmente designado à mulher no patriarcado, pois ela se apropria de um vocabulário socialmente mais associado ao masculino: agressivo, irônico e sarcástico. Como nos lembra Louro (1999) a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções e a inscrição dos gêneros nos corpos é feita no contexto de uma determinada cultura e moldada pelas redes de poder de uma sociedade.

Em sua análise desta peça de Baião, Clark (1997) considera que a linguagem coloquial, bem humorada e sarcástica da protagonista é coerente com a multiplicidade do feminismo, se constituindo num “elemento subversivo na boca de uma mulher”, pois “*She* luta no mundo masculino para se encontrar, para se definir” (p. 10).

Consideramos que, apesar de *She* revelar um desenvolvimento marcante de seu processo de individuação no ofício teatral, na relação com a mãe, com o filho e consigo mesma, isto não aconteceu da mesma forma na área afetivo-sexual e amorosa.

De acordo com um enfoque que abarca modos diferentes e múltiplos de ser mulher/feminina, *She* não termina fracassada; ela simplesmente faz suas opções e assume suas conseqüências e se lança no fluxo constante da vida, aberta a novas construções de ser mulher. Como a maioria das mulheres da geração pós-feminismo, *She* precisou se libertar a duras penas do “destino” socialmente determinado de “eterna Penélope à espera de seu Ulisses/Apolo”¹³. Aos poucos *She* foi se desapegando de investimentos improdutivos num ideal de amor romântico, de completude e eternidade, mas ela não é vencida pelas forças da destruição e desistência. Ao contrário, amplia as possibilidades de realização de seus projetos de vida em direção a uma crescente singularização.

Esta coragem de *She* em romper definitivamente com os padrões aceitáveis para uma mulher, nos

remete à concepção de Jean-Francois Lyotard, citada por Bauman (1998):

Tanto a liberdade quanto a dependência, tanto a alegria da criação quanto a amargura da submissão, nascem da mesma condição humana, demasiado humana, de auto-constituição, autoconstrução e auto-afirmação, que a noção de cultura tenta de diversos modos captar (...). Os signos vivem da procura de significados e expiram no momento que o encontram; pode-se interpretar essa tragédia como uma narrativa acerca do destino da cultura, em geral, acerca de sua infundável auto-realização no ato de auto-aniquilamento, acerca do sucesso que parece estranhamente um revés, acerca da liberdade que pode completar-se unicamente na abnegação. A esse destino, não existe fuga. *A cultura não é uma gaiola, nem a chave que a abre. Ou, antes, ela é tanto a gaiola, quanto a chave simultaneamente* (grifo nosso). (p. 174-5)

A “queda” definitiva do pênis de Apolo (a escultura no cenário), no final do segundo movimento, representa o momento em que *She* decide assumir, de fato e com urgência, outras formas de micropoder, partindo dela mesma, como se ela abandonasse o mito (signo idealizado) do deus Apolo, que sem dúvida representa um ideal de beleza masculino, deus da luz que fertiliza a terra, deus das artes, da escultura e da música e que, segundo Nietzsche, citado por Civita (1973), dominava a dura pedra, procurando sublimar seus próprios tormentos de sonhar com o intangível, através do controle das paixões segundo um modelo de civilização greco-romana que influenciou todas as culturas ocidentais.

Na última passagem de *She* para o terceiro movimento/terceira idade, há um belo ritual em que as três personagens- *She* fazem um brinde entre si, declamando: “*Ao tempo, esse inexorável!*”.

O “tempo dramático” não é cronológico: passado, presente e futuro; ele está intrinsecamente no aqui-e-agora teatral, uma vivência de um momento pleno, espontâneo e criador, como expressa Morin (1987): “À pergunta: ‘quantos anos você tem?’ dever-se-ia poder responder exatamente: ‘Tenho todas as idades da vida humana’. (...) Sou permanentemente a sede de uma dialógica entre infância/adolescência/maturidade/velhice” (p. 254-255).

No final da peça (texto escrito), Baião sugere que *She* vista um elegante tailleur e saia do palco/espaco de sua casa com seu *cachorrinho Apolo* e carregando uma mala, dizendo sua última frase, ao som de um tango: “- *Vamos à Argentina, Apolo. Já não tenho*

¹² Representado com um cachorrinho de pelúcia nas cores que caracterizam cada fase de vida/movimento de *She*: rosa, azul e verde.

¹³ A permanência deste padrão sócio-cultural, visto como “destino” é bem ilustrado na melodia de Chico Buarque, “Mulheres de Atenas”: “mirem-se no exemplo das mulheres de Atenas; vivem pros seus maridos, heróis e raça de Atenas”.

tempo de fazer projetos e não realizá-los!”. Ainda no texto da autora, surge o personagem *Tempo* no palco, dança com ela e a luz vai morrendo.

Na montagem de BH, as três atrizes se encontram no palco e dançam um lindo tango, como se já estivessem na Argentina ou no espaço de realização de seu projeto de vida. No texto escrito fica mais evidente o “sair do espaço doméstico”- onde estava simbolicamente condenada através da representação - e ir para o mundo (assumindo de vez seus sonhos, projetos e desejos como também seu “lado masculino”). No texto encenado em BH, além da beleza estética, a cena – que reitera a última cena do segundo ato, descrita acima - transmite uma mensagem de integração de *She* consigo mesma, com suas “mulheres” adolescente, adulta e idosa.

Metaforicamente este final mostra que *She* experimenta sair da posição passiva de admirar, para dançar e cantar junto ao deus Baco (ou Dioniso), deus do vinho, da embriaguês, da loucura, da fertilidade, da confiança no próprio poder e da possibilidade de renascimento após a morte (Civita, 1973). O culto a Baco nas épocas da colheita na pré-história, deu origem às primeiras representações dramáticas míticas, ou seja, ao teatro.

Conclusão

A questão crítica que levanto em relação ao texto teatral “*Essas Mulheres...*” é se o posicionamento de *She*, durante sua vida, não ficou demasiadamente circunscrito ao contexto pessoal e individual, revelando, ainda, um feminismo individualista burguês, em contraposição a um feminismo contemporâneo, mais engajado no coletivo e na libertação de *todas* as mulheres.

Não há no texto falas da protagonista com outras mulheres ou a seu respeito, que denotem solidariedade e aliança. Fica evidente seu movimento de oposição, mas não de crítica engajada e ativa, pois como nos lembra Spivak (2002) o sujeito do feminismo é produzido pela *performance* de uma declaração de independência, que deve necessariamente afirmar a identidade sócio-histórica e reiterar a solidariedade *de todas* as mulheres:

É por meio desses movimentos (esforços em direção a uma prática crítica dos estudos culturais) e não meramente decidindo celebrar a mulher, que a crítica feminista pode ser uma força na mudança da disciplina. Para isso, porém, deve reconhecer que é cúmplice da instituição dentro da qual busca seu espaço. Esse

trabalho lento pode transformá-la de oposição em crítica. (p. 51)

Nesta mesma linha de pensamento De Lauretis (1993) também considera que “assumir o papel da contradição significa para as mulheres demonstrar a não-coincidência da mulher com as mulheres” (p. 121), pois não há, do ponto de vista cultural e histórico, um único modelo da/de mulher, conforme tende a ser imposto e representado pelos discursos e práticas masculinistas hegemônicos e Mouffe (1999) defende “uma política feminista inspirada também em um projeto democrático radical, baseado na afirmação da liberdade e de igualdade para todos” (p. 42). Esta autora defende uma “identidade política coletiva”, articulada pelo princípio de “equivalência democrática” e pela concepção de cidadania ativa, que enfatize o valor da participação política e uma nova noção de bem comum, em que não haveria dicotomia entre privado e público.

Não podemos deixar de assinalar que, apesar do texto autoral não assumir uma posição feminista mais radical, em termos de movimento coletivo de mulheres, verificamos que houve uma posição política na produção da peça em BH. Conforme assinalado na primeira seção, foi necessário um grande esforço coletivo e solidário de várias mulheres para a realização desta produção cultural que, na contramão da maioria das peças teatrais do circuito comercial de teatro na cidade, evidencia os dilemas que as mulheres vivenciam nos dias atuais.

Utilizando uma leitura crítica fundamentada nos Estudos Culturais e Feministas contemporâneos, concluímos que a peça “*Essas Mulheres...* ou *She by three of them*” de Isis Baião, apresenta qualidades literárias, dramáticas e culturais e contribui para o debate cultural e acadêmico em torno das contradições que atravessam as questões de gênero e cultura.

A peça não apresenta soluções fáceis e fechadas nem um modelo único e ideal de ser mulher. A incompletude e a abertura para o novo, no final da peça, denotam um “otimismo realista” em relação às mulheres contemporâneas e firmam a esperança de transformações nas relações de gênero.

Referências

- Almeida, H. B. de. (2002). Melodrama comercial: reflexões sobre a feminilização da telenovela. *Cadernos Pagu*, 19, 171-194.

Vale, Z. M. C. Essas mulheres...: Gênero e cultura na dramaturgia de Isis Baião

- Alvarez, S., Dagnino, E. & Escobar, A. (2000). *Cultura e Política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Baião, I. (2004). *Essas Mulheres...ou She by three of them: monólogo para três atrizes, em um ato*. Peça de teatro. Manuscrito disponibilizado por Rodrigues em 15 de janeiro de 2004.
- Bauman, Z. (1998). *O Mal Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Boshi, S. (2003). *Hal Hartley: otimismo realista*. Retirado em 15 de janeiro, 2004, de www.cinestesia.com.br.
- Civita, V. (editor) (1973). *Mitologia* (Vol. 1). São Paulo: Abril Cultural.
- Clark, F. M. (1997). Essas Mulheres de Isis Baião: do Social ao Feminino. Artigo apresentado no XXIX Congresso Brasileiro de Língua e Literatura. Rio de Janeiro: Brasil.
- De Lauretis, T. (1993). Através do espelho: mulher, cinema e linguagem. *Estudos Feministas*, 1(1), 96-122.
- Foucault, Michel (1996). *A ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Loponte, L. G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, 10(2), 283-300.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da Sexualidade. In G. Louro (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 8-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Maluf, S. W. (2002). Corporalidade e desejo: Tudo sobre a minha mãe e o gênero na margem. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 143-153.
- Morin, E. (1987). *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mouffe, C. (1999). Feminismo, cidadania e política democrática radical. *Debate Feminista*, Edição especial: Cidadania e Feminismo. México, São Paulo, 29-47.
- Peixoto, F. (1985). *O que é Teatro* (7ª. Ed). São Paulo: Brasiliense.
- Rolnik, S. (1994, abril). Hal Hartley e o realismo do invisível. *Imagens*, n.1, 96-103. Campinas: Unicamp.
- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas* 9(1), 9-21.
- Scott, J. (1995, julho/dezembro). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.
- Spivak, G. C. (2002). Literatura. *Cadernos Pagu*, n.19, 9-58.
- Taborda, A. M. (2003). *Teatro (in) completo de Isis Baião* (Vol.1). Rio de Janeiro: Pedrazul.
- Williams, R. (1979). *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Categoria de contribuição: Relato de Pesquisa
 Recebido: 08/10/08
 Aceito: 10/02/09

Abreu, C. V. & Carvalho-Freitas, M. N. de. Seleção por competências: A percepção dos profissionais de RH sobre o método de seleção por competências

Seleção por Competências: A Percepção dos Profissionais de RH sobre o Método de Seleção por Competências

Competence-Based Selection: HR Professionals' View on the Competence-Based Selection Method

Cristina Valadares Abreu¹,

Maria Nivalda de Carvalho-Freitas²

Resumo

Esta pesquisa objetivou verificar se, na percepção de profissionais de Recursos Humanos (RH), a seleção por competências apresenta resultados melhores do que os da seleção tradicional. Além disso, buscou identificar quais as possíveis contribuições desse método para a gestão organizacional. O tipo de pesquisa adotado neste trabalho foi *exploratória*; com *investigação empírica* realizada através de questionários. O universo da pesquisa foi composto por profissionais de Recursos Humanos. A amostra foi de conveniência. A análise dos dados quantitativos foi feita através de estatística descritiva e correlação de dados. A qualitativa foi realizada através da análise de conteúdo. Os resultados mostraram que, segundo os profissionais de RH, a seleção por competências é uma técnica mais prática e com melhores resultados em relação à seleção tradicional. Além disso, possibilita maior contribuição para as estratégias organizacionais, considerando a premissa de que as pessoas são o principal diferencial competitivo das organizações.

Palavras-chave: recursos humanos; competências; seleção por competências.

Abstract

This paper analyzes how competence-based selection produces better results than traditional selection in the view of Human Resources (HR) professionals and how competence-based selection represents strategic changes to selection processes. Moreover, it identifies strategic contributions of competence-based selection to organization management processes. An exploratory research with empirical investigation was carried out using questionnaires. The sample was selected from HR professionals working at organizations. The convenience sample followed the selection criterion of accessibility to HR professionals. Quantitative analysis was carried out through descriptive statistics and correlation analysis. Qualitative data were analyzed through content analysis. Analyses show that competence-based selection is considered a more practical and objective technique by the HR professionals sample and achieves better results in comparison to traditional selection. Results suggest the possibility of effective contribution of HR to organizational strategies, since human resources are the main competitive advantage of organizations.

Key words: human resources; competences; competence-based selection.

¹ Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) da Universidade Federal de São João del Rei. Contato: cristinav_abreu@yahoo.com.br

² Doutora em Psicologia Social; Professora do Mestrado em Psicologia no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei / Mestrado de Psicologia / LAPIP – Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial Contato: nivalda@ufsj.edu.br.

Introdução

Uma das principais apostas das organizações para se sobressair no mercado encontra-se feita em seus talentos humanos (Barbosa, 2007; Dutra, 2001; Pontes, 1996; Toma, 2006). De acordo com Sant'Anna, Moraes e Kilimnik (2005),

na medida em que fontes tradicionais de vantagem competitiva, tais como tecnologia e mão-de-obra barata, não mais se revelam suficientes para proverem uma posição competitiva sustentável, os indivíduos e suas competências passam a ser enfatizados como elementos centrais de diferenciação estratégica. (p.3)

Essa aposta das organizações implica em mudanças para os trabalhadores e também nos métodos de se encontrar e reter esses talentos. Nessa direção, o processo de seleção tornou-se estratégico para as organizações. Assim, esta pesquisa pretendeu investigar como os profissionais que atuam com Recrutamento e Seleção avaliavam a seleção tradicional e a seleção por competência, o que poderia se constituir em uma contribuição tanto para as práticas organizacionais quanto para o desenvolvimento do conhecimento sobre seleção de pessoas nas organizações.

Para adequada contextualização do tema, cabe partirmos da delimitação dos termos que o compõe. Por seleção entende-se o processo de escolha, entre os candidatos recrutados, daquele com perfil mais compatível com as exigências do cargo a ser preenchido pela organização. Trata-se do processo de comparar o perfil dos candidatos interessados e os requisitos exigidos aos ocupantes da vaga, e escolher o que mais se aproxima do esperado.

O processo de seleção tradicionalmente realizado nas organizações é composto de várias etapas para uma mesma seleção, pois uma supre as deficiências da outra. Normalmente são utilizadas entrevistas dirigidas ou livres, provas orais ou escritas, testes psicométricos ou psicológicos, técnicas de simulação e dinâmicas de grupo. Essas etapas variam de acordo com as exigências do cargo e da organização contratante.

No entanto, há aproximadamente uma década, uma nova estratégia de seleção de pessoas vem se consolidando como prática nas organizações: a seleção por competências. Para entender melhor esse novo processo, será definido o que se tem denominado por competência e o método de seleção por competências.

Competência

O termo *competência* é um construto relativamente novo, mas tem norteado a gestão de muitas organizações, incluindo, a gestão de recursos humanos. Existem basicamente duas linhas de pensamento que se dedicaram ao tema: uma norte-americana representada por autores como McClelland, Boyatzis e McLagan e outra européia representada por Zarifian, LeBoterf, Jacques (Dutra, Hipólito & Silva, 2000; Fleury & Fleury, 2001; Sant'Anna, Moraes & Kilimnik, 2005).

A perspectiva norte-americana defende as competências enquanto conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que propiciam um alto desempenho, “estoque de recursos que o indivíduo detém” (Fleury & Fleury, 2001, p. 185). Fleury e Fleury (2001) partem dos estudos de McClelland para definir o conceito de competência como “uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou determinada situação” (p. 184). Os defensores da corrente norte-americana apontam para a necessidade de se adequarem as competências às demandas dos cargos nas organizações, ou seja, o indivíduo, em suas competências é igualado a um “equipamento” que deve atender às necessidades organizacionais.

A linha européia tem origem nos anos 70 e encontra seu auge nos anos 90, defendendo que competência implica em uma confluência de fatores (conhecimentos, habilidades, atitudes, biografia, experiências profissionais) mobilizados diante dos desafios das situações. Nessa perspectiva, quanto maior a exigência, maior a capacidade de transformação de competências em fortalezas para superação dos desafios, desde que estes impliquem em crescimento pessoal e profissional (Vieira & Garcia, 2004).

De acordo com a visão de Dutra, Hipólito, e Silva (2000, p. 163) fala-se em “competência apenas quando há competência em ação, isto é, saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos”. Neste caso, ao contrário da visão norte-americana, a noção de competência se mostra diretamente vinculada à ação, e não simplesmente à tarefa.

Dentro da linha européia, o foco deixa de ser simplesmente a função que o indivíduo vai exercer, podendo ser pensado em termos de carreira profissional com suas características espaços-temporais, representando uma evolução em relação à linha norte-americana. Entendendo carreira “como uma seqüência de posições e de trabalhos realizados pela pessoa. Tal seqüência, articulada de forma a conciliar desenvolvimento pessoal com

Abreu, C. V. & Carvalho-Freitas, M. N. de. Seleção por competências: A percepção dos profissionais de RH sobre o método de seleção por competências

desenvolvimento organizacional” (Dutra, 2001, p. 47). Parte-se do princípio que as competências devem associar ganho econômico para a organização e valor social para o trabalhador.

O ganho econômico pode ser adquirido na medida da participação dos colaboradores na elaboração e implementação das estratégias organizacionais que se transformam em vantagem competitiva (Costa, 2003). O valor social pode ser compreendido “como um conjunto de aspectos que favorecem o desenvolvimento do trabalhador como ser humano, em sua dimensão mais ampliada: como pessoa, profissional, cidadão (política e socialmente determinado)” (Sarsur, 2007, p. 11). Pode ser traduzido também em empregabilidade e aprendizagem constante (Zarifian, 1996).

Apesar dessa compreensão com relação ao ganho social, um dos grandes desafios que o modelo de gestão por competências tem enfrentado é a necessidade de comprovar financeiramente sua efetividade, motivo pelo qual, o conceito assumiu dentro de algumas organizações uma conotação extremamente operacional: “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, traduzidos em resultados concretos e palpáveis” (Barbosa, 2007, p. 1).

Sant’Anna et al. (2005) também defendem que atualmente as organizações valorizam sobremaneira seus recursos humanos, como estratégia para fazer frente às mudanças do cenário econômico. Entretanto, buscando questionar e entender a gestão de recursos humanos que hoje as empresas buscam, o que Sant’Anna et AL. (2005) questionam é até que ponto:

a gestão das organizações, em especial a gestão de seus recursos humanos, tem propiciado as condições necessárias ao desenvolvimento e efetiva aplicação das novas competências individuais demandadas, com contrapartidas para os trabalhadores em termos de melhores condições de trabalho e maior satisfação no e com o mesmo? (p. 3)

Complementando este posicionamento, Dutra (2001) afirma que ocorre uma questão de injustiça, pois se tende a “sobrecarregar de problemas a pessoa mais competente, sem que ela seja necessariamente reconhecida ou recompensada por isto” (p. 31). E ainda, afirma que é comum a chefia se tornar sobremaneira “dependente de uma pessoa competente que, para não a perder, bloqueia-lhe qualquer possibilidade de ascensão profissional, mantendo-a assim, sob seu comando” (p. 31).

Tal como alguns estudos revelam (Sant’Anna et al., 2005) a demanda das empresas em relação às

competências desejadas é bastante elevada, corroborando a constatação de Gitahy e Fischer (1996) em relação à difusão de uma *síndrome de construção de super-homens*. Contudo, em contrapartida, as organizações não se mostram disponíveis para uma gestão participativa; pelo contrário, seus métodos, apesar de mais modernos, atendem ao autoritarismo, à verticalização e à centralização (Dutra, 2001; Sant’Anna et al., 2005)

Seleção por competências

A técnica de seleção por competências surgiu da necessidade de se desenvolver um método de seleção de pessoas mais compatível com as exigências das organizações de flexibilidade, polivalência e capacidade de adaptação das pessoas, em oposição à adequação ao cargo, tão característica do processo de seleção tradicional. Para tanto, o método de seleção por competências parte da elaboração de um *Perfil ou Mapeamento de Competências* do cargo ou função, a partir do qual se chega às competências consideradas indispensáveis para o ocupante do cargo, dentro das novas exigências organizacionais. Com base no perfil de competências (PC) elabora-se a entrevista comportamental ou *target* que é a principal técnica de seleção ao lado dos jogos, dinâmicas e provas situacionais com foco em competências (Bispo, 2007; Henrique, 2007; Rabaglio, 2001, 2007).

Na entrevista comportamental baseada no perfil de competências busca-se conhecer o candidato, suas experiências profissionais e suas vivências através de perguntas abertas, específicas e sempre com verbos de ação no passado, que remetam o candidato a uma experiência já vivida. Estas perguntas específicas ajudarão o selecionador a averiguar a existência ou não das competências do PC no comportamento do candidato (Rabaglio, 2001).

Em conformidade com Maria Bia Henrique (2007) deve-se considerar na entrevista comportamental as respostas completas, que seriam aquelas em que o candidato descreve a situação ou tarefa experienciada, a ação que foi realizada na ocasião e o resultado do trabalho, resultando no chamado *Star Completo* (Situação, Tarefa, Ação, Resultado). Caso o candidato deixe de mencionar algum destes itens tem-se um *Star Incompleto*, caso dê respostas vagas, ou relate apenas sentimentos, opiniões e não fatos têm-se o chamado *Star Falso*.

A grande inovação deste método foi livrar selecionador e candidato de impressões desconectadas da realidade vivida, pois perguntas

Abreu, C. V. & Carvalho-Freitas, M. N. de. Seleção por competências: A percepção dos profissionais de RH sobre o método de seleção por competências

como “Fale sobre você”, “O que você faria se...”, implicam em respostas baseadas no que o candidato *acha*, ou requer apenas o esforço de imaginar o que o selecionador espera. No caso do selecionador surge a polêmica de imaginar se o candidato foi sincero, ou se elaborou bem as respostas. Na entrevista por competências, esses problemas são minimizados, pois a estrutura das perguntas favorece para que o candidato relate o que ocorreu e quais foram as conseqüências. Por exemplo: “Descreva-me uma situação na qual você assumiu a responsabilidade por uma tarefa que não fazia parte de suas atribuições”; “Conte-me uma negociação na qual você foi convencido a mudar de idéia”. A principal característica deste método é focar nos comportamentos passados, pois estes servem de preditores do comportamento futuro (Henrique, 2007; Rabaglio, 2001, 2007).

Além da entrevista, outro grande aliado da seleção por competências são os *jogos*, que também tem por foco o comportamento do candidato. O jogo, segundo Huizinga (1993):

é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (p. 33).

Através dos jogos, podem-se observar competências dos candidatos como, por exemplo, motivação, liderança, iniciativa, criatividade, inovação, ética, comunicação. Cada jogo possui uma gama de possibilidades a serem exploradas de acordo com o objetivo e as necessidades do processo seletivo. Nos jogos, os participantes podem assumir papéis ou não; mas ocorre que os participantes se posicionam sempre, pois nessas técnicas as pessoas revelam facetas que normalmente se esforçam para esconder por inibição ou por receio de retaliação (Huizinga, 1993; Gramignia, 1993).

A partir desse cenário, pode-se constatar que a seleção por competências é um método que busca contemplar experiências concretamente vividas que possam oferecer subsídios para a predição do comportamento futuro do candidato. Pode ser utilizado por qualquer pessoa previamente treinada, e muitos autores já colocam como tendência a seleção ser realizada pelos gestores e não pelo RH, pois eles possuem os conhecimentos do perfil desejado e do cargo. Neste sentido, esta mudança favorece a aproximação do futuro colaborador com

o gestor (Henrique, 2007; Pereira, 2007; Rabaglio, 2007).

Método

O tipo de pesquisa adotado neste trabalho foi *exploratória*, visto que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o assunto; e quanto ao meio de investigação foi utilizada a *investigação empírica* (Vergara, 2003) realizada através de questionários elaborados especificamente para a coleta de dados desta investigação.

O universo da pesquisa foi composto por profissionais que atuam na área de Recursos Humanos (RH) em organizações. A amostra foi de conveniência, tendo por critério a acessibilidade aos profissionais. A pesquisa foi realizada em três grupos de RH da cidade de Belo Horizonte – MG, sendo cada grupo composto, em média, por 25 profissionais. Foram contatadas também quatro empresas da região e participantes do clube de psicólogos da *Psicologia Viva* (www.psicologiaiviva.com.br).

A coleta de dados foi feita através de questionário enviado por correio eletrônico. O questionário foi construído a partir da revisão de literatura realizada e foi submetido a um pré-teste com alunos de pós-graduação em Gestão de Pessoas que trabalham, ou já trabalharam, com seleção de pessoas visando à adequação do questionário.

A análise e interpretação dos dados quantitativos foram feitas através de estatística descritiva e análise de correlação de dados utilizando-se o programa SPSS *for Windows*.

Foi utilizada a análise do coeficiente de correlação *rho* de Sperman, visando verificar a ocorrência de associações (direção e intensidade) entre as questões de resposta quantitativa do questionário. Considerando que a escala *Likert* adotada (discordo muito a concordo muito) não dispõe de propriedades de escalonamento intervalar ou de razão e pode não apresentar uma distribuição normal, a escolha pelo coeficiente *rho* de Sperman se configurou como a decisão mais adequada (Malhotra, 2001).

A análise das questões abertas foi realizada através da análise de conteúdo, tendo por foco os temas recorrentes das respostas. A análise de conteúdo é uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (Vergara, 2003).

É válido ressaltar aqui que, em princípio, foi planejado contato apenas com os grupos de RH,

Abreu, C. V. & Carvalho-Freitas, M. N. de. Seleção por competências: A percepção dos profissionais de RH sobre o método de seleção por competências

visto que formariam um universo de aproximadamente 75 sujeitos, contudo, em função do baixo retorno dos questionários, recorreu-se a quatro empresas da região de contato do pesquisador, seguindo o critério de acessibilidade (Vergara, 2003). Em cada uma destas empresas existia apenas um profissional responsável pelo setor de Recursos Humanos, que ocupava o cargo de Analista de RH, e estes aceitaram responder ao questionário. Foram contatados também os profissionais de Minas Gerais cadastrados no site da Psicologia Viva.

Diante dessas dificuldades, a amostra se constituiu de 14 sujeitos, o que se configura em um limite da pesquisa devido à sua impossibilidade de generalização dos resultados. Contudo, este estudo apresenta como aspecto positivo o fato de conter as opiniões de profissionais de empresas distintas de ramos igualmente distintos, logo isso aumenta a amplitude dos resultados.

Resultados

Caracterização da amostra

A amostra se constituiu de 78,6% de sujeitos do sexo feminino e de 21,4% do sexo masculino. Com relação ao ramo da empresa dos participantes da pesquisa, observou-se que estão em áreas bastante

diversificadas. No ramo de Siderurgia e Prestação de Serviços de Saúde encontravam-se dois sujeitos atuando, enquanto que nos demais ramos apenas um profissional fez parte da pesquisa, a saber: assistência à saúde/hospitalar, comércio varejista, cooperativa de saúde, educacional/editorial, esporte e lazer, indústria/varejo, mineração/metallurgia, prestação de serviços de saúde. Dois profissionais de RH que estavam desempregados no momento da pesquisa fizeram parte da amostra.

No que se refere ao número de funcionários destas empresas, os dados revelam que a maioria dos entrevistados, 8 (57,1%), trabalha em instituições com mais de 400 colaboradores. Esta variável não se aplica para dois sujeitos, pois se declararam fora do mercado de trabalho no momento da pesquisa.

A maioria dos sujeitos entrevistados, 12 (85,7%), é formada em Psicologia e 2 sujeitos, 14,3%, são graduados em Administração.

Ainda em relação à formação dos sujeitos, 50% são pós-graduados em Gestão de Pessoas; 21,4% em Gestão Empresarial. Cada um dos outros respondentes realizou um curso de pós-graduação.

No que diz respeito ao tempo de atuação na área de Recursos Humanos, os dados revelam que a maioria, 5 indivíduos (35,7%), atua há um período compreendido entre 2 e 5 anos, conforme dados da TAB.1.

Tabela 1: Tempo de atuação

Tempo de atuação	Frequência	Porcentagem
Menos de 1 ano	1	7,1
1 a 2 anos	1	7,1
2 a 5 anos	5	35,7
5 a 10 anos	2	14,3
Mais de 10 anos	4	28,6
Não se aplica	1	7,1
Total	14	100,0

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2008.

Apresentação e análise dos resultados

Na análise dos resultados das questões relativas à Seleção por Competências será apresentada, simultaneamente, a distribuição percentual das respostas que utilizam escala Likert e a análise de conteúdo das respostas às questões abertas.

Quando questionados sobre a utilização da seleção por competências nas empresas em que atuam ou atuavam, 13 indivíduos, 92,9%, responderam que utilizam a seleção por

competência e apenas 1, 7,1%, respondeu que não utiliza esse método de seleção.

Sobre o tempo de utilização da seleção por competências, observou-se que a maioria, 5 sujeitos (35,8%), utiliza entre 1 e 2 anos. Com relação ao tipo de função para a(s) qual(is) os indivíduos da amostra utilizam seleção por competências, os dados mostram que 71,5% a utilizam para cargos operacionais, técnicos e gerenciais, enquanto que 21,4% não utilizam para estes tipos de funções; e 78,6% utilizam a seleção por competências para

Abreu, C. V. & Carvalho-Freitas, M. N. de. Seleção por competências: A percepção dos profissionais de RH sobre o método de seleção por competências

funções administrativas, enquanto que 14,3% não utilizam. Esta é uma variável em que se poderia

obter mais de uma resposta do profissional, desta forma, os dados estão melhor dispostos na TAB. 2.

Tabela 2: Tipos de funções para as quais se utiliza seleção por competências

Funções	Frequência				Porcentagem			
	Sim	Não	Não se aplica	Total	Sim	Não	Não se aplica	Total
Operacional	10	3	1	14	71,5	21,4	7,1	100,0
Técnico	10	3	1	14	71,5	21,4	7,1	100,0
Administrativo	11	2	1	14	78,6	14,3	7,1	100,0
Gerencial	10	3	1	14	71,5	21,4	7,1	100,0

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2008.

Sobre os resultados da seleção por competência em relação à seleção tradicional a grande maioria dos respondentes, 92,9%, afirmou que são melhores.

Questionados sobre a permanência dos funcionários selecionados através de competências, seis participantes (42,9%) responderam que observam que os funcionários selecionados através da seleção por competência tendem a ter uma maior permanência nas organizações. Somando-se a isso, 10 (71,5%) entrevistados afirmaram que existe diferença na permanência dos candidatos selecionados através de competências em relação àqueles selecionados tradicionalmente.

Na questão relativa à existência de maior ênfase na motivação e na capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes na seleção por competências, a maior parte dos questionados concorda, sendo que 7 (53,8%) concordam muito e 2 (15,4%) concordam pouco; 3 pessoas (23,1%) não concordam nem discordam e apenas uma (7,7%) discorda pouco das premissas dessa questão.

Questionados se a seleção por competências é um processo mais prático e personalizado, todos concordaram, sendo que 11 sujeitos (84,6%) concordam muito e 2 (15,4%) concordam pouco. Os respondentes justificaram suas respostas apontando o método de seleção por competências como mais objetivo, claro, fidedigno, com perfil mais apurado do candidato. De acordo com um dos profissionais “através da Seleção por competências, a seleção é mais criteriosa, segura, objetiva e dá

uma melhor projeção para o futuro” (Questionário N°6). Segundo este outro participante: “Conseguimos identificar melhor o perfil do candidato e comparar com os requisitos do cargo” (Questionário N°11). “A utilização de experiências anteriores no processo de seleção proporciona um nível de acerto maior, já que está baseado em situações reais já vivenciadas pelo candidato” (Questionário N°14).

Alguns pontos de vista revelam uma visão mais ampla, com uma percepção de todo o processo de gestão de pessoas:

O sistema de seleção por competências é integrado com o treinamento, planejamento de carreira e sucessão. Ele permite melhor avaliação técnica dos candidatos e atua como uma régua, pois tem bem definidos os espaços ocupacionais, os macros processos, as competências genéricas e as de liderança. Os níveis de proficiência são bem caracterizados e permitem identificar o nível de maturidade profissional (o que também facilita o enquadramento salarial) (Questionário N°4).

A questão relativa à seleção ser baseada em um perfil de competências do cargo, todos concordam com esta afirmativa; 12 respondentes (92,3%) concordam muito e 1 (7,7%) concorda pouco.

Em relação a se a seleção por competências tem um foco maior na entrevista comportamental, 84,6% responderam que concordam muito com esta afirmativa, 7,7% concordam pouco e 7,7% não concordam, nem discordam.

Quanto a se no método avaliado são consideradas como respostas completas na entrevista comportamental as respostas que apresentam situação, tarefa, ação e resultado, 61,5% dos questionados afirmaram que concordam muito; e 23,1% concordam pouco.

Com relação a uma maior utilização de jogos no processo seletivo, os números também se dividem, sendo que a maioria (53,8%) declarou que não concorda, nem discorda; 23,1% concordam pouco.

Quando a questão é sobre a permanência de utilização dos testes psicológicos no processo de seleção por competências, grande parte não elaborou uma opinião, 38,5% dos participantes desta pesquisa não concordam, nem discordam; 23,1% discordam pouco; 23,1% concordam muito.

Na questão em que foi investigado se as empresas que utilizam seleção por competências têm propiciado as condições necessárias à aplicação das competências individuais demandadas, 4 (30,8%) profissionais afirmaram que concordam pouco; o mesmo número de profissionais afirmou que não concorda, nem discorda.

Questionados se as empresas que utilizam seleção por competências têm propiciado as condições necessárias ao desenvolvimento de novas competências individuais, grande parte dos respondentes (38,5%) afirmou discordar pouco; 23,1% não concordam, nem discordam; 23,1% concordam pouco.

Sobre a questão que interrogava se as empresas, como contrapartida às exigências de novas competências, ofereciam melhores condições de trabalho, a maioria se colocou em dúvida, 38,5% não concordam, nem discordam; 23,1% discordam pouco; 23,1% concordam pouco.

Perguntados se os funcionários selecionados por competências estão mais satisfeitos no e com o trabalho, a maioria (46,2%) declarou que concorda pouco, 38,5% declarou que não concorda, nem discordam. Por outro lado, seis entrevistados (42,9%) afirmaram que observam uma maior satisfação no e com o trabalho, relacionada à aplicação e desenvolvimento de novas competências.

No que diz respeito ao apoio e participação dos gestores da área requisitante durante o processo de seleção a maior parte dos sujeitos da amostra, 53,8%, concordam muito; 38,5% concordam pouco.

Investigados se em suas percepções os funcionários recebem acompanhamento adequado acerca da utilização e desenvolvimento das competências observadas na seleção e aquisição das competências desejadas, obteve-se como resultado

que 30,8% dos entrevistados discordam pouco; 30,8% não concordam, nem discordam.

Com relação às questões consideradas no processo seletivo, a imensa maioria (84,6%) concorda muito que as estratégias organizacionais, o momento da empresa/do setor, momento do mercado, o gestor e/ou time com o qual se vai trabalhar são questões relevantes no processo seletivo.

Análise de correlação

Conforme pode ser observado na Tabela 3, foram identificadas correlações entre várias questões referentes à seleção por competências a partir da percepção dos profissionais de RH:

1. Quanto maior a percepção de que o processo é baseado em um perfil ou mapeamento de competências do cargo ou função (questão 3):

- Maior a avaliação das respostas completas na entrevista comportamental (situação, tarefa, ação e resultado) – (questão 5), e vice-versa, isto é, quanto menor a percepção de que o processo é baseado em um perfil ou mapeamento de competência do cargo ou função, menor a avaliação das respostas completas na entrevista comportamental;

- Maior a percepção de que as empresas, como contrapartida às exigências de novas competências, têm oferecido melhores condições de trabalho aos funcionários (questão 10), e vice-versa; e

- Maior a percepção de que as estratégias organizacionais são questões consideradas no processo seletivo (questão 14), e vice-versa.

2. Quanto maior a utilização de jogos no processo seletivo (questão 6):

- Menor a percepção de que as empresas que utilizam seleção por competências têm propiciado as condições necessárias à aplicação das competências individuais demandadas (questão 8), e vice-versa; e

- Menor a percepção de que as empresas, como contrapartida às exigências de novas competências, têm oferecido melhores condições de trabalho aos funcionários (questão 9), e vice-versa.

A hipótese levantada é a de que a utilização de jogos no processo seletivo permite a identificação de inúmeras competências dos candidatos que, mais tarde, os profissionais de RH não vêem aproveitadas pela empresa.

3. Quanto maior a percepção de que as empresas que utilizam seleção por competências têm propiciado as condições necessárias à aplicação das competências individuais demandadas (questão 8):

Abreu, C. V. & Carvalho-Freitas, M. N. de. Seleção por competências: A percepção dos profissionais de RH sobre o método de seleção por competências

- Maior a percepção de que as empresas que utilizam seleção por competência têm propiciado as condições necessárias ao desenvolvimento de novas competências individuais (questão 9), e vice-versa;

- Maior a percepção de que as empresas, como contrapartida às exigências de novas competências, têm oferecido melhores condições de trabalho aos funcionários (questão 10), e vice-versa; e

- Maior a percepção de que as estratégias organizacionais são questões consideradas no processo seletivo (questão 14), e vice-versa.

4. Quanto maior a percepção de que as empresas que utilizam seleção por competência têm propiciado as condições necessárias ao desenvolvimento de novas competências individuais (questão 9):

- Maior a percepção de que as empresas, como contrapartida às exigências de novas

competências, têm oferecido melhores condições de trabalho aos funcionários (questão 10), e vice-versa.

5. Quanto maior a percepção de que as empresas, como contrapartida às exigências de novas competências, têm oferecido melhores condições de trabalho aos funcionários (questão 10):

- Maior a percepção de que os funcionários recebem acompanhamento adequado acerca da utilização e desenvolvimento das competências observadas na seleção e aquisição das competências desejadas (questão 13), e vice-versa.

6. Quanto maior a percepção de que as estratégias organizacionais são questões consideradas no processo seletivo (questão 14):

- Menor a utilização de jogos no processo seletivo, e vice-versa (questão 6).

Tabela 3: Análise de correlação entre os itens do questionário utilizado com instrumento de pesquisa.

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Questão 11	Questão 12	Questão 13	Questão 14
Q 3	-	-	-	-	** ,746	-	-	-	-	* ,556	-	-	-	* ,677
Q 5	-	-	* ,746	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Q 6	-	-	-	-	-	-	-	** -,686	* -,566	-	-	-	-	-
Q 8	-	-	-	-	-	* -,686	-	-	** ,924	* ,665	-	-	-	* ,589
Q 9	-	-	-	-	-	* -,566	-	** ,924	-	* ,675	-	-	-	-
Q 10	-	-	* ,556	-	* ,562	-	-	* ,665	* ,675	-	-	-	** ,707	-
Q 13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	** ,707	-	-	-	-
Q 14	-	-	* ,677	-	-	-	-	* ,589	-	-	-	-	-	-

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2008.

* Correlação é significativa ao nível de 0,05 (2-tailed)

** Correlação é significativa ao nível de 0,01 (2-tailed)

Conclusão

A análise dos dados desta pesquisa permite concluir que a seleção por competências, na percepção dos profissionais de Recursos Humanos, constitui-se em um método prático, embasado em dados concretamente vividos e com melhores resultados em relação à seleção tradicional. Além disso, ele permite configurar melhor as competências dos futuros profissionais, facilitando a identificação de novos talentos, o que coloca a atividade de seleção como uma ação estratégica dentro das organizações, visto que os seus talentos humanos, como aponta extensamente a literatura, são considerados, pelas empresas, seus grandes diferenciais competitivos. Desta forma, em geral, os dados desta pesquisa não contrastam em relação aos dados da literatura.

Observou-se que apesar de novo e pouco contemplado em pesquisas, o método de seleção por competências não tem oferecido grandes dificuldades aos profissionais. Eles se mostraram satisfeitos com o método e integrados aos seus processos, que inclui a utilização do PC, a entrevista comportamental, os jogos e a parceria com os gestores.

Não foi surpresa constatar também que não obstante a aposta das organizações feita em seus recursos humanos nem sempre as organizações oferecem as condições necessárias ao desenvolvimento e aquisição de competências demandadas, tampouco, têm oferecido as melhores condições de trabalho e adequado acompanhamento ao funcionário, apesar das muitas exigências.

Naturalmente que se entende que este tipo de mudança nas organizações – de um modelo mais centrado em uma descrição rígida de cargos para um modelo mais flexível, descentralizado e participativo de gestão empresarial que coloca novas exigências ao trabalhador – ainda se encontra em processo, por isto a importância cada vez maior de estudos que mostrem as vantagens e desvantagens de cada modelo de gestão.

No entanto, os dados desta pesquisa, com relação à satisfação dos funcionários selecionados por meio de competências, demonstraram, que mesmo sem que as empresas ofereçam as ideais condições de desenvolvimento e aquisição de competências, ainda há maior satisfação dos funcionários selecionados por competências em relação àqueles selecionados por método tradicional.

Assim, diante da análise dos dados obtidos, verifica-se que a seleção por competências mostrou-se um método eficiente de seleção de pessoas, pois permite mais precisão para prever o futuro do candidato na medida em que a entrevista é realizada a partir de um método mais focado na experiência anterior do candidato; diminui a interferência de opiniões e preconceitos dos selecionadores uma vez que é baseado em um PC e as respostas são baseadas em fatos reais e concretos sobre o candidato; melhora a parceria entre gestores, candidatos e o setor de RH.

Como uma das limitações deste estudo, vale registrar a dificuldade de se contatar os profissionais que trabalham em organizações a partir dos grupos de estudo procurados, que havia sido planejado como principal fonte de dados. Outra limitação é o fato de a seleção por competência se constituir em uma “moda” nas organizações, o que pode ter interferido nas respostas dos profissionais.

Outra limitação refere-se à dificuldade para se encontrar pesquisas sobre seleção de pessoas, tanto tradicional quanto por competências, assim é restrito o material para comparação entre os resultados. Diante disto seria interessante sugerir novas pesquisas com maior número de sujeitos e com profissionais que utilizem ou já utilizaram ambas as formas de seleção, tanto a tradicional quanto a seleção por competências para que se tenham subsídios para comparações entre os resultados.

Referências

- Barbosa, A. C. Q. (2007). Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social: experiências setoriais no Brasil. *Anais do XXXI Encontro da ANPAD* (pp. 1-16). Rio de Janeiro, RJ.
- Bispo, P. (2007). *Seleção: não esqueça das competências*. Retirado em 19 de outubro, 2007, no World Wide Web: <http://www.rh.com.br/ler.php/cod=3577>.
- Costa, M. A. S. (2003). *Administração estratégica e gestão de pessoas por competências: o caso policarbonatos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Bahia.

Abreu, C. V. & Carvalho-Freitas, M. N. de. Seleção por competências: A percepção dos profissionais de RH sobre o método de seleção por competências

- Dutra, J. S. (Org.) (2001). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Editora Gente.
- Dutra, J. S., Hipólito, J. A. M. & Silva, C. M. (2000). Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *RAC*, 4(1), 161-176.
- Fleury, M. T. & Fleury, A. C. C. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC*, edição especial, 183- 196.
- Gramignia, M. R. M. (1993). *Jogos de empresa*. São Paulo: Makron Books Editora.
- Henrique, M. B. A. (2007). *Seleção por Competências*. Retirado em 05 de novembro, 2007, no World Wide Web: http://www.mbcursos.com.br/ClubePet/edicao05_artigos_bia.htm.
- Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada* (3ª ed.) Porto Alegre: Bockman.
- Pereira, M. C. (2007). *Seleção por competências*. Retirado em 05 de novembro, 2007, no World Wide Web: <http://carreiras.empregos.com.br/carreira/parceiros/vencer/071105-seleção-competencias>.
- Pontes, B. R. (1996). *Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal* (2ª Ed.). São Paulo: LTr.
- Rabaglio, M. O. (2007). *Seleção por Competências*. Retirado em 16 de outubro, 2007, no World Wide Web <<http://guiarh.com.br/04htm>>.
- Rabaglio, M. O. (2001). *Seleção por Competências*. São Paulo: Editora Educator.
- Sant'anna, A. S., Moraes, L. F. R. & Kilimnik, Z. M. (2005). Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo diagnóstico comparativo. *RAE eletrônica* 4(1), 1-29.
- Sarsur, A. M. (2007). *Gestão por competências: a percepção do ganho social do trabalhador*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Toma, L. S. J. (2006). *Recrutamento e seleção no contexto da gestão de Recursos Humanos: um estudo em organizações de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.
- Vergara, S. C. (2003). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (4ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Vieira, A. & Garcia, F. C. (2004). Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. *RAE Eletrônica*, 3(1), 1-18.
- Zarifian, P. (1996). A gestão da e pela competência. *Seminário Internacional de Educação Profissional, Trabalho e Competências*. Rio de Janeiro.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa
 Recebido: 26/02/09
 Aceito: 13/05/09

“Tessituras” em Psicologia Social: Relato de Experiência com Adolescentes

“Weaves” in Social Psychology: Report on a Workshop with Adolescents

Bruna Meurer¹

Marivete Gesser²

Resumo

Diminuir a vulnerabilidade dos adolescentes provenientes de camadas populares e potencializá-los para a emancipação social tem sido um desafio constante para os profissionais que atuam com esse público. Este artigo relata uma experiência realizada com adolescentes em uma entidade de apoio psico-sócio-educativo que teve como objetivo contribuir para a ressignificação de alguns valores e práticas relacionados à sexualidade, utilização de drogas e escolha profissional. A metodologia utilizada foi a de oficinas de criação. Como resultado, percebeu-se que essas oficinas contribuíram para a ampliação do campo perceptivo e imaginativo dos participantes, bem como, para se que tornem sujeitos mais autônomos e protagonistas de sua história. Concluiu-se que o trabalho contribuiu para o surgimento de novas significações levando a emergência de novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Palavras-chave: adolescência; práticas educativas; psicologia social.

Abstract

The reduction of social vulnerability and the empowerment of adolescents for social emancipation has been a challenge. This article describes an experience accomplished with adolescents in an organization of psycho-partner-educational support. The experience had the objective of creating new meaning for values and practices related to sexuality, use of drugs and professional choice. The methodology was based on workshops of creation. The workshops contributed for the widening of the participants' perceptive and imaginative field as well as for the strengthening of the subjects' autonomy and protagonism. The work contributed for the appearance of new meanings facilitating the emergence of new ways of thinking, feeling and acting in the world.

Key words: adolescence; educational practices; social psychology.

¹ Bruna Meurer - Mestranda em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Contato: brumeurer@hotmail.com

² Marivete Gesser - Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora titular da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Contato: marivete@yahoo.com.br.

Introdução

O presente artigo consiste em um conjunto de reflexões decorrentes de um trabalho de intervenção psicossocial realizado em um centro de apoio "psico-sócio-educativo". O objetivo central desse centro é o de desenvolver um processo pedagógico com educadores, crianças, adolescentes e suas famílias que privilegie a construção de uma cultura protagonista, tecida nas ações do cotidiano. Como suporte teórico-metodológico para trabalhar essas temáticas optou-se pela Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski (2003) que tem como base epistemológica o materialismo histórico e dialético de Karl Marx. Essa teoria entende o sujeito como alguém que se constitui mediado pelas determinações sociais, porém, que não é mero resultado do social, tendo a capacidade de ressignificar valores e práticas sociais, transformando a si e o contexto em que vive. Desse modo, a constituição do sujeito deve ser entendida como um processo complexo e multifacetado no qual se inter-relacionam as dimensões materiais, culturais, sociais e históricas (Vygotski, 1998, 2003).

Destaca-se, nesse processo, a realização de oficinas estéticas de criação Reis *et. al.* (2004), Zanella (2004) e Molon (2006) que possibilitaram um elo para que a arte mediasse a construção de novas significações acerca de conteúdos ligados à sexualidade, à utilização de drogas, bem como, aos aspectos relacionados à escolha profissional. Essas oficinas podem contribuir para a ressignificação de alguns valores e práticas cristalizadas, visando uma atuação voltada à ética, à potencialização dos sujeitos e à transformação social. Isso é possível, de acordo com o que Molon (2006) menciona, uma vez que tal estratégia de intervenção integra as dimensões do pensar, sentir e agir no mundo.

Em relação à concepção de adolescência, esta foi entendida, a partir da Psicologia Vygotskiana (1998), como uma produção histórico-cultural. Nesta direção, Ozella (2003) critica a visão de que a adolescência seja um processo normal e igual para todos os sujeitos, ressaltando que as adolescências são construídas nas experiências que o sujeito tem no decorrer do seu processo de constituição. Isso porque, as experiências que os adolescentes vivenciam são plurais, bem como, os sentidos conferidos a tais experiências, "[...] sendo que o processo de construção dos sujeitos está atrelado a uma multiplicidade de fatores, tais como: etnia, classe social, tradições culturais e religiosas, orientação

sexual, entre outros que singularizam cada adolescente" (Orlandi, 2006).

A escolha pela utilização de oficinas estéticas e de criação surgiu da percepção de que os adolescentes possuíam uma maior identificação com esse método por este possibilitar a integração das dimensões do pensamento, sentimento e ação em relação aos temas abordados. Rena (2001) afirma que a prática das oficinas consiste, justamente, no ofício de pensar sobre a vida e senti-la a partir de cada componente do grupo. Além disso, nesta modalidade de intervenção profissional, as histórias de todos podem ser reveladas e transformadas pela problematização dos argumentos e dos sentimentos compartilhados.

Ainda no que tange a utilização das oficinas estéticas e de criação, estas podem ser compreendidas como espaço de reflexão. Isso porque, a base epistemológica que a sustenta, concebe o homem como sujeito ativo, um ser da práxis, da ação e da reflexão (Zanella, 2004). Nesse sentido, analisando as contribuições tanto de Freire (2001) como de Vygotski, é possível se perceber a importância destes espaços para o desenvolvimento do caráter ativo do sujeito no processo do conhecimento, quando este organiza tarefas de construção de significados a partir de suas próprias experiências.

Pode-se inferir que o desenvolvimento do caráter ativo do sujeito, por meio das oficinas de criação, ocorre porque estas estimulam a produção do novo, e não somente a reprodução dos conhecimentos já cristalizados. Vygotski (2003), em seu livro *Imaginación y creación en la edad infantil* afirma que a atividade do homem pode ocorrer de duas formas: uma dessas atividades podemos chamar de reprodutora e a outra de atividade criadora.

Em relação à atividade reprodutora, sua essência consiste na repetição humana de normas e condutas já formadas e criadas anteriormente, copiando um modelo existente na realidade. Esse tipo de atividade permite a conservação da experiência anterior, facilita a adaptação do sujeito no mundo mediante e a formação de hábitos, costumes que se repetem em circunstâncias similares (Vygotski, 2003). A partir das considerações do autor, é possível entender a reprodução das variadas formas de alienação e opressão, enraizada no interior das diversas instituições sociais.

Quanto a atividade criadora, esta é fundamentada na capacidade combinatória de nosso cérebro e é chamada pela Psicologia de imaginação ou fantasia. Além disso, faz do sujeito "um ser projetado para o futuro, um ser que cria e transforma o presente" (Vygotski, 2003, p. 14). Conforme lembra o autor:

[...] a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida cultural tornado possível a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia foi feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura que é diferente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana baseada nessa imaginação. (p. 14)

A partir destas reflexões, pode-se enfatizar a importância do contexto cultural no qual o sujeito está inserido para a realização do processo de criação, visto que, a fantasia recolhe sua matéria-prima na realidade previamente existente. Assim, é possível perceber como as oficinas de criação podem se tornar mediadoras importantes dentro desse processo, na medida em que oferecem possibilidades objetivas para potencializar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em direção ao porvir. Nesse artigo será mostrado como as oficinas de criação podem ser potencializadoras do processo de elaboração de novas significações e, conseqüentemente, novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Metodologia

As intervenções foram realizadas por estudantes do curso de Psicologia na disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia Comunitária da UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense), em conjunto com professores, estagiários e demais profissionais que trabalhavam em uma entidade de apoio psico-sócio-educativo localizada no município de Lages/SC. Entre as atividades oferecidas pela entidade, destacam-se as aulas de música, teatro, informática, carpintaria, pintura, reforço escolar, atendimento médico e odontológico, além de diversas práticas esportivas.

Quanto à história desta entidade, ela começou com o propósito de atender meninas órfãs de toda a serra catarinense. No entanto, com a chegada, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei nº 8.069 de 1990), passou a atuar em caráter aberto atendendo aproximadamente 350 crianças e adolescentes de ambos os sexos. O critério principal para a matrícula e participação nas atividades tem sido o de ser proveniente de uma família em situação de vulnerabilidade social³.

³ A vulnerabilidade tem sido conceituada como o produto da interação entre características do indivíduo – cognição, afeto, psiquismo – e estruturas sociais de desigualdade – gênero, classe e raça – determinando acessos, oportunidades e produzindo sentidos

A partir da identificação e caracterização das necessidades de intervenção, foi construído, com a participação de todos os integrantes da entidade, um projeto denominado "Casa dos Sonhos" tendo como objetivo geral potencializar os adolescentes para a ampliação da cidadania e do protagonismo social. Este programa abrangeu um total de 34 adolescentes que foram divididos em três subgrupos. Destes, 20 integrantes eram do sexo masculino e 14 do feminino.

Neste momento será relatado o trabalho desenvolvido com um destes subgrupos que contemplou 12 integrantes. As atividades foram realizadas semanalmente, somando um total de 20 encontros.

Participaram das oficinas ora relatadas 12 adolescentes com idades entre 12 e 15 anos, provenientes de camadas populares. Destes, sete eram do sexo masculino e cinco do feminino. Todos os integrantes deste grupo cursavam o ensino fundamental, sendo a maior parte deles matriculados na sétima série. Esses adolescentes estudavam em uma escola próxima as suas residências no período matutino e, durante o período vespertino, se dirigiam a essa instituição, face à oportunidade de realizar atividades complementares a sua formação escolar básica.

As intervenções, com base nos referenciais da Psicologia Social Crítica, tiveram seus objetivos definidos *a posteriori* conforme sugere Freitas (1998), ou seja, as atividades foram iniciadas somente após o conhecimento das necessidades do público-alvo. Além disso, o planejamento da intervenção ocorreu em parceria com a comunidade. Em relação ao processo de intervenção, inicialmente foi realizado um trabalho de identificação e caracterização das necessidades de atuação profissional em Psicologia. Nesta etapa, os instrumentos utilizados foram: observação participante; entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da entidade; além de desenhos e a realização de grupos focais⁴ com os alunos.

Os pais dos adolescentes foram informados, por meio de uma reunião que ocorre mensalmente na entidade, sobre os objetivos da atividade e a metodologia utilizada e após, convidados a assinar uma autorização para o início do trabalho. A equipe se colocou a disposição para eventuais dúvidas que

para o sujeito sobre ele mesmo e o mundo (Villela & Doreto, 2006, p. 2469).

⁴ Os grupos focais podem ser descritos, basicamente, como entrevistas que se fundamentam na interação desenvolvida dentro do grupo. O ponto chave desse grupo é o uso explícito dessa interação para produzir dados e *insights* que seriam difíceis de conseguir fora desta interação (Oliveira & Werba, 2005, p. 112).

estes tivessem ao longo do processo informando os dias em que estes poderiam procurá-los e o telefone da supervisora das atividades de estágio. Todas as informações relativas às oficinas ficaram restritas aos participantes do grupo e aos acadêmicos do curso de Psicologia e seus orientadores. Além disso, optou-se pela preservação do nome da instituição como forma de manter o anonimato dos adolescentes. Essas oficinas não ofereciam riscos aos participantes, haja visto que sua principal finalidade foi a de promover o desenvolvimento integral dos adolescentes, potencializando novos processos de imaginação e criação. Quanto aos materiais produzidos pelo grupo, estes não foram expostos aos demais profissionais da entidade com a finalidade de evitar a identificação dos adolescentes.

Após a caracterização da realidade, percebeu-se a necessidade de iniciar o trabalho discutindo questões relacionadas à utilização de drogas. O trabalho foi iniciado com tal tema pelo fato desse fenômeno ser frequente na comunidade em que os adolescentes viviam, gerando muitas angústias a eles que, em muitas situações, tinham usuários de drogas dentro de suas próprias casas. Após uma análise sobre nível de informação que eles possuíam em relação ao tema, foram realizadas oficinas que abrangeram os mitos relacionados às drogas, as conseqüências da utilização e as informações acerca das drogas mais utilizadas e seus efeitos.

Outra atividade utilizada para estimular a reflexão do público-alvo acerca do tema utilização de drogas foi à criação de músicas. Esta teve bastante adesão pelo fato de ser algo com que eles identificavam no processo de produção do novo. Além disso, serviu como elo para problematizar o tema referente à drogadição. Também foram utilizados fantoches e dramatizações para possibilitar o pensar a respeito de situações do cotidiano em que os adolescentes são muitas vezes "atrapalhados" a utilização de drogas. Para finalizar, os adolescentes assistiram a um filme relacionado à temática. A partir deste instrumento foi propiciado a problematização e a possibilidade de simbolização de conteúdos referentes à presença das drogas em suas vidas bem como a formação de novos sentidos sobre o tema.

No decorrer das atividades, percebeu-se que os adolescentes sentiam a necessidade de trazer para as oficinas, questões relacionadas à sexualidade e as formas como se configuram as relações de gênero em seus contextos de vida. Isso se evidenciou tanto pelos comentários e encenações relacionados à questão da gravidez na adolescência, que para alguns era valorizada e que por outros era condenada, como

também pela desistência de uma colega de muitos membros do grupo em participar das atividades da entidade por estar grávida.

Para realizar um trabalho relacionado à temática sexualidade dentro da proposta das oficinas e que tivesse como ponto de partida às necessidades dos adolescentes e fosse construído junto a eles, optou-se por iniciá-lo a partir da utilização de uma caixa de sugestões e dúvidas, na qual os adolescentes puderam socializar suas questões relacionadas ao tema sem exposição destas ao grupo. As principais questões que emergiram nesta atividade estavam relacionadas a: gravidez na adolescência; utilização de camisinha e de outros métodos contraceptivos; DSTs e HIV/Aids; sexo anal, vaginal e oral; orgasmo; homossexualidade; além de dúvidas sobre alguns mitos como o de que "a masturbação causa pelo nas mãos e espinhas" e de que "na primeira relação sexual não se engravida". Percebeu-se, nos primeiros debates acerca do tema, a presença de preconceitos de gênero, principalmente associados à idéia da mulher como dócil, meiga, delicada e capacitada para a maternidade e do homem como forte, viril, protetor e provedor da casa (Oliveira & Werba, 2005). Esses evidenciavam a reprodução do processo de naturalização do lugar do homem e da mulher na sociedade, já apontado por Scott (1999) como um fenômeno mediado pelas diversas instituições sociais, práticas cotidianas e discursos normativos. Todavia, no contexto em que os adolescentes viviam, nem sempre essa rigidez de lugares de gênero estava presente, haja visto que muitos moravam em casas chefiadas por mulheres, sendo que estas acabavam assumindo atribuições caracterizadas como masculinas.

Para discutir o tema "gênero e sexualidade", solicitou-se a construção de um cartaz com atribuições masculinas e femininas, no qual eles acabaram por reproduzir às idéias de gênero presentes no contexto em que viviam. Em seguida, foi questionado se eles realmente achavam não ser possível, por exemplo, um homem sentir prazer com o cuidado de um filho, atribuição apontada por alguns integrantes do grupo como feminina. Ao se problematizar a questão se procurou desconstruir as concepções de gênero, principalmente às que limitavam o desenvolvimento integral dos adolescentes.

Também foram utilizados protótipos para que os adolescentes pudessem aprender, em situações que simulavam a prática, como se coloca o preservativo, além de mudar a relação que estabeleciam com este de "nojentão" para um instrumento de cuidado com a

saúde, como já sugerido por Paiva (2000). Além das atividades já explicitadas acima, os adolescentes participaram de dinâmicas que envolviam a temática papéis de gênero, nas quais ocorria a "inversão de papéis". Nestas, tiveram a oportunidade de discutir sobre seu corpo, o do sexo oposto, bem como, problematizar as questões culturais de gênero.

Em síntese, foram trabalhados, em conjunto com os adolescentes, os seguintes temas relacionados à sexualidade: diferenças de gênero - a partir de questões que eles relatavam vivenciar em seu cotidiano -, dúvidas sobre métodos contraceptivos, tabus, preconceitos e mitos relacionados à sexualidade, além de vivências e situações de dramatização relacionadas à negociação da utilização de preservativos para a prevenção de DSTs e HIV/Aids.

Durante o processo de intervenção psicossocial também emergiu um anseio, entre os adolescentes, na discussão do tema projeto de vida na dimensão da escolha profissional. Esse parecia estar relacionado ao fato de que poderiam permanecer no máximo até os dezesseis anos na entidade, e que após este período, muitos não sabiam o que fazer. Além disso, é sabido que o mercado de trabalho do município não oferece muitas possibilidades de inserção profissional para jovens, fato que, de modo geral, os deixava angustiados.

Baseado na necessidade apresentada pelos adolescentes, buscou-se construir oficinas com o objetivo de: conhecer as diversas profissões existentes através dos conhecimentos prévios desses adolescentes sobre as mesmas e de visitas a instituições de ensino profissionalizante e de nível superior; conhecer as possibilidades de formação em nível técnico e superior gratuitas e as possibilidades de bolsas de estudos (auxílios governamentais e institucionais oferecidos pelas universidades e cursos profissionalizantes); identificar áreas de interesse e aptidões através de dinâmicas de grupo; e refletir, por meio da criação de desenhos e colagens, como eles gostariam que sua vida estivesse daqui a 20 anos.

Dentro dessas oficinas, foram realizadas atividades que envolviam formas de criação diversas. Estas tinham como objetivo tratar de questões referentes às aptidões e interesses, além de ampliar o campo perceptivo e imaginativo dos adolescentes em relação às opções de profissionalização e oportunidades de obtenção de bolsas para estudar gratuitamente. Segundo depoimentos dos participantes, essas atividades foram muito importantes para eles, haja vista que eram provenientes de camadas populares menos favorecidas economicamente e não dispunham de

recursos financeiros para pagar uma formação em nível técnico ou superior.

No próximo tópico serão apresentados os principais resultados do trabalho com ênfase nas mudanças observadas e relatadas pelos adolescentes por meio das intervenções realizadas ao longo dos encontros. Em seguida, serão tecidas algumas considerações acerca do trabalho de intervenção psicossocial.

Resultados e Discussão: Criar como forma de Ressignificação

A partir da Psicologia Vygotskiana (2003), as oficinas de criação podem ter um papel muito importante no que se refere à possibilidade de ampliar os elementos da imaginação e, conseqüentemente, a capacidade de criação e transformação de si e do contexto histórico e cultural no qual o sujeito se insere. Percebeu-se, nesta experiência, que a partir do desenvolvimento da imaginação, os adolescentes conseguiam criar novas formas de se relacionar com as temáticas abordadas durante os encontros.

Neste contexto, cabe ressaltar que diversos estudos realizados (Maheirie et. al., 2006; Molon, 2006) têm enfatizado os resultados positivos obtidos por meio da utilização de oficinas visando o desenvolvimento de processos de apropriação crítica da realidade e reflexão. Jeolas e Ferrari (2003) apontam que as oficinas propiciam um espaço de auto-reflexão de idéias, valores e questões sociais, possibilitando a ruptura com a alienação produzida pelo mundo social, a qual perpassa sua condição individual. Deste modo, elas contribuem para promoção da autonomia do sujeito frente ao conteúdo em foco.

Em relação à sexualidade, pode-se observar que as oficinas provocaram mudanças nos três níveis propostos pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – corpo como matriz de sexualidade, relações de gênero, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. No que tange às questões gênero, antes do desenvolvimento do trabalho, os adolescentes atribuíam, durante as atividades como a do teatro com fantoches, dos desenhos e das dinâmicas de grupo, papéis fixos e cristalizados aos lugares socialmente considerados masculinos e femininos. Além disso, significavam os serviços domésticos como sendo de responsabilidade feminina e a não exposição dos sentimentos, o uso da força e o trabalho no espaço público como elementos intrínsecos a figura

masculina. Também ocorreram, em algumas situações, brincadeiras que evidenciavam a dificuldade de considerar a existência dos padrões de relacionamento homoafetivos. Nesse sentido, alguns avanços foram conseguidos ao longo dos oito meses de trabalho, face aos *feedbacks* que os adolescentes traziam ao final dos encontros. Durante a problematização desses padrões fixos de masculinidade e de feminilidade, um adolescente afirmou gostar muito de cuidar do irmãozinho, sentindo muito prazer com a atividade. A partir de seu depoimento, procurou-se incitar os demais integrantes do grupo a relatarem outras atividades consideradas somente como sendo do sexo masculino ou feminino, porém, que podem dar prazer para todas as pessoas, independente do sexo. Além disso, buscou-se também, durante as dramatizações de cenas do cotidiano, construir a experiência de trocar de posição de gênero. As reflexões de autores como Scott (1999) sobre a desnaturalização da maternidade e dos estereótipos de gênero foram de grande importância para mediar as intervenções da equipe junto aos adolescentes. Além disso, o conceito de sexualidade, definido a partir de Foucault (1988), como polimorfa, cambiante e sem objeto de desejo definido também foi de grande valia para mediar processos psicológicos voltados à desconstrução da ligação da sexualidade somente aos atributos do corpo (homem tem pênis e mulher, vagina). Portanto, nas questões de gênero foram conseguidos alguns avanços que se referem à desconstrução, em diferentes níveis, dos lugares cristalizados de gênero e de sexualidade. Todavia, ainda foram observados comportamentos que reproduziam as desigualdades de gênero entre os adolescentes, o que evidencia que esta questão deva ser colocada como prioritária nas políticas públicas de educação, haja vista que se trata de um fenômeno complexo e muito presente em todos os contextos interativos.

No que tange à prevenção de DSTs, HIV/Aids e gravidez na adolescência, os participantes conseguiram se apropriar dos conceitos científicos relacionados ao tema de forma interativa com os estagiários, bem como ressignificar a utilização da camisinha e dos outros métodos contraceptivos através da exposição e da problematização de seus conhecimentos prévios. No que se refere às questões do corpo e do prazer, o trabalho ocorreu de forma lúdica e os adolescentes, de modo geral, conseguiram ampliar a visão de sexualidade, que antes era entendida como unicamente ligada à genitalidade (coito) e que passou a ser significada também como "prazer", "sentimentos", "toque" e "afeto". Desse

modo, muitos dos conteúdos puderam ser ressignificados pelos adolescentes. Porém, esse processo não ocorreu de forma homogênea, evidenciando que os sentidos de apropriação e ressignificação estão atrelados ao contexto social e a singularidade de experiências que os sujeitos tiveram antes da inserção nas oficinas.

No que tange à dimensão das oficinas sobre a utilização de drogas, os debates que surgiram no grupo, com base nas atividades utilizadas como estímulo, mostraram que as drogas aparecem com bastante frequência no cotidiano dos jovens. No entanto, a problematização sobre os tipos de drogas existentes e seus efeitos fez com que estes adolescentes conseguissem compreender a dimensão prejudicial do uso abusivo dessas substâncias. Foi percebido, no início do trabalho, que as consequências da utilização de drogas eram associadas unicamente às sensações obtidas no momento em que eram consumidas e não a dependência que causavam. A atividade realizada que apresentou resultados mais significativos foi a que os adolescentes construíram cenas nas quais pessoas de sua comunidade entravam em contato com as drogas, fato muitas vezes relatado por eles. Nestas, eles vivenciavam situações em que algumas pessoas chegavam a vender tudo o que tinham dentro de casa e roubar dos vizinhos para conseguir obter o produto. Durante a discussão das cenas, ficou evidente que os mesmos viviam situações como essa no cotidiano, fato que gerava muito sofrimento e sentimento de impotência. As oficinas possibilitaram reflexões que resultaram no esclarecimento das dúvidas que estes adolescentes possuíam em torno desta temática.

Com relação às atividades sobre escolha profissional, estas tiveram início a partir da constatação, por parte dos adolescentes, de que poucos de seus colegas, amigos e vizinhos, ao concluir o ensino médio, chegavam a frequentar cursos profissionalizantes. Além disso, não tinham clareza do que desejavam profissionalmente para o futuro. Alguns não sabiam relatar seus desejos, outros sonhavam em ter profissões ligadas ao imaginário social, de fácil enriquecimento, como a de modelo e a de jogador de futebol. Além disso, estes também não tinham um maior comprometimento com os estudos por entender que, para o exercício de tais profissões, estes eram desnecessários.

As atividades voltadas ao conhecimento das diversas profissões existentes por meio dos saberes prévios dos adolescentes e das visitas às instituições de ensino profissionalizante e superior possibilitaram tanto a obtenção de mais elementos a respeito das

profissões, como também que experienciassem estar em lugares que não faziam parte do seu universo simbólico. Após a visita à universidade, por exemplo, relataram que, apesar de ela ser próxima à residência de muitos, cerca de 1,5 Km, estes ainda não a conheciam. Essa atividade gerou grande satisfação dos adolescentes que, após terem explicações de como se candidatar ao PROUNI – Programa Universidade para Todos –, ficaram motivados a intensificar os estudos visando conseguir uma possível classificação futura nesse exame. Já os cursos de nível técnico despertaram o interesse dos adolescentes que não vislumbravam cursar uma faculdade, principalmente os cursos que são oferecidos gratuitamente, evidenciando a precariedade de condições de vida dos estudantes matriculados na entidade.

Nas atividades de identificação das áreas de interesse e aptidões por meio de dinâmicas de grupo, criação de desenhos e colagens, os adolescentes puderam construir várias possibilidades de futuro profissional, integrando as dimensões do passado (história pessoal), presente (apropriação atual dessa história) e futuro (projetar-se em direção ao porvir). Além disso, puderam debater sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas provenientes de camadas populares no processo de formação profissional, que se acentuam quando sonham em ter profissões que tem um custo de formação considerado alto, fato este que mobilizou angústia em especial de uma adolescente que sonhava em ser enfermeira.

Portanto, com o desenvolvimento das atividades, os adolescentes adquiriram informações de como ter acesso a estes locais que até então eram tão distantes de suas realidades, bem como, obtiveram conhecimentos sobre a possibilidade de bolsas de estudos para alunos provenientes de camadas economicamente desfavorecidas. Outrossim, destaca-se que esses adolescentes puderam obter novas significações que possibilitarão sua projeção futura diferente das experiências anteriormente vividas.

Percebeu-se, no início, que os adolescentes não conseguiam se imaginar além do seu contexto histórico-cultural (Reis, 2004). No entanto, por meio dessas oficinas e das visitas aos ambientes profissionalizantes, eles conseguiram se projetar de diferentes formas para o futuro. Isso ficou evidente nos relatos de avaliação das atividades em que destacaram não imaginar que um dia poderiam freqüentar uma universidade, mas que, após as oficinas, puderam repensar a idéia de que estes espaços eram apenas para "ricos". Sendo assim, a compreensão dos adolescentes como possíveis

autores de sua história, dentro das condições propiciadas por sua situação social, conforme propõe Reis (2004), tais atividades contribuíram para a construção de uma práxis psicossocial mais potencializadora e para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo.

Os resultados obtidos com este trabalho apontam para um avanço significativo no desenvolvimento dos participantes do grupo de adolescentes. Por fim, ressalta-se a importância da compreensão dos adolescentes como sujeitos capazes de transformar a realidade psicossocial por eles vivenciada, apesar de tantas adversidades presentes no seu contexto histórico-cultural em que se constituíram.

Considerações Finais

Os resultados obtidos evidenciam que a realização das oficinas estéticas e de criação retoma o compromisso que a Psicologia deve ter com todas as camadas sociais, visto que, por muito tempo, ela se ateve apenas aos interesses das elites (Freitas, 1998). Todavia, cabe ressaltar que, a partir de diversas ações de prevenção e promoção de saúde, a Psicologia vem contribuindo para transformar a realidade social por meio da promoção da autonomia e da potencialização dos cidadãos para a construção de condições de vida mais dignas.

Desse modo, cabe destacar que as oficinas estéticas e de criação proporcionaram aos adolescentes a oportunidade de ressignificar alguns conceitos cristalizados sobre suas perspectivas para o futuro, além de contribuírem para desessencializar alguns padrões normativos de gênero e desenvolver uma percepção crítica acerca das drogas e seus efeitos no organismo. Portanto, possibilitaram a emergência de novos significados a partir da problematização de suas experiências de vida, potencializando-os para o protagonismo em um contexto de grande vulnerabilidade social.

Nessa experiência de intervenção psicossocial, com base nos conhecimentos e reflexões da Psicologia Social Crítica, observou-se que as oficinas que se utilizam de qualquer forma de expressão artística estimulam a participação e a reflexão dos adolescentes. Essas atividades permitiram que os adolescentes fossem ativos nos processos de ampliação do campo imaginativo e perceptivo. Isso foi possível porque as oficinas propiciaram um espaço para abordarem assuntos que dificilmente seriam tratados em outros espaços institucionais. Além disso, elas romperam com a educação bancária

(Freire, 2000) na qual o aluno é um sujeito que recebe passivamente os conhecimentos e potencializaram os adolescentes a construir juntos novas formas de aprendizagens para suas vidas.

O efeito do trabalho realizado com os adolescentes que frequentaram as oficinas é de difícil mensuração. Todavia observou-se que os mesmos conseguiram desestabilizar muitos de seus conceitos dados como certos e puderam se apropriar de temáticas importantes para a construção de seus caminhos futuros. As oficinas possibilitaram a esses sujeitos pensar a partir de outras perspectivas os temas abordados, contribuindo para que se tornem sujeitos mais ativos na construção de suas histórias.

Percebeu-se que as mudanças acerca dos conteúdos referentes aos temas drogas, sexualidade e escolha profissional não aconteceram de forma homogênea entre os adolescentes. Ou seja, os sujeitos foram afetados de diferentes formas e intensidades por estas oficinas. Por isso, a importância da ampliação de estudos que envolvam práticas psicossociais relacionadas à temática "oficinas estéticas e de criação" nos diversos contextos sociais.

Referências

- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. F. Q. (1998). Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 11(1), 175-189.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade 1. Vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Jeolas, L. S & Ferrari, R. A. P. (2003). Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado. *Ciênc. Saúde Coletiva* 8(2), 611-620.
- Maheirie, K., Ros, S. Z., Zanella, A. V., Urnau, L. C., Titon, A. P., Werner, F. W., Grimm, M. C., Vitória, M. & Sander, L. (2006). O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. In S. Z. Da Ros, K. Maheirie & A. V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e/em experiência* (V. 1, pp. 239-254). Florianópolis, SC: NUP/CED/UFSC.
- Molon, S. I. (2006). Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores (as) na abordagem sócio-histórica. In S. Z. Da Ros, K. Maheirie & A. V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Oliveira, F. O. & Werba, G. C. (2005). Representações sociais. In M. N. Strey et al. (Orgs.), *Psicologia Social Contemporânea* (9ª Ed.), pp. 104-117).
- Orlandi, R. (2006). Paternidades nas adolescências: um estudo sobre alguns dos sentidos atribuídos por adolescentes pais à paternidade. In Brasil, Presidência da República. Secretaria Especial de políticas para as Mulheres. *1º Prêmio Construindo Igualdade de Gênero* (p. 144-171).
- Ozella, S. (Org.) (2003). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 7-13). São Paulo: Cortez.
- Paiva, V. (2000). *Fazendo arte com camisinha: sexualidades jovens em tempos de Aids*. São Paulo: Summus.
- Reis, A. C. et al. (2004). Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicol. Reflex. Crit.* 17(1), 51-60.
- Rena, L. C. B. (2001). *Sexualidade e adolescência. As oficinas como prática pedagógica* (Coleção Trajetória). Autêntica: Belo Horizonte.
- Scott, J. W. (1999). Experiência. In A. L. da Silva., M. C. de S. Lago & T. R. O. Ramos. *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Editora Mulheres.
- Villela, W. V. & Doreto, D. T. (2006). Sobre a experiência sexual dos jovens. *Cad. Saúde Pública* 22(11), 2467-2472.
- Vygotski, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Meurer, B & Gesser, M. “Tessituras” em Psicologia Social: Relato de experiência com adolescentes

Vygotski, L. S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.

Zanella, A. V. (2004). Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia e Sociedade*, 16(1), 135-145.

Categoria de contribuição: Relato de experiência profissional
Recebido: 26/09/08
Aceito: 09/05/09