
SUMÁRIO

Pesquisas e Práticas Psicossociais, 2(1), 1-235, São João del-Rei, Mar./Ag., 2007.

• EDITORIAL/EDITORIAL**Artcraft with words (Artesania de Palavras)**

Afonso, Maria Lúcia M.

[Text in portuguese-pdf/MS Word](#)**• ESSAYS / ENSAIOS****Pathos and the feminine subject: observations on the process of narrative identity construction of women from cultural minority groups
(Páthos e o sujeito feminino: considerações sobre o processo de construção narrativa identitária de mulheres de grupos culturalmente minoritários)**

D'Ávila Neto, Maria Inácia; Baptista, Cristiana Moniz de Aragão

[Abstract in portuguese/english](#)[Text in portuguese - PDF/MS Word](#)**Gypsy life: women, possession and transgression in a meeting place (terreiro) for umbanda
(Vida cigana: mulheres, possessão e transgressão no terreiro de umbanda)**

D'ávila Neto, Maria Inácia; Lages, Sônia Regina Corrêa

[Abstract in portuguese/english](#)[Text in portuguese - PDF/MS Word](#)**Abortion and public policies of integral attention to women's health****(O aborto e as políticas de atenção integral à saúde da mulher)**

Guareschi, Neuza; Medeiros, Patrícia Flores de; Nardini, Milena; Wilhelms, Daniela M.

[Abstract in portuguese/english](#)[Text in portuguese - PDF/MS Word](#)**Psychosociological reflections on absence of limits: thematising alterity****(Reflexões psicossociológicas da falta de limites: tematizando a alteridade)**

Santos, Francine Marcéli Faria; Barbosa, Ruth Machado

[Abstract in portuguese/english](#)[Text in portuguese - PDF/MS Word](#)**Production of subjectivity and exercise of citizenship: effects of praxis on community psychology****(Produção de subjetividade e exercício de cidadania: efeitos da prática em psicologia comunitária).**

Mendonça, Valquíria Lúcia Melo de

[Abstract in portuguese/english](#)[Text in portuguese - PDF/MS Word](#)**Drug addiction resonance to the construction of subjectivity****(As ressonâncias da toxicomania na construção da subjetividade)**

Arteiro, Isabela Lemos; Francisco, Ana Lúcia

[Abstract in portuguese/english](#)[Text in portuguese - PDF/MS Word](#)**Falling ill: the Being-for-Death and the meaning of life****(Adoecimento: o Ser-para-a-Morte e o sentido da vida)**

Barbosa, Leopoldo Nelson Fernandes; Francisco, Ana Lúcia; Efken, Karl Heinz

[Abstract in portuguese/english](#)[Text in portuguese - PDF/MS Word](#)**• RESEARCH REPORTS / RELATOS DE PESQUISA****Coping: a trans-cultural comparison between two latin american cultural contexts****(Enfrentamiento: una comparación transcultural entre dos contextos culturales latinoamericanos)**

Noriega, José Ángel Vera; Albuquerque, José Francisco Batista; Ávila, Miguel Angel Torres; Zavala, Manuel Acuña

[Abstract in spanish/english](#)[Text in spanish - PDF/MS Word](#)**Students, teachers and knowledge: complex structure in a second year of a public school****(Alumnos, docentes y conocimiento: complejo entramado en un 2º año de una escuela pública)**

Muñoz, Lorena; Duarte, María Elena

[Abstract in spanish/english](#)[Text in spanish - PDF/MS Word](#)**Knowledge and actions of the community health agents in view of the experience of madness****(Saberes e fazeres de agentes comunitários de saúde frente à experiência da loucura)**

[text in spanish - PDF/MS word](#)

Knowledge and actions of the community health agents in view of the experience of madness

(Saberes e fazeres de agentes comunitários de saúde frente à experiência da loucura)

Dimenstein, Magda; Cabral, Clariana de M. T.; Severo, Ana Kalliny Sousa; Brito, Monique de A.; Alverga, Alex R. de

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Work and emotion: the case of court officials

(Trabalho e emoção: o caso dos oficiais de justiça)

Assunção, Ada Ávila; Pereira, Patrícia Valéria Alkimin

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Living in shelter: the child's voice

(Viver em abrigo: com a palavra, a criança)

Oriente, Ivana; Souza, Sônia M. Gomes

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Social representations of women in the menopause process: a study in the family health unity in the city of Garça (state of São Paulo)

(Representações sociais de mulheres em processo de menopausa: um estudo na unidade de saúde da família no município de Garça - São Paulo)

Alves, Tânia Mara Rufino; Shimizu, Alessandra de Moraes; Bervique, Janete de Aguirre

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Interpersonal relationship and the elderly: noticed changes in relationships due to participation in social programs for the elderly

(Relacionamento interpessoal e terceira idade: a mudança percebida nos relacionamentos com a participação em programas sociais para a terceira idade)

Garcia, Agnaldo; Leonel, Sandra Bonfim

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Scientific knowledge x stigmatizing beliefs permanence: reflections on the psychologist's work in the Leprosy Elimination Programmes

(Conhecimento científico x manutenção de crenças estigmatizantes – Reflexões sobre o trabalho do psicólogo junto aos programas de eliminação da hanseníase)

Mendes, Carla Maria

[Abstract in portuguese/english](#)

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

The adoption of actions to harm reduction actions for drug-users: values and conceptions of family health program teams

(Adoção de ações de redução de danos direcionadas aos usuários de drogas: concepções e valores de equipes do programa de saúde da família)

Queiroz, Isabela Saraiva de

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Contributions to participatory action research: cartographies of a research on subjectivity and television

(Contribuições para a Pesquisa-Intervenção: cartografias de uma pesquisa sobre subjetividade e televisão)

Cardoso, Maria Luiza Marques

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Violent electronic games and strategies of interpersonal conflict solving among young players from the city of Vitória

(Jogos eletrônicos violentos e estratégias de resolução de conflitos de jovens da cidade de Vitória)

Rossetti, Claudia Broetto; Souza, Maria Thereza Costa Coelho de; Leme, Maria Isabel da Silva; Kuster, Patrick Stefenoni

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Social representations of school evaluation in the discourse of psychology teachers at PUC-Minas, Betim

(Representações sociais sobre a avaliação escolar no discurso de professores de psicologia da PUC-Minas, Betim)

Chueiri, Mary Stela Ferreira

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Evaluation of parents' socializing practices of children with low and high plumbemia

(Avaliação das práticas educativas de pais de crianças com baixa e alta plumbemia)

Dascânio, Denise; Valle, Tânia Gracy Martins do

[Abstract in portuguese/english](#)

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

v. 2, n. 1, p. 1-10, maio 2007. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/revistalapi/revista_volume_2_numero_1.php

Dascânio, Denise; Valle, Tânia Gracy Martins do

[Abstract in portuguese/english](#)

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

• **PROFESSIONAL REPORTS / RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

Remnants: a history of exclusion

(Remanescentes: uma história de exclusão)

Caniato, Ângela Maria Pires; Comar, Jaqueline de Fátima; Leite, Caroline Guimarães Sousa; Lopes, Carine Penha Andreello; Yokoyama, Mariane Yumi Matsukawa

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Spontaneous drama workshop with PSF workers: expression and reflection space

(Oficina de teatro espontâneo com trabalhadores de PSF: um espaço de expressão e reflexão)

Ribeiro, Sandra Fogaça Rosa; Martins, Sueli Terezinha Ferreira

[Abstract in portuguese/english](#)

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

Psychosocial actions as the overcoming of fragmented formation of teachers' knowledge:

preliminary analyses of project management

(As práticas psicossociais como superação da formação fragmentada dos saberes

docentes: análises preliminares de um projeto em construção)

Silva, Lisienne de Moraes Navarro Gonçalves; Reis, Márcia Lopes

[Abstract in portuguese/english](#)

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

(c) Março-Agosto de 2007

Universidade Federal de São João Del-Rei

Praça Dom Helvécio, 74 – Bairro Dom Bosco

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

Artesania de Palavras

Artcraft with Words

Maria Lúcia M. Afonso¹

Editora de Pesquisas e Práticas Psicossociais

Com ânsia de artista e paciência de artesão, Pesquisas e Práticas Psicossociais entrou no seu segundo ano de vida. E não é por acaso que a capa deste número retrata obras do artesanato mineiro². O pequeno sapateiro, símbolo de denúncia do trabalho infantil. Mãos que tecem uma boneca, como quem trança a trama da criação. E, finalmente, este caro símbolo da psicologia, a máscara, que tantas metáforas já nos inspirou.

A revista nasceu eletrônica, um formato que ainda é novo para todos nós. Buscava, desta maneira, constituir-se como um veículo ágil e acessível, colaborando na democratização da produção científica em psicologia social.

Mas este barro de nascença ainda teria que ser muito amassado e moldado. Crescer como revista eletrônica requer construir o reconhecimento desta mídia para a par com o seu próprio reconhecimento. Passa assim, a uma etapa quando busca um lugar ao sol dos indexes de revistas científicas. Literalmente, indo ao forno, essa peça de barro carece de muito cuidado para não trincar.

A avaliação pela comissão do QUALIS – que generosamente concordou em nos avaliar apesar do pouco tempo de vida da revista – foi a de Nacional C. Ao mesmo tempo, ficamos orgulhosos da nossa pequena obra já se colocar em nível nacional, mas também desafiados a dar-lhe um novo selo, alcançando melhor avaliação nacional e almejando, mesmo, uma classificação internacional, em futuro próximo.

Para isto, investimos com gosto na reconstrução do sítio e na reconfiguração do formato dos artigos, que seguem, agora, as normas da APA. Nossos autores e leitores terão que nos perdoar a demora e os ainda prováveis erros. Mas que levem em consideração esta mesclagem de talento e suor que constitui a criação de qualquer artesanania, principalmente a artesanania de palavras.

É importante lembrar que cada peça de artesanato é singular, mesmo quando a forma é única. Com a marca das mãos humanas e não das máquinas industriais, sempre mostram alguma peculiaridade, algumas qualidades e alguns defeitos. Com isto, carregam a marca de uma identidade cultural e intelectual.

A divulgação para a América Latina e para os países de língua portuguesa, feita de maneira sistemática, e sem timidez (!), tem trazido ótimos resultados. Neste número, foram incluídos 1 artigo do México, e 1 da Argentina. Para o próximo, já começaram a chegar mais contribuições da América Latina e dos Estados Unidos. O mais importante é que não foram produções “encomendadas” mas contribuições espontâneas, de pesquisadores que se interessam a partir da nossa divulgação e da leitura dos primeiros números.

A relação com os autores e leitores também tem sido marcada por um trâmite ágil e respeitoso. A editora fez questão de responder, ela mesma, a cada correspondente, injetando credibilidade e estabelecendo laços com a nossa comunidade científica. Agradecemos também à ABRAPSO Nacional que colaborou neste esforço, mantendo, em sua página eletrônica uma chamada de artigos para a nossa revista. Também a ABRAPSO-MG tem colaborado na nossa divulgação e com contribuições relevantes.

Outra mudança importante diz respeito às datas de edição da revista, que passa a ser março e agosto.

Finalmente, a revista tem o prazer de anunciar a criação do Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei. A partir de seu próximo número, estará sendo produzida em parceria com o Mestrado. Pelas mãos do artesão, cada peça vai tomando a sua forma em uma “paciência impaciente”, como diria mestre Paulo Freire.

Esperamos avançar na consolidação desse veículo, fazendo da PPP mais do que uma revista, um espaço de circulação de idéias e encontro de ideais. Para isto, de nada valemso sozinhos. Precisamos de nossa comunidade de pensadores, cientistas e criadores. Com ânsia de artista e paciência de artesão, criando no torno, cozendo no forno, com cuidado para não trincar, uma delicada artesanania de palavras!

¹ Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Professora aposentada pela UFMG e pesquisadora associada do LAPIP/UFSJ.

² Nossa capa é ilustrada com fotografias de Ana Afonso sobre obras de artistas da Casa do Encontro, Betim, Minas Gerais, que gentilmente cederam os direitos autorais para a nossa revista.

Páthos e o Sujeito Feminino: Considerações Sobre o Processo de Construção Narrativa Identitária de Mulheres de Grupos Culturalmente Minoritários

Páthos and the Feminine Subject: Observations on the Process of Narrative Identity Construction of Women from Cultural Minority Groups

Maria Inácia D'Ávila Neto¹, Cristiana Moniz de Aragão Baptista²
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este trabalho pretende focalizar o processo de construção narrativa identitária de mulheres de grupos culturalmente minoritários numa abordagem que privilegiou as questões em torno do sujeito feminino, onde a figura da *patemização* é preponderante na explicação das emoções e sentimentos imprimidos aos relatos. Partindo de um estudo realizado com um grupo de mulheres pacientes de uma clínica de dor em hospital universitário no Rio de Janeiro, o objetivo principal foi examinar, através desse ensaio, como o sofrimento se constituiu em fator determinante no processo narrativo e como esse modo narrativo está impregnado de elementos e representações corporais e gestuais, que são capturados em registros visuais.

Palavras-chave: mulheres, narrativa, corpo, identidade, patêmico, imagens.

Abstract

This work intends to focus on the process of identifying narrative construction of women from culturally minority groups, within an approach that privileged issues related to the feminine subject where the figure of pathemisation is the preponderant concern as to the explanation of emotions and feelings described on the reports. We first studied a group of female patients from a pain clinic in a university hospital in Rio de Janeiro. Our main purpose was to examine how suffering became a determinant factor in the narrative process and how this narrative mode is impregnated by bodily and gestural elements and representations, which are captured through visual recording.

Keywords: women, narrative, body, identity, pathemic, images.

A recuperação e interpretação de narrativas de vida de mulheres têm sido um dos principais focos de atenção dos estudos feministas. A partir do ponto de vista das próprias mulheres é possível apreender o contexto social de onde as narrativas emergem, permitindo um acesso privilegiado à vivência e

experiência do feminino. Principalmente no caso de mulheres oriundas de grupos culturalmente minoritários, a dinâmica de gênero surge com maior clareza e força nos relatos dessas mulheres ditas “de carne e osso”. Suas narrativas refletem como elas negociam seus papéis, tanto no cotidiano como ao

¹ Professora Doutora do Programa EICOS, UFRJ. Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia da UFRJ, Pavilhão Newton Campos. Av. Pasteur, 250 Praia Vermelha, RJ 22290-240. E-mail: inadavila@gmail.com

² Doutora pelo Programa EICOS, UFRJ.

longo de suas vidas. Não importa se as mulheres aceitam ou desafiam as normas; suas narrativas recontam o processo de construção de um eu e são ricas em ilustrações sobre a identidade feminina.

Com base em estudo realizado anteriormente (Baptista, 2006) com mulheres das camadas populares que participam de um grupo de apoio em hospital público, em que procuramos explorar a configuração afetiva de suas narrativas sobre experiências de sofrimento e dor em suas trajetórias de vida, tecemos, a seguir, algumas considerações sobre a figura da *patemização*³ imprimidos aos relatos. Para mulheres de grupos culturalmente minoritários, em cujos relatos encontramos uma forte carga do elemento corporal e gestual, o processo narrativo, ou o contar-se posto em prática, adquire a qualidade de testemunho de vida. É nesse sentido que as dinâmicas coletivas, viabilizadas muitas vezes em grupos específicos, estimulam o processo narrativo em contextos comunitários e podem ser considerados “espaços de transição”, pelos quais as mulheres fazem a passagem do âmbito privado, da vida doméstica familiar, para o universo público. Ao narrar suas histórias de vida no contexto público, seus relatos transformam-se em formas de enfrentamento e posicionamento social.

Contamos e escutamos histórias desde cedo em nossas vidas; as tramas que aprendemos a criar nos ajudam a passar pelas rotinas do dia-a-dia. Contar histórias é uma atividade de tal forma corriqueira e automática que é difícil explicar o que distingue uma história de qualquer outro tipo de texto. Para Bruner (1987, 1990, 1991, 2002a, 2002b) apesar de histórias serem construções pessoais que utilizamos vida afora, elas não são estáticas, mas são continuamente reformuladas à medida que incorporam novas experiências e conhecimentos adquiridos no meio social. As histórias não seriam criadas se apenas conhecêssemos a gramática, pois exigem algo mais, algo que capture os acontecimentos humanos através do tempo. É possível que pré-exista uma gramática narrativa enredando a essência das histórias, mas ela seria, de qualquer forma, definida em referência ao que ocorre dentro do mundo da história. Embora sejam construções pessoais, as histórias se mesclam e se unem a uma infinidade de outras histórias,

permitindo nosso acesso a um universo social e cultural compartilhado.

No campo da Psicologia tem-se estudado o papel das narrativas na construção da identidade pessoal (Riessman, 1993; Bruner, 2002b; Mishler, 1992; Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1983). Bruner, por exemplo, afirma que o eu é uma história permanentemente reescrita e que, no processo de autocriação narrativa, nos tornamos nossas próprias narrativas autobiográficas; vivemos delas, somos definidos e constituídos por elas, e através delas inventamos e construímos nosso eu e contamos nossas vidas.

No entanto, não construímos histórias só para nós mesmos, supõe-se sempre a existência de um ouvinte ou leitor. Esse é o seu caráter social que se acentua quando observamos que, através de histórias contadas por outros, aprendemos sobre as estruturas formais da narrativa, as metáforas convencionais e os limites do que é ou não apropriado narrar. As narrativas sobre os outros servem para organizar as ações, criar teorias sobre intenções e sobre suas maneiras de ser, fornecendo-nos explicações. Essas histórias servem também para separar o nosso eu do não-eu (o dos outros) e posicionarmo-nos em relação aos outros. Essa construção tem um propósito: internalizar a realidade e interpretá-la do ponto de vista de nosso eu.

Mas o que seria o eu criado pela narrativa? Existiria um eu “lá dentro”, “no fundo”, passível de ser reconhecido e descrito em palavras? Segundo Bruner (*op.cit.*), se esse fosse o caso, não insistiríamos tanto em sempre mencioná-lo e não seria necessário decifrá-lo, quer em sessões de psicoterapia, quer em confessionários ou conversas com amigos. Assim, não existe um eu único, estático, pronto para ser revelado ou, mesmo, recordado. O que dele sabemos e lembramos resulta da influência de fatores sociais e culturais. Por isso, as narrativas pessoais não estão apoiadas em conhecimento acumulado ou na memória, mas nos moldes fornecidos e orientados pela cultura. Diferentes *eus* existem durante a vida, desde a infância até o momento presente; eles compõem uma unidade-eu inseparável, integrada por meio das histórias que contamos. Todos eles tornam-se personagens de uma única trama, uma trama orientada pelas histórias que ouvimos.

De acordo com Bruner (*op. cit.*), as imposições culturais não são rígidas, mas permitem alterações ou mudanças de curso. As autobiografias, principalmente as autonarrativas escritas, ajustam-se aos parâmetros dados pela cultura sobre como devemos nos apresentar publicamente. Nas narrativas verbais

³ Patemização/Patêmico: relativo a *pathos*. De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), o termo refere-se à “qualidade no escrever, no falar, no musicar ou na representação artística (e, p. ext., em fatos, circunstâncias, pessoas) que estimula o sentimento de piedade ou a tristeza; poder de tocar o sentimento da melancolia ou o da ternura; caráter ou influência tocante ou patética.”

seguimos, de modo geral, os mesmos princípios, mesmo quando nos contamos nossa própria história. Nesse processo, nossa individualidade, nosso eu privado, torna-se para nós mesmos *res publica*. Portanto, a autoconstrução e os auto-relatos são tanto atividades públicas quanto os atos privados. Estamos sempre nos retratando tão naturalmente em histórias que nossa individualidade parece ser a produção de nossas próprias construções narrativas.

Nas teorias contemporâneas da identidade e, mais especificamente, do si-mesmo, ou do *eu*, como modo de conhecimento, verificamos três grandes eixos, segundo Ricoeur (1985):

- a) teoria da ação, em que o si-mesmo se designa como agente;
- b) teoria dos atos da fala em que o si-mesmo se designa como falante, emissor de enunciados;
- c) teoria da imputação moral, em que o si-mesmo se designa como sujeito responsável. (p. 353)

Assim, quando assumimos a narrativa como modo de produção de conhecimentos, estamos dando ênfase ou foco a um dos eixos, o que não significa que não tenhamos a presença dos outros dois. Na prática, como veremos, eles são indissociáveis. Para Ricoeur é importante introduzir nessa discussão a dimensão temporal, pois nenhum deles – o agente da ação, aquele que faz os enunciados ou o responsável da imputação moral – pode fazê-lo em uma dimensão *atemporal*. A dimensão temporal poderia, ainda, nos propiciar uma aceção mais flexível no tocante ao lugar da narrativa, na sua versão pós-moderna, como tentaremos expor mais adiante.

Em “Soi même comme un Autre”, Paul Ricoeur (1990) avança pontos importantes para a compreensão dos aspectos que estamos analisando:

A dialética consiste (...) em que o personagem cria sua singularidade da unidade de vida considerada com a totalidade temporal, ela própria singular, que o distingue do outro. (...) Essa totalidade temporal é ameaçada por acontecimentos imprevisíveis que a pontuam (encontros, acidentes, etc.). A síntese concordante-discordante faz que a contingência do acontecimento contribua (...) à sua própria história de vida. O caso é transmutado em destino. A identidade do personagem só pode ser compreendida sob o signo dessa dialética. (Ricoeur, apud Vanni, 2005, p. 1)

É Michel Vanni (2005) que vai, ainda, nos esclarecer sobre esse aspecto: O si mesmo é como um outro no sentido em que a alteridade é sempre uma mediação, ainda que provisória, no seu trajeto de identificação ou reconhecimento de si mesmo (p. 1).

Isso faz compreender Ricoeur (1990), quando ele diz: As maneiras múltiplas donde o outro enquanto self (soi) afeta a compreensão de si por si mesmo marcam precisamente a diferença entre o ego que se coloca e o si (soi) que só se reconhece através dessas próprias afeições (p. 380).

Esses aspectos devem ser entendidos como a dialética entre o *idem* e o *ipse*, supostos na teorização da identidade narrativa. Para Ricoeur (1985), a identidade na sua aceitação dual de *idem* e *ipse*, constituem um primitivo, um invariante que se supõe no personagem, em virtude de sua permanência e sua inscrição no interior de uma temporalidade, de uma condição corporal vivida como mediação existencial entre o *soi* e o mundo:

Nós encontramos um problema, na medida em que idêntico tem dois sentidos, que correspondem aos termos latinos IDEM e IPSE. Segundo o primeiro, idêntico quer dizer extremamente parecido (same em inglês) e, portanto, imutável, que não muda ao longo do tempo. No segundo sentido, IPSE, quer dizer próprio (proper em inglês) e seu oposto não é “diferente”, mas sim o outro, estranho. (pp. 352-353)

Queremos aqui avançar na análise de uma relação que convém examinar: a que trata de narrativa e paixão, do mesmo modo que podemos encontrar uma relação talvez mais evidente entre cognição e afeto, e que se convencionou chamar de *expressão patêmica*.

Como propõe o semiólogo Raphael Baroni (2005), trata-se de

Uma forma de pathos que expõe a passividade do sujeito, a dimensão afetiva de sua experiência. Não que essa passividade seja necessariamente oposta a uma atividade (...) Dá-se ênfase ao fato que a intencionalidade que parte do sujeito e que é, dirigida ao objeto, é aqui invertida de modo que nos interessemos sobretudo, à resistência que opõe o objeto ao “querer” e ao “poder” do sujeito, que se debruça sobre a maneira pela qual esse objeto afeta o sujeito.

Efetivamente, aponta o autor, que a teoria da argumentação contemporânea retoma a teoria do *pathos* na enunciação, tomando como ponto central a “*questão das emoções e da afetividade na língua*”. Labov (1978 apud Baroni, 2005), em seus trabalhos da década de 1970, já chamava a atenção para o fato de que, pressionado socialmente, o narrador se sente constrangido a produzir uma tensão em certos acontecimentos, que, deixando de infringir regras, não sendo mais considerados aventureiros ou perigosos, não seriam mais dignos de serem contados,

ou memoráveis. Isso nos conduz a percorrer uma narração como uma espécie de dialética entre texto e contexto, onde certos elementos funcionam como indutores de emoção no intérprete ou narrador. Compreendemos que certos aspectos do recito o tornam mais *interessantes* e, portanto, mais *resistentes* na memória dos sujeitos (Beaugrande & Colby, 1979, p. 48).

Baroni (2005) aponta que em trabalhos mais recentes Michel Fayol indica o que se passa, como uma espécie de *transgressão de um script*, ou seja, a ruptura de rotinas:

Quando um acontecimento inesperado sobrevém, ou quando um obstáculo surge, o desenrolar dos fatos não segue seu decurso habitual. Esta situação torna-se um objeto potencial de narração (...) O caráter inabitual dos fatos é percebido e construído como provocando uma reação e uma ou muitas ações do herói da história, visando restabelecer uma situação inicial, ou a se modificar para se adaptar. (apud Baroni, op.cit., p. 1)

Algumas dessas reflexões vão aparecer em trabalhos como os de Jean-Marie Schaeffer (1999) e Mary-Laure Ryan (1994, 2004) sobre ficção e realidade virtual. Falando sobre a imersão lúdica nos trabalhos de ficção, Schaeffer diz:

Este termo (cognitivo) é seguidamente ligado à oposição cognitivo/afetivo. Ora, quando eu digo função cognitiva, trata-se de uma cognição saturada afetivamente. Parece-me que somente esta cognição existe na vida real. Somente as crenças que são saturadas afetivamente guiam nossas ações. (apud Baroni, 2005, p. 1)

Baroni chama atenção de que somente artificialmente podemos separar atividade de passividade, cognição de emoção, citando Paul Ricoeur, em uma entrevista com o lingüista Greimas:

Do ponto de vista fenomenológico, só se pode encontrar o problema do *páthos*⁴ quando estamos nos referindo a seres em ação (...) Se fôssemos seres simplesmente mecânicos, nós não seríamos

os autores de nossas ações, capazes de passar pelas modalidades do querer e poder, nós não saberíamos o que são as paixões. É somente aos seres que agem (*êtres agissants*) que acontece esta alguma coisa: sofrer. (apud Baroni, 2005)

Conforme expõe Baroni, a narratividade pode ser entendida como a conversão de uma tensão existencial em tensão narrativa transfigurando um traço passional de um acontecimento vivido em um traço apaixonante do acontecimento contado. Contar seu próprio sofrimento pode ser um meio de provocar um discurso apaixonante para o outro e um meio para si mesmo de dar um sentido ao sofrimento (Maury-Rouan & Vion *apud* Baroni, 2005).

Jerome Bruner já insistia sobre esse ponto, que procura apontar para uma tensão existencial, uma crise, que se projeta para uma indeterminação do futuro: “As histórias domesticam o inesperado, tornando-o menos inquietante, menos extraordinário” (Bruner, 2000, pp. 79-80).

Precisamos examinar, ainda, algumas questões que permanecem ambíguas e que estão diretamente ligadas ao patêmico na narrativa e, em especial, em narrativas de mulheres.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que o patêmico, na narrativa contemporânea midiática, não está necessariamente ligado ao elemento textual, mas, sobretudo, ao factual, que se expressa visualmente. É preciso considerar, como lembra Baroni (2005) também um outro aspecto em numerosos recitos da atualidade, abertos sobre a serialização, com um “fim em suspense”, o que vamos encontrar nos recitos autobiográficos, indica o autor. É interessante observar a assimilação dos enredos de novelas televisivas pelas táticas populares. Analisando como podemos suscitar a provocação da tensão dramática, Pierre Saudolet diz:

Nós nos separamos aqui em nosso percurso metodológico do princípio de imanência, segundo qual só poderíamos fazer análises de conteúdo a partir de manifestações textuais, segundo a qual só elas seriam dotadas de um significado imanente dotado de qualquer objetividade. (Saudolet, 2005, p. 1)

Podemos considerar, partindo daí, que seria artificial tentar extrair de um objeto textual, por exemplo, da escrita restrita de um roteiro, a tensão dramática. Ela é antes de tudo provocada pela *mise en scène*, e no caso do filme, pela ação da própria imagem, seus jogos de luzes, ângulos, pelo som que a acompanha, ou não, pelos gestos, pelas lágrimas, em suma, “a tensão dramática não é manifestada pelo

⁴ *Páthos*: conforme o Dicionário Petit Robert, na língua francesa tem o sentido de sofrer, suportar, onde também se lê que *páthos* refere-se também a uma parte da arte retórica para emocionar a audiência do grego *páthos, eos-ous* ‘o que se experimenta (aplicado às paixões da alma ou às doenças)’; ocorre em voc. já origin. gregos, como patético (*pathétikós*), patológico; (...) ocorre tb. interpositivamente em vocábulos como anatomopatológico, fisiopatologia, fisiopatológico, psicopatologia, psicopatológico, etc. (Houaiss, 2001).

texto, ela é um patêmico convocado pelo espectador” (Saudolet, 2005, p. 1).

Isso poderia nos levar a um impasse, pois tampouco poderíamos ter um texto do patêmico do espectador, ainda que nos dispuséssemos aqui a trabalhar diferentes teorias da recepção.

Na situação de um grupo, por exemplo, como o que observamos⁵, de mulheres que se reúnem em um hospital público e que têm como ponto comum um determinado diagnóstico, o que se percebe é que elas introduzem em seus relatos intenções dramáticas, ou convocatórias ao patêmico entre as outras componentes do grupo. Como numa cena de um filme, onde se busca suscitar o patêmico, temos, pelo menos, que levar em conta quatro aspectos iniciais nas narrativas que podem ser observados através de modos inter-relacionados:

1º) narradoras/es ou *intérpretes* ;

2º) defrontando-se com seus “inimigos”, ou seja aqueles ou aquilo que lhes causou o sofrimento;

3º) como elas reagem ou se comportam nesse enfrentamento;

4º) finalmente, seus ouvintes que devem lhes propiciar a resposta patêmica, isto é, sentirem-se emocionados com seus relatos.

Assim, numa narrativa, quando existem fatos carregados de emoção, temos acesso aos fatos “inimigos” através de um relato sempre acompanhado da reação a esses inimigos , tanto pelo intérprete , como pela resposta patêmica que suscita nos *narratários*, ou seja, a quem se destina a narração. Esses movimentos modulam a própria ação narrativa.

Numa seqüência fílmica, temos à disposição mecanismos de alteração rítmica do tempo que podem nos transmitir, por exemplo, a idéia de suspense, e que nos prendem patêmicamente numa projeção para o futuro: como isso vai acabar?

⁵ Pesquisa de tese de doutoramento realizada com mulheres, oriundas de grupos culturalmente minoritários, na faixa etária entre 40-65 anos, com diagnóstico de fibromialgia, que participam de um grupo de apoio na Clínica de Dor do Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ. O objetivo principal foi analisar a *construção narrativa identitária* das participantes e apreender a tonalidade afetiva de seus relatos, considerados no contexto psicológico, social e institucional do trabalho de grupo em que emergiram. Propôs-se uma leitura categorial dos recitos tomando como exemplo entrevistas individuais e relatos grupais, incluindo elementos corporais e visuais, a partir de registro em vídeo. A análise estendeu-se aos aspectos não verbais das narrativas, ou seja, à tensão dramática provocada pela *mise en scène*, pelos gestos, lágrimas, olhar, dentre outros aspectos, de um patêmico convocado pelo espectador. Esta análise serviu ainda como ponto de partida para a produção de uma narrativa da própria pesquisadora.

É então que se produz a patemização. Esta perda de confiança, em oposição com a espera, cria uma forte opressão, quase física, que pode crescer até um desequilíbrio completo da sensibilidade. A esperança cede à crença e da crença à esperança e vice versa... O narratário se encontra, assim, invadido pela emoção, ela própria manifestada por uma tensão física forte, até mesmo com o surgir de lágrimas. Mais o autor inventa peripécias inquietantes, mais o medo ganha na confusão dos argumentos. (Sadoulet, 2005, p. 1)

Em nossa proposta estamos assimilando o patêmico de um lado à intencionalidade das narradoras de provocá-lo, como, de outro, a uma maior ou menor receptividade do público em admiti-lo. Isso nos leva à assunção de que existe uma dialética entre o narrador e seu narratário, isto é, a assistência, com a produção de novas temporalidades e espacialidades, sempre que cada narração é contada.

(...) a experiência da análise discursiva conduz a observar que inúmeros objetos textuais são construídos por oposição entre diversas perspectivas cognitivas opostas. É preciso desconfiar de análises muito reducionistas que só vêm a melodia (...) quando podemos ler uma polifonia particularmente rica. Quanto mais praticamos a análise textual, mais nós temos a convicção que a semiose não é nunca linear e sim que ela constrói diversas racionalidades e diversas perspectivas concomitantes. (Sadoulet, 2005, p. 1)

Consideremos neste ponto algumas hipóteses, como a de que o patêmico também é oscilante na narrativa, já que ele é o elemento de sensibilidade entre a intenção do narrador e a assunção de seu caráter pelo espectador. Isso quer dizer que é impossível pré-determinar, no recito, a *natureza humoral* das motivações narrativas; trata-se aqui dos aspectos que, na concepção de Paul Ricoeur (1990) escapam a toda deliberação, a toda análise. Em outras palavras, podemos reassumir a tonalidade afetiva, modificando-a por nossas próprias escolhas? Ricoeur (1990) diz: “se o trágico pode se endereçar indiretamente sobre o nosso poder de deliberar, é na medida onde a catarse se endereça diretamente às paixões que ela não se limita a suscitar, mas que é destinada a purificar” (p. 292).

Abre-se, ainda, a possibilidade de exploração da integração da *praxis*, do humor (afeto) e do gesto (Vanni, 2005), donde o corpo vai aparecer como um lugar de integração do “agir” e do “pâtir” (Ricoeur, 1990, p. 372).

Cecilia W. Francis (2002), num capítulo sob o título “Enunciação, discursos e estratégias identitárias na obra de Leila Sebbar”, chama atenção para a “cenografia de sujeitos de enunciado culturalmente minoritário”. Tais sujeitos, diz ela, analisando a obra da escritora algeriana Leila Sebbar, que se desloca na adolescência para a França, “testemunham uma carga importante pela dimensão patêmica da linguagem” (pp. 132-133).

O que nos singulariza aqui é a paixão, pois somos aquilo que sentimos e experimentamos, aponta Francis. Isso é particularmente importante para entendermos que a paixão é o outro em nós, “o outro que somos para nós mesmos e para os outros” (pp. 348-361). É essa alteridade que Francis se propõe examinar na obra pós-colonial, onde esta “alteridade tem ressonâncias, enquanto obra de ruptura em busca de uma expressão suscetível de traduzir experiências de vida radicalmente diferentes de uma tradição europeia (...), um retorno a formas primitivas da sensibilidade e da imaginação” (Francis, 2002, p. 133).

Stuart Hall (1996) já chamava a atenção para o conceito de *pós-colonial*, mostrando que ele não é o contrário de colonial, mas algo que desloca o *centro* e a *periferia*, como tampouco se inscreve em periodizações sincrônicas, ou seja, não se trata de alguma coisa sucedendo outra.

Assim, Francis, conduz à reflexão de que:

O papel do sujeito patemizado coloca simultaneamente em relevo a economia cognitiva do corpo testemunho, a disposição dos saberes no interior do recito que recobre a função matésica, que não é assumida da mesma maneira que por um europeu falando do mundo colonial como por um autóctone, um colonizado, um imigrado, ou um sujeito feminino. (Francis, 2002 p. 136, grifo nosso)

Essa construção *outra*, entrelaçada pelo feminino, é reivindicada por diferentes feministas de regiões diversas das tradições europeias ou anglo-saxônicas, numa espécie de corrente que se confunde, muitas vezes, com estudos culturais, onde também se reivindicam novas *tramas* do gênero com raças e classes, por exemplo (D'Ávila Neto, 1995a, 1995b). A crítica ao universalismo identificado como o masculino já foi proposta há várias décadas por Simone de Beauvoir (1980). Para ela, há uma enorme tarefa ainda a ser desenvolvida pelo feminismo, qual seja a de dar representação à mulher. Para a chamada *corrente da diferença*, no entanto, há algo mais que essa representação. Luce Irigaray (1985), avaliando a alteridade da mulher, coloca a impossibilidade dessa

representação. A mulher como *outro* continua fora, pois o marco permanece sendo falocêntrico, denunciando uma relação que permanece assimétrica.

O problema da sexuação do discurso, paradoxalmente, não se colocou jamais. O homem, como animal dotado de linguagem, como animal racional sempre se colocou como o único sujeito do discurso possível (...) Os modos de predicação, as categorias do discurso, as formas de julgamento, o império do conceito... jamais foram interrogados como determinados por um ser sexuado. (Irigaray, 1985, p. 281)

Como indica Rose Braidotti (2000), o ponto de partida do projeto da diferença sexual mantém, primeiramente, sua vontade política de afirmar a especificidade da experiência vivida, corporalmente feminina, rechaçando a diferença sexual descorporificada em um sujeito supostamente pós-moderno e antiessencialista. Francis (2002) assinala que “essas estratégias identitárias irritam o recito pós-moderno, ocupado pelo desmantelamento do sujeito positivista e falocêntrico” (p. 133).

Braidotti (2000) comenta que, segundo Teresa de Lauretis, devemos reconhecer que há uma diferença entre a representação da mulher (a mulher como imago cultural) e a mulher como experiência (as mulheres enquanto agentes de mudança). Em sua proposta que chama de posição feminista nômade, Braidotti reconhece as diferentes formas de representar a mulher, argumentando que isso é necessário para evitar caracterizações divisórias na prática feminista. Assim, a identidade mulher não pode ser definida como o *não-homem*, ou como uma essência. A nova figuração do sujeito feminino, sustenta Braidotti, é um projeto transdisciplinar: “é preciso um intercâmbio mais efetivo entre teóricas e artistas, acadêmicas e mentes criativas” (Braidotti, 2002, p. 194).

A autora propõe que o sujeito mulher feminista se compõe por uma multiplicidade, em diferentes redes de níveis de experiência, que está intimamente relacionado com variáveis como classe, raça, idade, preferências sexuais, que possui uma memória viva e uma genealogia corporizada:

A visão que proponho aqui (...) implica em que o corpo não pode captar-se ou representar-se plenamente: excede à representação. (...) Para mim, a identidade é um jogo de aspectos múltiplos, fraturados de si mesmo; é relacional, porque requer o vínculo com o outro; é retrospectiva porque se fixa em virtude da memória e das recordações, em um processo genealógico. Por último, a identidade está feita de sucessivas identificações, quer dizer de imagens

inconscientes internalizadas que escapam ao controle racional. (Braidotti, 2002, p. 195)

Parece-nos que, embora mantendo a disposição de uma redefinição de representação do sujeito mulher, essa disposição se volta para uma corporificação, o que é, sem dúvida, um fator de complicação. O corpo, do mesmo modo que a linguagem, também é um lugar de expressão do poder. O trabalho de Thomas Laqueur – “Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud”, de 1992 - demonstra que a diferença sexual não é tributária da ciência, mas da política e da cultura, ainda que impostas através dos discursos médicos sobre a fisiologia e o corpo.

Autores como D'Ávila Neto (1989) sugeriram a necessidade de se introduzir o registro visual para se captar o discurso de mulheres, especialmente em grupos culturalmente desfavorecidos ou minoritários. A utilização do vídeo em nossa pesquisa no hospital permitiu-nos explorar e “registrar” o patêmico, expresso na necessidade dos membros do grupo em suscitar nos outros a empatia, através de narrativas carregadas de conotações afetivas e emocionais fortes, como uma espécie de teatro corporal ritual. A idéia que norteia isso é que o corpo das mulheres, em uma sociedade de raízes patriarcais como a nossa, é um ponto de convergência das estratégias de poder. Nos registros históricos da cultura brasileira, aprendemos que as mulheres, no Brasil Colônia, eram ensinadas a se calarem diante dos mais velhos, especialmente se homens, sendo o patriarca senhor absoluto de seus domínios, onde se incluíam entre suas propriedades, os escravos e a própria família (D'Ávila Neto, 1980; 1994). As mulheres caladas diante da autoridade do senhor, *falavam* através dos seus corpos. Tal é o caso relatado em sessão de *videofeedback*, ou retorno de imagens através do vídeo, quando realizam jogo de papéis, onde eram representados um patrão com sua família e uma empregada sendo repreendida. Quando perguntadas, ao reverem o vídeo da dramatização, sobre o que as mulheres achavam do episódio, imaginando-se que fossem se fixar no diálogo estabelecido entre a família, representada pelo patrão e a empregada, o grupo demonstrou que a postura corporal da empregada, de cabeça baixa, era o fator prenhe, de maior significação. O fato de que o papel da empregada repreendida era representado sempre com a cabeça baixa durante a dramatização mobilizou a audiência e provocou o seu patêmico, mais do que o que se verbalizava. Uma das mulheres, ao tentar explicar o que se passava, disse: *Agora, aqui na cidade, não é mais assim. Isso ainda acontece no*

interior. Aqui, se o patrão brigar comigo, eu levanto a cabeça e saio de cabeça erguida (D'Ávila Neto, 1994).

É importante notar que a análise de Cecília Francis (2002) para captar a linguagem do pós-colonial, expressa no personagem Sherazade, de Leilla Sebbar, utiliza o recurso ao visual, mostrando como ela vai configurando sua *agentividade*⁶ em relação à sua própria identidade narrativa. Interessada na trajetória do personagem que se configura e reconfigura a partir de imagens, não só de pintores famosos de mulheres do Oriente, como da descoberta de um álbum de fotografias de mulheres algerianas para o recenseamento:

essas fisionomias tinham a dureza e a violência dos que são submetidos ao arbitrário sabendo que eles encontrarão neles toda a força da resistência. Todas essas algerianas tinham diante da objetiva-metralhadora o mesmo olhar intenso, desafiador, de um selvageria que a imagem só poderia arquivar, jamais submeter ou dominar. (Leila Sebbar apud Francis, 2002, p. 148)

Essa construção é expressa, segundo Francis, por uma isotopia pictórica:

Este programa de aprendizagem aleatória subtende nela (a personagem) a emergência de competências de script, o que supõe uma transformação do sujeito, sobretudo no que concerne às suas modalidades de ver e compreender. Assiste-se, efetivamente, a uma liberação gradual – sexual e cultural - do sujeito feminino, mestiçado por meio de um percurso visual, implicando a inversão na ordem das hierarquias do sujeito que é olhado e o que olha. Os textos (...) atualizam um processo de captura e de liberação que se opera sobre a isotopia pictural. (Francis, 2002, p.145)

A mesma preocupação encontra-se em Teresa de Lauretis sobre a importância, para o sujeito feminino, em assumir reformulações diversas do discurso dominante, analisando a narrativa cinematográfica. Isso vai de encontro à preocupação já manifestada por Braidotti (2000), quando convoca a cooperação dos acadêmicos e artistas para uma redefinição do sujeito feminino.

Estas são algumas das propostas que se apóiam na semiologia e na estética e que poderiam estar

⁶ O termo *agency* foi proposto para demarcar a capacidade do sujeito feminino de “agir de forma autônoma, de modificar a construção social de sua própria subjetividade, de seu lugar e de sua auto-representação no interior de um universo social” (Neuman, 1993 apud Francis, 2002)

indicando os novos caminhos do sujeito feminino. Mas, essa ótica, apesar de interessante e importante, só pode ser seguida em complementaridade com outras perspectivas. A utilização do registro visual, como assinalamos anteriormente, com mulheres de meios desfavorecidos, apontando-nos para o corpo como primeira inscrição de seus discursos de opressão, encontra ressonância nas observações de Stuart Hall, comentando sobre a cultura negra:

(...) Percebam como, deslocado de um mundo logocêntrico - onde o domínio direto das modalidades culturais significou o domínio da escrita e daí a crítica da escrita (crítica logocêntrica) e a desconstrução da escrita (...) Pensem como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação. (Hall, 2003, p. 342)

Não cremos que seria um reducionismo ver aí as mesmas proposições de nossa cultura mestiçada, onde negras e mulatas ainda ocupam as posições mais inferiores, social e economicamente falando, com um conjunto de piores oportunidades em relação às brancas que ocupam estratos mais favorecidos.

Essa utilização do corpo pela cultura negra como capital cultural, para empregar a expressão de Hall, é evidenciada por D'Ávila Neto (1980, 1994, 2000) em relação ao que chama dos modelos atribuídos às mulheres no Brasil patriarcal, modelos que subsistem até hoje de modo dissincrônico: os modelos de virgem, pureza e honra associados às mulheres brancas em seu protótipo da Virgem Santa, e os da mulata, glorificada pelos seus "feitiços, dengues e quindins", na expressão de Gilberto Freyre. Ambas são como duas faces da mesma moeda: a primeira tem seus poderes pelo sexo não tocado e a segunda, exatamente pelo exercício do sexo, que é "mais sexo", como também se expressou Freyre. Esses poderes, entretanto, não são da ordem do político, permanecem na esfera do imaginário, como uma espécie de depositário identitário que confina a mulher em substância corporal, disciplinada pelo uso que lhe é imposto da sexualidade, naturalizando tarefas e papéis que decorrem de uma ou outra aceção dos modelos.

Em algum momento, mulheres brasileiras pertencentes às camadas mais favorecidas, com predominância de cor de pele clara, conseguiram ultrapassar esse estágio de corpo como único capital cultural e passam a ter acesso à cultura logocêntrica, com domínio da escrita. Em um pequeno ensaio denominado "Mulheres Brasileiras, Memórias

Mutiladas", D'Ávila Neto (1994, 1994-1995) aponta para a profunda mutilação que causamos ao restringir o acesso das mulheres ao universo logocêntrico, da leitura, da escrita e da palavra.

As narradoras de nossa pesquisa no contexto hospitalar público, em sua maioria migrantes do interior do país, tiveram, como muitas outras mulheres brasileiras da periferia dos grandes centros urbanos, um acesso restrito à educação e, somente depois de adultas, conheceram o estilo de vida da cidade, assimilando novos valores e hábitos, tendo que constantemente desconstruir e reconstruir o "mundo" e a si mesmas. Impedidas do acesso ao universo da escrita e da leitura, restou-lhes recorrer à mímica de seus corpos, aos gestos, aos sintomas e sensações físicas como elementos fundamentais na construção e preservação de suas identidades narrativas. Contar suas histórias em torno do sofrimento e da doença é resgatar a memória de um corpo-testemunho, um corpo-história, que explicita uma coreografia mórbida apresentada no cenário próprio dos *sujeitos de enunciado culturalmente minoritários*.

Marginalizadas duplamente em função de seu gênero, classe social ou etnia, mulheres como as que estudamos encontram no sofrimento e no adoecer um propósito para se narrar. Isso lhes permite um deslocamento, mesmo que provisório, da periferia para o centro, através da incorporação da linguagem médico-científica para relatar o que não vai bem em suas vidas. Enquanto o sofrimento associado aos acontecimentos mais dramáticos e violentos de suas vidas é banalizado na experiência cotidiana da vida na periferia, a concretude de uma linguagem de sofrimento transforma seus corpos doloridos em espaço para a expressão de poder.

Fronteiras excluem, definem e subjagam o outro como diferente, estranho, perigoso, mantendo-o à parte. As narrativas escritas, faladas, gesticuladas ou contadas em forma de autonarrativas dissolvem esses limites arbitrários. Como acreditamos que a lógica do opressor se integra à identidade do oprimido, deveríamos prestar mais atenção a essas manifestações nas narrativas de nosso grupo de mulheres, que têm, de um modo ou de outro, múltiplos rostos e histórias, que se narram por suas vozes e seus corpos, impregnados de dores, sofrimentos e colonizadas memórias.

Referências

- Baptista, C. M. A. (2006). *Das tramas do corpo ferido: dor e sofrimento em narrativas de mulheres*. Tese de Doutorado. Programa EICOS,

- UFRJ. Orientadora Maria Inácia D'Ávila, Rio de Janeiro, 2006.
- Baroni, R. *Récit de passion et passion du récit. Vox Poetica, numero spécial: Passion et Narrativité*. Disponível em <http://voypoetica.com/t/pas/baroni.html>, 2005. Acesso em 23 de agosto de 2005.
- Beaugrand R. & Colby, B. (1979). Narrative models of action and interaction. *Cognitive Science*, 3, 43-66.
- Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo*. vol. 2, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nomades*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Journal of Critical Inquiry*, Autumn, 18(1). University of Chicago Press.
- Bruner, J. (2002a). *Realidade mental, mundos possíveis* (2ª. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2002b). *Making stories: law, literature, life*. Harvard University Press.
- D'Ávila Neto, M. I. (1980). *O Autoritarismo e a Mulher: o jogo da dominação macho-fêmea no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- D'Ávila Neto, M. I. (1989). *Enquete participative sur les femmes brésiliennes d'un milieu défavorisé*. Monographie, série Etudes, Division du Développement Culturel, Paris, UNESCO.
- D'Ávila Neto, M. I. (1994). Mulheres brasileiras, memórias mutiladas (estudo monográfico). *Documenta EICOS*, nº 4. Rio de Janeiro: UFRJ/EICOS.
- D'Ávila Neto, M. I. (1994/1995). As representações do corpo feminino na sociedade brasileira contemporânea. *Psicologia e Práticas Sociais*, 2(1), 91-98.
- D'Ávila Neto, M. I. (1995a) Mulheres, cultura e desenvolvimento. In M. I. D'Ávila Neto (org.). *Desenvolvimento social: desafios e estratégias* (pp. 203-226). Rio de Janeiro: UNESCO/UFRJ/EICOS.
- D'Ávila Neto, M. I. (1995b). Women, culture and development. In M. I. D'Ávila Neto (org.). *Social development, challenges and strategies* (pp. 217-240). Rio de Janeiro, UNESCO Chair Publish/EICOS/FINEP.
- D'Ávila Neto, M. I. (1997). Femmes et développement: la force de l'ombre. In A. H. Ronning (org). *L'Université au féminin*, Paris: Ed. Femmes Plus, Ed. UNESCO.
- D'Ávila Neto, M. I. (2000). Empowerment or power-sharing? Considerations based on gender equity research in Brazil. In M. L. Kearney (org.) *Women, Power and the Academy: from rhetoric to reality*. Nova York: Berghahn Books.
- D'Ávila Neto, M. I. (2005). *Minha Lição de Anatomia - e a dos outros*. Rio de Janeiro: Ed. MAUAD.
- Francis, C. W. (2002). Enonciation, discours et stratégies Identitaires. Une phénoménologie de l'alterité dans l'œuvre de Leila Sebbar. In P. Ouellet et al. *Identités Narratives, Mémoire et Perception*. Quebec : Presses Universitaires de Laval.
- Hall, S. (1996). When was the post-colonial? Thinking at the Limit. In I. Chambers, & L. Curtis (Orgs.). *The Post-Colonial Question: Common Skies, Divided Horizons*. Londres: Routledge.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. In L. Sovik (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva.
- Irigaray, L. (1985). *Parler n'est jamais neutre*. Paris: Ed. Minuit.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris: Gallimard.
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris: Gallimard.
- Mishler, E. (1992). Work, identity, and narrative: an artist-craftsman's story. In G. C. Rosenwald. & R. L. Ochberg. *Storied lives: the cultural politics of self-learning*. Yale University Press.
- Neuman, S. (1993). *Reimagining women: representation of women in culture*. Toronto Press.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press. Disponível em biblioteca virtual <http://www.questia.com>. Acesso em 10 de jan. de 2006.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme l'autre*. Paris : Seuil.
- Riessman, C.K. (1993). Narrative analysis. In *Qualitative research methods*, 30, London; Sage Publications.
- Ryan, M. L.(2004). *Narrative across media - the languages of storytelling*. University of Nebraska Press.
- Sarbin, T. R. (1986). *Narrative Psychology: The storied nature of human Conduct*. London: Praeger. Disponível em biblioteca virtual

<http://www.questia.com>. Acesso em 18 de nov. de 2005.

Saudolet, P. (2005). Convocation du devenir, éclat du survenir et tension dramatique dans les récits. *Vox Poetica, numero spécial: Passion et Narrativité*. Disponível em <http://voxpoetica.com/t/pas/saudolet.html>. Acesso em 15 de nov. de 2005.

Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction*. Paris : Seuil.

Vanni, M. (2005). Le récit de fiction et la prospection du champ de l'action, chez Ricoeur et Lévinas. *Vox Poetica, numero spécial: Passion et Narrativité*. Disponível em <http://voxpoetica.com/t/pas/vanni.html>. Acesso em 02 de jan. 2006.

Recebido: 19/05/2007
Avaliado: 09/06/2007
Versão final: 20/06/2007
Aceito: 22/06/2007

Vida Cigana: Mulheres, Possessão e Transgressão no Terreiro de Umbanda

Gipsy Life: Women, *Possession* and Transgression in a Meeting Place (*Terreiro*) for *Umbanda*

Sônia Regina Corrêa Lages¹, Maria Inácia D'Ávila²
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este ensaio tem o objetivo de analisar a relação de uma mulher médium com uma entidade sobrenatural que ela incorpora, a Pomba-gira Cigana da Umbanda/Quimbanda. A possessão, pode ser traduzida como uma ação de resistência aos poderes sociais opressores presentes no seu cotidiano. A partir do conceito de *artes de fazer* definido por De Certeau, narrativas da médium são analisadas como redefinições de práticas e usos que lhe são impostos pela sociedade. A análise revela como a possessão pode servir para a construção de uma identidade condizente com suas necessidades pessoais, como instrumento de posicionamento social e como meio de denunciar as imposições do discurso oficial sobre os papéis sociais reservados para as mulheres.

Palavras-chave: médium, Pomba-gira Cigana Esmeralda, possessão, táticas de transgressão, representações sociais.

Abstract

This essay aims at analyzing how, through "spirit possession", the relation between a spirit medium woman and a supernatural entity she embodies, the "Gipsy Pomba-gira" from "Umbanda/Quimbanda", can be translated as a resistance action against the oppressive social forces of her everyday life. Considering the concept of "arts of making", defined by De Certeau, the medium woman's narratives are analyzed as redefinitions of practices and uses imposed on her by society. The analysis reveals how "spirit possession" may serve as an identity construction corresponding to her personal needs, as an instrument of social positioning and as a means of accusing the official discourse that imposes special social roles on women.

Keywords: spirit medium, *Esmeralda* Gipsy *Pomba-gira*, spirit possession, transgression tactics, social representations.

¹ Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ, Instituto de Psicologia, programa EICOS. Endereço eletrônico: sonialages@ig.com.br

² Professora Titular do Instituto de Psicologia da UFRJ, Programa EICOS, UFRJ. Endereço eletrônico: inadavila@uol.com.br

Transe, possessão e mediunidade são fenômenos religiosos extremamente presentes e recorrentes na sociedade brasileira. A participação nesses sistemas de crenças corresponde a complexas formas de elaboração de identidades que estão amarradas a determinadas escalas específicas de valores. O fundamental é perceber o significado conferido pelos indivíduos e grupos a essas experiências, que são experiências sócio-culturais (Velho, 1994).

A partir dessa temática, este ensaio se inscreve numa linha de pesquisa que estuda o imaginário social brasileiro a partir do campo religioso dos cultos afro-descendentes, particularmente da Umbanda.

Tal culto, marcado pela possessão, se organiza através dos orixás, guardiões das legiões e falanges que fixam seus domínios no terreno da luz, diferenciando-se dos espíritos portadores das trevas. Existem entidades que pertencem à linha da “direita” - Umbanda, e outros à linha da “esquerda” - a Quimbanda. A “direita” é o lugar que ocupam os orixás sincretizados com os santos católicos; é identificada com as virtudes do sagrado, é o lugar correto das entidades e espíritos benignos. Já a “esquerda”, também chamada de Quimbanda, é identificada com a contra virtude. É o lugar dos espíritos das trevas, povoado pelos Exus e Pombagiras.

Pomba-gira é o espírito de uma mulher que em vida, na grande maioria das vezes, teria sido uma prostituta, com baixos princípios morais, empenhada em conquistar os homens com suas proezas sexuais. Se, por um lado, toda cena ritual de possessão por essa entidade parece igual, por outro lado, se investigado de forma atenta, permite encontrar uma grande variedade de relações que envolvem mulheres desse mundo e as do *outro mundo*, que acabam por construir novos espaços de luta contra a opressão feminina. Desse modo, o presente trabalho analisa a possessão de uma mulher médium pela Pomba-gira Cigana em um terreiro de Umbanda localizado em um bairro de periferia da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Tal análise objetiva compreender de que forma essa relação pode se constituir em uma tática de transgressão aos poderes oficiais que circunscrevem os domínios da mulher ao campo doméstico.

Cotidiano e táticas de resistência

Existe no senso comum a idéia de que aqueles que estão sob o regime das ideologias – políticas, religiosas, científicas - acabam por assimilá-las e reproduzi-las, de forma passiva e disciplinada. O fato é que, pelo contrário, eles driblam o sistema e, de forma criativa, re-inventam o cotidiano, inscrevendo-

se em uma cultura de resistência e de redefinições dentro da cultura hegemônica. É a partir dessa visão que De Certeau analisa os “fazeres” e os “dizeres” das pessoas que vivem na ordem do dia, que participando da construção da cultura reverterem a seu favor as normas que têm como objetivo excluí-los do sistema (De Certeau, 1990).

Assim, por mais maciça que seja a realidade dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões sobre seu funcionamento, o autor sempre discerne um movimento de resistências, as quais fundam por sua vez micro liberdades que, utilizando recursos insuspeitos, deslocam a fronteira da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. O autor dá atenção à liberdade interior dos que não se conformam com o que é organizado e instituído. Ele acredita na criatividade do mais fraco que, por meio de táticas, é capaz de escapular do poderes vigentes. Esses atos de resistência se concretizam na prática cotidiana de pessoas comuns. De Certeau lhes dá o nome de *artes de fazer*. Arte no sentido de burlar, de cambiar, de ser capaz de viver em áreas fronteiriças, em lugares transitórios. São as astúcias das pessoas comuns que invertem a ordem a seu favor que De Certeau irá estudar. Interessa a ele as redes de uma antidisciplina que vão sendo tecidas no dia-a-dia.

Segundo o autor, o racionalismo ocidental não se dá conta de que as pessoas, ainda hoje, podem agir através de um modelo que remonta às astúcias milenares dos peixes disfarçados ou dos insetos camuflados. Escondida sob o rótulo de consumidores, de dominados, a gente comum vai construindo, nas práticas do cotidiano, mil maneiras de empregar o produto que é imposto pelas classes dominantes. Assim foi quando os colonizadores portugueses subjugarão as crenças dos negros à religião cristã. Os negros não a rejeitaram e nem a transformaram, pois não tinham como fazer isso. Mas a incluíram na cosmologia dos deuses africanos – os orixás. Surgiu, então, o Candomblé brasileiro e a Umbanda. Interessante observar que a tática utilizada para fazer sobreviver a crença original dos deuses africanos foi oposta àquela que o poder oficial costuma fazer: em vez de excluir, incluir.

Ocupando um lugar marginal, que vai na contramão das crenças religiosas consideradas legítimas, a religião afro-brasileira, pode-se dizer, faz parte do que De Certeau (1990) chama de marginalidade de massa. Ou seja, uma marginalidade que não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade que é a de uma grande maioria silenciosa, não legível, não assinada e não homogênea. A Umbanda, especificamente, é marcada por essa heterogeneidade – são muitas as umbandas, cada uma construindo seu campo de vivências e

atuação de acordo com dada situação social e de acordo com as forças disponíveis. Assim é que a trajetória de tal crença religiosa é singularizada por uma arte, que De Certeau chama de *tática*, e que ele diferencia da *estratégia*. A estratégia postula um lugar próprio que serve de base a uma gestão de suas relações como uma exterioridade distinta. As estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder guardado pela instituição. Já a tática só tem por lugar o do outro:

Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem fazê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (...) Tem que jogar constantemente com os acontecimentos para transformá-los em "ocasiões". Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. (De Certeau, 1990, p. 46)

De Certeau refere-se aos usuários das táticas frente ao esfacelamento das estabilidades locais como "errantes", como "migrantes" em sistema demasiadamente vasto para ser o deles e com as malhas demasiadamente apertadas para que possam dele escapar. Mas mesmo assim, são capazes de introduzir micro-movimentos que articulam o combate entre o desejo e o poder.

A recusa ao estatuto da ordem que se impõe como natural leva os errantes do sistema a criar um outro cenário – o religioso que, a partir de referenciais celestes, constrói um lugar de protestos. É assim que De Certeau observa o *santo milagreiro*, Frei Damião, do nordeste brasileiro. Ali, numa linguagem estranha a análises sócio-econômicas, pode-se sustentar a esperança de que o vencido da história, na pessoa do santo, possa erguer-se contra os adversários. Os espíritos, as vozes vindas de outros referenciais, os santos, são a constatação, conforme o autor, de uma permanente repressão. Mas por meio dessas figuras é possível desfazer a fatalidade da ordem estabelecida.

Apesar de empregarem um sistema que, muito longe de lhes ser próprio, foi propagado pelos cristãos europeus, um uso popular da religião modificou seu funcionamento. Cabe lembrar aqui os olhares suspeitos da cristandade sobre as religiões sincréticas no Brasil: os sistemas de sentidos reconhecidos como de *possessão*, como o espiritismo kardecista, a Umbanda e o Candomblé brasileiro. Mas observa De Certeau (ibid.) que *uma maneira de utilizar* sistemas impostos foi encontrada pelos subordinados da fé oficial, o que constitui a resistência às legitimações dogmáticas.

E é assim que acontece com Mônica, médium que incorpora a Pomba-gira Cigana Esmeralda.

Através da experiência da possessão é possível a construção de pequenos movimentos em prol de um cotidiano mais liberto das opressões sociais.

Traduzindo a possessão: reminiscências ciganas no imaginário social de uma mulher médium

Apesar do estereótipo da prostituta e do temor que ela causa à própria assistência, a presença da Pomba-gira é uma constante nos terreiros e seus serviços muito solicitados, principalmente aqueles que dizem respeito à vida amorosa e à esfera da sexualidade. Comenta Reginaldo Prandi (1996) que "estudar os cultos da Pomba-gira permite-nos entender algo das aspirações e frustrações de largas parcelas da população que estão muito distantes de um código de ética e moralidade embasado em valores da tradição ocidental cristã." (p. 141). Diz ainda o autor que Dona Pomba-gira pode ser encontrada nos espaços não-religiosos da cultura brasileira: nas novelas de televisão, no cinema, na música popular, nas conversas do dia-a-dia. De fato, parece que a Pomba-gira é uma das faces inconfessadas do Brasil, como aponta Prandi (1996), face camuflada pela mídia e pelas empresas que tentam vender seus produtos invadindo as bancas de revistas, os outdoors, as propagandas, as novelas, os grupos de pagode, exibindo mulheres praticamente nuas, com olhares sensuais e provocadores, beirando em muitos momentos a pornografia.

A Pomba-gira surge em contraposição à figura de Iemanjá, que no Brasil se desafricanizou, e espiritualizada se transformou em "vibração do mar". Na Umbanda, Iemanjá, sincretizada com Nossa Senhora, se torna modelo de comportamento. Moralizada, praticamente assexualizada, ela é despojada dos aspectos mais explicitamente sexuais. Na visão de Augras (2000), toda a repressão aos aspectos sexuados do poder do feminino volta a atuar na figura da Pomba-gira. A entidade, "ao mesmo tempo em que afirma a sexualidade feminina, devolve-a ao império da marginalidade" (p. 39).

De comportamento escandaloso, conhecida como mulher de sete Exus, Pomba-gira quando incorporada gosta de receber oferendas como rosas vermelhas abertas, bebidas (que vão da cachaça ao champanhe) e cigarros. Sempre se apresenta vestida de vermelho, movimentando-se de forma sensual e gargalhando sempre. Sua morada é nas encruzilhadas em forma de "T", local onde recebe suas oferendas.

Na língua ritual dos candomblés angola (de tradição banto), o nome de Exu é Bongbogirá (Prandi, 1996). Provavelmente, Pomba-gira derivou desse nome e acabou por significar, na Umbanda, religião que desenvolveu e sistematizou o culto a essa

entidade, as qualidades femininas de Exu. Pomba-gira faz parte da linha esquerda da Umbanda e é sempre chamada nos terreiros para dar solução a problemas relacionados à vida amorosa e a outras situações de aflição.

Seus nomes são muitos, assim como suas funções. O umbandista Teixeira Neto (s/d) classifica assim as Pomba-giras mais conhecidas: Pomba-gira Molambo, Pomba-gira Maria Padilha, Pomba-gira Rainha do Inferno, Pomba-gira Menina, Pomba-gira do Cruzeiro, Pomba-gira Arrepiada, Pomba-gira Cigana, etc.

Qualquer que seja o seu nome, a Pomba-gira, mulher de sete Exus, é fonte de forte polêmica dentro da Umbanda/Quimbanda. Segundo Neto (1990), é preciso ter cuidado com aqueles tipos de Pomba-giras, aquelas “verdadeiras mariposas do astral inferior”, em verdade, uma “velha feiticeira” que comanda a zona astral pesada e baixa onde predominam as intrigas, a ambição, a vaidade, o orgulho, a luxúria. “E haja sexo!” (p. 166). Para Pomba-gira qualquer desejo pode ser atendido, ela não coloca limites à fantasia humana.

Apesar de existirem muitas Pomba-giras Ciganas, especializadas em separações de casais e resolução de negócios, elas se diferenciam. Cada médium possui a sua Cigana que tem preferências quanto aos detalhes do vestido, ao modo de arrumar o cabelo, ao tipo de calçado, à bebida e ao cigarro preferidos. Mônica incorpora a Pomba-gira *Cigana Esmeralda*. A médium é casada, tem 36 anos, e três filhos (22, 18 e 15 anos). Relata que é filha de uma prostituta e que da infância não ficaram lembranças boas. Vida muito sofrida, a de menina que via o entra-e-sai de homens em sua casa e um completo descuido da mãe com os filhos. Do pai não tem notícias.

Por volta dos sete anos foi morar com uma tia e logo começou a trabalhar como doméstica. Concluiu o Ensino Fundamental e se casou, aos 16 anos de idade. Casamento e maternidade tiveram início juntos, e desde então se configuram num fardo, do qual Mônica teria se livrado, se lhe fosse dada uma outra oportunidade. O confinamento à casa, às tarefas domésticas, aos cuidados com os filhos, vem tornando Mônica arredia à convivência social: “Às vezes até nos vizinhos eu evito de ir, ou quando chego lá me dá vontade de ir embora. Fico doída quando sai todo mundo, porque aí eu fico sozinha.”

Lazer, amizades, ela não tem: “Não tenho amigas, no domingo saio com meu marido pra tomar uma cerveja, vou embora pra casa, normalmente é isso.” Trabalha em casa fazendo doces e salgados para festas e o que recebe é destinado à casa, aos filhos. Uma profissão que Mônica gostaria de ter tido seria “trabalhar na Marinha, na Aeronáutica”,

passaporte certo para o vôo que ela tanto almeja.

O terreiro é que irá abrir uma nova dimensão na vida de Mônica:

Quando é o dia de eu ir para o terreiro, eu fico diferente. Me sinto leve. É o melhor dia. Lá eu sei que vou sozinha, vou encontrar com outras pessoas. Não tenho que falar dos problemas que vivo aqui em casa. Cada uma fala de uma coisa. As conversas são leves, me deixam leve. Lá não me sinto enclausurada. Aqui me sinto presa.

E é a sua Pomba-gira, a Cigana Esmeralda, metáfora do desejo de Mônica de ser andarilha, que dançando, bebendo e cantando junto com ela, irá afrouxar as rédeas do seu cavalo³. Mônica nada sabe dos ciganos, nem da vida que sua Pomba-gira levava em sua encarnação anterior. O jeito cigano de viver é representado como liberdade para ela, e é isso que importa.

Podemos utilizar aqui as representações sociais, compreendendo-as como uma forma de conhecimento particular, relacionado com o senso comum, os processos de socialização e a interação social. Não existe um corte entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo, sujeito e objeto não são heterogêneos em seu campo comum. Todos os objetos que o indivíduo ou grupo vê ao seu redor são apreendidos por meio de imagens que mantêm vivas e dão continuidade às experiências individuais e coletivas. Esse reservatório de imagens é manipulado pelo indivíduo através do engendramento de novas combinações (Moscovici, 1978).

O senso comum, então, estaria inscrito no cotidiano vivido e ancorado na intersubjetividade e na integração social, diferente do saber científico, institucionalizado, sistematizado, menos flexível e sujeito a outras lógicas de funcionamento (Moscovici, 1978). Também lembra Moscovici que não são apenas as conversações, os saberes populares ou o senso comum que expressam as representações sociais. Elas podem ser encontradas também nas religiões, nas ideologias e nas ciências (Moscovici, 1995).

A representação assume seu caráter social, quando o indivíduo ou o grupo filtra os novos elementos e passa a agir de forma diferente ao mesmo elemento. Nesse sentido,

as representações sociais têm uma ação anti-institucionalizadora na cultura e anticonvencional nas instituições na medida em que têm a capacidade de subverter objetos, conceitos já estabelecidos e teorias científicas em novos conteúdos, sob critérios nada

³ Cavalo ou aparelho é o nome dado ao corpo da médium na possessão.

rígidos e com resultados imprevisíveis. (Moscovici, 1990, p. 82, apud Xavier, 2002, s/p)

A representação passa a se constituir como um meio de interpretar os comportamentos, de classificar e nomear as coisas e pessoas, de acordo com identificação de pertencas sociais, da percepção de si e do outro nas relações sociais. O estudo das representações sociais, pois, lida tanto com os materiais simbólicos ou subjetivos quanto os converte em práticas, tornando-se reais, objetivos (Moscovici, 1990).

Assim, a médium transforma em realidade a vida cigana imaginada, que tanto deseja. Ela seleciona, das representações que internalizou sobre o estilo de vida cigano, o que lhe convém: sua memória traduziu esse jeito de viver como liberdade. É, pois, a possessão, o passaporte seguro para que ela possa se livrar das obrigações domésticas, da responsabilidade com os filhos, sentida como escravidão. Diz ela:

Os filhos limitam muito, né? Por exemplo, igual ao meu caso, fica muito escrava. Primeiro que eu tive uns filhos cheio de problemas, cada um tem um problema. A menina é muito autoritária, brigona, tem que ficar de olho porque briga na rua. Ele, fuma maconha, tem que ficar de olho, o outro adora é um computador, não gosta de estudar. É uma coisa complicada.

E, ainda,

Eu queria viajar sozinha, sem ninguém junto comigo. (...) Queria uma vida muito diferente. (...).

O nome Pomba-gira Cigana, então, não foi escolhido aleatoriamente. Ele é um eco de uma escolha da médium que encontrou num símbolo da diáspora, os ciganos, uma metáfora para sua necessidade de ter uma vida diversa da que possui.

E é pela voz de sua Pomba-gira Cigana Esmeralda, que mais de perto é possível observar o cotidiano sendo transformado pelo imaginário social da vida cigana:

Eu cá não sei falar o nome cá, direito, viu moça. Mas é um país com muita castanhola, muita alegria, muita dança. (...) Olha moça, eu sempre tive assim no acampamento, sempre vivi com cigano, sempre muito livre, você pode ver pelo meu jeito, sempre fui muito livre. (Entre muitas risadas, a Cigana mostra a saia rodada, sacode os cabelos longos e soltos).

Como diz Hall (2003) a respeito da diáspora, o sofrimento faz migrar para um lugar que seja possível o recomeço ou uma vida diferente e melhor. E é cedendo o corpo para o espírito de uma mulher que viveu a experiência cigana, em terras que não importa

em que lugar fica, é que a médium irá escapar das correntes do mundo daqui.

O poder criador dos eventos, da atividade representativa, equivale à existência entre o reservatório de imagens disponíveis para o indivíduo e a sua capacidade de engendrar novas combinações. É a organização que ele dá ou aceita do real, por meio de novas combinações e traduções, que o fará se situar no mundo. A representação social das ciganas se constitui como uma das vias de apreensão do mundo concreto e é utilizada como parâmetro para interpretar a vida que a médium leva no seu no dia-a-dia.

A Cigana Esmeralda também mostra que compreende o sofrimento de Mônica e aponta para ela a saída:

Ser mais livre, ela é muito presa a essas coisa de querer ficar sozinha, só na casa, cuidar disso, cuidar daquilo. Ela tem que parar com isso. Ser mais livre, ser ela. Eu acho que meu cavalo é preso, como é que se falam cá, as convicções, tem medo de se soltar. Porque o dia que meu cavalo se soltar ele vai ser feliz, enquanto ele não se soltar ele não vai ser feliz. Ela precisa aprender a separar, a hora dela viver, e a hora dela ser mãe, ser esposa, e viver um pouco. Porque o cavalo não vive, o cavalo fica só ali, oh, é marido, é filho, é problema de filho, e isso vai soterrando o cavalo. Eu não viveria assim moça. Isso pra mim não prestava. Eu ia viver conforme...(?), por isso que eu não quero ter nada. Nem homem sério, nem... (?). Eu quero ter é muitos, é muitos (risadas).

Sobre o casamento, diz Esmeralda: “Casar (risadas)? E perder tudo o que eu tenho? Nãããã... (risadas). O casamento tira tudo da mulher, tudo, muié que vive com um home só, não é muié, ué, ela tem que ter muitos.”

A Pomba-gira de Mônica tem uma visão crítica da médium que a incorpora e deixa claro que a maternidade, o casamento, a vida doméstica a impedem de ser livre. Diz, ainda, que Mônica “precisa aprender a separar a hora dela viver, e a hora dela ser mãe, ser esposa, e viver um pouco”. Para a Cigana Esmeralda a liberdade de seu cavalo consiste em agregar à sua rotina doméstica outros momentos que equivalem ao descompromisso, ao prazer de viajar, de sair da rotina de problemas, de conhecer pessoas com assuntos diferentes. Por enquanto, para Mônica, o viver está totalmente atrelado ao que é ainda proposto como carreira para as mulheres, a constituição de uma família. Se a Pomba-gira sabe o que Mônica deveria fazer para incluir mais prazer e liberdade em sua vida (apesar de nada poder fazer quanto a isso), Mônica também sabe. Ela tem consciência do que lhe traz sofrimento, deixando claro que as responsabilidades com a família são uma

escravidão.

Para Mônica a possessão é o momento das conversas com pessoas interessantes, é o espaço onde ela cria asas e sente a liberdade. É livre como as ciganas, sem compromissos, sem responsabilidades domésticas. A possessão é, pois, um reservatório de potenciais oferecidos às mulheres médiuns para que possam ter uma vida diferente. Elas buscam no imaginário social da vida cigana a forma de escapar da opressão do dia-a-dia. É importante perceber que a médium tem consciência de suas dificuldades, do que ela precisa para poder transformar a vida e sabe onde está a fonte – na possessão pela cigana. E esse símbolo está nas mãos de Mônica, que dialogando com ele, da forma como bem entende, lhe confere um sentido que, partindo das representações coletivas, lhe dá significados que a fortalecem para enfrentar as mazelas do dia-a-dia. E essa é uma forma temível da transgressão: a retirada do significado simbólico do domínio dos discursos oficiais (De Certeau, 2000).

No seu cotidiano, a médium não confunde sua individualidade com a persona que desenvolve no terreiro. Ela tem consciência de que é influenciada pela entidade, mas não se confunde com ela no seu dia-a-dia, possuindo, portanto, um ego flexível que sabe como usar expectativas sociais. Se na gira ela usa a máscara da Pomba-gira, também consegue retirá-la e revelar seu rosto de mulher que luta contra as opressões sociais.

A possessão é, pois, o momento em que a imaginação simbólica ganha asas e assegura a presença da transcendência, mantendo em segredo o sentido individual, resguardado pelas representações sociais que a sociedade tem da prostituição, da orgia, do submundo onde habitam os marginais do sistema e da vida cigana.

Aceitando, aparentemente, as construções sociais que há séculos vêm tentando reconduzir para os discursos e práticas dos poderes dominantes os desviantes do sistema, ela, por meio de um processo dialético com um ser de outro mundo, constrói para si mesma micro liberdades, muitas vezes impossíveis no cotidiano.

Essas micro liberdades, possibilitadas pela possessão, dizem respeito a uma série de eventos diários que vão desde coisas simples do dia-a-dia, como a vontade de conversar com alguém com quem tenha afinidade, passear, viajar, até sentimentos de escravidão familiar e maternal, isolamento social, falta de esperança, solidão, refeitos na virada para a Quimbanda.

A Cigana é, então, eleita como aquela que acolhe a necessidade da médium de tudo largar e ir embora. Ninguém melhor do que ela para traduzir essa mulher cansada da vida doméstica, da responsabilidade com

os filhos e familiares, sem lazer, ferida pela linearidade de um tempo marcado pela rotina diária que a solicita a executar os papéis sociais que lhe foram conferidos. Mas diferentemente de Hall (2003), que diz que o sofrimento faz migrar para um lugar em que seja possível o recomeço ou uma vida diferente e melhor, carregando consigo o retorno redentor à pátria original, aqui, o retorno, o descarrego traz de volta a médium para um dia-a-dia difícil de viver. Estar sempre fora do alcance, em terras de ninguém, por meio da possessão, apazigua e suaviza o cotidiano de Mônica.

Referências

- Augras, M. (2000). De Iyá Mi a Pomba-gira: Transformações e símbolos da libido. In C. E. M. Moura. *Candomblé – religião de corpo e alma*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas.
- De Certeau, M. (1986). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, V. I e II.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Neto, Rivas F (1990). *Lições básicas de Umbanda*. São Paulo: Ícone.
- Prandi, R. (1996). *Herdeiros do Axé*. São Paulo: Hucitec.
- Velho, G. (1994). Indivíduo e religião na cultura brasileira. In G. Velho. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas* (pp. 49 – 62). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Xavier, R. (2002). Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Revista Psicologia e Sociedade*, 14(2). Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>>>. Acesso: em 15.02.2007.

Recebido: 21/05/2007
Avaliado: 09/06/2007
Versão final: 10/06/2007
Aceito: 10/06/2007

O Aborto e as Políticas de Atenção Integral à Saúde da Mulher

Abortion and Public Policies of Integral Attention to Women's Health

Neuza Guareschi¹, Patrícia Flores de Medeiros², Milena Nardini³
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Daniela M. Wilhelms⁴

Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição - Porto Alegre/RS.

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar os dados do Serviço de Saúde Comunitária de um Grupo Hospitalar referentes à internação de mulheres por curetagem pós-aborto, no período de 2004 e 2005. Este estudo faz parte de um projeto integrado entre o grupo de pesquisa Estudos Culturais e Modos de Subjetivação/PUCRS e o Serviço de Saúde Comunitária do referido Grupo Hospitalar, que busca, a partir da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher – PNAISM –, investigar questões relativas ao Planejamento Familiar. Conforme os referidos dados, a internação de mulheres por curetagem pós-aborto equivale a 43% e 46% das internações maternas. Tendo em vista esses elevados índices, se faz necessário pensar esse tema de difícil visibilidade, questionando-se sua relação com a identidade de gênero – aborto como algo do corpo feminino – e como são reforçadas ou não essas questões nas ações referentes ao planejamento familiar proposto no PNAISM.

Palavras-chave: políticas públicas de saúde, aborto, gênero.

Abstract

This article aims at problematizing data provided by the Community Health Service of a Hospital Group concerning the permanence of women in hospital due to post-abortion curettage, during 2004 and 2005. This study is part of an integrated project about Women's Health Policy that attempts to investigate issues related to Family Planning, from the National Policy of Integral Attention to Women's Health (PNAISM). According to the data, the hospitalization of women due to post-abortion curettage equals 43% to 46% of maternal hospitalization. These high rates make us think about this issue, which is not always visible. It is necessary to question its relationship with gender identity – abortion as something that is related to women's body – and how these issues have been - or not - reinforced by actions related to family planning, as proposed by the PNAISM.

Keywords: public health policies, abortion, gender.

Este estudo faz parte de um projeto integrado entre o grupo de pesquisa Estudos Culturais e Modos de Subjetivação da PUCRS e o Serviço de Saúde Comunitária de um Grupo Hospitalar. O objetivo

do projeto é investigar a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher no que diz respeito às ações referentes ao planejamento familiar. Neste artigo, problematizamos os dados do

1 Professora/Pesquisadora do PPGP, Faculdade de Psicologia, PUCRS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Estudos Culturais e Modos de Subjetivação”. Av. Nilópolis 375 – apto 401. Telefone: (51) 84066079, E-mail: nmguares@pucrs.br.

2 Psicóloga, Mestre em Psicologia Social e da Personalidade. PUCRS, Doutoranda em Psicologia, PUCRS, bolsista CNPq.

3 Psicóloga, mestranda em Psicologia Social e da Personalidade do Grupo de Pesquisa “Estudos Culturais e Modos de Subjetivação” do PPGP da PUCRS, bolsista CNPq.

4 Médica de Família e Comunidade, Coordenadora da Atenção à Saúde da Mulher do Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar Conceição - Porto Alegre/RS.

Serviço de Saúde Comunitária do Grupo Hospitalar referentes à internação de mulheres por curetagem pós-aborto, no período de 2004 e 2005. Não temos como foco o aprofundamento da discussão de gênero nas políticas públicas de saúde, embora toda escrita e problematização do campo de saúde da mulher estejam permeadas por essa categoria de análise, na qual tomamos por referentes os Estudos Feministas, em uma vertente dos Estudos Culturais e Pós-Estruturalistas, com as seguintes autoras: Harding (1997), Louro (2000), Lupton (2000) e Meyer (1998).

O mais recente documento em relação à Saúde da Mulher é a chamada PNAISM – *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher – Princípios e Diretrizes* – que propõe abranger o período de 2004-2007. Este tem por objetivos reduzir a mortalidade por causas previsíveis e evitáveis, além de fomentar a implementação de ações que contribuam para a garantia dos direitos humanos das mulheres. Para o Ministério da Saúde, esse documento denota um ganho no que se refere aos direitos humanos das mulheres, visto sua implantação concomitantemente aos diversos movimentos feministas no Brasil (Ministério da Saúde, 2004). Os princípios norteadores dessa política são a integralidade e a promoção da saúde da mulher, com ênfase nas questões de gênero. Sobre o Planejamento Familiar, a PNAISM aponta algumas estratégias, como:

Ampliar e qualificar a atenção ao Planejamento Familiar, incluindo a assistência à infertilidade; garantir a oferta de métodos anticoncepcionais para a população em idade reprodutiva; ampliar o acesso das mulheres às informações sobre as opções de métodos anticoncepcionais; estimular a participação e inclusão de homens e adolescentes nas ações de Planejamento Familiar. (Ministério da Saúde, 2004, p. 69)

Dessa forma, propõe-se como Planejamento Familiar a livre decisão de manter o controle sobre a fecundidade – número de filhos, o espaçamento entre gestações e a oportunidade de concepção. De acordo com a Constituição Federal e com a Lei 9.263, de 12 de janeiro de 1996, é responsabilidade do Estado proporcionar condições para que homens e mulheres tenham acesso a informações, meios, métodos e técnicas para a regulação da sua fecundidade. Em função disso, é imprescindível que haja uma orientação adequada e métodos contraceptivos disponíveis na rede pública de saúde (Ministério da Saúde, 2006).

A relação dessas propostas de ação do Planejamento Familiar com o SUS se dá no sentido de que o Ministério da Saúde tem como uma de suas prioridades estimular e apoiar a implementação e a qualificação da atenção em Planejamento Familiar. Uma das ações propostas é

a distribuição aos municípios de métodos anticoncepcionais – pílulas anticoncepcionais, camisinhas, anticoncepcionais injetáveis e DIU –, tendo como meta ampliar a oferta desses métodos à população atendida exclusivamente pelo SUS. Atualmente, o Ministério atende em torno de 30% da demanda do público-alvo; até 2007, o objetivo é chegar a 60% de cobertura, e o restante deve ser complementado por estados e municípios (Ministério da Saúde, 2006).

O Ministério da Saúde – SUS – incentiva a política do Planejamento Familiar principalmente por meio da distribuição de métodos anticoncepcionais, conforme dados acima. Não são feitas colocações em relação a formas de interrupção da gravidez quando a prevenção não foi suficiente, questão que emerge como problema de saúde pública: aborto. Construímos essa relação através da questão apontada pela Rede Feminista de Saúde, que sinaliza:

A ausência de um efetivo e amplo programa de Planejamento Familiar traz como consequência um elevado número de gestações indesejadas contribuindo para a prática extensiva de abortos. Certamente, mesmo nos países com o uso adequado de métodos modernos, continuam a ocorrer abortos devido à gravidez indesejada, mas em número muito menor. (Rede Feminista de Saúde, 2005, p. 14)

Na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM), há uma série de princípios e diretrizes que embasam as ações relativas à humanização e à qualidade de atendimento na atenção à saúde das mulheres. Essa política está subdividida em itens que buscam compreender a imbricação de fatores que subsidiam as práticas em saúde da mulher.

A PNAISM inclui o princípio de promoção da saúde da mulher, que significa, também, qualificar e humanizar a atenção à mulher em situação de abortamento, como consta no item: “Promover a atenção obstétrica e neonatal, qualificada e humanizada, incluindo a assistência ao abortamento em condições inseguras, para mulheres e adolescentes” (Ministério da Saúde, 2004, pp. 69-70). Isso demonstra que a questão dos cuidados na situação de abortamento está começando a ser visibilizada na política; porém, o tratamento das mulheres em situação de risco⁵ denota uma carência de serviços nessa área (Moura & Silva, 2005).

Uma das questões a serem problematizadas é o modo como se propõe uma saúde da mulher – PNAISM – e, dentro dela, o Planejamento Familiar. Fica proposto que as questões de concepção/contracepção continuam a fazer parte do universo feminino, do corpo da mulher, embora

⁵ Em casos de curetagem pós-aborto, ou seja, nos quais a mulher realizou, por conta própria, algum procedimento abortivo fora do hospital e chega, neste, com agravantes.

valorizando a participação dos demais membros da família nessa decisão. Assim, por mais que a política proponha estratégias referentes ao estímulo da participação dos homens e adolescentes no Planejamento Familiar, tais propostas acabam por constituir o ser mulher de uma determinada forma, tornando-a responsável pelo seu corpo e por tudo o que diz respeito a ele, nesse caso, a concepção ou não de um filho.

Dentro dessa política, na categoria “Precariedade da Assistência em Anticoncepção” (Ministério da Saúde, 2004, p. 32), está referido que o Planejamento Familiar faz parte da atenção básica e que é de responsabilidade mínima dos municípios; porém, conforme consta na própria política, essas estratégias não estão sendo implementadas adequadamente, pois o fornecimento de anticoncepcionais não é suficiente, e o enfoque educativo, o aconselhamento e o acompanhamento às usuárias não são sistemáticos. Isso nos faz pensar que as ações que, num primeiro momento, nos levariam ao Planejamento Familiar não estão ocorrendo, podendo esse Planejamento Familiar tomar *outros contornos*, como apontam os índices de curetagem pós-aborto, que analisaremos mais adiante.

A análise das estratégias da PNAISM quanto ao Planejamento Familiar indica que as internações de mulheres por curetagem pós-aborto não são contempladas nas ações dessa Política. A questão aqui não é incluir o tema aborto no Planejamento Familiar, visto que tal prática é considerada crime, mas sim incluir discussões e reflexões sobre a temática do aborto no sentido de possibilitar pensar o que se propõe como Planejamento Familiar e o que se cria a partir do que fica fora dessa discussão.

Aborto: um assunto de mulheres?

Segundo a Organização Mundial da Saúde & International Women’s Health Coalition (2004), globalmente, existe a média de um abortamento inseguro⁶ para cada sete nascidos vivos e, em algumas regiões, o número é muito maior. Na América Latina e Caribe, há mais do que um abortamento inseguro para cada três nascidos vivos. No Brasil, o abortamento inseguro representa a quarta causa de mortalidade materna e a segunda causa de internação obstétrica, tendo um custo de 140 milhões de reais por ano ao Sistema Único de Saúde. Identifica-se que duas a cada cinco internações por abortamento no SUS representam condições de risco à saúde da mulher (Ministério da

Saúde, 2004). Ainda de acordo com a Rede Feminista de Saúde (2005), esses dados chamam a atenção dentro da área da saúde por o aborto ser uma das causas de morte e internação que poderiam ser prevenidas e evitadas.

Não temos pretensão de contar uma história do aborto, mas sim eventos, situações que nos ajudem a construir a forma como este circula na contemporaneidade. Tomamos o termo “problematizar” de Castel (1998), ou seja, colocando em evidência a existência de um feixe unificado de questões (nas quais as características comuns devem ser definidas, emergindo em um determinado momento, que deve ser datado). Tais questões se reformularam várias vezes através de crises, integrando dados novos, permanecendo vivas ainda hoje.

Para Rohden (2003) a partir de 1873, começam a circular na sociedade brasileira estudos em que a denominação “aborto criminoso”⁷ é publicamente citada. No entanto, a prática já ocorria anteriormente, porém, sem uma terminologia que a definisse como tal, sendo referida como “embriotomia”, “feticídio terapêutico” ou “aborto obstétrico”. O aumento da utilização de tal prática levou à preocupação do Estado, que, a partir de 1890, no Brasil, introduziu a punição em caso de prática de aborto – sendo considerado crime pelo Código Penal –, com ressalvas aos casos de estupro ou quando não houvesse outro meio de salvar a vida da gestante, casos em que se permite o procedimento. Na década de 1910, o aborto criminoso aparece como um tema de destaque nas teses, periódicos e outras publicações da época.

No final do século XIX, diversas informações acerca das técnicas abortivas foram propagadas como uma possibilidade de controle da natalidade mesmo após a consumação da gravidez. Ainda, conforme Rohden (2003), técnicas abortivas tiveram um aumento na divulgação de anúncios, principalmente pela imprensa, como uma “propaganda contraceptiva”, com a suposta finalidade de “prevenir a gravidez”, sustentada por “técnicas científicas”. Embora a menção ao aborto não fosse feita claramente, tais procedimentos eram desenvolvidos por meio de técnicas abortivas e, de alguma maneira, a finalidade desses anúncios se tornava conhecida.

Por volta dos anos de 1960, aumentou a preocupação da sociedade jurídica na elaboração de Leis contra as práticas abortivas. Tal preocupação emergiu, principalmente, com as discussões de emancipação das mulheres, propostas pelos movimentos feministas – por volta de 1960 na Europa e Estados Unidos –, quando a participação das mulheres começa a ser evidenciada na sociedade, possibilitando, também, que o tema do

⁶ Um abortamento inseguro é “um procedimento para terminar uma gravidez indesejada realizada por pessoas sem as devidas habilidades ou em um ambiente sem os mínimos padrões médicos, ou ambos” (Organização Mundial da Saúde, 2004, p. 15).

⁷ Considera-se “aborto criminoso” qualquer procedimento não permitido pelo Código Penal.

aborto se torne público. Entretanto, no Brasil, na década de 70, as condições de visibilidade do aborto pelos movimentos das mulheres foram limitadas em virtude do regime militar. As possibilidades de uma maior discussão sobre o tema emergiram na transição para a democracia na década posterior, quando o aborto e a sexualidade aparecem como prioridades na agenda feminista do país (História, 2006). Além disso, a perspectiva de gênero passa a ser incorporada por políticas públicas embasadas por tais movimentos (Farah, 2004).

Um dos primeiros movimentos pela legalização do aborto ocorreu em 1983, por meio de um projeto de lei apresentado à Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal dos Deputados, que foi rejeitado. Porém, mais tarde, no Brasil, foi aprovado um projeto de lei que atribui ao Serviço Público de Saúde a responsabilidade pelo procedimento nos dois casos em que o aborto foi legalizado pelo Código Penal – em casos de estupro ou quando não há outro meio de salvar a vida da gestante –, conforme o Art. 128 (Brasil, 2004). Ainda na discussão sobre a legalização do aborto e saúde da mulher, em 1994, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo, o aborto foi reconhecido como grave problema de saúde pública. Um ano mais tarde, na Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, recomendou-se que os países revisassem as leis de punição às mulheres que praticam o aborto e discutissem a não-utilização do aborto como forma contraceptiva (Rede Feminista de Saúde, 2005).

Os Programas de Ação desenvolvidos no Brasil ainda discutem as reflexões trazidas por essas duas conferências, fato visibilizado por manuais e políticas de atenção à saúde da mulher. Incorporou-se, ainda, a essas discussões, uma agenda de gênero que inclui dez diretrizes no campo das políticas públicas da mulher. Aqui, faz-se relevante destacar uma dessas diretrizes, que trata especificamente da saúde da mulher. Ela se refere à implantação efetiva do Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM), que tem por objetivo desenvolver ações de atenção à saúde em todas as fases da vida da mulher, além de cuidados com sua saúde mental e ocupacional e ações direcionadas ao controle de doenças sexualmente transmissíveis, à prevenção do câncer e ao Planejamento Familiar, de modo a ir além das ações dos programas exclusivamente da saúde materno-infantil (Farah, 2004).

Mesmo em circunstâncias nas quais as mulheres têm o direito legal de fazer um abortamento – abuso sexual, risco de vida para a mãe e má-formação fetal –, os serviços seguros disponíveis são poucos. Segundo a Organização Mundial da Saúde e International Women's Health Coalition (2004), isso ocorre devido a fatores

sociais, como: a falta de conhecimento da existência de estabelecimentos que realizam o abortamento ou da necessidade de solicitar o abortamento nas primeiras semanas de gravidez; a atitude dos familiares; o estigma e o medo da perda da privacidade e da confidencialidade, bem como a percepção sobre a qualidade do atendimento disponível. Dessa forma, nessas políticas de saúde, consta tanto a indisponibilidade de serviços quanto a falta de informação da população sobre as normas ou requisitos legais e direitos das mulheres.

Aborto e a atenção integral à saúde da mulher

De acordo com o “Dossiê Aborto: Mortes Preveníveis e Evitáveis”, publicado em 2005, mesmo que as taxas de mortalidade por aborto apresentem queda, permanecem estáveis os números de curetagens pós-aborto. Dessa forma, emerge a necessidade de conhecer melhor, em cada estado brasileiro, quem são as 238 mil mulheres que, a cada ano, buscam os hospitais do SUS para realizar esse procedimento. Para isso, é fundamental o preenchimento completo das fichas e registros, bem como a atenção de estudantes e pesquisadores para o assunto. Entendemos que aborto é um assunto de saúde pública, o qual, embora ocorra em um corpo feminino, deve ser pensado como uma questão coletiva. Para colocá-lo em evidência, precisamos marcar o campo empírico, neste caso, os dados estatísticos.

Evidenciamos os motivos de internação materna nos anos de 2004 e 2005, no Grupo Hospitalar Conceição, o qual considera internação materna todo e qualquer motivo que leve a mulher a buscar auxílio médico a partir da vigésima semana de gestação e que exija hospitalização. Focalizamos este artigo no motivo de internação materna por curetagem pós-aborto e a existência ou não de relação desse motivo com as Políticas Públicas de Saúde da Mulher, mais especificamente com as ações do Planejamento Familiar. Apresentamos abaixo os dados levantados pelo Relatório de Ações Materno-Infantis nos anos de 2004 e 2005 do Serviço de Saúde Comunitária deste Grupo Hospitalar, composto por um núcleo de Epidemiologia, três hospitais e doze unidades de saúde (ver Tabela 1).

Segundo as informações desse relatório, identificam-se 399 internações no ano de 2004. Destas, 54 ocorrências corresponderam a reinternações; logo, 345 gestantes internaram-se em um dos hospitais desse Grupo Hospitalar em 2004. Além disso, o Relatório mostra que, entre as 399 internações desse ano, 172 (43%) ocorreram por curetagem pós-aborto, 45 (11%) por ameaça de aborto, 30 (8%) por pré-eclampsia grave, 23 (6%) por diabetes gestacional, 20 (5%) por hiperemese gravídica, 19 (5%) por pielonefrites, 14 (4%) por

ruprema, 10(3%) por hemorragias na gravidez e 6 (2%) por falso trabalho de parto.

Tabela 1: Distribuição por Unidade das internações em gestantes em 2004 e 2005

Fonte: Serviço de Saúde Comunitária (SSC)/2004 e 2005

2004				2005			
Unidades	Internações por curetagem pós-aborto	Internações por outros motivos	Total de internações de gestantes	Unidades	Internações por curetagem pós-aborto	Internações por outros motivos	Total de internações de gestantes
A	13	12	25	A	9	16	25
B	3	4	7	B	3	4	7
C	16	14	30	C	9	13	22
D	17	15	32	D	18	25	43
E	23	44	67	E	19	22	41
F	15	15	30	F	12	9	21
G	22	24	46	G	32	17	49
H	7	13	20	H	12	15	27
I	20	11	31	I	20	18	38
J	7	38	45	J	11	28	39
L	13	26	39	L	17	22	39
M	16	11	27	M	9	13	22
SSC	172	227	399	SSC	171	202	373

Em 2005, identificamos 373 internações, entre estas, 172 (46%) ocorreram por curetagem pós-aborto, 41 (11%) por trabalho de parto prematuro, 36 (10%) por pré-eclampsia grave, 34 (9%) por pielonefrite, 25 (7%) por ameaça de abortamento, 15 (4%) por diabetes, 8 (3%) por hemorragias na gravidez, 7 (2%) por falso trabalho de parto, 6 (2%) por rotura prematura de membranas e 29 (8%) por outros motivos (Serviço de Saúde Comunitária, 2005).

Tais dados nos possibilitam visualizar o alto índice de internação materna por curetagem pós-aborto, representando quase a metade desses motivos e também indicando um aumento desse procedimento. A partir disso, pode-se entender que as ações propostas pelo Planejamento Familiar, as quais deveriam estar focadas na questão da concepção/contracepção, não estão atingindo suas metas bem como deixando a descoberto estatisticamente a temática da interrupção da gravidez: o aborto. Isso nos faz problematizar como a política vem tomando o conceito de corpo, quais os marcadores identitários que ela passa a reforçar com ações mais individualistas, ou seja, enfatizando a vigilância em corpos femininos. Ela nos fala, nos faz falar e dar visibilidade sobre o que propõe como forma integral de cuidar da saúde de *uma mulher*, constituindo determinados modos de compreender, pensar e viver o que é essa saúde e essa mulher, entendida, por exemplo, ainda biologicamente, pelas partes de seu corpo responsáveis pela reprodução.

Considerações Finais

A idéia da universalidade, tão importante para a Modernidade, nos faz pensar que todas as mulheres são mulheres de um mesmo modo. Porém, através dos Estudos Feministas pós-estruturalistas, percebemos que estamos diante da necessidade de problematizarmos as universalidades, trabalhando no sentido da desnaturalização de um *feminino essência*, ou seja, com a lógica de que existem muitos femininos e masculinos. Evitando-se, portanto, generalizações e conceitos pré-estabelecidos, os quais podem ser entendidos a partir da diversidade e não como identidades únicas, a-históricas.

Cabe salientar a forma como são nomeadas as mulheres através da expressão - internação materna - aponta para a questão da mãe, tornando a questão da saúde da mulher como algo do campo materno. Assim, o corpo, como marca da diferença das mulheres, está marcado como um corpo que reproduz, passando a ser pensado, avaliado, cuidado, monitorado em função disso.

Entendemos *corpo*, como um construto social, que está atravessado por múltiplos discursos, operações de classificação, agrupamento e diferenciação, práticas de significação que funcionam em determinados regimes de verdade e marcam determinadas formas de ser mulher e de ter cuidados com a saúde e com o corpo feminino. Neste caso, estamos falando de mulheres atendidas pelo Sistema Único de Saúde - SUS, sobre as quais pudemos obter poucos dados em relação à idade, à

situação social, à escolaridade, à raça/etnia, ou seja, a marcadores identitários que nos ajudassem a descrever quem são essas mulheres. Enfim, informações que nos auxiliassem a investigar de que forma estamos construindo a caracterização dessas mulheres, porém podemos entender que essa ausência também é uma forma de ocupar lugares, apagar diferenças, tornando todas mulheres iguais.

Os discursos que forjam, atualmente, as práticas em saúde direcionadas à mulher remontam às verdades que sustentam o cuidado com o corpo feminino. A emergência dos discursos/verdades sobre a saúde das mulheres no Brasil configura-se no plano das políticas públicas em saúde, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher – PNAISM. Esperamos que este estudo contribua para a reflexão sobre as práticas em saúde direcionadas às mulheres, permitindo problematizar questões já naturalizadas, assim como as práticas que se constroem sobre e a partir delas.

Referências

- Brasil (2004). *Código Penal* (9ª. ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- Farah, M. F. S. (2004). Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, 12 (1), 47-71.
- Foucault, M. (2004). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Harding, J. (1997). Bodies at risk. In A. Petersen. & A. Bunton (Eds). *Foucault, health and medicine*. London: Routledge.
- História da formação da problemática do aborto*. (2006). Atualizado em 30/04/2003. Disponível em <http://www.aborto.com.br/index2.html>. Acessado em 05/07/06.
- Louro, G. (2000, Julho/Dezembro). Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*, 25(2), 59-75.
- Lupton, D. (2000, Julho/Dezembro). Corpos, prazeres e práticas do eu. *Educação & Realidade*, 25(2), 15-47.
- Meyer, D. (1998, Janeiro/Junho). Gênero e saúde: indagações a partir do pós-estruturalismo e dos estudos culturais. *Revista Ciência e Saúde*, 17(1), 45-58.
- Ministério da Saúde (2004). *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher – Princípios e Diretrizes*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de ações Programáticas Estratégicas. Brasília (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).
- Ministério da Saúde, FEBRASGO, Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Reprodutivos & CEMICAMP (Orgs.) (2004). *Relatório final do IX Fórum Interprofissional: aborto inseguro como forma de violência contra a mulher*. Área Técnica de Saúde da Mulher. São Paulo: Campinas.
- _____. (2006). *Acompanhamento pré-natal garante gravidez mais segura*. www.saude.gov.br Acessado em 08/05/2006.
- Moura, E. R. F. & Silva, R. M. da. (2005). Competência profissional e assistência em anticoncepção. *Revista de Saúde Pública*, 39 (5), 795-801.
- Organização Mundial da Saúde & International Women's Health Coalition (2004). *Abortamento Seguro: orientação técnica e de políticas para os sistemas de saúde*. Campinas: CEMICAMP.
- Rede Feminista de Saúde (2005). *Dossiê Aborto: mortes preveníveis e evitáveis*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde.
- Rohden, F. (2003). *A arte de enganar a natureza: contracepção, aborto e infanticídio no início do século XX*. Mimeo.
- Serviço de Saúde Comunitária (2004). *Ações Materno-Infantis*. Relatório. Mimeo.

Recebido: 28/05/2007

Avaliado: 30/05/2007

Versão final: 05/06/2007

Aceito: 10/06/2007

Reflexões Psicossociológicas sobre a Falta de Limites: Tematizando a Alteridade

Psychosociological Reflections on Absence of Limits: Thematising Alterity

Francine Marcéli Faria Santos¹ e Ruth Machado Barbosa²
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este trabalho apresenta uma revisão de literatura sobre o fenômeno da falta de limites nos indivíduos na atualidade, e sua articulação com o conceito de alteridade, enquanto encontro com o outro, envolvendo a capacidade de se colocar em seu lugar. Realizado sob a perspectiva da Psicossociologia, na medida em que se verifica que o tema abordado é reflexo do contexto histórico-social, propõe-se a refletir e problematizar sobre as implicações sociais da falta de limites na interação eu-outro. Este trabalho está ancorado em teóricos que discutem que a temática não estaria simplesmente ligada ao modo de educar dos pais, pois trata-se de uma questão da nossa era. Abordaremos as considerações sobre transformações culturais e familiares, apontando como possibilidade o diálogo e a negociação.

Palavras-chave: limites, alteridade, contemporaneidade, moralidade humana, psicossociologia.

Abstract

This work presents a literature revision on the absence of limits in individuals in contemporaneity and its connection with the concept of alterity. We understood alterity as getting together with the other, one being able to be in the other's position. In the psychosocial perspective, insofar as the approached theme reflects the social-historical context, this article intends to reflect and problematize the social implications of the absence of limits in the interacting of self-other. The work is based on theories which claim that the topic would not simply be connected to the parents' way of socializing, individually, for it is all about a question of our time. Considerations on cultural and family changes will be approached, indicating dialogue and negotiation as possibilities.

Keywords: limits, alterity, contemporaneity, human morality, psychosociology.

Este artigo se propõe a ultrapassar a perspectiva da psicologia individual, para problematizar as implicações da falta de limites no âmbito social. Pela complexidade do indivíduo imerso em seu meio, é preciso que seja estudado não por um único ponto de vista. É necessário olhar para o individual e o social – indivíduo que é membro de uma cultura e também sujeito psíquico (individual), de acordo com o estudo de Nasciutti (1996) acerca do espaço da Psicossociologia.

A colocação de limites faz parte da educação e do processo civilizador de um indivíduo, pois estes

são fundamentais em sociedade. Mas, é notável a existência de crianças e jovens sem limites na atualidade. Facilmente assistimos a falta de respeito e de limites no convívio social, e desrespeito a todo tipo de regras (La Taille, 2003).

Paggi e Guareschi (2004) fazem uma reflexão sobre se a questão dos limites estaria simplesmente ligada ao modo de educar dos pais, e analisam o contexto sócio-histórico atual, discutindo que esta é uma questão da nossa era. Podemos acrescentar a perspectiva de Bauman (2000) ao discutir a modernidade líquida, questionando o que é hoje

¹ Mestranda Programa EICOS, UFRJ. Endereço para correspondência: Rua Barata Ribeiro, nº62, ap. 702, Copacabana, Rio de Janeiro, RJ. CEP 22011002. Telefones: 2275-8947 / 98233107. E-mail: fmarceli@gmail.com.

² Professora Doutora do Programa EICOS, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

uma família, com os poderes de pai e mãe se desintegrando. Padrões, valores e regras, reconhecidos balizadores de condutas, estão ausentes.

Assistimos a um quadro de intensas mudanças nas sociedades ao redor do mundo. Hoje, estão presentes queixas generalizadas sobre violência, desrespeito ao espaço público, desonestidade, vandalismo, e outras. São questões sociais que poderiam apontar para uma crise moral, conforme expõe La Taille (2003), que discute o tema ausência de limites ligado ao da moralidade.

As famílias de hoje apresentam-se mais abertas, sem os papéis rígidos de antigamente, porém, alguns pais apresentam medo de repetir a educação repressora que receberam e vão para o extremo oposto, passando do *não poder nada* para o *pode tudo* contemporâneo, como discute Weinberg (2001).

O artigo busca investigar a problemática em estudo para apontar caminhos e/ou possibilidades.

Problematizando a questão dos limites: autoridade, autoritarismo, liberdade

Por que os limites se tornaram uma problemática atual? Por que observamos pais desorientados em relação à educação de seus filhos? Por que é crescente o número de queixas em relação a crianças intolerantes, que não são capazes de obedecer a regras?

Vivemos hoje num mundo sem fronteiras, onde basta um clic no mouse para entrarmos em lugares jamais imaginados ou sabermos notícias do outro lado do globo. E isso tudo em questão de instantes. A ciência também parece não ter limites: as novidades em biotecnologia, que vão da modificação genética de plantas, até a possibilidade de construir clones de animais, são surpreendentes. O ser humano busca a superação de seus limites a cada dia. Nesse contexto, como não reconhecer que a questão dos limites é a questão central da nossa era?. (Paggi & Guareschi, 2004, p. 18)

Algumas modificações sociais contemporâneas, como os excessos da tecnologia, o crescimento do individualismo, o aumento da violência, entre outras, são também citadas por Lebrun (2004).

Já Dufour (2001) assinala fenômenos fundamentalmente ligados à transformação da condição do sujeito que acontece nas nossas “democracias de mercado”, afirmando que o sujeito contemporâneo é alvo fácil para o mercado tão poderoso, e presa fácil de tudo o que parecer preencher suas necessidades imediatas. Além disso, observamos indivíduos marcados por um contexto de “tecnologias muito poderosas e com frequência incontroladas” (Dufour, 2005, p. 25) e pelas muitas

possibilidades de uma ciência cada vez mais surpreendente.

Vale chamar a atenção para os novos valores dos jovens contemporâneos: geração *fast*, cultura do descartável, de acordo com Outeiral (2001), que estão atrelados aos os modos de viver dos jovens de hoje.

Oportuno é esclarecer que este artigo está voltado para as relações dos indivíduos num mundo em que tudo se torna possível. Mundo que proporciona um contexto para que possam aparecer indivíduos sem limites. Sendo assim, como pais e filhos convivem com o paradoxo de colocar limites – o que é necessário – num mundo em que tudo é possível, um mundo que se expande em possibilidades?

A família é entendida como um conjunto de relações, um sistema ou grupo formado por pessoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se considerarem pertencentes àquele contexto. Tais relações se caracterizam por influência recíproca direta, intensa e duradoura (Laing, 1983). É a parte essencial do mecanismo de socialização, segundo Castells (1999). Este autor fala da família nuclear (composta por pai, mãe, os irmãos e as irmãs), e aponta como caminho para os pais a responsabilidade pelos filhos totalmente compartilhada, através da renegociação do contrato da família – onde o homem compartilhe também o trabalho doméstico e onde exista uma parceria econômica.

Sublinhamos o dilema dos pais contemporâneos, destacado no estudo de La Taille (2003): como dar liberdade aos filhos sem ser ausente? Como poupá-los de limitações incessantes, intensas, sem deixar de exercer o papel de adulto, de orientador, guia? Como colocar limites sem ser castrador e injusto com os filhos?

Decerto, podemos verificar nos pais contemporâneos um medo de serem autoritários. La Taille (2002) destaca que o medo de ser autoritário é um sentimento importante, e acrescenta que o autoritarismo é impor regras injustas, arbitrarias, negando ao indivíduo – que deve obedecê-las – a possibilidade de compreender seu sentido e sua origem. Exercer autoridade tem outro sentido, pois, as regras colocadas devem ser justas e também explicadas. Sendo assim, enfatizamos aqui a importância da autoridade dos pais em relação aos filhos, o que é diferente de autoritarismo.

Um modo de ver o limite se remete à noção de fronteira:

Limite significa também aquilo que pode ou deve ser transposto. Toda fronteira, todo limite, separa dois lados. O problema reside em saber se o limite é um convite a passar para outro lado ou, pelo contrário, uma ordem para permanecer de um lado só. Ora, na vida ou na moralidade, as duas possibilidades

existem: o dever transpor e o dever não transpor. (La Taille, 2003, p. 12)

Para vivermos em sociedade, são necessárias restrições, fronteiras, normas. “Os limites restritivos que levantam sérias questões políticas, éticas, existenciais, são os normativos, aqueles que a sociedade resolve criar e impor” (La Taille, 2003, p. 52). Então, podemos pensar os limites como importantes para o bem-estar social e o desenvolvimento da humanidade. Há, nas sociedades, limites normativos, que todo cidadão deve seguir, e que nos remetem à dimensão do proibido. A física permite ouvirmos música alta de madrugada, mas a lei não permite, há uma norma social que todos devem seguir (La Taille, 2003). “Os limites físicos colocam a dimensão do impossível, e os normativos colocam a dimensão do proibido” (p. 52).

Esta reflexão nos conduz à colocação de limites que faz parte do desenvolvimento e da educação de uma criança. Winnicott (1982) examina a importância de que a criança cresça com limites firmes, necessários para dar significado e controle à espontaneidade. À medida que vai crescendo, o indivíduo desenvolve um sistema interno de limite e espaço “assimilado ao indivíduo como os ossos de seu corpo” (p. 182). Desse modo, a convivência com o limite e espaço é algo da existência do ser humano.

Winnicott (1982) também nos permite refletir sobre o sentimento de segurança dentro da família, explicando que, na saúde, as crianças desenvolvem uma crença suficiente nelas próprias e também nas outras pessoas, a partir das relações iniciais estabelecidas com a mãe. Bion (1962) também afirma que o sentimento de segurança surge na relação mãe-bebê, quando a mãe responde às suas necessidades, permitindo-lhe o manejo da turbulência emocional. O autor enfatiza a importância da qualidade dessa relação, com a noção de continente-contido, em que a mãe se oferece como continente para seu filho, havendo trocas e comunicação entre eles, uma vez que a contenção torna possível a significação da experiência emocional vivenciada (França, 1997). Para Winnicott (1982), a existência de boas condições nas fases iniciais da vida leva a um senso de segurança e este, ao autocontrole. Através do crescimento, o indivíduo chega a um senso adulto de responsabilidade.

Através de Winnicott (1982) refletimos sobre o caso de filhos sem limites. Seu estudo sugere que houve uma falha nesse senso de segurança e posteriormente de responsabilidade. Faltaram limites firmes no início da vida.

O senso social maduro é derivado de um equilíbrio entre limite e espaço dentro da realidade interna do indivíduo, pois, já houve uma elaboração

do conflito entre impulso e controle internamente, sendo ele capaz de ver os conflitos na realidade compartilhada – externa (Winnicott, 1982). Os limites formam espaços e tempos, são pontos de orientação, dão confiança e segurança, e as crianças necessitam deles. “Quem não os coloca torna-se incapaz de agir, vira um escravo condescendente que as crianças não respeitam nem obedecem” (Rogge, 2006, p. 11).

Os adolescentes, segundo Winnicott (1982), testam todas as medidas de segurança e de regras, regulamentos. Isso é típico dessa fase da vida. Há uma necessidade de irromper, de ir além. Afirma que as crianças saudáveis efetivamente precisam que os adultos comandem, porém, a disciplina deve ser fornecida por pessoas que possam ser amadas e odiadas, desafiadas, e das quais se pode depender; e o medo é um bom motivo para a submissão. Acrescenta que o campo de ação necessário ao crescimento do indivíduo sempre exige uma relação viva entre pessoas. O crescimento é gradativo, chega-se ao senso de responsabilidade ao decorrer da vida.

Destacamos suas considerações sobre o limite rompido quando o autor também discute sobre pais que agem com extrema permissividade, enfraquecendo o limite seguro.

Articula-se com esta idéia a constatação de La Taille (2003) de que, se os jovens contemporâneos carecem de limites, a sociedade em que vivem também deve carecer, uma vez que afirma que os jovens são o reflexo da existência de crianças e jovens sem limites na contemporaneidade. É fundamental a presença do limite na vida da criança desde cedo, no sentido restrito do termo, limite que a introduz nas regras, normas e valores de uma sociedade. Facilmente assistimos a falta de respeito com o outro, de limite no convívio com os demais, e desrespeito a todo tipo de regras, incluindo as simples, como, por exemplo, uma fila (La Taille, 2003). No discurso social atual, cada vez mais escutamos que as crianças estão sem limites, estão exigentes, não toleram esperar, apresentando dificuldades de convivência social (Paggi & Guareschi, 2004).

De fato, a colocação de limites claros para uma criança é fundamental. Não se trata de uma apologia ao passado, de dizer que a educação de pais antigos e tradicionais com as inúmeras imposições de limites, algo inflexível, e pouca possibilidade de escolha para seus filhos, era melhor que a contemporânea. Porém, saber a medida disso se torna difícil para muitos pais hoje. La Taille (2003) problematiza até que ponto deixar os filhos escolherem e até que ponto limitá-los. Já Paggi e Guareschi (2004) assinalam como dilema dos pais:

O ocorre na sociedade atual não é a falta de normas e modelos de como ser e fazer, mas o excesso. A grande dúvida que atormenta os pais e mães é: em quem confiar? Nas regras tradicionais, aprendidas de nossos antepassados? No que diz a mídia? No que diz a ciência? (p. 106)

Esses autores examinam que a tarefa de educar hoje tem um fator complicador devido a essa pluralidade de posturas e valores, ou seja, esse excesso mencionado acima. Nesse contexto, o que constitui o maior problema para os pais, segundo esses autores, é definir as regras morais a serem seguidas, o que pode ser considerado correto e incorreto na educação de seus filhos. Referem-se a um relativismo presente na atualidade, onde “não há nada definido e tudo é variável. Esse relativismo que paralisa pais e mães é responsável por grande parte dos problemas educativos, especialmente ‘o problema dos limites’” (Paggi & Guareschi, 2004, p. 111).

Idéias tradicionais podem ser resgatadas para o tema que nos interessa e dar sua contribuição, como a teoria de Durkheim (1974), que destaca a necessidade de pais e educadores em geral colocarem limites. Descreve a disciplina como um fator *sui generis* da educação, uma vez que regula condutas e prescreve ações.

Observamos em Durkheim (1974) uma ênfase na necessidade de restrição, limitação das condutas humanas na educação. O autor defende uma educação que impõe disciplina, que limite condutas infantis e forme cidadãos conscientes de seus deveres e possuidores de uma consciência de que há limites morais.

A teoria de Piaget é sempre associada a uma educação libertária, segundo expõe La Taille (2003), pois sua teoria se opõe a uma educação essencialmente disciplinadora (direcionada a alcançar uma obediência silenciosa), buscando ir além, como será discutido na seção a seguir. A própria visão de moralidade humana que sua teoria nos oferece mostra a possibilidade de uma educação libertária.

Assim, a questão dos limites está ligada à questão moral. Segundo Paggi e Guareschi (2004), “o problema dos limites é o problema das regras morais e de convivência social. É o problema do reconhecimento do outro e dos direitos deste outro, seja ele criança, seja adulto” A questão hoje é que as crianças estão intransigentes, com dificuldades no convívio social, pois não sabem esperar, pedem tudo. Enquanto isso, os pais se sentem impotentes, vitimizados pela intransigência dos filhos, sem condições de orientá-los no sentido da aceitação das normas morais. Os autores refletem também sobre a questão do consumismo e as implicações na

educação de crianças. Discutem que, nos dias atuais, esta questão é uma das principais arenas de luta entre pais e filhos. A solicitação constante de objetos de consumo se torna preocupante para os pais, não só em função dos limites financeiros, mas também por temerem que os filhos não desenvolvam limites materiais e morais.

Discutindo a Educação Moral

A moralidade humana está na base de nossas discussões e reflexões neste artigo. Sobretudo, porque o que buscamos discutir refere-se à vida em sociedade, às relações dos indivíduos na contemporaneidade, indivíduos que, cada vez mais, apresentam uma crescente dificuldade com os limites em suas interações com os outros de seu convívio.

E, como apresenta Pereira (1991), a palavra moral tem sua origem no latim *mos/mores*, que quer dizer costume. Sua definição para moral é de que é tudo aquilo (ato, comportamento, fato) que realiza o indivíduo, que o enraíza em si mesmo. Segundo o autor, imoral é tudo aquilo que desrealiza o indivíduo, na dimensão de sua liberdade responsável, tudo aquilo que pode destruir seu projeto humano rumo à felicidade.

Tomemos aqui as considerações de La Taille (2002) sobre a dimensão da moralidade humana, apresentando duas definições para moral e ética:

Entre as alternativas de definição e diferenciação entre os dois conceitos, eu tenho empregado estas: moral é o conjunto de deveres derivados da necessidade de respeitar as pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade. Logo, a moral pertence à dimensão da obrigatoriedade, da restrição de liberdade, e a pergunta que a resume é: ‘Como devo agir?’. Ética é a reflexão sobre a felicidade e sua busca, a procura de viver uma vida significativa, uma ‘boa vida’. Assim definida, a pergunta que a resume é: ‘Que vida quero viver?’. É importante atentar para o fato de essa pergunta implicar outra: ‘Quem eu quero ser?’. Do ponto de vista psicológico, moral e ética, assim definidas, são complementares. (p. 01)

Temos, então, dois termos complementares, importantes a serem debatidos. Todo indivíduo é submetido ao mesmo tempo às influências da dimensão da regra em sociedade e sua busca por uma vida boa de ser vivida – a vida que quer ter, o que podemos chamar aqui de felicidade, segundo La Taille (2003).

Assim, temos um ponto alto na temática deste artigo: ser feliz e respeitar o outro. Esse respeito pode impor limites à felicidade individual, assim como a busca da felicidade pode afetar o outro, invadi-lo.

A teoria de Piaget (1932) nos dá alicerce para esta discussão, e aponta dois tipos de moral: a heterônoma e a autônoma. A primeira se refere àquela cujas regras são legitimadas a partir de uma autoridade (instância superior); já na moral autônoma, as regras ganham legitimidade, pois nascem de acordos entre pessoas iguais e livres, e a razão de ser de uma regra deve ser analisada, avaliada para se poder legitimá-la.

Essa discussão sobre os dois tipos de moral nos parece que é o pano de fundo para a questão do limite. Podemos refletir sobre como os filhos introjetam a moral de seus pais – autoritários ou mais próximos – o que permite que pensemos, sobretudo, sobre o desenvolvimento da moral nas crianças.

Em seus estudos, Piaget (1932) assinala que a criança entra no mundo da moral através da heteronomia, e só a partir do seu desenvolvimento, poderá chegar à autonomia. No autor, aparece a idéia de que a moralidade está enraizada nas ligações afetivas que se estabelecem entre os indivíduos: "... a condição primeira da vida moral é a necessidade de afeição recíproca" (Piaget, 1932, p. 138). Todavia, não se pode falar em moral sem a existência de normas: "toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (p. 01). É próprio de uma norma ser sentida como obrigatória pelo sujeito, independentemente do fato de que ele a cumpra ou a viole.

Para que uma regra seja sentida como obrigatória, é preciso que exista um sentimento de respeito entre os indivíduos. O respeito é a expressão de um valor que se atribui à pessoa (e não apenas às suas ações ou serviços), e o valor, uma ligação ou troca afetiva entre o sujeito e o objeto (Piaget, 1954).

A primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do indivíduo é o respeito unilateral, assim chamado porque faz a ligação entre um inferior a um superior considerado como tal, que tem sua fonte no sentimento do dever, engendrando na criança pequena uma moral da obediência (Piaget & Inhelder, 1974). Do mesmo modo, é possível afirmar que o respeito unilateral tem sua origem nas relações coativas. Coação social é "... toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio" (Piaget, 1965, p. 225). A relação estabelecida entre a criança e os seus pais é o protótipo das relações coativas. A obediência nasce dessas relações, aparecendo a primeira forma de controle normativo de que a criança é capaz. As normas e as opiniões de seus pais têm um valor absoluto para a criança: ela busca imitá-los, segue seus pontos de vista e adota sua escala de valores.

Ela segue o que eles dizem porque os respeita (Freitas, 1999).

Por exemplo, quando uma criança, num acesso de raiva para com seu irmão, diz "odeio meu irmão", isso não lhe faz mal, porque é moralmente digno, e mesmo com um sentimento de raiva, decide não agredi-lo. Segundo La Taille (2003) são os limites morais restritivos, necessários na vida de um indivíduo, que o impedem de agir. No mesmo sentido que o autor, entendemos que um sentimento é moralmente digno, porque é um direito seu senti-lo como ser humano.

Destacamos o sentimento de obrigatoriedade que faz com que a pessoa respeite os limites – essencial à moralidade. La Taille (2003) expõe uma interiorização de limites que foram anteriormente colocados ao indivíduo. Cabe à educação colocar disciplina na criança, impor freios e hábitos, limitando-a em seus desejos e ações. Retomamos a indagação: como colocar limites num mundo sem limites?

Para que possamos ser sujeitos, é preciso que nossa ação dê origem, de algum modo, a nossa sensibilidade e que se apresente a nós como algo desejável. Assim, o interesse do indivíduo é fundamental na questão da moral – diretamente ligada à sociedade. Encontramos o início da consciência moral quando se tem o início da adesão a um grupo (Durkheim, 1994).

A sociedade, ao mesmo tempo em que é algo que o indivíduo deseja, é também algo que lhe impõe regras, algo da ordem da autoridade – existe essa dualidade no campo da moralidade (Durkheim, 2003).

A Psicossociologia vem mostrar o quanto indivíduo e sociedade vão se constituindo, o que vai na direção da fala de La Taille (2003) quando afirma que jovens sem limites refletem uma sociedade sem limites.

Outro ponto oportuno a toda esta discussão é que, com o tempo, o respeito muda de natureza. Segundo Piaget (1932), na medida em que as trocas sociais se dão com outras crianças e não mais somente com adultos, e a criança passa, assim, a vê-los como iguais e não mais como superiores, é que se desenvolve uma outra forma de relação: a cooperação, surgindo assim o respeito mútuo. A noção do autor é de que a moralidade está arraigada nas ligações afetivas estabelecidas entre os indivíduos, sendo a necessidade de afeição recíproca a primeira condição da vida moral.

Existe respeito mútuo quando os indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente. A cooperação, ao contrário da coação social (caracterizada pelo respeito unilateral), não determina o conteúdo das normas e dos valores que devem ser observados; uma relação de respeito mútuo não impõe senão a norma da própria

reciprocidade, que responsabiliza cada um a se colocar no ponto de vista do outro (Piaget, 1932). Conforme expõem Piaget e Inhelder (1974), o respeito mútuo se distingue do unilateral porque está fundado na reciprocidade da estimação. “Colocar limites e manter a coerência começa com o respeito mútuo” (Rogge, 2006, p. 56).

Porém, se a reciprocidade fosse possível só entre indivíduos que compartilham os mesmos valores e opiniões, o indivíduo estaria confinado aos círculos restritos de seu convívio. Então, Piaget (1965) assinalou a distinção entre a reciprocidade espontânea e a normativa.

Quando ocorre uma reciprocidade espontânea de valores, o indivíduo presta um serviço ou faz um favor para o outro tendo por fim o seu sucesso. A satisfação do outro é apenas um meio para atingir esse fim de ser valorizado e reconhecido. Pelo contrário, a ação moral, também chamada pelo autor de conduta ética, caracteriza-se pela satisfação indefinida de outrem – no sentido de que o esforço para satisfazer o outro não é determinado pelo próprio interesse do indivíduo, mas sim pelas possibilidades de satisfazer o outro, ou seja, a satisfação de outrem se torna um fim, deixando de ser um meio. Por outro lado, o indivíduo alvo dessa ação, aquele que recebe o favor, não a julga em função de sua satisfação pessoal: o resultado obtido não é valorizado segundo a sua escala de valores, mas segundo a intenção do sujeito que presta o favor. Essas duas condições – a satisfação indefinida de outrem e a avaliação da ação segundo a sua intenção – constituem a condição que define a reciprocidade normativa de ordem moral que Piaget (1965) denominou substituição dos pontos de vista, ou substituição recíproca dos meios e dos fins. (Freitas, 1999).

Respeitar uma pessoa significa, então, reconhecer a legitimidade de seu ponto de vista. É o reconhecimento pelo indivíduo de que os valores e as convicções de outrem são tão válidos quanto os seus próprios. A reciprocidade é uma tendência espontânea do indivíduo nas relações de amizade, já nas trocas morais, é uma obrigação (Piaget, 1954).

Há, na relação de respeito mútuo, algo fundamental para a socialização e a conduta ética, pois é na relação de respeito mútuo entre indivíduos autônomos que é possível, simultaneamente, a diversidade e a igualdade. Para Piaget (1954), apenas um indivíduo que tenha uma personalidade autônoma – afirmando ser o produto mais refinado da socialização – é capaz de ação moral ou conduta ética. Segundo ele, não há sentimento de obrigação a não ser em uma relação de respeito. A obrigação moral implica uma relação de respeito mútuo. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade

de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1932, p. 172). Vale ainda acrescentar que o produto essencial da reciprocidade e do respeito mútuo é o sentimento da justiça (Piaget & Inhelder, 1974).

O que observamos, nas crianças e jovens contemporâneos com ausência de limites, focalizados neste artigo, é uma falta desse respeito mútuo. Respeito mútuo e ação moral são fundamentais para discutirmos o tema: limites e alteridade. Ora, sem relação com um outro, não há necessidade moral.

Refletindo sobre a Alteridade

A discussão da alteridade tem seu fundamento na antropologia. Nesta discussão, problematizando o lugar do outro, encaramos esse outro como constitutivo do sujeito e da vida social (Arruda, 2002). Na antropologia, temos a afirmação de que a construção do outro e do mesmo são indissociáveis (Jodelet, 2002). Jovchelivitch (2005) enfatiza o fato de que a consciência do outro em sua alteridade, levando em conta a sua diferença, é uma questão de dimensões históricas e de permanente importância na vida de grupos e comunidades. Portanto, a questão da alteridade está longe de ser recente.

Na antropologia, descobrimos que a consciência da diferença foi fundada nos séculos XVII, XVIII, quando o que era excêntrico passou a exercer um certo fascínio nas mentes européias, com o descobrimento de outros povos e suas culturas. Na cultura ocidental, foi lento e progressivo o aparecimento da capacidade de reconhecimento da alteridade de outros indivíduos ou grupos da mesma espécie como fazendo parte de um mesmo universo humano. Somente com o cristianismo e o ideário individualista da modernidade é que foram criadas as condições culturais capazes de levar a uma visão universalista do ser humano (Ferreira, 1999).

Segundo Ferreira (1999), a alteridade é vista como “tecida na rede do outro” (p. 67). Para o autor, a percepção do diferente não garante em si uma relação eu-outro:

É preciso que se instaure uma alteridade onde as intensidades sejam avaliadas, para sabermos que ambos somos outros, concomitante e simultaneamente, e que podemos coabitar um mesmo espaço, sem que os valores de um diminuam ou eliminem o outro. (p. 67)

O autor chama a atenção para a construção de uma realidade compartilhada e um mundo coabitável, através do enfrentamento da estranheza, conectando nossa escuta a do outro, construindo uma possibilidade dialógica, que permita produzir essa realidade compartilhada e esse mundo

coabitável. O autor também se refere ao outro como limite: “a experiência da estranheza é resultante de uma indiferenciação, quando o eu vê seus limites se esvanecerem frente ao outro” (Ferreira, 1999, p. 146).

São as relações sociais que ensinam às crianças as regras de convivência e o respeito ao outro, permitindo, assim, a construção da noção de alteridade: “É na relação com os pais que se inaugura a noção de alteridade, isto é, a capacidade de se colocar no lugar do outro” (Paggi & Guareschi, 2004, p. 169).

Levantando a perspectiva de Vygotski (1987), encontramos uma dimensão da relação com um outro que é fundante do próprio sujeito. O autor examina que só existe indivíduo, mesmo que singular, através das relações sociais, e sempre marcado pelos muitos outros que caracterizam a cultura.

O desenvolvimento do vínculo social, bem como das capacidades afetivas e intelectuais, inicia quando o indivíduo é capaz de perceber que o outro possui uma significação no seu próprio mundo interior (Moscovici, 2002). Isso é fundamental, pois o outro é o limite, quando o reconhecimento enquanto outro, e considero sua singularidade, nessa relação existente entre nós. Como enfatiza Augras (1986):

No reconhecimento interpessoal, os limites da identificação são assegurados pela revelação da alteridade. A delimitação do eu apóia-se ao esbarrar com o não-eu. Mas como reconhecer o outro como tal, sem encontrar, dentro de si, a presença da alteridade? A cisão confirma-se como condição de conhecimento. (p. 21)

O indivíduo coexiste, seu mundo “é essencialmente mundo da coexistência. O homem define-se como ser social e o crescimento individual depende, em todos os aspectos, do encontro com os demais” (Augras, 1986, p. 55). Continuando, a autora expõe que a compreensão de si mesmo é fundamentada nesse reconhecimento de coexistir, ao mesmo tempo em que se constitui como ponto de partida para compreender o outro, afirmando que a estranheza marca a situação do indivíduo como ser social. Então, coexistência é co-estranheza, onde o outro fornece um modelo para construir a imagem de si mesmo. No entanto, por ser outro, ele também demonstra que a imagem de si comporta uma parte igual de alteridade. “Para perceber o outro em sua multiplicidade, é preciso aceitar-se como outro” (Augras, 1986, p. 69).

Para acrescentar a esta discussão acerca da alteridade apontamos o outro como *distinto*, e não como diferente. O “outro” é o “dis-tinto”. *Dis* quer dizer negação, divisão; *tinto* quer dizer tingido. Distinto, então, refere-se a separado, porém, possuindo sua identidade e estabelecendo, com o

“mesmo”, relações de diálogo. Seria, assim, a verdadeira alteridade. Já na palavra “di-ferente”, *ferre* quer dizer levar com violência, arrastar. O *di* vem de *dis*, que, como exposto acima, significa divisão, negação; nesse sentido, o diferente é arrastado desde a identidade original e fica como oposto. Importante é reconhecer o outro como distinto. Trata-se de um outro que converge no encontro (Guareschi, 2002).

Segundo a análise de Zanella (2005), a existência de um indivíduo só se torna possível a partir de suas relações sociais, e mesmo que singular, ele é sempre e necessariamente marcado pelo encontro contínuo com os demais indivíduos que caracterizam a cultura. Então, só há sujeito porque ele se constitui em contextos sociais, que, por sua vez, resultam das ações humanas contínuas, de indivíduos que vão organizando coletivamente a vida em sociedade (Zanella, 2005).

Discutindo Limite e Alteridade: Possibilidades

Na discussão acerca da alteridade, vimos que o outro é estruturante do sujeito, e também da vida social (Arruda, 2002). Sem o outro não há existência, pois ela somente se torna possível a partir de suas relações sociais, como examina Zanella (2005). Impõe-se aqui uma reflexão: quais as implicações disso na sociedade, no caso de indivíduos carentes de limites? Se o outro é o que limita o indivíduo, e também o constitui, então como fica a relação eu-outro? Como se torna a vida em sociedade?

Guareschi (2002) assinala a necessidade de se encarar o outro como distinto e não diferente, e que esta é a verdadeira alteridade. Refletimos, então, que indivíduos sem limites não vêem o outro como distinto, e sim como diferente – lugar de oposto. Eles não reconhecem a verdadeira alteridade. Pois, tendo o outro como distinto, é possível estabelecer diálogo e construir um relacionamento de respeito. Indivíduos sem limites agem sem considerar o outro.

A importância de uma ética da alteridade, segundo Paggi e Guareschi (2004), parte do princípio de que o início de toda verdadeira ética é o outro, que deve ser encarado não apenas como diferente de nós, mas aquele que é reconhecido a partir dele próprio, o *distinto*, que nos complementa e nos constrói.

Se o outro é o que limita, de acordo com Arruda (2002), e se o indivíduo carente de limites desrespeita o outro, então, diante da alteridade é como se o outro fosse anulado.

Como vimos em La Taille (2003), se os jovens são um reflexo da sociedade na qual vivem, e se muitos carecem de limites, a sociedade em que

vivem deve também estar privada de limites. Esta constatação permite que pensemos na sociedade contemporânea, nos excessos – tecnológicos, de consumo, de informação. Segundo Weinberg (2001), vivemos uma contemporaneidade repleta de mudanças, decorrentes de novas invenções e descobertas, acontecendo num ritmo vertiginoso.

O discurso científico na atualidade é o de que tudo é possível, e se ainda não é, no futuro o será. Convivemos com uma ciência que oferece todas as possibilidades de realização ao indivíduo (Paggi & Guareschi, 2004). Para os autores, este discurso se choca com a função parental que é justamente a da interdição, do reconhecimento do lugar do outro, da alteridade. “Contra uma ciência que se oferece como sem limites, luta uma educação que, em direção contrária, tem como função mostrar os limites e promover o reconhecimento da alteridade” (Paggi & Guareschi, 2004, p. 115). Segundo os autores, muitos pais, seguindo o discurso da ciência, adotam uma prática educativa permissiva, o que faz surgir o problema dos limites na educação.

Os autores não negam a importância do desenvolvimento científico, que trouxe, inclusive, a cura de várias doenças. Afirmam que ter conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil é proveitoso, mas, que depender disso para agir eticamente com a criança, é um engano coletivo. “Agir corretamente com uma criança depende, muito antes do que um conhecimento científico, de humanidade, reconhecimento da alteridade, fraternidade, abertura para o diálogo com o outro, seja ele adulto ou criança” (Paggi & Guareschi, 2004, p. 115).

As reflexões sobre a moralidade humana, realizadas através de Piaget (1932), mostram que a esta está diretamente ligada ao respeito pelo outro. O autor destaca que o indivíduo que respeita o outro tem uma obrigação moral para com esse outro. Na atualidade, são notáveis jovens e crianças que agem sem considerar o outro, importa somente sua vontade própria. Onde estaria o respeito mútuo discutido por Piaget? Impõe-se aqui este questionamento.

Segundo Paggi e Guareschi (2004), a formação ético-moral é o aprendizado das regras de convivência social. Podemos refletir sobre “a importância do diálogo respeitoso com o filho, e a importância da construção da noção de alteridade na relação pais e filhos, noção imprescindível para a vida em comunidade” (Paggi & Guareschi, 2004, p. 172). Apontamos aqui um suposto caminho para os pais que lidam com filhos sem limites. Uma vez que é na relação com os pais que se inicia a noção de alteridade (Paggi & Guareschi, 2004).

“Os limites significam que a criança deve considerar e respeitar os limites do outro” (Rogge, 2006, p. 240). O que é importante ser aprendido

pelo indivíduo, ainda criança, pois sem consideração pelo outro e respeito mútuo o convívio em sociedade se torna inviável.

Destacamos duas tendências complementares nas famílias contemporâneas, uma vez que os pais são confrontados com as exigências de um mundo capitalista:

de um lado a família contemporânea em nosso meio é afetiva, privada, e os laços entre pais e filhos são estreitos, com clara valorização da criança. De outro, essa valorização está relacionada ao cultivo da subjetividade e ao desenvolvimento de habilidades individuais que denunciam que a família atual privilegia os valores individualistas em detrimento dos valores comunitários. (Paggi & Guareschi, 2004, p. 67)

Os autores identificam tais tendências, expondo que essa configuração começa a nos levar à explicação da crise dos limites, pois, na medida em que os indivíduos tendem a criar valores individualistas e a se distanciar dos comunitários, que consideram o outro e a sociedade, o narcisismo prevalece, dificultando o desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro e de se preocupar com ele – “elementos fundamentais para o respeito e a boa convivência social” (Paggi & Guareschi, 2004, p. 67).

Os autores assinalam que “o problema dos limites é o problema das regras morais e de convivência social. É o problema do reconhecimento do outro e dos direitos deste outro, seja ele criança, seja adulto” (Paggi & Guareschi, 2004, pp. 70-71). Refletindo sobre o modo de vida capitalista, cabe a indagação: “estamos formando uma geração para ser competitiva ou cooperativa? Para reconhecer seus limites e os direitos do outro ou para atropelar o outro?” (Paggi & Guareschi, 2004, p. 97). E acrescentam à discussão de que os pais de hoje acham que a criança deve ter seus direitos respeitados, do mesmo modo que os adultos. Levando a uma ambivalência diante de como agir com seus filhos, incentivando o individualismo.

Esta discussão mostra o contexto atual e suas conseqüências – uma delas é a temática dos limites. No estudo sobre a família patriarcal, Castells (1999) sugere a renegociação familiar e o compartilhamento total da responsabilidade sobre os filhos. O autor expõe que, cada vez mais, os filhos estão negligenciados com a transição cultural, e a solução não está na volta da família patriarcal, obsoleta e opressiva, mas na família que compartilha responsabilidades.

Dar liberdade aos filhos com responsabilidade é o caminho que La Taille (2003) considera melhor. E considera importante marcar os limites, mostrando aos filhos que suas decisões e escolhas

têm conseqüências, assim como Winnicot (1982) discute a questão do senso de responsabilidade que a criança adquire a partir do senso de segurança que desenvolve na relação com os pais – relação base de todo ser humano.

Baumam (2000) também aponta como possibilidade o diálogo e a negociação, o que implica no reconhecimento da diversidade. O autor assinala que todas as vozes podem e merecem ser ouvidas, ressaltando que “cada diferença existente é digna de ser perpetuada justamente por ser uma diferença” (p. 123).

Goergen (2005) destaca a importância do modelo de quem educa, na produção de um sujeito capaz de tomar suas próprias decisões, sabendo conciliar aspectos sociais e individuais. O autor afirma que a moralidade é uma condição humana, e que nós, seres humanos, encontramos-nos:

diante da decisão de como desejamos viver, que atitudes tomar ante os conflitos vitais, como nos relacionar com o meio e com os outros, estamos diante da condição humana que denominamos moralidade. É o jogo entre a determinação e a possibilidade de decidir a respeito da orientação que queremos dar à nossa vida. (Goergen, 2005, p. 19)

A possibilidade de convívio social diante da moralidade humana contém sempre uma tensão entre o individual e o social. A satisfação de um indivíduo pode esbarrar na busca de satisfação dos demais:

No interesse de todos é preciso encontrar formas de entendimento (consensos) sobre como se portar para garantir condições de vida e liberdade para todos. Caso contrário, valeria apenas a lei do mais forte, instalar-se-ia a guerra de todos contra todos”. (Goergen, 2005, p. 19)

Considerações Finais

No decorrer deste estudo, foi possível analisar o contexto atual, e, a partir disto, destacar uma questão crucial: como colocar limites num mundo sem limites? Pois vivemos num mundo sem fronteiras, ilimitado. Ao mesmo tempo, o limite é necessário à formação psíquica e à convivência com o outro. Se a tecnologia e a ciência avançaram tremendamente, perdemos o referencial de valores e regras.

O desenvolvimento da criança, do útero ao colo, precisa ser acompanhado por uma contenção que lhe dê segurança. No convívio social, essa contenção é feita através do verbal, de regras e valores que balizam e norteiam o convívio e as interações sociais. A família é a primeira instância de socialização a que a criança tem acesso, e onde ela inaugura a noção de alteridade, e aprende a se colocar no lugar do outro.

A discussão acerca da educação moral permite examinar que o respeito mútuo é fundamental para uma boa convivência social e para a alteridade. No entanto, a falta de limites anula o outro.

Os pais enfrentam o dilema de até que ponto dar liberdade aos filhos, até que ponto limitá-los; em que medida ser permissivo num mundo em que se valoriza o relativismo, a flexibilidade, a expansão cada vez maior de possibilidades – sejam elas tecnológicas, biológicas, etc. – um mundo em que cada vez mais se priorizam os valores individuais ao invés dos coletivos.

Os autores apontam o diálogo como caminho para o relacionamento de pais e filhos. Um diálogo respeitoso, em que esteja valorizada a alteridade, a cooperação, os direitos individuais e coletivos. Lembram também que é necessário que haja negociação e que os pais possam compartilhar responsabilidades na relação com seus filhos, no sentido de educá-los e orientá-los nesse mundo cheio de possibilidades.

Diante do paradoxo da necessidade de limites num mundo sem limites, o caminho apontado é o diálogo e a negociação. Temos, então, um horizonte.

Referências

- Arruda, A. (Org.) (2002). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes.
- Augras, M. (1986). *O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico*. Petrópolis: Vozes.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bion, W.R. (1962). *Os elementos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Castells, M. (1999). *O poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Davis M. & Wallbridge D. (1982). *Uma introdução à obra de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago
- Dufour, D-R. *As angústias do indivíduo-sujeito*. Le Monde diplomatique. Edição brasileira, ano 2, nº 13, Fevereiro de 2001.
- Dufour, D-R. (2005). *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1994). *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone.
- Durkheim, E. (2003). *Ética e sociologia da moral*. São Paulo: Ed. Landy.
- Ferreira, A. P. (1990). *O migrante na rede do outro – ensaios sobre alteridade e subjetividade*. Rio de Janeiro: TeCorá Editora.

- França, M. O. de A. F. (org) (1997). *Bion em São Paulo - ressonâncias*. Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo: São Paulo.
- Freitas, L. B de L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2).
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26(92).
- Guareschi, P. (2002). Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In A. Arruda (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes.
- Jodelet, D. (2002). A alteridade como produto e processo psicossocial. In A. Arruda (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Jovchelivitch, S. (2002). Re (des) cobrindo o outro. In A. Arruda (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Laing, R. D. (1983). *A política da família* (2ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- La Taille, Y. de (2002). *Entrevista*. In <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091.asp>.
- La Taille, Y. de. (2003). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- Lebrun, J-P. (2004). *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Moscovici, Serge. (2002). In A. Arruda (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes.
- Nasciutti, J. C. R. *Reflexões sobre o espaço da Psicossociologia*. Série Documenta, Mestrado em Psicologia de Comunidades e Ecologia Social, ano IV, nº 7, 1996.
- Outeiral, J. (2001). Adolescência: modernidade e pós-modernidade. In C. Weinberg (Org.), *Geração delivery: adolecer no mundo atual*. São Paulo: Sá.
- Paggi, K. P. & Guareschi, P. A. (2004). *O desafio dos limites – um enfoque psicossocial na educação dos filhos*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes.
- Pereira, O. (1991). *O que é moral*. São Paulo: Brasiliense.
- Piaget, J. (1932). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, VII, 143-150, 346-361, 522-535, 699-701.
- Piaget, J. (1965). *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1974). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel.
- Rogge, J-U. (2006). *Crianças precisam de limites – e elas esperam isso de você*. São Paulo: Editora Gente.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Científico-Técnica.
- Weinberg, C. (org.) (2001). *Geração delivery: adolecer no mundo atual*. São Paulo: Sá.
- Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17 (02).

Recebido: 18/05/2007
Avaliado: 04/06/2007
Versão final: 11/06/2007
Aceito: 12/06/2007

Produção de Subjetividade e Exercício de Cidadania: Efeitos da Prática em Psicologia Comunitária

Production of Subjectivity and Exercise of Citizenship: Effects of Praxis on Community Psychology

Valquíria Lúcia Melo de Mendonça¹

Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC-Barbacena/MG)

Resumo

Este artigo propõe pensar a prática em Psicologia Comunitária em termos dos objetivos e dos modos de inserção na comunidade. Visa também pensar sobre os possíveis efeitos desta prática: a produção de subjetividade e o exercício da cidadania. Cada intervenção do psicólogo comunitário produz um determinado modo de subjetividade e de exercício de cidadania que aponta para a necessidade de se efetivar práticas eticamente comprometidas com a possibilidade da comunidade criar um modo de viver e de saber sobre si que lhe é peculiar. Os conceitos de cidadania e subjetividade serão aqui abordados a partir de uma perspectiva sócio-histórica e serão pensados de modo articulado.

Palavras chave: psicologia comunitária, subjetividade, cidadania.

Abstract

This article aims at thinking Community Psychology practice in terms of the objectives and modes of insertion in the community. It also reflects on the possible effects of this practice: the production of subjectivity and the exercise of citizenship. Every intervention of the community psychologist produces a certain mode of subjectivity and exercise of citizenship which indicate the need to bring ethically committed practices into effect, that is, the possibility of the community to create a way of living and peculiar knowledge of itself. The concepts of citizenship and subjectivity, here, will be approached from a social-historical perspective, and thought connectedly.

Keywords: community psychology, subjectivity, citizenship.

As Origens da Psicologia Comunitária no Brasil

As origens da Psicologia Comunitária no Brasil podem ser pensadas a partir de fatos históricos e demandas sociais. A separação é didática, mas em termos práticos estes dois elementos estão atrelados.

Na década de 40 e 50 o Brasil passava por transformações em seu modelo produtivo, saindo do agropecuário e passando para o agro-industrial. Essa mudança demandava um rearranjo na mão-de-obra e para isso 'trabalhos em comunidades' precisaram ser realizados visando preparar a população para a realização de tarefas adequadas ao novo modelo econômico. A intenção era educativa, buscando um

¹ Psicóloga. Mestre em Psicologia. Professora do Curso de Psicologia da UNIPAC-Barbacena/Minas Gerais. Endereço para correspondência: Rua Washington Luis, 321/202 – Santa Tereza. Cep: 36201-066 – Barbacena – MG. Telefones: (32) 33335249 ou 99731938. E-mails: valcamelo@yahoo.com.br ou valewand@hotmail.com. Este artigo foi baseado na dissertação da autora, intitulada "Novos modos de subjetivação e cidadania: uma articulação necessária", defendida em setembro de 2006, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Minas/Belo Horizonte, tendo como orientador o Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto.

trabalho em comunidades, com o objetivo de integrar a população ao programa de modernização que o contexto econômico demandava.

Suas primeiras experiências práticas estiveram associadas, portanto, à educação popular, à medicina psiquiátrica comunitária e sempre sob a proteção e orientação do Estado. Sua tese sociológica central era a crença na modernização cultural e econômica, como via de progresso, através de reformas de base na agricultura, indústria e nos valores e atitudes da população. (Sawaia, 1996, p. 45)

Estes trabalhos em comunidade, sem dúvida, atendiam a interesses governamentais e, embora fossem uma prestação de serviços do governo junto à população, atendiam, antes de tudo, à preocupação do governo quanto ao desenvolvimento econômico do país, tendo, portanto, um caráter predominantemente assistencialista e paternalista.

A década de 60 foi marcada por fortes confrontos entre Estado e população, tendo de um lado o recrudescimento dos mecanismos de controle repressivo e, de outro, reivindicações de necessidades básicas, que se davam via manifestações populares.

E oposição ao regime militar, a educação, como foi pensada por autores como Paulo Freire, foi a via utilizada para que fosse possível promover o desenvolvimento de uma consciência crítica da população, para que esta pudesse se posicionar no quadro social que o país apresentava, reivindicando de forma consistente e consciente os direitos que julgava necessários para o exercício de sua cidadania. Embora tais mudanças tenham ocorrido em pequenas proporções, foi o suficiente para que despertasse na população e nos acadêmicos, estudiosos das questões sociais - dentre eles o psicólogo, o interesse por mudanças políticas e sociais. Tratava-se de demandas sociais causadas a partir de um movimento sócio histórico.

Como resposta a tais demandas sociais, o psicólogo saiu dos consultórios, onde “atendia a pequena clientela, formada pela parcela da população mais privilegiada econômica e culturalmente, de forma essencialmente individual e curativa” (Vasconcelos, 1987, p. 18) e foi ao encontro dos setores menos privilegiados, tentando colocar a Psicologia a serviço da população, marcando novos espaços de atuação do psicólogo. Diferente da abordagem tradicional da época, que focalizava o atendimento clínico e individual, uma característica do trabalho da Psicologia Comunitária é o deslocamento do psicólogo do consultório para as associações de bairros, para a educação popular em geral, para as creches comunitárias, enfim, é um

trabalho cuja prioridade básica são as classes populares e acontece *in loco*. O objetivo é buscar uma aproximação com o cotidiano das pessoas, “principalmente nos bairros e instituições populares onde a grande parcela da população vive, organiza-se e cria seus canais de expressão” (Andery, 1994, p. 203).

A Psicologia Comunitária pôde ser pensada “como um novo paradigma de prática profissional do psicólogo, em relação à prática predominantemente desenvolvida até então” (Vasconcelos, 1987, p. 38). Outra característica da Psicologia Comunitária é que ela enfatiza as pessoas enquanto seres sociais, cujos problemas não se restringem à esfera individual e subjetiva, mas também são causados pela estrutura social, onde a maioria das pessoas é excluída do acesso aos recursos aos quais tem direito. Ao contrário do que acontece com a abordagem clínica, onde a clientela se adapta às técnicas e ao esquema teórico, na Psicologia Comunitária as técnicas e as práticas são amplas e buscam se adequar às várias situações e a partir das situações colocadas no cotidiano comunitário. O psicólogo comunitário busca uma sistematização das práticas alternativas e inéditas utilizadas.

Trata-se de reivindicar, frente à racionalidade científica oficial da academia, outro saber não menos científico, ainda que siga padrões diferentes, que seria o conhecimento popular (o comunitário, o estético, o sagrado, o bom-senso, a desrazão e a arte). (...) Recuperando a importância do senso-comum, enquanto a forma de conhecimento que ‘concilia o homem consigo mesmo’. (Pereira, 2001, p. 144)

O trabalho nas comunidades também apontou para uma deselitização da profissão, pois o psicólogo encontrava-se mais ligado às condições de vida da população.

Embora a Psicologia Comunitária trabalhe priorizando excluídos e com comunidades econômica e culturalmente desfavorecidas, existe, dentro da própria Psicologia Comunitária, formas diversificadas de se pensar a atuação do psicólogo comunitário diante de tais comunidades.

Importante ressaltar que a Psicologia Comunitária não receberá, aqui, uma definição previamente estabelecida, mas será caracterizada como uma consequência do trabalho de intervenção comunitária propriamente dito, ou, a partir do modo de inserção do psicólogo na comunidade e da forma como os objetivos de trabalho nesta são definidos. Isso se deve em razão de não haver uma definição única acerca do que é a Psicologia Comunitária, justamente por existirem diversos modos de atuação e

diversas formas de trabalhar com comunidades. Algumas características são únicas, e estão aqui sendo registradas, mas a diversidade de modos de pensar a Psicologia Comunitária não nos autoriza a enquadrá-la em uma única definição.

Segundo Freitas (1998), existem diferentes motivos que orientam a prática de inserção do psicólogo nas comunidades. “Os trabalhos desenvolvidos em comunidades, nestas três últimas décadas, tem mostrado modos de inserção e preocupações com o seu modo de desenvolvimento, diferentes” (p. 177). Especialmente na década de 70, havia um trabalho voltado para a militância e participação políticas. Não havia, por parte dos profissionais, uma preocupação “com o crescimento das práticas educativas e de conscientização e libertação” (Andery, 1994, p. 209), pois, ‘como’ e ‘com que’ instrumentos o trabalho seria realizado, era uma preocupação secundária. Preocupavam-se com recrutamento de pessoas em apoio a um determinado ideal partidário. Tratava-se de um ativismo político.

Outra forma de inserção na comunidade diz respeito a um trabalho de caridade voltado para os mais desfavorecidos. O contato com a comunidade reveste-se, neste caso, da necessidade de serem oferecidos serviços. “Há uma preocupação ligada à filantropia e ao fornecimento de assistência psicológica” (Freitas, 1998, p. 178). Visa a uma atuação benevolente e caritativa, em favor das classes tidas como ‘baixas’ e não havia um questionamento acerca da situação social da comunidade ‘beneficiada’. Trata-se de uma inserção populista e assistencialista “que não influi nas mudanças sociais e na estrutura de relacionamento atual das classes sociais” (Andery, 1994, p. 209), pois, a assistência tende a deixar a comunidade como simples necessitada de benefícios e de amparo.

Uma proposta orientada pela preocupação de possibilitar mudança na realidade cotidiana da população é uma terceira forma de inserção na comunidade. Esta proposta aponta para uma organização da própria população para criar e buscar em torno de si, suas próprias condições (seu próprio poder e saber) para se autogestionar. A população não é vista nem como desamparada nem como desvalida. A proposta aqui “significa descobrir que a população é diferente sim, diferente dos padrões e previsões tradicionalmente científicas, sendo mais lutadora e sobrevivente do que tem sido considerada pelos centros de investigação” (Freitas, 1998, p. 183).

Este modo de pensar a inserção na comunidade tem aparecido de forma mais freqüente e trabalhada pela literatura voltada para questões sociais e de Psicologia Social e Comunitária, de forma específica.

É um modo de inserção que tem sido privilegiado pelas práticas atuais, que vão, aos poucos, sendo registradas, construindo um novo arsenal de produções de uma Psicologia Comunitária crítica e histórica.

Ainda, segundo Freitas (1998), a inserção do trabalho em comunidades pode ser caracterizada também pelo fato de o trabalho apresentar ou não objetivos definidos e claros. A inserção orientada por objetivos de trabalho definidos *a priori*, marca a entrada do psicólogo na comunidade com objetivos, motivos e preocupações definidos antes de conhecer a realidade da comunidade em que pretende trabalhar. E há outra forma de inserção onde o psicólogo vai nortear os objetivos do trabalho após conhecer as necessidades da comunidade, ou seja, os objetivos são definidos *a posteriori*. Ainda, dentro dessa forma de trabalho com comunidades, existem os objetivos definidos *a posteriori* sem a participação da comunidade e aqueles definidos, também *a posteriori*, porém, com a participação da comunidade.

Estas formas diferenciadas de modo de inserção do psicólogo são, na prática, profundamente distintas. Elas marcam uma determinada forma de relacionamento do psicólogo com a comunidade, o que traz conseqüências para todo o trabalho do grupo (psicólogo-comunidade). Buscar soluções de forma compartilhada, ou não, dá ao trabalho características peculiares que também serão discutidas à frente.

As preocupações do profissional quanto à comunidade e os objetivos norteadores do trabalho é que vão caracterizar a Psicologia Comunitária.

O ponto fundamental de discussão do presente artigo é que os objetivos norteadores do trabalho em Psicologia Comunitária produzem efeitos nos membros da comunidade. Não é sem conseqüências para os sujeitos se a prática é assistencialista, tutelar ou emancipatória. E ainda, se os objetivos do trabalho são ou não definidos com a participação da parte mais interessada: a comunidade.

Alguns dos efeitos da prática em Psicologia Comunitária são a produção de subjetividade e o exercício de cidadania que subjazem em cada modo de inserção ou objetivo norteador do trabalho.

Efeitos da Prática em Psicologia Comunitária

Cidadania: um conceito sócio-histórico

Um ponto fundamental de reflexão sobre a cidadania é que não existe um conceito definitivo da mesma. Seus defensores, ao longo da história, possivelmente discordariam em relação a itens

fundamentais. Isso porque cada época da história produziu práticas e reflexões sobre a cidadania, muito distintas. Cidadania é uma construção histórica característica do mundo ocidental. Além disso, “em todos os lugares nos quais surgiram, os conceitos de cidadania transformaram-se muito ao longo do tempo” (Karnal, 2003, p. 136).

Na Grécia, as cidades (*pólis*) eram cercadas por longas muralhas, que circunscreviam um determinado espaço e que tinham por função embelezá-las e atender às necessidades da guerra. Tratava-se do cercamento de espaços agrícolas, onde os habitantes foram se estruturando como comunidade. Uma característica importante destas comunidades era a ausência de um poder superior que regulasse as relações entre os habitantes. Os conflitos internos tinham que ser resolvidos comunitariamente.

Reunidos em praça pública (*ágora*), os cidadãos (*polites*) discutiam acerca das leis, dos direitos e dos deveres, debatiam sobre os problemas de interesse comum e as decisões davam-se através do voto direto. Os cidadãos eram homens de direitos políticos e que, ao exercê-los, intervínham no governo da *polis*.

Importante é ressaltar que na Grécia antiga nem todos eram considerados cidadãos. Ser cidadão constituía uma característica superior, a do homem livre, representando “apenas 6 ou 7% da polis. Quase 60% eram escravos. Mulheres, crianças e estrangeiros também não eram cidadãos” (Machado citado por Bonamigo, 2000, p. 8).

Os escravos e os comerciantes dedicavam-se apenas ao trabalho, não restando condições e tempo para desenvolverem o pensamento. As mulheres eram consideradas incapazes de usarem a razão e as crianças não apresentavam ainda condições de participação na vida pública. Como os cidadãos eram unidos pelo culto a uma mesma divindade e cada localidade tinha a sua, o estrangeiro também estava excluído do título de cidadão. Logo, não bastava morar em uma cidade para ser considerado cidadão. Também não bastava ser homem livre. Segundo Silveira (2000), o espaço da polis era privilégio de poucos e, por isso, o cidadão grego era muito peculiar. Apenas quatro entre dez pessoas eram consideradas cidadãos e viviam às custas dos outros seis. Os cidadãos dedicavam-se à política, à filosofia, à ginástica, à poesia e o restante ocupava-se com as atividades de natureza material e de serviço.

Na Grécia antiga, cidadão era termo que fazia referência a poucos e seu uso estava justificado naquele período, sob as condições acima expostas. Não é possível, no entanto, falar de uma continuidade ou desenvolvimento progressivo que una as práticas em cidadania, em sua origem, a sua utilização nos

dias atuais. “São mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos” (Guarinello, 2003, p. 9).

Tornou-se comum dizer que o conceito de cidadania é atualmente um conceito banalizado, distanciando-se cada vez mais de suas raízes e de seu significado real. Mas, pensar desta forma é conceber o conceito como único e rígido. Segundo Bobbio (1992), os direitos do homem não são todos conquistados de uma vez e nem de uma vez por todas. Por mais fundamentais que sejam estes direitos, são direitos históricos, isto é, conquistados em certas circunstâncias. Cidadania, longe de ser uma categoria fechada, tem seu significado sucessivamente transformado ao longo da história, sendo constantemente redefinido no tempo e espaço, pois, cada comunidade constrói pra si, tanto uma representação do que sejam os direitos e deveres dos seus membros, quanto práticas legítimas para seu exercício. Se as bases da cidadania são os direitos dos homens, o conceito de cidadania estará sempre se transformando ao longo da história da humanidade.

Muito já foi escrito sobre cidadania. Geralmente, parte-se da Grécia antiga e dos romanos, passando pela “Era das Revoluções” (Revolução Inglesa, Revolução Americana e Revolução Francesa), pelo estudo feito por T. H. Marshall (1950) até os escritos mais atuais.

Pode-se apontar como referência clássica o estudo de Marshall (1967), “Cidadania, classe social e status”, onde o sociólogo verificou a possibilidade de todos os indivíduos serem considerados como cidadãos, como detentores de direitos universais reconhecidos pelo Estado e pelos outros indivíduos. Ele se propôs a fazer um histórico para perceber quais foram os direitos que fizeram parte do desenvolvimento da cidadania na Inglaterra, dividindo-os em direitos civis, políticos e sociais. Estes foram desenvolvidos, respectivamente, nos séculos XVIII, XIX e XX, em circunstâncias muito específicas da sociedade inglesa. O estudo da cidadania, pautado pelo mapeamento dos direitos, tal como fez Marshall, procurou investigar quando e quais direitos foram estabelecidos pelo Estado e quais os indivíduos afetados por esses direitos. A cidadania foi assim entendida como o conjunto de direitos estabelecidos pelo Estado aos seus membros e seu exercício passou a ser identificado com o uso desses direitos legalizados. A cidadania era um reconhecimento por parte do Estado, de um conjunto de direitos através da legislação, ou seja, o Estado que concede e reconhece aos indivíduos o status de cidadão. A forma clássica de se pensar a cidadania,

desde então, passou a se dar através destes três direitos e embora o estudo de Marshall fizesse referência à comunidade inglesa, pensar a cidadania desta forma se tornou referência para se pensar a cidadania em todo mundo o ocidental.

Cada país democrático tem em sua Constituição o registro dos direitos e deveres dos cidadãos. Isto significa que os direitos já estão juridicamente colocados. Importa agora que eles sejam aplicados. Porém, a opressão e a exclusão, que marcam as sociedades, materializam a inexistência da aplicação dos direitos dos homens. Afinal as desigualdades “não podem ser abolidas com a mera concessão de direitos como é típico da cidadania” (Santos, 2003, p. 61). Pensar a cidadania a partir dos direitos políticos, civis e sociais não tem sido uma forma suficiente e eficiente de superação da opressão e exclusão. No Brasil, as leis e os discursos oficiais proclamam que todo brasileiro é cidadão. Isso quer dizer que todos que vivem no Brasil têm os mesmos direitos, gozam das mesmas liberdades e chances. Sabe-se, no entanto, que a realidade social mostra uma outra situação, uma situação de profundas desigualdades. No Brasil, há uma cidadania sem cidadãos, que se manifesta pelas relações de exclusão. Segundo Cruz (1996), no Brasil existe uma cidadania presente no aparato legal, na Constituição, nas leis, expressa na declaração dos direitos e outra, presente na realidade e que na realidade, não confirma cidadania, sendo antes a exclusão da mesma.

O fundamental não tem sido mais uma Constituição ou uma nova lei escrita, ainda que não seja supérflua a necessidade de uma lei como representação.

Não é o nível retórico de qualquer lei que vai corresponder à realidade das lutas sociais concretas. Não basta colocar na Constituição que o salário mínimo é a contrapartida necessária à subsistência do trabalhador e toda sua família. Isto é uma fantasia. (Souza Júnior, 1986, p. 1).

Sendo assim, este trabalho não tem como objetivo abordar a cidadania, a partir dos três direitos, por mais clássica que seja esta forma de entendê-la. A existência de direitos e a concessão dos mesmos, por parte do Estado, já não possibilitam um entendimento acerca da cidadania nos dias atuais. É possível que o papel do Estado esteja sendo cumprido: os direitos vão sendo legalizados. Mas a prova de que a cidadania não passa somente pela legalização de direitos é dada na realidade da sociedade, onde sua simples legalização não é garantia de cidadania. Outros elementos precisam ser abordados de modo a auxiliarem uma maior compreensão acerca da mesma e de seu exercício.

Pensar a cidadania a partir de uma concessão de direitos por parte do Estado é perceber os indivíduos como seres passivos, meros receptores de benefícios. Concessão não é garantia de apropriação e exercício. Ainda que o Estado legalize, cada indivíduo deve apropriar-se de exercer cada direito, para que a legalização dos mesmos tenha validade prática. Na verdade, é a articulação ativa dos indivíduos em suas lutas coletivas o grande motor da conquista de direitos na história. O que mostra a história do Brasil, exemplifica que a concessão do Estado, ao invés de gerar apropriação e exercício, pode levar a uma relação de dependência e passividade. Antes do Regime Militar houve um governo de bênçãos: Getúlio Vargas foi o ‘pai dos pobres’, o assistencialista por natureza. Como no Brasil os direitos sociais largaram na frente, no governo de Vargas, estes passaram a ser percebidos como uma concessão do governo. Este governo que concede tornou-se “todo-poderoso, na pior hipótese, como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores” (Carvalho, 2002, p. 221). Importante ressaltar que o governo de Vargas não tinha apenas a face assistencialista. Foi uma ditadura feroz, com um grau de repressão social e violência muito grande. É possível que a passividade acima citada fosse produzida pelos benefícios e pela violência exercida pelo governo.

O período militar foi uma época de sombras que gerou nos segmentos da população que se sentiram oprimidos uma expectativa por tempos melhores. Com a abertura democrática na década de 1980, estes segmentos esperavam um governo que viesse reparar os danos causados pela ditadura. Mas esperava de que maneira?

O exercício da cidadania deveria ser “um processo inventivo de cada um e de todos, de forma que pudessem ter as mesmas condições comuns, regidas por normas legais de que pudessem fazer uso (...)” (Manzini-Covre, 1996, p. 9). Mas, para Demo (2000), o processo histórico aponta três tipos de cidadania. O Estado, como concesso, gera a cidadania tutelada e a cidadania assistida. Além dessas, temos a cidadania emancipatória que discutiremos adiante. A cidadania tutelada utiliza doações assistencialistas para encobrir as questões sociais, sendo uma dádiva ou concessão de cima. O clientelismo e o paternalismo acabam por manter a população atrelada aos projetos políticos e econômicos do Estado. A cidadania assistida já apresenta um esboço sobre a noção de direito, direito à assistência, mas torna-se assistencialista à medida que “reforça a subalternidade ignorante do excluído,

em vez de sua emancipação”, realçando em excesso “a perspectiva do beneficiário passivo e obediente” (Demo, 2000, p. 7).

Uma outra possibilidade de cidadania seria a Cidadania Emancipatória, mas esta, diferentemente das duas anteriores, não é consequência da posição do Estado como concessor. Trata-se de pensar uma cidadania onde os indivíduos, grupos ou movimentos sociais não se posicionem como simples beneficiários e reprodutores de modelos tutelares ou assistencialistas, mas “como capazes de individual ou coletivamente fazerem e fazer-se oportunidade, ou de emanciparem-se” (Demo, 2000, p. 23). Ou ainda, de saberem fazer-se sujeitos históricos, sendo capazes de pensar e conduzir seus destinos, isto é, saírem de uma relação de alienação e opressão para uma relação de expressão e de criação, com novas formas e critérios de participação, isto é produzindo novos modos de subjetivação.

Subjetividade: do que se trata?

Os termos subjetividade, subjetivo e subjetivação, embora tenham se popularizado recentemente, têm sido amplamente usados pelo senso comum. Muitas vezes, dizer que algo é subjetivo se tornou solução para muitos impasses onde não há clareza das causas e/ou das soluções.

No presente trabalho, torna-se importante definir de que noção de subjetividade estamos falando. Inicialmente nos deparamos com uma concepção que permanece até hoje, para o senso comum e mesmo para o meio acadêmico, qual seja, a subjetividade é algo interior, está dentro de cada um. Ficam definidos assim, um espaço interno, tomado pela subjetividade, e um espaço externo, tomado pelo que não é subjetivo, o objetivo, o espaço da vida social. Tem-se uma oposição entre interno (subjetivo) e externo (mundo social) e, conseqüentemente, uma separação entre as experiências sociais e as experiências subjetivas, de modo dicotômico.

A Grécia foi uma referência escolhida por se tratar também do local de surgimento do conceito de subjetividade. A coincidência de surgimento entre cidadania e subjetividade não será entendido aqui como mero acaso. Para o entendimento deste trabalho, são conceitos que caminham juntos porque a prática dos mesmos não acontece de maneira isolada. Não é possível falar em cidadão sem fazer referência a um indivíduo que pensa, vê, sente, faz escolhas, é escolhido, enfim, se posiciona no mundo.

A reflexão sobre a subjetividade como algo privado coincide com o pensamento moderno. Desde Descartes, “quando o sujeito foi definido com coisa

pensante (res cogitans) que habita a interioridade do corpo, estando separado de toda exterioridade” (Ferreira Neto, 2004, p. 3), a subjetividade é entendida como interioridade.

A Revolução Copernicana provocou um novo questionamento do universo, que teve como consequência uma falência dos modelos tradicionais, decorrente da abertura dos espaços infinitos. Quando a Terra deixou de ser o centro do Universo, o homem começou a se sentir perdido em um universo infinito e as experiências subjetivas passaram a ser o recurso para a reconstrução de critérios e valores seguros e confiáveis.

Entra em cena a filosofia moderna, segundo a qual o “eu” passa a ser resposta que possibilita a construção de um novo pólo de certezas. A percepção exterior deixa de ser fonte de garantias, pois a visão, por exemplo, informa que o sol gira em torno da Terra. Por séculos, o erro do conhecimento, que estava fundamentado na sensação, prevaleceu. Como a percepção exterior enganava, a interioridade foi a certeza possível (Moreira, 2002).

Ainda que prevalente, a equivalência entre subjetividade e interioridade, não é a ênfase aqui abordada. A dificuldade de se trabalhar com esta concepção de subjetividade existe pela condição de incorreremos na dicotomia de pensamento, onde haveria uma divisão entre interno e externo. A concepção de subjetividade, no sentido que interessa a este trabalho, não compreende a subjetividade a partir dessa divisão. Pensar na dicotomia interno x externo seria desconsiderar que a subjetividade é produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais, ou seja, “a subjetividade é plural” (Guattari, 1992). Dessa forma, não existe uma instância que domine ou determine a outra. A subjetividade não é exclusivamente individual e nem exclusivamente coletiva, ela se desenvolve para além do indivíduo, junto ao social.

Abordar a subjetividade humana desconectada de suas dimensões sociais, históricas e culturais pode produzir práticas eivadas de artificialismos. No entanto, o apelo puro e simples a teorias sociais, por si só não garante uma solução final (Ferreira Neto, 2004, p. 25).

Assim como a cidadania, existe uma experiência de subjetividade historicamente localizada e circunscrita na Grécia antiga. Partindo do século XXI e fazendo um retrocesso à Grécia, podemos pensar, juntamente com Foucault e Deleuze (1992), que a subjetividade também foi uma invenção grega. Os gregos inventaram a subjetividade porque seu regime – a rivalidade entre os homens – assim o permitiu.

Os gregos inventaram em política (e em outros campos) a relação de poder entre homens livres: homens livres que governam homens livres. Por conseguinte, não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra o efeito de outras forças, também é preciso que ela se exerça sobre si mesma: será digno de governar os outros aquele que adquiriu domínio de si (Deleuze, 1992, p. 140).

Colocando a força para curvar-se sobre si mesma, os gregos inventaram a subjetivação. O homem grego, para governar a *polis* precisava estabelecer consigo mesmo uma relação diferenciadora o que refletiria uma nova prática subjetiva. “Fazer de sua vida uma obra de arte, construir um estilo que deixasse lembranças honoráveis, essa era a maneira de através do cuidado de si, cuidar da cidade, ser cidadão” (Bezerra Júnior, 1992, p. 16). Portanto, cidadania e subjetividade não são âmbitos separados de existência, mas estão entrelaçadas. Somente um cidadão poderia governar a *polis* – e poucos eram considerados cidadãos – e para este era necessário um modo singular de se construir a existência na cidade.

Mas a subjetivação não diz respeito somente a cada um, internamente, mas também às relações entre os homens e aos processos sociais, onde se tem uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, isto é, um modo de ser que é fabricado, produzido, modelado. Para Guattari (2000), os elementos que constituem a subjetividade – desejos, percepções, idéias, corpos, emoções, memória, etc – seriam imanentes a procedimentos/agenciamentos complexos que constituem a própria tessitura da sociedade. Pode-se compreender que a subjetividade não seria somente do campo pessoal, mas do campo dos processos de produção social e material. Ela é produzida a partir de processos de natureza extrapessoal, extra individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, de mídia) quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, sensibilidade, afeto, desejo, imagens, de valor, de representação, sistemas corporais, biofisiológicos) (Guattari & Rolnik, 2000, p. 31).

Para Guattari (2000), o que existe é uma produção de subjetividade. “Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção da subjetividade social” (p. 16). A subjetivação é uma individuação, seja pessoal ou coletiva, de um ou de vários. Ela é a produção de modos de existência ou estilos de vida.

Existem duas possibilidades dos indivíduos assumirem e viverem essa subjetividade construída

no registro social. Essas duas possibilidades abrem espaço para a questão:

trata-se de saber se existe ou não possibilidade de poupar o recurso a modelos alienantes, se é possível fundar as leis da subjetividade em algo que não seja a coerção social. Existe para o homem possibilidade dele mesmo ser o fundador de sua própria lei? (Deleuze, 1992, p. 111)

Os indivíduos podem se submeter à subjetividade na forma como a recebem, estabelecendo uma relação de alienação e opressão com os sistemas², que cuidam para que sejam produzidos indivíduos serializados e modelados. De outra forma, podem buscar se reapropriar dos componentes da subjetividade, estabelecendo com os sistemas uma relação de expressão e criação, ou, denominado por Guattari, como processos de singularização ou ainda novos modos de subjetivação. A principal característica do processo de singularização é que ele seja autodelizador, isto é, ao invés de ficar na dependência de um poder exterior, globalizado, construir seus próprios tipos de referências e práticas. Se os grupos adquirem essa liberdade, têm a capacidade de autogerir sua própria situação, com a possibilidade de criação, sendo possível desenvolver sua autonomia.

Importante é realçar que, alienação ou criação são processos, nunca aquisições definitivas. Isso significa que um indivíduo ou coletivo pode alternar momentos-processos de alienação ou criação – nada é definitivo

Considerações finais

As relações entre subjetividade e cidadania não estão restritas à coincidência do momento e espaço de seus surgimentos. A subjetividade e a cidadania podem expressar, juntamente, o modo com o qual os indivíduos são constituídos e constroem sua realidade pessoal e social. É possível pensar que a cidadania assistida e/ou tutelada seja a expressão de sujeitos que se submetem à opressão e a alienação, indivíduos serializados, modelados, resultado de uma produção de massa. Numa relação com a subjetividade, trata-se de produtos subjetivos, isto é, formas ou maneiras de existir já organizadas, reprodutivas, estratificadas, totalizantes e totalitárias. Uma Prática em Psicologia Comunitária que colabora para a expressão desse modo de subjetividade é aquela onde os objetivos são definidos *a priori* ou *a posteriori* sem a participação

² Sistemas de valores, sistemas hierárquicos, sistemas de submissão, sistemas políticos, sistemas econômicos, etc.

da comunidade. Desse modo os participantes da comunidade ficam sujeitos às decisões e desejos do interventor sem, de fato, serem autoras de seus processos de auto análise e auto gestão.

Pode-se pensar que se trata da expressão de sujeitos que participaram de um trabalho presente num cenário brasileiro marcado por uma intensa movimentação política, onde a fachada de democracia existente tentava tornar inútil qualquer esforço das minorias. Era importante ‘angariar fiéis’ com os mesmos ideais, pós ou contra o governo, conforme uma determinada liderança propunha. Ou diz respeito a sujeitos que se vincularam a um trabalho de caridade, que estava voltado para os mais desfavorecidos. Trata-se da necessidade de serem oferecidos serviços para uma comunidade ‘beneficiada’, uma vez que a assistência tende a deixar os sujeitos como simples beneficiários e não como sujeitos preocupados em reivindicar e exercer a cidadania. Perceber a comunidade como desamparada e necessitada da doação de recursos para ‘salvá-la’. A prática em Psicologia Comunitária, advinda daí, seria de angariar recursos, fazer pela comunidade, sem que esta se colocasse como própria agenciadora de seus problemas e de suas soluções. “São os que visualizam apenas uma atuação, na comunidade, benevolente e caritativa, em prol das classes desvalidas, que são consideradas e chamadas de ‘classes baixas’” (Andery, 1994, p. 208). É um modo de atuar que não influi nas mudanças sociais. Se o psicólogo serve a um ideário político, se sua preocupação está voltada para impor seus partidos políticos ou fazer valer as tendências políticas daqueles a quem ele serve, então sua prática se dará no sentido de manter sua aliança existente com as classes dominantes, ajudando a manter a comunidade na posição de dominada, sem preocupar-se com o crescimento de práticas libertadoras e o favorecimento do exercício de uma cidadania emancipada e a mantendo posturas alienantes e oprimidas. A psicologia comunitária feita dentro de uma perspectiva de mera militância e aquela feita dentro de uma perspectiva filantrópica estão meio mescladas, mas são igualmente alienantes.

Já a Cidadania Emancipatória possivelmente é a expressão de sujeitos que estabeleceram com os sistemas uma relação de expressão e criação, e, em articulação com a subjetividade, trata-se do processo de singularização ou dos novos modos de subjetivação, onde os sujeitos se constituem criadores de si próprios, havendo “uma vontade de romper, de inaugurar, de superar os limites impostos ao pensamento, aos sentimentos, às formas de sociabilidade e convivência humana” (Ortega, 1998, p. 10). Estes processos de singularização

possibilitam, inclusive, a realização de mudanças históricas. Na prática em Psicologia Comunitária o exercício de cidadania emancipada e a produção de novos modos de subjetivação são possíveis quando se trata de uma proposta que “crê que as pessoas de uma determinada comunidade são os principais protagonistas de seus saberes, de suas vicissitudes e da criação de instrumentos capazes de auxiliar o desenvolvimento de sua realidade” (Pereira, 2001, p. 171). Então seu objetivo deve ser trabalhar com a comunidade visando a busca de dispositivos, esquemas e estratégias para mudanças efetivas no seu modo de ser. Mas, para isso, parece ser necessário que a comunidade se aproprie de sua história: que ela saiba porque é difícil reivindicar, porque é difícil lutar, porque existe o costume o ou hábito de ‘esperar pelo’, ‘esperar quando’, ‘esperar de’, ‘esperar por’. Se a comunidade toma em suas mãos sua própria história, ela tem como entender sua situação atual e vislumbrar suas possibilidades. Aparece, então, a figura do psicólogo como facilitador deste movimento de uma produção de diferentes visões de mundo, em uma comunidade onde diferentes pontos de vista são debatidos em direção às decisões. A partir daí, a comunidade tem condições de buscar soluções de forma compartilhada entre os que vivem os problemas e querem resolvê-lo. Os objetivos desse trabalho são definidos *a posteriori*, com a participação da comunidade.

O trabalho deve se dar em *com-junto*, numa relação dialógica, onde o psicólogo utiliza o saber informal da comunidade e esta, o saber formal do psicólogo, dando como resultado dessa relação um saber comum que vislumbra outras alternativas e outras respostas para o quadro social que se faça presente, focalizando a possibilidade de promoção de novos modos de subjetivação que proponham o exercício da cidadania. “O novo modelo pautou-se na criação de um sistema de autogoverno, cujo centro do poder político estaria com a comunidade e onde o conhecimento fosse algo produzido a partir da prática” (Pereira, 2001, p. 170). Esta forma de trabalho rompe com o lugar privilegiado – antes detido pelo psicólogo, principalmente nos consultórios – daquele que sabe, que tem prestígio e poder. Um novo saber da comunidade sobre si mesma permite que esta “se ocupe dos seus próprios problemas e se organize para resolvê-los, desenvolvendo seus próprios recursos e potencialidades e utilizando os alheios” (Cedeno, 1999, p. 3), o que, em outras palavras, é a possibilidade de produção de novos modos de subjetivação. Significa que a comunidade deve ser autogestora e esta noção exclui toda idéia de

paternalismo/assistencialismo ou de relação dominante/dominada. É necessário que haja um respeito muito grande pelo saber da comunidade, que se expressa antes pelo que as pessoas, nela inseridas, fazem.

Dizer que o trabalho da Psicologia Comunitária não pensa a comunidade como dominada e o psicólogo como dominador é dizer que, ao contrário da Psicologia tradicional, onde o profissional é que planeja e executa as práticas, existe uma participação comunitária, onde há “efetiva participação da clientela na definição de prioridades de atuação, planejamento, execução e avaliação das atividades” (Vasconcelos, 1987, p. 41). Trata-se de

trabalhar com os sujeitos para eles atingirem o controle sobre seu próprio ambiente, exercendo transformações no mesmo. (...) No espaço coletivo, o psicólogo trabalha como agente de mudança com um grupo, induzindo a tomada de consciência, a identificação de problemas e necessidades, a eleição de vias de ação, a tomada de decisões e, com isto, a mudança na relação entre indivíduo e seu ambiente, que é transformado (Cedeno, 1999, p. 4)

Para que a forma de trabalho não seja paternalista/assistencialista é necessário que a própria comunidade possa identificar os problemas e necessidades que enfrenta. O trabalho da comunidade, direcionado para avaliação de sua própria situação, suas demandas e necessidades deve ser sempre um dos objetivos principais desta Psicologia Comunitária, pois quando a comunidade faz um diagnóstico de sua situação (com ou sem a ajuda do psicólogo), ela tende a se implicar em suas queixas, podendo a partir de então, colocar-se em movimento em busca de respostas e soluções, movimentando-se e provocando mudanças em seu meio e em sua relação com o meio.

Muitas vezes, a cidadania pela qual os indivíduos lutam ou que é ofertada pelo Estado, é uma cidadania que universaliza e iguala as particularidades dos indivíduos, o que facilita a regulação social, através do controle social de suas ações. A cidadania pensada desta forma pretende levar à igualdade. E essa igualdade se choca com a diversidade da subjetividade e o que parecem ganhos em cidadania se convertem em perdas da subjetividade. A Cidadania Emancipatória trabalha com a questão da diferença e não da igualdade e, segundo Santos (2003), incentiva a autonomia e visa a combater a dependência burocrática, personaliza e localiza as competências interpessoais e coletivas em vez de as assujeitar a padrões abstratos. Trata-se de uma igualdade sem mesmidade. “A viabilização de certas

mudanças no campo social, que se fazem necessárias, passa pela exigência de um trabalho também no campo da subjetividade” (Rolnik, 1992, p. 36), pois as mutações sociais são inseparáveis de mutações subjetivas. Tanto a cidadania emancipatória quanto o processo de singularização subjetiva são processos que remetem à valorização do novo, da diferença. Processos que se articulam para viabilizar uma saída dos posicionamentos de alienação, opressão e assujeitamento, valorizando o indivíduo concreto, cuja natureza é, essencialmente, produção da diferença. Processos que podem ser viabilizados por uma prática em Psicologia Comunitária onde o psicólogo é agente facilitador de ações coletivas que têm como foco a capacidade da comunidade criar um saber e um modo de viver próprios.

Referências

- Andery, A A (1994). Psicologia na Comunidade. In: Lane, S. *Psicologia Social: o homem em movimento* (13 ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Bobbio, N (1992). *A Era dos Direitos* (5 ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Bonamigo, R. I. H (2000). Conceito de Cidadania: natureza e problematização. In *Cidadania: considerações e possibilidades* (pp. 17-44). Porto alegre: Dacasa.
- Carvalho, J. M (2002). *Cidadania no Brasil: um longo caminho* (2 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cedeno, A L (1999). Reflexões sobre autogestão e Psicologia Comunitária na América Latina. *Psicologia Social e Institucional*, 1(2). Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n24.htm>>. Acesso em 30 ago. 2001
- Cruz, A (1996). *Sem-escola, sem-terra: para uma sociologia da expropriação simbólica*. Pelotas-RS: Editora UFPel.
- Deleuze, G (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Demo, P (2000). Do Beneficiário ao Cidadão. In *Política Social do Conhecimento: sobre futuros do combate a pobreza* (pp. 23-32). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira Neto, J. L (2004). Processos de subjetivação e novos arranjos urbanos. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 16(1), 111-120.
- Ferreira Neto, J. L (2004). *A formação do Psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2004.
- Freitas, M. F. Q (1998). Inserção na Comunidade e

- análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicologia: reflexão e crítica*, n. 1, 175-189.
- Guarinello, N. L (2003). Cidades-Estado na Antiguidade clássica. In C. B. Pinsky & J. Pinsky (orgs). *História da cidadania* (pp. 29-47). São Paulo: Contexto.
- Guattari, F. & Rolnik, S (2000). *Micropolítica: cartografias do desejo* (6 ed). Petrópolis: Vozes.
- Guattari, F (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34.
- Karnal, L (2003). Revolução Americana. In J. Pinsky & C. B. Pinsky (orgs). *História da Cidadania* (pp. 135 – 157). São Paulo: Contexto.
- Manzini-Covre, M. L (1996). *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos)
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moreira, J. O. (2002). O sujeito na Psicologia. In A. M. C. Guerra, B. D. Gonçalves, & J. O. Moreira *Clinica e inclusão social: novos arranjos subjetivos e novas formas de intervenção* (pp.15-28). Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Ortega, F. (1998). *Intensidades, para uma história herética da filosofia*. Goiânia: UFG.
- Pereira, W. C. C (2001). Metodologia do Trabalho Comunitário e Social. In *Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática* (pp.139-200). Belo Horizonte: Vozes.
- Rolnik, S (1992). Diálogo e Alteridade. *Boletim de Novidades Pulsional*, n.44, 35 – 44.
- Santos, B. S (2003). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (9 ed.) São Paulo: Cortez.
- Sawaia, B. B. (1996). Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a própria humanidade. In R. H. F. Campos (Org.) *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Silveira, R. D. (2000). *Cidadania do louco: da utopia à possibilidade*. Dissertação, Mestrado em Psicologia Social. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Souza Júnior, J. G (1986). A Cidadania do trabalhador urbano. In J. G. L. C. Teixeira (org). *A construção da cidadania*. Brasília: UNB.
- Vasconcelos, E. M (1987). *O Que é Psicologia Comunitária* (3 ed.). São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

Recebido: 19/05/2007
Avaliado: 12/06/2007
Versão final: 23/06/2007
Aceito: 25/06/2007

As Ressonâncias da Toxicomania na Construção da Subjetividade

Drug Addiction Resonance to the Construction of Subjectivity

Isabela Lemos Arteiro¹, Ana Lúcia Francisco²
Universidade Católica de Pernambuco

Resumo

O presente artigo reflete, a partir de algumas características da realidade atual de nosso país, aspectos relacionados à toxicomania e certas ressonâncias na construção da subjetividade. Os processos identificatórios, sobretudo de crianças e adolescentes, tornam-se mais complexos quando considera-se que há uma fragilidade tanto da lei simbólica quanto da jurídica, buscando-se, para sua construção, outros referenciais. Neste contexto, a droga torna-se dispositivo de pertença e legitimação social que, associada à cultura dos excessos, em seus sentidos mais diversos, incita corpos e mentes a buscar, nas intensidades das sensações e experiências, formas de inclusão social e cultural. Este trabalho tem a pretensão de levantar questões sobre o papel e a postura do profissional de psicologia frente a esta situação-problema, bem como refletir acerca das medidas educativas e profiláticas voltadas a construções subjetivas que favoreçam estes processos identificatórios.

Palavras-chave: subjetividade, toxicomania, violência, sociedade, papel social.

Abstract

This paper reflects on some characteristics of present reality in our country, especially those related to drug addiction and their resonance to construction of subjectivity. The identificatory processes, especially on children and adolescents, become more complex when there is a weakening of the symbolic and juridical laws, thus leading to the search of other references for their construction. In this context drugs become agencies of belonging and social legitimation, which, associated with the culture of excess, in their several meanings, stirs up bodies and minds to seek, through intense sensations, ways of social and cultural inclusions. This work raises questions about the role and posture of the psychologist who faces this problem-situation, and reflects on the educational and prophylactic measures concerning the construction of subjectivity favorable to identificatory processes.

Keywords: subjectivity, drug addiction, violence, society, social role.

As demandas clínicas atuais vêm exigindo, de profissionais das mais diversas áreas, um novo olhar que possa contemplar o acirramento de alguns fenômenos, dentre eles o da toxicomania. Embora

sempre presente na história da civilização, é inegável que, na atualidade, vem apresentando contornos bem diferentes daqueles já configurados anteriormente, merecendo, a nosso ver, reflexões e

¹ Mestranda do programa de mestrado de Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Psicóloga Clínica. Especialista em Psicanálise pela Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande - MS. Membro do Laboratório de Psicopatologia Fundamental e Psicanálise - UNICAP. Endereço para correspondência: Rua da Baixa Verde, 304, Apto 1504, Derby, Recife - PE. Telefone: (81) 3223.2332 / (81) 8862.5406. Endereço Eletrônico: isabelalemos@gmail.com

² Doutora em Psicologia Clínica pela PUC - SP. Pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Psicoterapeuta. Líder do Grupo de Pesquisa em Psicologia Clínica - UNICAP. Membro do Comitê de Ética - UNICAP. Endereço para correspondência: Rua Doutor Geraldo de Andrade, 75, apto 1102, Espinheiro, Recife - PE. Telefone: (81) 3242.0319 / (81) 9978.5624. Email: ana.francisco@terra.com.br

problematizações. Neste sentido, pretendemos conduzir uma discussão, visando contextualizar o momento sócio-histórico em que estamos inseridos, objetivando refletir acerca das ressonâncias da cultura contemporânea na produção e construção de subjetividades, entendidas como modos de ser, de sentir, de pensar, de agir e de desejar. Compreendemos que este questionamento convoca os psicólogos clínicos a um posicionamento, sobretudo de natureza ética, frente aos sofrimentos contemporâneos que demandam por atenção e ações profiláticas.

Em que pese as diferentes definições sobre as características da contemporaneidade³, não é intenção deste trabalho aprofundá-las. Tomaremos este período como posterior à modernidade, procurando entendê-la a partir de seu projeto, social e político.

Os ideários do projeto da modernidade, sustentados em seus princípios de regulação e distribuição de bens e de serviços e no princípio da emancipação dos indivíduos, buscavam garantir a toda população acesso à tecnologia (desenvolvimento) e à informação (educação). Entretanto, como sugere Souza Santos (1996), o excesso de promessas acabou por produzir um excesso de fracassos. O desenvolvimento, tão almejado, acarretou progresso, e a tecnologia dirigida à melhoria de qualidade de vida gerou riquezas para alguns e miséria humana, em todos os sentidos, para muitos. O desequilíbrio desses princípios acarretou, tal como indica o autor, uma hipertrofia tanto da tecnologia como do capital, em detrimento às necessidades da comunidade, a uma melhor distribuição de riquezas e ao desenvolvimento das artes. Os ideários propostos neste projeto degradaram-se, restando-nos uma versão subvertida: falamos de um capital a serviço de outros desdobramentos, tais como, o consumismo exacerbado, a construção de novos produtos pela máquina tecnológica, a construção de subjetividades voltadas para o ideal de uma melhor imagem.

Falamos em uma construção subjetiva atual, consequência do projeto da modernidade. Birman (2000a), ao tratar desta questão, em sua dimensão político-social, enfatiza que o século XXI faz parte de um momento “onde as ideologias redentoras do Iluminismo não têm mais qualquer apelo existencial, o desamparo do sujeito se recoloca, assumindo formas vigorosas e desesperantes” (p. 230). Em outras palavras, o ‘desamparo’ crescente seria o preço que o sujeito teve e tem de pagar pela aposta que fez em tal projeto (Birman, 2000^a, p. 123). O ‘desamparo’ seria a outra face da

modernidade. Projeto que prometeu colocar o sujeito em uma postura de domínio absoluto do mundo e de suas idéias, mas gerou um sujeito à deriva, cativo de seu reiterado fracasso de fazer face às exigências desse mesmo projeto.

Vale citar o artigo intitulado “A experiência como intervalo para novas visibilidades” (Mello & Souza 2005), no qual os autores retomam dois conceitos importantes abordados por Benjamim (1985), que retrata o enfraquecimento – no sistema capitalista – da *experiência*, entendida como potência, para abertura de territórios existenciais mais ricos (*Erfahrung*), em prol da *experiência vivida* (*Erlebnis*) ou meras vivências psicológicas, como podemos nomear, tendo por consequência a produção de modos psicológicos individualizantes:

Erfahrung se situa na interface entre o que é coletivo e o que é singular, entre o que é do conhecimento estabelecido pela tradição e aquele que irrompe, fazendo um furo no que se afigura como perfeitamente estabelecido. Já a *Erlebnis* é característica do indivíduo solitário da modernidade, pois, como vimos, os modos de subjetivação próprios do capitalismo privilegiam formas de relação consigo pautadas em modos psicológicos individualizantes, nos quais o coletivo se constitui como mero pano de fundo. (Mello & Souza, 2005, p. 65)

Dessa forma, há uma fusão que se faz difícil distinguir entre o ‘desamparo’ e a ‘solidão’ produtora de modos de subjetivação individualizantes. Na verdade, o que parece mais coerente afirmar é que estes mecanismos andam paralelamente e se influenciam mutuamente. Com efeito, para melhor compreendermos as ressonâncias da modernidade, na construção do sujeito, faremos uma breve retomada histórica no que constituiu esse período, cujas marcas estão presentes na atualidade.

A modernidade tem sua ascensão entre o Renascimento e o século XVII, principalmente a partir do paradigma cartesiano e das consequências que se seguiram a este. Para Facchinetti (2006):

Como ponto de partida, essa tradição tomou a certeza do sujeito para acessar cognitivamente a realidade e construiu a ciência como um sistema de saber, concebidas pelas ideologias do progresso como emancipação do homem frente à natureza e ao divino, fazendo-se marcar pelo centramento do sujeito no eu e na consciência. (p. 189)

Como propôs Koyré (citado por Facchinetti, 2006), a ciência, na era moderna, implicou uma reestruturação da metafísica ocidental: o homem passa a ser o centro do universo, senhor de suas ações e capaz de, pela razão, dominar, controlar e prever os fenômenos da natureza. “O discurso da ciência passou a ocupar a posição estratégica de

³ Alguns autores, como Bauman (1998) a definem como Pós-modernidade; outros como Lipovetsky (2005) a caracterizam como hipermodernidade.

produção e agenciamento da verdade, tornando a razão científica a marca distintiva do homem” (Facchinetti, 2006, p. 189).

Outra especificidade da Idade Moderna, que ainda reflete na atualidade, é a busca pela ordem e pela harmonia, excluindo, assim, toda situação, pessoa, conceito, prática que não condissesse a tal ordem. Assim, faz parte do projeto da modernidade a tentativa de regular ações e situações, no intuito de tornar os acontecimentos previsíveis, controláveis, eliminando tanto quanto possível a imprevisibilidade das coisas. A esse respeito, Bauman (2001) nos sugere:

Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. Para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!) era necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores. (p. 10)

Além disso, o desenvolvimento tecnológico promovido pela modernidade coloca o sujeito diante de uma nova relação com a temporalidade: por um lado, aquilo que já conhecemos por aceleração ou escassez do tempo e por outro, uma cisão com o passado, fundando uma ‘nova era’ com leis e princípios próprios, ou seja, a produção permanente de produtos e de serviços é capaz de inovar, a cada momento esse sujeito, afastando-o do legado deixado por outras gerações. Há, ainda, a tentativa de se criar soluções perpétuas, com eficácia ao longo prazo e isentas de modificações posteriores. Nas palavras do autor:

As utopias modernas diferiam em muitas de suas pormenorizadas prescrições, mas todas elas concordavam em que o “mundo perfeito” seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje aprendida permaneceria sabia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre. (Bauman, 1998, p. 21)

Na medida em que não havia lugar para os afetos, a contingência, a subjetividade, esse projeto inaugura, também, a distinção entre o público e o privado, havendo, entretanto, uma profunda relação entre a vida pessoal e a coletiva, garantindo ao sujeito segurança e estabilidade. Como acrescenta Bauman (1998): “Havia, assim, um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto, sendo a última indispensável sem a primeira” (p. 31). Os esforços coletivos, representados por instituições e autoridades não permitiam que os indivíduos ficassem à mercê de suas necessidades e escravos de seus impulsos, já que atuavam como dispositivos

de vigilância e controle. Como sugere Padilha (2001):

Tanto filosófica como economicamente, a concepção clássica da modernidade, define-a como triunfo da razão, como libertação e como revolução, buscando sempre a unidade da construção de um sistema social auto-produzido, auto-controlado e autoregulado. (p. 20).

A tentativa de produzir um equilíbrio entre o pilar da regulação e o da emancipação contidos no projeto da modernidade, tal como mencionado, pode ser considerado como um dos objetivos do Liberalismo⁴. Sua proposta era de garantir a livre expressão da singularidade em consonância à circulação da cultura e da economia gerada pela igualdade de direitos e deveres. Embora não seja objetivo deste artigo aprofundar os princípios do liberalismo, seja em seus aspectos sociais, políticos ou econômicos, sua inserção se deve tão somente com o objetivo de refletir as ressonâncias por ele produzidas no campo das subjetividades. Neste sentido, a título de exemplo, podemos dizer que, em seus princípios, mesmo concedendo direito à discordância dos credos ortodoxos e das autoridades estabelecidas, paralelamente, responsabilizava, unicamente, o indivíduo por suas escolhas, muitas vezes não oferecendo suporte para a sua realização.

Constata-se, não por acaso, que uma das conseqüências desse modelo é a crescente retração das responsabilidades do Estado, deslocadas, freqüentemente, para as esferas individuais. O aumento de profissionais liberais na contemporaneidade é reflexo dessa liberdade e autonomia nas carreiras, provocando, por sua vez, desafios quase intransponíveis para inserir-se no mercado de trabalho e sofrimentos relacionados à profunda insegurança e ameaça quanto à subsistência, comuns na realidade brasileira.

Os cenários de esperanças e utopias começam a não mais se sustentar dando lugar a um profundo sentimento de desamparo, freqüente na atualidade e responsável por diversas modalidades de sofrimentos psíquicos. Paradoxalmente, deparamo-nos com uma sociedade em que este sofrimento e vestígios de fragilidade humana não são autorizados e suportados.

Com a modernidade o racionalismo valorizou o sujeito da razão e da consciência, posicionando o *Eu* em um lugar central na civilização. Entretanto, não se trata de ‘qualquer sujeito’, mas sim aquele que responde ao ideal de perfeição, ‘imaculado’, ou

⁴ Doutrina cujas origens remontam ao pensamento de Locke (1632-1704), baseada na defesa intransigente da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual, contra ingerências excessivas e atitudes coercitivas do poder estatal (Houaiss, Dicionário Eletrônico).

seja, sem marcas, sem defeitos. Parece-nos que o homem da modernidade tornou-se um ‘produto’, passível de inspeção ou controle de qualidade para ser legitimado e aceito, segundo as demandas sociais. Para citar um exemplo, tomemos aqueles profissionais que, por não atingirem o nível de “excelência” exigido pelas organizações, são dispensados sem justa causa de seus trabalhos, permanecendo marginalizados e estereotipados como incompetentes.

Nota-se que é, portanto, da ameaça do ‘desamparo excessivo’ que o sujeito quer se livrar a todo custo. Nesse sentido, uma de suas tentativas é ir de encontro aos apelos do outro a fim de não perder o seu amor, seja o Outro materno⁵, descrito pela psicanálise, ou, neste contexto, o Outro social. Evidentemente, não será possível que se alcance o ideal desejado pela civilização, isso porque, como já dissemos, trata-se de um ideal de perfeição. Como consequência, esbarramos, na atualidade, com corpos perambulando pela vida, tomados por um insuportável sentimento de frustração e decepção direcionados a si próprio. Podemos, então, falar de uma tentativa de superação do mal-estar em seu duplo sentido: por um lado, o mal-estar constituinte, do qual o sujeito nunca se livrará, e para o qual busca formas de manejo e, por outro, um mal-estar fruto da incapacidade de responder, à altura, às exigências sociais.

Como forma de deslocar-se da perturbada condição em que vive o sujeito, produzem-se diferentes modalidades de se constituir no mundo, seja pela via da violência, do poder exercido sobre o outro ou do estado nirvânico obtido por um tóxico. A esses modos de constituição e de apresentação, recorreremos ao conceito cunhado por Michel Foucault (1970) como *modos de subjetivação*. Segundo o filósofo francês, se compreende modos de subjetivação como um processo pelo qual nos constituímos sujeitos. Guattari e Rolnik (1993) aproximam-se desse conceito ao definirem a construção da subjetividade a partir de um campo de forças de diferentes níveis, ou ainda “produzida por agenciamentos de enunciação”⁶ (p. 31).

⁵ Dicionário de Psicanálise – Outro materno (com letra maiúscula): Termo que “determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo” (Roudinesco, 1998, p. 558). O Outro materno é o lugar onde se constitui o sujeito e o determina na trama do desejo. É o primeiro objeto de amor da criança, seu elemento identificatório, a que se refere durante sua vida! “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer. E eu disse – é do lado desse vivo, chamado à subjetividade, q se manifesta essencialmente a pulsão” (Lacan, 1998, p. 193).

⁶ “A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de

Constituído por este campo de forças são muitas as alternativas que o sujeito lança mão para suportar os sentimentos intoleráveis que o pressionam. Nos últimos dez anos, para citar um exemplo, cresceu, consideravelmente, a venda de livros de auto-ajuda como uma tentativa de *responsabilização do eu*, intitulada por Birman (2000a) como modernismo. Para o autor, o modernismo é quase uma inversão nos eixos que norteiam a modernidade, em que o ‘Eu’ e a consciência não são considerados origem, mas, sim, destino. Com isso, há uma ênfase na responsabilização do sujeito pelos impasses e conseqüências de sua existência, funcionando como uma autoconsciência e revelando aquilo que estava oculto, mas que, ao mesmo tempo, era-lhe imanente. Nas palavras do autor:

O modernismo é o sintoma da modernidade, o que faz retornar de forma trágica o que esta quis recusar com as pretensões do sujeito de ser autônomo e soberano, isto é, auto-centrado nos registros do eu e da consciência. É nestes termos que os significantes auto-consciência e crítica devem ser considerados: entrelaçados na tessitura do sintoma, ou seja, daquilo que se impõe e que retorna de maneira inapelável para a cena do mundo. (Birman, 2000, p. 122)

Como bem sabemos, a era moderna é conhecida pela tentativa de regulação e de supressão, de renúncia forçada e, nesse sentido, o mal-estar estaria supostamente relacionado com o “excesso de ordem” (Bauman, 1998) e escassez de liberdade. No entanto, paradoxalmente, o que se assiste é a uma imersão na ‘desordem’ e em uma pluralidade de referências, produzindo a utopia de uma irrestrita liberdade. A idéia de excesso está presente nas diversas facetas da vida humana, dentre elas, na política, na economia, nas questões sociais, na mídia e, principalmente, naquilo que é do nosso maior interesse, nos limites do corpo. Corpo excessivamente estimulado em níveis superiores à sua capacidade de suportar. Em consequência, nos deparamos, ainda, com o sujeito, também, ‘excessivamente’ insatisfeito. Dessa forma, faz sentido o que o jurista Miguel Reale Junior⁷ (2005) nos aponta:

Temos uma sociedade de massificação, de uniformização, de entretenimento e de profunda

instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados” (1993, p. 31)

⁷ Este ponto de vista é parte de um debate envolvendo profissionais como: Jorge Forbes, Miguel Reale Junior, Tércio Sampaio Ferraz Junior, Gilles Lipovetsky, Ucho Carvalho, entre outros, do qual foi originado o livro: Forbes, Jorge; Junior, Miguel Reale & Junior, Tércio Sampaio Ferraz (orgs). (2005). *A invenção do futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipernormatividade*. Barueri, SP: Manole.

decepção com tudo o que se apresenta. Nunca o homem teve tantas condições de se libertar da moral heterônoma, das imposições moralistas da Igreja, dos usos e costumes; nunca teve tanta possibilidade de encontrar a sua felicidade independentemente de padrões rígidos e de repressões e, no entanto, ele é infeliz. Nunca esteve tão a ponto de vencer as dificuldades da natureza por meio da tecnologia, no desenvolvimento da biotecnologia, da medicina e nunca tantas vitórias obteve contra as doenças; no entanto, o homem é marcadamente insatisfeito. (p. 22)

Na perspectiva deste autor (2005), tal insatisfação pode estar diretamente ligada ao fato de que a busca de significado para a vida, na atualidade, reside, exclusivamente, em opções pessoais e não mais em um consenso coletivo. “Cada um tem obrigatoriamente que decidir sobre si mesmo, hoje. Não existe mais uma moral heterônoma. O social perdeu a capacidade de trazer realizações no plano pessoal” (Reale Junior, 2005, p. 23). Esta afirmação sustenta a hipótese lançada no contexto deste trabalho, acerca do sujeito desamparado e sem referências para conduzir a sua vida, voltando-se, conseqüentemente para o efêmero, o fugaz e a busca pelo excesso de sensorialidades. Além disso, observa-se a fragilização de instâncias informais de controle social como a família, que vem perdendo o lugar de formação ou conformação de valores para a constituição do sujeito social. Ao que tudo indica, a conformação de valores vem sendo substituída por uma sociedade de controle sobre os corpos e sobre a vida (Deleuze, 1992).

A fim de abster-se da responsabilização que lhe é lançada, o sujeito tenta encontrar escapes ou linhas de fuga. Como diz Freud, “não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: “Todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo” (Freud, 1930, p. 103). Afirma, ainda, ousadamente, e sem restrições, que, “contudo, os métodos mais interessantes de evitar o sofrimento são os que procuram influenciar o nosso próprio organismo. O mais grosseiro, embora também o mais eficaz, desses métodos de influência é o químico: a intoxicação” (p. 96).

Droga – Uma coadjuvante no cenário da contemporaneidade

O tóxico, independente de objeto e forma, apresentado como folha, pó, comprimidos, inalado, injetado ou ingerido esteve sempre presente na civilização humana, servindo ao sujeito como subterfúgio para suportar angústias e sofrimentos, ou mesmo, para a busca de intensidades. A história dos povos antigos indica a presença de inúmeros rituais em que algum tipo de droga alucinógena era utilizada como forma de acessar as divindades,

produzindo mudanças no nível de consciência normal. Na verdade, não é a presença da droga que colocamos, em questão, mas a sua significação na construção da subjetividade na sociedade atual. Corroboramos com Birman (2000b), ao mencionar a função específica que o tóxico tem no presente cenário:

Com efeito, nessa versão da atualidade, o que orienta o indivíduo é a busca desesperada de uma poção mágica que impossibilite o reconhecimento do sofrimento inerente à existência, impedindo, então, a constatação das desilusões que a vida inevitavelmente provoca em qualquer ser humano, de forma que o sujeito possa existir em um estado nirvânico⁸. (p. 202)

A droga, no contexto em que estamos tratando, não responde aos ideais de simbolização como nos usos ritualísticos, mas serve a uma emergência de *excitação pura* (Birman, 2000, p. 237) a fim de tirar o sujeito do encontro com sua impotência. Um dependente em recuperação relatou, para nossa pesquisa⁹, sua experiência em festas *Raves*¹⁰ dizendo: “Há uma perfeita harmonia entre o ácido que se toma, a música eletrônica e o movimento do corpo dando uma sensação insubstituível. Coloca o cara em um outro plano”¹¹.

Em outros termos, a presença crescente de drogas em uma parcela considerável da juventude pode estar sinalizando a necessidade de adentrar em um outro plano de sensações, renunciando, à sua maneira, ao institucionalmente constituído. Não se trata, evidentemente, de generalizações; todavia não

⁸ Princípio do Nirvana: “A tendência dominante da vida mental e, talvez, da vida nervosa em geral, é o esforço para reduzir, para manter constante ou para remover a tensão interna devida aos estímulos (o ‘princípio do Nirvana’, para tomar de empréstimo uma expressão de Barbara Low [1920:73]), tendência que encontra expressão no princípio de prazer, e o reconhecimento desse fato constitui uma de nossas mais fortes razões para acreditar na existência dos instintos de morte” (Freud, 1920, p. 66).

⁹ Pesquisa de Mestrado, em andamento, em Psicologia Clínica no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, intitulada: O Corpo na Toxicomania: Uma primazia da sensação?

¹⁰ *Raves* - o nome significa euforia, delírio, continuidade. As festas geralmente acontecem em chácaras e sítios, começando à noite e só terminando no dia seguinte. As Raves são embaladas por música *tecno* e decorações extravagantes, com raios laser coloridos e efeitos visuais. Normalmente a festa começa a valer às 2 horas da madrugada, tendo seu ápice em torno das 5h, mas só termina mesmo na tarde do dia seguinte, levando os frequentadores à exaustão. Alguns organizadores dão preferência para locais de difícil acesso, o que facilita o consumo de alguns tipos de drogas, entre elas o *ecstasy*. É comum ver os frequentadores “turbinados” tomando muita água e usando óculos escuros para evitar a claridade. Como a droga aumenta a sede do usuário, o consumo de água é exagerado. Por isso as garrafas de 200 ml chegam a custar cinco reais, sendo uma das maiores fontes de lucro da festa. Disponível em: <http://www.maxi-in.com.br>. Acesso em dezembro de 2006.

¹¹ ‘Relato coletado em 19 de dezembro de 2006 em Clínica de Recuperação como material para fins científicos.

se pode enganar que o consumo de tóxicos é ascendente em todas as classes sociais. Nesses termos, convém distinguirmos usuários e dependentes de drogas, a fim de posicionar o leitor quanto às diferentes realidades referentes ao uso de entorpecentes.

Existem aqueles denominados 'usuários recreativos', que dizem fazer uso esporádico da droga de preferência. Geralmente são jovens que, nos finais de semana, tomam drogas sintéticas em festas, ou que, por vezes, excedem na dose de álcool. Quando vêm à clínica, no curso da análise, a questão do uso emerge, mas sem criar demanda de trabalho ao sujeito, pois afirmam lidar bem com isto e não se consideram dependentes e, tão pouco, manifestam o desejo de suspensão – querem apenas 'curtir um barato'. Consideramos que existem indivíduos que podem fazer uso de 'certas drogas' e não serem ameaçados à síndrome de dependência. Porém, não podemos desconsiderar que podem ser 'toxicômanos em potencial', já que a linha entre o uso e a dependência é um tanto frágil. Há, ainda, outro grupo caracterizado pela incapacidade de cessar o abuso de substâncias e a ordem imperativa da compulsão que lhes impõe a busca incessante de sempre '*mais uma*'. Compreendemos que o grupo dos usuários se constitui por não se valer da droga como razão de sua existência. Já os toxicômanos são compelidos por uma força maior que impede que eles digam "não" ao imperativo do desejo. Assim, o uso contínuo torna-se o valor soberano de sua existência (Birman, 2000). Nesses casos, acontece o que se denomina dependência físico-psíquica. Há na dependência física, um processo de adaptação do corpo do toxicômano ao tóxico, e dessa forma, faz-se necessário o aumento das doses de droga para conseguir o efeito desejado, determinando a considerada síndrome de dependência. Todavia, além dessa questão relativa ao corpo, outros aspectos relacionados à presença da droga merecem discussões e reflexões que incidem, diretamente, no corpo social e na construção da subjetividade.

O primeiro reside na influência do tráfico sobre crianças em camadas menos favorecidas da população e nos modelos identificatórios que esses menores vão introjetando. Neste contexto, os traficantes adultos são vistos como heróis e exercem forte influência sobre os menores, já que foram 'bem-sucedidos' quando passaram da delinquência de 'pequenos' atos infratores para o crime organizado. Desde esta perspectiva, poderíamos afirmar que existe uma ética muito particular na favela regendo a construção da subjetividade. Na maioria dos casos, crianças e adolescentes, ao invés de serem conduzidos pelo sonho de estudarem e ingressarem em uma universidade tem como referencia outros critérios de seleção e capacitação para a inserção no mundo,

parecendo que a única via possível de ascensão social e financeira se dá pelo crime. Lembremos de um exemplo bastante atual do traficante mexicano Ernesto Plascência San Vicente¹², preso no Brasil no dia 19/07/2006, tendo seus bens avaliados em US\$ 30 milhões. Este tipo de 'profissão' tornou-se rentável à custa daqueles que lançam mão do tóxico como fonte de alívio e bem-estar e, uma vez dependentes, não conseguem dizer não à força imperativa do desejo. Com efeito, em se tratando da toxicomania, os maiores prejudicados são os consumidores desta grande fábrica de ilusões que a droga se tornou. Aqueles que imaginam terem solucionado suas dores ou busca de prazer pela via do tóxico acabam caindo na armadilha de serem ainda mais controlados pelo poder químico que a mesma efetua no corpo e, muitos, não sabem como sair disso.

O segundo aspecto diz respeito à grande capacidade articuladora no interior dos presídios, de onde partem as ordens para a desestabilização dos poderes públicos e do aparato policial, gerando atos de violência social e, conseqüentemente, profunda insegurança e impotência na população. A percepção que se tem é a de que, por falta de políticas públicas direcionadas a reeducação presidiária, o Estado contribui fornecendo condições para o crime organizado. Isso remete a um problema que Freud (1930) já nos apontou no século passado, quanto à questão da função da sociedade. Para ele, a sociedade deveria ter uma função controladora, possibilitando modos de melhor direcionamento das pulsões. Mas o que se vê é a pulsão de morte materializada, concretizada em praça pública, através das barbáries a que assistimos diariamente, enquanto a sociedade paralisada (provavelmente de medo) pouco reage diante de tais problemáticas. Embora não seja intenção deste trabalho uma análise mais aprofundada dessas questões, ressaltamos que a segurança e a justiça, em nosso país, não podem deixar de ser questionadas, sobretudo se atentarmos para o excessivo desamparo vivido pelas pessoas frente a esse estado de coisas.

Diante do exposto nos confrontamos com indivíduos que, por um lado, estão implicados com um pacto social e, conseqüentemente, com as forças do superego; de outro, com sujeitos invadidos pela força da pulsão de morte, gerando destrutividade. A pulsão de morte, definida por Freud como um poder demoníaco e que efetua de forma silenciosa um trabalho destrutivo, recusa-se à ordem civilizatória. Frente a este cenário, uma questão não se cala: que medidas têm sido tomadas diante da problemática da droga e da violência em nosso país, visto que não se trata, apenas, de um fenômeno particular? A

¹² Exibido pela Rede Globo no Jornal Nacional em 20 de julho de 2006.

problemática da droga, objeto de discussão deste trabalho, tornou-se um problema de saúde pública, gerando mortes por *overdose*, acidentes automobilísticos, tráfico, violência e um alto índice de criminalidade.

O espaço de atuação – uma rede de saberes.

É nosso objetivo contribuir com reflexões que nos possibilitem pensar acerca das medidas já adotadas, na medida em que compreendemos, sem desmerecê-las, que elas tendem, apenas, a ver ‘a ponta do *iceberg*’ e desviar-se dos fundamentos de sua problemática. O fenômeno da toxicomania precisa ser discutido através de uma ‘rede de saberes’, envolvendo todos aqueles que se dizem parte do contexto social. A prevenção primária, por exemplo, não deve ser realizada, apenas, através de projetos educacionais nas escolas, mas precisam envolver outros dispositivos como a família e a mídia, por exemplo. Entendemos que fazer prevenção não é apenas esclarecer a respeito dos malefícios do uso de drogas, mas, antes disso, trata-se de proibir a veiculação de propagandas que a associam à pura experiência de prazer e sucesso pessoal.

No que tange a isso, vale refletir a respeito da posição do clínico que, muitas vezes, irá se ater ao problema, somente, a partir do momento que recebe algum cliente com tal demanda. Corroboramos com a crítica feita por Joel Birman (2000b) quando afirma que a psicanálise, como discurso, perdeu suas dimensões ética e política, ficando restrita a uma mera perspectiva terapêutica e deixando de lado a harmonia do sujeito no campo social, o que poderia ser uma de suas finalidades. Hoje, a psicanálise não pode furtar-se a esta demanda, é preciso ocupar um novo espaço e produzir um discurso sobre a questão do social, posicionando-se frente a essas formas de subjetivação que se apresentam na atualidade. Parece-nos urgente, então, que interroguemos de um outro lugar, para problematizar, inclusive, os recursos teóricos que nos apóiam.

Não há como negar que a elaboração teórica freudiana sobre a civilização foi recebida com restrições por uma grande parte de pensadores, inclusive pelos pós-freudianos, que o julgaram um texto, eminentemente, pessimista. No entanto, o que Freud (1930) enfatiza, em seu artigo “O mal-estar na civilização” é que o sujeito não se verá livre dos conflitos que o perturbam, mas que terá de manejar por toda sua vida com a luta que se estabelece entre os registros da pulsão e o da civilização. Com isso, Freud funda uma nova perspectiva não indicando cura ou solução para esse entrave, mas, sim, um gerenciamento dos pólos que se opõem. Essa concepção, ou seja, a de gerenciar o conflito é fortemente refutada pela classe cientificista, visto

que visam saídas e alternativas imediatas, cientificamente comprovadas e mensuradas, que permitam ao sujeito extinguir o problema e o mal ao qual se vê submetido.

No contexto atual, de uma sociedade de excessos, é como se estivéssemos diante do não interpretável, daquilo que nos escapa. Em que pesem discussões sobre as falhas nos códigos penal e civil, parece-nos que há, sobretudo, enfraquecimento da lei simbólica¹³. Nesse sentido, a falta de limites, a ideologia que perpassa no slogan: “*Viver sem fronteiras*” orienta o sujeito para uma ilusão de tudo poder e, dessa forma, nem o direito, nem a lei é capaz de frear.

Vale salientar que a lei 11.343, de 23 de agosto de 2006 institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – SISNAD. Contudo, o que colocamos em questão é a aplicabilidade, visto que a mesma contempla medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Em tese, a lei está muito bem fundamentada nos princípios de reeducação e reinserção do dependente, não cabendo mais, em hipótese alguma, a sua condenação a pena privativa de liberdade, considerando que o usuário não representa à sociedade um real perigo. No capítulo II da mesma lei, o tráfico ilícito de entorpecentes é tido como um crime de perigo abstrato, ou seja, independente da prova dessa probabilidade de dano. Com certa frequência acompanhamos, por meio da mídia, as buscas e apreensões de drogas em todo o território brasileiro, todavia, não deixa de ser comum a presença dos próprios policiais como comandantes das quadrilhas envolvendo roubos e tráficos de drogas¹⁴. É nesse sentido que problematizamos a aplicabilidade da lei e reiteramos o questionamento acerca da gradual perda de eficácia da lei simbólica.

Em ‘O Mal-Estar na Civilização’, Freud (1930) afirma que a sublimação seria um destino pulsional que atenderia às exigências psíquicas e civilizatórias, tal como uma negociação que intensificaria a produção do prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual. Aqui se expressariam, por exemplo, “a alegria do artista em criar, em dar corpo às suas fantasias ou a do cientista em solucionar problemas ou descobrir verdades” (Freud, 1930, p. 98). No entanto, como

¹³ Na perspectiva lacaniana, a lei simbólica ou o significante Nome-do-Pai é compreendido como uma função de corte e de lei para que o sujeito se constitua como ‘um ser de falta’.

¹⁴ Para citar um exemplo, em maio de 2007, foi divulgado pela Rede Globo o envolvimento do policial Júlio César de Almeida como comandante de uma quadrilha que roubava carros e revendia as peças, usando as mesmas como esconderijo para o transporte de drogas.

despertar um trabalho de produção artística em meio a uma realidade caótica? Diferentemente de classes mais abastecidas, a criança da favela não brinca; ela é parte da luta pela sobrevivência ao caos social, servindo, desde cedo, como “laranja” ou “aviãozinho” para os mais velhos do tráfico de drogas, encontrando aí saída para o desamparo a que está exposta.

Segundo Arendt (1969):

Violência e poder seriam termos opostos, pois é na desintegração do poder que se propicia a violência. A glorificação da violência ocorreria em função da frustração da faculdade de agir no mundo, tendo suas raízes na burocratização da vida pública e na vulnerabilidade dos grandes sistemas que seca as possibilidades de criação. O decréscimo do poder pela carência da capacidade de agir em conjunto seria um convite à violência, e aqueles que perdem essa capacidade, governantes ou governados, dificilmente resistem à tentação de substituir o poder pela violência. É o caso do aumento da ineficiência da polícia acompanhado do aumento da brutalidade de sua ação. (p. 43)

Percebe-se, na contemporaneidade, que as instituições, em parte responsáveis pela coerção das forças pulsionais, necessária à manutenção da vida coletiva, vêm se fragilizando gradualmente. Paralelamente, cada vez mais, a educação de crianças e adolescentes é delegada às escolas e à mídia que, por sua vez, também, não conseguem desempenhar a demanda educativa que lhes é dirigida. Os meios de comunicação, por exemplo, através de propagandas e programas a eles veiculados apresentam signos que induzem a valores nos quais o humano passa ser visto de forma coisificada, sujeito a satisfações voltadas ao consumo e ao culto do corpo como elementos centrais. Nesses termos, a mídia, principalmente, estaria desempenhando importante função na construção subjetiva, ocupando, assim, o lugar que fora, tradicionalmente, do Estado e da família. Fischer (2002) ressalta o poder dos meios de comunicação em nossa sociedade atual:

Mais do que inventar ou produzir um discurso, a mídia reduplicá-lo-ia, porém, sempre a seu modo, na sua linguagem, na sua forma de tratar aquilo que “deve” ser visto ou ouvido. (segundo seus interesses – grifo nosso). Isso quer dizer, então, que ela também estaria simultaneamente replicando algo e produzindo seu próprio discurso, sobre a mulher, sobre a criança, sobre o trabalhador (...) (sobre o álcool e as drogas – grifo nosso). (p. 86)

De fato, os meios de comunicação de massa, com suas estratégias eficazes, levam para o mercado não apenas um produto ou serviço, mas uma cultura, uma filosofia. Através dos bens de consumo, são apresentadas formas de viver que se

tornam padrões, a ponto de produtos supérfluos tornarem-se vitais para a sobrevivência. Em outras palavras, o mercado atual sabe como gerar necessidade para que alguns bens de consumo tornem-se essenciais e indispensáveis. Vale salientar, que os produtos que ganham notoriedade e evidência não são mais aqueles que se destacam por sua confiabilidade e durabilidade, e sim, os transitórios e fugazes, aqueles que amanhã já são conhecidos como ‘ultrapassados’, dada à rapidez da evolução tecnológica. No *espírito de consumismo*, atual, evita-se o durável e deseja-se o transitório (Bauman 1998, p. 35).

Diante do cenário apresentado, é possível pensar que nossa implicação, enquanto profissionais de saúde, nos trabalhos sociais, dirige-se, essencialmente, à elaboração de práticas educativas e profiláticas, seja no âmbito das Organizações Governamentais como das não Governamentais. Vale ressaltar que muitas iniciativas, nesta direção, já vêm sendo tomadas e consideradas bem sucedidas, levando para uma grande parcela de crianças e adolescentes, cujo futuro poderia ser a droga e/ou a violência, perspectivas de pertença, cidadania e realização profissional.

A esse respeito, podemos citar a realização do Manifesto Nacional denominado *Movimento Propaganda sem Bebida*¹⁵. Implicados neste movimento estão as entidades médicas e ligadas à saúde, que apóiam a Política Nacional sobre o Alcool anunciada pelo Governo Federal e as medidas que serão implementadas pelo Ministério da Saúde e pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Dentre estas entidades destacam-se o Conselho Federal de Medicina, Associação Brasileira de Psiquiatria, Associação Brasileira dos Estudos do Alcool e outras Drogas (ABEAD), Centro Brasileiro de Estudos da Saúde (CEBES) e sindicatos médicos. Somam-se a elas outras 350 entidades que compõem este movimento.

Esta é uma ação que visa um trabalho de conscientização do governo e que toca na representação social que se tem do álcool. É sabido que o alcoolismo é a terceira doença causadora de mortes no Brasil, seja em virtude de doenças decorrentes da mesma, seja por acidentes automobilísticos ou violência doméstica. E, mesmo assim, a televisão brasileira, por interesses econômicos, continua priorizando os horários nobres para fazer apologia do prazer relacionado ao álcool. A proposta do movimento é que o consumo de bebidas alcoólicas seja tratado devidamente como um grave problema de saúde pública, com a

¹⁵ Acesse o site <http://www.propagandasmbebida.org.br> para maiores informações.

adoção de iniciativas voltadas a reduzir e prevenir os danos à saúde e à vida, bem como as situações de violência e acidentes associados ao uso abusivo do álcool. Uma de suas metas é a aprovação de legislação junto ao Congresso Nacional que restrinja a publicidade de álcool nos meios de comunicação e em eventos esportivos, culturais e sociais, semelhante à legislação atual que restringe as propagandas de cigarro.

Outra medida que vem sendo devidamente aplicada desde julho de 2002, é a *Lei Seca*, realizada no Município de Diadema - SP, atestando uma fórmula de sucesso em 5 anos de realização. A lei impede a venda de bebida alcoólica nos bares após as 22h. Desde que a lei entrou em vigor, a taxa de acidentes de trânsito diminuiu 30% e o número de homicídios, segundo especialistas, 80%. O município era considerado o mais violento do estado de São Paulo, apresentando, em 2000, o registro de 238 homicídios, contra 78, no ano passado. Outra evidência, a partir da determinação da lei, foi a redução considerável da violência doméstica. Segundo a secretária de Defesa Social, Regina Miki:

Acredito que devemos isso ao trabalho de fiscalização. Não basta dizer não, mas educar e acompanhar se a medida está sendo cumprida. Já notificamos 2.115 bares, multamos 238 e lacramos 15. É claro que outras medidas também favoreceriam o combate ao consumo exagerado do álcool, como o aumento do preço, mas isso requer ações por parte do governo, assim como as relacionadas à restrição da propaganda¹⁶.

No que diz respeito a medidas educativas e profiláticas voltadas a outras drogas, vêm ganhando notoriedade trabalhos comunitários que visam à inserção de crianças e adolescentes em atividades esportivas e culturais. A magnitude dessas ações envolve equipes interdisciplinares e a sociedade como um todo, em uma rede de ações e saberes, cujo objetivo último dirige-se à oferta de caminhos para a construção de cidadania.

Sabemos que esta construção não se realiza a curto prazo; mesmo assim, propostas e alternativas para fazer face a essas problemáticas tornam-se urgentes, hoje. Trata-se de uma questão que demanda por atenção a partir de diferentes olhares. Desde este ponto de vista, abordar a dependência química apenas como um "Transtorno Relacionado a Substâncias", tal como indica a classificação do CID-10 (Kaplan, Sadock & Greeb, 1993), acarreta uma visão disjuntiva do dependente. A cura de uma determinada "doença" requer a percepção do ser humano como um todo, o que inclui influências

ambientais, relações com a família, com o trabalho e o contexto social e econômico em que se está inserido. Na compreensão dos problemas relacionados à drogadição o enfoque global é imprescindível. Por isso, esperamos que nossa discussão possa gerar uma interlocução com outros autores que, assim como nós, também se empenham em problematizar as ressonâncias da toxicomania na construção da subjetividade.

Referências

- Arendt, H. (2001). *Sobre a violência* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Relume-Dumara.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar na pós-modernidade* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. (1ª ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Birman, J. (2000a). A psicanálise e a crítica da modernidade. In R. Herzog (org). *A psicanálise e o pensamento moderno* (pp. 109-130). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Birman, J. (2000b). *Mal-estar na atualidade: as novas formas de subjetivação* (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Deleuze, Gilles. (1992). *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Facchinetti, C. (2006 Jan-Mar). Aprendendo a ser médico: investigações antropológicas sobre a cultura moderna na prática hospitalar. In *História, ciência e saúde* 13(1), 189-92.
- Fischer, R. M. B. (2002). Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, 83-94. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em 27 de dezembro de 2006.
- Foucault, M. (2005) *A ordem do discurso* (9ª. ed.). São Paulo: Ed. Loyola (Originalmente publicado em 1974).
- Freud, S. (1974). *O Mal-estar na Civilização*. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas, Vol. 21. Rio de Janeiro: Imago pp.81-171, 1974 (Originalmente publicado em 1930).
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1993). *Micropolítica - Cartografias do desejo*. (3ª. ed.). São Paulo: Vozes.
- Junior, M. R. (2005). Constituições culturais: a razão e o afeto na política. In J. Forbes, M. R. Junior & T. S. F. Junior (orgs). *A invenção do futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade* (pp.21-40). Barueri, SP: Manole.
- Junior, T. S. F. (2005). Possibilidades virtuais da realidade: ontem e hoje. In J. Forbes, M. R. Junior & T. S. F. Junior (orgs). *A invenção do*

¹⁶ O relato é extraído da reportagem *Lei Seca é exemplo para o Brasil*, divulgada no Boletim Eletrônico ACCA/ Propaganda sem Bebida.

- futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade* (pp.95- 122). Barueri, SP: Manole.
- Lacan, J. (1998). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*; texto estabelecido por Jacques Alain Miller; tradução de MD Magno (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lipovetsky, G. (2005). O limite do corpo, o limite. In J. Forbes, M. R. Junior & T. S. F. Junior (orgs). *A invenção do futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade*. (p.123 - 150). Barueri, SP: Manole.
- Lipovetsky, G. (2005). Possibilidades virtuais da realidade: ontem e hoje. In J. Forbes, M. R. Junior & T. S. F. Junior (orgs). *A invenção do futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade* (pp.95- 122). Barueri, SP: Manole.
- Mello, D. & Souza A. L. (2005 Jan-Apr). A experiência como intervalo para novas visibilidades. In *Psicologia Social* 17(1). Disponível em: www.scielo.com.br Visitado em 27dezembro 2006.
- Organização Mundial de Saúde (1993). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roudinesco, E. (1998). *Dicionário de Psicanálise* (1ª. ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Santos, B.S. (1996). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós modernidade* (2ª. ed.). São Paulo: Cortez.
- <http://www.maxi-in.com.br>.
- <http://www.propagandasembebida.org.br>
- http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm

Recebido: 17/04/2007
Avaliado: 04/06/2007
Versão final: 20/06/2007
Aceito: 22/06/2007

Adoecimento: O Ser-para-a-Morte e o Sentido da Vida

Falling ill: The Being-for-Death and the Meaning of Life

Leopoldo Nelson Fernandes Barbosa¹, Ana Lúcia Francisco²,
Karl Heinz Efken³

Universidade Católica de Pernambuco

Resumo

É comum, em pessoas que experimentam uma situação inesperada, tal como, ser acometido brutalmente por um acidente ou receber o diagnóstico de uma doença grave, a vivência de um período de “crise” permeado por reflexões sobre a vulnerabilidade da vida e a uma sensação de proximidade com a morte. Este momento tem seu agravamento, se o paciente vivencia períodos de hospitalização, recebe tratamentos invasivos, como cirurgias e/ou apresenta alguma seqüela posterior. O impacto do adoecimento pode paralisar a existência humana visto que afeta a relação do indivíduo com o mundo. Diante disto, a perspectiva fenomenológica existencial contribui para a psicologia clínica na medida em que nos faz transformar a nossa forma de ver o paciente que sofre e, quando conseguimos dar voz a este sofrimento, contribuimos para que a sua vida tenha verdadeiramente o seu sentido.

Palavras-chave: crise, adoecimento, hospitalização, psicologia clínica.

Abstract

For those people who live unexpected situations, like being brutally reached by an accident or receiving the diagnosis of a serious illness, it is common to experience a period of “crisis” together with reflections on the vulnerability of life, and with a sensation of proximity to death. This moment is worsened if the patient lives periods of hospitalization, receives invasive treatments as surgeries, and/or presents some later after-effects. The impact of the illness can paralyze the human existence since it affects the relation of the individual to the world. Thus, the existential phenomenological perspective can contribute to clinical psychology insofar as it makes us change our way of seeing the patient who suffers, and, when we manage to give voice to this suffering, we contribute to truly give his life a meaning.

Key words: crisis, suffering, falling ill, hospitalization, clinical psychology.

É bastante comum, frente a situações inesperadas, tal como, ser acometido brutalmente por um acidente ou receber o diagnóstico de uma doença grave, o relato sobre a vivência de um período de “crise” permeado por reflexões sobre a vulnerabilidade da vida e, em muitos casos, a uma sensação de proximidade com a morte. Este momento tem seu agravamento, sobretudo, se o paciente é internado em um hospital, recebe

tratamentos invasivos, como cirurgias e/ou apresenta alguma seqüela posterior.

Segundo Arendt (2005), o que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição humana. Com a hospitalização, há um profundo sentimento de desalojamento e de referência temporal e o

¹ Psicólogo Clínico, Especialista em Psicologia Hospitalar pela Santa Casa de São Paulo. Bolsista (PROSUP/CAPES) do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Endereço para correspondência: Av. Beira Rio, 230, aptº 101. Ilha do Retiro. Recife-PE. Cep. 50.750-400. Endereço eletrônico: lnfbpsi@uol.com.br

² Profa. Dra. Docente da graduação e pós-graduação do departamento de psicologia da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Coordenadora da linha de pesquisa “Práticas Psicológicas em Instituições” e Líder do grupo de pesquisa em Psicologia clínica.

³ Prof. Dr. docente da graduação do departamento de filosofia e do mestrado em psicologia clínica da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

indivíduo pode sentir-se afastado do que lhe é familiar e que lhe serve de contorno em sua existência. Como dito por Botega (2002), o impacto de uma doença imobiliza e congela a existência humana, afetando a sua relação com o mundo.

A vivência da hospitalização, *per se*, traz esta sensação, principalmente quando o paciente permanece internado por longos períodos. A prática da psicologia hospitalar nos põe em contato com um paciente que se questiona: “Por que eu?”. Nesta experiência, podem surgir sentimentos de raiva e depressão que afetam tanto o paciente quanto a família, interferindo, sem dúvidas, em todo o percurso do tratamento. A hospitalização retira o paciente de um lugar seguro, da sua casa, do seu trabalho, da sua família, para um lugar diferenciado. Ele sai de uma posição em que tinha plena autonomia para a submissão a outros que possam decidir por ele.

Embora mantenham algumas convergências, é preciso assinalar diferenças marcantes na vivência da hospitalização em instituições públicas e em privadas. O serviço de hotelaria em hospitais privados preza pela boa comida e um ambiente agradável, procurando manter uma equipe organizada e disponível diante de alguém que sofre. No caso das instituições hospitalares públicas, frequentemente acontece o inverso: o paciente sofre, não tem serviço de hotelaria, falta medicação, a comida pode não ser preparada seguindo instruções nutricionais adequadas àquele paciente e frente a reclamações de seu sofrimento recebe, em alguns casos, o rótulo de “paciente chato”. A realidade do setor público, na contemporaneidade, nos mostra que a condição humana, totalmente fragilizada, é perpassada por uma perspectiva que violenta os direitos humanos básicos.

Mas, como já dito, há convergências que, pelo seu caráter, merecem destaque. Por exemplo, a presença de médicos especialistas, enfermeiros, auxiliares, psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, fisioterapeutas, entre outros, preparados para a expectativa de cura ou extinção rápida de sintomas, o que os leva, pela precariedade da situação, a olhar o paciente como um objeto.

Neste contexto, não é raro observar a demanda para que psicólogos e psiquiatras funcionem, em certos momentos, como verdadeiros “bombeiros”, especialmente quando o paciente chora, reclama, fica triste, até porque, neste estágio, ele já recebeu um diagnóstico de depressão pela própria família. Ao paciente não é permitido nem ao menos reclamar ou chorar; falar de morte, então, lhe é totalmente vedado e velado. O discurso é sempre o de que tudo vai ficar bem e que não há motivos para preocupações. Não que este discurso não deva existir; consideramos sim a necessidade de se estimular o paciente para a melhora de seu quadro. No entanto, queremos apenas ilustrar o velamento do sofrimento do paciente, através de um discurso que pede para ser falado e que busca um lugar

para ser escutado. O paciente precisa ter voz ativa em todo o seu tratamento.

Acreditamos que esta reflexão é pertinente na medida em que, consultando a bibliografia sobre o assunto, percebemos que a equipe “interdisciplinar”, comumente, enfatiza os aspectos técnicos da situação, não se enfatizando as questões éticas relacionadas ao significado deste diagnóstico. Neste sentido, pretendemos, através da aproximação com pressupostos oriundos da fenomenologia existencial heideggeriana, pensar sobre o sentido da morte para o ser humano e como ele se coloca frente a essa possibilidade, esperando que estas problematizações possam contribuir para uma ação clínica voltada para a ética do humano. Espera-se que a abordagem deste tema possa oferecer subsídios à equipe que cuida e está em contato direto com o paciente, compartilhando com ele a aproximação de sua finitude decorrente do adoecimento, da hospitalização e dos subseqüentes tratamentos.

A fenomenologia existencial no contexto hospitalar

Em contraponto ao movimento metafísico⁴, a fenomenologia foi se constituindo como crítica a ciência (Critelli, 1996). Em Heidegger (1998a), ela exprime a máxima que se pode formular na expressão “as coisas-em-si-mesmas” produzindo um outro sentido a este movimento. Considerando a fenomenologia como ciência dos fenômenos e entendendo-os como algo que se revela ou que se mostra a si mesmo, a sua compreensão depende, então, dos seus diferentes significados, inter-relacionados no processo de sua revelação/ocultação. A respeito da doença como fenômeno, o autor afirma:

“É muito corrente falar-se de manifestações de uma doença. O que se tem em mente são ocorrências que se manifestam no organismo e, ao se manifestarem, “indicam” algo que em si mesmo não se mostra. O aparecimento destas ocorrências, o seu mostrar-se, está ligado a perturbações e distúrbios que em si mesmos não se mostram. Em consequência, manifestação enquanto manifestação de alguma coisa não diz um mostrar-se a si mesmo, mas um anunciar-se

⁴ “(...) para o pensar metafísico, toda possibilidade de um conhecimento válido e fidedigno é garantida pela construção de conceitos logicamente parametrados e de um aprivação da intimidade entre os homens e seu mundo, isto é, entre os homens e a experiência que tem de seu mundo. Ora, um tal conhecimento é tão somente a articulação de uma alternativa de aproximação do real, ainda que devidamente planejada e estruturada. Mas nem por isso, seria a única afiançada (...)” (Critelli, 1996, p.14)

de algo que não se mostra. Manifestar-se é um não mostrar-se. No entanto, este “não” de forma alguma pode ser confundido com o não privativo, que determina a estrutura do aparecer, parecer e aparência. O que não se mostra desta maneira, como o que se manifesta, também nunca poderá aparecer e parecer. Todas as indicações, apresentações, sintomas e símbolos possuem a estrutura formal básica da manifestação, embora sejam diferentes entre si” (p. 59).

Apesar da manifestação não ser nunca um mostrar-se completo do fenômeno, qualquer manifestação só é possível com base no mostrar-se, pois, manifestar-se é anunciar-se mediante algo que se mostra. Diante disto, ao refletirmos sobre o fenômeno da doença em suas diferentes formas de manifestação, percebemos que o que se mostra são os sintomas e os sofrimentos decorrentes destes. Entretanto, o que se oculta são as rupturas não visíveis na sua manifestação, mas presentes na composição do próprio fenômeno.

Nesta linha de raciocínio, a doença seria o fenômeno e a busca de sua compreensão o *logos* que se produz acerca dela. A perspectiva heideggeriana nos mostra que, para além de designar conhecimento acerca de algo, *logos* é tomado como discurso e, neste contexto, o discurso revela e torna acessível aos outros o fenômeno sobre o qual se discorre, tomando, portanto, o caráter de fala. Assim, o discurso “deixa e faz ver” a partir daquilo sobre o qual discorre de tal modo que a comunicação discursiva possa revelar e tornar acessível aos outros o que se experiencia.

A fenomenologia é, então, uma via de acesso e um modo de verificação vez que busca refletir sobre o ser-das-coisas enquanto possibilidade de discorrer sobre suas formas de manifestação. Para Heidegger (1998a), ontologia⁵ e fenomenologia caracterizam a própria filosofia em seu objeto e modo de tratar, encontrando o seu ponto de partida na hermenêutica da presença, que, enquanto analítica da existência, amarra o fio do questionamento filosófico do lugar de onde ele nasce e para onde retorna.

Corroborando com esta reflexão, Critelli (1996) ressalta que a fenomenologia aponta para o limite de uma perspectiva epistêmica na medida em que se coloca sob questão a crença da metafísica na unicidade da verdade e na busca de um conhecimento absoluto. Neste contexto, a interpretação fenomenológica compreende o modo como se conhece os fenômenos não como “a verdade” acerca deles, mas como uma

perspectiva possível, entre outras, sendo o conhecimento, portanto, relativo e provisório.

A relatividade é percebida pela fenomenologia como uma condição que os entes têm de se manifestar no horizonte do tempo e no seu incessante movimento de mostrar-se e ocultar-se. Em contraponto a metafísica que busca, através de uma abordagem lógica do ser, superar a insegurança através do conhecimento, a fenomenologia instaura-se na angústia dada pelas infundáveis formas de se ser (Critelli, 1996).

Tal como Heidegger (1998a), Critelli (1996) afirma que a vida humana está em perpétuo deslocamento e o modo humano de ser-no-mundo – viver – jamais alcançará qualquer fixidez. Mudam-se as idéias, as sensações, as emoções, as perspectivas, os interesses, as lembranças, os significados, o modo de nos relacionarmos com os outros e com as coisas. Portanto, a experiência de viver do homem é, desde sua origem, a experiência da fluidez constante, da mutabilidade, da inospitalidade do mundo e da liberdade; esta é a sua condição humana, quase como sua natureza.

Na contemporaneidade, com a intenção de se livrar da angústia da inospitalidade do mundo, o homem parece criar mecanismos de controle excessivos. Hoje, não se fala em simplesmente viver, mas em controlar a vida, ainda que se saiba da sua contingência e finitude. A tecnologia cria formas ultramodernas de manter a vida a qualquer preço, seja para o bem da ciência ou para fins financeiros.

Em que pese os avanços técnico-científicos no diagnóstico e tratamento de um conjunto de quadros clínicos, parece-nos necessário uma breve reflexão acerca do cuidado e dos dispositivos⁶ utilizados pela ciência médica. Observa-se que, não raramente, este cuidado visa, em muitos casos, a imortalidade do homem, haja vista o crescente interesse nos programas de congelamento de corpos ou de parte destes, referenciados pela mídia, para serem acordados ou ressuscitados no futuro quando for descoberta a cura de determinadas doenças.

Para quem estes cuidados são dirigidos e qual a finalidade desses dispositivos, coloca-nos frente a questões éticas fundamentais para a condição humana, na medida em que se assiste,

⁵ Ontologia em seu sentido mais amplo independe de correntes e tendências ontológicas, é mais originário que as pesquisas ônticas das ciências positivas. É uma genealogia dos diversos modos possíveis de se ser, que não se deve construir de maneira dedutiva (Heidegger, 1998a). Nas palavras de Safra (2005), ontológico relaciona-se aos fundamentos da condição humana. O que funda o ser humano para além do tempo, além do biográfico. Em contraponto, ôntico relaciona-se aos acontecimentos no tempo e no mundo, aos registros da experiência.

⁶ “(...) Dispositivo refere-se a um conjunto decididamente heterogêneo que englobe discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. (...) O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (Foucault, 1995, p. 244)

muitas vezes, a unificação de procedimentos tecnológicos na medicina que objetivam o prolongamento da vida sem nenhuma condição humana.

O sentido da vida é simplesmente viver? É comum, em processos de adoecimento e de hospitalização, a proximidade com a precariedade de nossa condição humana e com a instabilidade do mundo. Estes são momentos “privilegiados” em que nos deparamos com o contingente, com a finitude e com a privação de liberdade impulsionando-nos a refletir sobre o real sentido da vida. Observa-se que muitas dessas reflexões modificam conceitos, metas, objetivos e posturas pessoais em torno da própria existência, que necessitam ser faladas e ouvidas e, talvez, esta seja uma das principais funções do psicólogo no contexto hospitalar: cuidar, colocar-se à escuta do que não quer se calar e ouvir a denúncia despertada pelo sofrimento que está para além do adoecimento de um corpo.

Nesta perspectiva, concordamos com Boff (1999) quando ressalta o cuidar como atitude e não mero ato. Abrangendo mais que um momento de atenção, de zelo, de desvelo, o cuidado representa uma atitude de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. Amparado nos pressupostos heideggerianos, este autor indica, ainda, que o cuidado, enquanto fenômeno ontológico-existencial básico, encontra-se no *a priori*, na sua raiz, antes de toda atitude ou situação humana, devendo ser reconhecido como um modo-de-ser essencial. Sem o cuidado o humano deixa de existir e, se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, define-se, perde sentido e morre.

Em concordância com este pensamento, Stein (2005) nos diz que ser-no-mundo significa ter como seu ser o cuidado, cujo sentido é a temporalidade estática e não linear ou objetivável, tal como sustentada pelos princípios da tradição metafísica. O estar-ai, desde sempre, se compreende em vista da existência, da facticidade, da decaída e o mundo humano é estruturado a partir do cuidado que tem uma maneira específica de temporalidade, manifestando-se na morte. “(...) Somente a partir da morte se compreende um poder-ser-total que, entretanto nunca se realiza: ou ainda não somos totais, ou então, quando totais, não mais nos podemos compreender” (p. 78).

A compreensão da finitude é dada através do discurso que, para Heidegger (1998a), é um existencial originário da abertura do ser-no-mundo, devendo, também, possuir em sua essência, um modo de ser mundano para que a linguagem possa tornar-se a sua forma de pronunciamento.

A escuta e o silêncio, por pertencerem à linguagem como possibilidades intrínsecas, tornam-se função constitutiva do discurso para a existencialidade da existência. E é somente onde se dá a possibilidade existencial de discurso e escuta que se torna possível ouvir (Heidegger, 1998a). É através da palavra, da linguagem, que as coisas chegam a ser. É no fazer-se

da linguagem do ser que o homem vem a si mesmo e o mundo vem ao homem e a linguagem é um constante desvelar-se e velar-se do ser na história da humanidade (Sleutjes, 2001).

Alcançar a totalidade da pre-sença na morte, segundo Heidegger (1998b), é ao mesmo tempo perder o ser do presente. Esta transição, para o “não mais estar pre-sente”, retira a presença da possibilidade de realizar a experiência desta transição, bem como de, também, compreendê-la. A morte dos outros, todavia, é tomada como uma possibilidade, visto que o findar da pre-sença é objetivamente acessível e, sendo necessariamente ser-com-os-outros, a pre-sença poderá obter uma experiência de morte.

Temos muito a aprender com os relatos de experiências dos pacientes: sobre a vivência do adoecimento, da hospitalização, da reação vivida com a privação de liberdade e a possibilidade da sua própria morte. Através do discurso o paciente poderá, como dito anteriormente, expressar suas vontades e desejos e entendemos que ao cuidá-lo existirá uma possibilidade de lhe dar voz ativa sobre a sua própria vida.

Um ser-para-a-morte e o sentido da vida

Por que refletir sobre a morte se estamos falando de tratamentos, possibilidades de cura ou de voz ativa sobre a vida? Em coerência com a perspectiva adotada neste ensaio, a morte é entendida como inerente ao ser e faz parte da vida. Ela é, senão, a única certeza que se tem.

O paciente grave, como dito por Souza e Boemer (2005) é um ser que tem parte de si afetada pela doença e apresenta-se como um “sendo-doente”. Neste sentido, uma pessoa que apresenta o seu mundo afetado por esta vivência, comprometendo suas possibilidades de vir-a-ser, experimenta um não-ser, que se revela com a consciência de que todo ser humano é um ser-para-a-morte.

Vale destacar que, na sociedade moderna, as várias formas e contextos em que o morrer se apresenta, geram repercussões e incitam a inúmeras discussões, principalmente no campo da bioética. Interessante observar que, apesar de todo o aparato tecnológico atual, há muitas razões para não se encarar a morte de uma maneira serena, uma vez que, sobretudo em procedimentos invasivos, questiona-se o sentido de manutenção de uma sobrevivência pouco digna.

Este questionamento encontra ressonâncias na perspectiva apontada por Kübler-Ross (1989) quando destaca que, hoje, morrer é percebido como bastante solitário, mecânico e desumano.

Distantes estão os dias em que era permitido ao homem morrer dignamente no seu próprio lar, sem contar que um paciente gravemente enfermo, geralmente, não tem o direito de opinar e, nesses casos, custaria muito pouco lembrar que o doente tem desejos, sentimentos, opiniões e, acima de tudo, o direito de ser ouvido.

A morte acompanhada com temor e aflição pelos homens parecia ser, na antiguidade, vivida com maior tranqüilidade. Hoje, como fonte de interesse da ciência na busca de estratégias que possam domá-la, ela é percebida como aterrorizadora na medida em que é representada como desfiguramento do corpo e submissão ao desejo do outro. Seguindo esta linha de pensamento, Souza e Boemer (2005) pontuam que os profissionais de saúde, encarregados de cuidar da saúde do homem também buscam espaçar, ao máximo, esta vivência tão temida.

Trabalhando em torno desta temática, Kovács (2003) relata, ainda, que a medicalização da morte favorece a sua desconstrução (velamento), define parâmetros e ela passa a ser entendida como processo e não mais como constitutivo do humano. Em muitos casos, a família não sabe se está diante de um vivo ou de um morto. O hospital se encarrega de elaborar horários de visitas para tamponar o que não “pode” ser visto e, assim, com o encobrimento do sofrimento, o paciente sofre isoladamente, tendo como companhia, aparelhos ultra-modernos que realizam as funções dos seus órgãos vitais.

É essa total negação da morte, inerente à condição humana, que nos inquieta e nos faz buscar subsídios para melhorar o cuidado com o paciente. Hoje crescem os movimentos de humanização no contexto hospitalar, são divulgadas mais claramente as informações sobre cuidados paliativos e a ética e a bioética surgem como reforços nesta “batalha”, ainda longe do seu fim.

Não há interesse, nesse ensaio, em criticar a tecnologia que vem sendo desenvolvida para a melhoria das condições humanas, mesmo porque ela é de grande importância e, sem dúvidas, traz enormes contribuições. A questão, aqui, diz respeito a sua utilização para manter a vida a qualquer custo, principalmente quando a morte já foi anunciada. Sobre a importância de se valorizar o contato profissional-paciente, Souza e Boemer (2005) consideram que esta busca desenfreada para o bem estar do homem moderno, pode se transformar em um percurso desumano e desprovido de vínculos.

Os estudos com pacientes graves realizados por Kübler-Ross (1989), ressaltam a importância da humanização e dos vínculos afetivos, seja entre equipe-paciente ou família-paciente. Na tentativa de dar voz ao paciente através da escuta, a autora percorreu um longo caminho até a aceitação do seu trabalho pelas equipes médicas. Relata que, por não compreenderem a importância do seu trabalho, questionavam o que ela desejava “incomodando” os pacientes, já tão debilitados. Através da análise dos seus discursos, ela observou a existência de cinco fases que permeiam o

adoecimento: negação ou isolamento, raiva, barganha, depressão e aceitação, esclarecendo que todas as fases podem ocorrer ou não, bem como não há uma ordem exata para o seu aparecimento.

A importância desses estudos contribuiu para uma ampla reflexão e discussão de suas conclusões no campo da saúde, principalmente entre os psicólogos. Entretanto, também se percebe certa “colagem” a estes conceitos, o que veio a “moldar”, de uma certa forma, as pesquisas e publicações relacionadas ao contexto hospitalar, pouco se problematizando os aspectos bioéticos envolvidos nesses processos. Vale destacar que a vivência destas fases vai ser única em cada paciente e dependerá, principalmente, do contexto psicossocial em questão, envolvendo o suporte familiar, da equipe de saúde e o suporte emocional adequado durante todo o percurso do adoecimento.

Por não podermos vivenciar a nossa própria morte, é somente a partir da vivência da morte dos outros que somos afetados (Heidegger, 1998a). Neste ponto, a morte se transforma em vida, levando-nos a ver de outro modo o paciente que sofre e, na medida em que conseguimos dar voz a este sofrimento, contribuimos para que a sua vida tenha verdadeiramente o seu sentido.

Ser-no-mundo é ser-com-os-outros e, neste contexto, torna-se impossível uma ação individual do homem (Critelli, 1996, Arendt, 2005). Não somente porque o homem vive em sociedade, mas, como sua condição originária, lhe é dado à coexistência, como si mesmo e como os outros, simultaneamente (Critelli, 1996). A fenomenologia preza o aspecto social do ser, preocupa-se como ele vive o seu ser-com-os-outros, como ele se relaciona, atua, sente e vive com os seus semelhantes (Souza e Boemer, 2005).

Apenas para ilustrar esta temática, recorremos a John Donne (1572-1631), poeta e escritor inglês que, em uma das suas principais obras, conhecida como “Meditação XVII” de 1624, escreveu:

“Nenhum homem é uma ilha, sozinho em si mesmo; cada homem é parte do continente, parte do todo; se um seixo for levado pelo mar, a Europa fica menor, como se fosse um promontório, assim como se fosse uma parte de seus amigos ou mesmo sua; a morte de qualquer homem me diminui, porque eu sou parte da humanidade; e por isso, nunca procure saber por quem os sinos doam, eles doam por ti”.

A dimensão humana no contexto hospitalar: desafios à ação do psicólogo clínico

Nas palavras de Gilberto Safra (2004), uma das necessidades fundamentais do homem no estabelecimento do seu *ethos* – morada – é a de ser recebido e acolhido pela comunidade em que nasce. O estar-no-mundo coloca-o diante de questões fundamentais sobre o seu existir-com-os-outros, levando-o, muitas vezes, a sentimentos de angústia decorrentes de situações de exclusão e desenraizamento étnico⁷, estético⁸ e ético⁹. É fundamental para a clínica perceber esses fenômenos como impossibilidade do ser humano habitar eticamente o mundo.

Enquanto ser em devir, em relação às experiências – boas ou más – que acontecem nessa caminhada, é a precariedade que revela a necessidade de um lugar para repouso, um lugar onde se possa estar. A experiência de estar lançado ao mundo marca a necessidade desse lugar, tão necessário à condição humana (Safra, 2006).

O conceito de *placement*, proposto por Winnicott, como modalidade de intervenção clínica, coloca a ação do psicólogo voltada à necessidade de se oferecer um “lugar”, sustentado por um outro, em que o ser humano poderá destinar-se a um horizonte possível. Através do *placement* o paciente tem a possibilidade de colocar-se em uma situação que possa responder as suas reais necessidades em seu tratamento (Safra, 2006). Compreendendo que o adoecimento provoca fraturas no *ethos* do paciente e a hospitalização, enquanto possibilidade de restabelecimento da saúde, paradoxalmente parece não ofertar um lugar em que o indivíduo sintá-se seguro, o cuidado voltado a este paciente será, nesta perspectiva, o de oferecer um *ethos* em que seja possível, apesar da doença, dar sentido a sua vida.

Estar isolado é estar privado da capacidade de agir e, na medida em que a ação e o discurso necessitam da circunvizinhança dos outros (Arendt, 2005), compartilhar é tornar uma experiência vivida em humana.

Complementando, Critelli (1996) aponta que a morada do homem no real é o seu modo de ser-no-mundo. Tanto o mundo quanto o homem, são, simultaneamente, o fundamento e o resultado de um movimento de realização do real e, para que possa ser firmada a sua presença no mundo vivido, a história humana é dada somente a partir desta circularidade interminável.

Cuidar da vida é compreender o homem como ser-para-a-morte, enxergá-lo na sua singularidade e nos seus diferentes modos de habitar o real. O real de um mundo percebido a partir das ansiedades e angústias

em que o não-ser, denunciado pelo adoecimento, se manifesta e põe este homem em contato com a sua finitude.

A nossa experiência clínica com pacientes oncológicos e que se submetem aos procedimentos invasivos em seu tratamento mostra que o registro de “sentença de morte” que acompanha essa doença, não raro, causa sentimento tão profundo de angústia que parece não ter contornos, chegando mesmo, a tornar-se agonia e desalojamento tanto nos pacientes quanto em seus familiares. O registro que fica não é do medo de “simplesmente morrer”, mas sim o de “morrer de câncer”, dado o seu estigma e representações negativas construídas ao longo dos séculos.

Intervir diante do “terror” causado pelo adoecimento e sobrepondo-se a isso a vivência da hospitalização pensamos sobre a palavra clínica que, advinda do grego *klinike*, significa “o que se faz junto ao leito”. Entendendo que, como modalidade de intervenção, “estar junto” é a possibilidade de ofertar um lugar de acolhimento para o paciente, na medida em que, como dito por Safra (2006), o lar, enquanto necessário à condição humana, favorece o “ir” na descoberta e o “voltar” para um lugar seguro, mesmo que seja invisível aos olhos.

As aproximações com a fenomenologia existencial de Heidegger nos permitem refletir sobre uma clínica preocupada com a pessoa que sofre, principalmente no contexto hospitalar, onde a doença – e não o doente – e o restabelecimento da vida a qualquer custo, muitas vezes é prioridade. A possibilidade de dar novos sentidos à vida a partir do confronto com a sua condição de ser-para-a-morte nos parece fundamental para uma clínica preocupada com a ética do humano.

Toda a equipe de saúde, comprometida com o cuidado do paciente deve estar atenta a este tipo de reflexão, para que o tratamento não seja exclusivamente voltado para a cura, mas para a valorização do ser do homem, da sua dignidade.

Temos consciência que estas reflexões, tratadas aqui a partir de um ponto de vista teórico, merecem ser ampliadas e mesmo trabalhadas em pesquisas futuras; porém, elas sinalizam a importância das diferentes possibilidades da clínica poder olhar e cuidar do homem que sofre. Neste contexto, apesar de o “cuidado” ser comumente entendido como o sucesso de um tratamento ou a busca pela manutenção da vida, deve ser percebido como a oferta de um “lugar” em que as questões fundamentais vividas pelo paciente grave encontrem ressonâncias porque podem ser compartilhadas.

⁷ Pela perda da conexão com os elementos sensoriais e culturais que remetem o humano a memória de sua origem (Safra, 2004).

⁸ Acontece devido ao fato de as organizações estéticas atuais, decorrentes da estética das máquinas ou do mundo digital, possuem pouca relação com a organização corporal humana (Safra, 2004).

⁹ Surge em um mundo que nem sempre é regido pelo respeito e responsabilidade pelo humano (Safra, 2004).

Referências

- Arendt, H. (2005). *A condição humana*. (10ª ed, R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Boff, L (1999). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Botega, N. J. (2002) Reação à doença e à hospitalização. In N. J. Botega (Org.) *Prática psiquiátrica no hospital geral: interconsulta e emergência* (pp. 43-59). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Critelli, D. M. (1996). *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense.
- Foucault, Michel. (1995). *Microfísica do Poder* (11ª reimpressão). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Heidegger, M. (1998a). *Ser e tempo. Parte I*. (7ª ed., M. S. Cavalcanti, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Heidegger, M. (1998). *Ser e tempo. Parte II*. (6ª ed., M. S. Cavalcanti, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Kovács, M. J. (2003). *Educação para a morte: temas e reflexões*. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP.
- Kübler-Ross, E. (1989). *Sobre a morte e o morrer* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Safra, G. (2004). *A Po-ética na Clínica Contemporânea* (2ª ed.). Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- Safra, G. (2005). *Perspectivas Ontológicas da Condição Humana*. DVD da Série: A visão clínica de Gilberto Safra. São Paulo, Edições Sobornost.
- Safra, G. (2006). *Situação Clínica e Mal Estar Contemporâneo: da Técnica à Ética*. DVD's 1, 2 e 3 da Série: Profoco – Programa de Formação Continuada com o Prof. Gilberto Safra. São Paulo, Edições Sobornost.
- Sleutjes, M. H. (2001). Pós-modernidade em Heidegger. *Rev. Univ. Rural, Ser Ciênc. Humanas*, 23(2), 189-193.
- Souza, L. G. A.; Boemer, M. R (2005). O cuidar em situação de morte: algumas reflexões. *Medicina*, 38(1), 49-54.
- Stein, E.(2005). *Seis estudos sobre ser e tempo* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Recebido: 05/04/2007
Avaliado: 29/05/2007
Versão final: 17/06/2007
Aceito: 22/06/2007

Enfrentamiento: Una Comparación Transcultural entre Dos Contextos Culturales Latinoamericanos¹

Coping: A Trans-cultural Comparison between Two Latin American Cultural Contexts

José Ángel Vera Noriega², Jesus Francisco Laborin Alvarez³,
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.

José Francisco Batista Albuquerque⁴
Universidade Federal de Paraíba

Miguel Angel Torres Ávila⁵, Manuel Acuña Zavala⁶,
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar los estilos de enfrentamiento a los problemas en dos contextos Latinoamericanos. A través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, participaron 800 personas, divididos en grupos de 400 por cada región (Sonora, México y Paraíba, Brasil), distribuidos por cuotas por sexo y edad. De acuerdo a los resultados, se observa que para ambas regiones se presenta una estructura factorial similar en los tres factores propuestos para enfrentamiento en las seis situaciones problema. En cuanto a las características de las regiones, se puede decir que se trata de culturas distintas, las cuales recurren a estrategias de enfrentamiento a los problemas similares. Finalmente, se concluye que se trata de dos grupos culturales que valoran e interpretan de manera distinta la situación problema y en ello, la forma de resolverlos. Lo anterior, debido al impacto de procesos socio-políticos que han caracterizado a Latinoamérica en la última década.

Palabras-clave: enfrentamiento a los problemas, validación por constructo, comparación transcultural, Paraíba - Sonora.

Abstract

The objective of this work was to analyze styles of confrontation in two Latin American contexts. Through a non-probabilistic sampling of intentional type, 800 people participated in it, divided into groups of 400 by each region (Sonora, in México and Paraíba, in Brazil), distributed in quotas by gender and age. According to the results, it is observed that for both regions, a similar factorial structure is observed for confrontation styles in the six problem situations. As for the characteristics of the regions, it can be said that they are different cultures, which use confrontation strategies in similar problem situations. Finally, it is concluded that these two cultural groups value and interpret problem situations differently, and therefore the way of solving each one; probably due to the impact of social-political processes that have characterized Latin America in the last decade.

Keywords: coping, validation by constructing, trans-cultural comparison, Paraíba-Sonora

¹ Este estudio fue posible gracias a la bolsa de CNPq para José Angel Vera Noriega como Investigador visitante en la Universidad Federal de Paraíba.

² José Ángel Vera Noriega. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. .Endereço para correspondência: Carretera a La Victoria km. 06 C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México. Tel. (662) 289-2400; Fax (662) 280-0057. Endereço eletrônico: avera@ciad.mx.

³ Investigador en Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.

⁴ Doutor em Psicologia Social, Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

⁵ Maestria en Desarrollo Regional. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.

⁶ Maestria en Desarrollo Regional. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.

Hoy en día en muchos de los estudios que se llevan a cabo dentro de las distintas áreas de la psicología, consideran al contexto cultural como eje central de la explicación y comprensión de todo proceso psicológico y de la personalidad. Cultura, abarca diversos productos de la conducta de mucha gente, provee un contexto relativamente estable para el desarrollo humano (Beltrán, 2002). Al respecto, Triandis (1994) afirma que la cultura es una respuesta permanente de adaptación del hombre al ambiente físico donde se encuentra. En todo sistema ecológico, hay un conjunto específico de recursos apropiados al uso humano. Su disponibilidad moldea los tipos de conducta que emergerán y que permanecerán exitosamente. De este modo los factores ecológicos como climáticos, edáficos, topográficos e hidrológicos crean las condiciones de un patrón cultural, socializador y conductual específico, lo mismo que cierta manera de ver el mundo.

García y Reyes (2000) señalan que dentro del evidente desarrollo del conocimiento de las ciencias sociales, se observa que el papel que juega la cultura en este campo cobra cada vez mayor importancia, esto ha llevado a los estudiosos del comportamiento humano a tomar en cuenta a la cultura, tanto en su totalidad, como a sus variados ecosistemas y subculturas, como base de la explicación de los fenómenos psicológicos.

Es por eso que la necesidad de comparar culturas, se debe al interés de los psicólogos por encontrar aspectos comunes y leyes generales explicativas de la conducta, lo que ha tenido importantes repercusiones en la elaboración y adaptación de los instrumentos de evaluación psicológica que, como es obvio, constituyen una de las vías para la obtención de los datos empleados en los estudios (García-Prieto, 1997).

Uno de los problemas en la psicología de habla hispana es que se tienen que hallar palabras equivalentes a los términos propuestos en esta disciplina provenientes de algún idioma extranjero particularmente el inglés, lo cual se vuelve más delicado, cuando se traduce alguna obra o texto, o cuando se quiere usar el significado del término para alguna publicación o para alguna otra actividad científica o académica (Góngora, 1998). En la traducción del término *coping*, existen en el idioma español al menos, dudas si la palabra equivalente más adecuada es confrontación, afrontamiento, enfrentamiento o alguna otra que indique con la mayor claridad posible su naturaleza, se utilizara la palabra enfrentamiento “por que es la palabra que coincide en los dos idiomas y la que se relaciona mas con la raíz etimológica de COPE” (Góngora, 1998,p. 39). Por lo tanto y siguiendo lo

dicho por Góngora en este trabajo se adoptara el termino de enfrentamiento.

La definición de enfrentamiento a los problemas que se utiliza en este trabajo fue la dada por Lazarus y Folkman (1984/1991) quienes conceptualizaron el término como

aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. (p. 141)

Los aspectos más importantes contenidos en esta definición de Lazarus y Folkman, con la cual se trabajara, son los que encuentra Góngora (1998):

1. En primer lugar, se trata de un planteamiento orientado hacia el enfrentamiento como *proceso* en lugar de como rasgo, lo cual se refleja en las palabras constantemente cambiante y demandas específicas.

2. En segundo lugar, esta definición implica una diferenciación entre enfrentamiento y conducta adaptativa automatizada, al limitar el enfrentamiento a aquellas demandas que son *evaluadas* como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

3. En tercer lugar esta definición según Lazarus, permite incluir en el proceso cualquier cosa que el individuo haga o piense, independientemente de los resultados que con ello obtenga. Sin embargo, como se ha dicho antes, en sus últimos planteamientos Lazarus (1993) ha cambiado esta posición al aceptar el papel del interés, la intención y en general la motivación del sujeto, en el enfrentamiento.

4. En cuarto y último lugar, y como ya se había dicho antes, según él, al utilizar la palabra *manejar*, se evita también equiparar el enfrentamiento al dominio. Manejar puede significar minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes así como intentar dominar el entorno.

Para Góngora y Lagunes (2000) enfrentamiento es considerado en la actualidad como un factor que media la relación entre el estrés y la adaptación reconociéndosele un papel central en este mismo proceso. Desde hace algunos años a habido la creciente convicción de que las creencias acerca del control personal están fuertemente implicadas con el fenómeno de enfrentamiento.

Objetivo del estudio

El objetivo del estudio es presentar los parámetros obtenidos de la validez por constructo de enfrentamiento en dos poblaciones (Hermosillo, Sonora y João Pessoa, Paraíba). Así como, la

descripción de las dimensiones que constituyen la escala y sus diferencias y correlatos.

Con objeto de contar con una muestra con la variabilidad suficiente para representar el proceso de estructuración, desarrollo y consolidación de un estilo de personalidad; se obtuvieron muestras bloqueadas por edad y sexo. Para obtener parámetros de comparación se llevaron a cabo los análisis factoriales de la escala y se obtuvieron dimensiones semejantes con diferencias en la distribución de varianzas e intercorrelación.

La selección de las personas por sexo, ésta se ha considerado tradicionalmente en la mayoría de los trabajos donde se compara algún rasgo de la personalidad. La diferencia por sexo da cuenta de roles y prácticas de crianza distintas para hombres y mujeres (Bejar & Cappello, 1990). Tal es el caso de la descripción que se hace de la mujer latinoamericana a la que se le atribuyen características afiliativas, mientras que a los hombres se les adjudican rasgos instrumentales (Díaz, 2002).

Los grupos de edad, fueron seleccionados debido a la estrecha relación entre los cambios ocasionados por el desarrollo y la edad cronológica (Kimmel, 1990 citado en Anguas, 1997).

Un segundo objetivo es llevar a cabo comparaciones por edad, sexo, escolaridad y ocupación que permitieran diferenciar los efectos en cada comunidad e intentar una explicación en base a sus contrastes sociales.

Por último, la ocupación y la escolaridad como factores fueron un parámetro de interés por su asociación con el concepto de trabajo, uso de tiempo libre, y expectativas de logro (Díaz & Szalay, 1993).

Participantes

Población y muestra

La selección de las dos muestras poblacionales se plantea bajo los siguientes criterios: a) geográficos, Paraíba y Hermosillo son capitales de estados muy lejanos del poder centralizado de las ciudades industriales y desarrolladas de México y Brasil, ambos municipios tienen clima desértico y una economía vinculada a la ganadería y agricultura; b) la población gira alrededor de los 500 mil habitantes y la estructura poblacional es muy semejante; c) ambas ciudades son polos de atracción de las inversiones del interior, principalmente en turismo y servicios.

Paraíba concentra su población y construcciones a la orilla del mar con edificios de apartamentos y la ciudad se extiende hacia la periferia; mientras que Hermosillo parte de un centro a 100 kilómetros del mar y la construcción son de solo nivel a partir de un centro a la periferia.

La ciudad de Hermosillo presenta un nivel más alto de industrialización por el desarrollo de la industria maquiladora y su cercanía de tres horas de viaje a la frontera con el estado de Arizona de los Estados Unidos.

A través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Kerlinger, y Lee, 2002), se seleccionaron 800 personas (n= 400, Hermosillo, Sonora. México y n = 400 João Pessoa, Paraíba. Brasil) con base a las siguientes características: Hombres y mujeres nacidos(as) y socializados en las regiones respectivas, con edades que van de los 14 a los 46 años, distribuidos en tres grupos de edad (grupo 1. adolescentes jóvenes 15-21; grupo 2. jóvenes adultos 22-30; y grupo 3. adultos >31), estado civil (con pareja-sin pareja) y nivel escolar (estudiantes-profesionistas).

En cuanto a los criterios de inclusión de la población, la razón de obtener una muestra de mil para Sonora y seiscientos para Paraíba, obedeció a un criterio operativo; donde fuera posible tener celdillas iguales por sexo y grupo de edad, al momento de establecer comparaciones.

Un criterio de selección para las dos poblaciones fue la residencia en el Estado por lo menos la mitad de la edad más cinco años, con el objeto de considerarlas dentro del proceso de enculturación si las personas emigraron de otras regiones –aun cuando sea en el mismo país de procedencia (Berry & Sam, 1990).

Características sociodemográficas de los pobladores

A continuación, se enlistan las principales características que describen a la población de Hermosillo, Sonora en México y Paraíba, Brasil.

En cuanto al estado civil en Sonora tenemos, 678 (67.8%) sin pareja y 319 (31.9%) con parejas mientras que en Paraíba se encontraron 67.1% como solteros, 29.7% casados, y el 3.0% son viudos o separados.

Escolaridad en Sonora se encontró de 26 (2.6%) tienen estudios de primaria, 58 (5.8%) secundaria, 175 (17.5%) estudios de normal, comercio o preparatoria, 633 (63.3%) con licenciatura o postgrado. Por otro lado tenemos en Paraíba 46.5% poseen preparatoria, 40.9% cursaron secundaria y el 12.3% solo escolaridad primaria.

En ocupación Sonora 348 (34.8%) se desempeñaban como empleados del estado, pequeño comerciante y obrero calificado. 181 (18.1%) como empresario y profesional independiente. En Paraíba 33.7% son empleados públicos, el 23.2% privados, 12.6% trabajan como prestados de servicios autónomos, 11.3% son aprentados, 7.4% son profesionales, 6.4% nivel técnico, 4.1% eran empresarios, el resto 1.0% corresponden a desempleados y pensionados.

Tabla 1: Descripción de la población de Sonora y Paraíba

REGION	Sonora	Paraíba
EDAD		
Jóvenes	110	110
Jóvenes adultos	125	125
Adultos	69	69
Adultos tardíos	96	96
TOTAL	400	400
SEXO		
MUJERES	214	214
HOMBRES	186	186
TOTAL	400	400
PAREJA		
sin pareja	227	265
con pareja	171	135
TOTAL	398	400
GRADO ESCOLAR		
Un Grau, dos Grau, primaria y secundaria	26	25
Dos Grau, preparatoria	85	115
Tres Grau, Licenciatura y estudios de postgrado	259	244
TOTAL	370	384

Diseño de estudio

El diseño que se utilizó, fue un diseño no experimental, descriptivo correlacional, transversal. En cuanto al criterio de inclusión de la población, fue tomar la mitad de su edad más 5 años viviendo en el estado para ser seleccionado. Con el objeto de considerarlas dentro del proceso de enculturación si las personas emigraron de otras regiones – aun cuando sea en el mismo país de procedencia- (Berry & Sam, 1990).

En lo referente a la elección de los sujetos por edad, este criterio tiene que ver con la formación que tiene a lo largo de la vida, donde caben la socialización, el aprendizaje y el cúmulo de experiencia. El incluir tres grupos de edad responde a la consideración de etapas importantes en el desarrollo de los individuos, la adolescencia, donde se cree que el autoconcepto (o cualquier otro rasgo de la personalidad) está en adquisición, la adultez temprana, donde estaría en formación y en los adultos mayores estaría consolidado (Antequera-Jurado & Blanco, 1998; Cazares & Berridi, 2000; Siu, 2001).

La razón de considerar, la escolaridad, es por que el nivel de preparación diferentes estilos de crianza, de concebir la realidad y logros (Camacho, Moreno & Hernández, 1994; La Rosa, 1986).

Instrumentos

A partir de la escala de Enfrentamiento a los problemas para población Mexicana elaborada por Góngora y Reyes (1998); así como, de la validación para población del noroeste de México por Vera y Silva (2000). El instrumento es un inventario de auto reporte de respuesta tipo Likert Pictórico de siete puntos (Reyes, 1996), integrado por seis situaciones problema (vida, escuela / trabajo, familia, amigos, pareja y salud), donde cada situación posee 18 reactivos cada una y un total de 108 reactivos en total.

La escala está formada por tres estilos de enfrentar los problemas: 1) directo: cuando las personas expresan hacer algo ya sea cognitiva o conductualmente para resolver el problema; 2) emocional: cuando las personas expresan ante un problema tener un sentimiento, una emoción o una manifestación cognitiva o conductual de ese sentimiento o emoción; 3) evasivo: cuando las personas expresan algo para escapar del problema o evitarlo, para no ver su importancia, ya sea de manera cognitiva o conductual (Góngora & Reyes, 2000).

Procedimiento

La aplicación del mismo en los diferentes grupos fue de la siguiente manera: en las personas

de 16-22, de manera colectiva en su respectivo salón de clases y para las personas restantes la aplicación fue de manera tanto colectiva como individual en su lugar de trabajo, plazas, parques y / o casas y espacios libres, debido a la dificultad de encontrarlos en un solo escenario. En todos los casos se explicaron y se leyeron en voz alta las instrucciones.

Una vez obtenidos los datos, el siguiente paso fue capturarlos en el programa estadístico SPSS para Windows versión 12.0, se sustituyeron valores perdidos, se muestra la base para enmendar errores y se obtienen los estadísticos descriptivos para la población total y para los grupos en categorías por género, grupos de edad y niveles de escolaridad, a manera de hacer coincidir las muestras lo mejor posible, de tal forma que por cada un sujeto Sonorense tuviera su par Paraibano y viceversa.

Resultados

Para la presentación de los resultados, en primer lugar, se presentan las puntuaciones de

media por factor y situación problema para las dos poblaciones, segundo se presentan las medias totales por variables atributivas para los datos obtenidos para la muestra de Sonora y siguiendo con los datos de Paraíba, siendo para ambos casos por género, edad, escolaridad y estado civil. En la obtención de los resultados se utilizó las dimensiones del constructo ya mencionadas por Vera y Silva (2000).

Medias totales por situación problema en los estilos de enfrentamiento

Para los valores de media descritos en la siguiente tabla, se observa como es que en Sonora los valores de media más altos se encuentran en el factor directo revalorativo y que además son los que tienen menor dispersión, y que por otro lado, los valores de media mas altos en Paraíba son los que se encuentran en el factor evasivo al contrario de Sonora son los valores en directo revalorativo los mas bajos y los que tienen mayor dispersión según la desviación estándar (ver tabla 2).

Tabla 2: Medias totales por situación problema en los estilos de enfrentamiento

Situación problema	Factor	Sonora		Paraíba	
		Medias	DS	Medias	DS
Vida	Directo-Revalorativo	5.45	0.88	3.69	1.75
	Evasivo	3.89	1.27	4.13	1.39
	Emocional	4.65	1.22	3.85	1.46
Amigo	Directo-Revalorativo	5.42	0.92	3.68	1.65
	Evasivo	3.41	1.20	4.13	1.34
	Emocional	3.76	1.38	3.92	1.42
Escuela y / o Trabajo	Directo-Revalorativo	5.56	0.86	3.58	1.84
	Evasivo	3.71	1.29	4.16	1.46
	Emocional	4.53	1.35	3.91	1.36
Pareja	Directo-Revalorativo	5.37	1.08	3.57	1.72
	Evasivo	2.78	1.10	4.29	1.57
	Emocional	4.22	1.64	3.84	1.69
Familia	Directo-Revalorativo	5.68	0.99	3.64	1.92
	Evasivo	3.50	1.18	3.94	1.39
	Emocional	4.68	1.47	3.57	1.64
Salud	Directo-Revalorativo	4.80	1.01	3.85	1.62
	Evasivo	3.51	1.29	4.19	1.66
	Emocional	4.13	1.46	4.03	1.50

Sonora, n = 400, Paraíba, n = 400

Diferencias de enfrentamiento por variable atributiva para Sonora y Parahiba

Como podemos observar en la tabla 3, la media que alcanza los valores mas altos, es la que tiene que ver con un enfrentamiento directo para la situación problema escuela y / o trabajo para hombres ($x = 5.70$; $F=7.929$, $p < .005$); de igual forma el valor de media mas bajo lo podemos ver

en la situación problema pareja en el factor evasivo, donde son las mujeres quienes tienden a puntuar mas bajo ($x = 2.60$; $F=1.191$, $p < .276$).

Em la tabla 3 para la variable sexo en Paraíba, podemos observar que los valores son significantes para la mayoría de las situaciones (vida, escuela y / o trabajo, pareja y familia), por otro lado también podemos observar que los hombres tienden a

responder mas emocionalmente con respecto a los mujeres para todas las situaciones problema.

Tabla 3. Diferencias y valores de medias por sexo para Sonora y Paraíba

Situación problema	Factor	SONORA				PARAÍBA			
		Medias		F	P	Medias		F	P
		Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres		
Vida	Directo-revalorativo	5.54	5.37	1.102	.294	3.64	3.72	10.734	.001
	Evasivo	3.99	3.80			4.11	4.14		
	Emocional	4.90	4.44			3.89	3.81		
Amigo	Directo-revalorativo	5.54	5.32	1.849	.175	3.76	3.61	1.103	.294
	Evasivo	3.41	3.41			4.15	4.10		
	Emocional	3.95	3.59			3.98	3.88		
Escuela y/o trabajo	Directo-revalorativo	5.70	5.43	7.929	.005	3.57	3.59	12.484	.000
	Evasivo	3.79	3.64			4.09	4.23		
	Emocional	4.89	4.22			4.07	3.77		
Pareja	Directo-revalorativo	5.51	5.25	1.191	.276	3.57	3.57	5.484	.020
	Evasivo	2.94	2.64			4.51	4.10		
	Emocional	4.58	3.91			4.04	3.66		
Familia	Directo-revalorativo	5.53	5.53	2.518	.113	3.70	3.59	26.349	.000
	Evasivo	3.75	3.27			4.11	3.79		
	Emocional	5.07	4.33			3.69	3.46		
Salud	Directo-revalorativo	4.86	4.75	.245	.621	3.96	3.75	1.454	.229
	Evasivo	3.46	3.56			4.28	4.11		
	Emocional	4.15	4.12			4.13	3.94		

Sonora, Paraíba: Hombres, n=186, Mujeres, n=214 F = Valor de varianza; P= Significancia.

Diferencias de enfrentamiento por grupos de edad para Sonora y Paraíba

Aun cuando no se encontraron valores significativos para los diferentes grupos de edad en ninguna situación problema, podemos observar como las medias son altas para los adultos tardíos (39 - 61) en directo revalorativo para todas las situaciones problema con respecto a los jóvenes (16 - 22), aunque también podemos ver como las medias bajan en el mismo grupo de adultos tardíos (39 - 61) con respecto al grupo de jóvenes (16 - 22) en los factores evasivo y emocional.

Por otro lado, se encuentra que para el factor evasivo en la situación problema pareja (jóvenes, x = 2.89; jóvenes adultos, x = 2.82; adultos, x = 2.66

y adultos tardíos, x = 2.67 F= 1.959, p<.120), las medias tienden a ser las mas bajas (véase tabla 4).

Para los grupos de edad en Paraíba, se puede observar como los pesos factoriales así como su significancia resalta en todas las situaciones problema.

Por otro lado podemos ver como es que para todas las situaciones en el factor directo revalorativo, a mayor grado de edad las medias tienden a aumentar, así como también las medias en el factor emocional tienden a incrementar con la edad a excepción de la situación problema amigo donde la media baja.

También podemos observar como para el factor evasivo las medias son más altas en todas las situaciones problema a excepción del factor vida (ver tabla 4).

Tabla 4: Diferencias y valores de medias por grupos de edad para Sonora y Paraíba

Situación problema	Factor	SONORA					PARAÍBA						
		Medias				F	P	Medias				F	P
		1	2	3	4			1	2	3	4		
Vida	Directo-revalorativo	5.30	5.46	5.46	5.59	.753	.521	2.52	2.43	4.99	5.72	207.085	.000
	Evasivo	3.95	3.95	3.75	3.83			4.16	4.07	4.10	4.18		
	Emocional	4.71	4.46	4.57	4.66			3.43	3.34	4.27	4.69		
Amigo	Directo-revalorativo	5.43	5.36	5.18	5.68	1.863	.135	2.74	2.51	4.93	5.39	81.558	.000
	Evasivo	3.55	3.47	3.40	3.19			4.34	4.47	3.71	3.73		
	Emocional	4.05	3.75	3.59	3.56			4.01	4.11	3.84	3.63		
Escuela y/o trabajo	Directo-revalorativo	5.43	5.61	5.50	5.67	.746	.525	2.37	2.27	4.97	5.67	155.277	.000
	Evasivo	3.88	3.86	3.61	3.40			4.29	4.59	3.80	3.73		
	Emocional	4.64	4.50	4.31	4.59			3.58	3.65	4.36	4.31		
Pareja	Directo-revalorativo	5.52	5.15	5.33	5.53	1.959	.120	2.44	2.41	4.86	5.44	63.548	.000
	Evasivo	2.89	2.82	2.66	2.67			4.95	5.10	3.48	3.07		
	Emocional	4.37	4.23	4.00	4.19			3.46	3.50	4.08	4.53		
Familia	Directo-revalorativo	5.49	5.71	5.48	6.00	2.049	.107	2.27	2.41	4.97	5.86	171.759	.000
	Evasivo	3.65	3.63	3.45	3.19			3.96	4.40	3.87	3.37		
	Emocional	4.97	4.75	4.33	4.50			2.92	3.08	4.19	4.50		
Salud	Directo-revalorativo	4.72	4.63	4.95	5.00	.702	.551	2.75	3.01	4.88	5.47	43.435	.000
	Evasivo	3.75	3.67	3.13	3.30			4.54	4.79	3.56	3.44		
	Emocional	4.49	4.13	3.91	3.88			4.16	3.97	3.94	4.02		

Sonora, Paraíba: Grupo 1: 16-22 (jóvenes), n= 110; Grupo 2: 23-30 (jóvenes adultos), n= 125; Grupo 3: 31-38 (adultos), n= 69; Grupo 4: 39-61(adultos tardíos), n= 96. F = Valor de varianza; P= Significancia.

Diferencias y valores de medias por nivel de escolaridad para Sonora y Paraíba

Atendiendo la tabla 5, podemos ver que para las situaciones problema vida, amigos, escuela y / o trabajo, pareja y familia, los grupos que tienden a calificar mas alto son los del grupo 3 (licenciatura y estudios de postgrado) con respecto al grupo 1 (primaria y secundaria) en el factor directo revalorativo; al contrario de los factores evasivo y emocional donde es el grupo 3 (licenciatura y estudios de postgrado) quienes tienden a bajar las medias con respecto al grupo 1 (primaria y secundaria).

A excepción de la situación problema salud donde el grupo 3 tiende a calificar mas bajo en su

media con respecto al grupo 1 (Grupo 1: $x = 5.03$; Grupo 3: $x = 4.71$, $F = 4.534$, $p < .011$).

En Paraíba y atendiendo a la tabla 5, podemos ver que para todas las situaciones problema, el grupo que tiende a calificar más alto es el grupo 1 en el factor directo revalorativo. Pero con respecto a los valores significativos en amigo, escuela y / o trabajo y salud vemos como el Grupo 1 con el grupo 2 es el que hace esta diferencia en el factor directo revalorativo.

Por otro lado los datos tienden a puntuar similarmente en casi todas las situaciones, pero podemos notar como el grupo 3 tiende a puntuar medias mas bajas para el factor evasivo con respecto al grupo 1.

Tabla 5. Diferencias y valores de medias por nivel de escolaridad para Sonora y Paraíba

Situación problema	Factor	SONORA					PARAÍBA				
		Medias			F	P	Medias			F	P
		1	2	3			1	2	3		
Vida	Directo-revalorativo	5.14	5.47	5.47	.747	4.75	4.09	3.62	3.70	.962	.383
	Evasivo	4.59	4.04	3.84			4.14	4.28	4.03		
	Emocional	5.22	4.76	4.61			4.30	3.90	3.78		
Amigo	Directo-revalorativo	5.31	5.39	5.44	.416	.660	4.29	3.65	3.66	3.451	.033
	Evasivo	3.67	3.59	3.35			4.42	4.14	4.06		
	Emocional	3.92	3.97	3.71			4.32	3.91	3.91		
Escuela y/o trabajo	Directo-revalorativo	5.33	5.50	5.60	.410	.664	4.21	3.45	3.58	3.261	.039
	Evasivo	4.09	4.02	3.63			4.56	4.05	4.14		
	Emocional	5.03	4.67	4.49			4.31	3.79	3.92		
Pareja	Directo-revalorativo	5.09	5.42	5.39	1.463	.233	3.90	3.37	3.66	1.509	.222
	Evasivo	3.44	3.08	2.65			4.26	4.39	4.23		
	Emocional	4.69	4.28	4.19			4.42	3.73	3.82		
Familia	Directo-revalorativo	5.60	5.66	5.67	1.234	.292	3.92	3.46	3.71	1.677	.188
	Evasivo	3.96	3.73	3.44			4.11	3.95	3.91		
	Emocional	5.07	4.86	4.65			4.02	3.29	3.64		
Salud	Directo-revalorativo	5.03	5.09	4.71	4.534	.011	4.15	3.68	3.93	3.350	.036
	Evasivo	4.13	3.56	3.52			4.46	4.25	4.09		
	Emocional	4.20	4.31	4.18			4.92	3.75	4.01		

Sonora: Grupo 1: primaria y secundaria n=26; Grupo 2: Preparatória, n=85; Grupo 3: licenciatura y estudios de postgrado, n= 259. Paraíba: Grupo 1: Un Grau, n = 25; Grupo 2: dos Grau, n = 115, três Grau, n = 244. F = Valor de varianza; P= Significancia.

Diferencias y valores de medias por estado civil para Sonora y Paraíba

Con respecto a estado civil podemos observar medias más altas en directo revalorativo a las personas con pareja (n = 171) con respecto a las que no tienen pareja (n = 227) en todas las situaciones problema (vida, amigo, escuela y / o trabajo, pareja, familia y salud).

Por el contrario las personas con pareja tienden a puntuar mas bajo en todas las situaciones problema en evasivo y emocional a excepción en la situación problema escuela y / o trabajo en emocional donde son con pareja quienes tienen una

media mas alta ($x=4.62$, $F=.397$, $p<.529$) y en la situación problema pareja en emocional (Ver tabla 6).

Con respecto a estado civil en Paraíba podemos observar medias altas para todas las situaciones problema en el factor directo revalorativo para las personas con pareja, con respecto a las que no tienen pareja.

Además podemos ver como para las situaciones problema con la vida, escuela y / o trabajo, pareja y familia las personas en la categoría “con pareja” tienen medias mas altas en el factor emocional, pero por otro lado, tienden a contestar mas bajo en la categoría evasivo para todas las situaciones problema (ver tabla 6).

Tabla 6. Diferencias y valores de medias por estado civil para Sonora

Situación problema	Factor	SONORA			PARAÍBA				
		Medias		F	P	Medias		F	P
		Con pareja	Sin pareja			Con pareja	Sin pareja		
Vida	Directo-revalorativo	5.51	5.40	1.904	.168	4.60	3.22	9.527	.002
	Evasivo	3.88	3.89			4.05	4.17		
	Emocional	4.74	4.57			4.06	3.74		
Amigo	Directo-revalorativo	5.48	5.39	1.340	.248	4.43	3.30	4.267	.040
	Evasivo	3.28	3.50			3.89	4.24		
	Emocional	3.73	3.76			3.75	4.01		
Escuela y/o trabajo	Directo-revalorativo	5.62	5.51	.397	.529	4.58	3.07	5.336	.021
	Evasivo	3.52	3.85			3.97	4.26		
	Emocional	4.62	4.45			4.07	3.83		
Pareja	Directo-revalorativo	5.48	5.29	15.757	.000	4.47	3.11	2.093	.149
	Evasivo	2.63	2.88			3.71	4.59		
	Emocional	4.29	4.16			4.01	3.75		
Familia	Directo-revalorativo	5.78	5.61	.038	.846	4.64	3.13	1.972	.161
	Evasivo	3.35	3.61			3.83	4.00		
	Emocional	4.67	4.68			4.03	3.33		
Salud	Directo-revalorativo	4.94	4.70	.003	.956	4.55	3.49	.025	.875
	Evasivo	3.30	3.67			3.86	4.35		
	Emocional	4.05	4.19			3.84	4.13		

Sonora, Paraíba: Con pareja, n=171; Sin pareja, n=227. F = Valor de varianza; P= Significancia..

Discusión

En esta discusión se intenta, a través de una observación de los datos en conjunto, establecer diferencias o semejanzas, a partir de la evidencia empírica y los resultados estadísticos obtenidos, tratando de abordar los mismos de una manera crítica, con lo cual se nos permitió llevar a cabo un juicio, sobre las similitudes o diferencias que se encuentren en cada una de las culturas con las cuales se ha trabajado y como éstas tienen un peso específico y afectan los estilos de enfrentamiento a los problemas.

En los reactivos de valores de media por sexo en Sonora se encontró que los hombres tienden a responder en forma más directa y emocional con respecto a las mujeres, esto quizás por el hecho de ser una sociedad con mayor nivel individualista; y lo podemos ver en cuanto a que las mujeres adquieren mayores habilidades para socializar (Gabelko, 1997). La situación problema que mostró mayor diferencia significativa al puntuar los hombres más emocionales que las mujeres fue en la de escuela y/o trabajo lo cual coincide con lo

encontrado en Paraíba, donde los hombres se mostraron más emocionales en la misma situación, siendo diferente para éste caso los puntajes de las mujeres las cuales el factor predominante fue el evasivo en todas las situaciones. Lo anterior, puede ser explicado en términos de algunas de las premisas Históricas-Socio-Culturales. Al respecto en México, Díaz-Guerrero (1998) encontró de manera reiterada valores del hombre como “el proveedor del hogar”, “es mejor ser hombre” “el lugar de la mujer es el hogar” que pudiera indicar que el hombre es el que interactúa ya sea en el trabajo, en la escuela, con mayor ímpetu y responsabilidad de (reconocimiento) carácter social, lo que lo lleva a orientarse mayormente a la competencia y lo vuelve más vulnerable a situaciones de carácter emocional. En todos los casos los Paraibanos prefieren enfrentar de manera directa los problemas lo cual describe un tanto su coraje y su carácter “franco y definido”, después de eso viene el enfrentamiento del tipo evasivo y finalmente responder emocionalmente a los problemas.

Conforme a la edad, se encontró que los puntajes de estilos directos de enfrentamiento son mayores en los grupos de edad más avanzada (39 - 61), tanto en la población de Sonora como en la de Paraíba. Estos datos concuerdan con los hallados por Domínguez (2002), realizada en Paraíba, en la cual analizó la influencia de las estrategias de enfrentamiento a los problemas, apoyo social y variables sociodemográficas del enfrentamiento en ancianos, en donde, referente a los datos de enfrentamiento a los problemas se observó que la muestra recurre más a la estrategia directa revalorativa que a la evasiva. Este resultado es congruente con el relatado por Diehl, Coyle y Labouvie-Vief (1996): las personas de edad avanzada utilizan más revaloraciones positivas para enfrentar condiciones estresantes que las personas más jóvenes. Por su parte Pratt y Norris (1994) indican que las personas de edad avanzada utilizan menos evasivos que los jóvenes. Lazarus y Folkman (1991) mencionan que el enfrentamiento varía desde la infancia hasta la edad adulta los cambios son realmente evidentes en el desarrollo temprano del niño cuando éste empieza a entender el mundo y aprender los complejos modos de enfrentamiento dirigidos al problema y emoción. Vaillant (1977) y Pfeiffer (1977) también afirman que el enfrentamiento varía con la edad, afirmaban que el enfrentamiento, se vuelve más efectivo y más realista con la edad y que existe una menor dependencia de los mecanismos inmaduros.

Estos hallazgos nos muestran lo multifactorial de la respuesta a alguna situación problema a lo largo de la vida de algún individuo. Este criterio está relacionado con la formación que tiene a lo largo de la vida el individuo, donde caben la socialización, el aprendizaje y el cúmulo de experiencia. Considerar la edad en el estudio del enfrentamiento (o de cualquier otro rasgo), responde a los cambios relevantes por los que pasa un individuo: la infancia, de la adolescencia entrar al mundo de la adultez, de la adultez a la vejez; aceptando que los rasgos de personalidad sufren cambios con la edad, se adquieren, se forman y se consolidan (Antequera & Blanco, 1998; Cazares & Berrido, 2000).

En el caso de Sonora por grado de escolaridad se encontró, como se esperaba, que conforme el grado de educación avanza, la forma de responder directa revalorativa aumenta, sustentando lo que decía Rodríguez (1995) donde señala que las estrategias de enfrentamiento son afectadas por las creencias existenciales tales como la fe en Dios o el destino, las cuales pueden perder importancia conforme se avance según su grado de escolaridad teniendo como única discrepancia para Sonora en la situación de salud en la cual se presentó respuestas menos directas a mayor grado escolar, siendo esto

contrario a los resultados encontrados por Campos (2004) en los cuales en un estudio realizado en Ciudad Juárez encontró que la manera de más frecuente de enfrentar sus problemas de salud en sus habitantes es de forma directa y revalorativa. Mientras que para Paraíba todos los reactivos en Paraíba fueron más directos entre menor grado de escolaridad.

Con respecto a estado civil en Sonora y Paraíba podemos observar que las personas que tienen pareja tienden a responder de una manera más directa como lo demuestra Rodríguez (1980), donde menciona que sentirse aceptado o rechazado ejerce una considerable influencia sobre la conducta humana, diciendo con esto que cuando uno tiene pareja se siente ilusionado de las perspectivas de la relación, interpretando positivamente las acciones características de la pareja. Por otro lado, las personas que no tienen pareja o que se encuentran en fase de atracción son posibles emisoras también de conductas negativas que pueden entorpecer u obstaculizar la meta positiva del acercamiento y la pasión. Al respecto Díaz Loving y Sánchez Aragón (2002) mencionan que durante esta etapa puede haber miedo, inseguridad y perfil de personalidad no adecuado para el inicio de una relación e incluso falta de experiencia lo que quizá motive a esas personas a comportarse evasiva y negativamente.

Por otro lado cuando se trata de relacionar el factor directo revalorativo con el mismo factor, los puntajes son altos diciendo que los sujetos están respondiendo de igual forma ante las diferentes situaciones y lo mismo sucede con Paraíba en todas las situaciones problema, pero no lo es así para la situación problema salud en Sonora, donde los puntajes se muestran como los más dispersos en la tabla, lo cual se interpreta como que la mayoría de los sujetos en el estado de Sonora están respondiendo de una forma diferente, tal vez sea por su cultura individualista, creada por la creciente industrialización, la apertura a políticas neoliberales, los nuevos procesos económicos que tienen sus orígenes en nuevas formas de división internacional del trabajo y el compartir la frontera con EE.UU., que ha redundado en la adaptación de rasgos propios de la cultura estadounidense -como el énfasis en el consumo- han acelerado este proceso, lo que ha repercutido en nuevas formas de organización individual y grupal, evidenciando un alejamiento de lo colectivo (Camou, 1998; Davis y Figueroa, 2003; Laborín, 2003). Para la situación problema salud para Paraíba encontramos lo contrario, que los sujetos tienden a presentar homogeneidad en sus respuestas para cualquier situación problema, ya que si bien el estado de Paraíba, al igual que Sonora, está situado en un país en vías de desarrollo, que abre sus puertas a la globalización, su contexto es más tradicional, no

tan moderno e importante como las grandes urbes, Brasilia, Río o São Paulo, ciudades más cosmopolitas. La situación geopolítica interior del país se relaciona con niveles de desarrollo inequitativo, el centralismo es un rasgo que condiciona a los estados marginales a una cohesión social donde el regionalismo se vuelve un sistema de identidad local (Vera et al., 2003), y donde la afiliación se convierte en un método de sobrevivencia y esto puede ser corroborado por Campos (2004) en el cual encontró que las personas que provienen de un ambiente rural son más homogéneas en sus modos de enfrentar, que las personas que viven en un ambiente urbano.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos y a la literatura revisada se puede llegar a las siguientes conclusiones:

1. Se concluye que hay diferencias por sexo en la dimensión de pareja tanto en Sonora como en Paraíba ya que los hombres tienden a responder una forma más directa y emocional con respecto a las mujeres. Escuela y/o trabajo fue la situación problema que mostró mayor diferencia significativa al puntuar los hombres más emocionales que las mujeres. También en Paraíba, los hombres se mostraron más emocionales en la misma situación, mientras que los puntajes de las mujeres, el factor predominante, fue el evasivo en todas las situaciones. Lo cual nos muestra cómo las diferencias por sexo afectan la forma de enfrentar las situaciones tal vez por las diferencias que podría llegar a marcar las discrepancias anatómicas, fisiológicas y hormonales.

2. En relación con la edad, avalando lo mencionado en las hipótesis, los datos señalaron que entre más edad los estilos de enfrentamiento para las dos regiones tienden a ser directo revalorativo, y que a mayor edad las personas tienden a ser menos evasivas. Afirmando la hipótesis que ésta es la estrategia que predomina al pasar del tiempo como la más efectiva, posiblemente por la acumulación de experiencias, con lo cual un evento estresante se vuelve un evento contextualizado en el curso de la vida de un individuo, lo cual le permite moldear la expectativa de grado de amenaza que podría representar un estímulo o una situación.

3. Para el caso de Sonora por grado de escolaridad se concluye que conforme el grado de educación avanza la forma de responder directa revalorativa aumenta según su grado de escolaridad. Mientras que para Paraíba todos los reactivos fueron más directos entre menor grado de escolaridad al igual que los evasivos y emocionales. Tal vez por las creencias de control personal,

creencias existenciales como la fe en Dios o el destino.

4. En general podemos concluir diciendo que los estilos de enfrentamiento en estas dos regiones latinoamericanas, muestran cómo Sonora, presenta rasgos de una cultura individualista, debido posiblemente a la aculturación con Estados Unidos, actitudes favorables hacia el mismo país y la adopción de rasgos de su cultura, mientras que en la región de Paraíba se encontraron rasgos de una cultura, más colectivista y esto sea posiblemente por su seguimiento de pautas, normas y leyes que la rigen.

Referencias

- Antequera, R. & Blanco, A. (1998). Percepción de control, autoconcepto y bienestar subjetivo en el anciano. In L. Salvarezza (compilador). *La vejez. Una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltrán, M. (2002). Sobre la cultura: naturaleza, variedad, conflicto. (Organizadores) Ussel, J. Urruta, A. Pino, J. García, M. Izquierdo, A. de Miguel, & M. Beltrán. In *La Sociedad: Teoría e investigación empírica. Libro homenaje a José Jiménez Blanco*. (conferir)
- Berry, J. W. (1994). Una aproximación ecológica a la Psicología cultural y étnica. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10, 1-6.
- Berry, J. & Sam, D. L. (1990). *Aculturação e adaptação. Manual Cross-cultural de Pesquisa*. Allyn/Bacon: Nova Iorque.
- Camacho, M., Moreno, S. & Hernández, A. (1994). Locus de control, escolaridad de los padres y rendimiento académico en los adolescentes. In AMEPSO (Editores) *La Psicología Social en México*, 5, 31-36.
- Campos García, T. (2004). La Psicología Social en México. In AMEPSO (Editores) *La Psicología Social en México*, 10, 245-250.
- Cazares, A. & Berrido, R. (2000). Multidimensionalidad del locus de control a los ocho y nueve años. In AMEPSO (Editores), *La Psicología Social en México*, 8, 121-126.
- Díaz Loving & Sánchez Aragon, R. (2002). De lo aceptable a lo ofensivo en la relación de pareja. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, VIII (1), 55-75.
- Díaz-Guerrero, R. (1998). Fundamentos de la etnopsicología. In Alcaraz, V. & Bouzas, A. (Coord.), *Las aportaciones mexicanas en la psicología* (pp. 609-630). México, UNAM-Universidad de Guadalajara.
- Diehl, M., Coyle, N. & Labouvie-Vief, G. (1996). Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span. *Psychology and Aging*, 11(1), 127-139.

- Domínguez Guedea M. T. (2002). *Análise do bem-estar subjetivo em idosos*. Tesis de maestrado, maestrado em psicologia, Universidad Federal Da Paraíba.
- Gabelko, N.H. (1997). *Age and Gender Differences in Global, Academic, Social, and Athletic Self-Concepts in Academically Talented Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.
- García, T. & Reyes, I. (2000). Estructura del locus de control en México. In AMEPSO (Editores) *La Psicología Social en México*, 8, 158-164.
- Góngora, C. E. A. (1998). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: Una visión etnopsicológica en un ecosistema de tradición*. Tesis de Doctorado en Psicología. México: UNAM.
- Góngora, C. E. A. & Reyes, L. I. (2000). El enfrentamiento a los problemas y el locus de control. In AMEPSO (Editores), *La Psicología Social en México*, 8, 165-172.
- Góngora, C. E. & Reyes, L. I. (1998). El enfrentamiento a los problemas en jóvenes adultos yucatecos. In AMEPSO (Editores), *La Psicología Social en México*, 7, 18-23.
- La Rosa, J. (1986). *Escala de Locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.
- Laborin, A. J. F., Vera, N. J. A. & Albuquerque, J. (en prensa) Orientación al logro y evitación al éxito en una población del nordeste brasileño. *Revista de Psicología*.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca. (Trabajo original publicado en 1984).
- Pfeiffer, E. (1977). Psychology and social pathology. In J.E. Birren & K.W. Schaie (Eds). *Coping and adaptation*. New York: Basic Books.
- Pratt, M.W. & Norris, J.E. (1994a). Decision-making, wisdom, and moral judgment. In *The social psychology of aging* (pp. 142-175). Cambridge, MA: Blackwell.
- Prieto, G. (1997). La equiparación de puntuaciones: una solución al dilema emic-etic en la medición psicológica. *Revista de Psicología Contemporánea*, 4,4,2, 18-23.
- Reyes Lagunes, I. (1996). La medición de la personalidad en México. Conferencia magistral presentada por su autora en el *II Congreso Internacional de Psicología*. Universidad de las Américas, Puebla, México.
- Rodríguez, A. (1980). *Psicología Social*. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez, J. (1995). *Psicología social de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Siu, Oi-ling; Spector, Paul E., Cooper, Cary L. & Donald, Ian (2001). Age Differences in Coping and Locus of Control: A Study of Managerial Stress in Hong Kong. *Psychology and Aging*, 16(4), 707-710.
- Triandis, H. (1994). Cultura: el nuevo énfasis de la psicología. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10(1), 1-16.
- Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Vera, N. J. A. & Silva, C. F. (2000). Análisis psicométrico de un instrumento de enfrentamiento a los problemas con una población del Noroeste de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, II(1), 29-35.
- Vera-Noriega, J. A., Laborin, A. J. F., Domínguez, I. S. E. & Peña, R. (2003). Identidad psicológica y cultural del sonoreense. *Revista Región y Sociedad*, 15, #28, 3-46

Recibido: 08/04/2007
Avaliado: 05/05/2007
Versão final: 07/05/2007
Aceito: 15/05/2007

Alumnos, Docentes y Conocimiento. Complejo Entramado en un 2º Año de una Escuela Pública¹

Students, Teachers and Knowledge: Complex Structure in a Second Year of a Public School.

Lorena Muñoz², María Elena Duarte³
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Resumen

El objetivo general de este trabajo consiste en describir la relación entre el posicionamiento del docente, como representante de la autoridad, y el interés/ falta de interés de los alumnos por aprender las materias del currículum prescripto. En ese marco, tiene como objetivos específicos: indagar la propia perspectiva de los sujetos en cuanto a las relaciones entre docentes y alumnos, caracterizar las diferentes formas de interacción entre los alumnos del curso con los distintos profesores y reconocer particularidades en los vínculos que se generan en el curso con los diferentes profesores. Se trata de un trabajo de investigación cualitativa que se lleva a cabo con un enfoque etnográfico basado en contextualizar y describir las relaciones en un escenario particular, en interrelación dialéctica con el esquema referencial elegido (desarrollos teóricos psicoanalíticos, sociológicos y de la praxis filosófica) y rescatando la propia perspectiva de los sujetos implicados. El trabajo de campo y su posterior análisis/interpretación permitió pensar que el posicionamiento del docente, en el vínculo con sus alumnos, condiciona, pero no determina, el surgimiento del interés/desinterés en los alumnos, ya que se considera que esto está entrelazado con la subjetividad de cada docente y lo que moviliza éste en la subjetividad del alumno (transferencia), con las expectativas depositadas, con su particularidad en tanto sujeto de deseo, con su forma de relacionarse con el conocimiento, entre otras cosas que hacen a la complejidad de estos términos. Hablar de "los alumnos desinteresados" es un discurso homogeneizador que invisibiliza las particularidades de los alumnos. El desinterés no implicaría ausencia de deseo. Éste necesita de otro que lo encauce, que lo lleve a manifestarse en el interés por aprender cierta materia.

Palabras-clave: interés/ desinterés por aprender, vínculo docente, alumno/s, transferencia, posicionamiento/ autoridad del docente.

Abstract

The objective of this work is to describe the relation between the teachers' position, as authority representative, and students' interest / lack of interest in learning the subjects of the prescribed curriculum. Considering this frame, the work aims at: inquiring the individuals' perspective as for the students and teachers' relations; characterizing the different forms of interacting between the students and the distinct teachers; and recognizing particularities in the bonds, generated in the course, between different teachers. It is about quality investigation carried out with an ethnographic focus, based on contextualizing and describing the relations in a particular situation, dialectically interrelated with the elected referential scheme (sociological, psychoanalytical theoretical developments, and from philosophical practice), recovering the perspective of the implied individuals themselves. The field work and its subsequent analysis / interpretation allowed to think that the teacher's position, concerning the bonds with their students, conditions, but do not determine, the appearance of the students' interest / lack of interest, since it is intertwined with every teacher's subjectivity and what moves them in the student's subjectivity (transference): the expectations placed on them, their particularity as an object of desire, their way of relating themselves to knowledge, among other things which make these terms complex. When one talks about "uninterested students" one's speech hides and makes homogeneous the students' particularities. The lack of interest would not imply lack of desire. The latter needs another one which channels it, that makes it manifest in the interest in learning certain subjects.

Keywords: interest / disinterest in learning, teacher(s) / student(s) bond, transference, teacher's authority / positioning

¹ Muñoz, L. (2006). Acerca de un vínculo que obstaculiza o facilita el interés por aprender. Un trabajo etnográfico en un 2º año de una escuela pública de la ciudad de Córdoba. Trabajo de Licenciatura. Directora María Elena Duarte. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

² Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. 2006.

³ Profesora de grado de Psicología Educativa y cursos para graduados, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Email: meduarte@arnet.com.ar

En este artículo hemos recortado algunas construcciones realizadas en un trabajo de investigación para la Licenciatura en Psicología, donde nos habíamos preguntado ¿qué pasa con estos adolescentes que, según se escucha, “no están interesados por el conocimiento”?, ¿por qué se muestran interesados con unos profesores y con otros no?, ¿qué pasa con los docentes que “facilitan” el surgimiento del interés por aprender y con los que lo “obstaculizan”?, ¿qué los diferencia?, ¿son los adolescentes provenientes de sectores sociales desfavorecidos quienes tienen “problemas” para vincularse con el conocimiento en la escuela media?

Estos son algunos de los interrogantes iniciales que nos permitieron comenzar a indagar en el vínculo entre docentes y alumnos, y que posibilitaron ciertas conjeturas y reflexiones acerca de las implicancias que tiene la manera en la que el docente ocupa su lugar como tal, la forma en la que se posiciona en el vínculo con sus alumnos y los efectos que eso tiene en estos últimos.

Esquema referencial

El posicionamiento del docente, los vínculos entre docentes y alumnos, el interés o el desinterés de estos por aprender, remite a los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la particularidad de los mismos. De allí deviene imprescindible considerar el contexto social en el cual están inmersos, en tanto implica modos de producción de la subjetividad. Bleichmar (1999) postula que la producción de subjetividad incluye aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en relación a la producción y reproducción ideológica y a la articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo histórico y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.

Por esto resulta pertinente dar cuenta de las características de nuestra época teniendo en cuenta las condiciones de la crisis social contemporánea. Para ello se puede caracterizar el modelo político, económico, social y cultural en el cual estamos insertos. El mismo es un modelo neo-liberal en el que se realizan diversas estrategias con la finalidad de reducir la función del Estado en el bienestar social: privatización, descentralización, recorte y focalización del gasto social, flexibilización laboral. De esta forma, el Estado se desliga de las responsabilidades sociales, dejando en manos de capitales privados el manejo, la financiación y regulación del campo de la salud, la educación y la seguridad social. Todo esto con efectos de pobreza masiva, endeudamiento, polarización, desempleo,

marginación social, ruptura de los lazos sociales, entre otras cosas.

Se puede decir que en la sociedad actual se vislumbra un “malestar sobrante”, lo que la misma autora define como la cuota de malestar extra que los sujetos se ven obligados a pagar más allá de las necesarias renunciaciones que toda vida social impone;

...está dado, básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. (Bleichmar, 2005, p. 10)

En relación a esta imposibilidad de pensar un proyecto futuro que brinde posibilidades de disminuir el malestar, Fernández (2005) postula que el Estado en la sociedad actual deja de regular las desigualdades y utiliza “estrategias bio-políticas de vulnerabilización”, es decir, hay una producción activa de la vulnerabilidad por el hecho de no poder ilusionar un futuro ni pensar las consecuencias posibles del mismo, lo que lleva a los sujetos a vivir en un “eterno presente” y pensar sólo en sí mismos, por lo que los colectivos se desintegran.

En una línea semejante, Castoriadis (1997) postula que lo más importante de nuestra época es el avance de la insignificancia.

Los individuos no tienen ninguna señal para orientarse en su vida. Sus actividades carecen de significado, excepto la de ganar dinero, cuando pueden. Todo objetivo colectivo ha desaparecido, cada uno ha quedado reducido a su existencia privada llenándola con ocio prefabricado....

Este autor habla de una “crisis de las significaciones imaginarias sociales”, haciendo referencia a una crisis de las significaciones que mantienen unida a una sociedad, y entre éstas se encuentra la “mitología del progreso”, la que daba sentido a la historia y a las aspiraciones referentes al futuro, además de dar un sentido a la sociedad tal como existía; pero esa mitología “cayó en la ruina”.

El Estado-nación cae en su capacidad de imponer un orden simbólico, pero esta tarea tampoco es tomada por el mercado, ya que éste libra a cada sujeto a su propia forma de vida y a su propia iniciativa, a definirse por sí mismo, es decir, no impone un orden simbólico articulador y, por lo tanto, deja a los sujetos sin un sistema de referencia.

Se postula que esta crisis de lo simbólico, de las significaciones imaginarias sociales, se traduce

en las instituciones, se traduce en el sentido de que no se piensa en el contexto social como algo que “influye”, sino que “el llamado contexto es, en rigor, texto” (Fernández, 1989, p. 148). Es decir, este “contexto” forma parte de las instituciones y de los sujetos.

Así, la subjetividad está atravesada por las características de esta sociedad, por lo que el sujeto inmerso en ésta presentará las particularidades inherentes a la misma, lo que no se puede dejar de considerar teniendo en cuenta la temática de la presente investigación.

La Institución escolar: un lugar de producción de subjetividad

La trayectoria de los sujetos dentro del sistema educativo funciona a modo de una biografía escolar anticipada.

El responsable que se busca para dar cuenta de los logros y dificultades escolares de los alumnos no debería hallarse sólo en los “extramuros” de la escuela. Dentro de ella y en la práctica que en ella se realiza cabe una responsabilidad en esta cuestión. (Kaplan, 1997, p. 153)

Según C. Castoriadis (1983, citado en Fernández, 1989, p. 159) “[...] una institución es una red simbólica socialmente sancionada en la que se articula junto a su componente funcional un componente imaginario.” A. Fernández (1989, p. 159), tomando los aportes del mencionado autor, postula que la dimensión institucional “tiende a normativizar el tipo de enunciados que es pertinente en cada una de ellas autorizando algunos y excluyendo otros”. Esta dimensión, “trasciende los edificios”, articulando simbólicamente a sus componentes.

Para Lidia Fernández (1994), las instituciones sociales operan sobre la intimidad de los sujetos, ordenando su manera de percibir y dirigiendo las atribuciones de sentido de acuerdo a lo que se considera normal y deseable.

La Institución educativa, como toda institución social, al decir de L. Fernández (1994, p. 17, 25-26) “es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. [...] la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.” Lo que la diferencia de las demás instituciones sociales es que apunta a:

un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo, al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación.

La autora continúa diciendo que:

la institución universal Escuela es el resultado de la especialización –en un tipo particular de establecimiento– de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura.

Es la institución educativa una de las que serán atravesadas por la interpelación social en el marco de una crisis generalizada. Como dice Garay (1995, citado en Maldonado 2000, p. 31):

Las instituciones entran en crisis y con ella su capacidad estructurante, organizadora de las prácticas humanas en su interior. Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo, se desatan luchas de poder; se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos, generándose angustias e imaginarios de peligros específicos. Aparecen y se generalizan quiebres personales, comportamientos disruptivos.

Se puede decir que esta “crisis institucional”, en la que la institución educativa se ve cuestionada en su función simbólica estructurante, se traduce de distintas formas en los sujetos, ya que la escuela continúa siendo un lugar de construcción de la subjetividad. En este punto cabe preguntarse ¿qué subjetividades se están conformando hoy dentro de las instituciones educativas?

De esta manera, es posible pensar en la importancia de los atravesamientos institucionales en la subjetividad de los que concurren a la escuela, específicamente los sujetos de la enseñanza y los sujetos del aprendizaje. Así, podrían abrirse una serie de interrogantes en relación a la elección que los docentes hacen de su profesión, hoy desvalorizada; al lugar que los alumnos les dan a estos en tanto autoridad, en tanto representantes de una institución que está en crisis y que ya no les asegura ningún ascenso social; a la manera en que estos factores que hacen al contexto social inciden de diferentes formas en el interés por el conocimiento, tanto de los alumnos como de los docentes que deben transmitirlo.

Los sujetos de la enseñanza y los sujetos del aprendizaje

En tanto hablamos de sujetos “sujetados” a la cultura, no se puede dejar de considerar los condicionamientos sociales que atraviesan la subjetividad de los docentes. Por esto es necesario tener en cuenta que estos, en tanto colectivo y actores institucionales, entran en crisis al ver

afectada su identidad profesional, ya que actualmente el trabajo docente es desvalorizado.

Resulta paradójico, en el momento actual de la educación argentina, sometida a los sucesivos planes de ajustes neoliberales y a un abandono creciente del poder político, hablar del poder del maestro; cuando éste no cuenta ni con un salario digno, ni con los más elementales medios para funcionar en los establecimientos escolares. Sin embargo, la paradoja es sólo superficial: la situación no desprovee a los docentes de su poder en lo que hace a la relación de autoridad institucional para con los alumnos; ésta se mantiene incólume, y tal vez más problemática al ser menos visible. (Follari 1990, p. 21)

En cuanto al uso del poder que realiza el docente dentro del aula, Foucault (1995) aporta una idea central, postulando que:

el individuo [...] es una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la «disciplina». Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: «excluye», «reprime», «rechaza», [...] De hecho el poder produce; produce realidad.... (p. 198)

Entonces, a pesar de que el sistema instituido ya no es eficaz para producir sujetos disciplinados, es importante rescatar lo que postula Tenti Fanfani (prólogo a Kaplan 1992) en cuanto a lo que el docente puede producir por estar ubicado en una posición de autoridad, entendida como legitimidad. Menciona:

Cuando, en el ejercicio de la docencia, tipificamos, ponemos nombre a nuestros alumnos, llenando nuestros casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, estamos contribuyendo, quizás inconscientemente, a producir aquello que designamos. (Kaplan, 1992, p. 10)

Es decir que las palabras que el docente utiliza para referirse a los alumnos, en tanto poseedor aquel de una posición de poder dentro del aula, tienen un gran peso, inciden en la subjetividad de los mismos. En el caso que aquí compete, se puede decir que los profesores nominan a los alumnos de “desinteresados”, lo que permite pensar en la producción de esta categoría.

En relación a la autoridad del docente, se parte del presupuesto de que el mismo, por ser el representante de la institución, tiene adjudicado su lugar de autoridad. Anteriormente, con el surgimiento de la escuela moderna, ese lugar no debía ganarse, estaba dado simbólicamente por todo el discurso social. Pero con el advenimiento de diferentes factores que permiten hablar de la crisis de la institución escuela, se puede pensar que los docentes ya no son respetados –a priori y por el

solo hecho de su acreditación como tales– como la autoridad, sino que ese lugar es algo a ser ganado.

Como se puede ver, los “lugares” de alumnos y docentes no se ocupan desde la neutralidad; por el contrario, estos “lugares” conllevan fuertes implicancias subjetivas; la subjetividad de ambos está puesta en juego (algo que parece tan obvio, pero que sin embargo, sobre todo a los docentes, les cuesta reconocer).

La adolescencia, como categoría construida social e históricamente, se prescribe en tanto etapa de la vida evolutiva de los sujetos en y por la cual el sujeto deberá pasar obligatoriamente para luego salir de ella con la conformación de una identidad. Al decir de Dalmás (2004, p. 46): “La adolescencia hace de las identidades que no completan, que no conforman, un interrogante, preguntas en formas-de-vidas, en las que juegan todos los roles y ninguno en realidad.” Se puede decir que en la escuela media opera cierto discurso psicológico de la adolescencia como síndrome normal, que da por sobreentendido que quien transita esa edad debe atravesar una crisis. “Para ese discurso psicológico ‘ser adolescente’ configura un cuadro que especifica, al mismo tiempo, la regla y su desviación. Allí se espera que determinada conducta ocurra en tanto prescribe, hace ser, en el marco del conjunto.” (Dalmás, 2004, p. 34). No se quiere decir que esto no ocurra, sino que ésta es una forma de homogeneizar, en la cual se pierde la particularidad de cada sujeto. ¿Qué lugar queda para el sujeto cuando se dice que los adolescentes “son” desinteresados?

La imposibilidad de poder proyectarse en un futuro seguro, que afecta a toda la sociedad, adquiere características específicas para los adolescentes, ya que están en un momento en el que deben –o deberían– tomar decisiones sobre su porvenir. Doltò (1990) destaca:

(...) si en la actualidad hay cada vez más adolescentes desesperados [...] pienso que es porque carecen de ritos de paso donde los adultos decreten: a partir de ahora cuentas, eres una persona de valor. No tienen puntos de referencia claros proporcionados por la sociedad (...). (p. 28)

Bleichmar (2005) plantea:

La inestabilidad de la sociedad argentina (...) no puede homogéneamente determinar el marco representacional en el cual se inserten las generaciones que atraviesan hoy este tránsito entre la infancia y la juventud. Los procesos de desidentificación de los adultos, obligados radicalmente a reposicionarse cotidianamente para seguir garantizando su inserción en la cadena productiva- sino en el proceso social en su conjunto- constituyen tal vez uno de los obstáculos mayores para la elaboración de propuestas que no dejen a los

adolescentes y jóvenes tempranos librados a la anomia. (p. 47)

Dentro de las instituciones educativas públicas se encuentran adolescentes para los que no fue pensada inicialmente la escuela secundaria, estos son los sujetos provenientes de sectores populares, excluidos, marginados socialmente. Siguiendo a Alvarez Uría y Varela (1994) se postula que en la educación se producen diferencias de acuerdo a la jerarquización de clases y de grupos sociales, por lo que la escuela no poseerá el mismo significado para todos los alumnos debido a que estos presentan diferente capital (cultural- simbólico- económico). Así, "...«la escuela» es a la vez un filtro sensible a los orígenes sociales y marcadora de destinos". ¿Qué destino les espera a estos adolescentes?

Bourdieu (2002) viene a decir en relación a lo anterior que

La escuela excluye [...], y conserva en su seno a quienes excluye [...]. De ello se deduce que esos excluidos del interior están condenados a moverse, sin duda en función de las fluctuaciones y oscilaciones de sus sanciones, entre la adhesión entusiasta a la ilusión que propone y la resignación a sus veredictos, entre el sometimiento ansioso y la rebelión impotente. (p. 366)

Un vínculo que permita u obture el surgimiento del interés

Docente y alumno forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos se produce una relación intersubjetiva que podemos caracterizar teniendo en cuenta los fenómenos de transferencia, ya que en el proceso educativo se dan varias de las condiciones que permiten su instauración. Se habla de fenómenos de transferencia, siguiendo a Cordié (1998), en tanto se hace referencia a la transferencia en sentido amplio (no exclusivamente a la situación analítica); es decir, que existe en circunstancias diversas en las que no siempre es reconocida ni tenida en cuenta.

Freud (1914) brinda las bases para pensar los fenómenos de transferencia que se establecen entre profesor y alumno cuando postula

(...) no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con estos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida....

En relación a esto, dice Cordié (1998):

El docente se expone como personaje real y carga al mismo tiempo con el peso de los afectos motivados en su posición de maestro. Está en el cruce de dos

coyunturas indisociables e indiscernibles, está ahí como él mismo con su estructura de sujeto y su personalidad, pero también en el lugar de otro, a causa de la transferencia que genera. Será juzgado por lo que trasluce de su persona a través de su enseñanza, pero soportará también el juicio emitido sobre su función.... (p. 279)

Una de estas condiciones que permiten la instauración de los fenómenos de transferencia es la asimetría de lugares. El docente ocupa una posición de autoridad, para inculcar al alumno un saber que supuestamente éste ignora y el docente detenta. "En cuanto hay, en algún lugar, el sujeto que se supone saber (S. s. S), hay transferencia". (Lacan, 1988, p. 240). Es importante mencionar que se habla de asimetría en tanto el docente es el adulto, la autoridad dentro del aula; pero cabe aclarar que este "lugar de autoridad" puede "ser ocupado" de diferentes maneras. Cordié (1998) postula que hay dos situaciones extremas. En una de ellas, el docente tendría una negativa a asumir una autoridad que se impugna para sí mismo; en la otra, el docente se identifica con una ley de tipo superyoico que da lugar a comportamientos represivos próximos al sadismo.

Como menciona Lajonquière (2001):

La vida cotidiana da ejemplos de cómo, en cierto sentido, la omisión de los adultos, así como su reverso tiránico, surgen en mayor o menor medida a los pibes en la pérdida de referencias simbólicas subjetivantes. (p. 65)

En este mismo sentido Mannoni (1979, p. 32) plantea que "[...] La conducta autoritaria o liberal procede de la misma violencia, abierta o enmascarada". Se puede decir que la relación entre docentes y alumnos va a estar condicionada por las expectativas que unos depositan sobre otros, los primeros categorizando a los segundos y viceversa. Las expectativas que los docentes depositan en los alumnos pueden predecir y producir (y esto más por ocupar un lugar reconocido por la institución) el comportamiento de éstos (Kaplan, 1992) "El acto de nombramiento- clasificación tiene más fuerza entonces en aquellos que institucionalmente detentan una posición de mayor autoridad" (p. 29).

Así, se piensa en los alumnos quizás "encerrados" en diferentes categorías: "desinteresados", "repitentes", "indisciplinados", "irrespetuosos"; como menciona Fernández (1993, p. 78):

en tal sentido esta voluntad totalizadora opera violencia simbólica, ya que no da lugar, se apropia, tritura, invisibiliza las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales; homogeneiza y por lo tanto violenta lo diverso.

Se parte del presupuesto de que la manera en la que el docente ocupe el lugar de autoridad puede obstaculizar o facilitar el surgimiento del interés o desinterés de los alumnos por aprender las materias escolares.

Desde la teoría psicoanalítica se habla de la constitución de un sujeto siempre a partir de un Otro, hablamos de un sujeto significado a partir del lenguaje, sujeto dividido, incompleto, deseante: “[...] sólo cuando nos advertimos carentes, es que podemos desear. Asumirnos carentes es asumir la Ley, la norma, advertir nuestro límite. La Ley resulta así fundante del deseo...” (Follari 1997, p. 19).

Se puede decir además que es ese otro el que instaura el deseo; pues es a partir del deseo del otro que el suyo se constituye.

En un intento de buscar la relación de este deseo con la curiosidad, con el interés en aprender, con el deseo de saber, de investigar, nos podemos remitir a Freud, ya que, en “Tres ensayos de una teoría sexual” (1905) y en “Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci” (1910) nos dice que el mecanismo de la sublimación da lugar a un apetito de saber que se suma a la pulsión de investigar, es decir, se separa de la investigación sexual infantil y la pulsión se pone al servicio del interés intelectual.

La manera particular de constituirse el sujeto es condición fundamental para que surja el deseo de saber, el desarrollo de las estructuras cognitivas, las competencias intelectuales y las distintas modalidades de pensamiento. Por lo que: “...el deseo del sujeto y sus competencias intelectuales, aún cuando funcionan con lógicas diferentes, son condiciones subjetivas que sostienen los procesos de aprendizaje y de producción de conocimientos” (Ageno, 1997, p. 51).

Se puede pensar, entonces, que el deseo de saber es una condición subjetiva para que surja el interés.

El interés se piensa como un término complejo y relacional, “...su identidad no está de antemano establecida, sino que dependerá de una constelación – azarosa – de elementos relacionados” (Abramowski 2000, p. 44); es lo “«lo que mueve», «lo que dinamogeniza»” (Claparède, 1932, citado en Abramowski, 2000, p. 25) y depende de la curiosidad. Particularmente, el interés por las materias escolares, en gran medida, es construido por la propia experiencia escolar.

En relación a lo dicho, se postula siguiendo a Abramowski (2000, p. 37) que no hay nada en sí mismo interesante, que no hay materias, contenidos, temas interesantes de por sí, “Las cosas no son interesantes porque sean buenas, bellas, útiles o importantes. Tampoco son interesantes

porque traigan algo así como una marca en el orillo, sino que pueden –o no– volverse interesantes, transformarse, convertirse en interesantes”.

Con esto se quiere decir que el interés por alguna materia escolar no va a estar dado de antemano, esto va a “convertirse” en interesante a partir de una multiplicidad de factores que tendrán que ver con el contenido de la materia, con el docente y con las particularidades de los alumnos.

El interés y el desinterés son términos que hoy circulan cotidianamente dentro de la escuela, ya que hay una indiferencia cada vez más marcada de los alumnos frente a las propuestas de enseñanza; la misma es adjudicada a los jóvenes a los que se nomina como indiferentes, desinteresados.

Por su parte, el desinterés no se puede conceptualizar sin tener en cuenta el interés. Se postula que no es solamente la ausencia de interés, “...es más bien, la presencia de la ausencia de interés... es el nombre de la falta de interés” (Abramowski, 2000, p. 30). [...]. Así:

En efecto, aburrimiento, desinterés, desmotivación, apatía, son nombres de cierta impureza, nombres de lo negativo. Y en tanto tales, son ropajes que en algunas oportunidades lo negativo elige para hacerse presente. Pero se trata de una presencia paradójica, pues lo que lo negativo hace –al hacerse presente– es mostrar aquello que no está, aquello que falta. (Abramowski, 2000, p. 82)

Entonces, ¿se puede decir que el desinterés posibilitaría que el interés advenga? ¿Es este desinterés como “falta”, como “carencia”, lo que encauza al deseo que se manifiesta en interés por aprender?

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, socio-antropológica, con un enfoque etnográfico, que demandaba la incorporación a un campo pues el investigador involucra su inscripción en un lugar social y un tiempo histórico particular. Implica un estudio descriptivo que proporciona una imagen del quehacer, de las prácticas, de los sujetos, de las relaciones, en un lugar, en este caso en un espacio institucional, la escuela, y en un tiempo específico.

Así, teniendo en cuenta la propia perspectiva de los sujetos implicados, se intenta dar cuenta de las diferentes formas de interacción entre los alumnos del curso y los distintos profesores, de las diferencias de estos en relación a la manera en la que ocupan el lugar de autoridad dentro del aula y cómo incide este posicionamiento del docente en el interés o desinterés de los alumnos por aprender las diferentes materias.

Es importante explicitar que se partió de hipótesis e interrogantes iniciales que permitieron

leer la realidad desde cierto lugar, desde un lugar no neutral, no despojado de posicionamiento; pero también es relevante aclarar que estos primeros postulados fueron tensionados, criticados desde lo observado/vivenciado en el campo, en un intento de no caer en “las paradojas de la teoría como saber” (Mannoni, 1979). Es decir, el acercamiento a una realidad institucional particular, y la experiencia en la misma, permitió cuestionar las primeras hipótesis, poder encontrar algunos presupuestos impensables en un comienzo e ir construyendo nuevos interrogantes a partir de ella. Se puede decir entonces que nuevos cuestionamientos fueron surgiendo en interrelación dialéctica con lo que allí acontecía.

Partiendo del postulado de que “el contexto se hace texto”⁴, es decir, el contexto social no “incide” en las prácticas que se dan dentro de las instituciones sino que forma parte de éstas, decidimos entrar a ese “texto”, formar parte del mismo por un tiempo determinado y desde allí observar, describir, analizar, descubrir algunas cuestiones que permitan decir algo de este “texto” particular.

Es en lo particular donde se anudan los hilos que tejen la trama; donde se articulan historias locales, personales y colectivas; donde se juegan correlaciones de fuerza, políticas públicas, prioridades administrativas, estilos de gestión. Y es también en lo particular donde lo homogéneo permanece y muta, descomponiéndose en múltiples realidades que se hace necesario documentar. (Maldonado 2000, p. 16)

Así tratamos de ingresar a la cultura de una escuela particular, de un curso específico, y desde allí, desde dentro del curso, poder visualizar algunas cuestiones quizás un poco invisibilizadas. Elegimos un IPEM⁵ al que concurre una población que proviene, en su mayoría, de sectores populares de diversos barrios de la ciudad de Córdoba. Específicamente tomamos para este trabajo un curso del CBU⁶ de la escuela, los alumnos que concurrían a éste y todos los profesores que daban clase en el mismo.

El vínculo docente- alumno es muchas veces una cuestión invisibilizada dentro de la institución, en el sentido de que es algo de lo que no siempre se habla, quizás por suponer que los lugares de alumnos y docentes se ocupan desde la neutralidad, como si la subjetividad de ambos no atravesara lo que ocurre dentro de un aula.

Nos pareció significativo poder develar algo de esto que atraviesa las prácticas escolares explícitas, algunas cosas no dichas o, como menciona Rockwell (1987), lo no documentado. Es por esto que elegimos el enfoque etnográfico para realizar esta investigación. La misma autora plantea: “la tarea principal de la etnografía es la de documentar lo no documentado de la realidad social” (p.72)

Algunas particularidades en el vínculo docente-alumno y su incidencia en el interés-desinterés por aprender

“Con este profe sí, con aquel no...” A partir de lo observado, postulamos que hay algunas cuestiones inherentes a la cultura escolar que son implícitas, como las diferentes relaciones que establecen los alumnos con los distintos profesores, el trato que estos tienen con diversos alumnos, las actuaciones transferenciales y contratransferenciales de ambos, la relación de cada uno con el conocimiento y cuestiones que tienen que ver específicamente con la subjetividad de los que enseñan y de los que aprenden.

Cuando preguntamos a los docentes en esta investigación acerca de la relación que tienen con sus alumnos, ellos respondieron:

No, la relación es muy buena, los chicos son desde el punto de vista humano, algunos por supuesto, los que son más revoltosos, uno está un poco más firme con ciertas actitudes y con otros chicos no es necesario. Uno les habla y comprenden con mucha más rapidez que deben atender, o que deben quedarse quietos y hay otros que no, imposible. (Prof. de Química)

Tengo con algunos alumnos una muy buena relación, con otros yo no te diría que es mala la relación, pero al tener una conducta, al ser tan indisciplinados, hace por ejemplo que ellos siempre me reclaman por qué grita, o porque me grita. (Prof. de Biología)

La relación no es que sea mala, pero me causa por ahí impotencia el no poder lograr que trabajen todos, que aprendan. La relación no es mala, porque no es que estemos discutiendo o que nos llevemos mal, pero se portan mal, o sea, son indisciplinados, hay que estarles encima para que trabajen, y bueno eso hace que, por ejemplo, yo muchas veces me vaya enojada o me vaya con esto de tanto he tenido que estar renegando y renegando para que hagan las cosas que.... (Prof. de Inglés)

Es buena, también en líneas generales es buena, pero también he tenido problemas, he tenido problemas de disciplina, he tenido que sancionar en este curso, pero a pesar de todo nos llevamos bien. (Prof. de Geografía)

⁴ Expresión tomada de Fernández, A. (1989) “El campo grupal. Notas para una genealogía”. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

⁵ Esta sigla hace referencia a los Institutos Provinciales de Enseñanza Media, dependientes de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior DEMES.

⁶ Aludimos al Ciclo Básico Unificado que comprende los tres primeros años del nivel medio.

Estos docentes tienen dificultad para implicarse en este vínculo: se les pregunta por un vínculo, por una relación establecida con sus alumnos, y ellos responden alrededor de los alumnos y de su conducta. Y los docentes, ¿dónde están?, ¿qué papel juegan en la relación?; el vínculo entre ellos, ¿depende sólo de los alumnos?

Por otra parte, a partir de las definiciones que los propios sujetos escolares daban a los términos “interés” y “desinterés por aprender”, comenzamos a pensar y a reflexionar sobre su implicancia en este contexto. Dentro del curso observado, cuando los docentes hablaban de interés y desinterés de los alumnos por aprender, notamos que se hacía referencia a estos términos como si fueran “algo natural” que los alumnos poseen o no, tienen o no. Al parecer, es difícil para los docentes pensar el interés y el desinterés como algo construido por la experiencia escolar, como si por lo que se les adjudicara a los alumnos a modo de esencia, ellos pasaran a “ser” “alumnos interesados” o “alumnos desinteresados” según como se muestren en el aula.

El trabajo en el campo permitió develar y poner en tensión algunas cuestiones naturalizadas. De ellas podemos mencionar que las particularidades en el vínculo entre profesores y alumnos tienen efectos que se revelan, entre otras cosas, en el interés o desinterés de los últimos en aprender las materias. Pero es necesario aclarar que el interés y el desinterés de los alumnos por aprender no están dados únicamente por el vínculo que establecen estos con sus profesores, sino que son entes complejos en el sentido en que lo plantea Morin (2001), es decir, como tejido de constituyentes heterogéneos asociados que no pueden separarse. La complejidad se presenta, según este autor, con algunos rasgos de lo enredado, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre y en ese orden de ideas menciona la dificultad de aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes y de su devenir.

¿Cómo empezar a visualizar las particularidades en el vínculo de los alumnos con los distintos profesores?, ¿de qué maneras aproximarnos a la manifestación del interés y el desinterés? Puede resultar interesante describir el curso para dar cuenta de las particularidades en el vínculo entre cada profesor y los alumnos, cómo se juega el interés/ desinterés con cada materia específica.

Un alumno prende fuego con un papel, hay mucho olor a quemado dentro del aula. Otros golpean los bancos.

Profesora:- ¡Basta!

Los alumnos siguen golpeando.

Profesora: - Empiecen a copiar los ejercicios ahora.

Alumno: - No, son muy aburridos.

Profesora: - Yo la clase que viene voy a controlar quién tiene la fotocopia y quién no y el que no la tenga va a tener la nota correspondiente, hagan el ejercicio, ¡vamos!

Pasa banco por banco pidiéndoles que copien. (Clase de Inglés)

Los alumnos están dispersos, cada uno en sus cosas, en distintos temas. El profesor no da clase. Algunos chicos preguntan si pueden bajar antes de tiempo, él los autoriza. Suena el timbre, mientras una alumna prepara sus útiles me mira y me dice en voz baja: ¡Es un pesado!, haciendo un gesto con las manos. (Clase de Educación Tecnológica)

Profesora: -¿Sigue tirando papelitos?, ¡Va a ir a vicedirección!

Profesora: - ¿Puede tener un poquito más de respeto?

Los alumnos se ríen, hablan entre sí y hacen chistes a la profesora. Todos se ríen, excepto ella. La profesora intenta seguir con su clase, realiza preguntas, pero los alumnos le responden cualquier cosa y se ríen, sobre todo los varones que están frente al escritorio. Las chicas están en otro tema, no escuchan.

Profesora: - ¡Por favor, usted me va a repetir lo que estoy diciendo!, ¿me pueden escuchar? Ya van a sacar la carpeta para trabajar.

Profesora: - ¿Usted quiere tener la misma medida disciplinaria que su compañero?. (Clase de Biología)

El profesor comienza a explicar sobre el tema, uno de los alumnos lo interrumpe: Espere, no dicte tan rápido.

Profesor: - No estoy dictando.

Luego de esto, el profesor sí empieza a dictar, lo que despierta la queja en los alumnos.

Alumno: - ¡No dicte, dijo que no iba a dictar!, ¿para qué nos hizo traer la tabla?

Los alumnos no están muy atentos en el dictado: “Mire profe, los chicos están afuera, yo me voy también...”. Las chicas hablan entre ellas, no copian lo que el profesor está dictando.

Profesor: - Chicos, hagan silencio, ¡atiendan! si hacen silencio van a escuchar...el que habla o hace ruido... ¡afuera!, ¿vos no copias? Ustedes no atienden chicos, después nos vamos a ver a fin de año, yo sé por que les digo.... (Clase de Química)

La profesora empieza a explicar el tema. Hace una pregunta y dice: “Levanten la mano, no griten”. Algunos responden, pero varios a la vez.

Profesora:- Esperá, no grites. Varios responden.

Profesora: - Paren, escuchen la pregunta.

Dice esto porque los chicos levantan la mano antes de que la profesora termine la pregunta. Otros están callados, parecen escucharla. Tres chicos están realizando la prueba. La profesora sigue explicando sobre los ríos y varios responden. Una alumna responde tres preguntas seguidas y, ella misma, dice: “¡Ah, va a llover!” (Clase de Geografía)

Continúa explicando, los chicos están en silencio, la escuchan. Escribe en el pizarrón, va hablando dejando las frases inconclusas para que los alumnos las completen en voz alta y estos responden de esta manera, es decir, completando las frases. Realiza preguntas de manera general y varios responden a la vez. La están escuchando, en su mayoría, no toman nota pero se ven atentos. (Clase de Historia)

La profesora explica y realiza preguntas generales, varios alumnos van respondiendo. Uno de ellos le pregunta algo a la profesora sobre el tema, ella le explica y otro de los chicos aporta en su explicación. Profesora: - ¿Entienden?, ¿queda claro? El que no entiende que diga que no entiende, no les dé vergüenza, porque esto cada vez se va complicando más. Alumno:- ¡Profe, yo no entiendo! Profesora: - Bueno, ¿qué no entendés? Vuelve a explicar, todos los chicos tienen las carpetas sobre los bancos. (Clase de Lengua)

Alumna: - Pero toca buenísimo. Los alumnos le piden a la profesora que toque otras canciones. Suena el timbre del recreo y la profesora sigue tocando para algunos que no salen de la sala. Cuando ella termina, la comienzan a aplaudir. Algunos se acercan al piano, quieren tocarlo, practican la canción que saben...(Clase de Música)

Alumna: - Profe, haga cinco ejercicios más. El profesor copia otro ejercicio. Alumno: - No, haga más. Profesor: - Es que están copiando el anterior. Alumno: - Ah bueno. Profesor: - Ahí están los ejercicios, copien. La mayoría de los alumnos se pone a copiar. Alumno: - ¡Hoy está contento profe! Profesora: - ¿Se nota? Alumno: - Sí, ¡tuvo una alegría! (Clase de Matemática).

A partir de estos registros, ¿se puede decir que los alumnos son desinteresados?, ¿se puede decir que todos los alumnos son desinteresados?, ¿se puede decir que en todas las materias son desinteresados?

Son estos interrogantes los que nos hacen pensar en la existencia de un “contrato” implícito de los alumnos con estos profesores que lleva a que se den modos de interacción particulares con ellos. Se puede decir que los “contratos” son diferentes, que lo que los alumnos se permiten hacer con unos, no se lo permiten con otros, y estos “contratos”, las distintas formas de interacción entre los alumnos con cada profesor se dan a nivel del curso, es decir, más allá de las particularidades de cada chico, la relación que establecen con los docentes, como grupo, es similar.

¿Qué define cómo serán “los contratos” con los diferentes profesores?

Distintos modos de “ser” y estar en el aula

Un profesor puede tener una relación satisfactoria con el conocimiento de su disciplina y disfrutarla, pero también es importante su relación con la profesión docente, ¿fue elegida?, ¿la transmisión del conocimiento genera placer o malestar? Se puede hipotetizar que una no elección de la docencia se hace presente en el aula e influye en el vínculo con los alumnos.

El profesor de matemática de este curso dice:

El profesor tiene que ser una persona que se dedique a ese trabajo, que conozca ese trabajo... que se interese por su trabajo, ¿entendés? Tiene que ser una persona que le guste dar clases... que esté capacitado, que le guste dar clase.

En los últimos años, a partir de diversos factores, se habla de “malestar docente”, ¿cómo salir de este “malestar” cuando la profesión no es la elegida? Lo principal es que “el adulto que se encuentra con un niño pueda testimoniarle a este niño en las entrelíneas que está tocado no por un conformismo ni por la resignación, sino que está tocado justamente por el deseo” (Lajonquière, 2001, p. 4).

En los profesores observados, ¿hay deseos de ser docentes?, ¿hay deseos de enseñar? ¿“están tocados” estos docentes por el deseo de enseñar?

Es relevante cómo el docente se relaciona con el conocimiento, su compromiso y disfrute de la disciplina, su interés por la misma. Para Beillerot (1998) la “relación con el saber” designaría el modo de placer y sufrimiento de cada uno en su relación con el saber. Esto que se transmite implícitamente se hace explícito en el aula, en la manera en que los docentes plantean a los alumnos la transmisión del conocimiento. “¿Es contagioso el amor al saber? En cierto modo, sí. El docente, entusiasmado con la materia que enseña, comunicará este amor a sus alumnos” (Cordié, 1998, p. 95).

El conocimiento escrito en un pizarrón y el desinterés circulando

Los profesores la hacen aburrida a la clase, todo eso (...) porque escriben y escriben y escriben y no te explican nada, y así después nosotros nos llevamos la materia... (silencio)...El de Tecnología viene, entra, se pone a escribir y no explica nada. Se pone a escribir todas las tres horas que tenemos y no explica nada...” (G)

Alumno: - Profe, dicte más despacio

Profesor: - Vuelvo a repetir, pero no repito más si están hablando

Los chicos se quejan de que es mucho, de que dicta muy rápido, que están cansados, el profesor sigue dictando.

Profesor: Chicos, no se quejen porque de esto queda todavía, ésta es la teoría, después viene la práctica. ¿Entienden?

Alumnos: - No. El profesor sigue dictando, mientras copia en el pizarrón los chicos se ponen a conversar más fuerte.

Profesor: - ¿Por qué no están escribiendo allá atrás?, ¿están mirando revistas en vez de escribir?

Alumno: Porque usted dicta muy rápido. (Clase de Química)

A los alumnos les importa la forma en que el docente da el conocimiento, se quejan si un profesor escribe mucho en el pizarrón porque los aburre y dicen no entender nada, “los sistemas escolares están ‘preparados’ para enseñar a los jóvenes ‘lo que se debe pensar’ y no ‘cómo pensar’” (Mannoni 1979, p. 149). Pero no se quejan sólo del profesor que escribe mucho, también aluden a otras formas de transmisión como el dictado y los ejercicios, actividades que los docentes llevan a cabo para enseñar y a las que los alumnos se oponen de diferentes maneras.

Algunos docentes entrevistados ponen en el centro de la cuestión “hacer trabajar a los alumnos”, que hagan “trabajitos”, “que investiguen”. Desde las observaciones realizadas no es esto lo que posibilita que los alumnos se interesen por la materia. La metodología que utiliza el profesor no es suficiente para el interés de los alumnos. Se necesita de “algo más” que transmisión específica del conocimiento: transmisión de la relación con ese conocimiento.

Varios profesores dijeron que la causa del desinterés es “el contagio”, que los alumnos desinteresados “contagiarían” a los que sí tienen interés y estos últimos se dejan llevar. Pero ¿quién contagia a los desinteresados que contagian? Si el desinterés es contagioso, ¿no podría acontecer lo mismo con el interés?

El conocimiento circulando por el curso y el interés tratando de alcanzarlo

Hay clases donde los alumnos se muestran muy interesados por el conocimiento. Como hipótesis podríamos decir que tiene relación con la transmisión de una buena relación con el conocimiento que denota deseo, pasión, placer.

La profesora empieza a explicar el tema.

Alumno: - Profe, ¿el agua del deshielo se puede tomar?

La profesora le explica y algunos alumnos aportan. Continúan las preguntas, la profesora hace participar a los alumnos.

Alumna: - Profe, ¿cómo es la ley de Newton?

Alumno: - Profe, ¿un río puede cambiar de dirección? (Clase de Geografía)

Continúa explicando, los chicos están en silencio, la escuchan. Escribe en el pizarrón, va hablando dejando frases inconclusas para que los alumnos completen en voz alta, estos responden completándolas. Hace preguntas de manera general y varios responden a la vez. La están escuchando, no toman nota pero se ven atentos. (Clase de Historia)

La profesora de Geografía está parada al frente, con su discurso como única estrategia metodológica. Los alumnos la escuchan con atención y comienzan a preguntarse algunas cuestiones en relación al tema, se interesan por algunos fenómenos naturales. La profesora de Historia, también al frente del curso, explica a los alumnos discursivamente, dando cuenta de su saber en relación al tema, y ellos le responden completando las frases que deja inconclusas, la escuchan. ¿Qué es entonces lo que hace que con estas profesoras los alumnos se interesen si el recurso metodológico no es innovador, sino más bien tradicional? Al parecer, “eso” que el docente hace, dice y muestra es muy difícil de objetivar y no tiene que ver con cuestiones metodológicas, sino más bien con su subjetividad: sus elecciones, sus deseos, sus relaciones, su saber y su forma de transmisión.

La subjetividad de docentes y alumnos

La subjetividad del docente no está exenta del vínculo con los alumnos. La mayoría de los docentes entrevistados tiene dificultades para reconocer lo subjetivo que se juega en la enseñanza y en el aprendizaje. Los alumnos sí dicen que sus profesores importan en el vínculo con ellos.

Que den las clases, pero que no sean tan... 'y tienen que estudiar para la semana que viene...y tienen que estudiar...', que le pongan más ánimo, ganas...que sé yo...más pilas...no sé, que sé yo... (B)

Pero nunca viene así feliz ni nada...por ahí a veces se sabe reír. Un día estábamos conversando con esa profesora y se la ve buenita... (V)

Esto que facilita el surgimiento del interés por aprender de los alumnos

está más vinculado con disposiciones inconscientes, con el ser del sujeto, que con su imagen. Se trata en general de personas en armonía consigo mismas, que disfrutan de una libertad interior, poco inclinadas a las satisfacciones narcisistas y que no esperan del otro obediencia y sumisión, lo cual se asocia a las virtudes de la tolerancia y del respeto al prójimo. (Cordié 1998, p. 285)

La subjetividad del docente condiciona sus estrategias de enseñanza, su relación con el conocimiento y con los alumnos.

El profesor explica un ejercicio al frente, los alumnos lo escuchan.

Alumno: - ¿Yo puedo hacer otro ejercicio?

Alumno: - ¡No! ¡Yo lo quiero hacer!

Alumna: - ¿Puedo pasar a hacerlo?

Profesor: - Ya pasó usted.

Alumna: - Pero por favor, ¿es la primera vez que quiero pasar!

Profesor: - Pero ya pasó hoy.

Alumna: - Pero quiero pasar. (Clase de Matemática)

Gerardo dice "Oh!" porque uno de sus compañeros lee antes que él.

Profesor: - No te enojés, ¿quieres leer ahora? Le dejemos leer a él, para que no se enoje.... Otra de las alumnas quiere leer.

Profesor: - Señorita B...la dejo leer. (realiza un gesto como abriendo los brazos). Luego la profesora lee en voz alta y los chicos la siguen cada uno en su fotocopia, algunos leen de a dos. Todos los alumnos tienen la carpeta sobre el banco. La profesora realiza una pregunta y algunos levantan la mano para responder "¡Yo!", "¡Yo!"

Profesor: - Escuchen

Alumna: - Profe, ¿puedo leer?

Profesor: - Sí. (Clase de Lengua)

Estos fragmentos dan cuenta del interés de los alumnos, de sus ganas de aprender, que en parte, está dado por el lugar que da el docente para su surgimiento. Si el deseo es una condición subjetiva para el surgimiento del interés, se puede decir que el deseo puede estar depositado en otras cosas (no en el conocimiento escolar obligatorio) por lo que puede expresarse en el desinterés en algunas materias. Pero cuando dentro del aula hay un profesor que pone límites pero también escucha, el deseo de los alumnos podría encausarse y expresarse en el interés por aprender esa materia particular.

La subjetividad del alumno en relación a los profesores

No me gusta, con la profesora de Lengua no me llevo bien. No sé por qué me reta a mí y a los otros chicos que saben estar hablando no los reta, se ve que como me quedé de año, no se lleva bien conmigo la profesora" (...) Sí, me está yendo bien, la única que me va mal es Lengua. Es por la profesora, no me gusta, es la que me va peor, es la peor que me llevo, del año pasado que no me llevo bien con la profesora, es como si no le diera bolilla a la profesora. (F)

Puede verse cómo los sentimientos de la alumna hacia esta profesora atraviesan la materia que ella da. Aquí es claro Freud (1914, p. 248)

cuando postula que "en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos ¿por qué no confesarlo? lo extraviaron así para siempre."

Otros alumnos, en relación a la misma profesora dicen: "La profe es re pulenta, la materia nomás es aburrida" (G) "De lengua, también es buena la profesora" (M.)

Reflexiones finales

Abordamos un curso de una escuela secundaria, complejo entramado donde el docente aparece facilitando y dificultando intereses. Más que el lugar que el docente ocupa, importa cómo ocupa ese lugar. El trabajo de campo permitió visualizar distintos factores que atraviesan el interés y el desinterés por aprender, en el sentido que la presencia de uno, no implica necesaria y terminantemente la ausencia del otro, ya que estos pueden aparecer, desaparecer, volver, o no, y en este proceso, en el entramado de esta complejidad, aparece el docente, obstaculizando o facilitando, pero no determinando. El lugar que el docente ocupa en tanto tal, el cómo ocupe ese lugar, da cuenta, en parte, de la manera en la que los alumnos van a mostrarse en relación al conocimiento escolar.

En esta línea es posible pensar en la existencia de un "contrato" implícito de los alumnos con los profesores, que lleva a que se den modos de interacción particulares con ellos. Se puede decir que los "contratos" son diferentes y se dan a nivel del curso. Es decir que, más allá de las particularidades de cada chico, la relación que establecen con los docentes como grupo es uniforme.

En relación a esta diferenciación que los alumnos hacen en la "generalidad", como curso, cabe resaltar que se cuelean y se hacen presentes algunas particularidades que tienen que ver con los fenómenos de transferencia. Se puede decir que lo que cada profesor "despierta" en cada uno de los alumnos implica cuestiones que exceden este trabajo, pero se traslucieron, se dejaron ver, y es importante mencionarlas, ya que es esto, entre otras cosas, lo que permite hablar de la complejidad de la temática. Los profesores también hacen diferencias entre los alumnos, la "neutralidad" no es posible, y esto es explícito: los docentes hablan de "los del fondo", "los grandotes", "los chiquitos", "las mejores alumnas", "los repitentes", y de acuerdo a la "categoría" a la que "pertenezcan", el vínculo se va a dar de maneras diferentes.

Por otra parte, las diferencias en cuanto al posicionamiento de los profesores y la

diferenciación que los alumnos hacen en relación a cada uno de ellos, es evidente. En relación a lo primero –las diferencias en el posicionamiento de los docentes– se puede decir que facilita en alguna medida el surgimiento del interés el hecho de que el profesor se muestre “en armonía” con el conocimiento que transmite, con la disciplina o con la profesión elegida. Es decir, en el trabajo de campo se observó que el docente que se mostraba interesado por el conocimiento, o por la disciplina, que mostraba una buena relación con el conocimiento, permitía una especie de “contagio” y los alumnos comenzaban a mostrar interés. Por su parte, los docentes que, al parecer, “eligieron” su profesión, en el sentido de que se observa cierto disfrute de su tarea, también permitían que algo de lo que se denomina interés se haga presente.

La subjetividad del profesor no está exenta del vínculo que se establece con los alumnos, ya que, para que los alumnos “se interesen”, no sería suficiente con ocupar este lugar del adulto que sabe, si el docente no lo ocupara desde el lugar del “bueno”, “pulenta”, “gracioso”. Como menciona Millot (1990, p. 198), hablando de la pedagogía de Neill, y que permite pensar, por extensión, en el atravesamiento de la subjetividad de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Su excelencia como pedagogo reside en esta suma de imponderables que forman lo que se llama una personalidad excepcional. Demostraría, por si aún hiciera falta, que no se educa con la teoría sino con lo que uno es. [...] ¿Qué significa esto? Que sobre el Inconsciente no se manda, que así como no dominamos a nuestro propio Inconsciente, tampoco dominamos los efectos de la influencia que ejercemos sobre otro ser. Ninguna teoría pedagógica permite calcular los efectos de los métodos que se ponen en práctica, porque lo que se interpone entre la medida pedagógica y los resultados obtenidos es el Inconsciente del pedagogo y el del educado.

Entonces, hay algo de la subjetividad del docente, expresada en la forma en la que él ocupa esa función, que permite dar un espacio a la subjetividad de los alumnos: ellos pueden interesarse porque su deseo, en parte, es tenido en cuenta, por la consideración de los alumnos en tanto sujetos. La subjetividad del alumno en ocasiones es “aplastada” por ser nominada, controlada por un adulto ubicado en un lugar de poder. Son las particularidades de los alumnos las que no son tenidas en cuenta cuando se los nombra de “interesados” o “desinteresados” adjudicándoles con esto una esencia, un deber ser, una identidad irrefutable, obturando así, el docente, con su propio imaginario la posibilidad del alumno de correrse de lo impuesto.

Se postula que no se puede hablar de “los alumnos desinteresados”, ya que esto es un discurso

homogeneizador que invisibiliza las particularidades de los alumnos. El desinterés, además, no implica ausencia de deseo, sino que el deseo puede estar puesto en el desinterés y quizás esta falta daría lugar al surgimiento del interés. Si no se rotulan las diferencias, si el docente considera las particularidades de los alumnos, si transmite una buena relación con el conocimiento, posicionado desde un lugar de autoridad, del adulto que sabe, así, al parecer, se estaría dando lugar al surgimiento de la subjetividad de los chicos y a que su deseo sea puesto en el interés por el conocimiento. Este deseo necesita de otro que lo encauce, que lo lleve a manifestarse en el interés por aprender cierta materia.

Así, se dificulta hablar de interés o desinterés en aprender, ya que se considera que esto está entretejido con la subjetividad de cada docente y lo que moviliza éste en la subjetividad del alumno, con las expectativas depositadas en éste, con su particularidad en tanto sujeto de deseo, con su forma de relacionarse con el conocimiento, y con lo que puede llevarlos a “convertir” una materia en interesante o no interesante, con lo que “viene a decir” la presencia del desinterés, entre otras cosas que hacen a la complejidad de estos términos.

Los docentes de este curso no se implican como posibles propiciadores, generadores o facilitadores del desinterés; éste es adjudicado a los alumnos y, en tanto les pertenezca, son castigados quizás pensando que el desinterés puede “revertirse” de esta forma. La falta de interés es la indisciplina y el interés, para algunos, es la disciplina. Lo primero es castigado, pero lo segundo no es premiado.

Para abrir nuevos cuestionamientos, se puede decir que los alumnos, en general, sí se interesan, pero el interés no siempre tiene relación con el conocimiento escolar. Sin embargo, cuando el docente, desde diferentes lugares, da la posibilidad de que los alumnos advengan como sujetos de deseo, entra en juego el interés, la curiosidad.

A partir de lo observado- escuchado en el campo, surgen otros interrogantes y posibles líneas de acción en el ámbito escolar que le darían continuidad a algunos de los postulados aquí presentados. El trabajo de campo realizado en esta institución particular y el posterior análisis del mismo no sólo implicaron la producción de nuevos conocimientos –en el sentido de nuevos por haber sido cuestionados desde una realidad particular– sino que, además, supuso un aprendizaje en relación a lo que implica la inclusión en el campo para llevar a cabo un trabajo de investigación etnográfica. Asimismo, se parte de la idea de que toda investigación conlleva un re-posicionamiento en relación a los presupuestos teóricos que guían la escucha, y en este re-posicionarse se abre la

posibilidad de hacerse nuevos interrogantes ejes de futuras investigaciones.

Partiendo del supuesto de que los alumnos son categorizados por los docentes, a partir de su pertenencia a sectores populares, entre otras cosas, y que estas categorizaciones se basan en expectativas que predicen y producen, en parte, la relación que estos adolescentes establecen con el conocimiento escolar, se abre una posible línea de investigación: ¿Cómo inciden las expectativas negativas socialmente impuestas sobre los sujetos de clases populares en la relación que establezcan con el conocimiento?

Por otro lado, sería interesante seguir indagando sobre el posicionamiento del docente y la relación que se podría establecer entre esta “armonía consigo mismo” y el “cuidado sobre sí mismo” (Foucault 1996), partiendo de uno de los postulados de Foucault de que la reflexión sobre las propias prácticas permitiría una transformación subjetiva en el que saber sobre sí mismo daría lugar al cuidado del otro.

Aunque no siempre el docente reflexione sobre sus prácticas de enseñanza, muchas veces permitiría que el sujeto, desde su condición de alumno, pueda relacionarse con sí mismo desde lugares distintos.

En la actualidad, el precepto de las ciencias no permite ninguna transformación subjetiva, mientras que para las concepciones griegas el cuestionamiento de la identidad era una práctica concreta que duraba toda la vida, una práctica del “cuidado de sí”, que necesitaba de un otro que guiara esta práctica. Entonces, muchas veces el maestro, estableciendo un lazo transferencial con su alumno, en el que se juega el amor, se posiciona – aun sin saberlo– permitiendo que el sujeto pueda cuidarse de sí mismo. En este cuidado de sí, ¿se fundaría la posibilidad de interesarse?

El griego iniciaba un camino hacia la verdad mediante el “cuidado de sí”, el cual se alcanzaba por medio de un proceso que implicaba una transformación subjetiva. Hoy, la verdad se acumula como saber objetivo, sin que implique transformación alguna. El saber se inscribe como conocimiento sin que su adquisición suponga transformación subjetiva. Así, mientras el conocimiento es lo que el sujeto adquiere a un precio de mercado, el saber es algo que el sujeto produce a partir de una transformación en su relación con la verdad.

Se puede pensar la relación del sujeto (docente) con el “saber” y el “conocimiento”. Cuando se hablaba de la relación con el conocimiento, en términos positivos, se lo pensaba como saber, como posibilidad de una transformación subjetiva del docente, lo que implicaría cierto cuidado de sí y, a la vez, la posibilidad de “cuidar del otro” o servir de guía para que el otro cuide de sí. Pero cuando el

docente establece una relación con el conocimiento que pasaría a estar del lado de su adquisición, como bien transable, lo que se transmite a los alumnos no tiene que ver con el cuidado de sí, sino con el saber objetivado; no tendría que ver con el saber sobre la verdad, sino con el conocimiento.

En este trabajo no se presentan conclusiones, sino reflexiones que posibilitan un lugar para seguir haciendo-le preguntas a la realidad, a las escuelas, a los sujetos que conviven dentro de ésta, a las teorías y a uno mismo, lo que permitiría que lo que ocurre en “el campo” sorprenda, para dejar un espacio donde el “advenimiento del interés” por seguir investigando sea posible.

Referencias

- Abramowski, A. (2000). Caer interesado. In E. Antelo & Abramowski, A. *El renegar de la escuela*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Agno, R. (1977). El sujeto del aprendizaje. In R. Agno & G. Colussi (Comp.), *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Alvarez Uría-Varela, J. (1994). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Beillerot, J. et al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (1999). Entre producción de subjetividad y constitución del psiquismo. In *Revista Ateneo psicoanalítico*, 2.
- Bleichmar, S. (2005). Tiempos difíciles. La identificación en la adolescencia. In *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Ed. Topía.
- Bourdieu, P. (2002). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA y Secretaría de Relaciones Universitarias de la Universidad de Buenos Aires.
- Cordí, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dalmas, M. E. (2004). Adolescencia y ficción. In M. Ardiles (Comp.), *En las escuelas: hacer caso del caso particular*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Doltó, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Seix barral.
- Fernández, A. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1993). De lo imaginario social a lo imaginario grupal. In A. Fernández, *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2005, 11 de noviembre). *Política y subjetividad*. Conferencia realizada en la

- Facultad de Psicología. Universidad de Córdoba, Argentina.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Follari, R. (1990). *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: Ed. IDEAS.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Ed. IDEAS.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Freud, S (1997). Tres ensayos de una teoría sexual. In S. Freud. *Obras completas* (1ª ed. En 1905; 1ª ed. en castellano 1980). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S (1997). Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. In S. Freud. *Obras completas* (1ª ed. 1905; 1ª ed. en castellano, 1980). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S (1997). Sobre la psicología del colegial. In S. Freud. *Obras completas* (1ª ed. 1914; 1ª ed. en castellano, 1980). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Kaplan, K. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, K. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila. Colección Aprendizaje y subjetividad.
- Lacan, J. (1988). *El Seminario. Libro 11*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Lajonquiére, L. (2001). *Entre pasarse unas horas de florero en el aula y ser mandado al psicólogo escolar, prefiero quedarme de florero...* Buenos Aires, Entrevista realizada por I. Dussel y N. Poliak.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Mannoni, M. (1996). La máquina bloqueada. Estructuras de la asistencia. In *Qué ha sido de nuestros niños locos?* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Rockwell, E. (1987). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Rev. Perspectivas*, XXI(2).
- Tenti Fanfani, E. (2003). Prólogo. In C. Kaplan, *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen* (1ª. ed. 1992). Buenos Aires: Ed. Aique.

Recebido: 20/05/2007
Avaliado: 12/06/2007
Versão final: 21/06/2007
Aceito: 25/06/2007

Saberes e Fazeres de Agentes Comunitários de Saúde Frente à Experiência da Loucura

Knowledge and Actions of the Community Health Agents in View of the Experience of Madness

Magda Dimenstein¹, Clariana de M. T. Cabral², Ana Kalliny Sousa Severo³,
Monique de A. Brito⁴, Alex R. de Alverga⁵
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A atenção em saúde mental vinculada à atenção primária tem se configurado como um aspecto fundamental da reforma psiquiátrica. O Agente Comunitário de Saúde é um ator importante nesse processo em função de seu caráter híbrido, sendo um agente “na” e “da” comunidade. Entretanto, pouco se tem investido nesse agente social e investigado que práticas articulam em saúde mental. Esta pesquisa objetivou mapear as concepções e as práticas desenvolvidas pelos ACS inseridos no PSF frente à experiência da loucura. Utilizamos questionário semi-estruturado com 14 ACS. Observamos que os ACS estão em contato direto com essa demanda no cotidiano e despreparados para lidar com tais questões. Revelam ainda o modelo estereotipado do louco como alguém agressivo e com comportamentos que não segue a regra estabelecida pelo social. Além disso, denunciam a fragilidade nas ações da atenção básica – PSF e UBS e reconhecem a limitação do tratamento medicamentoso e das internações.

Palavras-Chave: Agente Comunitário de Saúde, Programa de Saúde da Família, saúde mental, reforma psiquiátrica.

Abstract

The link between mental health attention and primary care has become a fundamental health reform precept. The Community Health Agent is an important actor in this process because of his hybrid character, that is, he is an agent “in” and “of” the community. However, very little has been invested in this social agent or in investigations about his practice in mental health. The objective of this study was to delineate the concepts and practices developed by the Community Health Agent in the Family Health Program, as to the experience of madness. We used a semi-structured questionnaire with 14 agents and we observed that they are in direct contact with this demand, though being unprepared to deal with such questions. They revealed a stereotype model of the mad person as aggressive and with abnormal social behavior. They also denounced the fragility of the actions of basic health care, the Family Health Program and the Basic Health Unit, and recognized the limitation of treatment with drugs and institutionalization.

Keywords: Community Health Agent, Family Health Program, mental health, psychiatric reform.

A saúde mental tem se configurado como um campo de saber e de práticas não articulado às ações básicas de saúde desenvolvidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Desde o final da década de

1980 têm-se observado uma tentativa de redirecionamento do modelo de assistência à saúde dando-se ênfase à reestruturação da atenção psiquiátrica vinculada à atenção primária e à

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Endereço para correspondência: UFRN, CCHLA, Departamento de Psicologia, Campus Universitário, Lagoa Nova, Natal/RN, CEP 59.078-970. Telefone: (84) 32153590. Email: magdad@uol.com.br.

² Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

³ Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁴ Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁵ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

constituição de redes de apoio social e serviços comunitários que tenham capacidade de dar suporte aos indivíduos de forma contextualizada, em seus territórios de vida. Tal configuração guia a Reforma Psiquiátrica brasileira e está explícita na Declaração de Caracas (1990), documento que marca as reformas na atenção à saúde mental nas Américas. Como se pode observar a seguir, há uma clara defesa do investimento na comunicabilidade, articulação e integração entre os serviços especializados e aqueles que compõem a rede básica de saúde.

Que a reestruturação da assistência psiquiátrica ligada ao Atendimento Primário da Saúde, no quadro dos Sistemas Locais de Saúde, permite a promoção de modelos alternativos, centrados na comunidade e dentro de suas redes sociais; 2. Que a reestruturação da assistência psiquiátrica na região implica em revisão crítica do papel hegemônico e centralizador do hospital psiquiátrico na prestação de serviços. (1990, texto digital)

O Programa de Saúde da Família (PSF) é de extrema importância nesse processo de substituição do tratamento asilar em saúde mental por redes de apoio social, visto que apresenta uma abordagem mais territorial e equânime, podendo oferecer um atendimento acolhedor em virtude das equipes terem um limite de famílias a serem atendidas, além de sua dinâmica de funcionamento diferenciada. Ou seja, norteado pela perspectiva da promoção de saúde e produção de autonomia dos indivíduos e de suas famílias no cuidado em saúde, o PSF é capaz de gerar novas potencialidades ainda não experimentadas, novas práticas, sendo o campo da saúde mental um deles (Lancetti, 2000). Nessa perspectiva, a lógica da atenção fundamenta-se na organização dos serviços de saúde em rede, centrada nas necessidades dos usuários e tem na Unidade Básica de Saúde/UBS o foco mediador de todo o sistema. Em relação a isso Claus e Capra (2002) comentam:

Essa condição, de um lado, confere o resgate da importância da UBS dentro do sistema de saúde, mas, de outro lado, confere-lhe um grau maior de complexidade e responsabilidade, porque lhe é atribuída uma missão ampliada de discernir as necessidades reais e cotidianas na dimensão individual e coletiva, a serem apreendidas na produção de cuidado tanto no seu campo de intervenção, quanto no campo das demais instâncias de atenção. (p.69)

É possível perceber assim que pôr a rede básica no centro do sistema de saúde com a função de articulá-lo e contemplar as demandas dos usuários é um desafio que passa tanto por ter mais investimentos no sentido de ampliação da rede e organização dos fluxos de forma mais eficaz,

quanto implica viabilizar a acessibilidade a serviços mais resolutivos e o gerenciamento dos processos de trabalhos em equipe visando “o resgate da clínica com valorização das tecnologias das relações humanas, no sentido de garantir um acolhimento mais humanizado da clientela” (Claus e Capra, 2002, p. 68).

Além disso, significa produzir novas possibilidades de vínculo e de responsabilização pelo usuário, indicando a concepção do cuidado de forma ampliada, como escuta clínica qualificada e comprometida com a defesa da vida, o que exige dos profissionais a capacidade de produzir práticas em sintonia aos modos de viver e agir das pessoas, respeitando as histórias de vida e os “projetos de felicidade”⁶ (Ayres, 2006) dos destinatários do cuidado.

Dentre os envolvidos nesse processo, o Agente Comunitário de Saúde (ACS) é um ator fundamental. Como afirmam Nunes, Trad, Almeida, Homem e Melo (2002), o ACS se configura como mediador entre a comunidade e a equipe de saúde, atuando de forma “híbrida e polifônica”, na medida em que age na comunidade com saberes da equipe e na equipe com informações da comunidade.

Os agentes comunitários de saúde vivem na alma da periferia e são por definição paradoxais. Eles são membros ao mesmo tempo da comunidade e da organização sanitária...Elas e eles são o dedo do Estado na comunidade, entram nos territórios onde somente a Rede Globo consegue entrar. Educam, promovem a tolerância e infinitos empreendimentos coletivos. (Lancetti, 2006, p. 95)

Ou seja, é um ator que circula cotidianamente pelos dois cenários, constituindo-se num elo entre o serviço e a comunidade. É a figura da equipe que se faz mais presente na comunidade, pois é nele, geralmente, onde se dá início à relação usuário/equipe de saúde. Sobre o Programa de Agentes Comunitários de Saúde/PACS, Goya (1996) resume:

O programa, que permite o atendimento da demanda reprimida em atenção primária, acelerando a transformação do modelo de atenção em saúde, foi concebido e implementado segundo as diretrizes do SUS. Consideradas como sendo a porta de entrada do sistema de saúde, os agentes são pessoas escolhidas mediante seleção para trabalhar nas comunidades que residem. Elas são responsáveis pela disseminação de informações que ajudam as

⁶ Segundo Ayres (2006), “pela expressão projeto de felicidade queremos nos referir à totalidade que dá sentido existencial às demandas postas aos profissionais e serviços de saúde pelos destinatários de suas ações e, por isso mesmo, é a referência para tematizar ativamente o sucesso prático das ações de saúde...Como experiência vivida, o projeto de felicidade é aquilo que move e identifica as pessoas em seu existir concreto” (p. 8).

famílias a prevenir agravos e a utilizar de maneira proveitosa os serviços existentes. Também são responsáveis pela coleta de dados mensais relacionadas com a vigilância à saúde materno-infantil, número de famílias assistidas, condições sanitárias das moradias, entre outros. (p. 36)

Consideramos, pois, que o ACS pode ser um importante agenciador na efetivação de ações sintonizadas com as propostas de trabalho em saúde mental voltadas à reabilitação psicossocial, à desconstrução do estigma e da exclusão social associados ao louco. Nesse sentido, objetivamos com esse trabalho discutir as concepções e práticas de um grupo de ACS frente à experiência da loucura, especialmente nesse momento em que se coloca a atenção psiquiátrica em estreita vinculação com a atenção básica.

O PACS e a Saúde Mental

O PACS foi criado no ano de 1991, voltado para prevenção de doenças por meio de informações e de orientação sobre cuidados de saúde (PACS, 1997). Foi a base para a implantação de equipes do PSF em 1994, regulamentando e instituindo-se efetivamente em 1997. A equipe multiprofissional passa a ser constituída então por um médico generalista, um enfermeiro, de um a dois auxiliares de enfermagem, e a partir de 2000, o dentista é incorporado, além do ACS, todos atuando na unidade básica, em domicílio e na comunidade (Silva e Dalmaso, 2002).

O ACS tem como uma das exigências para ocupar o cargo ser membro da comunidade em que prestará serviço, servindo como elo entre esta e o restante da equipe e vice-versa, em uma atuação basicamente domiciliar e matricial, operacionalizando o princípio da integralidade, de inserção da saúde no contexto geral de vida. Ou seja, eles são uma importante estratégia no aprimoramento e na consolidação do SUS, a partir da reorientação da assistência ambulatorial e domiciliar (PACS, 1997). Eles são agentes de um processo político, pois sua inserção tem a potencialidade de viabilizar a organização e a transformação das condições de vida/saúde em uma comunidade.

No cotidiano, de acordo com esses autores, esse componente político da prática dos ACS pode ser visto sob duas perspectivas: primeiro, a do ACS como um agente de reorientação da concepção e do modelo de atenção à saúde, abrindo espaço de discussão com a comunidade sobre os problemas de saúde que afligem seus moradores, incentivando o auto-cuidado, por exemplo – o que elas classificam como dimensão ético-comunitária. Segundo, o ACS como protagonista de uma transformação social, organizando a comunidade para a luta pela cidadania e inclusão social. Além disso, os ACS

têm em sua prática uma responsabilidade técnica, de orientação da comunidade para o acesso aos serviços (marcação de consulta, informação sobre serviços substitutivos, etc), e de como esses serviços funcionam. Articular a dimensão técnica com a dimensão política, fazendo, dessa forma, funcionar efetivamente o movimento de transformação social, é o que se busca no cotidiano do ACS.

Contudo, esse não é o único desafio a ser enfrentado pelo ACS, ele também é chamado para articular o trabalho da equipe de saúde com a comunidade, pois a proposta de integralidade está sempre em processo, além, certamente, de potencializar o trabalho em rede. Porém, mais que isso, ele é um sujeito que trabalha diretamente com os encontros, com a alteridade, com a singularidade do sofrimento. Isto é, se depara cotidianamente com problemas de saúde mental, com diversas formas de sofrimento psíquico articuladas às condições de vida da comunidade. Ele trabalha com o humano em seu *locus* vida, tendo a chance de unir em suas ações o que a medicina e as ciências separaram historicamente - corpo e social. Daí sua posição estratégica nesse processo.

Segundo Brêda, Rosa, Pereira e Scatena (2005),

O processo de reforma da assistência psiquiátrica defende, ainda, uma nova forma de pensar o processo saúde/doença mental/cuidado. Fortalece a substituição da concepção de doença pela de “existência-sofrimento”, na valorização do cuidar e na adoção do território como espaço social de busca constante do pleno exercício de cidadania. (p. 13)

Isso implica, segundo os autores, que os serviços de saúde devem integrar a rede social das comunidades em que se inserem, assumindo a responsabilidade pela atenção à saúde nesse espaço e incorporando, na sua prática, o saber das pessoas, moradores, usuários dos serviços, devendo a atitude terapêutica estar baseada não na tutela, mas no contrato, no cuidado e no acolhimento. Porém, as atuais ações dos ACS estão voltadas, em sua maioria, para atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde por meio de ações educativas individuais e coletivas, nos domicílios e na comunidade, mas de forma desconectada daquilo que se considera ser o âmbito da saúde mental (PACS, 1997). Entendemos que a ação em saúde mental também faz parte das atribuições dos ACS, sendo determinada pelo seguinte ponto especificado no referido Programa: Identificar portadores de deficiência psico-física com orientação aos familiares para o apoio necessário no próprio domicílio. Apesar de estar dentre as funções dos ACS a de identificar e orientar pessoas com transtorno mental e suas famílias, nota-se que tais ações são muito incipientes devido à falta de orientação/capacitação nesse sentido, assim como a

prevalência do tratamento medicamentoso nas unidades de saúde onde estão inseridos. Este não é um problema de uma região isolada, pois pesquisadores de várias partes do país também identificaram a mesma situação:

Percebemos que as unidades sanitárias, com atenção em saúde mental, ainda trabalham muito centradas no atendimento médico, na dispensação de medicamentos e no encaminhamento para a internação dos usuários. Sendo que, muitas vezes, o portador de sofrimento psíquico não chega à unidade sanitária, permanecendo sem atendimento ou sendo encaminhado diretamente para internação, sem passar pela equipe de saúde. Historicamente o atendimento em saúde mental reduzia-se à medicalização e internação em hospital psiquiátrico. Romper com essa prática é o grande desafio para as equipes de saúde. (Arenhart et al, 2002, p. 149)

Ou seja, interferir nas práticas já instituídas e implantar atividades que incluem desde o atendimento individual (psicoterápico, medicamentoso e de orientação), atendimento em grupo, às famílias, visitas domiciliares, até às atividades comunitárias, representa uma mudança na lógica que sustenta o trabalho em saúde como um todo e nas estruturas de poder estabelecidas. Nesse programa, entretanto, as ações que deveriam ser desenvolvidas pelos ACS não são especificadas, o que torna esse processo ainda mais obscuro. Ou seja, a inclusão dos cuidados em saúde mental como parte das atribuições dos agentes comunitários de saúde não veio acompanhada de uma discussão mais ampla sobre o processo da Reforma Psiquiátrica, seu ideário, novos serviços e novas práticas. Nesse sentido, segundo Nunes et al (2002),

O treinamento desses agentes deve munir os de conhecimentos diversos em torno da questão do processo de saúde-doença, incorporando, além da perspectiva biomédica, outros saberes que o habilitem nesse processo de interação cotidiana com as famílias e no reconhecimento de suas necessidades. (p. 1640)

Portanto, há necessidade evidente de capacitar as equipes das unidades básicas para as ações de atenção integral à saúde mental. Uma das estratégias para isso é a implementação do Apoio Matricial⁷, articulando rede básica e especializada,

⁷ O apoio matricial/AM é um arranjo institucional recentemente incorporado pelo Ministério da Saúde como estratégia de gestão para a construção de uma rede ampla de cuidados em saúde mental. De acordo com Figueiredo (2006), o AM visa desconstruir o esquema tradicional de encaminhamentos e das guias de referência e contra-referência e implementar uma forma de organizar os serviços baseada no estabelecimento de vínculo, na responsabilização e atenção compromissada das equipes com os sujeitos, evitando a lógica da “empurroterapia”.

especificamente com os CAPS, que são os responsáveis pelo suporte técnico às equipes de atenção básica de forma a contribuir com o aumento da capacidade resolutive da equipe local, evitando práticas que levam à psiquiatrização e à medicalização. O ACS pode participar de forma importante nesse arranjo e contribuir na invenção de estratégias de cuidado mais contextualizadas. Ao conhecer a organização da vida cotidiana das pessoas de uma determinada comunidade, as diferentes formas de família existentes, as necessidades e conflitos presentes nesse coletivo, as relações interpessoais que são construídas e desconstruídas; isto é, pelos encontros que estabelece cotidianamente com os moradores, o ACS tem a possibilidade de identificar aquelas demandas que podem ser acolhidas na UBS e/ou pelos equipamentos sociais disponíveis na área e aquelas que precisam de suporte especializado.

Pode, além disso, trabalhar diretamente na comunidade na perspectiva de educação em saúde mental problematizando o preconceito, o medo, a diversidade da loucura; orientar as famílias de portadores de transtornos psíquicos crônicos, geralmente sobrecarregadas, objetivamente e subjetivamente, e que por conta disso re-hospitalizam seus familiares; enfim, potencializar alguns processos, criar resistências, agenciar encontros que dêem início a novos diálogos, que possibilitem a “fusão de horizontes”⁸ (Ayres, 2006) entre técnicos, os próprios agentes e a população.

O agente comunitário de saúde pode tornar-se um catalisador de recursos “escondidos” na comunidade para ampliar o apoio social, estimulando a escuta (sofrimentos, carências, desejos, possibilidades e saberes), com um papel importante na constituição de uma rede de cuidados no território, aumentando possibilidades de troca de afetos e recursos na comunidade. (Vecchia, 2006, p. 28)

Além desse importante papel de agenciador de bons encontros, uma possível proposta de ação em saúde mental, aí mais efetiva, seria a de acompanhante terapêutico/AT. Essa função tem como ponto de confluência o livre trânsito entre os espaços intermediários instituição/rua/comunidade, permitindo uma “aproximação extremamente rica, do ponto de vista clínico, com sujeitos que até então tinham se mostrado inacessíveis ou pouco permeáveis às formas tradicionais de tratamento” (Palombini, 2004, p. 83). A figura do AT surge e se sustenta em função da necessidade de construir mediações não só entre egressos de longas internações psiquiátricas com a família e a

⁸ Segundo Ayres (2006), é porque a singularidade é um traço constitutivo da subjetividade que a vida em comum requer compartilhamento de horizontes normativos, ou seja, um compartilhar a respeito do que seja “a coisa boa a fazer” (p. 6).

comunidade, mas também entre os diferentes territórios por onde deve circular. Ao AT cabe essa “posição fronteiriça – compor com os loucos possíveis territórios de existência” (Rolnik, 1997, p. 84). Araújo (2006), com base em Guattari comenta:

O AT é uma prática que se dá em agenciamentos que vão da subjetividade humana aos espaços sociais, dos espaços sociais ao meio ambiente, do meio ambiente a subjetividade - Tudo isso com a força da instantaneidade. Não é uma clínica unicamente do indivíduo problemático/doente/necessitado, mas uma vivificação da subjetividade na cena/cenário público e da própria cena/cenário público, se dando em um registro ecosófico. (p. 31)

Dá a importância de uma imersão no cotidiano desses sujeitos, o conhecimento não só das características pessoais de cada um, mas também das relações estabelecidas entre os moradores, destes com os técnicos, com a vizinhança, de como circulam na cidade, nos lugares públicos. Ou seja, aspectos que já fazem parte das atividades cotidianamente desenvolvidas por esses profissionais. Tudo isso é o que leva Lancetti (2006) a dizer que há uma “potência terapêutica nos agentes comunitários de saúde” (p. 96). Nesse sentido, o ACS ajudaria a construir uma clínica entendida enquanto acompanhamento dos movimentos de subjetivação, das variedades e singularidades, das paisagens existenciais que vão se desenhando por onde circula. O ACS ao exercer a função de acompanhante terapêutico na perspectiva acima colocada pode produzir resistências a um modelo de atenção fragmentado e pouco sensível culturalmente, e assim, articula um modo ético-estético-político de operar, interessado no saber que vai se construindo na experiência do dia-a-dia, na micropolítica das relações cotidianas.

Essas e outras possibilidades de inserção do ACS no campo da saúde mental estão sendo paulatinamente incorporadas às práticas desses agentes. Ainda de forma pouco consistente, mas com possibilidade de incrementar o processo de constituição de uma clínica ampliada e nômade em saúde mental.

Metodologia

Essa pesquisa está inserida em um estudo mais amplo voltado para o mapeamento de usuários de medicamentos psicotrópicos e/ou com histórico de internação psiquiátrica realizada com a comunidade inscrita no Programa de Saúde da Família do bairro de Bom Pastor, localizado na zona oeste de Natal, Rio Grande do Norte. Esse programa cobre todo o bairro de Bom Pastor, o qual foi dividido em quatro (4) microrregiões, cada uma com uma equipe de saúde destinada para sua cobertura (médico, enfermeiro, assistente de enfermagem e agente de

saúde da família). Tal estudo contou com a colaboração dos Agentes Comunitários de Saúde na identificação desses usuários na comunidade, bem como no acesso aos mesmos em seus domicílios.

A etapa referente especificamente aos ACS foi realizada na unidade de saúde da família do bairro, através de um roteiro de entrevista semi-estruturado que versava, além da identificação do ACS (nome, idade, escolaridade, tempo de serviço no PSF), sobre os seguintes aspectos: Concepções acerca da loucura, serviços e práticas de cuidado em saúde mental, perspectivas de atuação em saúde mental na UBS, avaliação das práticas atualmente realizadas no PSF.

Para a realização da pesquisa foi estabelecido contato com o Programa de Saúde da Família do bairro de Bom Pastor, com intuito de obter a permissão para a realização da coleta dos dados. Uma reunião com as equipes de PSF da unidade foi feita para esclarecimento acerca dos objetivos e do trabalho de campo proposto no estudo, assim como para conseguir a colaboração e a participação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) para tal. Logo após ter-se obtido o compromisso para a colaboração da equipe e a permissão do comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os ACS consultaram os prontuários, mapeando a comunidade e em seguida iniciou-se a coleta de dados. Primeiro coletou-se os dados da comunidade, dos indivíduos usuários de medicamentos psicotrópicos e/ou egressos de Hospitais Psiquiátricos, para posteriormente coletar os dados referentes às práticas dos ACS. A coleta foi finalizada no final do ano de 2005. Realizou-se a primeira parte da pesquisa nos domicílios dos usuários, e a segunda parte, com os ACS, nos estabelecimentos dos PSF, tendo a participação de estudantes de psicologia da UFRN e da Universidade Potiguar.

Resultados

Foram entrevistados 14 (09 mulheres e 05 homens) dos 22 ACS que se encontravam exercendo a atividade no Programa de Saúde da Família do bairro de Bom Pastor. O objetivo inicial era trabalhar com todos os ACS; entretanto não foi possível ao fim do prazo da pesquisa alcançar tal objetivo, pois alguns ACS se recusaram a participar da mesma ou a ocorrência de contratemplos que impediram a coleta. Desses 14 pesquisados, 06 têm idade entre 20 e 30 anos, 06 têm idade entre 31 e 40 anos e 02 sujeitos têm idade entre 41 e 50 anos. Com relação ao nível escolar, todos possuem nível médio completo, estando 02 cursando o nível superior. Dos sujeitos entrevistados, 05 trabalham como ACS de 01 a 05 anos, 03 exercem essa função de 06 a 10 anos e 06 de 11 a 15 anos.

Sobre os aspectos referentes à saúde mental, a primeira questão levantada foi quanto ao conhecimento de pessoas com algum tipo de transtorno mental ou considerado louco, buscando também saber o grau de proximidade dessas pessoas com o ACS e as características dessas pessoas como sexo, faixa etária e etc. Dentre os 14 agentes entrevistados apenas 01 relatou não conhecer alguém que sofre de transtorno mental. Ao identificar essas pessoas, a maioria dos participantes referiu-se aos usuários do PSF das áreas em que fazem cobertura. Também citaram com frequência seus próprios familiares, pessoas da rua em que esses agentes moram, colega de trabalho e pacientes do Hospital Psiquiátrico João Machado conhecidos durante atividade de estágio. Esses dados mostram que o transtorno mental está presente no cotidiano desses ACS, se evidenciando como questão na comunidade. Eles identificam que a maioria dos portadores de transtornos mentais são mulheres e que os homens apresentam mais transtornos associados ao uso abusivo de álcool e comportamentos violentos.

A segunda questão foi saber que características são atribuídas a essas pessoas para que elas sejam consideradas loucuras. Dentre os motivos pelos quais as pessoas são consideradas loucas, a agressividade é uma das características mais citadas, assim como ruptura de papéis socialmente esperados (“*não tem noção de nada [...] agem como crianças*” - sic). Outras respostas foram: os comportamentos inusitados (“*identifica pelo modo de agir, modo de falar*” - sic); a utilização de remédios e a existência de histórico de internação em hospital psiquiátrico. Alguns tentaram explicar como identificam a loucura falando sobre a incapacidade dos sujeitos de lidar com conflitos existentes na vida, por exemplo na situação de separação dos pais e de traição do cônjuge, etc. Uma participante da pesquisa respondeu que o louco “*não consegue superar as dificuldades da vida*” (sic). Existe nessas respostas ainda o modelo estereotipado do louco como alguém agressivo e com comportamentos que não segue a regra socialmente estabelecida. Quanto às conseqüências da loucura na vida das pessoas, a perda da autonomia em diversos âmbitos é muito citada, a qual corresponde ao aprisionamento, à dependência medicamentosa e à perda de confiança por parte de quem os rodeia. A exclusão familiar e social são também conseqüências relacionadas à loucura pelos agentes, estando inseridas aí a discriminação, o abandono, o sentimento de inutilidade, a perda de credibilidade social vividos por esses sujeitos.

Uma outra questão pesquisada foi o motivo pelo(s) qual(ais), para eles, se enlouquece. Essa questão evidencia a complexidade desse fenômeno para os ACS: “*Na verdade, eu não sei o porquê as pessoas enlouquecem*” (sic), mas também indica

uma visão mais ampliada sobre a questão não se restringindo à questão psicológica ou biológica, apresentando uma nova possibilidade de explicação articulada ao cotidiano das pessoas, aos modos de vida – “*Falta de emprego... não ter amor na família*” (sic). Ou seja, as pessoas enlouquecem por questões pessoais de ordem afetiva, mal resolvidas (“*desilusão amorosa (...)*” (sic); pela não superação da morte de entes queridos; por problemas de cunho social (desemprego, falta de oportunidades, dificuldades financeiras) – “*(...)a condição de vida com relação a alimentação que na falta enfraquece(...)*” (sic); por apresentar traços pessoais como fraqueza e negatividade (“*fragilidade diante de acontecimento da vida*” - sic); pela falta de apoio familiar (falta de diálogo da família - sic); pela opressão masculina e o institucionalizado papel feminino – “*(...) elas levam uma vida com uma sobrecarga muito grande, maridos machistas (...)*” (sic). Essas respostas mostram claramente que os ACS têm uma concepção bastante ampliada dos fatores que estão ligados à questão da loucura. Longe de mostrarem uma forma de entendimento reducionista, ancorada em pressupostos biologizantes ou psicologizantes, observa-se que há uma articulação de fatores na compreensão do fenômeno loucura. Por conhecerem as condições de vida, os problemas vivenciados por essa comunidade, as relações familiares e sociais que estabelecem, os ACS abrem possibilidade de inserção da loucura num contexto mais amplo de significação, não colado à idéia de doença/patologia incapacitante.

O que fazer com a loucura? Como eles lidam com isso, foi outra indagação feita aos ACS. O modo diferenciado de se comunicar com as pessoas que sofrem de transtornos mentais, tratando-os, segundo os agentes, de “*maneira normal*”, “*tento conversar normal, lidar normal, me comunicar com elas*”, é uma das formas de lidar com a loucura; fazer tratamento com apoio medicamentoso e com profissionais especializados é outra estratégia para lidar com os casos de transtornos na comunidade. Algumas respostas mostram o avanço da reflexão dos agentes em relação ao tratamento medicamentoso - “*A medicação os deixa moles*” (sic), e para a necessidade de controle do uso de psicotrópicos, que lhes parece abusivo. Identificamos nas falas que a questão da periculosidade do louco ainda é um ponto importante que atravessa as concepções do ACS, o qual demonstra receio de lidar com a loucura em função do medo de ser agredido. Mas, o que se torna mais evidente é o não saber o que fazer diante de situações que exigem, segundo eles, um pouco mais de experiência e treino, seja de violência ou exarcebação da sexualidade. Este tipo de resposta evidencia a falta de diretrizes e a pouca experiência no trabalho dos ACS com a loucura.

As dificuldades relativas ao trabalho em saúde mental foram identificadas em diversos âmbitos: a precariedade do serviço, a discriminação social e falta de apoio familiar. A forma como o serviço é organizado, a dificuldade de manter o tratamento medicamentoso (a única forma de tratamento disponibilizada pelo serviço atualmente) e médico (este estritamente consultado para a renovação de receita), gerando muita cobrança por parte dos usuários, indica o problema da dependência medicamentosa e a falta de articulação entre os serviços básicos e especializados, bem como com uma rede de apoio social presente na comunidade. Em casos mais graves, o hospital psiquiátrico termina se configurando como a única opção, exatamente pela ausência de alternativas de cuidado no próprio território, através das equipes aí presentes. Os ACS entendem que fazer uso da internação psiquiátrica é problemático, na medida em que conhecem casos em suas áreas de atuação que não apresentaram quadro de melhora, mas somente um reforço do estigma que sofrem por fazer uso desse recurso. De uma forma geral, consideram que a maior dificuldade no tratamento do louco reside no enfrentamento do preconceito presente nos familiares, técnicos e nos próprios portadores de transtornos mentais acerca da loucura.

Estão entre as formas de cuidado e de tratamento relatadas pelos participantes: as Unidades Básicas de Saúde, que são responsáveis pelos serviços médicos, psicológico, e de serviço social; os CAPSs; os hospitais psiquiátricos; a família e escolas especiais. A forma de tratamento mais citada é a medicamentosa, também se referiram à internação, terapias e lazer.

A avaliação dos CAPSs é muito positiva por parte dos ACS, fazendo referência ao importante trabalho feito por esse tipo de serviço - *“o CAPS é o modelo a ser seguido”* (sic). Quanto aos hospitais psiquiátricos, como já foi dito, alguns agentes não estão seguros se este tipo de instituição é eficiente e chegam a considerar que seu fechamento seria necessário; outros acreditam que o mesmo é eficiente nos casos mais graves ou acreditam ser necessário como forma de apoio à família. Apenas um único é totalmente a favor afirmando que os pacientes desses hospitais são tratados da maneira correta. Os que avaliaram a UBS manifestaram a mesma queixa, tão presente no decorrer da pesquisa com relação à falta de uma estrutura mais apropriada para este tipo de questões - *“acho muito vago, a atenção é muito pouca”* (sic). A família aparece como forma de tratamento mais viável, existindo para tanto uma condição, que ela não aprisione o sujeito. *“Um passo muito importante foi a mudança na ótica do tratamento, tirando a pessoa do isolamento, fazer com que a família a compreenda (...)”* (sic). Essa falta de articulação em

rede entre os serviços e a pouca operacionalidade da atenção básica em responder às demandas em saúde mental reforça o fato dos hospitais psiquiátricos serem, geralmente, a porta de entrada. Além de onerar o sistema de saúde, tal procedimento não tem apresentado bons resultados e têm se baseado exclusivamente no controle das crises, seja por medicação, seja por contenção.

Quanto à avaliação do trabalho da equipe da UBS no que se refere às poucas ações em saúde mental realizadas, as queixas dos entrevistados se tornam mais explícitas e quase unânimes. O procedimento mais comum é a renovação da receita e aquisição do medicamento, ambos considerados pouco eficientes já que carecem de mecanismos de acompanhamento sistemático desses usuários, assim como a falta de remédios em algumas circunstâncias. Os encaminhamentos para outros serviços de saúde são muito frequentes no posto, sendo os profissionais médicos os mais requisitados seguidos dos psicólogos. Contudo, eles comentam que os médicos, independente do serviço, ainda atuam prioritariamente na manutenção dos procedimentos de medicalização e encaminhamento para internação em hospital psiquiátrico. A ausência de um trabalho voltado para a integração dos serviços de saúde mental à atenção básica, bem como para a reinserção na família, na comunidade, agrava ainda mais a situação da atenção em saúde mental, o que vem dificultar de forma importante a reversão da lógica manicomial. Contudo, a articulação em rede entre os serviços especializados e da rede básica é estratégica para a consolidação do novo modelo pautado na desospitalização, desmedicalização e reinserção social. A proposta do Apoio Matricial é fundamental para a materialização dessa perspectiva. Em Natal esse processo está sendo implementado pela Secretaria Municipal de Saúde em algumas áreas de PSF da cidade, visando desenvolver essa parceria e responsabilização coletiva.

São feitas poucas sugestões de atuações eficientes e inovadoras, não há uma diferença acentuada entre o que deveria ser feito e o que é efetivamente feito. São mais relatados os procedimentos usuais de encaminhamento, busca de orientação com a equipe, manutenção da medicação, que em alguns casos é de difícil acesso, conversas com os pacientes. Apenas é pedido maior integração da equipe e um acesso maior com os familiares dos pacientes para tornar as questões mais claras. Uma agente propõe a realização de oficinas coordenadas pelos agentes com orientação de um psicólogo.

A avaliação que os agentes de saúde fazem de sua atuação está diretamente vinculada às condições de trabalho. Eles atribuem a pouca inserção na área à falta de apoio do resto da equipe técnica e a debilidade do Sistema Único de Saúde

em proporcionar formas alternativas de cuidado nesse nível de atenção. Segundo os mesmos, falta a eles o conhecimento para trabalhar com pessoas que sofrem de transtorno mental, o que dificulta a realização de suas atividades.

Como já foi dito, há uma grande demanda em saúde mental, onde os ACS são atores privilegiados na intervenção, visto que estão em contato direto com essa demanda, com sua realidade e com suas necessidades. Contudo, nota-se um despreparo para lidar com as questões que aparecem em saúde mental, assim como pouca reflexão sobre essa questão. Além disso, denunciam a fragilidade nas ações da atenção básica – PSF e Unidade Básica de Saúde – com queixas compartilhadas e muito presentes sobre o modo real em que funciona atualmente esses sistemas.

As ações vislumbradas não podem ser identificadas como ações estratégicas já que se limitam a entrega de receita e marcação de consultas, apesar de confirmarem a existência de outras práticas nesse sentido, as quais não são realizadas pela falta de colaboração da equipe. Um ponto crítico é o estado de engessamento em que se encontram os ACS, desconhecendo o seu papel político diante da comunidade, e sua capacidade de ministrar mudanças sociais, como elementos da equipe do PSF.

Um dado importante a ser citado é que os ACS não dispõem de ferramentas, de tecnologia, assim como não dispõem de conhecimento, ou melhor não é dispensado a esses profissionais instrumentos educativos para aprimorar e para reciclar seus saberes, não somente em saúde mental, mas também para as diferentes dimensões de seu trabalho, onde a dimensão política está a anos-luz esquecida.

Essa insuficiência faz com que ele acabe trabalhando com o senso comum, com a Religião e, mais raramente, com os saberes e os recursos das famílias e da comunidade. Há saberes de empréstimo para o pólo técnico, não os há para a dimensão considerada como mais política, nem há propostas ou trabalho consistente do “agir comunicativo”. (Silva & Dalmaso, 2002, p. 04)

É interessante observar que em vários relatos a problemática social é lembrada, como questões de ordem financeira e de uso de drogas, questões presentes também na realidade dos ACS. Como já dissemos, essa proximidade com a situação social da comunidade o torna um profissional privilegiado no campo da promoção de saúde, visto que ele sabe em que pontos devem ser tocados. Mas, de acordo com seus relatos, novamente, não há um trabalho em equipe que vislumbre a participação desse profissional como um ator importante nas ações de saúde.

Diante da imobilidade em que eles próprios se classificam, eles descaracterizam a função de agente comunitário de saúde e propagam as antigas formas de se fazer saúde mental no Brasil. A maioria conhece e apóia os serviços substitutivos, mas nem por isso impedem a internação de indivíduos com algum tipo de transtorno mental em hospital psiquiátrico e alimentam o vício dos remédios psicotrópicos, já que existem casos em que a renovação de receita se faz para a manutenção de um hábito.

Considerações Finais

Esta pesquisa objetivou mapear as concepções e as práticas desenvolvidas pelos ACS inseridos no PSF frente à experiência da loucura. Observamos que os ACS estão em contato direto com essa demanda no cotidiano, mas despreparados para lidar com tais questões. Revelam ainda o modelo estereotipado do louco como alguém agressivo e com comportamentos que não segue a regra estabelecida pelo social. Além disso, denunciam a fragilidade nas ações da atenção básica – PSF e UBS e reconhecem a limitação do tratamento medicamentoso e das internações. Apesar de todos os problemas identificados, consideramos que o ACS é um ator estratégico, enquanto trabalhador de saúde e habitante do território, na implementação de ações em saúde mental sintonizadas com o ideário da luta antimanicomial.

Referências

- Araújo, F. R. (2006). *Um Passeio Esquizo pelo Acompanhamento Terapêutico: dos Especialismos à Política da Amizade*. Niterói: RJ.
- Arenhart, A. J, Cattoi, E. F & Saldanha, O. L. (2002). Cartografando a saúde mental na região do Vale do Rio Taquari. In A. A. Ferla & S. M. S. Fagundes (Orgs). *O Fazer em Saúde Coletiva: inovações da atenção à saúde no Rio Grande do Sul* (pp.143-156). Porto Alegre: DaCasa, Escola de Saúde Pública/RS.
- Ayres, J.R.C.M. (2006). *Hermenêutica, conhecimento e práticas de saúde, a propósito da avaliação*. (mimeo).
- Brasil. (1997). Ministério da Saúde. *Programa Comunidade Solidária. Programa de Agentes Comunitários de Saúde*. Brasília.
- Brêda, M. Z, Rosa, W. A. G, Pereira, M. A. O & Scatena, M. C. M. (2005). Duas estratégias e desafios comuns: a reabilitação psicossocial e a saúde da família. *Rev Latino-am Enfermagem*, 13(3), 450-2.
- Claus, S. M & Capra, M. L. P. (2002). Potencializando a gestão para organizar o SUS a partir da rede básica. In A. A. Ferla & S. M.

- S. Fagundes (Orgs). *Tempo de inovações: a experiência da gestão na saúde do Rio Grande do Sul* (pp.67-88). Porto Alegre: DaCasa, Escola de Saúde Pública/RS.
- Declaração de Caracas (1990). Disponível em: <http://www.inverso.org.br/index.php/content/view/5657.html>
- Figueiredo, M. D. (2006). *Saúde Mental na Atenção Básica: um estudo hermenêutico-narrativo sobre o apoio matricial na rede SUS-Campinas (SP)*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Medicina Social e Preventiva. Goya, N. (1996). *O SUS que funciona em municípios do Ceará* – Fortaleza. AMECE e UNICEF.
- Lancetti, A. (2000). Saúde Mental nas entranhas da metrópole. In A. Lancetti (Org). *Saúde e Loucura* 7, pp. 11-52.
- Lancetti, A. (2006). *Clínica Paripatética*. São Paulo: Hucitec.
- Nunes, M. O., Trad, L. B, Almeida, B. et al. (2002). Ao agente comunitário de saúde: construção da identidade desse personagem híbrido e polifônico. *Cad. Saúde Pública*, 18(6), 1639-1646.
- Palombini, A. de L. (2004). Adendo da inclusão do acompanhante terapêutico nas equipes de Saúde Mental. In A. L. Palombini et al. *O acompanhamento terapêutico na rede pública: a clínica em movimento*. Porto Alegre: UFRGS.
- Rolnik, S. (1997). Clínica Nômade. In Equipe de Acompanhamento Terapêutico da CASA (Orgs). *Crise e Cidade: acompanhamento terapêutico* (pp. 83-97). São Paulo, EDUC.
- Silva, J.A., & Dalmaso, A. S. W. (2002). O agente comunitário de saúde: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde. *Interface – comunicação, saúde e educação*, (10), 75-83. Retirado em 25 de maio de 2006 do site Revista Interface, www.interface.org.br/revista10/debates1.pdf
- Vecchia, M. D. (2006). *A saúde mental no Programa de Saúde da Família*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Botucatu.

Recebido: 23/01/2007
Avaliado: 02/05/2007
Versão final: 06/05/2007
Aceito: 15/05/2007

Trabalho e Emoção: O Caso dos Oficiais de Justiça

Work and Emotion: The Case of Court Officials

Patrícia Valéria Alkimin Pereira¹, Ada Ávila Assunção²
Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Este artigo focaliza, entre os fatores psicossociais do trabalho dos oficiais de justiça, os componentes que estariam associados às reações emocionais do profissional durante o cumprimento dos mandados judiciais. A pesquisa busca oferecer elementos para a reflexão sobre a mobilização das emoções no ambiente de trabalho dos oficiais de justiça. O desenho investigatório da pesquisa articula quatro etapas: 1) exploração do funcionamento da Instituição Judiciária; 2) análise da percepção dos sujeitos sobre: o trabalho, as condições de sua realização e a relação com os jurisdicionados; 3) estudo das características da população dos oficiais de justiça e de suas condições de trabalho; 4) análise de casos, abordando fatos da história de vida e de trabalho. Os resultados obtidos permitem elucidar elementos de conflito entre a natureza da tarefa do oficial de justiça e as condições de trabalho oferecidas pela Instituição.

Palavras-chave: oficiais de justiça, judiciário, trabalho, emoção, saúde do trabalhador.

Abstract

As part of an investigation into psychosocial factors present in the work of court officials, this article focuses on those aspects associated to the emotional reactions of these professionals during the execution of court orders. The research provides elements for a reflection on the configuration of emotions in the working environment of court officials. The research evolved into four steps: 1) investigation into the workings of the judiciary system; 2) analysis of how subjects perceive work and working conditions, and their relation with those subjected to jurisdiction; 3) study of the characteristics and working conditions of Court Officials population; 4) case studies, taking into consideration life and working factors. The results obtained may clarify elements of conflict between the nature of court officials' tasks and the working conditions provided by the institution.

Keywords: court officials, judiciary system, work, emotion, worker's health.

A reflexão sobre as relações de trabalho contemporâneas tem evocado debates intensos no que tange às novas formas de organização do trabalho e seus efeitos sobre os trabalhadores. As atuais formas de produção vêm trazendo alterações nos modos de vida dos indivíduos e, principalmente, na execução de seus trabalhos. Novas exigências surgem, provocando mudanças nas relações com o tempo, com os objetos e entre as pessoas.

Emergem os temas relacionados à subjetividade, com indagações sobre as conseqüências das novas formas de organização do trabalho e suas associações com as variadas maneiras de agir, pensar e sentir dos indivíduos. As

reações humanas frente aos desafios impostos pela organização da produção estimularam a conformação de objeto de pesquisa, a reformulação dos conhecimentos e o entrelaçamento de saberes diferenciados.

O conceito de organização do trabalho, numa perspectiva técnico-funcional, é apresentado por Lima (1997) como "a forma pela qual se ordenam e se coordenam as diferentes tarefas necessárias à realização dos objetivos de uma organização ou empresa" (p. 171). Ela pressupõe certa divisão do trabalho, a disposição das tarefas segundo uma ordem e um método, assim como a organização temporal das diversas atividades, abrangendo equipamentos, homens e materiais.

¹ Mestre em Saúde Pública, área de concentração Saúde e Trabalho, pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Psicóloga do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Endereço eletrônico: patricialkimin@medicina.ufmg.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço para correspondência: Faculdade de Medicina / UFMG. Av. Alfredo Balena 190/8009. CEP 30130-100, Belo Horizonte/MG. Telefone – (31) 3248 9815. Endereço eletrônico: adavila@medicina.ufmg.br

Todo trabalho possui e denota uma organização segundo as idéias que orientaram “*o porquê e o como deveria ser feito*” (Paraguay, 2003, p. 812). Estas podem gerar uma estruturação mais ou menos planejada, formalizada, explícita, com mais ou menos índices de avaliação. Portanto, é a organização do trabalho que define “*quem faz o que, como e em que tempo*” (idem, ibidem). Na visão da autora, os estudos sobre a organização do trabalho geralmente abordam aspectos históricos desde civilizações antigas, passando pelo sistema de trabalho escravo, a Revolução Industrial e a Administração Científica do Trabalho ou Engenharia Humana proposta por Taylor, Fayol, Ford, dentre outros. Tais perspectivas teóricas compartilham de um conceito de trabalho que apresenta um modelo de trabalhador que maximiza os ganhos financeiros da empresa, que é padronizável e responde a aumento de salário com aumento da produção, reagindo como indivíduo, cuja única fadiga é a fisiológica. O pressuposto do modelo é a noção do “homem-máquina” passível de controles e ajustes aos tempos e movimentos determinados e planejados por especialistas.

Sob a perspectiva citada, os processos de trabalho atuais engendram padrões de organização que estão em conflito com a constituição humana. Ao idealizar o “homem-máquina”, a organização do trabalho nos sistemas produtivos contemporâneos é projetada para um trabalhador padrão e inerte ante o objeto e os eventos do cotidiano do trabalho. Paradoxalmente, como será ilustrado no caso dos oficiais de justiça, a realidade do trabalho solicita o ser humano em suas múltiplas dimensões e capacidades de reação. Os métodos de gestão pretendem a iniciativa dos trabalhadores, mas negam a ação humana como móvel da produção e desconsideram que o trabalho foi possível graças aos investimentos individuais dos trabalhadores.

Os resultados dos estudos de Lima, Assunção e Francisco (2002) e Cardoso, Franco, Cosenza e Assunção (2002) evidenciam como certas formas de organização do trabalho estabelecem uma íntima relação com a subjetividade dos indivíduos. Se a organização afasta o trabalhador do poder de decisão, prejudica ou impede que ele desenvolva estratégias para adaptar o trabalho à sua realidade, são gerados sentimentos de insatisfação e inutilidade.

As características da organização do trabalho que influenciam a saúde das pessoas por meio de mecanismos psicofisiológicos conhecidos (Moon, 1996) são consideradas exigências psicológicas ou fatores psicossociais. Com vistas à elaboração de pistas de transformação das situações de trabalho, os fatores psicossociais são vistos como riscos para a saúde originados da organização do trabalho.

Do ponto de vista quantitativo, os fatores psicossociais se referem a certas características da

organização do trabalho, como o volume de produção por unidade de tempo que foi atribuído pela organização formal. No cotidiano essa característica é sentida como pressão temporal que se manifesta na ansiedade derivada das perturbações no processo que obrigam à execução simultânea de dupla tarefa ou à interrupção da realização da tarefa principal. Do ponto de vista qualitativo, as exigências psicológicas mobilizam a emoção e o afeto.

Uma das hipóteses que orienta esta investigação é a de que faz parte da missão do oficial de justiça enfrentar os efeitos de emoções contraditórias geradas e mobilizadas nas situações reais de trabalho. Cumprir a lei significa fazer alguém infeliz, aquele que está sendo intimado pela Justiça, e satisfazer o autor do litígio. A organização do trabalho na Central de Mandados poderia fornecer meios e garantir apoio visando a atenuar os efeitos negativos para os trabalhadores e para os serviços prestados, gerados na intimidade do trabalho real. As lógicas que orientam a organização do trabalho no setor judiciário nem sempre são coerentes entre si. A lógica do juiz nem sempre está em sintonia com a lógica dos oficiais, que, por sua vez, pode ser incompatível com os problemas colocados pelos jurisdicionados, por exemplo, com as regras de funcionamento do setor (Central de Mandados), e com os parâmetros de avaliação elaborados pelas secretarias das varas forenses.

Este artigo focaliza, entre os fatores psicossociais do trabalho dos oficiais de justiça, aqueles componentes que estariam associados às reações emocionais do profissional durante o cumprimento dos mandados judiciais. A finalidade da pesquisa foi recolher elementos para a reflexão sobre a mobilização das emoções no ambiente de trabalho dos oficiais de justiça (Pereira, 2005).

Metodologia

Pressupostos metodológicos e delineamento da pesquisa

Quando se focalizam relações de trabalho, saúde, subjetividade, dificilmente, a natureza e as propriedades do fenômeno que justificou a investigação serão conhecidas por meio de técnicas e métodos isolados ou lineares. Por essa razão, neste estudo, as técnicas utilizadas em cada etapa buscaram coletar dados que foram completados pelos dados colhidos nas etapas seguintes.

Essa opção metodológica justifica-se face à complexidade do objeto da pesquisa, que implica fases de redução, de organização e de interpretação dos dados que vão sendo recolhidos.

A organização do material que gerou a análise cujos resultados serão apresentados aconteceu em

um processo continuado. À medida que os dados foram sendo coletados, as pesquisadoras procuraram identificar relações, construir interpretações, gerando novas questões ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, justificou a busca de novos dados, complementares ou mais específicos, que testariam as suas interpretações, num processo de idas e vindas, até a análise final. Essa é a estratégia de pesquisa que foi adotada desde a sua fase exploratória e acompanhou toda a investigação.

O desenho investigatório da pesquisa articulou quatro etapas: 1) exploração do funcionamento da Instituição Judiciária; 2) análise da percepção dos sujeitos sobre: o trabalho, as condições de sua realização e sobre a relação com os jurisdicionados, por meio de entrevistas coletivas (Ferreira, 1993; Roso, 1997); 3) estudo das características da população dos oficiais de justiça e de suas condições de trabalho; 4) análise de casos, abordando fatos da história de vida e de trabalho. O objetivo principal foi compreender o funcionamento real das situações de trabalho: identificar seus determinantes, a modalidade de organização dos comportamentos e as emoções mobilizadas nos sujeitos trabalhadores.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Visando a estabelecer o diagnóstico das condições de exercício profissional dos oficiais, estudou-se o funcionamento da Central de Mandados (setor que controla o trabalho dos profissionais). Foram realizadas entrevistas individuais abertas e entrevistas semi-estruturadas (individuais e coletivas) com os atores da Instituição Judiciária envolvidos nas atividades dos oficiais e também com alguns desses trabalhadores.

A entrevista aberta permitiu colher as impressões do entrevistado provocadas pela exposição do tema pelo pesquisador, exposição essa que não vinha acompanhada de perguntas previamente formuladas com objetivos específicos.

A entrevista semi-estruturada foi desenvolvida a partir de um roteiro básico que não foi aplicado de maneira rigorosa, permitindo que o entrevistador, diante da palavra e do comportamento do(s) entrevistado(s), em tempo real, fizesse as adaptações necessárias, aprofundando as temáticas.

Procedeu-se também a uma análise documental, entendendo-se que os documentos constituem uma fonte valiosa de onde podem ser retiradas evidências para fundamentar os achados do estudo e as interpretações do pesquisador.

Após uma primeira aproximação do universo de vida institucional, foram organizadas quatro reuniões, utilizando-se de entrevistas coletivas semi-estruturadas, durando em torno de 90 minutos,

no ambiente da Instituição, contando com a participação de nove profissionais. Os sujeitos foram escolhidos de maneira a contemplar as diferenças quanto ao tempo de exercício profissional, que variou de dois a 22 anos. O objetivo desta etapa foi compreender o trabalho real e identificar as principais características da profissão, dando-se ênfase às percepções dos oficiais sobre as condições de trabalho. Durante as reuniões, as pesquisadoras apresentaram questões elaboradas a partir dos resultados obtidos na etapa anterior. A palavra ficou livre para os membros do grupo se expressarem de acordo com a sua vontade.

Os resultados recolhidos serviram para preparar a terceira etapa da pesquisa, com a elaboração de um questionário auto-aplicável, enviado ao universo de oficiais, 262, obtendo-se o retorno de 176 respostas. As respostas ao questionário permitiram descrever as características da população, os principais traços da profissão e as condições de trabalho.

A quarta etapa constituiu-se da análise de casos, utilizando-se de entrevistas individuais em profundidade, semi-estruturadas, que dizem respeito à dimensão psicossocial do trabalho – o que permitiu a abordagem dos fatos da história de vida e de trabalho (Barros & Silva, 2002), dos fatores que levaram à escolha da profissão pelo sujeito, buscando focalizar as vivências afetivas durante o exercício profissional. Foram realizadas onze entrevistas individuais, que possibilitaram aos participantes o relato das condições concretas de vida que estiveram presentes na escolha da profissão de oficial de justiça. As entrevistas focalizaram as vivências individuais, que compõem a história de vida, que se reapresentam ou se atualizam nos contatos interpessoais com os jurisdicionados (réus, autores, testemunhas...) no momento do cumprimento dos mandados.

A análise e interpretação dos dados colhidos foram orientadas por dois núcleos temáticos: (1) características gerais do trabalho e do sistema judiciário, e (2) componentes das tarefas.

Resultados

Características gerais do trabalho

O mandado é um documento que contém as ordens do juiz referentes a um processo judicial, cujo cumprimento é atribuído pelo Poder Judiciário de Primeira Instância ao oficial de justiça avaliador. Na Central de Mandados, na época da primeira etapa da pesquisa (2001), estavam lotados duzentos e sessenta e dois oficiais, sendo cento e quarenta e sete homens e cento e quinze mulheres. Esse profissional faz a intermediação entre os juízes e os cidadãos, comunicando as ordens a serem acatadas. Sua principal atribuição é, conforme prescrito,

“realizar trabalho de campo, cumprindo na forma da lei, a citação, intimação, notificação, prisão, penhora e apreensão, certificando no mandado o ocorrido, com menção do lugar e hora da diligência, devolvendo o respectivo mandado ao setor próprio, dentro do prazo legal”³ (Minas Gerais. Tribunal de Justiça, 2001). Algumas expressões, como “ser o porta-voz da justiça”, “o cartão de visita da Justiça”, o “longa manus” do juiz, ou seja, os braços que levam a Justiça aos jurisdicionados e o “pernas legis” (“pernas da lei”) são freqüentes entre os juristas e o oficialato, evocando traços da identidade profissional dos oficiais de justiça.

Os mandados são expedidos pelas secretarias das varas forenses e distribuídos por região da comarca (território sob jurisdição de um juiz ou grupo de juízes) de Belo Horizonte. Para tanto, o funcionário da Secretaria de Juízo lança no sistema o código informatizado do tipo de mandado determinado pelo juiz, colocando os dados das partes, endereço e o despacho judicial. Além da dificuldade em localizar o endereço, o oficial de justiça se depara com outra, que é encontrar o réu no local designado. Cerca de 70% dos oficiais que responderam aos questionários declararam realizar diligências antes das sete horas da manhã para contornar essa dificuldade. É comum o oficial se dirigir mais de uma vez ao endereço citado no mandado, seja porque o réu não estava presente no horário, seja porque não foi localizado o número citado. Ocorre de o réu mudar a placa indicativa do número da residência, numa tentativa de “driblar” a Justiça e ganhar mais tempo. Tais fatos, desconhecidos pela hierarquia da Instituição Judiciária, acabam dilatando o tempo despendido para o cumprimento da diligência, o que traz mais pressão, devido à sobrecarga no volume de mandados e aos prazos estipulados para cumpri-los.

Uma das queixas mais freqüentes entre os oficiais é a pressão temporal determinada não apenas pelo volume – cada um deles recebe, mensalmente, cerca de 100 a 150 mandados – mas também pelos imprevistos que surgem no cotidiano do cumprimento das tarefas.

A norma legal prevê dez dias para a execução do mandado, com tolerância de até trinta dias. Os oficiais afirmam que tentam cumprir logo, para evitar acúmulo. A maioria trabalha aos sábados, e apenas 30% dos oficiais que responderam ao questionário afirmaram nunca trabalhar aos domingos. Nesse contexto de prazos e imprevistos, os horários para as refeições são irregulares.

Condições atuais do Sistema Judiciário

Várias dificuldades surgem da falta de suporte do próprio Sistema Judiciário aos trabalhadores. Por exemplo, na maioria das vezes, os oficiais não encontram vaga nas delegacias (os delegados não abrem vaga para presos civis) – o que é um problema do próprio sistema carcerário, pois a prioridade é dar vaga para os presos da área criminal. Há casos em que o próprio juiz manda liberar o réu preso pelo oficial, por não conseguir vaga em nenhuma delegacia.

Alguns oficiais se queixam das conseqüências advindas da dependência da estrutura da polícia. Como é de conhecimento público, existem carências nessa estrutura que dificultam o desenrolar da atividade do oficial de justiça.

Há, ainda, problemas referentes ao transporte e à segurança para o cumprimento dos mandados de prisão. A grande maioria afirma utilizar o próprio veículo para esse fim.

Os oficiais gostam da sua profissão e isso deve compensar as dificuldades

Os oficiais demonstram orgulho por serem vistos como “porta-vozes da justiça” e pelo reconhecimento que obtêm dos cidadãos. Eles citam os bons relacionamentos, o aumento do círculo de amizades, incluindo os “informantes” que auxiliam nas buscas de pessoas e por endereços, a boa receptividade do público externo, os convites para cafezinho. A confiança que conquistam é demonstrada no cotidiano: “na favela onde estou há três anos e meio posso deixar até o carro aberto que ninguém mexe”. Existe, ainda, satisfação quanto ao fato de serem os donos do trabalho e da organização temporal, embora estejam sempre preocupados com os prazos.

Cabe ressaltar que o reconhecimento externo é sentido pelos oficiais como superior ao reconhecimento conferido pela própria Instituição ao papel que desempenham:

Aí a gente conta com a Corregedoria, que já não gosta da gente! Que por qualquer coisinha abre processo contra oficial de justiça!

A única relação que nós temos com os juízes hoje é: colegas nossos que fazem serviço mal-feito, os juízes representam na Corregedoria, é a única!

As incertezas durante a realização das tarefas

O oficial enfrenta um ambiente de incertezas no cumprimento do mandado, pois se depara com o imprevisto, e deve decidir considerando os preceitos legais:

³ MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Resolução n. 367/2001. Regulamenta o Plano de Carreiras dos servidores efetivos dos Quadros de Pessoal da Secretaria do Tribunal de Justiça e de Primeira Instância do Estado de Minas Gerais. *Diário do Judiciário de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 abril 2001.

Para fazer o depósito correto, quem vai receber? Ir lá prender o rapaz que é uma pessoa perigosa... você vai lá prender... mas, depois sai para citar a pessoa! Não tem como voltar lá de novo... você não pode ir lá de novo...

A Secretaria colocou o número incorreto e eu fui no endereço certo: na hora de digitar, alguém pôs um número a mais, a advogada não aceitou e pediu para ir no número certo que era errado.

Alguns oficiais entrevistados (34) não consideram claro o conteúdo dos despachos nos mandados. Embora não seja opinião da maioria, esse dado é relevante, pois pode levar à sensação de insegurança durante a atividade, gerando erros e conflitos.

Capacidade em ladear uma situação conflituosa

As situações frequentemente geram uma carga emocional, pois o conteúdo dos mandados, sobretudo daqueles que tocam mais intimamente à vida das pessoas, origina-se de conflitos humanos que exigem dos oficiais muitas habilidades para lidar com eles. Mandados como o de despejo, de busca e apreensão de menores (buscar a criança para o responsável que ganhou a guarda), de separação de corpos (retirada de um dos cônjuges do convívio conjugal) e de prisão demandam do oficial um certo equilíbrio emocional para lidar com os sentimentos provocados quando há confrontos de interesses entre as duas partes, na maioria das vezes, presentes no local da diligência.

Quando o pai tem que sair levando só a roupa... se ele retornar ele pode ser preso. Cheguei lá o rapaz estava com a criança no colo e brincando. Chamei ele e expliquei: 'o senhor pode sair apenas com a mala'. Aí ele ficou sentido, se emocionou... ele não sabia... as mulheres fazem isto na surdina...

Entre os vários tipos de mandados existentes, grande parte dos oficiais, 49%, considerou o mandado de "Busca e Apreensão de Menor" o mais difícil de ser cumprido do ponto de vista emocional. Afirmam que se ressentem da falta de apoio da Instituição nos casos que exigem deles um maior preparo psicológico.

O medo de serem agredidos fisicamente e/ou moralmente pelos cidadãos em situação de litígio na Justiça, como acontece em vários casos, gera uma carga afetiva que implica um desgaste emocional relatado pela maioria dos entrevistados. Os cidadãos em situação de constrangimento podem reagir agredindo o oficial fisicamente ou verbalmente. Os oficiais ficam apreensivos permanentemente. Sabem que surpresas são possíveis, enfrentando as situações em que o "outro" está ameaçado. Como são considerados, nos seus dizeres, o "cartão de visita da Justiça",

enfrentam, também, "em primeira mão", o descontentamento do público externo:

O povo em geral está muito desgastado com a situação econômica do país, daí recebem mal, tratam mal, agridem.

Nem sempre os profissionais estão aparelhados e instrumentalizados para enfrentar as situações agressivas. Usar ou não arma de fogo é uma polêmica no interior da própria categoria. Nos seus dizeres:

Cada um tem que ter escolha, se vai usar ou não. Eu não ando com arma, mas ando com aqueles 'sprays'. Eu não sou forte, facilmente uma pessoa me desarmaria.

Eu tenho medo de andar armada.

Confirmando os resultados do estudo qualitativo, a maioria dos oficiais que respondeu ao questionário afirma não levar arma para o trabalho. Alguns oficiais que são favoráveis ao porte de arma solicitam um curso preparatório voltado especialmente para tal fim.

As habilidades que a escola não oferece

Diante dessa realidade do trabalho, além das habilidades formais, a missão do oficial requer competências finas para lidar diretamente com o ser humano punido ou ameaçado de punição. A experiência conta muito, não só porque no curso do tempo os indivíduos adquirem conhecimentos sobre a legislação, mas, também, porque constroem habilidades para contornar situações difíceis, nas quais o "outro" se encontra ameaçado, amedrontado e muitas vezes procura evitar a pena através de meios ilícitos.

O oficial deve ter "jogo de cintura" no momento em que se aproxima para fazer a citação, remoção, enfim, qualquer diligência que venha a cumprir:

Tem que chegar na casa, com muita habilidade, cumprimentar a pessoa, desarmar a pessoa... Dizer a ela: 'O senhor vai me desculpar, mas eu sou oficial, tem um probleminha aqui para o senhor...' e explicar para a pessoa sobre o assunto. Se a pessoa fica nervosa, se tem dúvida, tem que explicar o que é, as conseqüências, os passos, orientar para procurar advogado. Se o oficial for na base do 'chute', não leva o trabalho, cria resistência.

Em relação às habilidades, o estudo quantitativo confirma os depoimentos individuais levantados no estudo qualitativo: o "jogo de cintura" no trato com as partes é considerada por 35% dos oficiais como a habilidade mais importante na profissão.

Todas as situações de trabalho são conflituosas e requerem a capacidade de ladear o conflito:

A criança está protegida, você tem que ir lá e tirar da mãe – o pai fica escondido. O pior é tirar da mãe: a criança sente mais. Isto marca, ninguém esquece... Fui com a mãe da criança, a tia não queria dar: 'Então leva deste jeito, suja!...' Entregam a criança pelada, pois tiram a roupa que compraram.

Em alguns casos, como no despejo, o oficial pode desenvolver uma estratégia de antecipação. O oficial, tendo um prazo de dez dias para dar cumprimento ao mandado, desloca-se até à casa do réu, avisando-o que é preciso desocupar o imóvel. A fim de evitar tumulto ou dissabor, os oficiais conversam com os réus, explicando-lhes a situação legal e dizendo que voltarão daí a uma semana. Essa estratégia visa a diminuir o choque que o cidadão poderia sofrer quando não avisado previamente, e diminui as possibilidades de agressão a que o profissional se expõe nesses casos.

Muitas vezes o oficial tem que tomar medidas de precaução para sua própria segurança. Reconhecendo a carga emocional e o constrangimento que atingem o cidadão, os oficiais comentam que se aproximam cautelosamente. Por exemplo, nos casos em que necessitam de força policial, eles pedem aos militares para ficarem à distância, visando a contornar, de forma mais humanizada, a situação de conflito que possa surgir.

Além da implementação de estratégias que implicam duplo deslocamento, por exemplo, os oficiais prestam ainda um serviço assistencial, sendo este não reconhecido formalmente pela Instituição, ajudando pessoas carentes, muito pobres, analfabetas, ou em situações graves:

Aí no último instante eu arrumei o caminhão, pra não gastar, porque se a pessoa está na miséria ali é porque ela está sem condição de pagar nem caminhão! Aí eu boto no caminhão, porque eu não boto na rua...

Ser rigoroso e tolerante: os oficiais lidam todo o tempo com esse conflito que faz parte da natureza de sua missão. Os limites são tênues entre a tolerância necessária para com as dificuldades do ser humano em situação de litígio com a Justiça e os objetivos de aplicação da lei. Ao mesmo tempo que o oficial é um ser humano, dotado da capacidade de se envolver emocionalmente na situação conflitante vivida pelo outro, terá que construir a habilidade de se distanciar da zona crítica em que o cidadão se encontra para garantir o cumprimento da lei.

Os oficiais elaboram mecanismos de defesa que os ajudam a contornar as dificuldades

Durante as entrevistas em grupo, alguns profissionais deixaram claro que tentam controlar as suas emoções. Acrescentam que esta busca visa a não demonstrar fragilidade diante das situações:

Tem que ter coração duro, tem o outro lado, o despejado, mas tem o dono do imóvel que precisa do aluguel... Pode ter pena, mas não pode deixar transparecer, se demonstrar pena, é dar colher de chá.

Alguns trabalhadores referem-se a suas dificuldades para representar esse papel com declarações como “*ser um ‘ET’ na frente da criança*”, quando na busca do menor, “*não poder demonstrar pena para o outro*”, quando o intimado não quer entregar um bem material – em casos de penhora, busca e apreensão – ou deixar o cônjuge (separação de corpos) por imposição judicial.

Alguns entrevistados demonstram que, apesar do tempo de serviço na profissão, o impacto emocional em decorrência do envolvimento com a situação concreta dos réus continua sendo marcante durante o cumprimento dos mandados:

Eu tenho que... a razão é um negócio muito complicado. Eu vou com o coração, por isso que eu me envolvo, me desgasto. Olha... 30 anos eu não consigo absorver esse tipo de coisa, administrar! [...] Não é revolta com o dono da casa, não é revolta com o advogado que está correndo com a ação, não é revolta com o juiz, não é revolta com o promotor! Sabe o que me revolta? O sistema...

Imagem social negativa permeada por emoções contraditórias que geram sofrimento

Os oficiais relatam o esforço em cumprir com humanidade o seu trabalho, pois frequentemente se identificam com as dificuldades vivenciadas pelos cidadãos-réus. Relatam sentimentos de tristeza pela incompreensão de seu papel – executor das ordens judiciais – por parte daqueles que têm que intimar, despejar etc:

Quando foi pouco tempo, estou lá fazendo a intimação na rua, onde a senhora morava, aí virei, estou conversando com o moço lá, falei ‘irmão’, motivando o moço lá, essa mulher passa, eu nem lembrava da cara dela mais! ‘Cuidado esse cara é muito sacana! Ele me botou na rua, me despejou!’ Pô isso corta o coração da gente!... corta o coração! A figura do oficial de justiça! A figura do oficial de justiça não vale... a... pessoa tem a figura do oficial de justiça como um carrasco!

Um dos profissionais entrevistados para o estudo de casos apresenta associações entre o cumprimento de mandados de despejo e seu recurso ao uso de álcool para aliviar as tensões emocionais com as quais se depara. Outra profissional entrevistada relata crises depressivas, posteriores

aos embates afetivos durante o cumprimento de mandados de busca e apreensão de menores. Em disputas pela guarda de crianças, a expressão espontânea da discordância da própria criança em permanecer com o progenitor indicado pela Justiça pode mostrar os limites, ou a contradição ou, até mesmo, o erro da decisão.

Existe ainda um sentimento de tristeza em relação à impotência diante da realidade vivida pelos jurisdicionados, e essa emoção interfere na identidade do oficial, enquanto ator social que representa o papel de “mensageiro das lutas de classes”:

*Cheio de gente com diploma debaixo do braço aí, queimado para o mercado de trabalho! O cara tem família, pô! Isso é injusto, cara! Tudo porque é um governo corrupto..., político..., corrupto! Isso me entris... isso corta meu coração! Me corta! Me corta! E quem é o porta-voz dessa miséria toda quem que é? O desgraçado... o danado do oficial de justiça!...
O Judiciário... é o termômetro da sociedade, você concorda comigo? É o termômetro da sociedade! Se o Brasil vai bem, nós não trabalhamos. Se o Brasil vai mal, nós trabalhamos...*

A percepção das diferenças de classes, de condições materiais e de vida também sensibiliza os profissionais:

Por Deus, eu moro, eu moro tão bem... tenho uma casa tão bonita! Te falei eu moro numa cobertura. Com muita luta, só Deus sabe! Tenho um carro, novo, graças a Deus. Sou muito bem empregado, Deus acima de tudo eu tenho saúde! [...] Eu tenho uma família bonita, meus filhos são lindos, maravilhosos. [...] Te juro por Deus, eu não quero mais nada na vida! Agora... assim... esse coitado desse cara aí... meu Deus!”

Os problemas emocionais são ignorados pelos representantes da Instituição

A pressão exercida pelo volume de mandados, os entraves na operacionalização do cumprimento e o enfrentamento das emoções dos cidadãos aliados a situações de desequilíbrio da saúde física ou mental/emocional que são vividas pelos profissionais, não são considerados pelas instâncias hierarquicamente superiores. Notam-se nos relatos sentimentos de desvalia e de mágoa:

E eu estive à frente do Corregedor, contei a minha história toda... ‘Doutor, eu não tô com cabeça... para redigir! Então vim aqui pedir para o senhor só um prazo, porque eu estou muito fragilizada, eu não estou dando conta.’ Sabe que que ele fez? Bateu nas minhas costas e falou: ‘Olha, o Tribunal não tem nada com isso não, mas fica tranqüila. Não preocupa com resposta, não! só faz no prazo! Qualquer coisa que você colocar lá está tudo bem, você já conversou comigo...’ Eu fiz o que ele falou

para mim [...] Tempos depois eu recebo uma singela cartinha... eu fui penalizada, recebi a pena da advertência. Eu pirei a cabeça!

Mas naquele momento o cara acabou comigo! E eu ganhei de presente um ofício, aqui do fórum, falando que eu estava com milhões de mandados! Eu estava tão doída, que eu só chorava, porque eu nunca tinha sido chamada atenção! Eu era recente aqui no fórum, relativamente! Aquilo eu chorava, não conseguia pensar... realmente eu estava fragilizada, não preciso dizer, né?

Discussão

No estudo das expressões humanas em situação de cumprimento de mandado, adotou-se a idéia da complexidade das reações, apontando para a realidade de que o sujeito se mobiliza integralmente na realização de suas tarefas.

Apesar do avanço da tecnologia, transpondo barreiras de tempo e espaço, propondo novos meios de organização e gerência de atividades ocupacionais, não se pode prescindir do contato pessoal, para cumprir o objetivo de levar “notícias” da Justiça ao cidadão.

No caso dos oficiais, ser o *portador* de comunicados da Justiça e, por conseqüência, participar de uma situação de conflito, implica deparar-se com emoções “negativas”, significando, muitas vezes, ocupar um lugar de “algoz” no imaginário social. “[...] a atividade do indivíduo é definida pelo lugar que ele ocupa socialmente dentro da forma como a sociedade se organiza para o trabalho. Nas sociedades de classe essa organização envolve a desigualdade e a opressão social” (Gonçalves & Bock, 2003, p. 89). A referida imagem social de “algoz” traduz a presença de um poder, de uma força opressiva, na identidade do oficial de justiça. No entanto, os oficiais repelem a identificação com essa percepção social, construindo uma nova identidade nas relações com as pessoas. Conforme Ciampa (citado por Gonçalves & Bock, 2003, p. 92)⁴, a identidade é re-posta sempre, ela não é, está sendo e “se define a partir de relações, mas vai se definindo nas (durante) as relações...”.

Para Codo (1994) o afeto é a marca da subjetividade no trabalho, “é o indivíduo que se externaliza, se universaliza, conquista a existência na medida em que imanta o mundo com os seus afetos, [...] é o velho metabolismo homem-natureza...” (p. 188). O autor defende que a mediação está presente em toda atividade humana, implicando, simultaneamente, as dimensões objetiva, subjetiva e transubjetiva. Porém, ao mesmo tempo em que as mediações estão

⁴ Ciampa, A. C. A estória do Severino e a história da Severina – um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

presentes, o gesto do ser humano possui também reações imediatas, traduzidas pelo seu contato com o outro – “o outro imediato”. É a este contato imediato que Codo (1994) chama de afeto. Afeto no sentido original de “afetar, tocar”, do latim *affectare*. O que acontece quando o trabalho realizado, como descrito no caso dos oficiais de justiça, gera tristeza, desgosto, insatisfação para o “outro imediato” e, por extensão, também para si mesmo?

Na sociedade pretensamente tecnocêntrica, o afeto vem sendo observado como uma exigência de inúmeras profissões, conforme já elucidado por Assunção e Luz (2001), quando apresenta a mobilização de habilidades para acalmar e estimular as mães no Banco de Leite Humano; Melo (2000), ao tratar das inquietações vividas por enfermeiras em relação à dor, sofrimento e morte no seu cotidiano de trabalho; Takahashi (1991), que estudou as emoções em dois grupos de enfermeiros de UTI e UI, mostrando a predominância dos sentimentos de raiva e a repressão dos demais, e também, a expectativa de que o enfermeiro, definido pelos cuidados ao paciente, tivesse uma atuação profissional fria e sob controle racional; Viana (2000), que também pesquisou o trabalhador da enfermagem em um cotidiano permeado pelo sofrimento do paciente, explicitando o paradoxo de ser solidário e viver a impotência frente à dor; e, por último, Pierce (2002) evidenciando a função invisível dos assistentes jurídicos (diferenciando o papel dos homens e das mulheres) de sustentar a estabilidade emocional dos advogados para os quais eles trabalham, por meio de um tratamento respeitoso e atencioso, o que exige o controle das próprias emoções e o gerenciamento das reações emocionais (principalmente negativas) da chefia – advogados.

Os efeitos patogênicos da organização formal do trabalho surgem quando há um desajuste entre as metas pretendidas e o trabalho real, no caso, mobilizador de reações emocionais/afetivas. A literatura pesquisada (Karasek et al, 1981; Bongers et al, 1993) cita o apoio social como fator de compensação para as exigências psicológicas; seriam eles: a quantidade e a qualidade da relação que o trabalho implica e o grau de apoio instrumental oferecido pela Instituição.

Do ponto de vista da saúde, entre os problemas associados ao desequilíbrio organizacional citam-se: ansiedade, depressão, insatisfação laboral, transtornos psicossomáticos.

Do ponto de vista do trabalho, a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos depende das condições de trabalho existentes, que estão em estreita relação com o bem-estar do oficial para desenvolver as suas tarefas. Os resultados apresentados permitem afirmar que, por meio da análise das emoções, é possível aproximar-se do

sentido que tem o trabalho para o trabalhador, do como ele se sente tocado intimamente e do quanto tais aspectos remetem ao seu bem ou mal-estar, e, até, à possibilidade de adoecimento.

Os resultados apresentados sugerem que garantir a prestação jurisdicional de boa qualidade aos cidadãos implica organizar o trabalho de maneira a gerar satisfação para quem cumpre os mandados. Os objetivos da Instituição Judiciária se beneficiarão com os ajustes da organização do trabalho, conforme proposto no Relatório de uma pesquisa anterior Assunção, Pereira e Rezende (2001), que poderiam acomodar as necessidades dos oficiais para fazer face aos enfrentamentos cotidianos com os jurisdicionados e com as suas próprias emoções manifestas na ação.

Entretanto, para que sejam propostas modificações e melhorias na organização do trabalho, visando à saúde e ao bem-estar humano, não é suficiente conhecer as regras, as normas de produção e o conteúdo previsto das tarefas. É necessário, como atesta a investigação em curso, buscar conhecer as exigências e as condições de execução reais do trabalho, que, na sua generalidade podem estar situadas na informalidade, com pouca ou nenhuma explicitação, como elucidam os resultados apresentados acima.

No entanto, é notório que essa via é contrária ao paradigma que sustenta as organizações produtivas modernas. Cabe lembrar que, segundo Paraguay (2003), a tentativa de compreender a organização do trabalho em uma dada situação implica um exercício de aprendizagem que consiste em conhecer melhor a abordagem econômica e de gestão do trabalho que traz resposta a um princípio geral de racionalidade – a economicidade –, ou seja, a avaliação da organização do trabalho na perspectiva da produção. Como compreender a organização do trabalho no setor judiciário, contexto da pesquisa em curso? O Judiciário mineiro, como empresa pública que presta serviços à comunidade, também obedece aos critérios do mercado, que determina o volume de trabalho, pressionando para a efetivação de serviços de qualidade em tempo menor. Desde a criação das primeiras comarcas de Minas Gerais, em 1714, pode-se notar a crescente demanda da população pela intervenção jurídica nos conflitos. Situações anteriormente resolvidas de forma conciliatória na comunidade, hoje têm sua solução dificultada pela complexidade das relações sociais no que tange à garantia dos direitos individuais e coletivos.

No caso dos oficiais, embora estejam submetidos a um ambiente de trabalho inserido num contexto social impregnado de incertezas, além de fatores que dificultam o enfrentamento das situações (violência, agressão, ameaças, choques emocionais, etc.), a maioria dos profissionais

executa as suas tarefas dentro dos parâmetros quantitativos exigidos pela Instituição. No entanto, o custo emocional das tarefas cumpridas não está, ainda, devidamente demonstrado.

Segundo Lane (2000), trabalhos de pesquisadores de vários países apresentados na Holanda, em agosto de 1996, na Conferência Internacional sobre “A (não) expressão de emoções na saúde e na doença”, demonstraram resultados que estabelecem relação entre doenças (por exemplo, o câncer e as doenças cardíacas) e fatores emocionais, seja na origem ou no desenvolvimento destas. No entanto, na opinião da autora, a maioria das pesquisas não é conclusiva, pois carecem de uma metodologia que incorpore o contexto sócio-histórico como fator interveniente na modulação das emoções no indivíduo.

O trabalho representa um ambiente social modulador das vivências afetivas, em cujo *locus* o trabalhador mobiliza sua subjetividade – emoções – construída a partir das relações sociais que estabelece – e estabeleceu – ao longo de sua vida.

Referências

- Assunção, A. A. & Luz, M. G. (2001). O componente afetivo na atividade da enfermagem: o caso do Banco de Leite Humano. *Revista Mineira de Enfermagem*, 5(1/2), 13-19.
- Assunção, A. A., Pereira, P. V. A. & Rezende, M. C. V. (2001). Quando trabalhar solicita habilidades para ladear uma situação conflituosa: o caso dos oficiais de justiça. In Associação Brasileira de Ergonomia (Org.), *Anais do XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA*, [Anais eletrônicos...]. CD-ROM.
- Barros, V. A. & Silva, L. R. (2002). A pesquisa em história de vida. In Goulart, I. B. (Org.). *Psicologia Organizacional e do Trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos* (pp. 133-146). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bongers, P. M., De Winter, C. R., Kompier, M. A. J & Hildebrandt, V. H. (1993). Psychosocial factors at work and musculoskeletal disease. *Scandinavian Journal Work Environ Health*, 19, 297-312.
- Cardoso, M. N., Franco, R. A.; Cosenza, R. A. & Assunção, A. A. (2002). Um caso clínico de esquizofrenia paranóide e possíveis implicações com o trabalho. *Casos Clínicos em Psiquiatria*, 4(1/2), 22-27.
- Codo, W. (1994). Afeto e trabalho. In W. Codo, J. J. C. Sampaio & A. H. Hitomi *Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar* (pp. 187-206). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, L. L. (1993). Análise Coletiva do Trabalho. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 21(78), 7-19.
- Gonçalves, M. G. M., Bock, A. M. B. (2003). Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In A. M. B. Bock (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp. 41-99). Petrópolis: Vozes.
- Karasek, R. A., Baker, D., Marxer, F., Ahlbom, A. & Theorell, T. (1981). Job decision latitude, job demands, and cardiovascular disease: a Prospective study of Swedish men. *American Journal Public Health*, 71(7), 694-705.
- Lane, S. T. M. (2000). Os fundamentos teóricos. In S. T. M. Lane & Y. Araújo. (Orgs.). *Arqueologia das emoções* (pp. 11-33). Petrópolis: Vozes.
- Lima, M. E. A., Assunção, A. A. & Francisco, J. M. S. D. (2002). Aprisionado pelos ponteiros de um relógio: o caso de um transtorno mental desencadeado no trabalho. In M. G. Jaques & W. Codo (Orgs.) *Saúde mental e trabalho: leituras* (pp. 209-246). Petrópolis: Vozes.
- Lima, F. P. A. (1997). Noções de organização do trabalho. In C. R. Oliveira et al. *Manual prático de LER? Lesões por esforços repetitivos* (167-190). Belo Horizonte: Health.
- Melo, C. C. P. (2000). *Vivência de enfermeiras diante da dor, sofrimento e morte no seu cotidiano de trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Moon, S. D. (1996). A psychosocial view of cumulative trauma disorders: implications for occupational health and prevention. In S. D. Moon, & S. L. Sauter (Orgs.). *Beyond biomechanics. Psychosocial aspects of musculoskeletal disorders in office work* (pp. 109-143). London: Taylor & Francis.
- Paraguay, A. I. B. B. (2003). Da organização do trabalho e seus impactos sobre a saúde dos trabalhadores. In R. Mendes (Org.) *Patologia do trabalho* (pp. 812-823). São Paulo: Atheneu.
- Pereira, P. V. A. (2005). *Uma contribuição ao estudo das emoções no trabalho: o caso dos oficiais de justiça avaliadores do judiciário mineiro*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Medicina, UFMG, Belo Horizonte.
- Pierce, J. L. (2002). Les émotions au travail: le cas des assistants juridiques. *Travailler*, 9, 51-72.
- Roso, A. (1997). Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática. *Revista Psico*, 28(2), 155-169.
- Takahashi, E. I. U. (1991). *A emoção na prática de enfermagem: relatos por enfermeiros de UTI e UI*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Resolução n. 367/2001. Regulamenta o Plano de Carreiras

dos servidores efetivos dos Quadros de Pessoal da Secretaria do Tribunal de Justiça e de Primeira Instância do Estado de Minas Gerais. *Diário do Judiciário de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 abril 2001.

Viana, M. B. O. (2000). *O trabalhador de enfermagem em um cotidiano permeado pelo sofrimento do outro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Recebido: 20/04/2007
Avaliado: 09/05/2007
Versão final: 06/06/2007
Aceito: 10/06/2007

Viver em Abrigo: com a Palavra, a Criança.

Living in Shelters: The Child`s Voice

Ivana Oriente¹, Sônia Margarida Gomes Souza²
Universidade Católica de Goiás

Resumo

O presente artigo tem como proposta conhecer o significado e o sentido do viver em abrigo para crianças entre 7 e 11 anos. A abordagem histórico-cultural de Vigotsky constitui a base teórica sobre a qual se desenvolveu a pesquisa em articulação com a epistemologia e a metodologia qualitativa de González Rey. Este artigo aponta a visão adultocêntrica dos abrigos que, invariavelmente, tenta calar a voz das crianças, promovendo sua invisibilidade como cidadãos. O presente estudo pretende alertar as autoridades para a importância da participação das crianças na construção de políticas públicas a elas direcionadas e, assim, promover a sua visibilidade, além de assinalar a importância do aprimoramento profissional e humano daqueles que atuam diretamente com as crianças nos abrigos.

Palavras-chave: infância, criança, abrigamento, abandono e políticas públicas.

Abstract

The present article aims at knowing the meaning and the sense of living in a children's shelter for children aged between 7 and 11 years old. Vigotsky's historical-cultural approach is the theoretical basis of this research, articulated with González Rey's epistemology and qualitative methodology. The article points out the adult-centered view of children's shelters, which invariably tries to silence children's voices by promoting their invisibility as citizens. Moreover, it intends to tell authorities to be alert to the importance of children's participation in the construction of public policies directed to them, this way promoting their visibility, as well as to point out the importance of professional and human improvement for those professionals who work in direct contact with children in shelters.

Key words: childhood, childcare, sheltering, abandon of children and public policies.

O abandono de crianças ainda é uma dolorosa realidade no mundo contemporâneo. Segundo pesquisa realizada pelo IBGE, em 2002 (citada por Silva, 2004), 48,8% das crianças e 40% dos adolescentes brasileiros são considerados pobres ou miseráveis. Eles representavam à época da pesquisa um contingente de 57,1 milhões de pessoas, ou seja, 34% da população brasileira, os quais nascem e se desenvolvem em famílias cuja renda *per capita* não vai além de meio salário mínimo. Ainda em 2002, o

IBGE (citado por Silva, 2004) registrou também que 2,5 milhões de crianças e adolescentes, o que representa 4,4% da população brasileira, morreram em decorrência de danos ou lesões provocados por terceiros. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são consideradas crianças as pessoas que têm até 12 anos de idade incompletos e adolescentes aquelas entre 12 e 18 anos de idade (Brasil, 1990).

¹ Professora Efetiva Assistente III do Departamento de Psicologia, da Universidade Católica de Goiás – UCG. Endereço para correspondência: Rua 70, nº 560, ap. 604, Edifício La Palma, Centro, Goiânia – GO, Telefone (62) 3229-1768. E-mail ungarilili@hotmail.com.

² Doutora em Psicologia, Professora do Departamento de Psicologia, da Universidade Católica de Goiás – UCG.

A violência cometida contra as crianças e os adolescentes não acontece somente nas famílias pobres, mas também naquelas que pertencem às classes sociais mais privilegiadas. Os abrigos são, às vezes, a única opção de amparo encontrada pelos pais para minorar o sofrimento dos filhos em determinados momentos da vida da família. Os principais motivos de abrigamento apresentados na pesquisa do IPEA foram: carência de recursos materiais da família, abandono pelos pais ou responsáveis, doença dos pais, dependência química do pai, da mãe ou de ambos, prisão dos pais ou responsáveis, abuso sexual, orfandade, mendicância e violência doméstica (Silva, 2004).

O Levantamento Nacional de Abrigo para Crianças e Adolescentes da Rede de Ação Continuada (Rede SAC) encontrou 20 mil crianças e adolescentes nos 589 abrigos que recebem recursos do governo federal pesquisados em todo o Brasil. “O cadastro da Rede SAC/Abrigos, disponibilizado ao IPEA para o início da pesquisa, refere-se ao atendimento realizado nos anos 2001 e 2002” (Silva, 2004, p. 35). A participação dos abrigos localizados no estado de Goiás é de 0,7% em relação ao total do Brasil, atendendo 2,1% das crianças abrigadas no país (Silva, 2004). A pesquisa realizada em um dos abrigos de Goiânia, na qual se baseia o presente artigo, confirma os mesmos motivos da pesquisa do IPEA para o abrigamento.

Diante das significativas indicações do abrigamento de crianças no Brasil, a presente pesquisa foi realizada em um abrigo público estadual da cidade de Goiânia (GO), entre 2002 e 2003, e teve como objetivo trazer à luz os significados e sentidos dessa situação para as crianças abrigadas que ali se encontravam na época. Vale dizer que, com as informações levantadas, acredita-se poder contribuir para aprimorar a reflexão sobre as políticas públicas atuais nesse sentido, como também apontar novos olhares em sua aplicação.

Utilizou-se, no desenvolvimento da pesquisa, um aporte teórico de dimensões significativamente reconhecidas para reunir uma teoria, uma epistemologia e uma metodologia que dessem conta do objeto de estudo que se pretendia investigar. Foi nas obras de Vigotsky, teórico russo que viveu entre 1896 e 1934, que se encontrou o apoio necessário para o desenvolvimento do trabalho. Assinale-se que sua teoria histórico-cultural baseia-se no pensamento marxista e, parcialmente, nas idéias de vários filósofos, como Bacon e Spinoza (Veer & Valsiner, 1999).

Vigotsky (1984) recusa uma explicação mecanicista dos fenômenos, razão pela qual propõe a dialética, um movimento que se presentifica ao possibilitar a transformação integrada e constante dos fenômenos. Para Vigotsky, a separação entre o aspecto intelectual da consciência, o afetivo e o

volitivo é um dos mais graves defeitos da psicologia tradicional, por impedir, como explica Sawaia (2001), a possibilidade de explicar a gênese do pensamento, os motivos e as necessidades humanas.

A metodologia utilizada nesta pesquisa inspira-se nos princípios epistemológicos desenvolvidos por González Rey (1999), graças à sua proposta de epistemologia e metodologia qualitativa, que, desde o início de sua elaboração, se expressa como um processo que vai sendo construído ao longo da pesquisa.

Segundo González Rey (1999, 2003), na pesquisa qualitativa, os objetos da realidade social não são transparentes, ou seja, eles não se dão a conhecer de imediato. No movimento de ambos – pesquisador e pesquisado, co-responsáveis na construção da realidade social – novos desdobramentos vão sendo gradativamente visualizados, constituídos e, ao mesmo tempo, transformados. Portanto, a investigação qualitativa, vista como um processo interativo, deixa de ter uma rota estabelecida a priori. Para sugerir as irregularidades inerentes a todas as relações humanas, ela exige a participação ativa do investigador, que precisa ter espaço para registrar informações imprevistas, que podem ser altamente significativas, inclusive para melhor qualificar os instrumentos aplicados.

Foram selecionadas cinco crianças entre 7 e 11 anos de idade para a realização da pesquisa, sendo três do sexo masculino e duas do sexo feminino. Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

A opção por essa faixa etária levou em conta o fato de referir-se a uma etapa da vida em que a criança já comunica, de forma consciente e através da palavra, suas vivências, uma vez estruturadas, a generalização e a lógica dos sentimentos (Vigotsky, 1996).

Embora outras duas crianças também tenham participado deste trabalho, valemo-nos aqui do material empírico, para análise, de apenas três delas: Caroline, Thiago e Felipe.

Para a construção das informações, foi realizada pesquisa documental, com levantamento de informações contidas nos prontuários da instituição, bem como entrevista semi-estruturada e ainda observação participante.

Em análise de todos os prontuários da instituição, pôde-se ter acesso a fragmentos da história de vida das crianças e adolescentes, tais como motivo de entrada na instituição, data da entrada, idade, características e desenho da estrutura familiar, entre outros.

Nas entrevistas com as crianças, foram utilizadas algumas estratégias para apreender a expressão da subjetividade, como complementação de frases, desenhos e solicitações de descrição de

cenas que constavam em livros infantis com figuras coloridas.

Graças à observação participante, foram obtidas informações sobre o dia-a-dia da instituição, não apenas com as crianças pesquisadas, mas com todas aquelas que se encontravam ali na ocasião, incluindo os técnicos e os educadores.

Procedeu-se à análise de conteúdo das informações como proposto por González Rey (1999), o que possibilitou apreender o significado e o sentido do viver em abrigo para as crianças institucionalizadas e a subjetividade gestada dentro daquele espaço institucional.

Abrigamento de crianças: uma infância invisível

As desigualdades sociais têm acarretado, com frequência, a prática do abrigamento, amplamente utilizada pelos pais mas criticada e condenada por alguns estudiosos da infância. Dentre estes, Miller (1981, citado por Pilotti & Rizzini, 1995, p. 41), considera esse ato, “em si mesmo, uma forma de abuso infantil”. Para Pilotti e Rizzini (1995), trata-se de constatação que, certamente, aplica-se a instituições pautadas no modelo assistencialista, em que as necessidades afetivas são praticamente esquecidas.

Em geral, a precária formação intelectual e o despreparo emocional dos técnicos e funcionários que trabalham em algumas dessas instituições comprometem uma ação mais efetiva, pois estes raramente contam com algum incentivo, por parte da instituição, para a realização de um aprimoramento profissional que possa contribuir para a melhoria de seu trabalho com as crianças. No caso do abrigo pesquisado, por exemplo, os recursos financeiros existentes não contemplavam essa dimensão.

Assim como Miller, também Sawaia (2001) considera o abrigamento da criança uma forma de abuso infantil. A exclusão, segundo a autora, é característica intrínseca dessa prática, que denuncia e ressalta a desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento.

Vale lembrar, no entanto, que o abrigamento é definido pelo ECA como medida de proteção (BRASIL, 1990). As instituições de abrigo são aquelas que atendem crianças e adolescentes cujos direitos tenham sido violados, e que, por essa razão, precisam ser temporariamente afastados da família, até que possam retornar ao seio familiar, ou até mesmo obter inserção em famílias substitutas.

Não resta dúvida que o abrigo acaba privando a criança do convívio familiar por algum tempo. Sabe-se, no entanto, que políticas públicas e programas voltados para a família poderiam evitar esse afastamento (Silva, 2004).

A grande maioria das crianças é confiada a abrigos por motivos relacionados à pobreza. Embora não exista uma relação linear entre esta e a violência, as condições de pobreza podem potencializar fatores geradores de violência. Portanto, o abrigamento representa, para as famílias e para o Estado, a possibilidade de atenuar a iminente violência, cujas conseqüências podem vir a ser extremamente desastrosas (Silva, 2004).

Por outro lado, também se faz necessário tratar a prevenção à institucionalização, para não transformar essas crianças, mais uma vez, em vítimas, agora de uma violência estrutural. É preciso lançar sobre as famílias de camadas mais empobrecidas da população um olhar digno de atenção, de amparo e de proteção que elas, de fato, merecem como sujeitos, buscando sempre possibilitar alternativas que favoreçam a convivência assídua com suas crianças, mesmo em sistema de abrigamento.

Da Antigüidade até o período medieval, as crianças transitavam no meio adulto exercendo as mais diversas funções. Na Idade Média, via-se a criança³ como um adulto em miniatura. Segundo Ariès (1981), as especificidades da infância só começaram a ser percebidas a partir do século XVII e adquiriram uma feição especial nos séculos XVIII e XIX, em decorrência das mudanças provocadas, em grande parte, pelo processo que substituiu a aprendizagem do pequeno trabalho pela escolarização. É preocupação das sociedades industriais modernas distanciar a infância⁴ do mundo dos adultos.

Del Priore (2000) adverte que as teses européias não podem ser transplantadas para a realidade brasileira. Essa pesquisadora reconhece a importância de estudiosos como Ariès (1981) e Donzelot (1986), entre outros, na construção da categoria infância; contudo, alerta para a necessidade de serem observadas com muita atenção as especificidades de cada cultura. Del Priore (2000) lembra que estudos de história da infância no Brasil devem levar em consideração as especificidades da sociedade brasileira desde o período da colonização. Diversidade étnica, condições políticas, culturais e socioeconômicas adversas são características que marcam, desde a colonização até os dias atuais, a história da estigmatizada infância pobre brasileira, constituída

³ Para Pilotti e Rizzini (1995, p. 25), criança “se refere à dinâmica do desenvolvimento individual, através da qual, eventualmente, chegará à condição de adulto”.

⁴ Infância “se localiza na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a uma estrutura social permanente, embora se caracterize pelo fato de que os autores que a integram o fazem transitoriamente num processo de permanente substituição. O mesmo autor enfatiza a importância do conceito de infância, que permite transcender o detalhe individual de uma criança, para remontar-se à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da posição da infância na sociedade” (Pilotti & Rizzini, 1995, p. 25).

que é, em sua maioria, por escravos, índios e mestiços. Portanto, não se pode apenas estudar a infância, e sim as infâncias presentes na diversidade cultural do nosso país, que é de dimensões continentais.

A visão adultocêntrica que até hoje sufoca a voz da criança continua determinante em nossa sociedade. A invisibilidade do ser criança, a pouca compreensão dessa fase tão peculiar do ser humano e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de o adulto que com ela convive ser capaz de percebê-la, geram na criança um profundo sentimento de abandono – que não se desvanece no adulto que busca, muitas vezes, ajuda profissional, sem compreender exatamente o que acontece com ele. Como afirma Miller (1997), a manifestação desse fenômeno apresenta-se de diferentes formas e, na maioria delas, a depressão é a mais evidente característica.

A sociedade exclui para incluir, afirma Sawaia (2001), e nem sempre essa inclusão dá-se de forma decente ou digna – exatamente o que acontece com a grande maioria da humanidade, que é incluída através das privações. Portanto, em vez de precisar o conceito de exclusão, a autora prefere explorar a dialética exclusão–inclusão, considerando a injustiça social o ponto fundamental da exclusão.

In-fante: o que não tem voz

A importância da “voz” da criança é o ponto de destaque desta pesquisa, como um dos elementos fundamentais na construção de sua subjetividade individual e social. Vale lembrar que, do ponto de vista legal, até a aprovação do ECA (Brasil, 1990), a criança não era reconhecida como cidadão, como sujeito de direitos, mas como um sujeito incompleto e incapaz, cujas necessidades deveriam ser expressas através da voz do adulto.

Mesmo na sociedade contemporânea, o espaço da fala da criança é preenchido quase sempre pelo silêncio. Na escola, por exemplo, o aluno fala quando solicitado pela professora, não há troca de experiências, pois se acredita que o diálogo ameace a disciplina. Sucede o mesmo nas famílias e em outros espaços em que as relações sociais se desenvolvem. Há, portanto, a quebra dos elos da corrente a que se refere Benjamin (1985, citado por Kramer & Leite, 1997, p. 86): “falar e ouvir são elos da mesma corrente”.

Barudy (2000) afirma que, na família, cada membro tem como função confirmar a cada um dos demais sua condição humana. Os rituais humanos, compreendidos por ele como uma forma de conversação, são os reguladores dos intercâmbios sociais. Se eles falharem, haverá uma quebra no sistema de apego que regula as emoções.

Da mesma forma que Miller (1997), Barudy (2000) também afirma que os pais que sofreram maus-tratos tendem a repeti-los, porém as marcas

deixadas nas crianças não são necessariamente aquelas das pancadas, mas, invariavelmente, o fato de nem sempre ter sido amada. Conquanto se trate de pais que tenham a intenção de cuidar dos filhos, nem sempre possuem a competência afetiva necessária para isso, pois quem não conhece o afeto, o amor e a consideração, não pode oferecê-los aos outros. Os maus-tratos, de uma maneira geral, provocam uma alteração da capacidade empática. Na maioria das vezes, refere-se a pais que só conheceram ambientes que não lhes ofereceram relações afetivas estáveis. Esse tipo de vivência provoca o doloroso sentimento de não ter sido digno do amor dos pais. O quadro agrava-se ainda mais quando a criança é descuidada e vivencia separações múltiplas.

Entretanto, estes sujeitos também podem inverter esta lógica, romper o círculo da violência e construir relações afetivas e democráticas no interior de seus grupos familiares. Só é possível adentrar no mundo novo e particular da criança quando suas necessidades são verdadeiramente ouvidas como o respeito que ela merece. Ali se encontra uma pessoa em um estágio diferente do adulto. Por isso mesmo, ela apresenta necessidades e desejos que já foram dos adultos, embora atualmente estejam tão distanciados que já não são mais capazes de ser ouvidos ou percebidos.

Ouvir a criança significa fazer questionamentos e uma reavaliação da postura de autoridade. Exige adulta humildade para reconhecer as diferenças ou padrões de conduta que lhe foram impostos e admitir que a inocência e a espontaneidade da criança podem remetê-lo a “verdades” até então profundamente guardadas. Isso nem sempre é fácil, pois retomá-las pode significar, na fantasia do adulto, a perda do poder, da autoridade.

Dar voz à criança significa não só apreender suas verdadeiras e legítimas necessidades, mas fazer um retorno à própria infância, muitas vezes carregado de profundo sofrimento. Como afirma Miller (1997), é só no contato com esse sofrimento, tentando resgatá-lo agora como adulto, que cada um pode compreender a criança desprotegida que ainda é e, dessa forma, compreender o sentimento e o sofrimento desta outra criança que se apresenta diante de si.

Vigotsky (1984) refere-se à capacidade de transformação do ser humano na perspectiva dialética, ao homem como ator de sua própria história. É na relação entre os sujeitos que as mudanças podem ocorrer. Transformando e sendo transformados, os sujeitos constituem-se historicamente.

A invisibilidade das crianças nas diferentes instituições – família, escola, instituição de abrigo bem como perante a autoridade judicial, os colegas, os educadores, os técnicos e os funcionários – foi o que mais se evidenciou nesta pesquisa.

A instituição família é considerada por alguns estudiosos da infância, como Rizzini (2001) e Peres e Sousa (2002), o lugar mais importante para o desenvolvimento dos indivíduos, mesmo que não atenda aos padrões ideais estabelecidos pela sociedade. No entanto, sabe-se que nesse mesmo espaço, considerado propício ao desenvolvimento dos laços afetivos, a violência, o desamparo, a negligência, os conflitos e os abusos também podem se instalar. E é exatamente por estes, entre tanto outros motivos, que as crianças são encaminhadas para abrigos, pois se acredita que ali elas poderão receber os cuidados que a família, no momento, não lhes pode oferecer, seja no sentido afetivo, seja no material.

No abrigo pesquisado, no que concerne às necessidades básicas, como alimentação, higiene, cuidados com a saúde, entre outras, as crianças são, sim, na maioria das vezes, atendidas, como foi constatado por esta pesquisadora durante a observação participante. Todavia, raramente o são quanto ao amparo afetivo. E essa afetividade é precisamente um dos elementos mais importantes para que a criança possa tornar-se visível. Para que se possa perceber o outro, é necessário que cada um saiba o que isso significa. O que significa ser visível ao outro. Portanto, a visibilidade que se tem do outro depende, em parte, da visibilidade vivida pelo indivíduo. A percepção que se tem do outro depende da forma como nós fomos percebidos aos olhos das outras pessoas e de como essa visibilidade, ampla ou restrita, incorporou-se à nossa subjetividade.

A instituição pesquisada

Nesta pesquisa, a invisibilidade da criança foi uma marca inegavelmente constatada nas relações entre ela e os adultos, nos mais diferentes papéis. Não é uma experiência apenas das crianças institucionalizadas; ao contrário, ela comparece fora dos muros das instituições de forma significativa e preocupante, como se poderá perceber pelas falas das crianças em relação às diferentes situações vividas.

A instituição na qual foi realizada a pesquisa ocupa o amplo espaço de um quarteirão e fica localizada em bairro de classe média da cidade de Goiânia. A parte administrativa é bem organizada e foi recentemente reformada. O quadro técnico-administrativo é composto por uma equipe de assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, secretária, coordenadora, educadores, cozinheiros, passadeiras e faxineiras.

Na época da pesquisa, entre 2002 e 2003, a instituição abrigava 70 pessoas, entre adolescentes e crianças, as quais viviam em cinco casas diferentes, cada uma composta por cozinha, sala, três quartos, três banheiros e uma ampla varanda.

Em uma das casas moram crianças de 0 a 7 anos de ambos os sexos; nas outras quatro, a divisão é feita por idade e sexo, da seguinte maneira: uma delas abriga meninas de 7 a 12 anos; uma abriga meninos na mesma faixa etária; as outras duas são ocupadas pelos adolescentes, de 12 a 18 anos, uma com as do sexo feminino e outra, do sexo masculino. A comida das crianças era enviada por um restaurante e, a princípio, cada grupo fazia as refeições nas suas respectivas casas. Antes do término da pesquisa, porém, as crianças passaram a almoçar e jantar no refeitório, em turnos diferentes e de acordo com a idade.

Na medida em que atingem a adolescência, as crianças mudam de casa, o que nem sempre é aceito de bom grado. Mesmo continuando a conviver com os colegas nos espaços comuns a todos, uma vez que, na casa anterior, construíram vínculos, a nova casa representa, para alguns, uma ameaça.

A área ocupada é vasta e com muitas árvores. Os recursos são escassos, mas as crianças e os adolescentes encontram alternativas para se divertir. Correm, soltam pipas, sobem nas árvores, entre outras atividades possíveis. Vendo-as tão despreocupadas e alegres, é difícil acreditar nas dramáticas histórias que convivem com as brincadeiras.

Para melhor esclarecer as condições de vida das crianças pesquisadas – Caroline, Felipe e Thiago –, apresenta-se um breve relato sobre cada uma delas.

Caroline tem 11 anos, cursa a 3ª série do Ensino Fundamental, foi encaminhada pelo Juizado da Infância e Juventude por vários motivos: negligência, maus-tratos, mendicância e abuso sexual. Caroline afirma ter sido abusada sexualmente desde os 5 anos de idade pelo tio paterno e pelo avô materno. Os pais são separados; a mãe, na época em que ainda vivia com o pai de Caroline, desaparecia por longos períodos, enquanto o pai ficava cuidando das crianças. O pai de Caroline a colocara na rua para pedir esmolas aos 4 anos de idade junto com o tio (irmão do pai). Sua entrada na instituição deveu-se à denúncia que ela própria fez ao Conselho Tutelar, após ter sido novamente abusada pelo tio em uma casa abandonada. O tio confessou o abuso e acusou o pai de Caroline de fazer o mesmo. Atualmente, o pai encontra-se preso, juntamente com o tio e o avô materno, que também foi denunciado por Caroline pelo mesmo motivo.

Felipe tem 11 anos, cursa a 5ª série do Ensino Fundamental, foi encaminhado à instituição por negligência e maus-tratos. Filho de pai e mãe alcoolistas, presenciou várias desavenças do casal. As crianças ficavam nas ruas e os pais, que viviam alcoolizados, não tinham nenhum compromisso com elas. A mãe já tinha uma filha do primeiro casamento, que morreu vítima de estupro. O pai foi

assassinado. Felipe foi encaminhado para várias famílias substitutas, mas não se "adaptou". Atualmente, ninguém sabe o paradeiro da mãe.

Thiago tem 11 anos, cursa a 5ª série do Ensino Fundamental, foi encaminhado pelo Juizado da Infância e Juventude para o abrigo por maus tratos e negligência. A mãe de Thiago morreu quando ele tinha 1 ano e 4 meses. Durante cerca de oito anos, morou com um casal que gostava dele, mas que não tinha sua guarda legal. Afetivamente, Thiago tinha todo o amparo daquelas pessoas, mas, juridicamente, estava abandonado. A tia materna descobriu que a mãe de Thiago havia deixado uma pensão para ele e rapidamente requereu a guarda do menino. O dinheiro deixado pela mãe de Thiago estava sendo desviado pela tia em benefício próprio. Ao tomar conhecimento da atitude da tia, o juiz lhe retirou a guarda. Thiago foi encaminhado à instituição também por maus-tratos e violência física. Afirma Thiago que os tios batiam muito nele e que não o deixavam brincar com os amigos.

A invisibilidade denunciada pelas crianças entrevistadas

Pela história de Caroline, a violência e os conflitos que permeiam as relações entre os membros de sua família não são somente evidentes, mas dolorosamente concretos. Os adultos que a cercam querem, na maioria das vezes, subjugar-lá às suas vontades, às suas necessidades. Refere-se à mãe e ao pai chorando convulsivamente e com grande mágoa:

CAROLINE: (...) ela faz di nós o que ela qué, ela e meu pai. Faz nós tudo de cachorro...

Caroline foi encaminhada para a instituição pelo Juizado da Infância e Juventude quando o tio foi flagrado abusando dela em uma casa abandonada. A menina, assustada e deprimida, deseja ardentemente ver alguém da família, que, lamentavelmente, não a procura:

IVANA: Depois que você veio para cá, seu pai veio te visitar?

CAROLINE: Ninguém [Fala pausadamente com muita raiva].

IVANA: Ninguém?

CAROLINE: Ninguém liga pra mim mesmo [Fala chorando].

IVANA: Você foi encaminhada para cá, você veio e ninguém veio te ver? Seu pai chegou a conversar com você antes de você vir para cá?

CAROLINE: Não.

IVANA: O juiz avisou seu pai que você está aqui?

CAROLINE: Não sei, não sei de nada, não.

Aos 4 anos, Caroline foi levada para a rua pelo tio paterno para mendigar e dela exigia-se uma quantia em dinheiro para cobrir as despesas da casa.

Ela saía de casa cedo e só voltava à noite. Se a quantia estabelecida não tivesse sido angariada, era espancada pelo pai.

Além dos dois tios paternos, um tio materno e o avô, também o pai de Caroline foi acusado de abusar sexualmente dela. A garota confirma a veracidade dos fatos com relação aos tios e ao avô, mas nega a participação do pai.

CAROLINE: Ah, tia, chorei tanto.

IVANA: Por quê?

CAROLINE: Por causa do meu pai e do meu irmão. Meu pai tá na cadeia.

IVANA: Seu pai está na cadeia?

CAROLINE: Porque minha mãe fica falano...

IVANA: Mas o que aconteceu, Caroline?

CAROLINE: Todo mundo acredita nela, não ni mim...

IVANA: Mas o que aconteceu?

CAROLINE: Foi lá no campo, meu pai tava jogando futebol e eles foi lá e pegô meu pai. Minha mãe também fica me ameaçano pra eu contá...

IVANA: Contar o quê?

CAROLINE: Tia, a minha mãe, ela odeia meu pai, ela quer que eu infernize a vida dele e da minha outra mãe [madrasta]. Ela quer que aconteça é isso, só que eu não vou falá porque eu tenho certeza e Deus é prova.

IVANA: Tem certeza de quê?

CAROLINE: Que meu pai nunca mexeu comigo.

IVANA: E ela está dizendo...

CAROLINE: Que mexeu, ela e todo mundo.

IVANA: Quem é todo mundo?

CAROLINE: Que tá lá na cadeia.

IVANA: Quem está na cadeia?

CAROLINE: Meus três tios e meu avô [materno]. Ela tá defendeno só da família dela.

IVANA: Seus três tios estão lá? Os três tios, irmãos do seu pai?

CAROLINE: Não, dois irmãos do meu pai e meu avô [materno] e meu outro tio.

É notória a indignação da garota, assim como também a negligência da família, que não procura saber do seu paradeiro. Para a família, dentro da instituição, Caroline pouco significa. Ali ela não produz, não traz dinheiro para casa. Agora, além da invisibilidade do ser criança, Caroline é também ignorada como ser humano.

Caroline encontrava-se na instituição há uma semana e ainda não tinha recebido nenhuma visita dos familiares, e nem sabia se haviam sido informados do seu paradeiro. Angustiado, temerosa e assustada, ela manifestava sua dor através de agressões físicas e verbais contra os colegas que se aventuravam com atitudes ou brincadeiras um pouco mais ousadas. Caroline foi rapidamente repreendida por técnicos e educadores, que não conseguem entender que esta é a forma que ela encontra para tornar-se visível, embora não esteja dentro dos padrões aprovados pela instituição. O significado real de suas crises é visto apenas em sua

aparência e não em sua essência – o que ela quer dizer através da agressão.

Tendo em vista os inúmeros sofrimentos a que tais crianças foram submetidas, muitas vezes, elas não são capazes de alcançar a dimensão do sofrimento do outro e agridem com palavras que machucam as feridas em aberto. Na instituição, as notícias correm céleres e, quando alguém chega, sua história é rapidamente veiculada. Todos comentam sobre o novo morador, porque está ali, e o motivo. Falam com naturalidade sobre abusos de todos os tipos, alguns lamentam, outros criticam e expõem o colega, como foi o caso de Caroline.

CAROLINE: [...] cheguei aqui, todo mundo mi humilha, as meninas bateram até na minha cara [chora].

IVANA: Escute, as meninas ficam batendo na sua cara e você não falou isso para ninguém?

CAROLINE: Eu falo, mais ela num faz nada. Vai lá conversa com elas [educadoras]. As meninas faz elas de cachorro e fica tudo certo. A educadora ouve, vê elas falando, fica rindo e vendo elas batendo na gente e não faz nada, depois que elas bate é que elas vai conversá [chora com muita intensidade].

IVANA: Por que elas batem?

CAROLINE: Não sei, elas bate e fica falano que eu sou estuprada pelo meu tio, joga isso na minha cara.

A informação acerca do abuso a que Caroline era submetida foi exposta em dois programas de televisão. Portanto, quando a garota chegou à instituição, seu caso já era público. Todos ali sabiam que aquela era a menina que havia sido abusada. Nessas circunstâncias, alguns utilizam a informação como uma arma para agredir o outro. Assim se refere Caroline às palavras dos colegas: “Palavras às veiz dói mais do que uma surra”. Essa afirmação foi feita com muita dor e com profundo sentimento que só quem vivencia a situação sabe expressar.

A fala de Thiago, em uma entrevista, trouxe um bom exemplo da repetição do modelo institucional vivido no comportamento dos colegas que submetem os menores a temidas humilhações.

IVANA: você disse que é bom morar aqui. de que você não gosta aqui?

THIAGO: é porque os meninos fica bateno em mim.

IVANA: por que eles batem?

THIAGO: não sei.

IVANA: o que você faz quando eles te batem?

THIAGO: eu conto pra tia.

IVANA: e o que acontece?

THIAGO: a tia fala que vai ficar sem almoço e sem lanche, mas não fica.

IVANA: e aí eles fazem isso com você de novo?

THIAGO: faz.

Como já afirmado anteriormente, na instituição na qual foi realizada a pesquisa, quando as crianças,

tanto do sexo masculino quanto do feminino, completam 12 anos de idade, são transferidas para outra casa, agora com adolescentes, entre 12 e 18 anos. Esta é uma diferença bastante significativa nessa faixa etária. As queixas de maus-tratos das crianças pequenas em relação àquelas maiores são frequentes e, muitas vezes, motivo de fugas. As pequenas afirmam que apanham e sofrem várias humilhações por parte dos maiores.

Thiago está se referindo a um momento de muitas mudanças, em que as crianças deixam uma casa conhecida, os companheiros com os quais estabeleceram vínculos, para iniciar uma nova etapa, um recomeço com outras pessoas. Estas, embora já conhecidas, podem representar não só o novo, mas também uma ameaça, até mesmo à sua integridade física e psicológica, como se pode perceber na fala de Thiago:

IVANA: Você tem vontade de ir para a outra casa?

THIAGO: Tenho, só que lá vai ser pior do que aqui em baixo.

IVANA: Por quê?

THIAGO: Porque, quando a gente chega lá, os meninos batiza a gente.

IVANA: Batiza como?

THIAGO: Porque os meninos pega a gente pela calça e cueca, fica brincando de pingue-pongue, jogando um pro outro.

IVANA: E isso acontece com todo mundo?

THIAGO: É com todo mundo que vai pra lá pra cima, que bate nos meninos.

IVANA: E você tem medo desse batismo?

THIAGO: Tenho.

IVANA: É por isso que os meninos daqui ficam com receio e com medo de ir pra lá?

THIAGO: É.

IVANA: Além desse pingue-pongue, o que mais eles fazem?

THIAGO: Eles ficam pela casa segurando a gente pela cueca e pela calça.

IVANA: E jogando um para o outro?

THIAGO: Não, só fica andando.

IVANA: Escuta, não tem educador na casa?

THIAGO: Tem.

IVANA: O que o educador faz? Ele vê isso?

THIAGO: Não sei. Se vê, não fala nada.

IVANA: Você acha?

THIAGO: Dizendo os meninos que é norma da casa.

IVANA: O que é norma da casa?

THIAGO: É porque bate nos pequenos e apanha dos grandes.

A invisibilidade, em certa medida, faz-se presente também na relação com a autoridade judicial competente, a despeito de as crianças não demonstrarem medo ou temor diante dela⁵, o que significa que não é vista pelas crianças como

⁵ Essa informação baseia-se na observação feita durante uma visita do juiz da Infância e Juventude à instituição. As crianças aproximavam-se dele, abraçavam-no, riam e lhe faziam perguntas.

punitiva ou coercitiva. Mas, às vezes, suas falas evidenciam sentimentos como raiva ou indignação, quando se sentem impedidas no atendimento de certas necessidades suas, porque, aos olhos da autoridade, isso prejudicaria o seu desenvolvimento. Felipe expressa, em sua fala, a discordância diante da decisão do juiz, que não permite as visitas da mãe. O sentido dessas visitas para ambos se diferencia claramente:

IVANA: Nós estávamos conversando da outra vez e você disse que foi o juiz que não permitiu que sua mãe viesse te visitar, que ele alegou que não poderia deixá-la vir, pois ela bebia. Eu entendi que ele proibiu, mas não o que acontecia quando ela vinha aqui.

FELIPE: Ela vinha bêbada.

IVANA: Sei. Mas o que aconteceu, o que ela fazia?

FELIPE: Uai, nada. O juiz não queria que ela viesse.

Essa fala transcrita ajuda a perceber a diferença da ótica de cada um. O juiz não permitiu as visitas da mãe nas condições em que ela se apresentava para o filho. Visava, com essa atitude, proteger a criança. No entanto, para Felipe, não importavam as condições da mãe, se bêbada ou não, importava sua presença.

Embora a autoridade estivesse cumprindo seu papel, seguindo as regras julgadas coerentes para o bem-estar da criança, cada qual vê a situação, diante das circunstâncias e do papel ocupado, de um ângulo diferente. A invisibilidade manifesta-se quando à criança não foi perguntado o que era mais importante para ela. O que prevalece é o que o adulto, a autoridade, acredita ser mais importante. Portanto, nesse momento, a criança desaparece como sujeito para dar lugar a um “sujeito assujeitado”, nos termos de González Rey (2003). Dada sua condição de criança, ela não pode contrapor-se ao adulto, ou mesmo expressar seu desejo, principalmente quando se trata de uma autoridade, no sentido formal, ainda mais se esta for uma autoridade judicial.

O Levantamento Nacional de Abrigos mostra que 80% das crianças e adolescentes encontrados nos abrigos têm família (Silva, 2004), sugerindo que este ainda é o caminho mais utilizado para a proteção infanto-juvenil, como se pode perceber no caso de Felipe.

Também no caso de Thiago, faz-se presente a marca da invisibilidade perante a autoridade judicial. Thiago foi levado para a instituição porque a tia apossava-se de seu dinheiro e o marido dela o ameaçava. Porém, antes de morar com a tia e logo após a morte de sua mãe, Thiago viveu com uma família, a qual, segundo ele, considerava-o como filho. Mesmo assim, foi entregue à tia quando ela requereu sua guarda, depois de mais de oito anos, quando ela descobriu que poderia beneficiar-se com a pensão que a mãe do menino havia deixado para

ele. Considerando a atitude da tia incorreta e contrária à lei, o juiz entendeu que na instituição ele ficaria mais protegido, enquanto a justiça tomava as providências necessárias para a legalização da guarda da criança.

Percebe-se que Thiago não sabe muito bem o que está acontecendo. Não é informado a respeito do andamento do processo. Ninguém conversa com ele de forma a esclarecer a sua verdadeira situação. Suas informações são dúbias e confusas, exatamente como são passadas a ele, como se pode perceber no seguinte diálogo:

IVANA: Você está dizendo que os dois têm a guarda [tia e pai adotivo]. O juiz não deixou você ficar com nenhum deles?

THIAGO: Não, aí, o meu pai, não sei o que vai acontecer. Aí, ele vai ver quem vai ficar com a minha guarda.

A autoridade judicial preocupa-se com o destino da criança, mas com o destino que “ele julga conforme a lei”, eticamente correto. Novamente a voz da criança é silenciada.

Não resta dúvida que o contexto institucional, em virtude da precariedade do espaço físico, não raro, da reduzida capacidade de conhecimento, imaturidade emocional dos técnicos, educadores e funcionários para lidar com as crianças e adolescentes, representa um espaço propício para que a dimensão da invisibilidade se evidencie. É importante lembrar que o espaço institucional representa apenas parte, na constituição da subjetividade, que se realiza em um contexto muito maior, que é a sociedade. A invisibilidade da criança como uma dimensão do viver em abrigo não é “privilégio” das crianças institucionalizadas. Convém assinalar, é também a marca das crianças que vivem fora do espaço institucional e que se encontram nas escolas, nas famílias, nos clubes e em outros tantos espaços. A invisibilidade é, portanto, uma forma cruel e arbitrária de calar as crianças.

Quando a criança sai do abrigo, ela desconhece a forma como deve se conduzir, já que sempre lhe foi dito, em todos os momentos, como agir. Porém o mundo, com novas e complexas situações, exige dela resoluções imediatas, às quais o indivíduo necessita responder rapidamente. Se o indivíduo teve poucas e pobres vivências e raramente foi estimulado a acreditar naquilo que ele percebe, sente ou acredita, dificilmente poderá enfrentar o mundo fora dos muros da instituição. Na transgressão, as crianças encontram, muitas vezes, a possibilidade de se tornar sujeito, uma forma de não abdicarem do direito de serem visíveis. E, se a elas não for dada a oportunidade de conhecer outras e novas alternativas, como exigir que façam diferente, que façam aquilo que não lhes foi

concedido conhecer em vez do que foram induzidas a fazer?

A autonomia surge como resultado de muitas relações anteriormente vividas. É importante que a instituição aumente a flexibilidade das fronteiras entre os seus mais diferentes membros, permitindo maior independência à criança e ao adolescente. As crianças precisam ter seus direitos assegurados dentro da instituição de abrigo, agora legalmente responsável por sua guarda.

Embora a invisibilidade existente seja usual nos abrigos, não pode ser vista como natural, pois esta constitui, em sua contradição, a violação dos direitos das crianças pela própria instituição que os acolhe e que procura defendê-los.

Para assegurar a inclusão no mundo institucional do abrigo, as responsabilidades e as exigências devem ser claramente expostas. O ato de transgressão constatado na pesquisa como uma forma de negar a invisibilidade, no contexto institucional, ainda é entendida como um desafio às autoridades. Na verdade, indica não apenas um sofrimento coletivo, relacional, mas denuncia que algo não vai bem e, na medida em que a leitura desse ato concentra-se apenas no fato em si, em nada contribui para que haja mudanças. Portanto, é necessário um olhar mais atento, para que possa ir além do aparente, para que a essência do fenômeno passe a ser revelada apontando com clareza aquilo que o subtexto assinala como afirma Vigotsky (1984), no qual se buscou a inspiração para a realização desta pesquisa.

Considerações Finais

O que se buscou alcançar com a pesquisa que deu origem ao presente artigo foi a compreensão mais profunda dos significados e sentidos do viver em abrigos para as próprias crianças submetidas a este, na condição de crianças abrigadas. As razões que levam uma criança à institucionalização são muitas, embora quase todas apresentem como pontos comuns a pobreza da família, a doença física e psíquica dos pais, o recolhimento dos pais em instituições penitenciárias, a negligência, o alcoolismo e a droga dicção dos pais entre outros. Conquanto pareça ser de senso comum que haja, impreterivelmente, o rompimento dos laços afetivos quando existe esse tipo de afastamento, a pesquisa realizada apontou que, mesmo com o afastamento temporário da família, os laços afetivos não são rompidos; ao contrário, estes podem ser fortalecidos, pois a distância não serve como barreira para a expressão do carinho e do afeto quando esses sentimentos realmente existem. Isto pode ser exemplificado por meio de uma das crianças da pesquisa, cuja mãe encontrava-se encarcerada devido ao tráfico de drogas, mas que telefonava quase todos os dias e vinha visitar a

filha, sempre que se fazia possível, acompanhada pelos guardas da penitenciária na qual cumpria pena.

Definido o objeto da investigação – o sentido e o significado do viver em instituição de abrigo para crianças – persistiu, inquietante, o questionamento sobre a forma de subjetivação dessas crianças, tendo em vista a experiência de serem entregues a uma instituição, com pessoas totalmente estranhas, em um espaço compartilhado com outras tantas e desconhecidas crianças.

A visão adultocêntrica, marcante nesta sociedade, sufoca a voz da criança, o que impede a visibilidade de uma fase tão peculiar da vida do ser humano: a infância. Assim, a presente pesquisa valeu-se de uma forma ao mesmo tempo nova e antiga para acessar as informações – a voz da própria criança –, a fim de propiciar a compreensão desse sujeito.

O viver em uma instituição de abrigo manifesta-se em dimensões distintas, porém semelhantes para todas as crianças estudadas. A categoria de significado “invisibilidade” representa uma dessas dimensões, cujas evidências, entre outras, são percebidas na frequência e repetição nas falas, não só das crianças pesquisadas, mas também de outras que vivem na instituição. A escolha da observação participante como um dos instrumentos de pesquisa permitiu uma visão ampliada, com a possibilidade de observar, além dos sujeitos da pesquisa, outros que participavam da mesma realidade.

O significado do abrigamento, em especial na dimensão da invisibilidade, denuncia o quanto as crianças se sentem desprotegidas. Vale notar que, em diversos contextos, para todas as crianças, a institucionalização abre espaço para a construção de uma categoria de criança/adolescente duramente castigada pelo infortúnio de uma condição econômica, familiar e psíquica desprivilegiada – a da criança ignorada.

Sabe-se que, em virtude da burocracia das instituições, dificilmente uma criança será retirada dali. O espaço que deveria ser apenas temporário torna-se, para muitas delas, permanente, contrariando a proposta do ECA (Brasil, 1990). Entretanto, no âmbito geral, essa proposta ainda não foi efetivada, necessitando de políticas sociais que garantam apoio às famílias, qualidade da institucionalização e efetiva aplicabilidade dos preceitos e normativas do ECA.

Nesta pesquisa, constatou-se também a invisibilidade da criança nas políticas sociais. Estas, em geral, pautam-se por uma mentalidade de ênfase aos problemas e fracassos, em vez de comprometer-se a estimular o potencial das crianças, oferecendo a elas as devidas condições materiais para que suas competências se concretizem. Entre os principais fatores que impedem a construção de renovadas e

importantes estratégias, a partir das necessidades apontadas pelas crianças, destacam-se: a insuficiência de condições estruturais das instituições, o ócio, a dificuldade de acesso às escolas – às vezes, até por falta de combustível –, a inoperância dos papéis atribuídos aos técnicos, bem como o desinteresse dos dirigentes superiores em estimular e orientar funcionários e educadores para uma ação mais efetiva. Cabe ao Estado a efetivação de políticas públicas para a infância e a adolescência provenientes do ECA, enquanto à comunidade e à sensibilidade daqueles que convivem com a criança cabe assegurar-lhe que isto seja possível.

Embora a invisibilidade da criança esteja dolorosamente expressa nas falas, nem todas aceitam passivamente essa condição e buscam se tornar visíveis de várias formas, marcando sua presença graças a fugas, brigas, denúncias, reclamações, xingamentos, entre outras formas também possíveis.

Conhecer o significado e o sentido de viver em abrigo para as crianças institucionalizadas na dimensão da invisibilidade não é o mesmo que apenas adentrar a subjetividade individual, mas reconhecer a subjetividade social que também a constitui. É na unidade da subjetividade individual e social que alternativas mais eficazes podem ser encontradas na constituição de novas subjetividades.

É preciso ultrapassar programas que, sob a perspectiva adultocêntrica, não incluem a voz da criança, e programas preocupados unicamente com o fazer, pautados em uma perspectiva pedagógica acadêmica, que desconsiderem a capacidade empática afetiva de quem é escolhido para ocupar e desempenhar os diferentes papéis. A mudança de paradigmas não promove transformações se as pessoas que os defendem permanecem em suas “torres de marfim”. Não é apenas escrevendo livros, ditando teorias, discutindo políticas públicas – embora todas essas práticas sejam também muito importantes –, que as pessoas demonstram seu compromisso com as mudanças. É imprescindível o cuidado com as próprias feridas. Se negligenciadas, escondidas ou esquecidas, não permitem o zelo e a sensibilidade fundamentais na constituição de outras subjetividades.

Quem são os técnicos, os administradores, os educadores dessas instituições? Que oportunidades tiveram para avaliar, repensar sua própria infância e entrar em contato com ela?

Considera-se como fundamentais, na prática dos profissionais em programas e instituições de atendimento a crianças, a qualidade e a constância dos cuidados que dedicam às crianças sob a responsabilidade da instituição. Esses cuidados estão diretamente relacionados à forma como essas crianças são vistas, ou seja, se são vistas ou não

como sujeitos com direitos, repletos de potencialidades, dignos de respeito e de cuidados ricos e individualizados.

A construção de subjetividades mais autônomas e fortalecidas é favorecida com a utilização de práticas educativas, tais como: permitir a mobilidade da criança em suas atividades sem interferir, mas, ao mesmo tempo, garantir, com a presença, sua segurança e integridade; confirmar a criança naquilo que ela pode realizar do seu modo e não do modo que o adulto idealiza e concebe como correto; olhar de frente os problemas; discutir os problemas; permitir a expressão da mágoa ou da raiva, muitas vezes, em relação aos pais que as abandonaram, em vez de declará-las inconvenientes ou de pouco importância.

Não resta dúvida que as condições materiais são fundamentais na melhoria das políticas públicas. No entanto, sem maior investimento no fator humano – principal constituidor de subjetividades –, pouco ou quase nada se poderá fazer para promover transformações significativas. Só se respeita o outro na medida em que se tem conhecimento do que isso significa ou quando se faz alguma coisa com o que fizeram com a própria pessoa.

Referências

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2. ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Barudy, J. (2000). *Maltrato infantil: ecología social prevención y reparación*. Santiago, Chile: Toldoc.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 13 jul. 1990. Disponível em: <
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L8069.htm>>. Acessado em 10 maio 2007.
- Del Priore, M. (2000). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Donzelot, J. (1986). *A polícia das famílias* (2. ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- González Rey, F. (1999). *Pesquisa cualitativa en psicología: rumos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira.
- Kramer, S. & Leite, I. F. P. (1997). *Infância: fios e desafios da pesquisa* (2ª. ed.). São Paulo: Papyrus.

- Miller, A. (1997). *O drama da criança bem dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos*. São Paulo: Summus.
- Peres, V. L. A. & Sousa, S. M. G. (2002). Famílias de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos. *Revista do Programa de Mestrado em Serviço Social da PUC/RJ*, 7(7), 63-74.
- Pilotti, F. & Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.
- Rizzini, I. (2001). Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: Sousa, S. M. G. & I. Rizzini (Org.). *Desenhos de família: criando os filhos: a família goianense e os elos parentais* (pp. 23-44). Goiânia: Cãnone.
- Sawaia, B. B. (2001). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (3ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, E. R. A. da (Coord.), (2004). *O direito à convivência familiar comunitária: abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA.
- Veer, R. van der & Valsiner, J. (1999). *Vigotsky: uma síntese* (3ª. ed.). São Paulo: Loyola.
- Vigotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escolhidas IV. Psicologia infantil*. Madrid: Visor Distribuciones.

Recebido: 30/05/2007
Avaliado: 09/06/2007
Versão final: 12/06/2007
Aceito: 15/06/2007

Representações Sociais de Mulheres em Processo de Menopausa: Um Estudo na Unidade de Saúde da Família no Município de Garça-SP

Social Representations of Women in the Menopause Process: A Study in the Family Health Unity in the City of Garça (State of São Paulo)

Tânia Mara Rufino Alves¹, Alessandra de Moraes Shimizu², Janete de Aguirre
Bervique³

Faculdade de Ciências da Saúde de Garça – São Paulo

Resumo

Procuramos, através desta pesquisa, identificar as representações sociais contemporâneas da menopausa, em especial, de um grupo de mulheres que estão vivenciando essa fase do ciclo vital. Foram entrevistadas vinte e cinco mulheres, de 45 a 55 anos, em processo de menopausa e que freqüentavam uma Unidade de Saúde da Família, da cidade de Garça-SP. Verificamos que as suas representações estão sustentadas mais em concepções negativas do que positivas em relação à menopausa. Isto indica que as representações sociais sobre a menopausa são influenciadas pelos valores veiculados na sociedade contemporânea, afetando, dramaticamente, a mulher de meia-idade e sua vivência dessa fase.

Palavras-Chave: representações sociais, menopausa, mulher.

Abstract

This research aims to identify the social representations of menopause in contemporary society, especially for women who experience this phase of the vital cycle. Twenty-five women, between 45 and 55 years old, were interviewed. They are in the menopause process and attend a Family Health Clinic in the city of Garça, State of São Paulo. It was verified that their representations of menopause are widely based on negative conceptions rather than positive ones. Thus, it indicates that the social representations about menopause are influenced by the values conveyed in the contemporary society, dramatically affecting the middle-aged woman and the way she lives this phase.

Keywords: social representations, menopause, woman.

1 Psicóloga pela Faculdade de Saúde da Garça, São Paulo. Seu trabalho de monografia de conclusão de curso é intitulado "Representações Sociais de mulheres sobre a menopausa", tendo sido defendido em 2006 com a orientação da Prof. Dra. Alessandra de Moraes Shimizu.

² Professora e pesquisadora da Faculdade de Saúde da Garça. Endereço Eletrônico: ashimizu@flash.tv.br. Endereço para correspondência: Rua Angelo Marconi, 255 - Marília, SP - CEP: 17516-680. Fone: (14) 3422-5570.

³ Pedagoga, Psicóloga, professora e pesquisadora - Faculdade de Ciências da Saúde de Garça, São Paulo.

Os valores socioculturais, por sua natureza transitória e relativa, têm sofrido alterações ao longo da história; e essas características de transitoriedade e relatividade dos valores afetam, também, aqueles que definem e estabelecem os diferentes papéis que a mulher desempenha na sociedade; bem como o modo como a sociedade, em sua pluralidade estrutural, percebe a mulher. O desempenho de papéis sociais e a percepção que a sociedade tem da mulher são afetados por essas mudanças axiológicas (Abreu, 2000).

Uma rápida incursão pela literatura forneceu-nos uma visão de conjunto da relação entre papéis sociais femininos e processo evolucionário. Até o advento das duas Grandes Guerras Mundiais, eles eram restritos e estereotipados. Entretanto, esses dois eventos bélicos afiguram-se como libertadores da condição feminina; e a mulher desvinculou-se dos antigos papéis, predominantemente domésticos, biológicos, relacionais e de parentesco, e saiu para competir no mercado de trabalho e no mundo acadêmico – não, em igualdade de condições – ao lado do homem (Davidoff, 2001).

Há que se considerar, também, as mudanças dos papéis sociais femininos influenciadas pela fase do ciclo vital em que a mulher se encontra. Assim sendo, mulheres em “processo de menopausa ou transição menopausal”, já visto como um “adoecer psicossocial”, estariam caminhando para a “perda da força de sua personalidade integrada” (Benedek, 1950 apud Yonkers & Steiner, 2001); e, com isso, seus papéis sociais também sofreriam perdas, principalmente, em uma sociedade que valoriza o vigor da juventude, como a brasileira.

Entretanto, pesquisas recentes sobre o processo de envelhecimento esclarecem que a passagem da fase reprodutiva para a não-reprodutiva, denominada transição menopausal, não significa, ao mesmo tempo, a passagem de fase produtiva para a não-produtiva. (Yonkers & Steiner, 2001; Davidoff, 2001).

Hoje, as mulheres contam com numerosos recursos, tanto para o retardamento do envelhecimento, prolongando a fase produtiva, como para eliminação ou atenuação de fatores de risco associados à transição menopausal, para transtornos de humor bem como para queixas físicas e afetivas, como: história psiquiátrica (pessoal e/ou familiar), condições precárias de saúde, fatores sociais estressantes, história menstrual (menarca precoce), entre outros. Os tratamentos atuais iniciam-se com a proposta de a paciente praticar mudanças em seus hábitos cotidianos, propõem a terapia de reposição

hormonal (TRH), com seus efeitos imediatos e a longo prazo, cuja eficácia e benefícios têm sido foco de inúmeros estudos; recomendam a psicoterapia de apoio e acompanhamento; e, ainda, tratamento com psicofármacos, quando forem necessários, a critério médico (Yonkers & Steiner, 2001). Com esse repertório de recursos atuais, à sua disposição, com o conseqüente aumento da disposição e da auto-estima, a mulher continua sendo produtiva e participativa; e, com isso, as representações sociais começam a perder o peso da negatividade.

Uma revisão na literatura que discute a menopausa, a partir da década de 1990 e, em especial, nos primeiros cinco anos da mesma, evidencia a intensificação da discussão sobre as mudanças pelas quais passam as mulheres de meia-idade e ressalta a crescente veiculação de informações sobre o assunto (Luca, 1994); não só através da literatura científica, como, também, em programas de televisão, entrevistas radiofônicas, matérias em jornais, revistas femininas, grupos de encontro de mulheres, entre outras oportunidades. E a mulher, estando melhor informada, muda a sua própria percepção em relação à menopausa, passando a vê-la como um evento natural do ciclo vital feminino e não mais como uma doença.

A questão da menopausa é, sem dúvida, aqui no Brasil, uma temática importante, que entra, de forma mais profunda, na agenda das discussões a partir da década de 1990. Como pano de fundo, temos um país que está envelhecendo, rapidamente, devido à melhora da qualidade de vida da população. Então, se mudando o tratamento da mulher, na transição menopausal, possivelmente, o Brasil terá uma população idosa mais saudável. A menopausa representa, para a mulher, uma fase de mudanças importantes, tanto de natureza fisiológica como psicológica; vivenciá-la de forma salutar é estar preparando-se para o próprio envelhecer, não como o fim de tudo, mas como uma experiência culminante do próprio ciclo vital. As crenças e concepções a respeito acrescentam, também, à menopausa, uma diversidade de sentidos e significados (Greer, 1994); e uma vivência da menopausa, como um evento natural na vida da mulher, contribuirá, provavelmente, para que novos sentidos e significados sejam acrescentados aos já tradicionais, mais negativos do que positivos.

Entretanto, para que esse discurso comece a sair do papel, é fundamental desenvolver estudos e pesquisas sobre o processo de menopausa enfocando, não somente, os seus aspectos fisiológicos, mas, também, as influências de natureza psicossocial e

histórico-cultural que interferem nesse processo e, principalmente, na construção de significados que permeiam o fenômeno menopausal, na sociedade contemporânea.

Apontamos a Teoria das Representações Sociais como um recurso teórico-metodológico útil para se entender o pensamento social acerca da menopausa, uma vez que as representações que se tem da mesma podem interferir na forma como a mulher vivencia essa etapa da vida

Contando com o suporte supra-referido, a presente pesquisa tem como objetivo identificar as principais representações sociais sobre a menopausa em mulheres que: a) estão vivenciando essa fase do ciclo vital; b) são de nível sócio-econômico baixo; e c) são atendidas em uma Unidade de Saúde da Família (USF), de Garça – SP.

Uma observação, que consideramos importante, é que esse grupo de mulheres atendido em uma USF, provavelmente, estaria mudando o teor de suas representações; mudança essa facultada pelo contato com profissionais da saúde, em nível de informação e de compreensão do fenômeno menopausal.

Definidos os objetivos, buscamos o apoio na literatura para caracterizar a menopausa, bem como para elucidar a questão das representações sociais do grupo de mulheres referido acerca da transição menopausal.

Principais características da menopausa

O ano de 1976 foi marcado pela realização do I Congresso Internacional sobre a menopausa, quando foi definido o termo climatério, como a transição do período reprodutivo da mulher para a senilidade. Este inicia-se, aproximadamente, aos 35 anos e termina em torno dos 65 anos de idade, entendendo-se por menopausa, a data final das menstruações, que ocorre durante o climatério (Portinho, 1994). Também, naquele ano, a *International Menopause Society* lançou, na França, o periódico *Maturitas*, com a finalidade de publicar os resultados de estudos e experiências complementares sobre a reposição de hormônios em mulheres na menopausa (Greer, 1994).

A média de idade para início da menopausa é, geralmente, entre 50 e 52 anos, podendo variar de 40 a 60 anos, nas diversas populações do mundo. A literatura sugere que diferentes fatores influenciam a idade em que ocorre o início da menopausa, não existindo consenso, nesse sentido. Alguns fatores podem abreviar a chegada da menopausa, entre eles: o comprometimento vascular, decorrente de cirurgia de ovários ou de aspectos diversos, como estatura alta, magreza, dieta vegetariana; ainda, o número de

filhos, bem como fatores relacionados à genética, como idade da menopausa da mãe (Torgerson et al., 1994).

A perimenorréia é o período que antecede a parada das menstruações (amenorréia), caracterizado pela falência ovariana, que se inicia entre 35 e 45 anos de idade, e pela irregularidade menstrual, podendo ocorrer mais de uma menstruação por mês (polimenorréia), muito sangramento ou muitos dias sangrando (hipermenorréia), ou outras alterações menstruais; esse período acontece, em média, quatro anos antes da menopausa, propriamente dita (Greendale, Lee & Arriola, 1994). A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a perimenopausa como o período (2 a 8 anos) que precede a menopausa e os 12 meses que a sucedem (Yonkers & Steiner, 2001).

É possível observar que, segundo a abordagem médica do assunto, o conceito de menopausa se refere à presença de um conjunto de sintomas e de determinados processos fisiológicos relacionados, basicamente, a aspectos hormonais. Inicialmente, há uma redução da resposta ovariana às gonadotrofinas (substâncias químicas que são produzidas pela glândula hipófise e que controlam o funcionamento dos ovários na mulher), processo que envolve a depleção (redução) dos oócitos (óvulos) e diminuição da produção da inibina (hormônio responsável pela inibição da secreção de FSH – Hormônio Folículo Estimulante). Verifica-se, também, que os níveis de FSH, inicialmente, se elevam de maneira cíclica (fechada). Geralmente, os ciclos se reduzem para 21 a 24 dias, o que se relaciona à diminuição da fase folicular (fase com ciclos regulares) do ciclo menstrual. A maioria dos ciclos nesta fase é anovulatório (sem ovulação), a produção de progesterona cai, e a secreção de estradiol (hormônio que atua sobre a função reprodutiva, estimulando os folículos ovarianos a liberar os óvulos – as células germinativas femininas) é errática; a duração dos ciclos anovulatórios pode durar de 14 dias até vários meses. Assim, ocorre uma instabilidade da mulher a respeito do momento da sua próxima menstruação. As gonadotrofinas aumentam no climatério, nos dois ou três anos após a menopausa, e ocorre um declínio gradual nos 20 a 30 anos seguintes. O ovário pós-menopáusicamente permanece com sua produção de androstenediona (um tipo de hormônio masculino, existente em menores concentrações nas mulheres) e testosterona; a adrenal (glândula supra-renal), também, mantém a produção desses hormônios (Papalia & Olds, 2000; Eizirik et al., 2001). Soares e Cohen (2001, apud Yonkers & Steiner, 2001, p. 68) definem a menopausa como a “cessação permanente

da menstruação decorrente da falência folicular ovariana”.

Considerando todas essas alterações hormonais, as manifestações clínicas características desse período são esperadas. Os principais sintomas, que surgem com a queda dos hormônios estrogênio e progesterona, são: calores (fogachos), secura vaginal e disfunção urinária, em nível fisiológico. As mudanças sexuais são verificadas por excitação menos intensa, orgasmos menos frequentes e mais rápidos. E a capacidade reprodutiva finda (Papalia & Olds, 2000). Sintomas depressivos são, também, frequentemente, relatados, como irritabilidade, choro fácil, ansiedade, humor lábil, entre outros (Yonkers & Steiner, 2001).

A Teoria das Representações Sociais e o fenômeno da menopausa

A noção de representação social foi introduzida no meio científico, mais especificamente, na Psicologia Social, pelo psicólogo francês Serge Moscovici, em 1961, com a publicação da obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, que se tornou um marco na História da Psicologia Social, sendo esse conceito utilizado como referencial em diversos estudos e pesquisas. O tema principal de sua pesquisa foi a difusão de um conhecimento científico – a Psicanálise – e o modo como seus conteúdos eram aprendidos pelos grupos e pelos sujeitos. Segundo Moscovici (1978), é a partir desta apropriação que se constrói a representação social sobre o objeto e que, por sua vez, irá mediar as ações e as atitudes em relação a ele. Então, o autor concluiu que as ações e atitudes das pessoas ocorriam de acordo com as representações que haviam sido incorporadas pelos diferentes grupos sociais, segundo diferentes critérios.

As representações sociais impregnam a maioria das relações, dos objetos produzidos ou consumidos, assim como as comunicações do cotidiano e, com isso, é marcada a sua presença na sociedade como um todo. Elas podem ser produzidas nas mais variadas interações, ou seja, entre o pensamento popular e o contexto social. Assim sendo, são considerados possíveis geradores de representações: teorias científicas, conceitos sociais, cultura, arte, toda a realidade material e ideal (Sá, 1996; Guareschi & Jovchelovitch, 1995).

Para Jodelet (1985, 2001), o conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento

social, são modalidades de pensamentos práticos, orientados para a comunicação, à compreensão, e ao domínio do ambiente social e material em que vivemos. São elaboradas e compartilhadas, coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, as representações sociais levam os indivíduos a produzirem comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois pólos relacionais. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos, imagens, conceitos, categorias e teorias, mas que não se reduzem, jamais, aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Desse modo, as representações são, essencialmente, fenômenos que, mesmo acessadas a partir de seu contexto cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção; ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

Quando se atenta para as representações sociais da menopausa, têm-se o exemplo de como se entrelaçam o pensamento popular, o ideológico e o científico (Werthein et al., 1999). O corpo de crenças, concepções e o pensamento social como um todo, acaba por acrescentar à menopausa uma diversidade de significados, dos quais procuraremos nos aproximar por meio desta pesquisa.

A menopausa é uma fase marcante na vida da mulher, pois estabelece o início de uma nova etapa em sua vida, repleta de consideráveis mudanças somáticas e psíquicas, que podem ser influenciadas pelo contexto social e histórico-cultural em que o fenômeno acontece. Desta forma, é importante a compreensão das influências de natureza psicossocial e histórico-cultural, envolvidas no processo. Especialistas no assunto afirmam que o processo de entrada na menopausa pode ser influenciado pelas concepções vigentes no meio em que a mulher está inserida (Abreu, 2000). Portanto, é provável, que a percepção da mulher contemporânea com relação à entrada no período da menopausa, seja influenciada, de alguma forma, pelas representações sociais sobre o assunto, e pelas características do momento histórico e da sociedade ou civilização em que ela vive; as atitudes e hábitos culturais podem afetar o modo pelo qual as mulheres interpretam suas sensações físicas e vivenciam essa fase da vida, essas interpretações podem estar relacionadas, também, com seus sentimentos em relação à própria menopausa (Papalia & Olds, 2000).

A cultura é um sistema complexo, que reúne crenças, conhecimentos, costumes, leis, moral, entre outros aspectos, construídos e compartilhados pelos indivíduos. A cultura é, também, um sistema integrado, que se modifica constantemente, de uma geração para outra (Luft, 2004). Os valores culturais envolvem os valores sociais e modificam-se de acordo com a época, situação geográfica, educação e outros aspectos que condicionam a existência humana, influenciando, assim, os papéis que a mulher desempenha na sociedade e na própria percepção que esta tem dela (Abreu, 2000). Ocorre, portanto, uma interação sistêmica entre os diferentes fatores ou sistemas que constituem a cultura e, em virtude dessa interação, se encontram em permanente mutação (Vasconcellos, 2000 apud Angerami, 2000).

Metodologia

As participantes e o instrumento de pesquisa

Participaram desta pesquisa 25 (vinte e cinco) mulheres atendidas por uma Unidade de Saúde da Família, localizada em um bairro da cidade de Garça – SP. A escolha das mulheres foi aleatória, sendo os critérios de inclusão: faixa etária de 45 a 55 anos, estar em processo de menopausa, sem complicações graves no mesmo. O critério de exclusão foi: a recusa verbal em participar do estudo.

As mulheres, que aceitaram participar deste estudo, foram entrevistadas por uma das pesquisadoras. A entrevista focalizou os seguintes aspectos: conceito de menopausa; a vida antes e durante a menopausa; e as associações em relação à palavra-estímulo MENOPAUSA, solicitando-se que fossem citadas cinco palavras.

Procedimentos éticos e operacionais

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde de Garça.

Para a realização da pesquisa, primeiramente, foi entregue um pedido de autorização para a Secretaria Municipal de Saúde de Garça, e sendo deferido, a pesquisa foi iniciada. As mulheres que concordaram participar da mesma e que atenderam ao critério de inclusão, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi entregue em duas vias, sendo uma para a participante da pesquisa e a outra para a pesquisadora.

Os dados foram coletados entre os meses de fevereiro e maio de 2006, em visitas realizadas na Unidade de Saúde da Família, em foco.

Forma de análise dos resultados

Os dados coletados foram inseridos no *software* SPSS/PC (*Statistic Package for Social Science/ Personal Computer for Windows version 9.0*). As respostas foram categorizadas para a viabilização da análise, conforme os tipos de respostas encontradas e o referencial teórico no qual esta pesquisa se assenta. As operações estatísticas utilizadas foram frequência simples e porcentagem.

Resultados

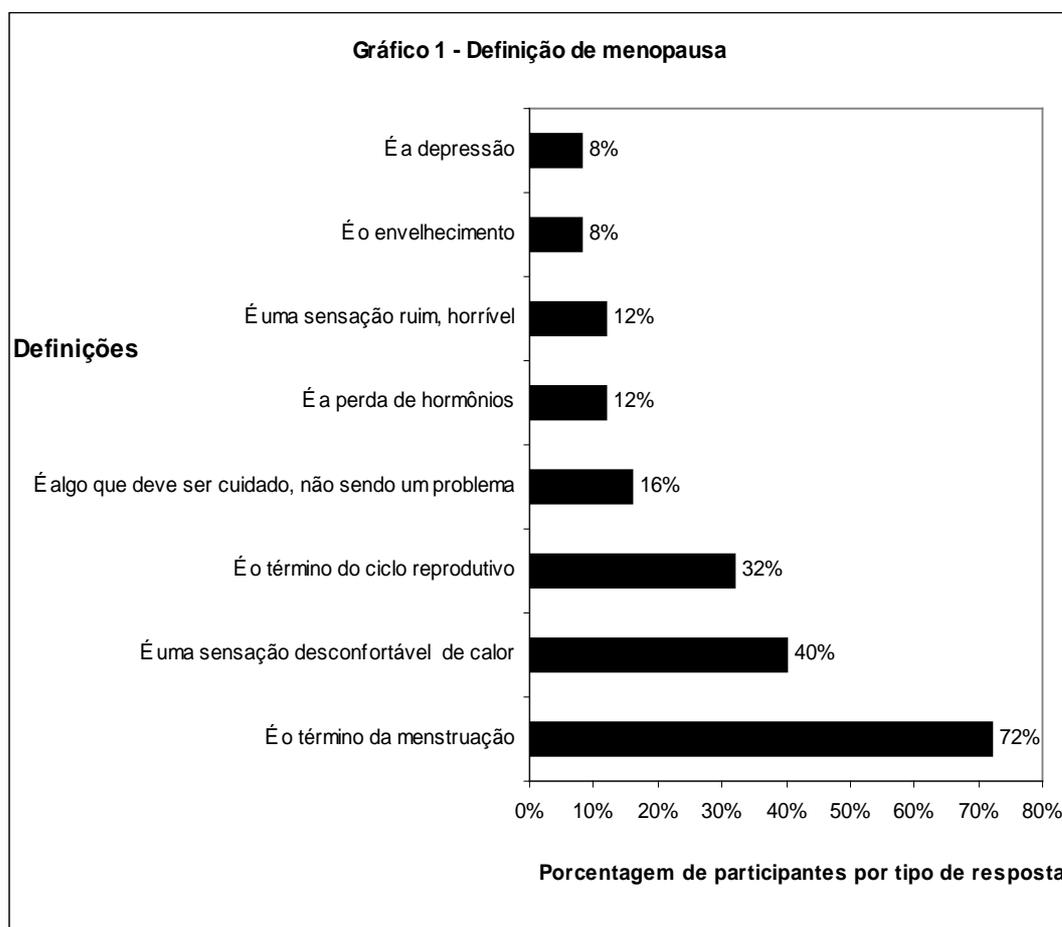
Caracterização das participantes

Dentre as 25 mulheres que participaram da pesquisa, 36% delas apresentavam a idade entre 45 a 49 anos e 64% entre 50 a 55 anos. A maioria era casada (60%), seguida de 24% de mulheres divorciadas. Apenas uma (4%) entrevistada declarou-se solteira e três (12%) viúvas. Em relação à profissão, 56% das participantes relataram ser do lar, 16% exerciam a profissão de doméstica e 12% eram aposentadas. As demais participantes (16%) relataram ocupar outras funções como: auxiliar de enfermagem, costureira, decoradora e funcionária pública. Quanto ao número de filhos, todas as entrevistadas tinham filhos, sendo que a concentração de número de filhos estava entre dois (32% das participantes), três (24%) e quatro (16%).

Considerando a renda per capita familiar, 20% das mulheres a declararam acima de um salário mínimo, enquanto que a grande maioria (80% das participantes) a declarou inferior a um salário mínimo. Quanto à escolaridade, a maioria das mulheres (68%) situou-se da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 12% da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 16% com Ensino Médio e somente uma mulher (4%) com Ensino Superior.

Conceito de menopausa

Quando inquiridas sobre o que elas entendiam por menopausa, cada uma apresentou mais de uma definição de menopausa; por isso, a soma das frequências das respostas foi maior que 25 (o número de participantes) e da porcentagem superior a 100%. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 1.



Evidencia-se, no gráfico 1, que a maioria das mulheres conceituou a menopausa por meio das características fisiológicas da fase: término da menstruação (72%), término do ciclo reprodutivo (32%), perda de hormônios (12%). Inclusive, uma parte das mulheres (16%) ressaltou que se houver o devido cuidado, a menopausa não será considerada como um problema. No entanto, para um número significativo das participantes, a definição de menopausa possui uma conotação negativa, sendo-lhe atribuídas as seguintes características: uma sensação desconfortável de calor (40%), sensação ruim e

horrível (12%), envelhecimento (8%) e depressão (8%). Este resultado aproxima-se do referido por Davidoff (2001, p. 484), que informa: “Estimativas correntes sugerem que três quartos das mulheres sofrem alguns desses desconfortos”, na transição menopausal.

A vida antes da menopausa

A tabela 1 descreve como era a vida antes da menopausa, do ponto de vista das participantes.

Tabela 1 – Respostas à pergunta: “Como era a sua vida antes da menopausa?”

Como era a sua vida antes da menopausa?	Frequência	Porcentagem
Razoável, melhor, mais tranqüila, menos problemas de saúde	12	52%
Não houve grandes mudanças	11	44%
Não falou como era antes	1	4%
Total	25	100%

A tabela 1 mostra que 52% das participantes consideraram melhor a vida antes da menopausa, o que pode ser constatado pelas expressões usadas pelas mesmas, em suas falas, transcritas a seguir (grifos nossos), designadas pela letra “P”, seguida de um número:

Agora com a menopausa que começa aparecer os problemas, antes era melhor (P12, 51 anos).

Antes da menopausa tinha saúde, não ia muito em médico (P15, 50 anos).

Antes era bom, não tinha suor, essa coisa ruim, dor nos ossos. É difícil lidar com a menopausa (P17, 54 anos).

Antes da menopausa a vida era razoável (P1, 54 anos).

Antes era bem melhor, nem se compara (P5, 52 anos).

Para elas, a menopausa está relacionada com uma fase complicada da vida da mulher, carregada de problemas, ou ainda, é representada como uma enfermidade. Esta concepção vem ao encontro ao pensamento, comentado por Yonkers e Steiner (2001): “o processo de menopausa já foi visto como um adoecer psicossocial”; esta visão teve sua origem no movimento psicanalítico “que descreveu a menopausa como um processo de deterioração orgânica ou morte parcial”, que resultaria em dessexualização da mulher, ou “perda da força de sua personalidade integrada” (p. 67).

A mesma tabela mostra que 44% das participantes não constataram grandes mudanças com a chegada da menopausa. Este dado pode ser visto por dois prismas: ou elas não consideraram as mudanças importantes; ou já está evidenciando uma transformação positiva no quadro das representações sociais negativas da menopausa. Há que se considerar, neste ponto, a necessidade de se

contextualizar o processo menopausal das mulheres referidas nesta pesquisa. Além de estarem cercadas de informações veiculadas através da mídia, estavam sendo assistidas por profissionais da saúde, em uma Unidade Básica de Saúde da Família de Garça – SP, da rede pública de saúde; provavelmente, nesse ambiente e com esses profissionais, houve um processo de aprendizagem, e de mudança de comportamento e de atitudes. Essas mulheres, de nível sócio-econômico baixo, começaram a se perceber e perceber a menopausa com mais clareza e objetividade, e menos ansiedade. A seguir, transcrevemos algumas de suas falas (grifos nossos):

A vida é normal, não sinto nada, não mudou nada, sinto-me bem (P14, 49 anos).

A vida continua a mesma coisa, antes e após, trabalho bastante... (P13, 52 anos).

A vida não mudou, continua a mesma, não sinto nada demais... (P25, 53 anos).

Não teve grandes mudanças, a vida continua a mesma coisa... (P11, 54 anos).

Não teve diferença nenhuma, me sinto bem, levo a vida normalmente (P20, 52 anos).

Apenas uma participante (4%) não falou como era antes.

A vida durante a menopausa

O gráfico 2 sintetiza as respostas das participantes sobre como estava sendo suas vidas, durante o processo de menopausa. Novamente, cada uma deu mais de uma resposta, por isso o total das frequências das respostas ultrapassou o número de participantes.



Observando o gráfico 2, temos para 40% das participantes a menopausa como uma fase natural, pela qual todas as mulheres têm que passar, como evidencia algumas de suas falas inseridas nesta categoria, transcritas a seguir (grifos nosso):

Não teve mudanças. É normal (P13, 52 anos).

A vida é normal, não mudou nada. Sinto-me bem, não sinto nada de anormal. Todas irão passar por isso um dia (P14, 49 anos).

A menopausa é normal, um dia a menstruação tem que acabar (P12, 51 anos).

Não vejo mudança, é normal, não sinto nada. É uma fase normal, é mudança na vida normal, toda mulher passa (P21, 53 anos).

Não teve diferença alguma, me sinto bem, levo a vida normalmente (P20, 52 anos).

Para 32% das participantes, com a chegada da menopausa houve muitas mudanças de difícil aceitação, especialmente, mais problemas de saúde, conforme algumas de suas falas, transcritas a título de ilustração (grifos nossos):

Antes o cabelo era mais forte, agora está caindo, mais fino, a pele mais sensível (P16, 47 anos).

Agora esqueço muito, veio o reumatismo, desgaste nos ossos (P15, 50 anos).

Não estou aceitando com naturalidade. Para mim é como se fosse um ponto final e não uma vírgula (P3, 47 anos).

O calor e a sensação ruim, decorrente dele, são mencionados por 24% das participantes, que assim se referem a esse desconforto:

Sinto calor à noite, incomoda, é chato (P24, 48 anos).

Antes era melhor. Quando começou ficou um pouco ruim por causa do calor (P4, 49 anos).

Acho uma coisa horrorosa, porque me sinto mal. Porque eu sinto calor, mal --estar (P6, 52 anos).

Antes da menopausa, era bem melhor, nunca tinha tido calor, essa coisa ruim. Sentia melhor. Agora sinto calor, uma coisa ruim (P10, 53 anos).

Muito calor e, às vezes, frio, um calor que sobe. Antes não tinha isso (P9, 47 anos).

Mais ansiedade, mais irritação e mais nervosismo, com a chegada da menopausa, foram mencionados por 20% das participantes:

*... antes era mais tranqüilo, agora sinto irritação, nervoso, não tolero muito as coisas (P8, 45 anos).
Antes eu era mais tranqüila, agora sinto mais ansiedade (P2, 50 anos).*

Por outro lado, 16% das participantes mencionaram que a vida melhorou, em alguns aspectos: não menstruam mais, a pressão está mais estável e alguns desconfortos cessaram:

A pressão agora é mais estável do que antes (P8, 45 anos).

... Não ter mais menstruação é um alívio. Menstruar é ruim (P7, 52 anos).

Sentia mal todos os meses, tinha dor de cabeça. Agora a vida melhorou, estou mais disposta. Nada incomoda agora (P18, 48 anos).

Ainda, para 12% das participantes, fazer tratamento e cuidar-se são práticas importantes, como está expresso em algumas falas das mesmas:

Agora me sinto bem, procurei um acompanhamento. No começo, me sentia mal, sentia insônia, agora durmo melhor (P24, 48 anos).

Tem que se cuidar (P11, 54 anos).

Durante a menopausa eu me senti muito mal. Hoje eu tomo chá de amora, melissa e sálvia e tomo a reposição (P5, 52 anos).

A análise das respostas à questão referente à vida durante a menopausa evidenciou que, para as mulheres participantes desta pesquisa, o quadro introjetado de representações negativas está se modificando, cedendo lugar a atitudes positivas e mais conscientes em relação à transição menopausal (somando as respostas com esse sentido, chegamos a 68%); 68% das respostas é um percentual significativo, quando se trata de desconstruir mitos e tabus, impregnados na consciência popular. Há que se considerar, também, que várias participantes vêem a menopausa com naturalidade, pertinente à condição de ser mulher, consignando, até melhora na saúde;

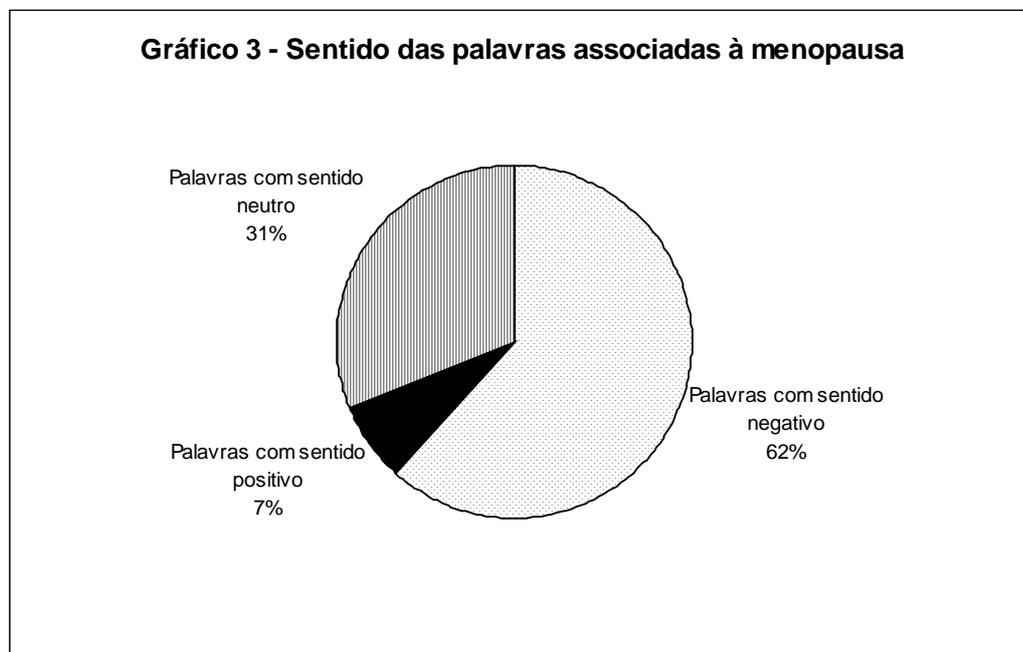
melhor, ainda, estão buscando acompanhamento, cuidados e tratamento.

Em que pese, quantitativamente, ainda, a representação negativa na vida de algumas mulheres da amostra pesquisada (somando 76% de respostas) – mal-estar, mais problemas de saúde e psicológicos – a mudança está acontecendo: mais informação, mais assistência e, provavelmente, mais apelo à motivação e à auto-estima por parte dos profissionais da saúde que assistem a USF de Garça – SP, bem como da comunicação midiática. Assim sendo, os 76% de respostas, que representam a menopausa negativamente, é, sem dúvida, um percentual significativo; e a diferença de 8% entre ambas, também, é considerável, mas não impossível de ser reduzida pela educação “desconstrutivista” e “desaprendizagem” das representações sociais negativas.

Associações à palavra-estímulo *MENOPAUSA*

O interesse principal deste item está nas cinco palavras que as entrevistadas associaram à palavra-estímulo *MENOPAUSA*: o que elas sentiam, pensavam ou imaginavam quando ouviam essa palavra. Para fins de sistematização e compreensão, foi realizado um agrupamento de todas as palavras citadas, conforme o sentido das mesmas, em três grupos, a saber: palavras com sentido negativo, palavras com sentido positivo e palavras com sentido nem negativo e nem positivo (neutro). Os resultados podem ser visualizados no gráfico 3.

O gráfico 3 evidencia que a maioria das palavras associadas à menopausa (62% do total de palavras) estava carregada de uma conotação negativa. As mais evocadas, dentro dessa categoria, foram: calor, ansiedade, velhice, envelhecimento, frieza sexual, tristeza, irritação e nervosismo. As palavras com sentido neutro (31%) associadas destacaram: término da menstruação, cuidado, natural, normal, acompanhamento e tratamento. E, em um número bem reduzido, foram evocadas palavras com sentido positivo (7%), tais como: melhores condições, liberdade e saúde.



Discussão dos resultados à luz da teoria das representações sociais

Os resultados apresentados, acusam que, predominantemente, a menopausa representa para a mulher uma fase de profundas mudanças, tanto de natureza fisiológica como psicossocial. Apesar de a maioria das participantes conceituar a menopausa com base em características fisiológicas, decorrentes desse período – sendo as mais marcantes aquelas que podem ser percebidas no dia a dia, como o término da menstruação, o fim do período reprodutivo e a “perda” hormonal – foi representativo o número de respostas em que a menopausa é responsabilizada por desconfortos, sensações ruins, depressão e, até mesmo, pelo envelhecimento.

Em continuidade, não obstante, uma parte relevante das mulheres entrevistadas considerar que a vinda da menopausa não trouxe mudanças importantes, a maioria aponta que a vida antes da menopausa era mais tranqüila, havia menos problemas de saúde; fica explícita a associação da menopausa com o conceito de doença, justificando-se, assim, a dificuldade em se lidar com esse momento da vida.

Em relação às experiências das participantes durante a menopausa, ou após seu início, apesar de algumas mulheres narrarem que vivenciam a menopausa como algo natural, inerente à condição

feminina, há, mais uma vez, a predominância de se caracterizar a menopausa como algo bastante nocivo à saúde e ao bem-estar físico e emocional, sendo citados sintomas como: desconfortos provenientes dos calores e calafrios, nervosismo, irritação e depressão.

No que se refere à associação de palavras, a representação da menopausa como algo ruim e negativo fica mais marcante ainda, sendo-lhes associadas palavras como: tristeza, depressão, nervosismo, envelhecimento, falência do organismo, doença, problemas, mal-estar, fase complicada, fim, deixar de ser mulher, revolta, preocupação, dentre outras; a grande maioria das mulheres a representa dessa maneira, em contraste com o número reduzido de entrevistadas que a significam de forma positiva. Não podemos deixar de ressaltar, no entanto, a ocorrência de algumas palavras com sentido neutro, como: natural, normal, comum, cuidado, acompanhamento etc; elas revelam que uma parte das entrevistadas representam a menopausa como um acontecimento normal e natural; sugerem que se houver o devido acompanhamento e cuidado, a menopausa pode ser vivenciada sem complicações ou prejuízos à qualidade de vida e à saúde. Então, as palavras de sentido neutro encerram um potencial de positividade que poderá ser desdobrado em múltiplas significações positivas.

Chamamos a atenção que as representações sociais que marcam os resultados desta pesquisa, são contextualizadas, considerando a abrangência geográfica da mesma (a cidade de Garça- SP) e o “locus” onde foi realizada (Unidade de Saúde da Família) e derivam de experiências, aprendizagens e introyeções de um grupo específico de mulheres interagindo com a realidade na qual ambientam. É o saber do senso comum, são modalidades de pensamentos práticos, são elaboradas e compartilhadas coletivamente, possibilitam a comunicação no contexto onde circulam (Jodelet, 1985, 2001).

Corroborando essa consideração, Greer (1994) afirma que, com a chegada da menopausa, diante da perda da juventude, a mulher se depara, muitas vezes, com um sentimento de desvalorização, devido aos padrões aprendidos e cultivados na sociedade, que formam uma imagem negativa e estereotipada da mulher nesta fase da vida.

Do mesmo modo, Werthein et al. (1999) apontam para a imagem da mulher construída a partir de valores sedimentados na beleza, na juventude e na fertilidade, típicos do momento histórico no mundo ocidental. Nesse sentido, a menopausa passa a ser representada como um momento crítico, que afetará, negativamente, a construção da imagem da mulher. Nessa concepção, antes mesmo que as mudanças corporais venham a produzir impactos psicológicos, são os discursos vigentes, o imaginário social, que denigrem e desvalorizam o corpo da mulher.

Assim, ao envelhecer, o sujeito mulher, especialmente, sente-se num confronto entre o eu ideal e a realidade corporal. A mulher, na fase madura, vê o seu corpo mudando a cada dia e sente, muitas vezes, que o mesmo não corresponde mais aos padrões valorizados na sociedade ocidental contemporânea (Jorge, 1999). É possível afirmar que a identificação da menopausa como doença e a sua relação como marca de envelhecimento físico e mental é um mito (Luca, 1994). De forma geral, também, é possível notar que a sociedade contemporânea, como um todo, não valoriza o “velho”, que é, muitas vezes, rejeitado, deixado de lado e isolado, pois, nessa cultura, tudo é efêmero e descartável, inclusive as tradições e as pessoas velhas. Assim, a cultura ganha um caráter de transitoriedade e obsolescência, tornando-se a cultura da renovação pela renovação (Jorge, 1999).

Abreu (1999) aponta que um conjunto de fatores de natureza diversa pode influenciar a percepção da mulher acerca do processo da menopausa e, conseqüentemente, suas vivências nesta etapa da vida. A forma com que cada pessoa enfrenta a

realidade do envelhecimento depende de diversos fatores. Assim, a mulher, no processo da menopausa, muitas vezes, está propensa a desenvolver crises existenciais por se sentir velha e abandonada e, até mesmo, discriminada pelos preconceitos sociais, cultivados na sociedade contemporânea. Isto é agravado pela supervalorização da estética e da beleza física, disseminada na sociedade como um todo. Nesse contexto, é cada vez maior a preocupação da mulher com o envelhecimento. Entretanto, apesar desta fase desencadear um processo de reavaliação da própria vida, também, pode possibilitar a tentativa de elaboração de perspectivas positivas, a partir da transformação, de modo a identificar novos pontos de referência da identidade feminina, ou buscar novos caminhos.

Não obstante o corpo feminino ser fortemente marcado pelo ciclo biológico- reprodutivo, o destino da mulher não pode ser reduzido, meramente, à fisiologia humana. Atualmente, aos 45, 50 ou 55 anos, muitas mulheres almejam uma existência mais harmônica, mais confortável, incompatível com a sintomatologia clássica da menopausa; elas passaram a buscar novas perspectivas e aumentar a sua qualidade de vida, auxiliando o difícil processo de mudança de um papel definido pela cultura. É possível entender essa fase de transição como início de um período de novos interesses e perspectivas, não se devendo cultivar a idéia de que só a juventude é boa e bela, com direito de ousar, direito de ser, de renovar, de ter espaço. Saber mudar é saber viver com mais inteligência, em busca de novos horizontes. É um processo com muitas faces, cada qual com sua beleza, com suas próprias características (Abreu, 1999). E a transição menopausal é uma dessas fases.

Considerações Finais

A proposição inicial desta pesquisa – identificar as representações sociais da menopausa, em um grupo de mulheres que estão vivenciando essa fase do ciclo vital, assistidas em uma Unidade de Saúde da Família, de Garça – SP – foi realizada.

A trajetória efetuada, visando à sua consecução, possibilitou-nos compreender que, a partir de uma bagagem de vivências, o sujeito constrói as representações sociais. E mesmo considerando que algumas falas das mulheres participantes demonstraram que a menopausa pode ser vista como um evento normal e natural da condição feminina, ainda, há a predominância de representações com conotações negativas e que se compatibilizam com os valores e padrões sociais vigentes, que privilegiam a

juventude, a beleza e o corpo saudável, em pleno vigor.

Assim, os valores sociais contemporâneos afetam, dramaticamente, a mulher de meia-idade. Ao envelhecer, a mulher, muitas vezes, tem que renunciar aos desejos, por não corresponder mais aos valores de exaltação da juventude e da produtividade, estabelecidos em nossa sociedade. E nesse confronto entre o eu ideal e o eu real, a mulher na idade madura vê o seu corpo mudar dia a dia e não corresponder, mais, aos padrões vigentes.

A partir do levantamento das representações sociais de mulheres assistidas em uma Unidade de Saúde da Família, da cidade de Garça, no interior do estado de São Paulo, verificamos que as mesmas tendem a relacionar a menopausa mais com significados negativos que positivos. Mediante esses dados, sugerimos um questionamento e debate, em nível acadêmico e comunitário, acerca da imagem da mulher construída a partir de valores sedimentados na beleza, na fertilidade, na juventude, típicos deste momento histórico que o mundo está atravessando. Se esses valores continuarem prevalecendo, a mulher, na transição menopausal, estará experimentando um “adoecer psicosssexual”, uma “morte parcial”, e sua “dessexualização” ou a “perda da força da personalidade integrada” segundo a ótica psicanalítica tradicional (Yonkers & Steiner, 2001, p. 66). Ou seja, o valor da mulher estaria condicionado à eficiência de suas funções ovarianas, na produção de estrógenos e progestinas; assim, de uma mera reprodutora, como qualquer fêmea mamífera.

Hoje, entretanto, nas sociedades modernas, em que a mulher transcende os limites dos papéis domésticos, maternos e de parentesco, o tempo é apreendido como linear, irreversível e seqüencial. A orientação de vida se dá, essencialmente, para o futuro; o presente só é pertinente à medida que remete a um futuro desejado, esperado; e o principal atributo de valor no mundo contemporâneo é a beleza física, é o belo, o forte, o poderoso. Conseqüentemente, o indivíduo que está envelhecendo pode se anular, por não corresponder àqueles padrões, especialmente, a mulher, que vê o seu corpo mudar a cada dia e não satisfazer mais aos valores da sociedade consumista e da cultura. É a chamada “crise da meia-idade”, um momento, realmente, crítico na vida da mulher (Davidoff, 2001).

Ao finalizarmos este trabalho, apontamos para a urgência de intervenções preventivas e educativas, principalmente, na saúde pública, que possibilitem à mulher que esteja em processo de transição menopausal, um espaço para discutir a questão do envelhecimento, com seus impasses e dilemas, mitos

e tabus, ficções e realidades. Estamos falando de educação para o envelhecimento, de aprender a envelhecer, e da prevenção de perdas, de doenças e desadaptações existenciais, assegurando um envelhecer saudável.

Referências

- Abreu, M. A. (1999). A mulher no climatério: passado, presente e futuro. *Ciência e Consciência Feminina*, 27(6).
- Abreu, M. A. (2000). *A importância da mulher no climatério*. São Paulo: Apoio Psicológico.
- Angerami, V. A. (2000). (Org.). *Psicologia da Saúde: um novo significado para a prática clínica*. São Paulo: Pioneira.
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Makron Books.
- Eizirik, V. et al. (2001). *O Ciclo da vida humana: uma perspectiva Psicodinâmica*. Porto Alegre: Artemed.
- Greendale, G. A.; Lee, N. P. & Arriola, E. R. (1994). The menopause. *Lancet*, 353, 571- 580.
- Greer, G. (1994). *Mulher: maturidade e mudanças*. São Paulo: Augustus.
- Guareschi, P. A. & Jovchelovitch, S. (Org.) (1995). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Em S. Moscovici, *Psicologia Social* (pp. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDURIS.
- Jorge, M. M. (1999). A mulher e o envelhecimento na contemporaneidade. *Caderno de Psicologia* 6(9), 14-23.
- Luca, L. A. (1994). Climatério: mitos e verdades. *Ars. Curandi, A revista da Clínica Médica*, 8(27), 17-26.
- Luft, L. (2004). *Perdas e ganhos*. São Paulo: Record 21.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: ZAHAR.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Portinho, J. A. (1994). *Correlação de fatores sociodemográficos e sintomas*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ginecologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Sá, C.P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.

Torgerson, D. J. et al. (1994). Factors associated with onset of menopause in women aged 45-49. *Maturitas*, 19, 83-92.

Yonkers, K& Steiner, M. (2001). *Depressão em mulheres*. São Paulo: Lemos.

Werthein, et al. (1999). De las paradojas de la madurez. *Cuadernos Mujer Salud/ Red Saud de las Muferes Latinoamericanas y del Caribe, Santiago, Chile.*, 14(1), 12-7.

Recebido: 05/04/2007
Avaliado: 29/05/2007
Versão final: 05/06/2007
Aceito: 10/06/2007

Relacionamento Interpessoal e Terceira Idade: A Mudança Percebida nos Relacionamentos com a Participação em Programas Sociais para a Terceira Idade

Interpersonal Relationship and The Elderly: Noticed Changes in Relationships Due to Participation in Social Programs for the Elderly

Agnaldo Garcia¹; Sandra Bonfim Leonel²
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Tendo a obra de Hinde (1997) como referencial teórico, a pesquisa investigou as mudanças percebidas nos relacionamentos interpessoais de idosos que frequentam grupos de convivência, incluindo novas amizades e mudanças nos relacionamentos anteriores com amigos e familiares. Foram investigados: (a) relacionamentos no grupo; (b) construção de novas amizades; (c) diferenciação entre amizades antigas e recentes e a influência destas nos relacionamentos antigos; (d) influência das novas amizades nas relações familiares; (e) significado e expectativa de permanência no grupo; (f) abertura para novas amizades. Foram entrevistados 12 mulheres e 3 homens com idades entre 60 e 85 anos, de dois grupos de convivência: um grupo de dança e uma universidade aberta à terceira idade. Pode-se concluir que os idosos perceberam uma melhoria significativa na sua qualidade de vida, o que possibilitou o desenvolvimento de novas relações interpessoais, com implicações para as práticas voltadas para a integração e socialização do idoso.

Palavras-chave: idosos, relacionamento interpessoal, amizade, relações familiares.

Abstract

This work investigated the changes noticed in the interpersonal relationships of the elderly who attend groups of social programs, as well as the changes in new friendships and changes in previous relationships with family and friends, having Hinde's works as a theoretical base. The following points were investigated: (a) relationships in the group; (b) making new friends; (c) differences between old and recent friendships and their influence on previous relationships; (d) influence of new friendships on family relations; (e) meaning and expectation of permanence in the group; (f) willingness for new friendships. Twelve women and three men (from 60 to 85 years old) attending a group of dance and an open university for the elderly were interviewed. One can conclude that the elderly noticed a significant improvement in their life quality due to the development of new personal relationships, which influenced the social programs aiming at the integration and socialization of the elderly.

Keywords: the elderly, interpersonal relationships, friendship, family relationships.

A população de idosos vem crescendo significativamente no Brasil. Segundo o IBGE (2002), o número de idosos no país, em 2000, era de aproximadamente 15 milhões de pessoas (cerca

de 8,6% da população do país). Segundo dados da Rede Interagencial de Informações para a Saúde (RIPSA, 2006), essa população atingiu quase 17 milhões de habitantes em 2005 (cerca de 9,2% da

¹ Doutor em Psicologia pela USP, Professor do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Endereço para correspondência: Av. Des. Cassiano Castelo, 369, Manguinhos, Serra/ES. CEP: 29173037. Tel: 32434493. E-mail: agnaldo.garcia@pesquisador.cnpq.br.

² Estudante de Psicologia na UFES. Bolsista de Iniciação Científica, CNPq.

população). Ainda segundo o IBGE (2002), as estimativas indicam que o Brasil deverá ter cerca de 30 milhões de idosos (quase 13% da população), em 2020. Diante desse crescimento, algumas ações sociais vêm sendo realizadas pelo setor público e pelo setor privado. Para intensificar o movimento de valorização deste contingente de pessoas, muitos profissionais que investigam este tema tomam como ponto de partida a obra de Beauvoir (1970), trabalhos como o de Haddad (1986) e de Bosi (1987) que discutem a perda do valor social do idoso como um elemento descartável de um sistema capitalista que singulariza sua capacidade produtiva em detrimento de outros elementos da vasta dimensão do ser humano. Desde então, os profissionais que focalizam esta área tentam reintegrar socialmente o idoso ampliando sua rede de relações sociais.

Vários autores, entre eles Nunes e Peixoto (1994) e Frutuoso (1996), têm afirmado que os programas voltados para idosos operam mudanças em seus participantes quanto ao desenvolvimento da auto-estima e recuperação da memória, propiciando novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades. Além disso, favorecem também o desenvolvimento da sociabilidade. Este último aspecto é interessante para esta pesquisa, pois estes espaços têm favorecido o associativismo entre os idosos. Araújo e Carvalho (2004) também ressaltam a importância dos vínculos que se estabelecem dentro dos programas destinados aos grupos de idosos. Esses programas provocam alterações na vida dessas pessoas, em suas atividades e em suas relações interpessoais, abrindo possibilidades para a construção de novas amizades. Estes novos relacionamentos também poderão ter um efeito nos seus relacionamentos já existentes, seja com amigos, seja com familiares. A presente pesquisa procurou investigar as propriedades dessas novas amizades e sua influência nos relacionamentos anteriores do idoso, com familiares e amigos.

A questão do envelhecimento com qualidade de vida tem sido investigada no Brasil. Assim, Teixeira (2001) enfatiza que as pessoas idosas desejam e podem permanecer ativas e independentes por tanto tempo quanto for possível, se o devido apoio lhes for proporcionado. Os estudos, do ponto de vista de relações sociais, podem estar voltados para a relação entre o idoso e a família, como mostra Caldas (2003), que tratou do envelhecimento com dependência, responsabilidades e demandas da família, discutindo a responsabilidade pela assistência a esse contingente populacional, contrapondo as condições necessárias às existentes para que as famílias assumam os cuidados, sendo a dependência um processo dinâmico que deve ser

abordada por um programa que tenha redes de apoio que possam respaldar os idosos dependentes. Karsch (2003) também faz essa discussão ao tratar dos idosos dependentes, suas famílias e cuidadores. Ainda na área de investigação sobre as relações sociais do idoso e a sua integração em grupos de convivência, pode-se dizer que muitas pessoas idosas se unem no intuito de apoiarem-se nesses grupos como forma de superar o processo de crise que enfrentam no trânsito para a velhice. Para Debert (1998), esses são espaços para que diversas experiências de envelhecimento bem sucedidas possam ser vividas coletivamente. Palma (2000) tratou da educação permanente e sua contribuição para uma melhor qualidade de vida em uma velhice bem-sucedida. Porém, aspectos mais específicos das mudanças na vida social dos idosos em decorrência da participação nesses programas, especificamente a construção de novas amizades e sua influência nos relacionamentos anteriores, ainda são pouco conhecidos.

O tema da amizade na terceira idade também está presente na literatura internacional. As redes de amizade de idosos, investigadas por Adams e Torr (1998), têm como fatores subjacentes a sociabilidade e a religiosidade que estão refletidos na cultura e na estrutura social do contexto dos idosos. Dugan e Kivett (1998) analisaram os processos interativos, sexo e classe social influenciando a amizade entre os idosos, e propuseram que as características individuais afetariam os padrões de amizade que sofreriam modificações de acordo com o contexto cultural. Filed (1999) e Finchum e Weber (2000) mostraram a continuidade e a mudanças na amizade. Segundo estes autores, nas amizades antigas há trocas de confidências, compartilhamento de experiências e pensamentos, enquanto nas amizades recentes só existem atividades quando estão em grupo, havendo uma continuidade das amizades antigas para os homens e um aumento no número de amigos recentes para as mulheres. Hansson e Carpenter (1994) enfocaram o papel crítico de adaptação de relacionamentos que o idoso atravessa ao enfrentar as transições em suas amizades na velhice. Johnson e Troll (1994) destacaram o contexto social, a idade avançada dos amigos, o estado físico e as características da personalidade como os quatro fatores que limitariam ou facilitariam as relações de amizade. McKee, Harrison e Lee (1999) investigaram a amizade no ambiente residencial e constataram que as amizades sem intimidade são mais comuns que as amizades muito próximas, sendo que o nível de atividades dos idosos com amigos íntimos vai depender do lar em que eles vivem. Seeman (2000) observou que a saúde e as doenças estão diretamente relacionadas às interações sociais estabelecidas pelos idosos. Se as

relações de amizade são negativas, o perfil fisiológico se caracteriza por elevada tensão, baixa imunidade e atividade cardiovascular aumentada, ao passo que as interações positivas estão associadas a um perfil saudável. Shea, Thompson e Blieszner (1988) indicaram a diferenciação feita pelos idosos entre as amizades antigas e as amizades recentes. Segundo estes autores, para os idosos que vivem em casa há uma tendência a privilegiar as amizades mais antigas, consideradas melhores pelo maior grau de intimidade e proporcionam maior satisfação. Rook e Ituarte (1999) discutiram os aspectos do apoio social e companheirismo dentro da família e nas relações de amizade. Finalmente, Weeks, (1994) fez uma revisão de conceitos de solidão e sua relação com amizade e Matthews (1996) apresentou um capítulo de síntese sobre o tema.

A presente pesquisa toma a obra de Robert Hinde (1997) como referencial teórico, atribuindo importância fundamental aos aspectos descritivos dos relacionamentos (obtidos a partir dos relatos dos idosos) e às relações entre diferentes níveis de complexidade (no caso específico entre relacionamentos interpessoais e a participação em grupos).

A relevância social desta pesquisa se deve à sua contribuição para um maior conhecimento das relações interpessoais dos idosos, assim como contribuir para uma área ainda carente de investigações. Seu objetivo foi investigar as mudanças percebidas nos relacionamentos interpessoais de idosos que passaram a frequentar grupos de convivência no Município de Vitória, incluindo as novas amizades e mudanças nos relacionamentos anteriores com amigos e familiares (cônjuge e filhos). Foram investigados os seguintes aspectos da amizade a partir de entrevistas com os idosos: 1) mudanças percebidas nas amizades (novas amizades e suas características e mudanças nas amizades anteriores) de idosos que participam de grupos voltados para a terceira idade há, pelo menos, seis meses; 2) mudanças percebidas pelos idosos no seu relacionamento com seus familiares (cônjuge e filhos); 3) Compararam-se os relacionamentos anteriores à participação no grupo de vivência com os relacionamentos após a inserção no grupo, do ponto de vista quantitativo (número de relações interpessoais significativas ou amizades) e qualitativo (qualidade e satisfação com os relacionamentos com amigos e familiares).

Metodologia

Participantes

Dada a desproporção entre homens e mulheres frequentando os grupos destinados à terceira idade,

participaram da pesquisa 12 mulheres com idade entre 60 e 85 anos e três homens com idade entre 68 e 79 anos. O gênero, a idade e o tempo que o idoso frequenta o grupo de convivência são indicados abaixo, assim como as condições familiares. Todos os participantes eram pessoas independentes financeiramente e moravam sozinhos ou acompanhados do cônjuge e filhos. Nenhum deles vivia na dependência dos filhos, ocorrendo o contrário, dos filhos viverem na dependência desses pais. Esses idosos pertenciam a dois grupos de convivência distintos, voltados para a integração social do idoso, coordenados pelo Núcleo de Estudos e Assessoramento à Terceira Idade (NEATI), um programa de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O primeiro grupo é a Associação de Dança Sênior que trabalha com a idéia de que a dança seja um instrumento de ativação da mente e do corpo. O segundo grupo, a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), voltado para o desenvolvimento sócio-cultural, tem um caráter educativo.

No grupo de dança sênior (Grupo 1), foram os seguintes participantes (gênero, idade e tempo no grupo): D-1 (senhor de 75, há três anos no grupo, mora com a família, e segunda esposa); D-2 (senhor de 79 anos, há dois anos no grupo, mora sozinho); D-3 (senhora de 70 anos, há um ano no grupo, mora com a mãe); D-4 (senhora de 66 anos, há três anos no grupo, mora sozinha); D-5 (senhora de 64 anos, há dois anos e meio no grupo, o filho mora com ela); D-6 (senhora de 64 anos, há um ano no grupo, mora com o marido); D-7 (senhora de 68 anos, há oito meses no grupo, o filho mora com ela); D-8 (senhora de 68 anos, há três anos no grupo, mora sozinha); D-9 (senhora de 70 anos, há dois anos e meio no grupo, as filhas casadas moram com ela); D-10 (senhora de 68 anos, há quatro anos no grupo, o filho mora com ela) e D-11 (senhora de 60 anos, há um ano no grupo, mora com o marido). No grupo da Universidade Aberta à Terceira Idade (Grupo 2): U-1 (senhora de 85 anos, há dois anos e meio no grupo, mora sozinha); U-2 (senhora de 67 anos, há dois anos e meio no grupo, mora sozinha); U-3 (senhora de 62 anos, há dois anos no grupo, mora com a família - marido e filha); U-4 (senhora de 60 anos, há três anos no grupo, mora com o marido).

Procedimento de coleta de dados

Foi feito um contato prévio com o Núcleo de Estudos e Assessoramento à Terceira Idade (NEATI), para obter informações sobre a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) e a Associação de Dança Sênior, coordenadas por esse núcleo. Após esse contato, foi realizado um primeiro encontro com os idosos participantes

voluntários, escolhidos aleatoriamente dentro dos dois grupos. Os participantes foram entrevistados individualmente com base em um roteiro pré-estabelecido (entrevista semi-estruturada). Os dados foram gravados e transcritos na íntegra. As entrevistas foram realizadas nos próprios locais de encontro dos grupos, nas dependências da universidade (UFES). Com os participantes do Grupo de Dança Sênior, as entrevistas foram realizadas nos dias de encontro desse grupo (segundas e quartas-feiras), após as atividades do grupo, pela manhã, na Associação dos Docentes da UFES (ADUFES), onde se reúnem sob a orientação de uma professora de dança sênior que acompanha o grupo desde o início, quando este foi formado, há três anos. As entrevistas realizadas com os participantes do segundo grupo, o grupo da UNATI, aconteceram nas quintas-feiras, dia do encontro desse grupo, no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, onde são ministradas aulas sócio-educativas, cujos módulos são supervisionados por uma equipe de profissionais do serviço social e por profissionais especialistas em Gerontologia. O contato com os idosos participantes foi feito após o término das atividades do grupo, ou seja, após as 17 horas.

Instrumentos de pesquisa

Os dados da pesquisa foram obtidos através de uma entrevista semi-estruturada. A entrevista seguiu um roteiro pré-estabelecido visando obter informações sobre as mudanças percebidas nas relações interpessoais dos idosos após a participação nesses grupos por um período de, no mínimo, seis meses. A entrevista abordou os seguintes pontos principais: a) Identificação dos novos relacionamentos estabelecidos (novas amizades) e suas características; b) identificação das mudanças percebidas nos relacionamentos de amizade anteriores (mudanças quantitativas e qualitativas); c) identificação das mudanças percebidas no relacionamento com familiares (especificamente o cônjuge, quando houver, e filhos/filhas). As entrevistas forneceram dados para que fossem comparados os relacionamentos interpessoais antes e após a inserção nesses grupos (com amigos e com familiares) do ponto de vista quantitativo (mudanças percebidas na quantidade de relações interpessoais significativas ou amizades) e qualitativo (propriedades dos relacionamentos e satisfação com os mesmos).

Resultados

As entrevistas foram analisadas de forma qualitativa e seu conteúdo foi dividido em seis tópicos, de acordo com categorias pré-

estabelecidas. Os seguintes tópicos foram propostos: (1) Relacionamento no grupo - as relações interpessoais dos idosos dentro do grupo; (2) Construção de novas amizades no grupo - novos relacionamentos considerando o grau de intimidade e de satisfação com os novos amigos e aumento no número de amigos após a inserção do idoso no grupo de convivência; (3) Diferenças entre amizades antigas e recentes e mudanças na relação com amigos antigos após a construção das novas amizades; (4) Influência das novas amizades nas relações familiares; (5) Significado do novo grupo para a vida do idoso e sua expectativa de permanência no grupo; (6) As mudanças ocorridas na vida do idoso, como proporcionar abertura para novas amizades dentro e fora do grupo de convivência, a partir de seu contato e interação dentro do grupo.

Relacionamento no grupo

A relação das pessoas dentro dos dois grupos, de um modo geral, foi descrita como muito boa. Dois participantes relataram que, muitas vezes, chegaram ao grupo entristecidos, mas lá se alegraram. Na perspectiva de uma das entrevistadas do grupo de dança do primeiro grupo, isso ficou evidente: *“A gente às vezes chega aqui triste e conversa com um, com outro, acaba naquela alegria, se unindo levando alegria um ao outro”*. Dois participantes chegaram muito doentes dentro do grupo de dança, tendo se matriculado por prescrição médica, como o caso de uma senhora com depressão profunda e grau de ansiedade acima do normal e outra com problemas cardíacos que se sentia muito deprimida e só pensava que poderia morrer a qualquer momento. Para essas pessoas, em especial, os relacionamentos dentro desse grupo foram extremamente positivos. Relataram sentir-se vivas, úteis, queridas e inseridas em uma relação que denominaram como maravilhosa. Dizem ter se transformado em outra pessoa, muito mais feliz.

Outra participante do grupo de dança ilustrou essa questão com seu depoimento:

Eu fiz uma cirurgia de coração de emergência e depois eu tive uma forte depressão, muita melancolia. Minha sogra que fazia parte desse grupo me trouxe para cá, pois a dança sênior é também para problemas de saúde... eu me sinto tão bem aqui que nem me lembro dos meus problemas, fica tudo ótimo. Minha médica falou que eu estou ótima e que devo continuar nesse grupo.

A construção de novas amizades no grupo

Todos relataram ter feito amigos dentro dos novos grupos, contudo, estas amizades diferiram quanto ao grau de afinidade e de intimidade. No

grupo de dança, houve uma ligação maior entre os membros do grupo, devido às viagens que fazem juntos, às comemorações onde todos se reúnem e às datas festivas nas quais se presenteiam. Segundo uma das entrevistadas deste grupo, ela fez “*novas amizades, e elas são uma delícia e eu estou levando mais gente para o grupo*”. Isto não ocorreu com o grupo da universidade aberta, no qual os encontros só ocorrem dentro das dependências da universidade, onde acontecem suas reuniões.

Descrição das novas amizades e grau de intimidade

Dentro do grupo de dança (11 entrevistados), três disseram não ter intimidade com os novos amigos, sendo que um deles alegou haver uma forte união dentro do grupo, um bom entrosamento devido às viagens que fazem juntos, havendo, assim, muito coleguismo, porém, sem intimidade. Uma das participantes deste grupo fez uma declaração semelhante: “*Fiz novos amigos, tenho um bom relacionamento, mas amigos íntimos, íntimos, no grupo eu não tenho*”. Quatro pessoas perceberam uma intimidade maior nas novas amizades, a qual foi estendida aos familiares frequentando a casa dos novos amigos. Outros quatro participantes falaram de uma amizade verdadeira, havendo entre os membros do grupo comemorações de aniversário e trocas de presentes, piqueniques e confraternizações. Porém, os encontros se dão apenas nos dias de reunião do grupo ou nas viagens que fazem juntos, e os membros não frequentam a casa uns dos outros. Dentro do segundo grupo, com quatro pessoas entrevistadas, duas alegaram não ter intimidade nas novas amizades, apenas coleguismo e algumas afinidades que não podem ser chamadas de intimidade. As outras duas consideraram haver intimidade, no sentido de partilharem alegrias, tristezas e assuntos pessoais. Uma delas chegou a dizer que há pessoas tão íntimas que até parece se conhecerem a vida toda. Porém, só se encontram nos dias de reunião do grupo

Temos afinidades, mas nos encontramos só no grupo, quinta feira. Mas tem pessoas que parece que eu conheço há uma vida, com essas eu tenho liberdade de conversar coisas íntimas e pessoais. Existe o contato mais íntimo, mas só nos encontramos no grupo.

Satisfação com as novas amizades

Todos, nos dois grupos, relataram sentir-se satisfeitos com os novos amigos. No grupo de dança, foram enfatizados o carinho e o aconchego entre os membros do grupo: as pessoas se abraçam e demonstram a alegria do reencontro. Um dos participantes desse grupo deixou essa satisfação bem clara quando disse: “*Na hora do encontro é*

aquele carinho, o aconchego, o abraço, isso é vida né?”. Outro revelou que, antes de participar do grupo, a vontade era só morrer, mas agora é de viver intensamente a alegria de estar com os novos amigos. Todos enfatizaram o afeto pela orientadora do grupo, a ela sendo atribuída a coesão do grupo. Os participantes do grupo da universidade aberta também demonstraram satisfação com as novas amizades. Uma entrevistada desse grupo, afirmou: “*estou achando ótimo, aqui com as companheiras há uma maior aceitação de nós mesmas, de nossos problemas em comum. Aqui há com quem eu possa falar livremente, que não esteja ligada á minha família.*” Ela mostrou que, dentro deste grupo, a satisfação com as novas amizades estava relacionada com a identificação com outros membros, pela homogeneidade do grupo, pela semelhança das dificuldades que enfrentavam e que podiam partilhar.

Aumento no número de amigos

De um modo geral, nos dois grupos houve aumento no número de amigos para esses idosos, geralmente membros desses grupos. No grupo de dança, não somente aumentou o número de amigos “*internos*”, seus membros ainda convidaram pessoas de fora para entrarem no novo grupo do qual fazem parte. Uma participante desse grupo falou com entusiasmo: “*Aumentou muito o número de amigos que tenho hoje, inclusive eu falo do grupo com as pessoas, as convido para virem para cá. Falo com todo mundo que encontro na rua. Se é idoso eu já quero logo saber se faz curso ou não faz e já convido para vir aqui*”. O grupo da universidade aberta enfatizou que o número de amigos aumentou dentro do grupo, permanecendo inalterado fora do grupo. Isto pode ser evidenciado na afirmação da uma das participantes desse grupo: “*O número de amigos aumentou em relação a esse grupo, porque lá fora ficou a mesma coisa*”.

Diferenciação entre amizades antigas e recentes e a influência das novas amizades nos relacionamentos antigos

Dentro do primeiro grupo, apenas uma participante não diferenciou amizades antigas das recentes, tendo afirmado que:

para mim, a amizade de agora não se distingue da amizade antiga, porque eu sempre liderei escolas, trabalhando com grupos grandes. Porque eu sou evangélica, tanto na igreja Batista como no grupo da escola. Eu lecionei também na área de educação, então a gente já tinha aquele entrosamento muito bom, graças a Deus foi sempre assim.

Desse modo, afirmou sempre ter participado e liderado grupos, se entrosando muito bem com

todos. Os outros dez participantes fizeram distinção entre as amizades antigas e atuais, qualificando as novas amizades como mais positivas, usando expressões como “mais legais”, “mais honestas”, “mais puras”, “especiais” e “amizades verdadeiras”. Outra entrevistada do grupo de dança chegou a mencionar uma certa falsidade nas amizades antigas, desqualificando-as:

A amizade no grupo é pura, boa, gostosa. Faz a gente sentir que aquela pessoa está com aquele amor com a gente. A amizade antiga é diferente, meio falsa. Um dia a pessoa está de um jeito, outro dia está de outro jeito. Essa amizade aqui não, todo dia está a mesma coisa, do mesmo jeito, o mesmo amor.

Oito participantes conservavam as antigas amizades, mas preferiam as afinidades que têm com os novos amigos. Apenas um entrevistado atribuiu maior valor às amizades antigas, diferenciando as amizades de modo contrário dos demais, considerando as amizades antigas mais verdadeiras, deixando muita saudade:

É o problema da idade. O tempo vai passando e as amizades, os relacionamentos vão todos mudando. Não é triste, mas a gente olha para trás e é só saudade. Tive amigos de verdade. Hoje tenho só colegas. Participei de um grupo meio secreto, a Maçonaria. Hoje, eu não tenho mais vínculo com ela, pela dificuldade de transporte para eu voltar para casa, mas militei na Maçonaria por 25 anos, é um grupo maravilhoso.

No grupo da universidade aberta, todos encontraram diferenças entre as amizades antigas e as novas. Dois participantes deste grupo informaram que a diferença se encontrava no maior grau de conhecimento que os novos amigos apresentam em relação aos amigos antigos. Um senhor falou que as amizades antigas se davam nas relações de trabalho, enquanto hoje as amizades se dão nas relações de lazer e de alegria. Outro disse que as amizades se diferenciam por estarem em tempos cronológicos diferentes: “*hoje as amizades novas fazem parte do presente. Mas não são melhores e nem piores que as antigas. Cada uma foi e é importante na sua época.*” Nesse grupo não houve distinção quanto à qualificação entre amizades melhores e/ou piores, mas prevaleceu o grau de conhecimento que diferencia os amigos recentes dos antigos.

Para a maioria dos membros do grupo de dança (seis), as novas amizades não influenciaram as antigas, por diversas razões. Para um desses entrevistados, os antigos amigos já se foram, já não existem, para outro só restou um amigo pelo qual conserva o mesmo afeto de antigamente. Para quatro idosos, nada mudou nas relações antigas,

visto que conservaram essas amizades, dando-lhes o mesmo valor. Entre esses, dois participantes consideram as amizades antigas e as novas no mesmo patamar de importância e os outros dois entrevistados, apesar de dizerem que as novas amizades em nada influenciaram nos antigos relacionamentos, alegaram preferência pelo novo grupo de amigos. Cinco participantes desse grupo disseram que houve mudanças na relação com os amigos antigos: dois se afastaram deles e se ligaram apenas aos novos amigos e três responderam que as modificações se deram no sentido de que o novo grupo deixou-as mais receptivas, mais abertas, melhorando as antigas relações de amizade, o que é exemplificado pela frase de uma de suas participantes:

A relação com os amigos antigos mudou, porque eles falam que eu estou diferente. Antes eu era mais fechada, agora eu brinco muito, converso muito. A amizade antiga permanece, mas eu quero só conversar. No grupo é diferente, é muito melhor.

Dentro do grupo da universidade aberta, apenas um participante reconheceu a influência das novas amizades sobre as antigas. Segundo ela, as novas amizades geraram ciúme nos amigos antigos. Segundo seu relato, os amigos antigos, quando a encontram dizem, com ironia: “*olha só como ela está!*” Para os outros participantes, a relação com os amigos antigos não mudou. Diversos motivos foram apresentados para isto, incluindo o fato de não terem mais os amigos de outros tempos ou terem suas relações de amizade limitadas à própria família.

Influência das novas amizades nas relações familiares

Em relação ao grupo de dança, as respostas foram diversificadas. Sete participantes modificaram o relacionamento familiar após a sua entrada no grupo. De um modo geral, as mudanças foram gratificantes para os membros do grupo e para os seus familiares, já que estão vivendo e experimentando novas atividades, melhorando a memória, relaxando, se tornando pessoas mais satisfeitas e mais compreensivas. Essa pessoa modificada tem um novo relacionamento com a família com quem divide as novidades tendo um retorno gratificante na relação. As novas experiências são apontadas por um participante do grupo de dança:

A relação na minha família mudou um pouco sim. Mudou para melhor é claro. Mudou com a mulher e com os filhos. Essa mudança vem no decorrer do tempo, porque a gente vai vivendo e aprendendo e aí é claro que tudo vai mudando e se eu vou melhorando eu vou levando isso para eles.

Ainda dentro do grupo de dança, um participante considerou negativa a mudança na relação familiar, pois as novas amizades geradas dentro do grupo provocaram ciúme em sua esposa, desencadeando uma crise conjugal. Para o restante do grupo (quatro pessoas) não houve influência negativa do novo grupo em relação à família, pois estes já tinham um relacionamento estável e assim permaneceu após a entrada desses idosos no grupo. No grupo da universidade aberta, três reconheceram mudanças positivas nas relações familiares após a entrada no grupo de convivência. Esses idosos relataram ter conquistado admiração, maior atenção e respeito dos familiares. O relato de uma senhora de 85 anos (grupo da universidade aberta) ilustra o orgulho e respeito com que é tratada: *“As minhas netas sempre me trataram muito bem, mas tratam melhor agora, porque elas sentem que eu sou uma pessoa como elas são, sou uma universitária também”*. Um dos participantes adquiriu uma visão diferenciada dos familiares adoentados, compreendendo-os melhor e dispensando-lhes mais cuidados e atenção. O participante que negou ter havido influência das novas amizades nas relações familiares informou que tal influência não se deu porque ele sempre teve um bom relacionamento com a família e este não foi abalado em nada após a construção das novas amizades.

Significado e expectativa de permanência do novo grupo

De um modo geral, o grupo de convivência tem um grande significado na vida do idoso que participa de suas atividades, visto que suas respostas descrevem o grupo como “vida”, “tudo”, afastamento da solidão, convívio e alegria. Para três membros, o grupo é o local de restabelecimento de enfermidades, facilitando a cura através do apoio dos novos amigos e das atividades praticadas nas reuniões. De acordo com uma das participantes do grupo de dança, foi com os movimentos firmes e precisos da dança que ela conseguiu se recuperar das seqüelas deixadas pela falta de oxigenação no cérebro, provocada por uma forte pneumonia. Sua participação no grupo foi uma forma saudável de integração. Um senhor alegou que a dança e os amigos ajudaram-no a ter uma vida mais saudável e a ampliar o seu conhecimento.

No grupo de dança, apenas uma pessoa não atribuiu maior importância ao grupo dizendo que este não representa muito em sua vida, pois o contato com ele só se dá uma vez por semana e durante poucas horas do dia. Os outros dez participantes qualificaram positivamente o grupo dando-lhe grande importância. Em muitas falas, o grupo foi apresentado como um instrumento que

trouxe alegria, força para seguir em frente, incentivo para agir e vivenciar experiências construtivas.

Para o outro grupo, participar da “Universidade Aberta à Terceira Idade” significa satisfação, chance de ter o estudo que não teve na infância, uma fonte de conhecimento. Representa oportunidade de aprendizado, uma maneira de aceitar a própria idade já que o idoso faz parte de um grupo homogêneo. De acordo com uma participante, cada pouquinho que se aprende edifica a vida, por isso participar da UNATI é prioridade para ela. Para outra aluna, esse grupo proporciona um contato mais íntimo com a realidade, uma vida social repleta de novos conhecimentos que ela não tem estando dentro de casa. Sua fala reflete seu aprendizado: *“Estando aqui eu tenho um contato mais íntimo com a realidade que vivemos. Aqui eu aprendo coisas que dentro de casa eu não aprenderia, então eu sei que ainda é tempo de crescer de aprender e é isso que eu faço aqui”*.

Os participantes voluntários dos dois grupos responderam que pretendem continuar a participar de grupos de convivência. Os participantes do grupo de dança não pensam em deixar “esse” grupo de dança sênior, pois essas amizades, de um modo geral, representam muito em suas vidas devido ao grau de afetividade presente entre os membros do grupo e a orientadora. Eles usam as expressões “vou ficar aqui enquanto estiver viva”, “vou frequentar o grupo por toda a vida”. Eles têm dificuldade em viajar e deixar o grupo por alguns dias. Para os participantes do grupo da universidade aberta, o importante é a atividade em grupo, é juntar-se a idosos com interesses comuns. Quando concluírem todos os dez módulos do curso pensam em procurar outros grupos de convivência com afinidades e objetivos em comum, de aprendizado e lazer, mas nenhum dos participantes pretende parar de frequentar grupos de convivência. Uma participante desse grupo disse:

Olha, eu quero é continuar a estudar. Agora mesmo eu estou saindo daqui e indo lá para Faculdade Novo Milênio, estou estudando lá também às segundas, terças, quintas e sextas. Lá também tem cursos para a terceira idade.

Abertura a novas amizades dentro e fora do grupo

No grupo de dança, todos disseram estar abertos a novas amizades, com ênfase diferenciada nas respostas. Uma das causas relevantes para que isso ocorra é a diminuição da timidez e o aumento na segurança e na auto-estima dessas pessoas, permitindo-lhes uma melhor comunicação com o outro. Para uma participante, outros fatores, de ordem pessoal, como separação de um marido

alcoólatra e repressor, associados à sua entrada nesses grupos, contribuíram para que tivesse uma outra visão do mundo, tendo maior liberdade para se expressar, tomar decisões, levando-a a se abrir para o mundo e para novas amizades. Outra participante disse que perdeu o medo de falar com as pessoas após sua entrada no grupo e outra ainda disse ter aprendido a se comunicar melhor. No grupo da universidade aberta, metade dos participantes afirmou sempre ter sido aberto a novas amizades, pela facilidade de comunicação com as pessoas. A outra metade dos participantes se sentiu mais segura na construção de novas amizades a partir dos novos conhecimentos adquiridos permitindo-lhes entender mais o mundo que os cerca e, assim, poder se comunicar melhor com as pessoas.

Discussão

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos inferir como se dá o relacionamento interpessoal do idoso inserido em grupos de convivência e como este provoca alterações em suas vidas e em suas atividades. Conforme as respostas apresentadas, os idosos entrevistados se revelaram pessoas ativas que enfrentam a velhice como uma fase da vida para adquirir novos conhecimentos, novos lazeres e novas amizades. Dentro dos dois grupos entrevistados, a construção de novas amizades, e a participação ativa dos idosos dentro desses grupos, foram consideradas importantes. Eles aprendem a cuidar mais de si, produzindo e dando um novo significado à sua auto-imagem e à sua auto-estima, de acordo com o observado por Nunes e Peixoto (1994) e Frutuoso (1996). Os programas destinados à terceira idade inserem o idoso no espaço universitário com uma proposta sócio-educativa favorecendo sua emancipação e cidadania, sendo que o grupo temático contém o que é relevante para a terceira idade, estimulando o desenvolvimento da sensibilidade, a auto-expressão, a autonomia e liberdade. Pode-se concluir, a partir dos relatos dos idosos, que há uma melhoria na qualidade de vida percebida pelos idosos inseridos nesse processo grupal, o que possibilita o desenvolvimento das relações interpessoais, permitindo a troca de informações e experiências.

Algumas características foram ressaltadas no grupo de dança, como o grau de afetividade presente entre seus membros e a admiração que têm por sua orientadora que está à frente de todas as atividades, viagens e apresentações que o grupo faz pelo Brasil. Ela não os orienta apenas nas questões pertinentes às atividades do grupo, mas promove uma maior interação entre eles e os familiares, incentivando comemorações em que os membros

do grupo e os familiares participem. Ela proporciona uma relação familiar entre os participantes do grupo e apoio e orientação adequada para manter a atividade e a motivação entre as pessoas mais velhas (Teixeira, 2001). Há momentos de dança, onde são trabalhadas danças folclóricas do Brasil e de outros países, visto que, no grupo, há muitos participantes descendentes de imigrantes europeus. Há momentos de oração, momentos de divisão de tarefas e de resolução de problemas, em que todos participam, se posicionam e opinam, contribuindo ativamente para o funcionamento do grupo. Esses fatores representam fatores estruturais subjacentes à formação de redes de amizade (Adams & Torr, 1998).

De acordo com as entrevistas realizadas, os grupos de convivência promovem um bom relacionamento entre seus membros, fortalecendo os laços de amizade e estimulando novos vínculos que chegam a elevados níveis de intimidade, não só entre os membros do grupo, mas se estendendo aos seus familiares. A maioria dos “alunos” considera as amizades recentes melhores e mais calorosas que as amizades antigas, havendo entre eles uma unanimidade na satisfação em relação ao novo grupo. Esses dados, de certa forma, são opostos àqueles fornecidos por Shea, Thompson e Blieszner, (1988), que observaram que os idosos preferiam as amizades antigas. Também se afastam dos dados obtidos por Finchum e Weber (2000), quanto à ausência de intimidade nas amizades recentes entre os idosos. Tais diferenças são, possivelmente, devidas a diferenças culturais mas também a diferenças de inserção do idoso em espaços de integração social. Contudo, mais investigações são necessárias para verificar a extensão e a profundidade dessas diferenças.

A participação do idoso nas atividades do grupo fez com que sua identidade individual se associasse à identidade social do grupo, legitimando seu pertencimento ao mesmo. Ali eles têm visibilidade, têm voz, estabelecem novos relacionamentos, são ouvidos, respeitados e encontram alternativas para problemas comuns, discutidos junto a seus iguais. Aprender a participar é se apoderar de novas idéias, novos hábitos, novos padrões de comportamento. A empatia que se estabelece entre as pessoas nos grupos estimula-as a opinar e a externar seus interesses por novas habilidades que vão dando um novo significado à suas vidas. Agindo dessa forma o idoso se transforma e, dentro de um processo dialético, transforma as pessoas dos outros grupos dos quais faz parte, como a família e os amigos antigos. Esses dados apresentam muitos pontos em comum com a literatura nacional, quando Nunes (1993), Debert (1998), Araújo e Carvalho (2004) indicam, em suas pesquisas, que os relacionamentos interpessoais,

dentro dos grupos de convivência, têm propiciado um exercício de redescobertas e potencialidades adormecidas, criando e ampliando as redes de amizades dos idosos que deles participam.

O trabalho de Seeman (2000) demonstra que a promoção da saúde está intimamente ligada à qualidade da amizade. De certa forma, esta pesquisa também aponta para este fato, ao mostrar, dentro dos grupos de convivência, as melhoras físicas e emocionais apresentadas por pessoas que lá chegaram doentes. Elas atribuem a sua melhora ao carinho, ao afeto e às relações de amizade que encontraram no grupo.

Considerações Finais

Diante de tudo que foi exposto e considerando o aumento da população de idosos, conhecer mais profundamente suas relações interpessoais representa uma importante contribuição para a melhoria das condições de vida dessas pessoas. Torna-se relevante o papel dos grupos de convivência quando tratamos de redes de amizade e sua expansão para fora desses espaços contribuindo para uma velhice bem-sucedida, principalmente no que diz respeito à construção de novas amizades e sua influência nas relações antigas e familiares, bem como na vida dessas pessoas a partir das novas relações. Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade e importância da formulação e implantação de políticas sociais para os idosos, inclusive no formato de “grupos de convivência” e outros formatos voltados para o desenvolvimento da sociabilidade.

Referências

- Adams, R. G. & Torr, R. (1998). Factors underlying the structure of older adult friendship networks. *Social Networks*, 20(1), 51-61.
- Araújo, L. F. & Carvalho, V. A. (2004). *Velhices: estudo comparativo das representações sociais entre idosos de grupo de convivência*. Rio de Janeiro: V7.
- Beauvoir, S. (1970). *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bosi, E. (1987). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz-EDUSP.
- Caldas, C.P. (2003). Envelhecimento com dependência, responsabilidades e demandas da família. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(3), 773-781.
- Filed, D. (1999). Continuity and change in friendships in advanced old age: Findings from the Berkeley Older Generation Study. *International Journal of Aging and Human Development*, 48(4), 325-346.
- Finchum, T. & Weber, J. A. (2000). Applying continuity theory to elder adult friendships. *Journal of Aging and Identity*, 5(3), 159-168.
- Frutuoso, D. L. F. (1996). *A terceira idade na universidade: estudo do campo de representação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/ UFRJ.
- Haddad, E. G. M. (1986). *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez.
- Hansson, R. O. & Carpenter, B. N. (1994). *Relationships in old age: Coping with the challenge of transition*. New York: Guilford.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove: Psychology Press.
- IBGE (2002). *Relatório do Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Johnson, C. L. & Troll, L. E. (1994). Constraints and facilitators to friendships in late late life. *Gerontologist*, 34(1), 79-87.
- Karsch, U. (2003). Idosos dependentes: famílias e cuidadores. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(3), 861-866.
- Matthews, S. H. (1996). Friendships in old age. In N. Vanzetti & S. Duck (Orgs). *A lifetime of relationships* (pp. 406-430). Belmont, CA.: Brooks/Cole Publishing.
- Mckee, K. J., Harrison, G. & Lee, K. (1999). Activity, friendships and wellbeing in residential settings for older people. *Aging and Mental Health*, 3(2), 143-152.
- Nunes, A. T. G. L. (1993). *Atenção aos Idosos da UnATI nas questões de participação social e cidadania na Terceira Idade*. Projeto de Extensão. Faculdade de Serviço Social/UERJ.
- Nunes, A. T. G. L. & Peixoto, C. (1994). *Perfil dos Alunos da Universidade Aberta da Terceira Idade*. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Serviço Social/UERJ.
- Palma, L. T. S. (2000). *Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida*. Passo Fundo: UPF Editora.
- RIPSA. (2006). *Indicadores de Dados Básicos – Brasil – 2006*. Brasília: RIPSA.
- Rook, K. S. & Ituarte, P. H. G. (1999). Social control, social support, and companionship in older adults' family relationships and friendships. *Personal Relationships*, 6(2), 199-211.
- Seeman, T. E. (2000). Health promoting effects of friends and family on health outcomes in older adults. *American Journal of Health Promotion*, 14(6), 362-370.
- Shea, L., Thompson, L. & Blieszner, R. (1988). Resources in older adults' old and new friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5(1), 83-96.

Teixeira, C. (2001). *O futuro da prevenção*. Salvador: Universidade Federal da Bahia - Instituto de Saúde Coletiva.

Weeks, D. J. (1994). A review of loneliness concepts, with particular reference to old age. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 9(5), 345-355.

Recebido: 10/04/2007
Avaliado: 19/05/2007
Versão final: 19/06/2007
Aceito: 21/06/2007

Conhecimento Científico *Versus* Manutenção de Crenças Estigmatizantes - Reflexões sobre o Trabalho do Psicólogo junto aos Programas de Eliminação da Hanseníase¹

Scientific Knowledge *Versus* Stigmatizing Beliefs Permanence - Reflections on the Psychologist's Work in Leprosy Elimination Programmes

Carla Maria Mendes²

Resumo

Considerando-se o longo histórico do poder estigmatizante da hanseníase (doença antigamente conhecida como lepra), enseja-se analisar a manutenção de crenças que dificultam, de algum modo, a condução do tratamento, a despeito de todo o conhecimento científico difundido nas unidades de saúde. Em entrevistas realizadas com 93 usuários dos Programas de Eliminação da Hanseníase, ao longo de 2001, foram observados elementos que denotam forte mobilização afetiva, mesmo diante das informações fornecidas pela equipe de saúde, bem como da perspectiva de cura continuamente reforçada pela mesma. Propõe-se uma breve discussão acerca das estratégias de Educação, Informação e Comunicação (IEC) utilizadas, além do teor das mensagens produzidas para a clientela dos usuários dos Programas de Eliminação, em termos da atenção aos aspectos psicossociais inerentes ao processo de saúde-doença peculiares na endemia em questão. Conclui-se que a contribuição do profissional de psicologia é de extrema importância, a fim de que novas estratégias sejam introduzidas, onde essa dimensão psico-afetiva da pessoa que "trata a hanseníase vivenciando a lepra" seja levada em consideração, favorecendo, portanto, à meta de eliminação da doença nos próximos anos.

Palavras-chave: estigmatização, psicologia social e saúde pública, práticas em Psicologia.

Abstract

Considering the long history of the stigmatizing power of leprosy (disease known as *hanseníase* in Brazil), this work wants to analyze the permanence of beliefs which somehow hinder medical treatments, in spite of all scientific knowledge one can find in health units. Interviews conducted with ninety-three users of Leprosy Elimination Programme, in the metropolitan region of Rio de Janeiro, during 2001, revealed some elements that denote strong emotional reactions concerning the perspective of cure, despite the favorable information provided by the health staff which continuously reinforce it. This work intends to conduct a brief discussion on Education, Information and Communication Strategies (IEC) that were used, besides the message contents produced for the users, in terms of attention to the peculiar psychosocial aspects inherent to disease-health process in this specific endemic question. In conclusion, the contribution of psychologists is extremely important, so that new strategies can be introduced, regarding the psycho-affective dimension of the person who, being treated of leprosy, suffers its stigma. Therefore, the future elimination of the disease is taken into account.

Keywords: stigmatization, social psychology and public health, practices in psychology.

¹ Este trabalho foi baseado em pesquisa desenvolvida ao longo de 2001 com a coordenação da Doutora Maria Leide Wand-del-Rey de Oliveira (UFRJ), tendo como integrantes do grupo de trabalho Rachel Tebaldi Tardin (SMS-RJ), Mônica Duarte da Cunha (SMS-Duque de Caxias) e Carla Maria Mendes (ONG IBISS).

² Mestre em Psicologia e Práticas Sócio-Culturais pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Doutoranda em Psicologia Social pela UERJ; Psicóloga da SES-RJ. Endereço para correspondência: Rua Julio Braga, 644 – Areia Branca, Belford Roxo, Rio de Janeiro. E.mail: c.m.mendes.bol@uol.com.br / mariaqm@bol.com.br. Telefones: (0xx21) 2661-9575/2761-2353/ (0xx21) 9621-0611.

Ao longo da história da humanidade, observa-se a existência de várias doenças geradoras de forte estigmatização, tais como os transtornos mentais, epilepsia, deficiências físicas e, mais recentemente, a AIDS (Goffman, 1988; Sontag, 1989 & Gandra, 1972). Acerca destas, circulam informações, crenças, símbolos, valores e imagens com grande poder de estereotípiã.

No que diz respeito à lepra, o conhecimento que circula acerca desta enfermidade milenar apresenta uma estrutura que congrega imagens que remetem às idéias de deformidade e “sujeira” (a lepra do cão; ocasiona quedas de partes do corpo, dentre outras idéias), geradoras de atitudes de exclusão social dos doentes, o que ainda hoje ocorre em alguns países do continente africano, por exemplo. No Brasil, os sinais desta exclusão são mais sutis.

Durante muito tempo, a lepra nada mais significou do que uma “punição divina aos pecadores”, devendo o transgressor ser banido do convívio social, a fim de purgar solitário (até a morte, com apodrecimento de sua carne) as penas que o acometimento pela terrível doença denunciava.

Em 1948, o V Congresso Internacional de Hanseníase de Havana recomendou a não utilização do termo “leproso” e a sua substituição por outras terminologias para designar a doença, “sem, entretanto, jamais ocultar a verdadeira natureza da doença e sua associação com o termo lepra” (Bechelli & Rotberg, 1956). O Brasil tomou a iniciativa e, com uma verdadeira campanha nacional da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD) e da Associação Brasileira de Leprologia (ABL), ao final dos anos cinquenta e início da década de 60 do século XX, propôs a denominação “Hanseníase” ou Doença/ Mal de Hansen, bem como a extinção do isolamento compulsório em colônias (Rotberg, 1970; 1972; 1973; 1977; 1960). Os técnicos do Serviço Nacional de Profilaxia da Lepra (Ministério da Saúde), e outros representantes da saúde pública, não partilhavam da mesma opinião, pelo menos quanto à prioridade desta mudança na nomenclatura (Del Fávero, 1973). Entretanto, em 1975, o Serviço Nacional foi substituído pela Divisão de Dermatologia, passando a ser essa a denominação dos serviços locais, consolidando a mudança que se estabelecia.

Em 1962 foi decretado o fim do isolamento compulsório no país, que havia sido adotado efetivamente durante o Estado Novo, por volta de 1933. Finalmente, em 1976, uma portaria normativa do Ministério da Saúde proibiu a terminologia “lepra”, e derivados, em documentos oficiais. Esta medida virou lei, a partir das intervenções enfáticas

nas décadas de 80 e 90, do Movimento de Reintegração de Pessoas Atingidas pela Hanseníase (MORHAN), tornando irreversível uma iniciativa acadêmico-governamental, agora legitimada socialmente. Assim, temos hoje o Brasil como único no mundo a adotar um nome diferente para a doença que continua sendo conhecida como lepra. Além disso, o país ocupa a posição de segundo lugar no ranking dos países mais endêmicos, ficando atrás apenas da Índia. Na América Latina, o Brasil ocupa o primeiro lugar em número de casos.

A doença apresenta significativa prevalência em quase todo o território nacional (exceto o Sul do país), chegando cerca de 5 casos por 10.000 habitantes na região norte, quando a meta almejada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) é que se chegue a 1 caso por 10.000. Esperava-se atingir este patamar no ano de 2000, num processo onde às iniciativas governamentais, respaldadas em protocolos da OMS, somaram-se esforços de Organizações Não-Governamentais de vários países, empenhadas na batalha para a eliminação (redução da prevalência). Por inúmeras razões, esta meta da OMS não foi atingida, sendo que novo prazo foi estipulado em consonância com os países endêmicos, que precisariam continuar investindo na adequação de seus Programas de Combate e Controle. Observe-se que o não alcance da meta pode significar a retirada de todo o investimento financeiro que as várias entidades envolvidas com o problema fazem nos Programas Nacionais de Controle da doença ao redor do mundo, bem como a permanência (e propagação contínua) do que representa um sério problema de saúde pública.

Especificamente no Brasil, observa-se que a existência de Programas de Combate e Controle da Hanseníase relativamente bem estruturados, com distribuição gratuita de medicamentos (garantida pelas referidas organizações internacionais) e cobertura de serviços que se expande, não garante o sucesso no diagnóstico precoce da enfermidade e adesão ao tratamento ambulatorial, elementos indispensáveis para diminuir as possibilidades de danos físicos mais sérios (algumas vezes irreversíveis) inerentes ao processo desta doença infecto-contagiosa. Mesmo a medida de modificação do nome e o caráter de “positividade” adotado nas estratégias de Informação, Educação e Comunicação direcionados à divulgação da mesma (enfatizando-se a cura em curto espaço de tempo, com mínimas possibilidades de seqüelas), parecem não fazer com que as pessoas apresentem um conhecimento melhor delineado acerca da mesma, onde a imagem da lepra

(tida por muito tempo como incurável e devastadora) não tenha tanta influência.

Hoje, faz-se a difusão da doença, apresentando-a como sendo de natureza infecto-contagiosa, que acomete nervos periféricos e pele, a partir da ação de um bacilo transmitido apenas através de contado direto e contínuo estabelecido entre infectado (que não faz o tratamento) e pessoa suscetível (cujo sistema imunológico não apresente as defesas suficientes). A infecção se dá através das vias aéreas superiores, sendo que os primeiros sinais que denunciam sua ocorrência são: presença de manchas esbranquiçadas ou avermelhadas em qualquer parte do corpo, com alteração de sensibilidade. Outros sinais e sintomas podem ser: caroços nas orelhas, dores nas articulações, câimbras, dentre outros indicativos de que a presença do bacilo nos nervos é bastante significativa, podendo levar a lesões irreversíveis (incapacidades físicas). Geralmente, o material informativo distribuído enfoca os sinais e sintomas relacionados a um estágio mais inicial da doença (as manchas com perda de sensibilidade). A doença é curável em qualquer estágio, sendo a cura entendida como eliminação de bacilos ativos no organismo, através de poliquimioterapia, realizada ao nível ambulatorial, nas unidades de saúde do SUS. As seqüelas provenientes do “ataque” prolongado destes bacilos aos nervos é o que se deseja evitar com a idéia de necessário “reconhecimento precoce” dos principais sinais e sintomas por toda a população.

Acreditando que a introdução de uma nova categoria (hanseníase), enquanto ainda existe a manutenção de forte imagem depreciativa relacionada à lepra, levou a uma dupla referência na população, profissionais de saúde e pacientes, foi criado no ano de 2000 um grupo de trabalho, constituído por representantes de quatro instituições distintas: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Saúde de Duque de Caxias e a ONG Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social (IBISS). Este grupo, financiado pela Netherland Leprosy Relief (entidade holandesa de combate à hanseníase, que apóia projetos específicos nos Programas de Controle da Hanseníase em vários estados brasileiros), realizou uma pesquisa intitulada “Estudo da Representação Social da Hanseníase e da Lepra entre Pacientes de Hanseníase, Profissionais de Saúde, População e das Estratégias de Informação, Educação e Comunicação em Unidades de Saúde da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” (Oliveira; Mendes; Tardin; Cunha & Arruda; 2003). Nesta, concluiu-se que a estrutura da representação social da hanseníase possui elementos que denotam a

existência de um processo transicional, com o conhecimento ainda não consolidado, não incorporado ao senso comum. As pessoas que disseram conhecer hanseníase evocam informações desencontradas, ora com itens do “discurso oficial” propagado, ora com elementos do conhecimento socialmente compartilhado, onde a negatividade da lepra é marcante. Ou seja, pressupõe-se a existência de um processo de incorporação de uma nova categoria, imposta pelo governo com apoio da academia, sem a “desincorporação” de outra, ou, simplesmente, a assimilação de elementos das imagens da anterior pela nova.

Um outro aspecto bastante significativo diz respeito à presença de forte mobilização emocional, verificada mesmo naqueles pacientes que concluíram o tratamento com sucesso, tendo tido acesso à informações e esclarecimentos diversos ao longo do mesmo. Os temores, dúvidas e certo desconhecimento acerca do problema vivenciado foram verificados em vários relatos obtidos com os pacientes que fizeram parte do estudo.

Estas considerações servem de partida para a indicação do problema que aqui se pretende abordar, dentre a complexidade de aspectos relacionados ao tema hanseníase. Parte-se de considerações acerca da manutenção de crenças negativas sobre a doença, a fim de analisar resultados relativos às respostas específicas dos pacientes que compuseram a amostra da pesquisa. Pretende-se discutir o papel das mesmas nas dificuldades verificadas em obter atitudes desejáveis ao tratamento, pela contraposição que fazem às informações cientificamente produzidas e difundidas no âmbito dos programas de eliminação da doença. Além disso, pretende-se analisar as possibilidades de intervenção do profissional de psicologia, no sentido de participar ativamente na busca de novas estratégias de Informação, Educação e Comunicação, que contemplem os aspectos psicossociais envolvidos no processo específico desta enfermidade complexa.

Definindo crença

As crenças já foram definidas de maneiras diversas nas várias tradições do pensamento humano. Da caracterização quanto a ser a própria razão, feita por David Hume (citado por Frijda & Mesquita, 2000, p. 3)¹, até a mais abrangente definição de Frijda, Manstead e Bem (2000) quanto a “(...)can be defined as states that link a person or group or object

¹ Hume, D. (1739/1969). *A treatise of human nature*. (Ed. E. C. Mossner) Harmondsworth: Penguin

or concept with one or more attributes, and this is held by the believer to be true” (p. 5), entende-se que seu papel na estrutura cognitiva dos seres humanos é fundamental.

Através da análise do sistema de crenças de um grupo em particular, depreendem-se seus valores mais gerais. As crenças permitem a avaliação dos julgamentos realizados, dos graus de apreciação relacionados a este ou aquele objeto social, bem como das tendências, de um modo geral, mais pertinentes nos integrantes do referido grupo. Tomada como um critério de avaliação pessoal valioso, a complexa rede de declarações pessoais enunciadas permite que seja inferido o grau de relevância dado a determinada crença, além da influência desta na motivação, afetividade, dentre outros processos importantes nas inter-relações. Além disso, caracteriza-se pelo fato de que sua formulação ocorre a partir de qualquer experiência que se possa ter, independente de ser compartilhada ou não. Ou seja, crenças muito particulares também podem ser verificadas como fazendo parte do repertório de alguém, simultaneamente a outras declarações tidas como socialmente compartilhadas.

Na abordagem específica da psicologia cognitiva (ou mesmo a cognição social), o significado psicológico da crença passa a ser o foco principal, a despeito da distinção que alguns estudos estabelecem entre esta e o conhecimento. Ou seja, a discussão quanto à ocorrência de fatos observáveis na organização e manutenção de uma crença passa para um plano secundário, pois é considerado que o valor de verdade da mesma está relacionado a seu poder de guiar, ou preparar, a ação individual. Este critério parece ser mais favorável à investigação desta estrutura abstrata.

Vários são os fenômenos envolvidos na caracterização das crenças. Nem sempre existe força suficiente nas evidências que as sustentam, o que não impede que continuem a ser consideradas válidas pelos que as declaram. O que uma pessoa aceita como informação digna de crédito, pode ser fonte de dúvida para uma outra, sem comprometer a convicção (ou defesa) da primeira em termos da relevância da informação nela contida. Outras vezes se verifica que a argumentação utilizada na tentativa de apontar a “fraqueza”, ou contradição, de uma crença pode não ser suficiente para modificá-la. Todos esses fenômenos (dentre outros que não foram mencionados) podem ser melhor compreendidos através da seguinte afirmação feita por Fridja e Mesquita (2000):

Conviction, extremity, resistance to change through incompatible information, acceptance of consonant information, and endorsement of actions: they are aspects of durability and impact on behaviour and information processing that operationalize the notion of strength of beliefs, as they also do of ‘attitude strength’ (p. 46)

Crenças e atitudes em hanseníase – alguns exemplos

A partir das considerações desenvolvidas em torno da definição de crenças, podemos afirmar que as mesmas estão na base de todas as condutas observadas no âmbito social. Como estrutura cognitiva básica, são formadas acerca de todos os objetos sociais, possuindo configuração mais ou menos evidente, pois sua composição nem sempre obedecerá às regras vinculadas ao pensamento lógico-dedutivo, geralmente calcado na presença de fatos observáveis. Uma crença, como já foi dito, possui seu valor de verdade medido segundo outros parâmetros, não sendo todas as informações que a compõem válidas, do ponto de vista lógico. Entretanto, a força que ela adquire, gerando atitudes que apontam tendências diversas, fornece-nos uma noção sobre a relevância da mesma, do ponto-de-vista da dimensão psicológica (afetiva, motivacional, dentre outras) do declarante.

No caso específico da hanseníase, esta característica das crenças adquire uma complexidade significativa. Por se tratar de doença reconhecida como estando presente ao longo de séculos na história da humanidade, em torno dela foram construídas crenças com forte teor estigmatizante, que ocasionaram situações violentas, das quais se tem conhecimento nos dias atuais, a partir dos registros presentes em vários grupos sócio-culturais (Heijnders, 2002; Ainlay et al, 1986; Gussow, 2001; Heatherton et al., 2000; Link & Phelan, 2001).

Sabe-se que a existência da hanseníase (lepra, para os antigos) sempre esteve relacionada à idéia de morte e destruição, principalmente por ter realmente acometido de maneira fatal a milhares de pessoas, em um período histórico de precária produção científico-tecnológica, no que diz respeito aos conhecimentos e intervenções relacionados à saúde. Podemos até mesmo admitir que as crenças consolidadas através dos tempos, ancoradas em imagens de um momento onde a presença de mutilações e deformidades diversas não era incomum (com agravante de terem sido utilizadas, nas diferentes realidades culturais, várias sanções sociais aos acometidos pela temida moléstia), verdadeiramente refletiam a face de uma enfermidade cruel. Somando-se a tudo isso o fato de

que, mesmo com seu agente etiológico identificado de forma relativamente precisa ao final do século XIX, um tratamento eficaz (com a completa evitação das deformidades e garantia de cura) só foi desenvolvido na década de oitenta, já quase ao final do século XX, temos aí um quadro de dificuldades evidentes, diante da necessidade de disseminar e consolidar novas crenças, com toda as garantias que o conhecimento científico hoje pode oferecer, quanto à completa modificação daquela face cruel e destruidora que prevaleceu por séculos (Carvalho, 2004).

Hoje, a partir das sérias investigações que são realizadas, não se pode mais ter no bojo do sistema de crenças que estruturam as representações enunciadas sobre esta enfermidade, a informação de que a mesma provoca a queda de partes do corpo do acometido, por exemplo. Mesmo a quantidade de pessoas que chegam a apresentar algum grau de comprometimento motor permanente, ou modificação gritante na aparência em algum momento do processo de doença, não é grande o suficiente para justificar os temores ainda hoje verificados, baseados naquelas imagens de um tempo distante. Surpreendentemente, a despeito de todos os investimentos na criação de estratégias de divulgação de informações mais fidedignas à realidade atual da doença, prevalecem, em grande parte da população, as informações geradoras de medo e, conseqüentemente, eliciadoras de condutas pouco favoráveis aos ideais de diminuição do grau de endemicidade a ela relacionado.

Nas entrevistas realizadas com os 93 pacientes dos programas de eliminação da hanseníase nos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro, através de questionário semi-estruturado, foram coletados dados que nos possibilitam fazer inferências acerca do alto nível de mobilização afetiva, bem como da existência de vários problemas de cunho psicossocial, que surgem a partir do diagnóstico e, muitas vezes, se estendem ao longo de todo o processo de tratamento, ou depois.

Perguntadas sobre a existência de problemas trazidos pela doença a suas vidas, 72 (77,4%) das pessoas que constituíram a amostra referiram ter tido a vida "atrapalhada" pela mesma. Destas, 37 eram do sexo masculino e 35 do feminino. Os problemas citados foram agrupados em 4 categorias distintas, sendo que alguns pacientes fizeram referências que dizem respeito a mais de uma categoria (referências a problemas de ordem física e psicossociais ao mesmo tempo, por exemplo). A tabela 1 relaciona as categorias identificadas, bem como a incidência de menções verificadas.

Na categoria 1, relacionamos os problemas de ordem física, gerados a partir da própria configuração da doença e conseqüências do tratamento (dores, deformidades, reações, dentre outras). Esta foi a categoria que concentrou o maior número de referências feitas pelos pacientes: foram 42, sendo 23 (54,76% do total) relativas a dores e desconforto (sub-item 1.1). O sub-item das alterações na aparência teve 16,7% do total de referências, assim como as menções literais quanto ao sofrimento ocasionado pelas reações corresponderam a 11,9% das menções. As queixas que dizem respeito a efeitos colaterais (anemias) e à relação entre a hanseníase e outras enfermidades (problemas de visão, diabetes, etc), totalizaram 16,7% do total de citações.

Com pouca diferença em relação à categoria 1, na categoria dos problemas de ordem psicossocial (a de número 2) foram listadas 40 referências. Nesta, as referências relativas a restrições sofridas no âmbito profissional totalizaram 40,0% do total de menções, seguidas pelas citações quanto às discriminações e conflitos explicitamente gerados em virtude da doença, no âmbito familiar, com 27,5% de todas as referências na categoria. Deve-se ressaltar que, principalmente, as categorias 1 e 2 estão intimamente relacionadas no discurso apresentado pelos pacientes: dores, desconforto físico, seqüelas, dentre outras, geralmente têm como conseqüência as restrições sociais e profissionais citadas.

Encontramos 28 citações relacionadas à categoria 3, onde os aspectos psicológicos vivenciados a partir do processo de adoecimento foram agrupados. As menções quanto à vivência de estados depressivos em algum momento do processo (ou tristeza, desânimo e sentimento de incapacidade, por exemplo) constituem 46,42% do total das referências. Seguem-se as citações quanto à ansiedade e nervosismo (28,57%), além das que denotam certo tipo de auto-estigmatização (17,86% do total). Como sugerindo esse processo de auto-estigmatização, estão sendo considerados os discursos onde prevalecem relatos de separação de objetos, dentre outras atitudes de auto-isolamento e incômodo declarado.

Na categoria dúvidas, encontramos 9 citações, sendo que 55,6 % delas referem-se a cura, 22,2% a contágio e 22,2% aos aspectos gerais da doença que ainda não foram totalmente compreendidos pelos pacientes. Alguns manifestam certa insegurança quanto à afirmação de que estejam curados, em virtude dos episódios reacionais que continuam tratando.

Tabela 1: Categorias de problemas trazidos pela doença para a vida do paciente

CATEGORIAS	RESPOSTAS		TOTAL
	N	%	
1. Relacionados à configuração da doença/tratamento			42
1.1 Dores/desconforto físico/seqüelas	23	54,8	
1.2 Alterações na aparência física	7	16,7	
1.3 Sofrimento relacionado às reações hansênicas	5	11,9	
1.4 Efeitos colaterais/outras enfermidades relacionadas	7	16,7	
2. Relacionados ao aspecto psicossocial			40
2.1 Discriminações/conflitos no âmbito familiar	11	27,5	
2.2 Discriminações/conflitos no âmbito profissional	4	10,0	
2.3 Restrições à vida social em geral	5	12,5	
2.4 Discriminações no âmbito social em geral	4	10,0	
2.5 Restrições à vida profissional	16	40,0	
3. Relacionadas ao aspecto psicológico			28
3.1 Ansiedade/nervosismo/desequilíbrio/preocupação	8	28,6	
3.2 Depressões/tristeza/desânimo/outras transtornos	13	46,4	
3.3 Auto-estigmatização/ocultação/isolamento	5	17,8	
3.4 Não-aceitação da doença/revolta/desespero	2	7,1	
4. Dúvidas			9
4.1 Sobre a cura	5	55,6	
4.2 Sobre o contágio	2	22,2	
4.3 Sobre a doença, de um modo geral	2	22,2	

De um modo geral, vemos a própria configuração da doença (que realmente ocasiona dores, desconforto generalizado, além da possibilidade de deixar seqüelas/deformidades) como significando um problema para a vida dos pacientes. Pode-se, inclusive, analisar o discurso que vem sendo utilizado oficialmente, onde a maior complexidade da enfermidade sistêmica hanseníase deixa de ser profundamente abordada, tendo em vista a necessidade de obter a adesão do paciente ao tratamento, sem assustá-lo com detalhes que simplesmente podem não vir a fazer parte de seu processo, em particular. Ressalta-se o fato de que a doença tem tratamento e cura no tempo determinado pelo esquema adequado ao caso, sem discussões preliminares quanto aos possíveis “sofrimentos” que podem vir a ser vivenciados ao longo deste percurso. Não alertados, os pacientes passam pelo processo de tratamento com certa desconfiança e temores diversos (muito poucas vezes compartilhados com os profissionais de saúde que o acompanham), que, de

certa forma, podem ser identificados nas citações analisadas.

Quando se vêem, por exemplo, ainda precisando tomar remédios ao longo de 5 ou 6 anos (quando inicialmente recebem a informação de que o tratamento dura, atualmente, no máximo, 2 anos), fica difícil para os pacientes acreditarem numa “cura”. O entendimento acerca do que gera essa necessidade de medicação tão prolongada fica comprometido pela falta de contínuas discussões mais aprofundadas sobre a doença. Segue-se, de certo modo, “desconhecendo” a doença, ao passo que o que se sente ao contrai-la vai muito além do desconforto físico, em virtude de todos os “mitos” que ainda povoam o senso-comum.

A fim de verificar as opiniões acerca de algumas atitudes comuns adotadas pelas pessoas acometidas pela doença, foram feitas as seguintes perguntas:

1) Você acha que devem ser separados os copos e talheres da pessoa com hanseníase?

2) Você acha que nós podemos abraçar e beijar alguém com hanseníase?

Podem ser observadas, nas tabelas 2 e 3, as respostas que dizem respeito às opiniões (que se convertem em atitudes) dos pacientes quanto à separação de objetos de uso pessoal (copos e talheres) e manutenção de contatos físicos com doentes de hanseníase.

A grande maioria dos pacientes entrevistados (66,7%) afirma não ser necessário separar objetos, sendo que não expressam uma justificativa para suas posições. Características da doença e/ou do tratamento foram citadas por 11,28% dos que disseram não separar objetos: alegaram que se pega pelo ar, não oferecendo risco de contágio através de copos e talheres, ou mesmo que após a primeira dose da medicação não há mais perigo. Somente 6,45% das pessoas que disseram não separar os objetos relacionaram suas posições ao fato de terem sido orientados para tal na unidade de saúde.

Dentre os que disseram ser necessária a separação (15,1% do total de respostas), 50% não

forneceram justificativas, enquanto a alegação de que separam os objetos por higiene foi manifestada por 21% dos que disseram que se deve separar. 14,28 % das respostas expressam a posição daqueles que efetivamente separam objetos por achar que devem, sem qualquer outra explicação.

Em 9,67% das respostas, encontramos posições de que a separação deve ser condicionada ao fato da pessoa não estar tratando (33,3%), ou dependendo do estágio da doença pelo qual a pessoa esteja passando (22,2%). Caso a pessoa esteja tratando, não se deve separar, de acordo com 22,2% das respostas dadas nesta categoria.

Com relação aos contatos físicos, observamos 44,1% das respostas favoráveis a que ocorram, sendo que 80,48% delas não foram expressas com qualquer justificativa. Apenas 9,75% das respostas nesta categoria apresentaram uma razão relacionada à própria etiologia da doença, mesmo que sem total exatidão (o fato de não ser contagiosa, por exemplo).

Tabela 2: Opiniões sobre separação de objetos utilizados pelos pacientes

CATEGORIAS	RESPOSTAS	
	N	%
1. Afirmação de necessária separação de objetos	14	15,1
Sem maiores justificativas - 50% (7 respostas)		
Separação por higiene - 21,42% (3 repostas)		
Efetiva a separação por achar que deve- 14,28% (2 respostas)		
2. Afirmação quanto a não ser necessário separar	62	66,7
Sem maiores justificativas - 77,4% (48 respostas)		
Por terem sido orientados na unidade - 6,45% (4 repostas)		
Em virtude das características da doença -11,28% (7 respostas)		
3.Separação condicionada	9	9,67%
Separar enquanto não estiver tratando - 33,3% (3 respostas)		
Separar dependendo do estágio da doença- 22,2% (2 res.)		
Desde que esteja se tratando, não deve -22,2%(2 respostas)		
4. Dúvidas/desconhecimento sobre separar	5	5,37
Não separam, apesar das dúvidas - 3,22% (3 respostas)		
50. Não sabe / Não se aplica / Sem informação	3	3,2
Total	93	100,0

Dentre aqueles que disseram que não se deve abraçar e beijar os doentes de hanseníase (24,73% do

total de respostas), 69,56% não forneceram razões para suas posições, sendo que em 13% existe a

alegação de que a doença é contagiosa, devendo-se, portanto, evitar os contatos.

Dos que disseram que os contatos podem acontecer sob certas condições (22,58% do total de respostas), em 42,85% encontramos o fato da pessoa

estar se tratando como elemento “liberador” para os contatos físicos, bem como o “tipo da doença” (23,8%) e tipo de contato a ser mantido (apenas abraço, por exemplo) entre as opiniões expressas.

Tabela 3: Opiniões sobre contato físico com paciente

CATEGORIAS	RESPOSTAS	
	N	%
1. Opinião favorável ao contato físico	41	44,1
Sem maiores justificativas - 80,48% (33 respostas)		
Porque a doença não pega- 9,75% (4 respostas)		
Para expressar carinho e apoio- 4,87% (2 respostas)		
2. Opinião contrária ao contato	23	24,73
Sem maiores justificativas - 69,56% (16 respostas)		
Por ser uma doença contagiosa - 13,04% (3 repostas)		
3. Opinião favorável condicionada	21	22,58
Se a pessoa estiver tratando - 42,85% (9 respostas)		
Dependendo do tipo da doença- 23,8% (5 respostas)		
Beijo não, abraço sim -9,52%(2 respostas)		
Antes do tratamento não - 9,52% (2 respostas)		
4. Dúvidas/desconhecimento sobre manter contatos	4	4,3
Na dúvida, evitam os contatos - 50% (2 respostas)		
50. Não sabe / Não se aplica / Sem informação	4	4,3
Total	93	100,0

A partir das posições verificadas anteriormente, podemos inferir que os pacientes apresentam atitudes mais positivas no que se refere à doença, a despeito de todo o processo de estigmatização verificado no histórico da mesma. Note-se que isso é mais flagrante no que diz respeito à separação dos objetos, quando mais da metade dos entrevistados posicionou-se contra a esta atitude.

Quanto aos contatos físicos, ainda percebemos certo receio, podendo relacionar isto ao fato da doença manifestar-se na pele e todas as doenças dessa natureza gerarem temor. Abraçar e beijar alguém com hanseníase parece significar o estabelecimento de contato mais direto com o agente causador da doença, sendo, portanto, mais perigoso. Isso corrobora com o que foi verificado nas entrevistas com a população, onde as atitudes contrárias aos contatos físicos foram bastante significativas.

Ainda falando de contatos físicos, parece estar claro para a maioria dos pacientes que, uma vez concluído o tratamento, não existe risco de contágio. 95,65% dos 92 entrevistados que responderam a esta questão disseram que trabalhariam com alguém que tivesse feito o tratamento da hanseníase (88 respostas), enquanto apenas 2,17% disseram que não o fariam e 2,17% disseram não saber responder.

Podemos concluir que o tratamento é visto como importante, dentro de uma perspectiva de vida normal (inclusive para a manutenção dos contatos físicos), a partir das respostas dadas pelos pacientes entrevistados. Entretanto, deve-se ressaltar que por trás das respostas sem justificativas, podem existir dúvidas e inseguranças que não são manifestadas, acerca das informações recebidas sobre a doença.

Os dados desta pesquisa são bastante significativos, pois permitem a constatação de que, mesmo que ainda de forma insuficiente, as

informações mais precisas sobre a doença têm sido gradualmente “incorporadas” aos modelos explanatórios utilizados na relação das pessoas com esta, que foi, durante anos, uma justificativa para sérias manifestações de exclusão social, despertando sentimentos de pavor. Verificar que as atitudes negativas (em termos de separação de objetos e evitação de contatos físicos, por exemplo) apresentam-se em menor escala na amostra delimitada leva-nos a inferir sobre a mudança nas crenças que embasaram as atitudes em questão. Entretanto, não se pode simplificar a questão, lembrando que o Brasil apresenta uma peculiar situação de utilizar um nome diferente para “lepra” (considerada como maior responsável por gerar o medo e as atitudes negativas), e ainda tenta, através das iniciativas voltadas para a educação em saúde, criar uma representação social mais fidedigna às características atualmente reconhecidas como realmente fazendo parte do processo desta doença. A existência de uma lei que proíbe o uso do termo “lepra” para designá-la, constitui-se num ponto nevrálgico, do ponto de vista de alguns estudiosos do tema no Brasil, por criar uma interferência indesejável na melhor compreensão da enfermidade. Ainda hoje são questionados os reais benefícios desta medida.

Por outro lado, uma das atitudes fundamentais ao sucesso do tratamento nesta enfermidade, referente à adesão ao mesmo de forma ininterrupta, nem sempre é verificada na realidade dos Programas de Eliminação. Em virtude da possibilidade de sanções diversas (perda de emprego devido a ter que comparecer periodicamente à unidade de saúde, por exemplo); dúvidas sobre etiologia e o próprio tratamento; temores relacionados a manifestações de preconceito e exclusão social por parte de familiares e grupos dos quais se faz parte, e mesmo negação quanto a padecer deste “terrível mal”, os índices de abandono do tratamento ainda são muito altos. Daí a necessidade dos profissionais de saúde precisarem rever todo o tempo as estratégias utilizadas, no sentido de alcançar o máximo de esclarecimento acerca dos principais elementos relativos à enfermidade em questão, ao mesmo tempo em que, de fato, estimulam a adesão ao tratamento por parte dos usuários (Van Den Broek et al, 1998).

Em busca de novas estratégias de educação, informação e comunicação – O papel do profissional de psicologia.

Mesmo com a verificação de que a configuração do “estigma da lepra” vem sendo atenuada

(provavelmente pelo processo de fornecimento de informações fomentado pelas unidades de saúde, além das campanhas institucionais de divulgação), gerando atitudes menos discriminatórias, faz-se necessário considerar que essas informações precisam ser reforçadas e revistas constantemente, a fim de que sejam realmente elaboradas e propagadas de forma mais correta pelos pacientes. Ter nos próprios pacientes os transmissores de informações mais precisas, certamente colaboraria para a diminuição das distorções. Entretanto, as distorções continuam presentes nas declarações dos supostamente “bem informados” pacientes, devido a inúmeras razões.

Pode-se afirmar, sem muita preocupação quanto aos riscos de generalizações danosas, que o teor das crenças que compõem os modelos explanatórios relacionados à hanseníase (ou lepra, nos demais países) não diferem muito, quando comparadas às declarações coletadas em diversas realidades sócio-culturais. A despeito de todo o avanço científico, os temores ainda são intensos, bem como a resistência de se reconhecer realmente acometido pela enfermidade, e muito presentes mesmo entre profissionais de saúde (Feliciano & Kovacs, 1997/1998; Maia et al, 2000).

A pesquisa, que foi realizada no Rio, observou que os pacientes tendem a distinguir hanseníase da “lepra”, negando e atribuindo à segunda uma maior gravidade, tomada a partir dos registros (que poderíamos chamar de culturais) que vieram a fazer parte de seus arcabouços cognitivos acerca do tema. Pode-se incluir neste ponto, também, as confusões trazidas pela “troca do nome”, anteriormente referida.

Do mesmo modo, observa-se que a caracterização da doença inferida nas respostas contém elementos pertinentes ao corpo teórico-científico disponível e difundido em vários momentos da inserção como usuário nos programas de eliminação (através das explicações recebidas dos vários profissionais envolvidos, participação em grupos de mútua ajuda, ou mesmo em campanhas educativas elaboradas pelas diversas instituições), além de manter as informações baseadas em dados pouco evidentes, como já foi mencionado em outros momentos. Convivem lado a lado, por exemplo, as idéias contrastantes de que a hanseníase é mortal e curável; é motivo para segregação e solidariedade, dentre outras declarações que dão conta do estado de relativa confusão quanto a uma definição mais precisa, ou pelo menos não geradora de tantos conflitos.

A representação social da hanseníase que se configura a partir das declarações dos pacientes, já incorpora as idéias quanto a ser uma doença que tem

como principal sinal as manchas na pele, sendo esta uma informação que se deseja consolidar como parte das crenças em torno da mesma. Entretanto, “dor” e “medo” ainda são referências significativas na constituição dessa representação, colaborando para que outras idéias igualmente necessárias às perspectivas de eliminação da doença (como eficácia do tratamento e curabilidade garantida) encontrem maiores dificuldades para serem incorporadas ao seu núcleo formador (Oliveira et al, 2003).

Não estaria errado atribuir a dificuldade em modificar e consolidar as crenças “desejáveis” relacionadas à hanseníase, ao fato de que o teor emocional que ajudou a moldá-las desempenham um fator determinante em sua manutenção. Esta afirmação encontra respaldo nas inquestionáveis inter-relações existentes entre crenças, afetividade e atitudes (Devine et al, 1994; Forgas, 2000; Freedman et al, 1970).

Não raro verifica-se nas justificativas dadas para as condutas que não seguem as prescrições recebidas dos profissionais de saúde, muito pouca objetividade por parte dos portadores. Não acreditar na cura, quando isto é o tempo todo afirmado, cientificamente comprovado e pode ser verificado no tratamento de outras pessoas, é um problema comum. O conteúdo emocional das declarações é muito pregnante, donde se pode perceber, de maneira clara e inequívoca, a relação entre a crença que fundamenta a ação e a emoção que a determina, reforçando a idéia de que só a informação, o conhecimento objetivo acerca de um objeto qualquer não é suficiente para modificar o que se acredita que ele signifique para o declarante e, conseqüentemente, as atitudes do mesmo em relação a ele. Há que se avaliar a carga afetivo-emocional presente no arcabouço desta crença e, partindo-se desta, encontrar os argumentos passíveis de promover as modificações ensejadas (Claro, 1995).

Heijnders (2002) fala na necessidade de se considerar que “Peoples’s decision to continue or not with the prescribed treatment is subject to many different forces, e.g. spiritually, cultural concepts of disease, community pressure, experienced quality of care”. Sugere que os profissionais de saúde tentem fazer com que os pacientes aceitem a doença, trabalhando bem na caracterização da mesma, juntamente com os familiares, num processo gradual de transmissão de informações. O trabalho com a comunidade em geral, por ser mais complexo, ficaria para um segundo momento. O importante seria poder fazer com que as antigas crenças possam ser revistas, de modo a que a credibilidade das informações que se tenta consolidar não estivessem constantemente sendo colocadas em questão, como se pode perceber

mediante a avaliação das atitudes desfavoráveis tomadas no âmbito do tratamento.

Neste sentido, parece inequívoco afirmar que a presença do profissional de psicologia nos Programas de Eliminação da Hanseníase é fundamental. A partir de todas as considerações anteriores, percebe-se que um olhar mais direcionado aos aspectos psicossociais (bem como afetivos) relacionados a esta enfermidade deve ser acrescido aos conhecimentos sobre a etiologia, tratamento, dentre outros aspectos, já existentes.

O profissional de psicologia pode ajudar na criação de estratégias que possibilitem aos usuários dos programas uma vivência menos dolorosa do processo de tratamento. Considera-se que estes ainda “tratam a hanseníase vivenciando a lepra”, a partir dos relatos coletados na pesquisa, necessitando de um espaço onde os conflitos ocasionados por esta dupla referência possam ser amenizados. Este espaço, certamente, pode ser facilitado pela presença do profissional em questão, a partir do cabedal de teorias e técnicas que pautam suas intervenções. Assim, fomentar a formação de grupos de mútua ajuda; facilitar os “bate-papos” informativos nas salas de espera das unidades; revisar e adaptar o material informativo a ser utilizado, e mesmo elaborar outros, aproveitando os discursos dos usuários da unidade; identificar as dúvidas e ansiedades da própria equipe quanto a lidar com os problemas que surgem na rotina da atenção em hanseníase, são alguns poucos exemplos de intervenções possíveis e necessárias do psicólogo.

Não se deve deixar de mencionar que esta enfermidade é considerada um sério problema de saúde pública, fazendo parte da atenção básica, no que diz respeito à legislação vigente no SUS. Conhecer, divulgar, discutir e fazer valer o que preconizam as políticas públicas relativas à mesma também deve ser uma preocupação do profissional que atua nesta área. Além disso, todo o conhecimento teórico acerca dos processos cognitivos e psico-afetivos inerentes aos seres humanos acumulado no âmbito da psicologia pode viabilizar a produção de materiais de informação, bem como a elaboração de técnicas de comunicação mais efetivas, considerando-se as características próprias ao processo de incorporação de conhecimentos.

Ou seja, abre-se um território rico de possibilidades ao profissional de psicologia, de um modo geral, bem como aos especialistas da psicologia social em particular, incrivelmente pouco explorado. Na realidade dos programas de eliminação da doença em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, e mesmo na cidade do Rio de Janeiro, não se registrou

a presença de psicólogos ao longo da pesquisa, ainda que as referências quanto à presença de problemas “psicológicos” nos pacientes sejam constantemente feitas por parte de todos os envolvidos com a enfermidade.

Considerações Finais

Na perspectiva da educação em saúde, trabalha-se todo o tempo com a idéia de criar estratégias eficazes aos objetivos de alcançar atitudes desejáveis em relação a este ou aquele problema específico. Para tal, as informações precisam ser incorporadas ao sistema de crenças do grupo alvo, sendo eliminadas as tendências aos “desvios”, incongruências que levam a atitudes indesejáveis, provocadas pelas crenças baseadas em evidências fracas, distorcidas. Entretanto, temos aí o arcabouço cultural, a influência dos grupos diversos, a disposição psicológica, dentre outros fatores que tomam parte neste processo, do qual surgirá, ou não, uma posição mais adequada aos interesses de resolução do problema em questão. A simples transmissão de um conhecimento formalmente produzido (como é o conhecimento científico), não garante a modificação imediata de crenças e atitudes que delas decorrem, no que diz respeito a saúde, e isto pode ser verificado em relação a inúmeras doenças, como a dificuldade com relação ao uso do preservativo na prevenção do HIV, por exemplo (Tura, 1998).

Podem ser consideradas atitudes desejáveis, por parte dos usuários dos Programas de Eliminação da Hanseníase: a participação no processo de identificação de mais casos entre familiares (dentre outras pessoas com as quais se mantém contato constante), através do simples ato de dizer que está em tratamento; participação nas atividades informativas oferecidas pelas unidades de saúde, ampliando o seu nível de conhecimento válido sobre o assunto; contribuição para a diminuição das atitudes de negação/evitação/afastamento, oferecendo o seu próprio exemplo de adesão e cuidado aos demais membros de seu grupo social; evitação das tendências à auto-exclusão e auto-estigmatização, muito comuns entre os acometidos pela doença. Mas, sabe-se que a mais desejável das atitudes é, sem sombra de dúvidas, a adesão total ao tratamento, por garantir a eliminação de mais um possível transmissor dos bacilos que causam a doença, a partir da adoção do esquema medicamentoso recomendado. Conseqüentemente, os riscos de vir a sofrer algum dano físico irreversível ficam igualmente diminuídos, dependendo, basicamente, das condições imunológicas apresentadas pelo acometido.

Esses são apenas alguns exemplos do que se poderia chamar de “condutas facilitadoras”, que viriam ao encontro das iniciativas empreendidas no âmbito de uma dita “educação em saúde”. Entretanto, a dificuldade em observá-las na dinâmica usual dos pacientes estudados não é pequena.

Muito mais do que selecionar a técnica correta a ser empregada para a transmissão de informações, visando à modificação de atitudes, faz-se necessário a implementação de uma busca inicial daqueles elementos supostamente constitutivos das crenças que vêm sendo disseminadas continuamente no grupo com o qual se trabalha numa perspectiva de educação em saúde. Além disso, desconsiderar o papel ativo das pessoas no processamento das informações recebidas (inclusive no sentido de manter o seu equilíbrio cognitivo e social), seria reduzir a questão a uma mecanicidade absolutamente incompatível com a complexidade do funcionamento do psiquismo humano.

Considera-se que o profissional de psicologia deve ocupar esse espaço efetivamente, ajudando no trabalho de corrida contra o tempo para a eliminação da doença, adicionando seus conhecimentos e esforços específicos aos dos profissionais de outras áreas, igualmente empenhados nesta batalha. Partindo da análise das crenças, pode-se chegar à consolidação do conhecimento científico que se julga necessário para o alcance desta eliminação. Além disso, introduzir uma intervenção que traga para o cenário das unidades de saúde um momento de consideração aos medos, temores, dúvidas, conflitos diversos e, principalmente, valorização dos modos particulares de vivenciar o processo de adoecimento característico da hanseníase, certamente constitui-se numa contribuição imprescindível à meta anteriormente enunciada.

Referências

- Ainlay, S. C.; Becker, G. & Coleman, L. (1986). *The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York: Plenum Press.
- Bechelli, L. M. & Rotberg, A. (1956). *Compêndio de Leprologia*. Ministério da Saúde/SNL.RJ.
- Carvalho, G. B. de (2004). *Reis, Papas e “Leprosos”*. Belo Horizonte: Pelicano Edições.
- Claro, L. B. (1995). *Hanseníase: representações sobre a doença*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ.
- Del Fávero, W. (1973). *Leprosos X Hanseníase* (editorial). B.Div.Nac.Lepros. n.2/4, Rio de Janeiro.
- Devine, P. G., Hamilton, D. & Ostrom, T. M. (1994). *Social cognition: Impact on social psychology*. New York: Academic Press.

- Feliciano, K. V. de O. & Kovacs, M. H. (1997). Opiniões sobre a doença entre membros da rede social de pacientes de hanseníase no Recife. *Public Health 1*(2).
- Feliciano, K. V. de O. et al (1998). Percepción de la lepra y las discapacidades antes del diagnóstico en Recife, Brasil. *Rev. Panam. Salud Publica*, 3(5), 293-301.
- Forgas, J. T. (2001). *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Freedman, J. L., Carlsmith, J. M. & Sears, D. O. (1970). *Psicologia social*. São Paulo: Cultrix.
- Frijda, N. H.; Manstead, A. S. R. & Bem, S. (2000). *Emotions and beliefs – How feelings influence thoughts*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Gandra, D.S.J (1972). *A lepra - Uma introdução ao estudo do fenômeno social da estigmatização*. Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (mimeo).
- Goffman, E. (1988). *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Gussow, Z. & Tracy, G. S.(2001). Status ideology and adaptation to stigmatized illness: a study of leprosy. *Human organization*, 27, 316-325.
- Heatherton, T. et al.(2000). *The social psychology of stigma*. New York: Guilford Press.
- Heijnders, M. L. (2002). *Understanding adherence in leprosy*. Tese de doutorado em filosofia submetida a South Bank University. Holanda.
- Link, B. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Review of Sociology*, 27, 363-385.
- Maia, M. A. C. et al.(2000). Conhecimento da equipe de enfermagem e trabalhadores braçais sobre hanseníase. *Hansen.Int.*, 28(2/4), 26-30.
- Oliveira, M. L. W; Mendes, C. M. Tardin, R. T.; Cunha, M. D. & Arruda, A. (2003). Social representation of Hansen's disease thirty years after the term 'leprosy' was replaced in Brazil. *História, Ciências e Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz. v. 10; supplement 1; 41-48.
- Rotberg, A. (1970). A "lepra" moléstia psico-social. *B.Ser.Nac.Lep.*, n2/4,Rio de Janeiro.
- Rotberg, A. (1972). Education on "leprosy" is a dangerous myth. *Int.J.Lep.*, 40, New Jersey, USA.
- Rotberg, A. (1972b). The serious latin-american problems caused by complex: "leprosy: the word, the disease"and an appeal for world co-operation. *Leprosy Review*, 43, 96-105.
- Rotberg, A. (1973). *Prevenção da hanseníase: Caminhos e obstáculos*. Serv.Nac.Lep. n.2/4, Rio de Janeiro.
- Rotberg, A. (1977). As barreiras culturais da "lepra" que impedem a solução do problema hanseníase. *B. Div. Nac.Dermat.Sanit.V XXXVI*,n 1, RJ.
- Sontag, S. (1989). *Aids and metaphors*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Tura, L. F. R. (1998). Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In D. Jodelet, & M. Madeira (Org). *Aids e representações sociais – À busca de sentidos* (pp. 121-154). Natal: EDUFRN.
- Van Den Broek, J. et al. (1998). Evaluation of a sustained 7- year education on leprosy in Rifigi District, Tanzania. *Lep. Ver* (69), 57-74.

Recebido: 17/05/2007
Avaliado: 31/05/2007
Versão final: 04/06/2007
Aceito: 15/06/2005

Adoção de Ações de Redução de Danos Direcionadas aos Usuários de Drogas: Concepções e Valores de Equipes do Programa de Saúde da Família

The Adoption of Harm Reduction Actions for Drug-Users: Values and Conceptions of Family Health Program Teams

Isabela Saraiva de Queiroz¹

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Unidade São Gabriel

Resumo

Este trabalho tem como objeto as concepções de equipes do Programa de Saúde da Família de Belo Horizonte acerca do usuário, do uso de drogas e dos problemas relacionados ao abuso e dependência. Analisou-se como estas concepções se articulam a valores políticos, sociais e morais, com o objetivo de verificar as possibilidades e limitações à adoção de ações de redução de danos direcionadas aos usuários de drogas no referido programa. Foi realizada uma pesquisa quantitativa descritiva, com uso de questionário aplicado em entrevista face-a-face, numa amostra de 120 integrantes de equipes de saúde da família (médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde). Dentre os resultados verificados, destacam-se a tendência dos membros do programa de saúde da família à aceitação da proposta de redução de danos, em contraste com o desconhecimento dos seus fundamentos ideológicos, e a coexistência de valores tradicionais e emergentes na estruturação das concepções que orientam as práticas direcionadas aos usuários de drogas. Estes resultados confirmam a potencialidade do programa de saúde da família como espaço propício ao desenvolvimento de ações de redução de danos, ao mesmo tempo em que revelam a permanência de valores e práticas tradicionais, fundamentadas no ideal de abstinência, o que acaba provocando uma descaracterização da proposta de redução de danos em seus fundamentos originais.

Palavras-chave: uso de drogas, redução de danos, programa de saúde da família.

Abstract

The object of this work concerns the conceptions of Family Health Program Teams, in Belo Horizonte, regarding drug-users and the problems related to drug abuse and dependence. We analyzed how these conceptions are linked to political, moral and social values, so that we could verify the possibilities and limitations in setting up strategies, to reduce harmful effects, for the actions of the program. In order to do so, we performed a quantitative descriptive survey, using a questionnaire in face-to-face interviews, with a sample of 120 members of family health teams (physicians, nurses, nursing assistants and community health agents). Among the results found, it is important to notice that: the family health program members tended to accept the reduction of the harmful effects that was proposed, though ignoring its ideological foundations; that the traditional values coexisted with emergent ones in the structuring of the conceptions that guide the practices directed to drug users. These results confirm the potential of the family health program as an adequate space for the development of actions which reduce harmful effects, at the same time that they revealed the permanence of traditional values and practices, based on the ideal of abstinence, which changed the proposed reduction (of harmful effects) in its original foundations.

Keywords: drug use, reduction of harmful effects, family health program.

Segundo Gilberto Velho (1978), em nossa sociedade, o usuário de drogas ou, simplesmente, a categoria *drogado*, compreende uma acusação

moral e médica na qual o aspecto de *doença* é dado de antemão. Essa concepção orienta as práticas e modelos de tratamento, legitimando os saberes que

¹ Mestre em Psicologia Social pela UFMG, professora da PUC-MG, Unidade São Gabriel, Belo Horizonte. Endereço para correspondência: isabelasq@gmail.com. Este trabalho foi baseado na dissertação de mestrado da autora.

serão tomados como oficiais e excluindo aqueles que não se mostram adequados. Velho (1978, p.37) utiliza a noção de *sistema de acusação* como uma “estratégia mais ou menos consciente de manipular poder e organizar emoções, delimitando fronteiras”, deixando claro que as acusações são criações específicas de grupos sociais específicos e têm a função de demarcar os limites identitários do grupo através da padronização de um código de emoções do qual sobrevêm uma visão de mundo e um *ethos* particulares.

Velho (1997) chama atenção para o fato de que a relação das sociedades humanas com as drogas expressa um processo singular de *construção social da realidade*.

Ainda não se encontrou nenhum grupo em que não se registrasse algum reconhecimento de alterações significativas de percepção e relação com o mundo circundante, seja por que razões for. A utilização de substâncias dos mais variados tipos que provoquem mudança no tipo de consciência e attention à la vie é uma experiência universalmente disseminada. (p.10)

Assim, para compreendermos o uso de drogas dentro de uma modalidade de construção social da realidade devemos lembrar que as representações que perpassam o imaginário das pessoas a esse respeito variam, como aponta Garcia (1997), desde os “paraísos artificiais” até os “demônios do mal”. Atualmente, contudo, as opiniões sobre o uso e dependência de drogas têm-se baseado fundamentalmente em dois modelos, que constroem discursos específicos, baseados na importância que é dada às variáveis que intervêm no desenvolvimento da dependência – a substância, o indivíduo e o contexto sócio-cultural. São eles: o *modelo jurídico-moral* e o *modelo médico* ou *de doença*.

O modelo jurídico-moral que, segundo Marlatt (1999), é expresso exemplarmente na política de controle de drogas dos Estados Unidos, compreende o uso de drogas como um crime que merece punição e parte do pressuposto de que o uso de drogas ilícitas é moralmente incorreto. Separa drogas lícitas (como o álcool e a nicotina) das ilícitas e se preocupa com o controle das últimas. O controle do uso de drogas é baseado na “redução da oferta”, isto é, visa a redução do suprimento de drogas que chega ao país, através da destruição de plantações ou carregamentos de drogas, e do aprisionamento dos traficantes.

Através do discurso jurídico-moral, tradicionalmente, buscou-se, com a punição ou a ameaça de punição, manter o indivíduo afastado do consumo, evitar um comportamento considerado indesejável. O uso de drogas (ilícitas) é considerado desvio social, crime. A informação sobre os perigos decorrentes do uso de drogas ilícitas é, nesse

discurso, fundamental na medida em que fortalece e justifica as leis repressivas do uso. [...] O contexto sociocultural é visto como permissivo, e a atual crise de valores imporia a necessidade de leis duras. (Acselrad, 2000, p. 177)

Segundo Cruz (2000), apesar do emprego de recursos astronômicos e da obtenção de resultados medíocres, o modelo jurídico-moral encontra força nas parcelas mais conservadoras da sociedade e é freqüentemente utilizado como forma de controle social.

Já o modelo médico ou de doença identifica o uso de drogas como uma doença biológica/genética que requer tratamento e reabilitação. Como aponta Garcia (1997):

A noção que prevalece é a de que a droga, como um inimigo externo, é capaz de engendrar comportamentos estereotipados. [...] Como um efeito em si mesmo, uma qualidade do produto, à droga são atribuídas capacidades, como a de corromper a moral, entre os adultos, e gerar sentimentos de estranheza entre os adolescentes. (p. 28)

Segundo a autora, essa visão contribui para manter os usuários impotentes e desarticulados diante da possibilidade de prevenir ou reduzir os danos decorrentes do uso, uma vez que há o entendimento de que os danos e riscos a que podem estar sujeitos são engendrados apenas pela substância ingerida, sem considerar outros fatores. Aqui a ênfase está nos programas de tratamento e de prevenção, que procuram remediar o desejo ou a demanda por drogas por parte do indivíduo. Objetiva-se então a “redução da demanda”. Para Marlatt (1999),

Apesar da aparente contradição entre encarar o usuário de drogas como um criminoso que merece punição e como uma pessoa doente que necessita de tratamento, os modelos de redução da oferta e de redução da demanda concordam que o objetivo final de ambas as abordagens é reduzir e, finalmente, eliminar a prevalência do uso de drogas, concentrando-se principalmente no usuário (“redução do uso”). (p. 46)

Assim, segundo Acselrad (2000), na passagem do modelo jurídico-moral para o modelo médico ou de doença não há uma transformação real dos valores subjacentes, quais sejam: garantir a abstinência e adequar o indivíduo ao “comportamento desejado”.

Como alternativa aos modelos tradicionais – jurídico-moral e médico/de doença –, a partir de meados da década de 80, um outro modelo ganha expressividade, impulsionado pelo crescimento do número de infecções pelo HIV entre usuários de drogas injetáveis na Europa. Este modelo, fundamentado na redução dos danos decorrentes do

uso de drogas e de outros comportamentos de risco, desvia a atenção do uso de drogas em si para as conseqüências ou para os efeitos do comportamento aditivo. “Tais efeitos são avaliados, principalmente, em termos de serem prejudiciais ou favoráveis ao usuário de drogas e à sociedade como um todo, e não pelo comportamento ser considerado, em si, moralmente certo ou errado.” (Marlatt, 1999, p. 46). Além disso, em contraste com o modelo de doença, que vê o uso de drogas como uma patologia e a abstinência como única meta aceitável do tratamento, o modelo de redução de danos oferece uma ampla variedade de procedimentos que visam reduzir as conseqüências prejudiciais do comportamento aditivo.

A compreensão destes modelos de discurso sobre drogas é fundamental para a compreensão do uso de drogas como uma modalidade de construção social da realidade e para um dimensionamento adequado da questão. Para Velho (1997), “só assim poderemos estar tentando evitar, de modo mais ou menos eficaz, o risco de visões preconceituosas e julgamentos de base ideológica menos sofisticados” (p. 10).

Olievenstein (1997), em artigo intitulado *Toxicomania, exclusão e marginalidade*, diz que “uma abordagem da exclusão e das margens começa no imaginário individual e coletivo, onde se constitui o simbólico do normal e do patológico com relação àquilo que é norma e aquilo que não o é” (p. 17). Dessa forma, continua, “estudar as transgressões sociais é nos interrogar sobre as censuras mentais” e pode-se dizer que exige, como tentativa de superação (no nosso contexto), um questionamento “sobre o que os usuários de drogas anunciam para o futuro, porque uma sociedade que repousa sobre uma ordem é uma sociedade que morre.” (Olievenstein, 1997, p.17). Nesse sentido, faz-se indispensável, conforme aponta Maria Lúcia Karam (2000), uma “maior tolerância com as diferenças, uma maior compreensão de que nem tudo que se desconhece ou majoritariamente se rejeita é necessariamente mau.” (p. 160).

Assim, tentar refletir sobre a questão das drogas na contramão das práticas autoritárias e repressivas implica refletir sobre o “estreitamento dos espaços de prazer na vida dos sujeitos e sobre o prazer que a droga garante ainda que provisoriamente e com tantos riscos.” (Acselrad, 2000, p. 12)

Em conformidade com isso, Gilberta Acselrad (2000,) afirma que:

o modelo de sociedade individualista e competitivo, a restrição dos espaços de prazer, o mercado de produção crescente de substâncias psicoativas somam-se negativamente no sentido de fortalecer a tendência a resolvermos nossos problemas preferencialmente pela via química. (p. 172)

Acselrad (2000) nos propõe então uma virada fundamental na forma de se perguntar sobre o uso de drogas, que vem dizer de uma possível mudança de rumos: trata-se de acrescentar à pergunta usual – “por que as pessoas se drogam?” – uma outra – “por que algumas pessoas não usam ou conseguem usar drogas de forma controlada?” Assim, um projeto de enfrentamento das questões relativas ao uso e dependência de drogas com base numa educação para a autonomia compreende que “o mal não está no produto em si, mas na forma como nos servimos dele.” (p. 187)

Retornando à noção de construção social da realidade, devemos nos perguntar como podemos criar novos modos de vida, isto é, nas palavras de Cornelius Castoriadis (1986), como podemos *fazer o que não é*, sendo fundadores de uma nova ordem social, que se pensa com *autonomia instituinte*.

Nesse sentido, Castoriadis (1986) discorre sobre a heteronomia da sociedade e sua auto-alienação: “a sociedade se oculta a si própria, encobre para si mesma sua temporalidade essencial, não se sabe como criação” (Castoriadis² citado por Rodrigues, 1999, p. 129). Esta alienação nos torna “presas” de nossas próprias criações, sem que, na maioria das vezes, o saibamos. Tornamo-nos então vítimas de nossas próprias determinações, por não nos sabermos determinados. Como, então, pensar novos caminhos, se a nossa própria racionalidade encontra-se sobrepujada por uma lógica previamente estabelecida?

Se conseguirmos pensar que os modelos de tratamento oferecidos aos usuários de drogas estão fundamentados em uma visão de mundo construída historicamente, que não só estabelece as categorias de aceitabilidade ou acusação específicas do nosso grupo social, mas também o faz de uma maneira subterrânea, que não fornece abertura aos atores sociais para um pensar-se sobre si mesmos, num processo elucidativo; poderemos começar a aceitar a idéia de um novo paradigma que informe a construção da aceitabilidade de novos modelos de atendimento aos usuários de drogas.

Bucher (1997, p. 186), em artigo intitulado *Discriminação, cidadania e ajuda à sobrevivência*, aponta que “o consumo de drogas não se deixa abordar fora do contexto geo-político e geo-econômico, pois constitui um enredo social complexo”. Segundo este autor a intolerância repressiva ataca apenas o produto e os efeitos do seu uso (indevido), mas não as *causas* psico-sociais e econômicas que levam ao consumo. Para Bucher (1997), trata-se de um “erro diagnóstico primário” que conduz a um tratamento inadequado e ineficaz.

² Castoriadis, C. (1986). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Para Alba Zaluar (1994), a realidade brasileira caracterizada por um contexto sócio-econômico no qual tem-se desenvolvimento econômico de um lado e políticas sociais precárias de outro, proporciona uma situação tal que favorece o crescimento do consumo de drogas entre as parcelas mais pobres da população, uma vez que “este segmento populacional resulta sendo o mais afetado pelas falhas da escola e do mercado de trabalho em lhe dar esperanças e projetos para o futuro” (Zaluar, 1994, p. 11).

Zaluar (1994) ressalta o fato de que nestes setores mais vulneráveis à ação policial, os efeitos de uma política repressiva às drogas acabam sendo desastrosos por estimularem a criminalidade violenta. Em contrapartida, jovens da classe média e alta, na maioria das vezes, não chegam a ser estigmatizados como problemáticos, anti-sociais ou violentos, apresentando-se muito mais como jovens em busca de diversão ou, quando exageram, jovens que necessitam de atendimento por médicos e clínicas particulares.

Segundo Zaluar (1994), o hedonismo próprio à juventude, somado a fatores sócio-econômicos e específicos de cada sujeito, pode facilitar a adesão às subculturas de uso de drogas ilícitas que não são derivadas de alguma relação intrínseca com a substância ingerida sendo, antes, o resultado de processos históricos e de transformações sofridas nas últimas décadas. Estas transformações, continua a autora,

são relativas às diferenças nos graus de envolvimento ou de relação com a droga e com o grupo (se a tomam nas horas de lazer ou diversão ocasionais, se ela é central na definição de um estilo de vida alternativo compartilhado com outras pessoas ou se ela é o eixo na definição da identidade individual do usuário compulsivo). (p. 13)

Estas relações de pertencimento “vêm gerar uma série de atitudes, valores e identidades que não são necessariamente anti-sociais, desviantes ou perigosos, nem violentos.” (Zaluar, 1994, p. 11)

Segundo Zaluar (1994), “as imagens negativas, os preconceitos, o medo, que, no Brasil, chegam às raias da demonização do viciado, contribuem decisivamente para a cristalização de uma subcultura marginal que, muitas vezes, chega a adquirir tons agressivos e anti-sociais” (p.12). Resulta disso a dificuldade de muitos usuários em encontrar atendimento médico quando vêm a ter problemas concretos decorrentes do uso de drogas e sob esta perspectiva a implantação de programas de redução de danos apresenta-se como uma alternativa que prioriza a inserção dos usuários na rede de saúde, oferecendo-se como um espaço de individualização, isto é, de autonomia e de auto-realização.

Desta forma, o anúncio que a política de redução de danos faz é o da possibilidade de haver outras estratégias de abordagem ao uso e abuso de drogas que não aquela fundamentada na repressão, exclusão e associação imediata a problemas médicos, pois, se pensarmos que tanto a maneira de ver quanto de tratar o usuário de drogas está diretamente relacionada ao lugar que este ocupa na malha social, fica evidenciado o núcleo de opressão que gira em torno da questão.

Como já foi dito acima, muitas vezes os usuários de classes mais baixas são taxados de marginais e desviantes, enquanto usuários de classes altas são vistos como “usuários recreativos” de drogas. Importa, a partir disso, pensar em abordagens diferenciadas, que levem em consideração as realidades específicas de cada segmento. Assim, é preciso haver uma abordagem ao usuário de drogas dos setores de risco que considere sua realidade de opressão, submissão e exposição excessiva ao crime. Tanto para este segmento, quanto para as classes mais privilegiadas, cabe a oferta de uma abordagem que conceda ao usuário um espaço de decisão, de construção de sua história com responsabilidade pessoal e social. Os programas de redução de danos vêm anunciar este espaço de construção de subjetividade e responsabilidade (capacidade para responder) a partir da utilização da informação como recurso e do compartilhamento de orientações e códigos de conduta.

Nesse sentido, importa lembrar que as complicações decorrentes do uso de drogas são muitas vezes superdimensionadas. Como aponta Velho (1997),

só uma proporção pequena de usuários de tóxicos pode ser definida como toxicômana. A dependência e o vício atingem alguns indivíduos dentro de um universo muito mais amplo e diversificado” (p. 12). E mais adiante: já há muito se sabe que a maior parte dos usuários das chamadas drogas leves (entre elas a maconha) trabalha, tem vida familiar e pode ter participação política. (pp. 12-13)

Assim, em contraste com os defensores do modelo que associa uso de drogas à doença, o modelo de redução de danos “aceita o fato concreto de que muitas pessoas usam drogas e apresentam outros comportamentos de alto risco e admite que visões idealistas de uma sociedade livre de drogas não têm quase nenhuma chance de tornarem-se realidade” (Marlatt, 1999, p. 46)

A proposta de educação para a autonomia, isto é, apoiar o sujeito em sua capacidade de reflexão e promover com ele formas de desenvolver esta capacidade, vem fazer frente às medidas repressoras e proibicionistas, colocando-se na contramão das tentativas de controle do sujeito.

Tem-se então, como aponta Acselrad (2000), uma alternativa à interferência do Estado na vida privada como forma de superação dos problemas, uma vez que reconhece ser ineficaz pretender erradicar, a partir de uma relação de poder autoritária, uma prática que tem raízes na história pessoal e social. Nesse sentido, Acselrad (2000) aponta que “a educação sobre drogas na perspectiva da redução de danos, não tem a pretensão de impedir a própria experiência do uso” (p.166). E mais adiante afirma: “Compreendendo que a decisão do uso se dá no espaço privado, que ela é, portanto, pessoal, aposta-se na consciência crítica, na responsabilidade de cada um diante de si mesmo” (Acselrad, 2000, p. 167).

Segundo Acselrad (2000), a abstinência deixa de ser o objetivo proposto de forma geral para todos e, ao contrário do discurso moral e legal que identifica qualquer tipo de uso ao uso dependente e afirma ser o usuário um “doente”, a proposta da educação para a autonomia considera possível haver uso não dependente, com riscos que, sem dúvida, devem ser conhecidos e enfrentados. Nesse sentido Acselrad (2000) lembra que “são raros os programas que esclarecem as diferentes formas de uso da droga: experimental, ocasional, habitual, dependente – este último sem dúvida de difícil tratamento. São raros os que esclarecem que nem todo uso significa alteração do estado de saúde” (p.171).

A redução de danos também compreende uma ênfase nos direitos e nas responsabilidades humanas. Segundo Wodak (1998), na Holanda os usuários de drogas injetáveis (UDI) já vem sendo referidos em alguns documentos oficiais como “cidadãos holandeses que consomem drogas”, o que confere aos usuários mais respeito, embora exija mais deles em relação ao seu papel frente à sociedade. Já nos Estados Unidos a terminologia mais comumente utilizada com relação aos UDI é “pessoas que abusam das drogas” (p. 58). Para Wodak (1998), “no âmbito da redução de danos a terminologia procura tornar sólidos os vínculos entre o consumo de drogas lícitas e ilícitas”, não fazendo sentido, por isso, “diferenciar a morbidade e a mortalidade que afetam alguém que injeta heroína das de alguém que fuma cigarros de tabaco, quando se sabe que ambos estão sob riscos de lesões graves à sua saúde e a dos demais”. Sendo assim, continua, “qual seria a razão para se referir a um deles como fumante e ao outro como ‘pessoa que faz uso abusivo de drogas?’” (p. 58). Wodak (1998) ainda faz uma pergunta fundamental para o trabalho que ora desenvolvemos: “Por que pesquisadores e clínicos aceitam essa terminologia pejorativa e não científica?” (p.58).

Estas perguntas vêm de encontro à reflexão posta neste trabalho, qual seja, de que a aceitação e

implementação de estratégias de redução de danos no âmbito dos serviços de saúde, mais especificamente aqui, nas ações do Programa de Saúde da Família (PSF), esbarram nas concepções que os trabalhadores das equipes de saúde têm acerca do uso e dos problemas relacionados ao abuso e dependência de drogas. A hipótese em questão neste trabalho é de que os trabalhadores da saúde compartilham visões preconceituosas acerca do uso de substâncias, sendo, pelo lugar que ocupam no tecido social, importantes transmissores do código de valores em voga.

Segundo Bravo (2002), “cada modelo social é produtor de ideologias que têm a função de produzir dispositivos institucionais que legitimam e justificam contradições de natureza política geradas na vida social”. Para este autor as políticas em saúde mental são conseqüência de fenômenos estruturais organizadores das relações sociais. Qualquer tentativa de reformulação destas políticas acarreta uma discussão ampla do modelo social que as possibilitou. Assim, ao propor uma alternativa às abordagens tradicionais, a proposta de redução de danos apresenta-se como “representante dessa revolução político-ideológica referente aos usuários de drogas, na medida em que está centrada na reinserção social dos usuários, como sujeitos de direitos e deveres” (Bravo, 2002, p. 46)

É interessante observar que, no Brasil, a política governamental referente ao uso de drogas é bastante ambígua. Ao mesmo tempo em que assume as ações de redução de danos como alternativas a serem consideradas na abordagem aos usuários de drogas, impõe o tratamento compulsório a quem é “flagrado” fazendo uso de substâncias ilegais. Ora, impor a entrada no tratamento é uma ação orientada pelo ideal de um mundo sem drogas, inspirador das políticas de abstinência. Em concordância com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), concordamos que a idéia de “justiça terapêutica”, ao preconizar a naturalização de tratamentos compulsórios, entra em conflito com a tendência atual nas práticas de saúde no âmbito da dependência química, que definem que a vontade e o desejo de se tratar é fundamental para a eficácia do tratamento. Assim,

O modelo de “Justiça Terapêutica” estabelece uma escolha logicamente questionável, entre a penalização e uma prática terapêutica clínica compulsória, colocando o usuário de substâncias psicoativas lícitas ou ilícitas propenso a ser tratado como ser humano inválido ou incapaz, que perdeu a razão e, por conseguinte, sua cidadania. A “Justiça Terapêutica” acentua as desigualdades sociais, sem questionamento adequado do contexto sócio-político e cultural do uso, abuso e dependência, configurando uma opção por uma política de repressão e criminalização. (CFP, 2002)

Também observa-se a presença do modelo moral-criminal nos programas de prevenção ao uso de drogas nas escolas ministrados por policiais militares (Acselrad, 2000). Esta ambigüidade em relação à política oficial de abordagem ao uso de drogas será determinante de contradições no interior das instituições de tratamento, configurando a presença simultânea de práticas tradicionais e práticas de redução de danos, com estas últimas tendendo a ser executadas a partir da filosofia da abstinência, sendo esvaziadas dos seus pressupostos originais.

A redução de danos deve pois ser compreendida em sua dimensão complexa que, de acordo com Bravo (2002),

excede a simples concordância discursiva com alguns de seus princípios (a troca de seringas, por exemplo) para estender-se a uma nova forma de entender a prática clínica e o lugar do profissional, do paciente e da comunidade no planejamento e na execução das ações. (p. 50)

Segundo Bucher (1997):

Dando ênfase à pessoa do drogadito, tais intervenções pretendem legitimar não as práticas envolvendo drogas ilícitas, mas as aspirações existenciais à auto-determinação do usuário, respeitando seus direitos de cidadania, malgrado o âmbito de ilegalidade no qual se insere – um dos maiores estorvos para a sua aproximação e o resgate da sua dignidade. (p.190)

O PSF no atendimento aos usuários de drogas

O Ministério da Saúde (MS) criou, em 1994, o Programa de Saúde da Família (PSF) com o propósito principal de reorganizar a prática de atenção à saúde, numa tentativa de substituir o modelo tradicional, trabalhando com um conceito ampliado de saúde que transcendesse as atividades clínico-assistenciais. Conforme afirma Gonçalves (2002), o modelo médico assistencial é fruto de uma concepção biologicista que “não leva em conta as relações sociais, culturais, ambientais e econômicas vivenciadas em um dado espaço geográfico e em determinado tempo histórico da vida individual e coletiva” (p.26). Assim, o PSF surgiu como resultado da elaboração de novas abordagens que pudessem dar conta da complexidade dos processos saúde-doença.

A estratégia do PSF incorpora e reafirma os princípios básicos do SUS – universalização, descentralização, integralidade e participação da comunidade – e está estruturada a partir da *Unidade Básica de Saúde da Família*, que trabalha com base nos princípios de integralidade e territorialização. A noção de território compreende não apenas uma delimitação geográfica, mas um conjunto de

recursos, valores, conflitos, culturas e relações entre as pessoas. O trabalho efetivo com as pessoas em seu território revela diversas formas de sofrimento, de desassistência, de processos que transformam as diferenças em desigualdade e em exclusão social (Brasil, 2003).

Cada equipe do PSF é composta, em princípio, por um médico, um enfermeiro, dois auxiliares de enfermagem e de quatro a seis agentes comunitários de saúde (ACS). Outros profissionais – a exemplo de dentistas, assistentes sociais e psicólogos – poderão ser incorporados às equipes ou formar equipes de apoio, de acordo com as necessidades e possibilidades locais.

O PSF consiste, então, em um modelo de atenção centrado na lógica da vigilância à saúde e qualidade de vida, dirigido à família e à comunidade, e inclui desde a proteção e a promoção à saúde até o diagnóstico e o tratamento das doenças.

Há alguns anos têm sido feitos esforços para incorporar ações de saúde mental no âmbito do PSF. Segundo o relatório final da *Oficina de Trabalho para Discussão do Plano Nacional de Inclusão das Ações de Saúde Mental na Atenção Básica* (Brasil, 2001), a incorporação de ações de saúde mental à rede diversificada de serviços do PSF contribui para alavancar um novo modelo de atenção descentralizado e de base comunitária, oferecendo melhor cobertura assistencial dos agravos mentais e maior potencial de reabilitação psicossocial para os usuários do SUS. Desta forma, o Ministério da Saúde pretende contribuir para uma maior compreensão da realidade em que a família vive, criando condições para os profissionais atuarem de forma resoluta nas situações de risco geradoras de sofrimento psíquico. Dentre as ações propostas inicialmente no *Plano Nacional de Inclusão das Ações de Saúde Mental na Atenção Básica* (Brasil, 2001), temos a incorporação da saúde mental nas ações voltadas para: hipertensão, diabetes, saúde da mulher, criança e adolescente, idoso, alcoolismo e outras drogas, violência urbana entre outras; acompanhamento de usuários egressos de internações psiquiátricas, egressos dos NAPS e de outros recursos ambulatoriais especializados.

Em sua tese de doutoramento – *Cuidados diante do abuso e da dependência de drogas: desafio da prática do programa saúde da família* – Alda Gonçalves aponta que dentre os transtornos mentais de maior prevalência encontram-se os problemas decorrentes do abuso de álcool e outras drogas:

Poderíamos afirmar que esse problema – compreendido num quadro amplo de agravos e danos que potencializam riscos, vulnerabilizam e afetam a saúde, comprometem as relações sociais, familiares e de trabalho, diminuindo a qualidade de

vida individual e coletiva – ocupa o lugar de maior prevalência entre os problemas de saúde da população. (Gonçalves, 2002, p. 95)

Esta constatação reforça a necessidade de uma retomada dos esforços no âmbito das ações de saúde no sentido de buscar novos entendimentos acerca da questão do uso de drogas. Neste sentido, a iniciativa de criar um *Plano Nacional de Inclusão de Ações de Saúde Mental no PSF* (Brasil, 2001) representa um passo importante do Ministério da Saúde na organização de uma política nacional que busque contemplar a questão das drogas de uma maneira mais efetiva. Além disso, O Ministério da Saúde (MS) instituiu, em abril de 2002, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o *Programa Nacional de Atenção Comunitária Integrada ao Usuário de Álcool e Outras Drogas* (Brasil, 2002), a ser desenvolvido de forma articulada pelo Ministério da Saúde e pelas secretarias de saúde dos estados e municípios, a partir de algumas considerações, dentre elas: a) o aumento do consumo de álcool e outras drogas entre crianças e adolescentes; b) os crescentes problemas relacionados ao uso de drogas pela população adulta e economicamente ativa; c) a contribuição do uso indevido de drogas (em decorrência do compartilhamento de seringas por usuários de drogas injetáveis) para o aumento do número de casos de doenças como a AIDS e as infecções causadas pelos vírus da hepatite; d) a necessidade de ampliar a oferta de atendimento a essa clientela na rede do SUS, a partir da reformulação e adequação do modelo de assistência oferecida; e) a necessidade de estruturação e fortalecimento de uma rede de assistência centrada na atenção comunitária associada à rede de serviços de saúde e sociais, que tenha ênfase na reabilitação e reinserção social de seus usuários; f) a diretriz constante na *Política Nacional Antidrogas* de reconhecer a estratégia de redução de danos sociais e à saúde, como intervenção preventiva que deve ser incluída entre as medidas a serem desenvolvidas, sem representar prejuízo a outras modalidades e estratégias de redução da demanda; e g) as deliberações da *III Conferência Nacional de Saúde Mental*, de dezembro de 2001, as quais recomendam que a atenção psicossocial a pacientes com dependência e/ou uso prejudicial de álcool e outras drogas deve se basear em uma rede de dispositivos comunitários, integrados ao meio cultural, e articulados à rede assistencial em saúde mental e aos princípios da Reforma Psiquiátrica.

Gonçalves (2002) apresenta a tese de que o PSF reúne condições que possibilitam a superação dos problemas relacionados ao abuso e à dependência de drogas graças às suas características básicas: ser um programa voltado para a atenção básica, que elege a família como

unidade programática de atenção, atuando em uma base territorial definida e com a proposta de desenvolvimento de um trabalho com a comunidade. Em suas considerações finais, contudo, ainda que tenha constatado a potencialidade do PSF para atuar nas questões relacionadas ao abuso e dependência de drogas, conclui que o programa ainda não está preparado para dar respostas políticas e práticas para o enfrentamento da complexidade destas questões. Um dos pontos ressaltados pela autora nesta conclusão é a constatação de um perfil muito diversificado entre os profissionais que compõem as equipes do PSF no que se refere ao preparo para abordar a questão das drogas, no âmbito individual e coletivo. O perfil idealizado pelo Ministério da Saúde para os profissionais do PSF prevê a capacidade de envolvimento com o bem-estar das comunidades, o que inclui construção de compromissos, disponibilidade, intimidade e estabelecimento de relações de confiança com as mesmas. Tudo isso, segundo Gonçalves, exige um aprofundamento de relações que são permeadas por dificuldades objetivas (acesso, aceitação, comunicação) e subjetivas (medo, preconceitos, afetos e desafetos) envolvidas no problema do abuso e dependência de drogas e questões correlatas, como o tráfico e a violência.

As conclusões do trabalho de Gonçalves (2002) vêm confirmar que o reconhecimento pelo Ministério da Saúde do modelo de redução de danos como uma alternativa de saúde pública aos modelos moral, criminal e de doença que caracterizam os tratamentos voltados para os usuários de drogas, não é suficiente por si só. A adoção de uma nova perspectiva pode esbarrar em entraves de cunho ideológico, uma vez que a aceitação de um modelo de atenção em detrimento de outro é decorrente, em grande parte, das representações correntes e do imaginário no qual cada modelo está inserido.

Partindo destas considerações, nesta pesquisa buscou-se evidenciar as concepções – acerca do usuário, do uso de drogas e dos problemas relacionados ao abuso e dependência – que orientam as práticas dos trabalhadores do PSF e o modo como estas concepções, associadas a valores morais e sociais, podem configurar possibilidades e limitações à adoção de estratégias de redução de danos nas ações direcionadas aos usuários de drogas.

Metodologia

Para consecução deste objetivo, foi realizada uma pesquisa quantitativa com equipes de PSF do município de Belo Horizonte. A amostra foi definida seguindo uma representação proporcional

à composição básica de uma equipe de PSF (01 médico, 01 enfermeiro, 02 auxiliares de enfermagem e 04 agentes comunitários de saúde). A proposta inicial era sempre entrevistar todos os membros presentes das equipes em atividade. A seleção dos entrevistados foi feita a partir de sua vinculação a uma equipe e aqueles profissionais que estavam de férias, licença ou em serviço externo nas datas de aplicação dos questionários foram automaticamente excluídos da amostra. Com relação às eventuais recusas, o procedimento era marcar um novo horário, de modo que exatamente aquele membro pudesse compor a amostra.

Participaram da pesquisa 120 membros do PSF, componentes de 17 equipes de saúde da família (incompletas), distribuídas em 08 centros de saúde do município de Belo Horizonte, nas seguintes regionais: Nordeste, Noroeste, Pampulha e Venda Nova. As regionais selecionadas foram aquelas com maior concentração de equipes de PSF e situadas na região Norte, uma vez que esta é considerada uma região de risco no município. Com relação à seleção dos centros de saúde, o procedimento foi o seguinte: a partir da listagem dos centros de saúde das regionais selecionadas, foram feitos contatos aleatórios para apresentação da pesquisa e verificação da disponibilidade das equipes dos centros de saúde para participar. Os contatos que se revelaram satisfatórios mais rapidamente (a partir da disponibilidade das equipes, com marcação de datas e horários para realização das entrevistas) determinaram a escolha do centro de saúde para composição da amostra.

A pesquisa de campo durou três meses – de 26 de abril a 23 de julho de 2004. Neste período foram realizados dois pré-testes – sendo que cada um deles contou com a participação de um representante de cada uma das funções pesquisadas (médico, enfermeiro, auxiliar de enfermagem e agente comunitário de saúde) – e aplicados os 120 questionários da amostra final.

Após a coleta, foi construído um banco de dados que se tornou o ponto de partida para as análises realizadas. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa e por se tratar de um estudo descritivo, privilegiamos uma análise bivariada. Definimos como *variáveis independentes* as características sócio-demográficas, os valores dos entrevistados e suas concepções sobre drogas e como *variável dependente* a adoção de ações de redução de danos em seu trabalho no PSF.

Os modelos de abordagem ao uso de drogas (modelo moral, modelo de doença, modelo de redução de danos), uma vez que definem visões de mundo e padrões de conduta social, foram o ponto de partida para a operacionalização das medidas empíricas e definição das variáveis independentes. Assim, buscou-se verificar como as características

sócio-demográficas, os valores e as concepções sobre drogas orientam o posicionamento dos entrevistados acerca das possibilidades e limitações à adoção de ações de redução de danos no PSF. As perguntas do questionário foram agrupadas a partir destas variáveis independentes, como segue:

a) caracterização sócio-demográfica: função, idade, escolaridade, sexo, composição familiar;

b) crenças e valores: valores políticos (concepções acerca dos direitos e deveres dos cidadãos, adequação às normas sociais, apreciação e avaliação de ações governamentais), valores sociais (tradicionalistas e “pós-modernos”) e valores morais (religiosos);

c) concepções sobre drogas: modelo moral, modelo de doença, modelo de redução de danos.

Estas foram, então, as variáveis independentes utilizadas na compreensão da variável dependente definida como recorte de análise, qual seja, a adoção de ações de redução de danos no trabalho do PSF.

É importante evidenciar que a definição da variável dependente deu-se a partir da análise da última questão do questionário, uma questão aberta na qual o entrevistado se posicionava frente à possibilidade de atuar junto aos usuários de álcool e outras drogas, adotando a proposta de redução de danos como mais uma alternativa de trabalho.

Importa lembrar ainda que, como esta pesquisa aborda um tópico sensível, o questionário utilizado na coleta de dados foi construído obedecendo a alguns cuidados no que se refere à seqüência em que as perguntas foram sendo apresentadas.

O primeiro módulo, denominado *Introdução*, abordou as características sócio-demográficas da amostra. O segundo, *Valores*, investigou os valores políticos, sociais e morais do entrevistado. O terceiro, *Concepções sobre Drogas*, investigou as concepções dos entrevistados a respeito do usuário, do uso e do abuso de substâncias psicoativas. O último módulo, *Redução de Danos*, referiu-se à questão específica deste trabalho e investigou o conhecimento e aceitação da proposta de redução de danos entre os entrevistados.

Esta seqüência de apresentação dos módulos foi de importância central para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que era preciso investigar primeiro os valores dos entrevistados e suas concepções sobre o uso de substâncias psicoativas, para depois coletar opiniões sobre a proposta de redução de danos.

Dessa forma, tentou-se evitar que as respostas dos entrevistados relativas aos valores e concepções sobre drogas sofressem a pressão do socialmente desejável, o que possibilita uma investigação menos contaminada da relação entre as variáveis.

Resultados

Caracterização sócio-demográfica e adoção de ações de RD

Observou-se que as pessoas mais jovens, entre 20 e 30 anos, são mais favoráveis à adoção da proposta de RD. Segundo a amostra pesquisada, o PSF possui uma composição etária bastante jovem, com 41,7% dos profissionais entre 20 e 30 anos, o que representa um fator positivo para o desenvolvimento de ações de RD.

Os agentes comunitários de saúde foram os que se mostraram mais favoráveis à adoção da proposta. Pode-se pensar a partir disso que o fato dos ACS estarem mais frequentemente próximos do cotidiano dos usuários do serviço de saúde, estabelecendo com eles mais constantemente uma relação de confiança, gera uma maior disposição para a adoção de estratégias mais exigentes do ponto de vista do envolvimento profissional. Somase a isso o fato de 59,3% dos ACS terem entre 20 e 30 anos, o que acaba por compor um perfil favorável ao desenvolvimento de ações de RD por esses profissionais.

Crenças e valores e adoção de ações de RD

Com relação aos *valores políticos*, observou-se nos membros do PSF uma forte tendência à concordância e submissão ao jogo de forças que define as “atitudes politicamente corretas” e aquelas que geram desconforto e, até mesmo, exclusão. Por outro lado, 39,2% dos entrevistados consideraram importante haver um aumento da participação dos indivíduos em decisões importantes do governo. Observa-se com isso uma aproximação dos ideais democráticos que, de certa forma, são condizentes com os fundamentos da proposta de redução de danos e da educação para a autonomia.

Com relação aos *valores sociais* dos membros do PSF, observou-se que os usuários de álcool e outras drogas caracterizaram-se como grupo de difícil convivência para mais da metade da amostra. Esta dificuldade de convivência certamente provoca limitações consideráveis à adoção da proposta de redução de danos, uma vez que nela existe a necessidade de uma abordagem direta, com criação de um vínculo de confiança entre o profissional de saúde e o usuário. Então, se conviver com usuários de álcool e outras drogas é percebido como difícil, trabalhar com eles numa abordagem menos autoritária e repressora também o será.

Os problemas sociais decorrentes do uso de álcool e outras drogas foram considerados os maiores desafios do trabalho no PSF. Daí a confirmação do exposto no relatório final da

Oficina de Trabalho para Discussão do Plano Nacional de Inclusão das Ações de Saúde Mental na Atenção Básica (Brasil, 2001) sobre a urgência das equipes de saúde da família no que se refere à aquisição de informações adequadas para lidar com os problemas decorrentes do uso e abuso de drogas, não só no âmbito clínico, mas também no social. A proposta de redução de danos tem como objetivo trabalhar neste sentido, tendo em vista a compreensão do usuário em seu contexto social, para a partir disso, elaborar propostas condizentes com a sua realidade, caracterizando-se, assim, como uma proposta que possibilite a construção de soluções aos desafios apresentados.

Com relação aos *valores morais* dos membros do PSF, observou-se a influência de preceitos religiosos na determinação de suas atitudes. Foi evidenciado que há uma correspondência positiva entre ser religioso ou espiritualizado e ter sentimentos negativos associados à proposta de redução de danos. Visto que, na amostra pesquisada, 85,8% dos entrevistados disseram ser religiosos ou espiritualizados, é possível que haja uma limitação significativa na possibilidade de adoção da proposta de redução de danos decorrente de entraves relacionados à avaliação moral que os membros do PSF poderiam fazer das suas estratégias.

Observou-se que há um predomínio de valores tradicionais em detrimento de valores “pós-modernos” entre os membros do PSF. Um exemplo disso é que *ensinar a ser independente* não foi considerado um item de grande importância na educação dos filhos. Como a noção de independência é central na proposta de redução de danos – na qual prevalece a idéia de educação para a autonomia, mais do que a de contenção pelo medo – o fato de *ensinar a ser independente* ter ficado em último lugar como ensinamento de grande importância pode apontar para uma limitação à adoção da proposta de redução de danos, decorrente de um sistema de valores predominantemente tradicional dos membros do PSF.

Concepções sobre drogas e adoção de ações de RD

Observou-se que os membros do PSF orientam suas opiniões e atitudes em relação ao uso e abuso de substâncias preferencialmente do ponto de vista dos modelos moral e de doença. Assim, para 85% deles, qualquer uso que se faça de uma droga, seja ela legal ou ilegal, trará sempre problemas ao usuário (concepção condizente com o modelo de doença). Como a proposta da redução de danos não classifica as substâncias em “leves” ou “pesadas”, preferindo classificar os usos como geradores de

maiores ou menores danos, não considera possível definir *a priori* que qualquer uso que se faça de uma substância trará problemas ao usuário. O fato de 85% dos entrevistados pensarem dessa maneira poderá, então, sob esta perspectiva, causar entraves de caráter ideológico à aceitação da proposta de redução de danos. Também foi observado que 75% dos membros do PSF acreditam que qualquer uso que se faça de uma droga leva à dependência, o que confirma o que foi dito acima, sobre a predominância do modelo de doença.

Com relação ao predomínio do modelo jurídico-moral, observou-se que para 70,8% dos membros do PSF que compuseram a amostra deve haver aumento no combate ao tráfico de drogas para que haja uma diminuição do consumo. Portanto, somente 29,2% deles vêem o uso de drogas como algo de ordem subjetiva, que reflete características pessoais e contextuais do usuário. Este dado aponta para uma expectativa de controle externo sobre o uso de substâncias, em detrimento de um trabalho que priorize a educação dos indivíduos no que se refere ao uso de drogas.

Ainda comprovando o predomínio do modelo moral, observou-se que a maioria dos entrevistados (62,5%) concorda que as pessoas que têm problemas decorrentes do uso de álcool e outras drogas estão simplesmente sofrendo as conseqüências de um comportamento incorreto, dado que reflete uma atitude moralizante no tocante ao uso de drogas.

Observou-se que somente 11,7% dos membros do PSF consideram o usuário de drogas um cidadão com direito a ser respeitado em suas escolhas, isto é, não se considera a responsabilização do indivíduo e a sua capacidade de se constituir como inventor de sua própria história. Estamos, então, diante de concepções sobre drogas que definem a predominância dos modelos de abordagem fundamentados na abstinência, o que configura uma limitação à adoção da proposta de redução de danos.

Com relação à avaliação da eficácia dos tratamentos para a dependência de drogas oferecidos, a forma de tratamento considerada mais eficaz pelos entrevistados foi a participação em grupos de ajuda mútua (como, por exemplo, o AA), seguida da internação em comunidades ou fazendas terapêuticas. Estas formas de tratamento fundamentam-se no ideal de abstinência, única meta aceitável dos modelos moral e de doença.

No que se refere às positivities observadas, tem-se que para a maioria dos entrevistados (52,9%) a dependência está mais relacionada à pessoa que usa a droga, não havendo a percepção de que haja uma substância que cause dependência em todos de forma indiscriminada. Esta percepção concorda com o modelo da redução de danos, que

não subordina a dependência ao uso de uma determinada substância, mas ao tipo de uso que se faz dessa substância. Também pode-se considerar como posicionamento favorável à adoção da proposta de redução de danos o fato da maioria dos entrevistados (62,2%) concordar que se um usuário de drogas diminuir a quantidade do uso já poderá ser considerado como alguém em tratamento. Esta concordância reflete uma postura bastante favorável à proposta de redução de danos, uma vez que nesta abordagem nem sempre há a exigência de abstinência, sendo aceitas metas intermediárias como a redução do consumo. Por fim, a maioria dos membros do PSF que compuseram a amostra (66,7%) pensa que os usuários de drogas têm um saber adquirido na prática sobre os problemas que enfrentam e devem colaborar na construção dos projetos e programas de saúde.

Considerações Finais

Em primeiro lugar, importa assinalar que o elevado percentual de entrevistados que respondeu que adotaria a proposta de redução de danos em seu trabalho (75%) diz menos de uma real adesão à proposta do que de uma disposição dos entrevistados a concordarem com a adoção de um novo direcionamento profissional. Desta forma, mostrar-se favorável à adoção da proposta parece estar mais relacionado a uma tentativa de cumprimento de dever profissional do que à concordância com seus pressupostos e valores.

Neste sentido, foram observadas incoerências entre os valores políticos, sociais e morais dos entrevistados e suas opiniões em relação à adoção da proposta de redução de danos. Observou-se que esta proposta é pensada pelos membros do PSF a partir do ideal de abstinência, orientador das abordagens tradicionais, não havendo uma alteração no modo de conceber o usuário, o uso e os problemas relacionados ao abuso de substâncias.

Observou-se, no entanto, que os valores dos entrevistados não foram suficientes para que – no jogo de forças que define a emissão de uma opinião – eles se colocassem contra a adoção da proposta de redução de danos. Viu-se, por exemplo, que a maioria expressiva dos entrevistados (75%) acredita que qualquer uso de drogas leva à dependência e/ou traz problemas ao usuário, opinião representativa das abordagens que visam a abstinência, próprias dos modelos moral e médico/de doença. No entanto, estes mesmos entrevistados mostraram-se favoráveis à adoção da proposta de redução de danos.

Pode-se observar a partir disso a coexistência de valores tradicionais, orientadores dos modelos moral e médico/de doença, e de práticas próprias do modelo de redução de danos, caracterizando um

mosaico de concepções, valores e práticas no qual tem-se de um lado a fundação do novo e, de outro, a manutenção do antigo, que de certa forma faz oposição ao novo e termina por configurar uma descaracterização das novas práticas em seus fundamentos mais originais.

Soma-se a isso a pressão do socialmente esperado e o constrangimento dos entrevistados em ir contra uma proposta governamental, seja ela reconhecida por eles como algo que venha do Ministério da Saúde ou das secretarias – estadual ou municipal – de saúde.

Estas constatações conduzem à conclusão de que ainda que haja uma “aceitação” da proposta (afinal, 75% dos entrevistados se disseram favoráveis à adoção da RD em seu trabalho), as concepções sobre o usuário, o uso e os problemas decorrentes do abuso tornariam a sua execução cheia de vieses que poderiam levá-la a uma descaracterização significativa.

É importante ressaltar que, apesar da maior parte dos entrevistados afirmar que adotaria a proposta de redução de danos em seu trabalho, 19,9% deles fizeram ressalvas relacionadas à necessidade de um processo de implementação gradual e com bases sólidas. Para tanto, esperam contar com o auxílio de profissionais qualificados, com um programa de capacitação adequado, planejamento das ações e suporte governamental: rede de serviços públicos (sociais e de saúde) e segurança para a realização do trabalho. Vê-se nestas ressalvas um apelo por melhorias nas condições de trabalho nos centros de saúde e uma preocupação com a necessidade de segurança, relacionada ao medo do tráfico e da violência que circunda o uso de drogas.

A partir disso pode-se concluir que limitações associadas a questões de ordem prática, que possam ser resolvidas com planejamento, capacitação, rede de serviços associados e suporte governamental são de mais fácil resolução, uma vez que os entrevistados, mesmo tendo dificuldades com a proposta, se dispuseram a adotá-la sob as condições acima. Por outro lado, limitações associadas aos valores do entrevistado demandam soluções mais complexas. Uma vez que vão de encontro aos fundamentos filosóficos da proposta, são de mais difícil superação, devendo ser resignificadas a partir de um processo de educação a longo prazo que se proponha rever um determinado conjunto de valores e que altere a associação imediata entre uso de drogas e marginalidade, crime ou doença.

Referências

- Acselrad, G. (2000). A educação para a autonomia: a construção de um discurso democrático sobre o uso de drogas. In G. Acselrad (org.) *Avessos do prazer: drogas, aids e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Brasil, Ministério da Saúde (2001). *Relatório final da oficina de trabalho para discussão do plano nacional de inclusão das ações de saúde mental na atenção básica*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil, Ministério da Saúde (2002). *Portaria nº 816/GM*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil, Ministério da Saúde. *Programa saúde da família*. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.portal.saude.gov.br/saude/visao.cf m?id_area=149> Acesso em 17/09/2003.
- Bravo, O. A. (2002). Discurso sobre drogas nas instituições públicas do DF. *Revista Temas em Psicologia da SBP*, 10(1), 39-52.
- Bucher, R. (1997). Discriminação, cidadania e ajuda à sobrevivência. In M. Baptista & C. Inem. *Toxicomania: uma abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: NEPAD/UERJ: Sete Letras.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2002). Justiça terapêutica: tratamento não pode ser punição. *Jornal do Federal*, Brasília, 14 dez.
- Cruz, M.S. (2000). Práticas médicas, toxicomanias e a promoção do exercício da cidadania. In G. Acselrad (org.) *Avessos do prazer: drogas, aids e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Garcia, S. I. (1997). Perdas e danos: violência e a subjetividade do usuário In M. Baptista & C. Inem. *Toxicomania: uma abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: NEPAD/UERJ: Sete Letras.
- Gonçalves, A.M. (2002). *Cuidados diante do abuso e da dependência de drogas: desafio da prática do Programa Saúde da Família*. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Karam, M.L. (2000). Legislação brasileira sobre drogas: história recente – a criminalização da diferença. In G. Acselrad (org.) *Avessos do prazer: drogas, aids e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Marlatt, G.A. et al. (1999). *Redução de danos – estratégias práticas para lidar com comportamentos de alto risco*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Olivenstein, C. (1997). Toxicomania, exclusão e marginalidade. In M. Baptista & C. Inem. *Toxicomania: uma abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: NEPAD/UERJ: Sete Letras.
- Rodrigues, H. (1998). Cura, culpa e imaginário radical em Cornelius Castoriadis: percursos de um sócio-barbaro. *Revista Psicologia USP*, 9(2), 87-138.

- Velho, G. (1978). Duas categorias de acusação na cultura brasileira contemporânea. In Figueira, Sérvulo. *Sociedade e doença mental*. Rio de Janeiro: Campus.
- Velho, G. (1997). Drogas e construção social da realidade. In M. Baptista & C. Inem. *Toxicomania: uma abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: NEPAD/UERJ: Sette Letras.
- Wodak, A. (1998). Redução de danos e programas de troca de seringas. In F. I. Bastos (org.) *Troca de seringas: ciência, debate e saúde pública*. Brasília: Ministério da Saúde – Coordenação Nacional de DST e Aids.
- Zaluar, A. (1994). Introdução: drogas e cidadania. In A. Zaluar (org.) *Drogas e cidadania – repressão ou redução de riscos*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Recebido: 05/03/2007
Avaliado: 30/05/2007
Versão final: 05/06/2007
Aceito: 10/06/2007

Contribuições para a Pesquisa-Intervenção: Cartografias de uma Pesquisa sobre Subjetividade e Televisão

Contributions to Participatory Action Research: Cartographies of a Research on Subjectivity and Television

Maria Luiza Marques Cardoso¹
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Resumo

Este artigo propõe algumas reflexões sobre as propostas metodológicas de uma pesquisa sobre as relações entre a televisão e a produção de subjetividade no momento contemporâneo, articulando-as aos pressupostos da Pesquisa-Intervenção, com intuito de contribuir para as reflexões epistemológicas, mas também, e principalmente, para as reflexões ético-políticas presentes na produção do conhecimento científico. Em especial, analisa as contribuições que a utilização de ferramentas dramáticas, com destaque para o Esquizodrama, pode trazer para a Pesquisa-Intervenção e sua proposta de uma abordagem micropolítica das produções humanas.

Palavras-chave: pesquisa-intervenção, esquizodrama, subjetividade, televisão.

Abstract

This article analyses methodological proposals of a research on the links between television and production of subjectivity in contemporaneity, connecting them to the assumptions of Participatory Action Research, aiming at contributing to epistemological reflections, as well as, and mainly, political-ethical, reflections, found in scientific knowledge production. It analyses, in particular, the contributions of drama tools, used specially in schizo-drama, to Participatory Action Research, and its proposal of a micro-political approach to human production.

Keywords: participatory action research, schizo-drama, subjectivity, television.

Este artigo pretende apresentar algumas reflexões sobre as propostas metodológicas desenvolvidas na pesquisa intitulada “Máquinas de comunicação e máquinas-desejantes: televisão e produção de subjetividade”, realizada ao longo do mestrado da autora junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais durante os anos de 2003 a 2005.

Tal pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre a televisão e a produção de subjetividade no momento contemporâneo, particularmente, na realidade da cidade de Belo Horizonte / MG. Para tanto, foi realizada uma

pesquisa de campo qualitativa, que procurou mapear, nas vivências concretas de um grupo de espectadores, as conexões que eles estabelecem entre suas experiências com a televisão e os processos de construção de seus territórios subjetivos.

Intenta-se, pois, analisar a escolha do arranjo metodológico dessa pesquisa e o seu desenvolvimento ao longo do processo de investigação, relacionando-o aos pressupostos da Pesquisa-Intervenção, com intuito de contribuir para as reflexões epistemológicas, mas também, e principalmente, para as reflexões ético-políticas que estão sempre presentes na produção do

¹ Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora da PUC- MG. Endereço para correspondência: Rua Ceará, nº 943 / apt. 601- Bairro Funcionários - Belo Horizonte / MG. CEP 30150-311. Telefones: (31) 3226-3075 e (31) 9164-8183. Email: luizamc@hotmail.com.

conhecimento científico.

Em especial, propõe-se considerar as contribuições que a utilização de ferramentas dramáticas, com destaque para o Esquizodrama, pode trazer para a Pesquisa-Intervenção e sua proposta de uma abordagem micropolítica das produções humanas.

Breve apresentação da proposta de pesquisa

A presença e os usos cotidianos da televisão são, hoje em dia, fatos planetários. A TV está ligada em muitos momentos (frequentemente diários) de relaxamento e descanso dos espectadores ou mesmo em momentos de realização de tarefas, domésticas e outras. Há, de fato, pessoas que gostam de cozinhar, bordar, ler, estudar com a “companhia” da televisão. A TV também está presente em ocasiões de compartilhamento e trocas em família e com amigos, ligando-se a conversas, expressões, interações. E ela ainda opera em espaços públicos, como ônibus, metrô, salas de espera e outros.

Nesse contexto, que encontros e experiências são possíveis a um espectador em sua relação com a televisão? E como esses encontros e experiências operam na composição de seu território subjetivo?

Essas questões motivaram a pesquisa aqui referida. E, diante delas, foi necessário demarcar referenciais teóricos, metodológicos, epistemológicos e éticos que atravessaram tanto as reflexões conceituais elaboradas ao longo do trabalho, quanto a própria postura de pesquisa diante das perguntas acima colocadas e dos modos como se pretendia buscar (algumas) respostas.

Um dos aspectos importantes foi a concepção de subjetividade adotada na pesquisa e suas implicações para a relação a ser estabelecida, na investigação de campo, com os espectadores da televisão. Pois, de acordo com as postulações de Paulon (2005) sobre a Pesquisa-Intervenção, não basta apenas incluir o pesquisador no campo de suas observações, ou mesmo problematizar a relação entre pesquisador e o campo de investigação; é preciso aprofundar a concepção de subjetividade que orienta a investigação e os modos como se pretende conhecê-la.

Assim, a pesquisa não concebeu os territórios subjetivos como aspectos muito particulares e profundamente íntimos de um indivíduo, algo que seria único e existente no interior de tal ou qual pessoa. De outro modo, inspirados nas propostas da filosofia da diferença produzidas por Deleuze e Guattari (1995, 1966, 1998, 1988), consideramos que a subjetividade envolve os modos como as existências humanas são produzidas num contexto sócio-histórico-natural, ligadas às práticas sociais, aos arranjos institucionais, aos modos de expressão,

às linguagens, aos equipamentos e tecnologias, às relações dos homens com seus corpos e com a Terra, às disponibilidades naturais, entre outros. Enfocamos os *processos* que produzem, com diversos componentes que circulam no mundo em certo momento, os territórios subjetivos, seja um território individual, sejam territórios coletivos, como grupos e comunidades.

Entre os componentes que atravessam os processos de subjetivação no momento contemporâneo, focalizamos a televisão. O que envolve considerá-la como aparato institucional constituído de toda uma organização de corpos, tempos, espaços, práticas, discursos, relações, equipamentos e conhecimentos para a produção e veiculação dos programas televisivos. Aparato que está inserido nas redes sociais atuais e se liga a outras instituições, a lógicas, normas e interesses que circulam nas redes do mundo capitalista atual e, em nosso caso particular, do Brasil. Tal aparato oferece aos seus espectadores os programas da TV. Esses programas podem ser entendidos, com as contribuições de Jost (2004, p. 31) e Duarte (2004, p. 70), como “textos”, ou seja, como conjuntos heterogêneos de elementos semióticos – discursos falados, imagens de vários tipos e texturas, escritos, trilhas sonoras, ruídos variados – articulados de forma dinâmica e aptos a estabelecer um processo comunicativo, através de suas propostas de enredamento e relação com os espectadores.

Dentro de uma perspectiva rizomática (Deleuze e Guattari, 1995), a pesquisa não procurou observar as influências, ideológicas e outras, existentes entre duas formas constituídas, individuadas e identificáveis: o sujeito-espectador, o objeto-televisão. De outra forma, procuramos entender os elementos e linhas que conectam um-e-outro, que tecem composições as mais variadas, articulando espectadores-televisão-cotidiano-experiências nos agenciamentos sociais.

Essa proposta procurou articular-se aos pressupostos da Pesquisa-Intervenção, uma vez que esta propõe:

Não mais uma relação dialética de mútua interferência, mas a partir de uma perspectiva na qual já não se trata da melhor forma de apreender sujeito e objeto, mas de acompanhar os processos de subjetivação que se objetivam e corporificam não necessariamente em sujeitos individuados. O problema de pesquisa assim compreendida passaria a ser formulado em termos de como acompanhar as diversas expressões dos processos de singularização. (Paulon, 2005, p. 22)

Nesse contexto, é preciso detalhar como, na prática, procuramos acompanhar os processos de subjetivação e as composições singulares entre espectadores-televisão-cotidiano-experiências.

A Proposta Metodológica

A montagem do grupo de pesquisa

O primeiro aspecto a ser considerado é a montagem do grupo de espectadores.

Para a pesquisa, formamos um grupo com onze espectadores. Esse número pareceu-nos adequado para uma composição heterogênea que permitisse, por um lado, o funcionamento integrado do grupo (mais pessoas poderiam dificultar a dinâmica grupal) e, por outro, a análise qualitativa que intentamos realizar.

Sobre a composição do grupo de pesquisa, o mesmo se organizou com a presença de pessoas nascidas e sempre residentes em Belo Horizonte e outras que passaram parte da vida em outras cidades; moradores da região sul, oeste, leste e norte de Belo Horizonte; pessoas com atuações (profissionais e outras) diversas: faxineira, pesquisadora de entidade pública com doutorado em biologia molecular, consultor ambiental, arquiteto, psicóloga social, professor de capoeira com ensino médio incompleto, mecânico de manutenção aposentado, dono de bar, atriz, dona-de-casa, estudante universitária do curso de fisioterapia; homens e mulheres com uma variação de faixa etária entre vinte e um e setenta e dois anos.

A constituição heterogênea do grupo teve o intuito de viabilizar as transversalidades, as misturas, as trocas, o compartilhamento de experiências entre os diferentes integrantes. Nesse sentido, intentamos investigar, por exemplo, que elementos do modo de existir de uma jovem branca estudante universitária poderiam reverberar no arranjo subjetivo de um senhor negro aposentado. Não foi nosso objetivo pesquisar a diversidade fazendo leituras a partir das variáveis de mediação social (situação socioeconômica, gênero, raça, idade, contexto cultural, etc.), ainda que estas não tenham sido desconsideradas, já que cada um (cada pessoa, cada grupo, cada comunidade) organiza suas sensibilidades, sua percepção, seu repertório de discursos e práticas sociais também com base em sua vivência cultural.

O que está em questão não é deixar de considerar a possibilidade de um recorte social referido às classes [classe social, gênero, cor], mas perceber que outras clivagens podem estar em jogo, pois as formas de inserção na vida social são múltiplas e muitas vezes outros vetores movem o cotidiano com mais intensidade. (Rocha e Aguiar, 2003, p. 68)

Escolhemos mudar um pouco o foco para mapear não aspectos que compõem um conjunto – uma classe, um gênero, uma faixa etária, uma etnia

– mas os componentes que promovem a singularidade de uma vida. Em especial, nos arranjos subjetivos que um espectador da TV pode construir tendo o mosaico televisivo como parte.

O arranjo metodológico

Para investigar os processos de subjetivação e singularização, apostamos no seguinte movimento do pesquisador: a investigação cartográfica. E, para tanto, foi preciso ponderar qual a postura de um “pesquisador-cartógrafo” nos seus encontros com os outros sujeitos da pesquisa.

Um primeiro aspecto trabalhado na pesquisa foi: não se tratou de buscar “a verdade”, a ser observada com neutralidade e objetividade científica, no objeto de estudo – neste caso, o espectador da TV. Privilegiamos os encontros, em que espectadores e pesquisadora (também uma espectadora) interagiram saberes, práticas, sensibilidades, experiências e novas experimentações, como co-autores do processo de conhecimento.

Assim, seguindo as propostas da Pesquisa-Intervenção, importou antes o respeito à complexidade dos elementos heterogêneos e dos arranjos processuais que compõem as organizações sociais e subjetivas. Abdicamos de um ponto de partida tal como uma categorização geral bem delimitada, um macromodelo teórico já constituído *a priori*, que assumiria o papel de “unidade transcendente” a rebater toda a realidade nas regularidades instituídas, absorvendo “o múltiplo no uno, a diferença na identidade” (Rocha & Aguiar, 2003, p. 69).

Procuramos, desse modo, uma abordagem micropolítica, em que a pesquisa se articulou à intervenção para introduzir uma outra relação, visando desconstruir práticas e discursos instituídos (inclusive os produzidos como científicos) e substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer” (Coimbra, 1995). Conhecer que relações inusitadas se estabelecem entre os espectadores e a televisão, que funcionamentos são transversais aos modos, sentidos e representações dominantes, que elementos não codificados aí operam, que virtualidades podem se atualizar nesses processos. E, ainda, conhecer na interação em que o pesquisador-cartógrafo está “no meio”, propõe experimentos, vive experiências, sente, afeta e é afetado, bem como necessita, constantemente, de rever seus conceitos, teorias, técnicas, inventar e construir-se também ao longo da pesquisa.

Nesse contexto, compor cartografias implicou, considerando as contribuições de Rolnik (1989), descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagens

favorecem a passagem de intensidades que percorrem um corpo no encontro com outros corpos e elementos do mundo. Ou ainda, mergulhar na geografia dos afetos, na produção de máquinas de toda ordem; seguir as linhas e não se fixar em um ponto; deixar-se atravessar pelos acontecimentos ao longo dos encontros com os espectadores; abrir as sensibilidades, as percepções, o corpo, as atividades cognitivas para as possíveis conexões por vir (Deleuze & Guattari, 1995).

À pesquisadora, coube embarcar na constituição dos territórios existenciais dos envolvidos na pesquisa e, a partir daí, fazer mapas: contribuir para as conexões de campos, performar uma escrita, um estudo, sem fechá-lo sobre si mesmo, deixar atravessar vozes, corpos, ruídos, risos e medos. Ver onde a televisão pode nos levar, sem retirar a importância das diversas experiências.

Para tanto, foi necessário elaborar um arranjo de métodos e técnicas capaz de conectar linhas, forças e elementos heterogêneos, ultrapassando os limites formalmente constituídos entre os sujeitos com suas “identidades pessoais”, entre estes e as coisas (como a televisão), entre estes e as instituições e grupos de que fazem parte. Cartografar envolveu, assim, apreender as paisagens subjetivas e sociais que se compõem segundo os desenhos do tempo e as conexões de afetos produzidas em certo território existencial. À pesquisadora-cartógrafa coube:

acompanhar os movimentos, perceber entre sons e imagens a composição e decomposição dos territórios, como e por quais manobras e estratégias se criam novas paisagens. Quais linhas predominam em sua articulação? Das linhas de fuga às linhas mais duras, qual a relação entre elas? Quanto às linhas de vida, estão capturadas? Qual a força que as mantém? (Mairesse e Fonseca, 2002, p. 115)

Procuramos, desse modo, produzir um arranjo metodológico que proporcionasse espaços-tempos de ver, dizer, fazer e experimentar os elementos, linhas, agenciamentos que atravessam os espectadores em suas vivências cotidianas. Entre os elementos, a presença da televisão.

Optamos por procedimentos metodológicos que não se restringissem à observação e à análise da produção de sentido organizada em discursos verbais (orais ou escritos), ligados basicamente aos processos lógico-cognitivos de significação/simbolização a partir do repertório já constituído da cultura. Não desconsideramos as produções discursivas, pois elas são sempre de grande importância nas organizações sociais humanas. Mas tais produções não podem ser tomadas de maneira isolada, nem podem implicar apenas a busca dos conhecimentos significativos elaborados pelos sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa procurou observar também as percepções e sensibilidades envolvidas nas relações dos espectadores com a televisão. E, especialmente, os afetos que, em muitos casos, não são (ao menos a princípio) nomeáveis e conectáveis ao que já se sabe, ao que já está instituído.

Escolhemos, pois, uma “metodologia híbrida”, composta de entrevistas individuais que privilegiaram as histórias verbais narradas pelos espectadores do grupo de pesquisa, mas também composta de um laboratório esquizodramático, que viabilizasse outros modos de expressão bem como a presença em conjunto dos espectadores. Nesse contexto, procuramos apreender, através do arranjo metodológico, diversos aspectos das experiências cotidianas dos espectadores em suas relações com a televisão e com os textos televisivos. Intentamos mapear os diferentes dispositivos² que os espectadores, em contato com a TV, produzem para assisti-la e fazer com que ela funcione em suas vidas.

As entrevistas semi-dirigidas

Em uma primeira etapa, realizamos uma entrevista com cada participante selecionado para a pesquisa, em sua casa. O objetivo das entrevistas foi buscar elementos da história de vida cotidiana de cada espectador bem como investigar as relações que ele ou ela e os outros moradores de seu lar estabelecem com a televisão. Quanto a esta, procuramos conhecer, em especial: os lugares que o(s) aparelho(s) de TV ocupam nas residências; a relação da televisão com os hábitos e rotinas da casa e de cada um de seus membros; as opiniões, emoções e lembranças que cada entrevistado.

Optamos por entrevistas semidirigidas. Por um lado, não quisemos aplicar um procedimento mais fechado, como um questionário estruturado, em virtude das limitações desse método para investigar questões mais subjetivas e/ou complexas. Entretanto, por outro lado, não quisemos deixar a entrevista aberta à infinidade de caminhos que os espectadores poderiam percorrer. Elaboramos, desse modo, um roteiro orientador que deixasse claros os objetivos da entrevista, a fim de que as informações, sensações, questões trazidas pelos entrevistados pudessem efetivamente contribuir para nossas propostas de pesquisa.

² Um dispositivo, segundo Deleuze (1996), é uma composição de linhas de diversas ordens: linhas de visibilidade e de enunciação que constituem regimes a distribuir o visível e o invisível, o enunciável e o indizível, a cada momento, nos arranjos do dispositivo; linhas de força invisíveis que estabelecem o vai e vem entre o ver e o dizer, entre as coisas e as palavras, o poder e o saber; linhas de subjetivação, que promovem processos de produção de subjetividade, sempre a se fazer, a se territorializar e fugir dos territórios, a constituir ritornos existenciais e a atravessá-los propondo novos arranjos.

Seguindo as ponderações que já fizemos sobre nossa postura como pesquisadora-cartógrafa, não consideramos a entrevista como procedimento neutro, em que um sujeito (supostamente imparcial) – o entrevistador – se encontra com um outro – o entrevistado – para dele extrair “dados”, este último como mero informante no processo. De outro modo, vislumbramos o encontro da entrevista como uma experiência em que circulam repertórios culturais, expectativas, sensações, processos desejantes.

A realização das entrevistas nas casas dos espectadores teve o intuito de *ir lá onde os espectadores estão* no seu dia-a-dia, onde ocorrem seus encontros habituais com a televisão, onde, enfim, acontecem experiências importantes de sua vida. A casa, de fato, é um lugar privilegiado em nossa cultura para muitos encontros, práticas e trocas sociais. Assim, as entrevistas possibilitaram-nos escutar um pouco das histórias de vida de cada um: atividades, rotinas, convivências, opiniões e sentimentos em relação à televisão e diante das questões particulares que permeiam seus cotidianos.

Ainda que as entrevistas tenham contribuído, em grande medida, para a pesquisa, é preciso assinalar as limitações desse método. Com efeito, em um procedimento de entrevista, é solicitado ao entrevistado que utilize basicamente seus recursos lógico-cognitivos ligados à sua memória para a construção de frases coerentes e capazes de produzir sentidos compartilhados, por isso comunicáveis, dentro de certo contexto sociocultural. Nessa circunstância, outras formas de expressão (corpóreas, plásticas, sonoras não-linguísticas) são inibidas em prol do discurso. A entrevista demanda, ainda, usos já habituais dos recursos comunicativos verbais (em geral, fazem-se verbalizações opinativas e/ou descritivas), o que permite um controle maior, por parte daquele que fala, sobre o que está sendo dito. Nesse contexto, aspectos mais difíceis, ambíguos, pouco elaborados acabam sendo omitidos.

Diante dessas considerações, decidimos promover, além das entrevistas, um laboratório esquizodramático com encontros em que todos os espectadores selecionados para a pesquisa estariam presentes, constituindo um grupo. Visamos, com isso, empregar uma metodologia que propiciasse outras formas de expressão, e também que as expressões verbais pudessem avançar em relação aos aspectos abordados nas entrevistas.

O esquizodrama

Optamos pelo Esquizodrama, uma vez que essa metodologia baseia-se nas propostas de Gilles Deleuze e Felix Guattari acerca da subjetividade e

dos processos de subjetivação, autores que inspiraram o desenvolvimento teórico da pesquisa. De todo modo, não descartamos as contribuições de outras correntes teórico-metodológicas³ para enriquecer o trabalho empreendido.

O Esquizodrama foi desenvolvido por volta de 1970, por Gregório Baremlitt (2001), com contribuições de Pavlovsky e Kesselman (1991 & 1995), entre outros. Sua metodologia tem sido empregada em estudos e práticas profissionais no Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela, Portugal, Espanha e Itália, podendo ser praticado individualmente, com casais e famílias, com grupos variados e equipes de trabalho, de maneira avulsa, regular ou dentro de certo período, tanto com finalidades predominantemente formativas, como terapêuticas, estéticas, políticas e organizativas (Baremlitt, 2001, p. 358).

Baremlitt (no prelo) aponta duas vertentes de “tarefas” como orientadoras dos procedimentos esquizodramáticos, construídas a partir das propostas de Deleuze e Guattari. Por um lado, as tarefas negativas, que consistem em um processo de flexibilização, de questionamento e, em alguma medida, de desconstrução das entidades já estabelecidas e endurecidas no *socius*, o que inclui a produção de subjetividade e os discursos preferenciais que ali circulam. Em outros termos, trata-se de “raspar”, de problematizar as identidades que se fundamentam nas características do estável, do exclusivo e do excludente. Nesse sentido, como aponta Suely Rolnik (1988, p. 63), é preciso ter clareza de que uma provocação perante as texturas rígidas, burocratizadas, submetidas a controles e ordenações de poder de uma determinada ordem social não implica a destruição de toda e qualquer organização social (algo como a instauração do caos absoluto). Trata-se, de outro modo, de um movimento de auto-análise e abertura dos participantes do Esquizodrama diante do que já está instituído.

As tarefas positivas, por sua vez, consistem em intensificar e deflagrar os pontos de singularidade dos participantes e dos movimentos do grupo, para a proliferação das diversidades, das multiplicidades e para a atualização de novos elementos de subjetivação, de socialidade, enfim, de existência. Contudo, não se trata apenas de intensificar, mas também de conhecer esses elementos de singularidade e de assumi-los em suas potencialidades ético-estéticas.

Essas tarefas formaram, para nós, o “pano de fundo” orientador na escolha das técnicas, na

³ Entre as correntes teórico-metodológicas, destacamos a pesquisa-ação (Lewin, 1988), o grupo operativo de Pichon-Rivière (1998), o sociodrama de Moreno (Gonçalves, 1988), o psicodrama psicanalítico (Anzieu, 1981), a pesquisa participante (Brandão, 1987).

montagem dos encontros e na condução das vivências experienciadas pelos participantes no grupo a cada momento. A partir desse pano de fundo, exploramos nossa questão da pesquisa: as relações da televisão com os processos de subjetivação contemporâneos. Assim, procuramos trabalhar com o grupo aspectos que atravessam a televisão ligados às lógicas, aos ordenamentos (morais, jurídicos, econômicos), às tecnologias e, principalmente, aos modos de existir instituídos pelo capitalismo em seu momento atual. Além disso, buscamos cartografar relações singulares entre elementos da TV e seus espectadores (presentes na pesquisa), cujas conexões e experiências proporcionassem a atualização de diferenças e de novos modos de perceber, pensar, existir.

Por certo, ponderamos as possibilidades de aparecimento de outros elementos, trazidos pelos espectadores para o grupo, não ligados direta e claramente ao foco de nosso estudo – televisão-subjetividade contemporânea. Mas, uma vez que pretendemos pensar a realidade como uma rede, em que os elementos circulam por caminhos muitas vezes não determináveis pelos métodos científicos mais tradicionais, acreditamos que, se esses elementos aparecem, isso implica que, em alguma medida, eles também fazem parte. De todo modo, em nossa condução, procuramos, sempre que possível, costurar, conectar a diversidade de elementos com as questões mais específicas de nossa pesquisa.

Com relação às técnicas, o Esquizodrama propõe procedimentos denominados “*clínicas*” (Baremblytt, no prelo). A idéia se liga ao termo grego *klinamen* e não ao termo, também grego, *klinus*. Este último significa “posição horizontal”, “estar recostado” e tem sido utilizado para se referir à origem de “clínica”, tal como tradicionalmente se pensa em psicologia e psicanálise. Segundo Baremblytt, o termo *clínica*, ligado a *klinamen*, resgata a idéia filosófica democritiana de que a realidade é constituída por elementos (átomos) que, quando se colidem uns com outros, criam novas unidades inexistentes até o momento, as quais constituem invenções. Esse autor propõe diferentes *clínicas*, conforme as circunstâncias e elementos da realidade que se pretende trabalhar.

Por nossa vez, escolhemos a *clínica Proliferação dramática intensiva* que, segundo nossa avaliação, mostrou-se como a mais adequada e enriquecedora para nossas propostas investigativas. Cumpre ressaltar que não utilizamos aqui a proposta de uma *clínica* como um procedimento terapêutico, mas sim como um procedimento investigativo condizente com as propostas da Pesquisa-Intervenção apontadas.

A *clínica Proliferação dramática intensiva*

baseia-se no conceito de *multiplicidade*, tal como proposto por Deleuze e Guattari (1995). Não vamos nos aprofundar, por ora, nesse conceito. Limitamos a pontuar que, para esses autores, a multiplicidade não se refere ao múltiplo do um, ao “muito” do mesmo (multiplicidade aritmética). Trata-se de tomá-la como substantivo. “É somente quando o múltiplo é tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (p. 16). Uma multiplicidade não se refere ao igual em suas reproduções multiplicadas, nem a entidades unificadas e nomeáveis como um sujeito ou um objeto específico. Trata-se da pura diferença intensiva e singular, que compõe um plano de consistência (ou imanência). Contudo, as multiplicidades, diferenças em si, conectam-se, na rede-mundo, às entidades já constituídas, em suas extensões, espacialidades, temporalidades, modos e atributos; atualizam-se e acoplam-se às máquinas e territórios formados no *socius*, tais como os territórios subjetivos.

Como apreender esses aspectos em um laboratório esquizodramático é, por certo, uma pergunta a ser feita. Uma primeira resposta é que se trata, sempre, de um desafio. Por vezes, as lógicas sociais já instituídas, as leituras preferenciais de mundo, os modos de existir já configurados estão tão endurecidos que se torna difícil, em certo grupo, a atualização de elementos intensivos e singulares, de elementos não tão ligados às identidades e às organizações dominantes. Contudo, consideramos instigante a possibilidade de adotar tal procedimento metodológico, assumindo o desafio, pela riqueza que um laboratório poderia trazer para a pesquisa.

É importante colocar que, em verdade, as multiplicidades *em si* só são mapeáveis em seus rastros. Tratamos, no laboratório, com sujeitos que, em geral, têm sua identidade constituída, sua organização corporal-emocional-cognitiva operando em certo território em que eles já se sabem e a partir do qual produzem seus sentidos e ações no mundo. Assim, é a partir desses sujeitos, de seus modos de existir, que procuramos mapear aquilo que se compõe como novo, que os afeta e os arrasta para além do que constituía todo o real possível até então.

Quanto aos procedimentos, realizamos cinco encontros com a presença, em conjunto, dos espectadores. De fato, acreditamos que a continuidade do processo (cinco e não apenas um encontro) poderia viabilizar uma exploração mais consistente dos elementos e contribuições do grupo. Além disso, apostamos que, à medida que os integrantes do grupo se conhecessem e compartilhassem suas experiências nos encontros, o

espaço-tempo do grupo tornar-se-ia mais dinâmico e intenso, o que, de fato, ocorreu.

Outro aspecto refere-se ao papel da pesquisadora durante os encontros. Apropriando-nos das contribuições de " et al. (2002, p. 87), coube a ela *facilitar* os processos do grupo, a expressão dos integrantes (inclusive dos aspectos difíceis e conflituosos, se fosse o caso), as trocas e as negociações das palavras, espaços e tempos, a articulação entre afetos, modos de sentir e pensar, experiências e reflexões, reproduções e invenções.

Antes do começo dos trabalhos, montamos uma proposta inicial de atividades e procedimentos para cada encontro. Entretanto, consideramos a possibilidade de rearranjos a serem feitos à medida que cada encontro acontecesse e mesmo as "mudanças de plano" necessárias dentro de um mesmo encontro, uma vez que um novo caminho poderia formar-se nas conexões rizomáticas grupo-televisão-subjetividades-singularidades. Evitamos sempre enrijecer o processo; ao contrário, procuramos caminhar junto com as mobilizações e potências, dificuldades, elaborações e propostas que o grupo, em sua dinâmica, que é sempre peculiar a cada grupo, a cada momento, fosse apresentando.

Assim, no laboratório esquizodramático, procuramos proporcionar um espaço-tempo em que os espectadores pudessem contar, fazer e experimentar suas conexões, rever aquilo que já percebem, apropriar-se de outras dimensões não tão instituídas e identificadas, articular novas linhas. Utilizamos dinâmicas de aquecimento e propostas de dramatização, bem como abrimos sempre um espaço-tempo para o processamento das experiências cujo intuito foi aproximar as pessoas do grupo, sensibilizá-las para as diversas dimensões de suas experiências com a TV e intensificar a auto-análise de cada um e do grupo.

Quanto às dramatizações, é interessante assinalar que essa proposta permite que as pessoas se dispam de grande parte das resistências: ao dramatizar, um sujeito pode ser "outro que não eu", ainda que seja sempre de si e de sua vivência que cada um fale. Além disso, os afetos, as idéias, os sonhos, as fantasias têm um espaço performativo para sua expressão, no qual as produções de cada um e do grupo (como território subjetivo coletivo) não se restringem a uma discursividade organizada de forma lógica e racional. E há sempre a implicação do corpo, que ganha uma importância expressiva.

Conexões e Reflexões

Em um dos encontros do laboratório esquizodramático, uma das espectadoras integrantes do grupo de pesquisa pergunta: "*Como assim, tem como assistir à televisão de outro jeito?*". Na

verdade, como o grupo de pesquisa foi (se) mostrando, existem muitos modos de funcionamento nas relações entre espectadores-televisão. E outros, por serem inventados...

Não é o nosso objetivo abarcar as análises da pesquisa, nem mesmo explicitar detalhadamente os processos vividos ao longo do trabalho de campo. O que procuramos aqui foi apresentar elementos de nossa proposta metodológica, articulando-os com aspectos importantes da Pesquisa-Intervenção. E, neste momento derradeiro, pretendemos refletir sobre alguns pontos de nossa experiência.

É preciso considerar que a televisão é um aparato de comunicação que circunscreve, de acordo com os interesses e o poder de grandes entidades jurídicas estatais ou privadas, o que veicular, como, quanto e quando. Nesse contexto, vários autores (entre eles, Baudrillard, 1993; Sodré, 1999, Bourdieu, 1997) consideram a televisão como suporte mistificador, manipulador e indutor, especialmente ao consumo, do capitalismo, pela reprodução estéril de estilos e invenções para sua fabricação e comercialização em massa; pela veiculação de fórmulas padronizadas de entretenimento, que reproduzem lógicas e modelos sociais estanques e empobrecidos; pela produção de informações para a modulação da opinião pública.

Entretanto, é importante considerar ainda que, em maior ou menor grau conforme o caso, os "textos" televisivos são marcados por sua instabilidade. Como ressalta Leal (2005), há, em sua composição, oscilações, lacunas, negações que perpassam a relação com o espectador e promovem um jogo, no qual quem assiste à TV, com seus desejos, seus modos de sentir, perceber, pensar, agir, seus repertórios culturais, seus contextos, também é muito importante. Ademais, a televisão, em geral, não funciona sozinha. Diferentemente do cinema, a TV está na casa dos espectadores. Por isso, seus encontros com um espectador são permeados por outros elementos que perfazem a vida cotidiana deste.

Ao longo da pesquisa, mapeamos movimentos dos espectadores, a partir das mensagens encadeadas nas narrativas televisivas, que envolvem a significação e a identificação com elementos hegemônicos destas. Movimentos que acabam por (re)produzir as lógicas, modelos, valores, estratégias, padrões dominantes do capitalismo atual.

Contudo, através de nossa proposta cartográfica, procuramos mapear também outros movimentos, utilizando-nos das técnicas esquizodramáticas para raspar os elementos já instituídos, para abrir brechas e promover outros modos de conexão espectador-TV. Procuramos, com efeito, movimentos inusitados, inventivos, ou mesmo, estranhos às expectativas dominantes.

Nesse sentido, destacamos aqui, ainda que de forma breve (e, por isso, possivelmente superficial), dois dos muitos movimentos cartografados.

Em primeiro lugar, um movimento em que importa menos “o sentido” do que um sentir; movimento em que um espectador, ao invés de adentrar um texto televisivo, lança-o para fora, para participar de composições com outros textos e elementos de um cotidiano. É nesse movimento que um espectador do grupo de pesquisa conta que pegou, certa vez, uma expressão de um programa humorístico da televisão e a usou na peça teatral que estava ensaiando, baseada em poemas de Carlos Drummond de Andrade:

Durante o ensaio de uma cena, eu me lembrei, sem querer, da expressão ‘ninguém merece’ que tinha ouvido na TV. Achei que a cena tinha uma relação e não resisti, disse a frase... Mas ficou tão bom no contexto que o diretor gostou e deixou com a expressão.

Ocorre então uma mistura inusitada. O espectador captura uma enunciação, retira-a do território midiático e a apresenta em outro contexto: “ninguém merece”, que merece um espaço no teatro sobre a poesia de um reconhecido grande escritor. Não é mais o espectador quem diz. Ele faz passar de um contexto a outro a expressão que se transforma, que ganha outra tonalidade, outro uso, é apropriada por outro coletivo, compõe uma nova linha de enunciação, que pode se endurecer, mas que pode, outrossim, correr, marcar uma brecha, mover um teatro-poesia e suas vidas.

O segundo movimento que destacamos envolve a observação de que a TV, em certas circunstâncias, torna-se dimensão. Como uma espectadora, após uma dramatização, procura explicar: “Tenho TV no quarto; ela funciona como sonífero. Antes, estava em uma crise de ansiedade e a psicóloga me orientou para colocar uma televisão no quarto e dormir com ela ligada. Funcionou...” Em alguns momentos, como neste, a TV, com sua disponibilidade constante (vinte e quatro horas no ar) de imagens e sons, parece sair do direcionamento ao espectador e deslizar de suas funções prioritariamente de informar e entreter, para se tornar uma dimensão, cujos componentes traçam uma marca de distâncias, conectando-se a outros elementos na diagramação dos arranjos territoriais de uma existência. Desse modo, a televisão, uma sonoridade da TV (alguns gostam, por exemplo, de deixar a televisão em uma língua estrangeira que não conhecem), uma paisagem de imagens e brilhos (outros colocam a TV no mudo), que se compõem com o escuro (luzes apagadas) do quarto, com o cheiro do edredom, com a dança das cortinas na janela semi-aberta, etc., marcam um centro e organizam uma máquina de ninar, de

acompanhar, de confortar. A espectadora, por motivos que aqui não importam, sente seu território existencial rachar e a desordem do caos tornar-se mortífera; ansiedade, insônia, medo. Como se sentir novamente segura? Alguma segurança é sempre necessária antes de nos lançarmos no mundo e diante do Novo. Só saímos de casa no fio de uma cançãozinha... (Deleuze & Guattari, 1995). É preciso recompor o território, refazer um centro e as distâncias para poder dormir. E a televisão funciona: TV-quarto-sono; a espectadora consolida uma nova canção.

Diante desses movimentos, trazidos a partir das experiências com o grupo de espectadores da pesquisa, parece-nos prudente considerar que um encontro TV-espectador, por vezes, segue por linhas segmentadas, retomando os sentidos-significados, as estruturas, os funcionamentos instituídos que (re)produzem (com seus sérios problemas) as lógicas hegemônicas instituídas no momento atual. Assim, em muitos casos, o que se pinça da TV ou o que se vive no modo de se assistir à televisão apenas ratifica (ainda que com pequenos ajustes) aspectos sociais e subjetivos tal como estão institucionalizados pelos interesses dominantes. Todavia, é importante considerar que nem sempre é assim. Por vezes, o roubo de uma expressão ou gesto presente em certo texto televisivo cria uma nova linha de enunciação que arrasta um modo de existir. Um espectador, em seus passeios pelos canais através do controle remoto, pode promover um encadeamento inusitado que o toca como se olhasse ou ouvisse algo do mundo pela primeira vez. Os movimentos instáveis de um texto televisivo e de um espectador podem desembocar em conexões que, em alguma medida, desestabilizam as rotinas (dos modos de ver, sentir, decodificar, etc) e promovem apropriações, distanciamentos, maquinações que instauram arranjos inusitados.

Enfim, fizemos uma aposta: construir um arranjo metodológico que pudesse “ir além” das linhas duras e segmentadas que, por certo, existem na relação espectadores-TV e que são tão frizadas em grande parte das reflexões sobre a televisão. Ir à busca de rachaduras, de brechas, da possibilidade de invenção nos encontros cotidianos dos espectadores com a televisão.

Para essa busca, colocamos na “caixinha de ferramentas” as propostas da Pesquisa-Intervenção e levamos em conta que cabe aos pesquisadores “assumir o desafio de ir além do reconhecimento das representações estabelecidas na comunidade investigada, dos consensos que dão forma e apresentam a vida como uma estrutura definida nos seus valores, produções e expectativas” (Rocha & Aguiar, 2003, p. 71).

Antes de tudo, tratamos de assumir um

compromisso ético-político com a vida, “como cláusula principal no contrato do cartógrafo/pesquisador” (Mairesse & Fonseca, 2002, p. 115). Vida que, nos arranjos sociais contemporâneos, não pode desconsiderar a presença intensa da televisão. E que, quem sabe, pode envolver a TV em seus processos de invenção e enriquecimento.

Referências

- Anzieu, D. (1981). *Psicodrama Analítico*. Rio de Janeiro: Campus.
- Afonso, L. (org.) (2002). *Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Baremblytt, G. (2001). Apresentação do Esquizodrama. In E. Thiers & S. Thiers (org.). *A Essência dos Vínculos* (pp. 355-358). Rio de Janeiro: Altos da Glória.
- Baremblytt, G. (no prelo). *Teorias y técnicas del Esquizodrama*.
- Baudrillard, J. (1993). Televisão/ Revolução: o caso Romênia. In A. Parente, *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual* (p. 147-154). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Brandão, C. R. (1987). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Coimbra, C. M. B. (1995). Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 7(1), 52-80.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, (1 a 5)*, Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1966). *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1966.
- Deleuze, G. (1996). O que é um dispositivo? In G. Deleuze. *O Mistério de Ariana* (pp.32-58). Lisboa: Vega Passagens.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- Duarte, E. B. (2004). *Televisão: ensaios metodológicos*. Porto Alegre: Sulina.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1988). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Jost, F. (2004). *Seis lições sobre a televisão*. Porto Alegre: Sulina.
- Kesselman, H. & Pavlovsky, E. (1991). *A multiplicação dramática*, Rio de Janeiro: Hucitec.
- Leal, B. (2005). "A gente se vê por aqui": a realidade da TV numa perspectiva recepcional. *Revista FAMECOS*, n. 28, 37-44.
- Lewin, K. (1988). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Mairesse, D. & Fonseca, T. (2002). Dizer, escutar, escrever: redes de tradução na arte de cartografar. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 111-116.
- Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 18-25.
- Pichon-Rivière, E. (1998). *O processo grupal*. São Paulo: Martin Fontes.
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), 64-73.
- Rolnik, S. (1988). Quebra-quebra: sinais de um processo de singularização? In F. Guattari & S. Rolnik. *Micropolítica: Cartografias do desejo* (pp. 61-64). Rio de Janeiro: Vozes.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental*, São Paulo: Estação Liberdade.
- Sodré, M. (1999). *Reinventado a cultura – a comunicação e seus produtos*, Petrópolis: Vozes.

Recebido: 23/04/2007
Avaliado: 31/05/2007
Versão final: 01/0/2007
Aceito: 03/06/2007

Jogos Eletrônicos Violentos e Estratégias de Resolução de Conflitos de Jovens da Cidade de Vitória

Violent Electronic Games and Interpersonal Conflict Solving Strategies among Young Players from the City of Vitória

Claudia Broetto Rossetti¹, Patrick Stefenoni Kuster²

Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Thereza Costa Coelho de Souza³, Maria Isabel da Silva Leme⁴

Universidade de São Paulo

Resumo

Objetivou-se investigar possíveis relações entre a prática de jogos eletrônicos e condutas violentas em jovens. Participaram da pesquisa 57 frequentadores de *Lan Houses* localizadas na Região Metropolitana da Grande Vitória. Estes, responderam uma versão adaptada para a faixa etária da Escala *Children's Action Tendency Scale* (CATS). Em uma segunda etapa, os dez participantes que obtiveram os escores mais altos e os mais baixos de violência no CATS responderam a uma entrevista sobre a prática de jogos eletrônicos e sobre diversos aspectos relacionados à violência e à agressividade. De maneira geral, observou-se que a maioria dos participantes assinalou respostas assertivas na escala CATS. Quanto à entrevista, aspectos pouco consistentes relativos a condutas violentas foram encontrados. Os participantes, em sua maioria, afirmaram gostar de jogar jogos violentos por diversão e defenderam a idéia de que a prática destes nada tem a ver com o aumento de atitudes violentas ou agressivas no cotidiano.

Palavras-chave: jogos eletrônicos, violência, resolução de conflito interpessoal, adolescência.

Abstract

The aim of this research was to investigate the relations between the practice of violent electronic games and aggressive tendencies among adolescents. The participants were 57 costumers of Lan Houses located in the City of Vitória. The participants answered a version age adapted of the Children's Action Tendency Scale (CATS). After that, the 10 participants that obtained the highest and the lowest violence scores were interviewed about the practice of electronic games and some aspects related to violence and aggressiveness. In general, it was observed that the majority of the participants favored assertive answers in the CATS scale. In the case of the interview, low consistent aspects related to violent behavior were found. The majority of the participants informed that they liked to play violent games for amusement and supported the idea that the practice of these games has no connection with the increase of violent behavior or aggressiveness in the daily life.

Keywords: electronic games, violence, interpersonal conflict solving, adolescence.

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço para correspondência: Av. Fernando Ferrari, 514, Departamento de Psicologia – CEMUNI VI, 29075-910 – Goiabeiras – Vitória – ES, Telefax: (27) 4009-2504, E-mail: c.broetto@uol.com.br.

² Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Bolsista de Iniciação Científica da FAPES.

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Professora de Psicologia do Desenvolvimento do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo.

⁴ Livre docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Professora de Psicologia da Aprendizagem do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo.

A partir do advento dos primeiros videogames, três décadas atrás, observou-se uma mudança radical nos comportamentos lúdicos de crianças e adolescentes do mundo inteiro. De fato, junto com os jogos e brincadeiras infantis tradicionais, passaram a coexistir os novos jogos mediados por máquinas, que ora simulavam jogos já pré-existentes (futebol, tênis, boxe, vôlei, paciência, xadrez, entre muitos outros) na tela da televisão ou dos computadores, ora apresentavam propostas absolutamente novas em relação à interação e aos objetivos (Jonhson, 2005).

Assim, pode-se observar que houve uma evolução monumental nas práticas lúdicas de jogos eletrônicos desde o seu advento até os dias atuais, sobretudo no que diz respeito aos recursos tecnológicos disponíveis nos referidos jogos. Mais recentemente, o surgimento posterior da rede mundial de computadores (*internet*) possibilitou a prática de jogos eletrônicos em rede e o advento de um novo tipo de estabelecimento: as *Lan Houses* (Alves, 2005).

A observação de que grande parte dos jogos eletrônicos mais praticados tanto em casa quanto em estabelecimentos do tipo *Lan Houses* apresentam enredos e/ou objetivos “violentos”, acrescida do fenômeno concreto do aumento de horas dedicadas à prática de tais jogos tem suscitado questionamentos por parte de pais, educadores e também o poder público, sobre possíveis relações entre a prática sistemática dessa modalidade de jogos e um aumento da incidência de comportamentos violentos entre crianças e adolescentes.

O entendimento de um fenômeno de tamanha complexidade, contudo, parece requerer uma abordagem mais ampla. Assim, pesquisas recentes têm sido realizadas para tentar investigar possíveis efeitos nocivos da mídia de forma geral (Dettenborn, 2002; Funk, Baldacci, Passold & Baumgardner, 2004), da televisão (Pereira, 2001; Gomide, 2002), dos filmes violentos (Gomide, 2000) e da *internet* (Nicolaci-da-Costa, 2002) sobre crianças e adolescentes.

De uma maneira geral, os estudos acima indicam que o estabelecimento de uma relação direta entre a exposição de jovens às diversas formas de mídia e o aumento das condutas violentas nesta população não é simples. De fato, os dados, de um modo amplo, apontam tendências e direções e não relações diretas de

causa e efeito. Apesar disso, inúmeras medidas têm sido tomadas nos últimos anos com o objetivo de limitar o acesso de crianças e adolescentes aos conteúdos violentos contidos nas mais diversas mídias. Como exemplo, pode-se citar a indicação de conteúdos próprios e impróprios nas programações dos cinemas e televisões, a classificação dos jogos e brinquedos, eletrônicos ou não, por adequação de faixa etária, a proibição de comercialização de armas de brinquedo, as campanhas educativas as mais diversas, entre outras (Alves, 2005).

No caso específico das possíveis relações entre condutas violentas e a prática de jogos eletrônicos, sobretudo aqueles que apresentam conteúdos violentos, alguns trabalhos têm sido realizados em outros países (Buchman & Funk, 1996; Dill & Dill, 1998; Kirsh, 1998; Sazonov, 1999; Funk, Buchman, Jenks & Bechtoldt, 2003), cujos resultados serão analisados a seguir. No caso do Brasil, poucas pesquisas foram realizadas até o momento (Campos, Yukumitsu & Fontealba, 1994; Alves, 2005).

No que diz respeito à preferência por determinado tipo de jogo, Buchman e Funk (1996), avaliaram 900 crianças que cursavam entre quarta e oitava séries nos Estados Unidos. Para investigar o jogo preferido, usaram um sistema de categorias que levava em consideração a percepção das crianças em relação ao conteúdo dos jogos. As autoras observaram que os jogos menos favoritos foram os da categoria *Jogos Educacionais*. Observaram também que as meninas apresentam maior preferência por essa categoria do que os meninos. Houve uma tendência para um aumento de preferência pela categoria de *Jogos de Entretenimento* com o aumento das séries para ambos os sexos (meninos da quarta série – 6%, meninos da oitava série – 14%; meninas da quarta série – 14%; meninas da oitava série – 30%). As autoras constataram ainda que as categorias *Violência Humana* e *Violência Fantásica* corresponderam a 50% do total dos jogos favoritos. Os jogos da categoria *Esporte* foram mais populares entre os meninos em todas as séries (40% do total de favoritos). Houve uma diferença de gênero nesta categoria (16-17% para meninos e 6% para meninas da quinta e sexta séries; 20% para meninos e 15% para meninas da quarta série).

Com relação à investigação das possíveis relações entre a prática de jogos eletrônicos

violentos e o aumento das condutas agressivas, a revisão realizada por Dill e Dill (1998), sobretudo de estudos empíricos, mostra que há muitos indícios que apontam para uma correlação positiva entre tais fenômenos. As autoras salientam, porém, que, devido à precariedade dos dados empíricos existentes e aos inúmeros problemas metodológicos a serem superados, há uma urgente necessidade de novas pesquisas na área.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, Krish (1998) investigou possíveis correlações entre comportamentos de hostilidade imediata e a prática do jogo eletrônico “Mortal Kombat” que há anos vem aparecendo como o jogo preferido por legiões de jogadores e que apresenta um conteúdo notoriamente violento. Os dados encontrados pelo referido autor, apesar de não parecerem conclusivos para atitudes violentas de longa duração (ou permanentes), são ainda assim preocupantes, pois indicam que logo após um longo tempo de exposição ao jogo em questão, uma parte considerável dos participantes apresentou indícios de condutas de hostilidade imediata. A pesquisa mostrou ainda que houve entre as crianças americanas da década de 1990 um grande dispêndio de tempo em jogos eletrônicos, principalmente das crianças mais jovens. Embora o tempo dedicado aos jogos eletrônicos seja, em média, menor que o tempo dedicado à TV, o autor acredita que a influência da prática dos jogos eletrônicos no aumento das condutas violentas seja potencializada pelo tempo de exposição e pelo tipo de interação da criança com os referidos jogos.

Por outro lado, a relação de praticantes de faixas etárias mais avançadas com jogos eletrônicos violentos parece diferir da dos praticantes mais jovens. Sazonov (1999) encontrou resultados menos conclusivos ao conduzir um estudo com alunos de uma escola de Moscou que cursavam a 10^a. e a 11^a. séries (200 participantes, sendo 94 meninos e 106 meninas), com o objetivo de investigar a natureza da relação destes alunos com jogos eletrônicos violentos. Dentre os muitos aspectos investigados pelo autor, apenas uma correlação positiva foi encontrada, entre a presença de comportamentos agressivos delinquentes e o tempo despendido com a prática de jogos eletrônicos violentos. Contudo, ao contrário do que muitos autores têm retratado, o autor conclui que há pouca ameaça na prática dos jogos eletrônicos de uma maneira geral. Os

resultados também contrariam os resultados dos estudos dos efeitos da TV nos comportamentos agressivos. O referido autor explica que, provavelmente, esta discrepância se deva ao grande número de adolescentes da amostra que não jogavam videogame (38%) e ao pouco tempo despendido pelos mesmos na prática de jogos (aproximadamente 2 horas por semana).

Da mesma forma, Funk, Buchman, Jenks e Bechtoldt (2003), realizaram uma ampla pesquisa sobre as possíveis relações entre a exposição à violência na vida real e a exposição à violência contida nos videogames, na televisão, nos filmes e na internet. As autoras relatam que não foi possível estabelecer claramente a correlação acima indicada e afirmam que, provavelmente, isso se deveu ao fato do grande número de participantes que estavam muito pouco expostos à violência na vida real. Assim, apontam para a necessidade de novos estudos que busquem tanto superar a dificuldade metodológica relatada acima, quanto estabelecer o papel que possíveis diferenças individuais podem desempenhar no fenômeno.

Dentre as poucas pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema, até o presente momento, destaca-se a de Campos, Yukumitsu e Fontealba (1994) que objetivou identificar o perfil sociométrico dos jogadores de videogame; fazer um levantamento dos jogos de videogames mais utilizados/preferidos por crianças e adolescentes; analisar os conteúdos dos jogos preferidos em termos de sua agressividade e categorizar os jogos preferidos pelos sujeitos em termos do dinamismo visual apresentado pelo jogo. Os dados mostraram que os participantes tiveram maior preferência pelo jogo “Pit Fighter” e menor preferência pelo jogo “Jogos de Verão”. O tempo médio de jogo relatado pelos sujeitos variou entre 3 horas e 10 minutos e 1 hora e 30 minutos por dia. Em relação ao aspecto que acham mais interessante nos jogos preferidos, os participantes ressaltaram principalmente as “dificuldades apresentadas pelo jogo” (78,57%). Ao classificarem o conteúdo de seus jogos preferidos em termos de agressividade, os participantes se referiram aos mesmos como “pouco agressivos” (26,66%) e “agressivos” (26,66%).

Assim, ainda sobre a pesquisa acima se observa que o jogo preferido “Pit Figther” foi classificado como agressivo, com extrema agressividade e competição por ambos os juízes-psicólogos que participaram da pesquisa. Já o menos preferido, “Jogos de Verão”, teve o

seu conteúdo classificado como muito pouco agressivo pelos mesmos juízes-psicólogos. É interessante perceber que o tratamento estatístico indicou que, independentemente da idade, as dificuldades apresentadas pelos videogames são fatores motivacionais importantes para atrair os dos participantes, principalmente se a ação for uma característica do jogo, e o conteúdo do mesmo for relativamente agressivo.

Por fim, Alves (2005), em sua tese de Doutorado (publicada em 2005), realizou extensa investigação sobre a influência dos jogos eletrônicos no cotidiano dos jogadores de uma capital brasileira e suas possíveis implicações nos comportamentos violentos dos mesmos, que supostamente, poderia refletir nos ambientes sociais e, principalmente, na escola. Por meio de uma escuta sistemática dos participantes a autora concluiu que a prática de jogos eletrônicos pode constituir estratégia importante para a elaboração de conflitos, medos e angústias, assim como para a criação de novos espaços de sociabilidade, prazer, divertimento e aprendizagem. A autora enfatiza ainda a necessidade de explorar os jogos eletrônicos como recursos nos ambientes escolares que possibilitem a construção de conceitos vinculados a aspectos sociais, cognitivos, afetivos e culturais.

Considerados em conjunto, os dados revisão da literatura trazem algumas indicações da necessidade de novas pesquisas sobre a relação entre a exposição a jogo violento e a tendência à violência. Pode-se citar como exemplo, a relação entre o tempo despendido jogando e uma maior hostilidade em curto prazo (Krish, 1998) e, também, transgressões mais graves (Sazonov, 1999), que se contrapõem a outros resultados menos conclusivos (Funk, Buchman, Jenks & Bechtoldt, 2003). Outro aspecto digno de nota é a ação no jogo, principalmente de conteúdo agressivo, motivar mais crianças e adolescentes (Campos, Yukumitsu & Fontealba, 1994). Consideramos pertinente destacar ainda o poder dos jogos de criar novos espaços de sociabilidade, prazer, divertimento e aprendizagem (Alves, 2005). É nesse sentido que parece importante realizar este estudo nas chamadas *Lan Houses*, visto que estas podem estar ocupando um novo espaço de sociabilidade entre jovens. Além disso, é importante investigar se características dos jogos violentos como maior quantidade de ação explicariam sua popularidade na mesma

população, e, portanto, maior probabilidade de influírem sobre a tendência à agressividade. Dessa maneira, o presente estudo se propõe investigar a possível relação entre prática de jogos eletrônicos e uma maior tendência a condutas violentas em frequentadores de *Lan Houses* na Região Metropolitana de Vitória.

Método

Participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas etapas distintas. Na **primeira etapa**, participaram 57 frequentadores de *Lan Houses* localizadas em quatro municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, todos do sexo masculino, com idades variando entre 16 e 34 anos (idade média de 22,07 anos). Na **segunda etapa**, foram selecionados 10 sujeitos entre os que haviam participado da primeira etapa, sendo cinco que apresentaram os escores mais altos de agressividade e cinco que apresentaram os escores mais baixos de agressividade na escala utilizada na primeira etapa da coleta de dados, como será detalhado a seguir.

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Informado (Resolução CNS 196/96) que contém as condições de participação dos mesmos na pesquisa.

Instrumentos e procedimentos

Na **primeira etapa** da coleta de dados, os participantes responderam a uma versão adaptada pelos autores da já traduzida e utilizada em nosso meio (Leme, 2004), Escala *Children's Action Tendency Scale (CATS)*, originalmente proposta por Deluty (1979) para ser utilizada com crianças. Tal adaptação se fez necessária tendo em vista a faixa etária dos participantes e consistiu apenas em adequação da linguagem empregada e situações propostas. A Escala CATS é originalmente composta de 13 relatos de situações de conflito interpessoal. Para cada relato são propostos três tipos de solução, sendo uma agressiva, uma submissa e uma assertiva. Essas soluções são apresentadas contrapostas duas a duas, por três vezes e o participante deve assinalar em cada dupla de alternativas a que lhe pareça mais próxima de suas reações usuais. Desse modo, são obtidos escores de tendências de resolução de conflitos de agressividade, de assertividade e de submissão para cada um dos relatos (Leme,

2004). Um exemplo de situação contida na versão adaptada do CATS utilizada na presente pesquisa encontra-se no Anexo A.

Na **segunda etapa** da coleta de dados, os participantes responderam a uma entrevista semi-estruturada, baseada naquela proposta por Alves (2005), composta de 29 questões abertas sobre a prática de jogos eletrônicos e sobre a percepção dos mesmos em relação a diversos aspectos relacionados à violência e à agressividade (Anexo B).

Toda a coleta de dados ocorreu nas próprias *Lan Houses*, ou espaços próximos como praças de alimentação ou praças do bairro. A primeira etapa foi registrada nos próprios formulários da Escala CATS, e a segunda etapa foi registrada em gravador digital e posteriormente transcrita para análise pormenorizada das respostas dos sujeitos.

Resultados e Discussão

Em relação à **primeira etapa da coleta de dados**, foram aplicados 57 questionários da versão adaptada para a faixa etária dos participantes da Escala CATS (*Children's Action Tendency Scale*) em 15 *Lan Houses* dos quatro maiores municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória.

Foram visitados diversos tipos de *Lan Houses*, desde as de “fundo de quintal”, com apenas cinco computadores, até grandes estabelecimentos, onde dezenas de pessoas utilizavam os computadores ao mesmo tempo. Um dado comum foi a rara presença de meninas nas *Lan Houses*, e o fato destas estarem quase sempre executando outras atividades, tais como visitas a sites de relacionamento, e não jogando nos computadores. A maior parte dos meninos presentes sempre declarava fazer parte de “times” ou “equipes” que se encontravam nas *Lan Houses* para jogar e conversar. Alguns dos frequentadores se declaravam inclusive “jogadores profissionais”, que chegavam a participar de competições locais e nacionais e tinham um ganho financeiro nessa prática.

Os dados relativos às respostas dos participantes à escala CATS foram tabulados e mostraram que 66,67% dos participantes assinalaram predominantemente respostas assertivas, enquanto 29,82% assinalaram predominantemente alternativas submissas e apenas 3,51% assinalaram predominantemente respostas agressivas.

Esses dados parecem se aproximar daqueles encontrados por Leme (2004) para uma população entre 8 e 16 anos. No entanto, chamam a atenção os escores extremamente baixos de respostas agressivas. Alguns resultados encontrados na literatura revisada acima podem explicar tal fenômeno. Primeiro, seria possível supor que os participantes encontram na prática sistemática dos jogos eletrônicos uma “válvula de escape” para as condutas violentas e agressivas, o que permite a eles lidar com as situações cotidianas de outra maneira (assertiva, na maioria das vezes). Essa hipótese parece ir ao encontro dos resultados publicados por Alves (2005), que salientam a função catártica da prática de jogos eletrônicos violentos em relação aos sentimentos que incomodam e às tensões do dia-a-dia de uma maneira geral.

Uma segunda explicação seria que na faixa etária dos entrevistados, reações agressivas às situações cotidianas apresentadas na escala seriam realmente menos comuns. De fato, as pesquisas sobre agressividade em geral mostram que esta tendência diminui no decorrer do desenvolvimento psicológico, o que proporciona uma maior possibilidade de encontrar soluções alternativas, bem como uma melhor percepção da perspectiva alheia (Leme, 2004).

Uma terceira explicação seria que a Escala CATS é um instrumento suscetível à desejabilidade social, isto é, os participantes tendem a responder o consideram mais “socialmente aceitável” e não aquilo que realmente fariam diante das situações apresentadas. Assim, ao invés de assinalar alternativas que envolviam agressão física ou verbal, assinalaram outras, onde o conflito era resolvido de forma pacífica. Porque não dispomos de outros instrumentos já utilizados com a população brasileira, acreditamos ser aconselhável que futuros estudos apliquem a modalidade aberta da Escala CATS (onde as questões são apresentadas sem as alternativas), de modo a controlar a variável da desejabilidade social.

De qualquer modo, buscou-se entrevistar, na **segunda etapa** da pesquisa, os 05 (cinco) participantes que obtiveram os escores mais altos de agressividade e também os 05 (cinco) que obtiveram os escores mais baixos de agressividade na Escala CATS adaptada. Alguns problemas foram encontrados para fazer esse segundo contato com os participantes, já que muitos e-mails e telefones celulares

fornecidos durante a primeira etapa da coleta já não estavam ativos (ou os mesmos não quiseram responder ao chamado dos pesquisadores). Toda vez que, após sucessivas tentativas de contato, um participante não respondia, tentava-se contato com aquele que havia obtido o escore imediatamente maior ou menor, conforme o caso, de agressividade.

As respostas dadas pelos participantes à entrevista foram transcritas e, a partir da análise destas, foram construídas categorias *a posteriori*, de acordo com as semelhanças apresentadas nas argumentações. Assim, o primeiro grupo de seis perguntas dizia respeito a dados gerais de identificação do participante. Pode-se observar que quase todos residiam com a família em bairros periféricos da região metropolitana de Vitória. Observou-se também que metade dos participantes estudava e/ou trabalhava, enquanto a outra metade declarou exercer atividades cotidianas como jogar jogos eletrônicos, surfar, ficar “à toa”, entre outras. Chama a atenção o fato de um número significativo de participantes ter como principal atividade diária a prática “profissional” de jogos eletrônicos, declarando, inclusive, se manterem financeiramente com essa atividade.

As questões seguintes visavam investigar a natureza da relação dos participantes com o computador. Constatou-se que todos os participantes declararam utilizar o computador diariamente. Para saber dos lançamentos de novos jogos eletrônicos os meios preferidos são a *internet* e o contato com os amigos. Observou-se também que, de fato, o lugar preferido para a prática dos jogos eletrônicos foi *Lan Houses*, no caso dos entrevistados. Esses ainda declararam jogar principalmente com os amigos reais e os “virtuais”, ou seja, aqueles que são conhecidos apenas via *internet*.

Objetivou-se ainda realizar um levantamento da relação dos participantes com os jogos eletrônicos, e, mais especificamente, suas motivações em relação à prática de jogos violentos. Assim, quando se solicitou aos participantes que relatassem as situações do jogo que mais os atraíam, observou-se que o aspecto mais lembrado foi, de diferentes maneiras, a questão da violência. Tais dados coincidem com as preferências encontradas nas pesquisas de Buchman e Funk (1996) e Kirsh (1998). A seguir, são apresentados alguns trechos de entrevista que ilustram esta questão:

EDU (18 anos) Ah... é violência pura, mas eu gosto. Diverte a pessoa. Eu gosto.

JON (17 anos) Muita violência. Counter Strike é muito pesado.

PED (18 anos) Eu acho que, que todo mundo tem essa visão que o jogo do Counter Strike ser muito violento, mas eu acho que não chega a isso, por causa que o gráfico não é muito voltado ao ser humano e etc..Sim, tem a questão do sangue que sai as vezes sim, mas isso já está sendo resolvido. Alguns campeonatos... Eh... Nacionais e internacionais, já estão vindo pra tirar o sangue e etc., mas acho bem normal, estratégico, jogo de pensar mesmo, não é nada de violência, etc..

Foi perguntado também aos participantes por que eles gostam de jogar jogos eletrônicos. Interessante notar que 40% das respostas foram do tipo “*porque sim*”, demonstrando, provavelmente, pouca consciência em relação aos motivos da preferência por tais jogos. Outros 40% declararam que gostam de jogar porque é divertido e as demais respostas giraram em torno da competição e da experiência que a prática de tais jogos proporciona. É bem provável que a competição e a experiência que estes jogos proporcionam constituam os elementos de ação destacados pelos participantes das pesquisas realizadas por Buchman e Funk (1996) e Campos, Yukumitsu e Fontalba (1994), como elementos atrativos nos jogos violentos ou de esporte.

Um dado interessante é que a maior parte dos participantes afirmou que começou a jogar essa modalidade de jogos bem cedo, a maior parte deles antes dos 14 ou 15 anos de idade. Declararam ainda que a experiência foi “viciante” ou “excitante” para a maior parte deles. Como mostram os excertos de entrevista abaixo, para a maioria dos sujeitos, essa primeira experiência ocorreu ou em locadoras/*Lan Houses* ou na casa de amigos:

DAV (24 anos) Ah...poxa, foi maneiro, foi...ah...rapaiz...é porque tem muito tempo...saco?...Mas foi bem bacana. Depois eu fiquei viciado, mesmo. Eu não agüentava sair mais da, da locadora. Eu até trabalhei naquela locadora. Eu jogava muito.

FEL (21 anos) Foi excitante na primeira vez. Eu fiquei bem vidrado nele. E: Com quem e onde se deu essa primeira experiência? R.: Numa Lan House de um amigo meu, é...e com ele próprio

mesmo, me mostrando os jogos e eu jogando naturalmente, assim, com ele.

Observou-se que 40% dos participantes informaram preferir o “Counter Strike” que é um jogo de tiro em primeira pessoa, baseado em rodadas, nas quais equipes de contra-terroristas e terroristas combatem até a vitória. Interessante notar que a preferência por este jogo já havia sido demonstrada em estudos como o de Alves (2005).

Observou-se ainda que 30% dos participantes entrevistados declararam preferir diferentes jogos (entre eles “Mu e Mar de Astacon”) da categoria de MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role Playing Game*) que têm todas as qualidades dos jogos de RPG tradicionais, com a especificidade de poderem ser jogados por milhares de pessoas de todo o mundo, via *internet*.

Para 20% dos entrevistados, os jogos preferidos são os *Massive Multiplayer Online Game* (chamados também de MMOs), entre eles o “Ultima on Line”. Trata-se de uma variedade de gêneros de jogos eletrônicos, que também têm em comum a característica de poderem ser jogados *on line* por um número muito grande de jogadores ao redor do mundo.

Por fim, 10% dos entrevistados declararam preferir o jogo *Need for Speed*, que consiste em um jogo de corrida tradicional com diferentes tipos de carros e em diferentes tipos de pista, diferindo da preferência de metade da amostra do sexo masculino por jogos de esporte, constatada por Buchman e Funk (1996). Tal discrepância pode possivelmente ser atribuída ou à diferença de idade entre as amostras estudadas, ou ao maior acesso a jogos praticados a distância como os descritos acima.

Um dado sobre as preferências assinaladas acima que chama a atenção é o fato de nenhum dos participantes baseá-la em algum aspecto violento. Pelo contrário, são ressaltadas características como a possibilidade de interação com outras pessoas, a possibilidade de competir e até mesmo as qualidades gráficas do jogo em questão, coincidindo com os dados encontrados por Alves (2005). Assim, supomos uma diferença de perspectiva entre jogadores e não jogadores, isto é, que jogos que são avaliados como violentos aos olhos de não jogadores podem não ser vistos assim por aqueles que o praticam. De fato, os aspectos violentos de determinado jogo podem ou não ser destacados pelos praticantes do mesmo. Outras vezes, os

aspectos violentos do jogo são suplantados pelo desafio à habilidade do jogador ao jogar com os amigos, como foi apontado por Alves (2005).

Sobre o tempo diário gasto praticando o jogo preferido, metade dos entrevistados afirmou jogar até 4 horas por dia. No entanto, dois dos entrevistados declararam jogar 8 horas ou mais diariamente. Assim, percebe-se que a prática de jogos eletrônicos ocupa, de fato, uma parte bastante significativa da rotina diária dos participantes.

Buscou-se investigar ainda uma possível correlação positiva entre a preferência por filmes violentos (Gomide, 2000) e a preferência por jogos violentos. De fato, 60% dos participantes responderam que apreciam esse gênero de filmes. As justificativas para tal preferência giraram em torno da diversão e da “adrenalina” proporcionada por tais filmes, como pode ser observado a seguir:

DAV (24 anos) E: Você gosta de filmes violentos? R: Rapaiz...filme violento...não, mas também não pode deixar de ter uma violenciazinha...entendeu?... Pra não fugir um pouco da realidade do filme. E: E por que você acha que não pode faltar? R.: Por que não pode faltar, cara? Tipo, o meu gosto? Ah, cara...sei lá...um pouco de futurismo, assim, alguma coisa fora da realidade...sacô?...Me prende bastante E: E, quais são as cenas que mais lhe impressionam ne, nesses filmes? R: Tipo explosão... sacô?...Esses negócios, assim... .eh... mais como arte gráfica, mesmo. Essas coisas. Eu acho meneiro.

EDU (18 anos) E: Você gosta de filmes violentos? R: Gosto demais. E: Por que você gosta de filmes violentos? R Sei lá...é alucinante...eh... delíra, dá vontade de rir, você vê o pânico bem ali da pessoa, bem ali, oh...você se sente...é estranho, bem assim, é psicológico. Não tem como responder essa não, direito não.E: E quais são as cenas que mais lhe impressionam nesses filmes? R: Ah...todas... de suspense, na hora que vai morrer alguém, terror...coisa fanática, bem assim, extremidade. Todas essas partes.

Em uma perspectiva próxima à de Funk, Buchman, Jenks e Bechtoldt (2003), buscou-se investigar a percepção dos participantes em relação ao conceito de violência, bem como a percepção dos mesmos em relação à violência cotidiana do bairro, da cidade e da sociedade como um todo. Os dados encontrados são interessantes, pois 90% dos entrevistados

informaram ter presenciado cenas reais de violência, mas 70% dos mesmos declararam que não acham os respectivos bairros onde moram violentos. Quando solicitados a justificar tal resposta, a maioria deles afirmou que seus bairros são pouco violentos quando comparados com outros bairros próximos, ou que com eles próprios nunca havia acontecido nada de violento.

Pode-se perceber que a concepção de violência dos mesmos parece ser bastante limitada e individualista. Tais afirmações parecem se aproximar dos resultados de estudos recentes sobre virtudes morais como o de Tardeli (2006), que apontam para o fato de que adolescentes consideram importante ser solidário, mas apenas com amigos ou com membros do mesmo grupo. Assim, o julgamento dos adolescentes se apresenta muito associado diretamente ao contexto próprio e não têm como princípio atitudes contrárias à violência, o que seria esperado em função do desenvolvimento psicológico dos mesmos (Tardeli, 2006). Desse modo, crianças pequenas manifestariam valores e virtudes mais centradas em si mesmas e em seus pares, enquanto que adolescentes e adultos seriam capazes de valorizar aspectos morais, independentemente do contexto e dos indivíduos envolvidos. Assim sendo, no caso da presente pesquisa, o julgamento sobre a não violência do bairro ou até do jogo preferido pode se dever a uma não experiência real de violência (e à utilização desta experiência particular como única possível). Já sobre a violência na cidade e na sociedade como um todo, 80% dos participantes afirmaram achar a sua própria cidade violenta e 100% acham a sociedade violenta.

Quanto às definições de violência dos participantes, verificou-se pelas respostas, que podem ser divididas em duas categorias: ações que lesam fisicamente o outro e ações que não lesam fisicamente o outro, ou seja, violência simbólica. De qualquer maneira, chama a atenção o fato de ora as respostas serem vagas e distantes, ora serem pontuais e específicas demais, como ilustram os exemplos abaixo:

JOS (35 anos)E: É...o que você entende por violência? R.: Acho que é tudo que você adquire por meio de força ou que você, de repente, necessita de co, coagir uma outra, uma determinada situação. As vezes, não apenas força física. Entendeu? Mas, uma ameaça, as vezes apenas um olhar. Entendeu? Uma, um...é isso aí.

LUC (21 anos) E: E o que você entende por violência? R.: Existem vários tipos de violência, né. Existe violência contra a imprensa, né, que é a liberdade de expressão. Existe violência...eh...física, né, agressões físicas. Existem vários tipos de violência. Então, cada caso é um caso.

ROC (19 anos) E: O que você entende por violência? R.: O que eu entendo por violência...ah, o que acontece no dia-a-dia com a pessoa...entendeu?...as vezes...que nem aconteceu um caso aqui...entendeu? o cara quase atropelar o outro nessa, nessa decida aqui...sei lá...o cara saiu, o cara saiu da moto todo exaltado, meu irmão, o cara, o cara, o cara do carro quase atropelou ele. Sei lá...saiu todo nervosão. Deu um tapa no cara e falou que não ia ficar assim...Eu entendo isso como violência.

Observou-se ainda que 90% dos participantes informaram conhecer pessoas violentas ao serem indagados. Em seguida, perguntou-se se os mesmos algumas vezes agiam com violência, verificando-se que 80% responderam afirmativamente. Alguns relatos dos participantes encontram-se transcritos a seguir:

JOS (35 anos) E: É...você pode relatar pra mim algumas ações que considera violentas que você se sente...é...algumas ações que você considera violentas que você pratica? R.: É como eu disse, no trânsito, as vezes, eu sou meio estressado. Entendeu? De repente você leva uma fechada, de repente você está com pressa, aí no trânsito a pessoa, ela fica no sinal e aí você já buzina, você de repente já olha com cara feia pra pessoa. Essas situações. E: E depois de praticar um ato de violência no trânsito como você falou, como você se sente? R.: Ah, muito mal, porque você vê que não precisa disso. Entendeu?

ROC (19 anos) E: Eh... relate as ações que considera violentas que você já praticou. R.: É, as vezes eu tô dentro do meu computador lá em casa tá...aí eu levanto, vou tomar um café, alguma coisa assim, ou um suco, aí, meus irmãos estão mexendo lá, aí eu me exalto, fico nervoso...dou um tapa neles lá, mas...só. E: E quando acontece isso, como você se sente depois? R.: Ah, sei lá...me sinto muito...eu tenho problema, eu tenho problema...entendeu?...de nervo também...entendeu?...a cabeça fica tum, tum, tum...rapidinho, é coisa que vem e passa depois. Coisa normal.

Como complemento, solicitou-se aos participantes que relatassem como se sentiam

quando agiam de modo violento. Constatou-se que a maioria afirma ficar “mal”. Foi citada a *dor de cabeça*. Alguns sujeitos não quiseram, inclusive, responder a essa pergunta, o que foi prontamente atendido.

Por fim, perguntou-se diretamente aos participantes se achavam que jogos eletrônicos violentos podem influenciar o comportamento das pessoas. É muito interessante perceber que 70% dos participantes afirmaram que acreditam que os jogos podem influenciar as pessoas sim. No entanto, as justificativas para tais fatos (e mesmo para os que disseram que não acreditavam na influência) giraram sempre em torno de questões relativas ao perfil psicológico do praticante, ou seja, é influenciado quem tem algum problema prévio, tem uma tendência, não tem boa estrutura familiar, etc.

Considerações Finais

Lembrando resumidamente, o objetivo da presente pesquisa foi investigar o impacto da prática de jogos eletrônicos e a forma de resolver conflitos, um indicador de possível tendência à agressividade, entre frequentadores de *Lan Houses* na Região Metropolitana de Vitória.

Em relação à caracterização das tendências de resolução de conflitos, tomadas nesta pesquisa como um indicador possível do uso de estratégias violentas em tais situações, foram observados escores muito baixos de respostas agressivas entre os participantes. Antes, porém, de supor, simplesmente que os mesmos apresentam pouca tendência ao uso de estratégias violentas, ou que não há uma correlação positiva entre a prática de jogos eletrônicos e as condutas violentas, não se descarta a possibilidade de que os participantes tenham captado a maior desejabilidade social contida nas alternativas assertivas, levando-os a preferi-las em detrimento de outras (Leme, 2004).

Por outro lado, como aponta a literatura revisada, com a idade, a tendência à agressividade vai diminuindo em função da maior experiência e possibilidade de entender a perspectiva alheia. Esta pode ainda tornar-se mais furtiva, com o intuito de inserção na sociedade. Assim, os adolescentes e adultos jovens podem gostar de violência e não serem explicitamente violentos, praticando violência simbólica, por exemplo. Nesta pesquisa observou-se que a relação entre jogos

eletrônicos e tendência à violência é menos direta do que os primeiros trabalhos sobre exposição à violência televisiva e agressão supunham (Bandura & Iñesta, 1975), ou como alguns trabalhos mais recentes propõem (Gomide, 2000) sobre o impacto de filmes violentos em faixas etárias mais jovens. O presente estudo, além de abordar faixas etárias mais avançadas, em virtude da legislação em vigor sobre as *Lan Houses*, utilizou, ao invés da observação do comportamento como nas pesquisas acima citadas, o auto-relato, por meio de entrevista e resposta à escala CATS, que, como foi discutido acima, são instrumentos mais suscetíveis ao controle de variáveis como desejabilidade social pelo participante, principalmente na faixa etária estudada. Além disso, os dados levam a pensar se a escolha por jogos violentos não se dá também pelo nível de desafio em termos de ação e competição e não somente pelo conteúdo violento.

Por outro lado, apesar da idade mais avançada, os participantes mostraram não ter ainda clareza do que conceituam como violência, e isso pode comprometer a avaliação realística de si mesmos como sendo ou não sistematicamente violentos. O fato da violência, principalmente a simbólica, ser um comportamento episódico, que depende do juízo de quem observa, apóia esta interpretação. De fato, os comportamentos episódicos são mais difíceis de resgatar da memória. Talvez este caráter episódico explique também a pouca clareza conceitual dos participantes sobre o que constitui violência constatada nesta pesquisa, seus julgamentos sobre sua incidência baseados em critérios individualistas, ou contextuais comparativos de bairros mais ou menos violentos, ou ainda generalizações vagas sobre a violência na sociedade.

Os procedimentos de auto-relato, como a escala CATS e a entrevista fornecem dados importantes como estes da pouca clareza conceitual sobre a violência na amostra estudada. Por outro lado, são mais suscetíveis à interferência de variáveis como o controle do participante sobre suas respostas do que medidas mais objetivas como observação do comportamento em outros contextos como na escola.

A pouca clareza conceitual dos participantes sobre violência, apesar do intenso contato com ela na forma virtual, indica a necessidade de futuros estudos para investigar possíveis relações entre maior clareza conceitual

sobre o que seja violência e rejeição aos jogos violentos de modo mais explícito. Alguns estudos recentes (La Taille, 2006) apontam para a relação entre valores contrários à determinada questão (a questão da violência, por exemplo) e maior clareza conceitual sobre a mesma. De todo modo, novas investigações precisam ser feitas de modo a ampliar tanto os instrumentos disponíveis quanto o conhecimento teórico na área.

Por fim, há um fenômeno importante, visível nas respostas dos entrevistados, que é a banalização da violência, vista como uma forma de entretenimento válida. Esta banalização é visível na naturalização do fenômeno, perceptível em respostas como "É o dia-a-dia, é o trânsito, foi só isso...". Parece que um dos principais riscos envolvidos nesta banalização é a perda da capacidade de se indignar com a violência mesmo que isso não torne, necessariamente, os participantes mais violentos.

Por último, chamou a atenção durante a execução da pesquisa a presença significativa de menores de idade nas *Lan Houses*, inclusive na parte da noite. A questão da fiscalização da autorização dos pais para que os mesmos tivessem acesso ao estabelecimento pareceu bastante negligenciada. Assim, como muitos dos jogos praticados nas *Lan Houses* são classificados como impróprios para menores de 16 ou 18 anos, conforme discutido por Alves (2005), teria que se pensar sobre a adequação da presença de menores de idade em tais estabelecimentos.

Referências

- Alves, L. (2005). *Game over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura.
- Bandura, A. & Iñesta, E. R. (1975). *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas. (Trabalho original publicado em 1973).
- Buchman, D. D. & Funk, J. B. (1996). Video and computer games in the '90s: children's time commitment and game preference. *Children Today*, 24(1), 127-15.
- Campos, L. F. de L.; Yukumitsu, M. T. C.; Fontealba, L. H. et al. (1994). Videogame: um estudo sobre as preferências de um grupo de crianças e adolescentes. *Estudos de Psicologia*, (11)3, 65-72.
- Deluty, R. H. (1979). The children's action tendency scale: a self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, (47), 1061-1071.
- Dettenborn, S. A. (2002). A influência da mídia no comportamento das crianças. *Barbarói*, (16), 33-38.
- Dill, K. E. & Dill, J. C. (1998). Video game violence: a review of the empirical literature. *Aggression and Violent Behavior*, (3)4, 407-428.
- Funk, J. B., Buchman, D. D., Jenks, J. & Bechtoldt, H. (2003). Playing violent video games, desensitization and moral evaluation in children. *Applied Developmental Psychology*, (24), 413-436.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T. & Baumgardner, J. (2004). Violence expositure in real-life, video games, television, movies and the internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence*, (27), 23-39.
- Gomide, P. I. C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, (13)1, 127-141.
- Gomide, P. I. C. (2002). Crianças e adolescentes em frente à TV: o que e quanto assistem de televisão. *Psicologia Argumento*, (19)30, 17-28.
- Jonhson, S. (2005). *Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. São Paulo: Campus.
- Kirsh, S. J. (1998). Seeing the world through Mortal Kombat-colored glasses: Violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, (5)2, 177-184.
- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leme, M. I. da S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (17)3, 367-380.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2002). Internet: a negatividade do discurso da mídia versus a positividade da experiência pessoal. À qual dar crédito? *Estudos de Psicologia*, 7, 25-35.
- Pereira, M. F. (2001). As máquinas de diversão e a inteligência da criança. *Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação*: Campo Grande. Setembro.

Sazonov, V. (1999). *Videogames and aggression in teenagers*. Hungary, Open Society Institute.

Tardeli, D. D'A. (2006). *A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo*

sobre a personalidade moral. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Recebido: 08/05/2007
Avaliado: 03/06/2007
Versão final: 12/06/2007
Aceito: 22/06/2007

ANEXOS

Anexo A - Exemplo de uma situação da versão adaptada da Escala CATS

Você está jogando um jogo com seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo todo. Seus amigos começam a implicar com você e xingam você de vários nomes. O que você faria?

- [S] a. Largaria o jogo e iria para casa. OU
[Ag] b. Bateria em quem está implicando mais.

- [As] a. Falaria para parar porque não iriam gostar se fosse com eles. OU
[S] b. Largaria o jogo e iria para casa.

- [Ag] a. Bateria em quem está implicando mais. OU
[As] b. Falaria para parar porque não iriam gostar se fosse com eles.

Anexo B – Roteiro de entrevista utilizado na segunda etapa da coleta de dados

DATA: _____ . INÍCIO: _____ . TÉRMINO: _____
MUNICÍPIO _____

- 1) Qual o seu primeiro nome?
- 2) Qual a data do seu aniversário?
- 3) Que bairro você mora?
- 4) Quais atividades você desenvolve atualmente?
- 5) Quantos irmãos você tem? (especificar gênero/idade)
- 6) Quantas e quais pessoas residem na sua casa?
- 7) Você utiliza o computador no seu dia-a-dia? Com que frequência? Para quê?
- 8) Quais os sites que você mais visita?
- 9) Como você classificaria a sua relação com o computador e por quê?
- 10) Como você fica sabendo dos lançamentos dos jogos novos?
- 11) Quando você vai comprar ou locar um jogo, o que você pensa primeiro?
- 12) Onde e com quem você joga?
- 13) Como você descreveria as situações apresentadas nos jogos?
- 14) Por que você gosta de jogar jogos eletrônicos?
- 15) Quantos anos você tinha quando jogou pela primeira vez? Como foi essa experiência? Onde foi? Com quem foi?
- 16) Qual o jogo eletrônico que você mais gosta? Por quê?
- 17) Quanto tempo você leva jogando diariamente?
- 18) Você acredita que pode aprender alguma coisa com os jogos eletrônicos? O que?
- 19) Como você estabelece estratégias para ganhar o jogo?
- 20) O que você pensa sobre os jogos eletrônicos violentos?
- 21) Você gosta de filmes violentos? Por quê? Quais as cenas que mais lhe impressionam?
- 22) Você já presenciou cenas que você classificaria de violentas? Descreva.
- 23) Você acha que o seu bairro é violento? Como? Por quê?
- 24) E a cidade de Vitória? Como e por quê?
- 25) E a sociedade como um todo?
- 26) O que você entende por violência?
- 27) Você conhece pessoas violentas?
- 28) Você considera que também age com violência? Em caso afirmativo, relate as ações que considera violentas e como você se sente depois de praticá-las.
- 29) Você acredita que os jogos violentos podem influenciar o comportamento das pessoas? Por quê?
- 30) E-mail

Representações Sociais sobre a Avaliação Escolar no Discurso de Professores de Psicologia da PUC-Minas em Betim ¹

Social Representations of School Evaluation in the Discourse of Psychology Teachers at PUC-Minas in Betim

Mary Stela Ferreira Chueiri ²

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Resumo

Este estudo teve o propósito de revelar e desvelar os problemas, dilemas e desafios enfrentados pelos professores de Psicologia em sua tarefa de avaliação. Com o pressuposto de que existem representações sociais dos atores envolvidos com a avaliação escolar e tomando como referencial teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais, buscou-se conhecer, através do discurso de três professores de Psicologia da PUC-Minas em Betim, suas representações sobre a avaliação dos processos ensino-aprendizagem no Curso de Psicologia. Foram usadas as técnicas de entrevista individual em profundidade, Teste de Associação de Palavras e Grupo Focal para a coleta de informações e adotou-se a análise do discurso como dispositivo para a identificação das representações presentes nas produções discursivas dos sujeitos dessa investigação. Tanto através da produção de sentidos associada ao termo avaliação quanto também das produções discursivas dos sujeitos relativas às suas lembranças de terem sido avaliados, de suas reflexões sobre o ato de avaliar, da auto-avaliação sobre sua condição de avaliadores e das especificidades da prática de avaliação na Psicologia foi possível depreender um conjunto de representações e identificar as seguintes representações sociais: o ser avaliado e o avaliar constituem uma mistura de prazer e desprazer; a avaliação escolar institui um lugar de poder para o professor; e a especificidade da avaliação na Psicologia reside em o professor estar atento à subjetividade do aluno ao avaliá-lo. O discurso dos professores aponta também para a necessidade de mudanças e transformações da prática de avaliação na Psicologia a fim de que ela seja uma avaliação qualitativa da produção do aluno.

Palavras-chave: ensino superior, avaliação escolar, representação social, professores de psicologia, discurso.

Abstract

The objective of this study is to show and unveil the problems, dilemmas and challenges faced by Psychology teachers in their evaluation of learning and teaching processes. Based on the theoretical framework and methodology of the Theory of Social Representations, the discourses of three Psychology teachers at PUC –Minas of Betim were analysed, taking into account the representations of their evaluation of learning and teaching processes in the Psychology Course. The techniques used were in-depth individual interviews, Word Association Tests and Focal Groups to collect information. Discourse analysis was used as a way of identifying the representations found in the subjects' discourses of this investigation. The production of meanings associated to the term "evaluation", the discourse production of the subjects with regard to their memories of being evaluated, as well as their reflections on the act of evaluating and self-evaluating as evaluators, and the specificity of evaluation practice in the course of Psychology were all used to identify the following social representations: being evaluated and evaluating are a mixture of pleasure and displeasure; school evaluation sets a position of power for the teacher; and the specificity of the evaluation in the course of Psychology depends on the teacher being aware of the subjectivity of the students, when evaluating them. The discourse of the subject teachers also indicates the need for changes and transformations in the practice of evaluating in the context of the Psychology course, so that it can be a qualitative evaluation of students' production.

Keywords: higher education, school evaluation, social representations, psychology teachers, discourse.

¹ Este artigo é uma síntese da dissertação de Mestrado defendida pela autora em 2005.

² Psicóloga e Mestre em Educação pela PUC-Minas. Endereço para correspondência: Rua Desembargador Teófilo, 65, Bairro Caiçaras, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP 31.230-090. Email: estelapsi@terra.com.br .

O interesse que me conduziu ao presente estudo em direção ao conhecimento das representações sociais de professores de psicologia sobre a avaliação escolar advém de minha trajetória e experiência docentes no curso de Psicologia, no qual tenho me deparado com a desafiante tarefa de avaliar.

Caracterizo como desafiante essa tarefa em razão de o ato de avaliar envolver o estabelecimento de julgamentos, de juízo de valor, escolhas e tomada de decisão. Tal ação é complexa e impõe muitos desafios para aquele que se encontra no papel de avaliador.

Acredito também que esse meu interesse tenha sido incrementado pela minha vivência quanto às mudanças ocorridas no sistema de avaliação em uma instituição universitária da rede particular de ensino de Belo Horizonte, onde atuei como professora de Psicologia da área de avaliação psicológica.

Ao vivenciar tais mudanças, observei que elas ocasionaram amplas discussões e geraram muita polêmica tanto no momento de sua implantação, quanto num momento posterior, em que elas passaram efetivamente a vigorar e mobilizou, assim, toda a comunidade acadêmica dessa instituição.

Pareceu-me que essas mudanças foram mobilizadoras não tão somente pelas resistências que naturalmente surgem quando elas ocorrem, mas, sobretudo, pelo fato de elas se relacionarem ao sistema de avaliação, uma vez que, com esta busca-se obter o resultado de um processo.

Com essa vivência, passei a refletir sobre quais eram os problemas e conflitos que perpassariam a relação professor-aluno e avaliação, como o professor significa a experiência de avaliar o aluno, que concepções orientam a prática de avaliação do professor, quais seriam os possíveis atravessamentos sócio-institucionais implícitos ou subjacentes a essa prática.

Portanto, essas reflexões me conduziram à formulação das seguintes indagações: Como o professor de psicologia significa sua experiência de avaliar? Quais são os problemas, dilemas e desafios por ele enfrentados em sua prática de avaliação? Quais são suas representações sobre a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem?

Na condição de avaliador do processo de ensino-aprendizagem, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações sobre a avaliação e sobre seu papel e função como avaliador, a partir de suas próprias concepções, vivências e conhecimentos sobre ela.

Neste sentido, Sordi (2001) afirma que “uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica” (p. 173).

Nessa direção investigativa, partimos do pressuposto de que existem conhecimentos, saberes práticos, informações, vivências e modos de pensar a avaliação dos atores sociais, envolvidos no processo avaliativo, cuja construção de conhecimentos e de saberes práticos sobre a avaliação se dá sob a interferência da educação escolar, da vivência e dos meios de comunicação social.

Com o intuito de subsidiar esse pressuposto recorremos ao estudo de Camargo (1998), no qual, foi possível a identificação de representações sociais de alunos do Curso de Pedagogia sobre a avaliação escolar, através da análise do discurso desses atores sobre a experiência de terem sido avaliados durante suas respectivas trajetórias escolares.

Através do referido estudo foi constatado também que tanto professores quanto alunos carregam um conhecimento, socialmente elaborado sobre a avaliação escolar, que contém símbolos construídos coletivamente. Nesse sentido, Camargo (1998) afirma:

(...) um conhecimento assim elaborado, de caráter social e de caráter prático, porque se presta ao sujeito para se mover em sua vida cotidiana em vista de se comunicar com os outros e compreender o mundo para nele poder atuar, tem sido denominado de representação social. (p. 11)

Tendo em vista o objetivo de conhecermos as representações sociais de professores do Curso de Psicologia sobre a avaliação escolar; vimos a necessidade de recorrer teórica e metodologicamente à Teoria das Representações Sociais, iniciada por Serge Moscovici, em 1961, no seu estudo da representação social da Psicanálise.

A opção por essa teoria se justifica pelo fato de a representação social configurar-se como fenômeno psicossocial que resulta de uma combinação de fatores – cognitivos, intrapsíquicos, históricos, antropológicos e culturais – que inter-relacionados contribuem para a formação de conceitos e imagens dos fatos, processos e comportamentos de indivíduos e grupos.

Em sua especificidade, a Teoria das Representações Sociais tem como premissa que os indivíduos, nas diversas formas de comunicação, em

suas interações e, principalmente, através de suas experiências em seus grupos sociais, formam representações sobre objetos de seu dia-a-dia. As representações, então, exercem influências sobre crenças, expectativas e condutas dos sujeitos em relação a esses objetos, à medida que os representam.

Essa visão é ratificada por Moscovici ao afirmar que “a representação social é uma forma de conhecimento prático, elaborado e compartilhado no meio social, contribuindo à construção das visões e ações dos grupos” (Moscovici, 1978, p. 72).

Isso nos leva a pressupor a existência de representações sociais do professor em relação à avaliação escolar e que estas se constituam a partir das experiências vividas pelo docente, ao longo de sua vida, dentro e fora do contexto escolar, através das informações assimiladas, das concepções incorporadas sob a interferência da educação, seja pela tradição escolar, seja pelos meios de comunicação social.

Com esse pressuposto, vimos a necessidade de investigar o conjunto de fontes das quais emergem as representações sociais dos docentes sobre a avaliação escolar, tomando, portanto, como referencial teórico e metodológico, a Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais como Referencial Teórico

A Teoria das Representações Sociais foi introduzida por Serge Moscovici, em 1961, em seu estudo “A Representação Social da Psicanálise”. Após o seu trabalho, muitos estudiosos vêm contribuindo para o avanço dessa teoria. Entretanto podemos indagar: *o que é representação social?*

Segundo Jodelet (2002, p. 22), o conceito mais consensualmente aceito pela comunidade científica é o de que a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção da realidade comum a um conjunto social”.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, outra indagação nos surgiu: *a avaliação no contexto escolar se constitui em um objeto de Representação Social?*

Ao formularmos essa indagação, o que queremos compreender é se existe um “saber” ou um conhecimento que está sendo produzido pelos atores sociais intimamente relacionados à prática de avaliação, de forma que possamos considerá-la um fenômeno de representação social. Neste sentido, Rocha (2001) afirma:

os fenômenos da representação social estão espalhados nas idéias e práticas individuais e coletivas. Eles são difusos, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social. São formas de conhecimento, são teorias sobre a realidade. Participar desse universo como indivíduos comuns é uma coisa, estudá-lo como tema substantivo numa investigação científica é outra coisa. (p. 32)

Podemos verificar que, de um ponto de vista sócio-histórico, existem concepções pedagógicas dominantes sobre a avaliação no contexto escolar.

Por essa razão, buscamos resgatar o significado de avaliação nas concepções pedagógicas dominantes no contexto escolar, a partir dos séculos XVI e XVII, quando surge a prática dos exames escolares.

A prática de exames relaciona-se ao que se convencionou chamar de *Pedagogia Tradicional*, da qual decorre a concepção, presente no contexto escolar, de que avaliação e exame se equivalem.

Em um segundo momento, identificamos a concepção de avaliação como medida que teve o seu auge com a denominada *Pedagogia Tecnicista*.

Outra concepção da avaliação diz respeito à avaliação como um instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno.

Finalmente, há de se considerar a concepção qualitativa da avaliação. Observamos que essa proposta de avaliação qualitativa surgiu a partir da necessidade de uma revisão e ultrapassagem das premissas epistemológicas até então vigentes.

A identificação e análise dessas concepções nos permitiram constatar que a avaliação vem sofrendo mudanças e transformações tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico, uma vez que essas concepções são engendradas pelos paradigmas epistemológicos da ciência e que estes, por sua vez, têm sofrido constantes mudanças e contribuído para as transformações em várias áreas do conhecimento humano.

Por sua vez, as mudanças epistemológicas contribuem de forma contundente para as mudanças e transformações nas práticas de avaliação em nossas escolas, ou seja, essas práticas são perpassadas por diferentes concepções sobre a avaliação que vão desde a concepção de cunho quantitativo a uma concepção qualitativa de avaliação. Disto decorre, o nosso pressuposto de que uma concepção de avaliação no âmbito escolar pode ser considerada um objeto de ruptura tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico.

Com base no pressuposto da concepção de avaliação escolar como um objeto de ruptura e, reportando-nos à proposição de Moscovici de que a

finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria familiaridade.

Portanto, podemos inferir que há um novo conhecimento socialmente elaborado e partilhado sobre a avaliação cuja finalidade possivelmente tem sido a de tornar familiar algo que não era familiar sobre a avaliação, ou seja, inferimos a existência de representações sociais sobre a avaliação no contexto escolar.

Além disso, Camargo (1998) postula que a avaliação escolar seja um objeto de representação social, uma vez que ela implica a intersubjetividade, ou seja, inclui atores sociais que estão intimamente inter-relacionados em sua prática e que geram uma compreensão compartilhada da realidade.

Portanto, dado ao caráter intersubjetivo e de ruptura com paradigmas a partir dos quais foram engendradas as suas diferentes concepções, podemos concluir que a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, tal como hoje é praticada no âmbito do Curso de Psicologia, pode ser considerada como um objeto de representação social.

Percurso Metodológico

Procedemos a nossa investigação, durante os dois semestres letivos de 2004, com professores do Curso de Psicologia da Unidade da PUC Minas Betim, situada no município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte-MG. Essa é uma unidade da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, instituição de ensino superior, particular e católica.

Os instrumentos utilizados para o acesso às representações dos professores sobre a avaliação foram: entrevistas individuais em profundidade, o Teste de Associação de Palavras e a técnica de grupo Focal.

Inicialmente procedemos às entrevistas individuais em profundidade com os seis sujeitos que se dispuseram, espontaneamente, a participar desse estudo.

No encontro de grupo focal, do qual compareceram apenas três sujeitos, propusemos, inicialmente, o Teste de Associação de Palavras que consiste em uma técnica de associação de idéias vinculadas ao termo *avaliação*.

Em seguida, propusemo-lhes uma reflexão sobre o texto “A origem da avaliação” e, para finalizar, formulamos algumas questões sobre a existência de especificidades em se avaliar no Curso de Psicologia e sobre auto-percepção dos sujeitos acerca de seus respectivos papéis como avaliadores dos processos de ensino e de aprendizagem.

Foram convidados todos os professores do Curso de Psicologia da PUC em Betim para participar desta investigação. Porém, dos seis sujeitos que se dispuseram a participar e que, inicialmente, participaram das entrevistas individuais em profundidade, apenas três sujeitos compareceram e participaram do encontro do grupo focal.

Os critérios adotados para a seleção dos sujeitos desta investigação foram os seguintes: ser professor no Curso de Psicologia da PUC – Minas/Betim e possuir experiência docente de no mínimo três anos.

Em razão do vasto material coletado, optamos por analisar apenas as produções discursivas dos três sujeitos que compareceram ao encontro do grupo focal e apresentaremos, a seguir, esses três sujeitos³.

Prof. Marcos – 34 anos (1): É graduado em Psicologia e atua no Curso de Psicologia de Betim desde 2002. Atua também no curso de Psicologia de outra instituição particular de Ensino Superior, desde 2000. Iniciou suas atividades como docente de ensino superior em 1998, logo após a conclusão de seu mestrado.

Prof. João Luiz – 45 anos (2): Atua no Curso de Psicologia de Betim desde 2000 e suas experiências anteriores no exercício da docência foram nos níveis de básico e médio. Já leciona há 25 anos. Graduou-se em Pedagogia e é mestre. Atualmente leciona também em outros dois cursos da PUC Betim.

Profª. Beatriz – 40 anos (3): Atua no curso de Psicologia de Betim desde 2001. Iniciou suas atividades como docente da Educação Superior em 1993. Graduou-se em Psicologia e é mestre. Possui licenciatura em Psicologia.

Estratégia de análise

Adotamos a análise do discurso como estratégia para analisar as produções discursivas obtidas durante a entrevista em profundidade, Teste de Associação de Palavras e do encontro de Grupo Focal.

Na referida sessão de grupo focal, propusemos, inicialmente, o Teste de Associação de Palavras que consiste em uma técnica de associação de idéias vinculadas ao termo *avaliação*. O resultado obtido está descrito na figura 1.

³ Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos.

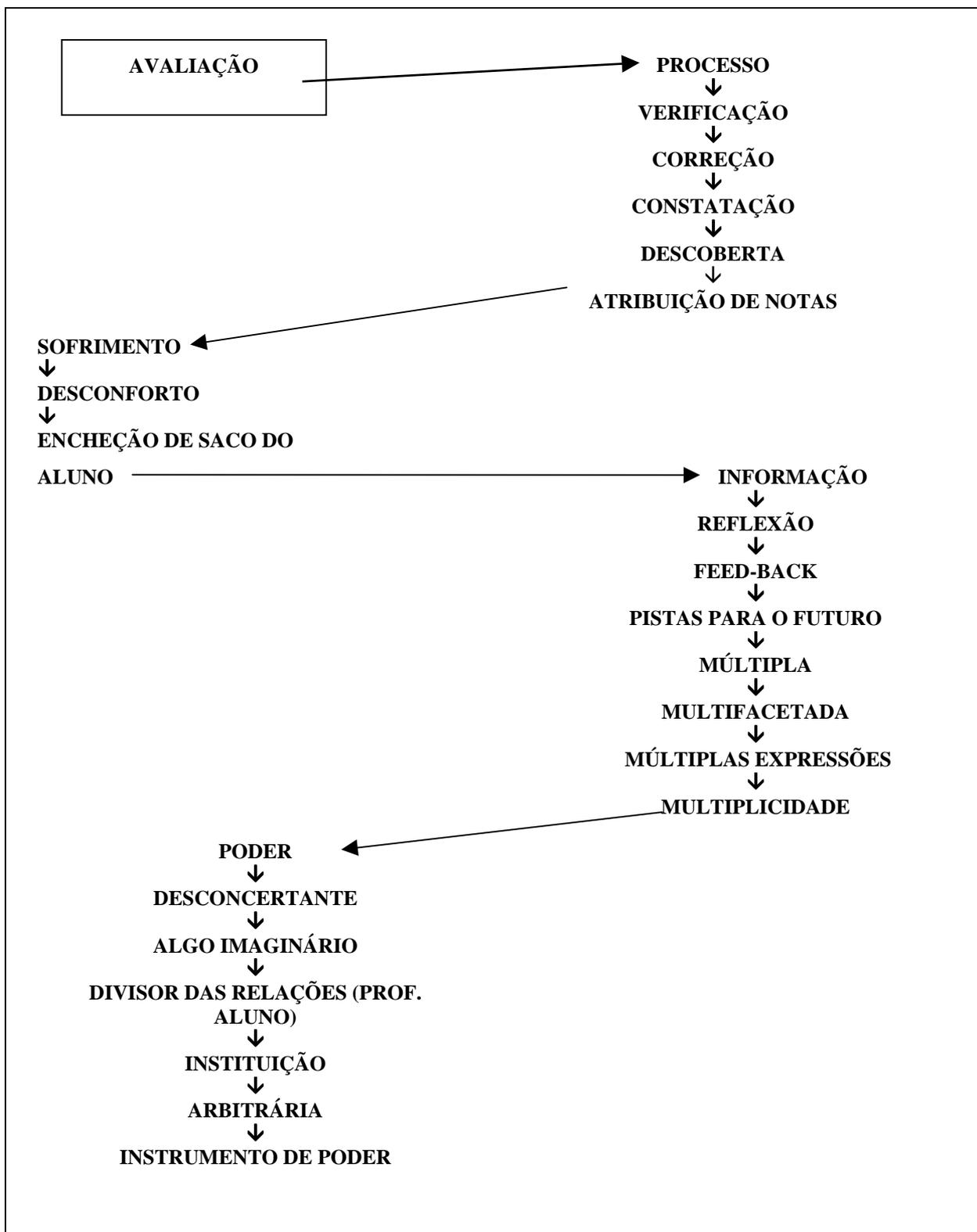


Figura 1. Resultado do Teste de Associação de Palavras relativa ao termo *avaliação*.

A análise da correlação de sentidos entre a palavra *avaliação*, os termos e as expressões a ela associados nos permitiu reconstruir uma rede de sentidos associados.

Inicialmente, surge o termo *processo* e podemos tomá-lo como o ponto de partida de uma primeira sub-rede dentro da cadeia associativa, tal como na figura 2.

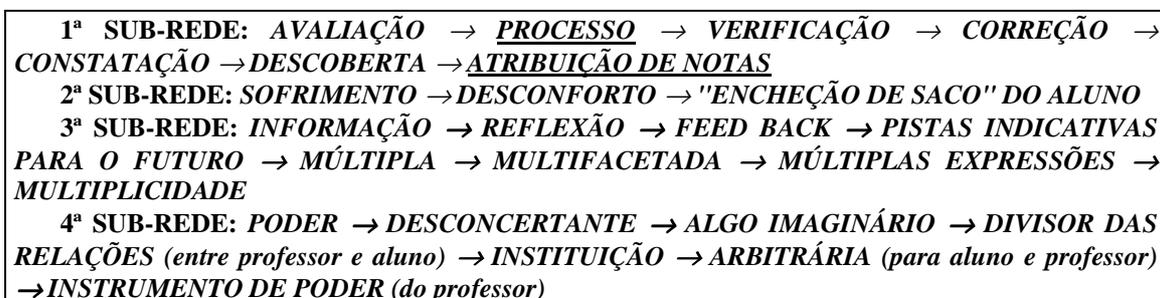


Figura 2: Análise do termo *processo*

A rede de sentidos construída pelos sujeitos de nossa investigação apresenta inicialmente uma sub-rede cujo sentido nos remete às concepções da avaliação bem como às funções e tarefas do professor ao avaliar. Por essa razão, situamos-na dentro da dimensão *pedagógica* da avaliação. (esta análise foi muito interessante, assim como a dos próximos parágrafos, que indicam as demais dimensões analisadas).

A 2ª sub-rede apresenta termos e expressões que revelam sentimentos característicos do mal-estar e desconforto do professor ao avaliar o aluno. Assim, ela parece nos revelar a dimensão *afetiva* da avaliação.

A 3ª sub-rede apresenta termos e expressões que apontam para o caráter polissêmico da avaliação, sugerindo que isso se deva às variadas funções e aplicações que a avaliação pode assumir não tão somente no contexto pedagógico mas, em outros contextos. Tais termos e expressões também sugerem um resgate da 1ª sub-rede na medida em que nos remetem às novas concepções e funções da avaliação. Contudo, essa sub-rede aponta para um caráter inovador tanto no que se refere às concepções como também aos propósitos e funções da avaliação. Desse modo, a situamos dentro da dimensão *inovadora* da avaliação.

A 4ª e última sub-rede nos remete ao caráter tanto político como ideológico da avaliação e por isso a situamos na dimensão *político-ideológica*.

A figura 3 representa as dimensões da avaliação. Ao analisarmos essas seqüências associativas podemos perceber ainda que há termos e expressões que parecem funcionar como “desencadeadores” de novas sub-redes e, por essa razão, trazem novos sentidos à rede de sentidos. Podemos concluir, então, que existe uma rede de sentidos associados à palavra *avaliação* e que, através dos sentidos a ela

associados, podemos identificar quatro dimensões do processo de avaliação: pedagógica, afetiva, inovadora e político-ideológica.

Assim, através das produções discursivas dos sujeitos relativas às suas lembranças de terem sido avaliados durante suas respectivas trajetórias escolares, de suas reflexões sobre o ato de avaliar e suas implicações na relação professor aluno, da auto-percepção sobre sua condição de avaliadores e do consenso sobre as especificidades da prática de avaliação no Curso de Psicologia, nos foi possível depreender um conjunto de representações sobre a avaliação escolar, mas, nos surgiram as seguintes indagações: *Em que medida tais representações podem ser consideradas representações sociais?*

Na tentativa de responder a essa questão, recorreremos a vários estudos, nos quais, verificamos posições teóricas diversas no que se refere ao termo *representação*. Este termo é empregado tanto no sentido de reprodução mental do objeto quanto no de atividade isolada ou intrapsíquica, além de significar ainda construção coletiva.

Ao analisar o espaço de estudos das representações sociais, Jodelet (2001) assim caracteriza a representação social:

A representação social tem como seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Esta atividade pode remeter a processos cognitivos – o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico -, assim como a mecanismos intrapsíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações, etc) – o sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico. (p. 27)

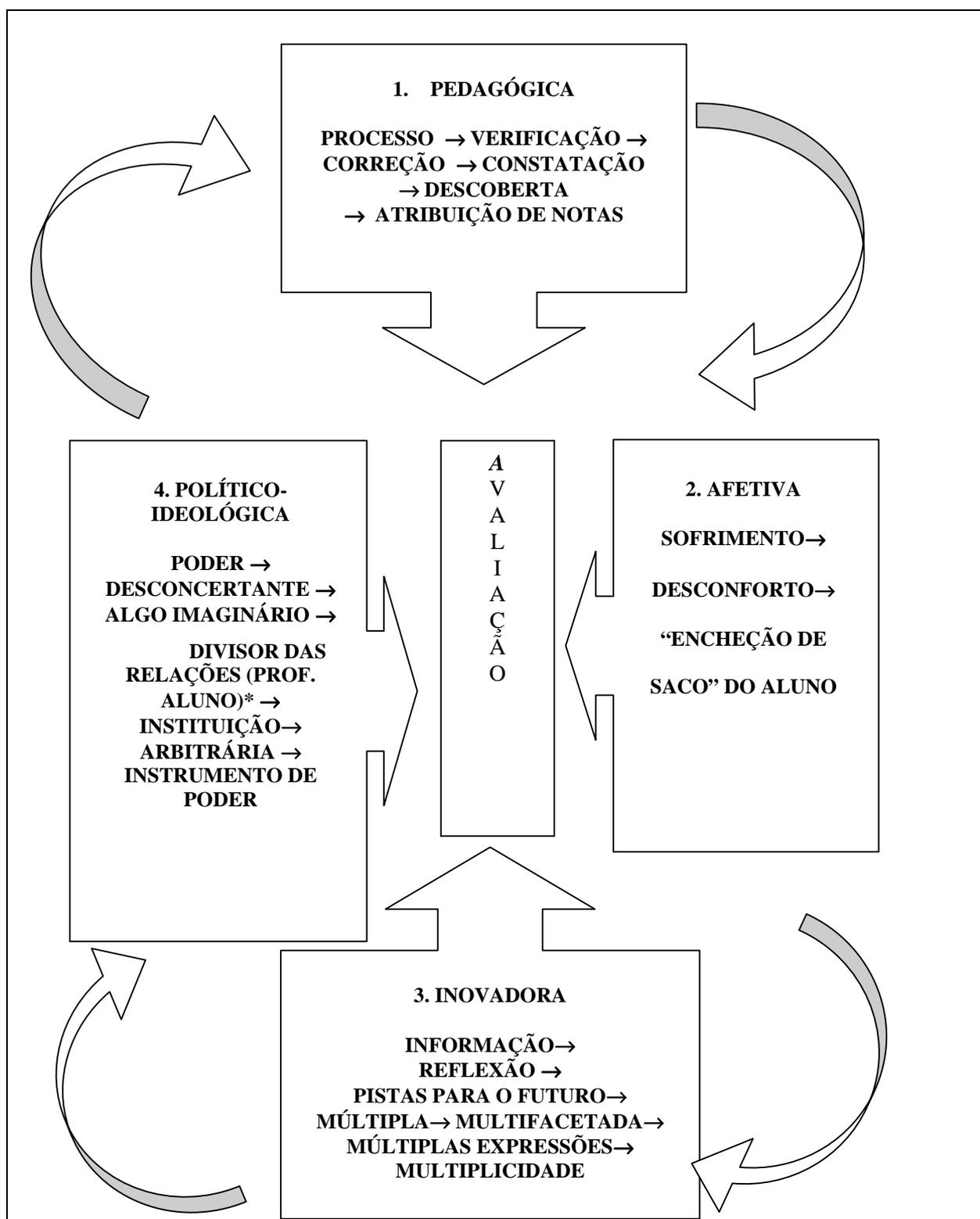


Figura 3. Dimensões da Avaliação.

Para Jodelet (2001), a particularidade do estudo das representações sociais reside no fato de integrar na análise dos processos cognitivo e psicológico tanto a pertença e a participação social ou cultural do sujeito como também, relacioná-la à atividade mental de um grupo ou de uma coletividade, ou ainda, considerar essa atividade como efeito de processos ideológicos que atravessam os indivíduos.

Podemos inferir disso que a noção de representação social coloca em jogo as relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social e, conforme Rocha (1997):

A Teoria das Representações Sociais parte da premissa de que não existe separação entre o universo externo e interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói constituindo-se como sujeito, situando-se no universo social e material. Sendo uma preparação para a ação, orienta o comportamento, mas o faz reconstituindo os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar. (p. 23)

No curso dessa investigação, outra indagação nos ocorreu: *Como os professores, sujeitos desta investigação, construíram representações sociais sobre a avaliação escolar?* Para responder a essa questão, recorreremos aos dois mecanismos – ancoragem e objetivação – propostos por Moscovici.

A ancoragem possibilita que as novas idéias sobre o objeto representado se integrem a um sistema de pensamento já existente e encontre nele o seu ponto de referência, viabilizando assim, transformações das representações já incorporadas.

A ancoragem também pode ser relativa a um contexto sócio-cultural onde tal sistema de pensamento se “ancora” em práticas e relações estabelecidas. Já a objetivação traduz a passagem desses conceitos e idéias para esquemas e imagens concretas, naturalizando o objeto da representação.

Assim, tendo em vista nosso objeto de estudo - a representação social de avaliação escolar construída por nossos professores sujeitos - podemos supor que a imagem de avaliação escolar esteja ancorada nas próprias experiências desses sujeitos de terem sido avaliados em suas trajetórias escolares ou ainda pode ser identificada no espaço acadêmico, onde idéias e conhecimentos sobre a avaliação escolar são veiculados e se “ancoram” em práticas e relações estabelecidas.

Entretanto, mediante as mudanças conceituais e metodológicas que vem ocorrendo em relação à avaliação e que, por sua vez, decorrem de rupturas

epistemológicas com paradigmas científicos que influenciaram e influenciam as teorias e práticas da avaliação escolar, podemos supor que o processo de objetivação das referidas representações sociais possa ser identificado nas estratégias adotadas pelos “professores-sujeitos”, a fim de se apropriarem de novas formas de conduzir sua prática de avaliação.

As Representações Sociais dos Professores Sujeitos sobre a Avaliação Escolar

Ser avaliado e avaliar: uma mistura de prazer e desprazer

Através dos relatos dos professores-sujeitos sobre suas lembranças de terem sido avaliados durante suas respectivas trajetórias escolares, pudemos identificar inicialmente, lembranças “*não muito positivas*” conforme o seguinte enunciado do Prof. João Luiz:

Eu concordo que ao longo da nossa trajetória, talvez a gente tenha experimentado e vivenciado, enquanto quem é avaliado, experiências muito mais fortes, no sentido negativo. Não é? Avaliação enquanto uma experiência de inferno, né? E acho que isso talvez ainda pese muito sobre nós.

Tais lembranças dizem respeito a práticas de avaliação que nos parecem vincularem-se a uma concepção classificatória de avaliação, na qual, verifica-se o estabelecimento de uma relação de forças assimétricas entre professor e aluno.

Entretanto, surgiram representações positivas dos professores-sujeitos tanto em relação à avaliação quanto também em relação à experiência de terem sido avaliados. Tais experiências sinalizam para uma prática de avaliação na qual houve uma valorização e qualificação das produções ou dos resultados desses professores, enquanto alunos.

Mas se for colocar na balança, eu tenho mais coisas boas do que ruins pra lembrar (Profª. Beatriz).

Pra mim, avaliação nunca foi um terror! (Prof. Marcos).

A relação com avaliação, eu acho que sem ser muito diferente dos outros [colegas de turma], tinha uma carga de ansiedade. Tinha! Tinha uma carga de preocupação. Mas, ao mesmo tempo, tinha essa carga de controle (auto-controle) (Prof. João Luiz).

Podemos inferir que tais lembranças integram o processo de ancoragem das representações sociais desses sujeitos sobre a avaliação escolar, uma vez que, nesse processo, há necessidade de se recorrer ao conhecido - ao familiar, para representar o novo.

Visto pelo ângulo do prazer, o ato de avaliar é enfocado sob três aspectos: Primeiramente, como um instrumento que permite ao professor verificar e acompanhar a evolução e o crescimento do aluno; o segundo aspecto relaciona-se à possibilidade da avaliação constituir um momento de aprendizagem para o professor e, finalmente, quando o professor toma a avaliação como “processo”, ou seja, quando o professor avalia o aluno de forma contínua ou processual, buscando qualificar a produção desse aluno.

A gente aprende quando constrói uma avaliação, a gente aprende quando aplica a avaliação, a gente aprende quando corrige a avaliação, aprende quando devolve e é capaz e é sensível para escutar a resposta de quem foi avaliado! Eu acho que é um processo muito interessante, né? muito interessante! (Prof. João Luiz).

Assim, tanto nas representações sobre as experiências de terem sido avaliados quanto nas representações sobre o ato de avaliar, pudemos verificar um consenso de nossos sujeitos de que a avaliação é uma experiência que mistura de sentimentos de prazer como de desprazer, tanto para aquele que avalia quanto para aquele que é avaliado.

Então eu vejo avaliação como um momento: dói?! Mas o momento também de muito céu mesmo, de ver, de assistir e ver também como [os alunos] crescem, como se revelam, né? (Prof. João Luiz).

Ainda, no que se refere ao processo de constituição dessa representação social, inferimos que a ancoragem desse processo esteja relacionada às próprias vivências de nossos sujeitos, enquanto alunos, de terem sido avaliados, uma vez que, tais experiências aparecem no relato das respectivas lembranças.

Quanto ao processo de objetivação, a nossa inferência é a de que ele se materialize nas estratégias adotadas por esses professores sujeitos de se apropriarem de novos modelos ou formas de conduzir sua prática de avaliação.

Acho que quando a gente não engessa a avaliação, quando a gente não se submete a um único padrão, a um único formato de avaliação... é... eu acho que ela passa a ter um outro sentido (Prof. João Luiz).

Avaliação: instrumento de poder do professor

Podemos observar um consenso entre os professores sujeitos de que o lugar de avaliador é um lugar de poder, um lugar de “inferno”, de desprazer, para o professor, em razão das exigências que lhes são impostas pela instituição escolar e pela própria tensão que a avaliação, enquanto um instrumento de poder do professor gera na sua relação com o aluno.

Disso decorre a nossa inferência de que o processo de ancoragem dessa representação esteja relacionado à própria relação que os professores investigados estabeleceram tanto com os seus respectivos professores, durante suas respectivas trajetórias escolares, quanto, também, em relação às demais figuras de autoridade que lhes serviram de modelo de identificação para introjeção das relações de poder, dentro e fora do contexto escolar. No que se refere a essa introjeção das relações de poder, podemos recorrer ao seguinte enunciado do Prof. Marcos:

Eu estava com dificuldade nessa prova... acho que foi, inclusive, a única vez que eu coleí; isso não foi bem visto lá em casa. Meu pai sempre foi muito rigoroso com essa questão dos estudos, embora, nunca impusesse pra gente o estudo, mas, pra ele sempre foi um valor, sobretudo para o meu pai.

Além disso, outro aspecto a ressaltar na produção discursiva desses professores é que encontramos referências também a outros condicionantes institucionais que interferem na prática de avaliação do professor, transformando-a em desprazer: a excessiva carga horária de aulas do professor, turmas numerosas, falta de tempo para avaliar e dar retorno ao aluno sobre desempenho na avaliação, exigências de que ele atribua notas aos alunos e prazos determinados para o lançamento dessa nota.

Porque eu acho que tem uma estrutura que cobra isso do professor, não é? O professor é aquele que vai ter que dar a nota, tá? (Prof. Marcos).

Tem professor que dá 30, 35 horas dentro da sala de aula, 35 horas semanais dentro de sala de aula, não é? É muito difícil!...escapar! (Prof. Marcos).

Uma coisa é você ter uma certa liberdade para estar fazendo essa devolução para o aluno e eu falei de feedback, de retroalimentar, de voltar, de rever, tá? Mas é...onde você não tenha que pontuar, porque você tem que lançar uma nota na internet e essa nota vai ser para o aluno colocar no currículo e pleitear um emprego ou ser destaque acadêmico, entendeu? (Prof. Marcos).

Parece-nos que esses enunciados em relação aos condicionantes institucionais que permeiam o processo da avaliação escolar no contexto institucional onde atuam, também constituem âncoras às representações desses sujeitos sobre o poder do professor em avaliar o aluno.

Quanto ao processo de objetivação dessa representação, podemos nos remeter à auto-percepção desses sujeitos quanto à sua condição de avaliadores do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, Prof. João Luiz se percebe como “*parceiro do aluno*” ao avaliá-lo; a Prof.^a Beatriz se percebe como “*parceira do aluno e aprendiz ao avaliá-lo*” e o Prof. Marcos, se percebe em uma “*posição ambivalente*”, isto é, tanto de desconforto ou de desprazer em razão de ter que ocupar esse lugar de poder de avaliar o aluno, como também, gratificante e positiva, na medida em que, obtém o retorno ou o “*feed-back*” do aluno sobre o que representou a avaliação para este aluno.

A avaliação dos processos ensino e aprendizagem no curso de psicologia: atenção à subjetividade do aluno

Observamos um consenso entre os professores de que existe especificidade na avaliação dos processos ensino e aprendizagem no curso de psicologia. De acordo com as informações coletadas, pudemos inferir que a representação social sobre as especificidades da avaliação na psicologia se relaciona tanto ao perfil do aluno, quanto à cultura da avaliação na Psicologia e, ainda, em relação ao próprio propósito do curso: formar psicólogos que terão a subjetividade humana, como objeto em sua atuação profissional.

Tal especificidade relaciona-se ao perfil do aluno de psicologia, pois segundo o Prof. Marcos, este aluno demanda mais “*justiça*”, mais “*rigor*”, mais “*critério*”, mais “*coerência*” do professor, ou, conforme o Prof. João Luiz, esse aluno demanda que o professor exerça o lugar de “*psicoterapeuta*” ao avaliá-lo.

Verificamos também consenso entre esses professores de que existe especificidades da avaliação na Psicologia devido aos propósitos do próprio curso, pois conforme propõe a Prof.^a Beatriz, o professor da psicologia deve ter em vista, ao avaliar o aluno, de que “*ele está formando psicólogos*”.

Outro aspecto mencionado por esses professores diz respeito à comparação da modalidade de avaliação do curso de psicologia em relação às modalidades que são praticadas em outros cursos, ou seja, houve consenso quanto à existência de uma

cultura de avaliação específica do Curso de Psicologia que, por sua vez, é distinta da cultura de avaliação de outros cursos. A Prof. Beatriz assim descreve sua prática de avaliação:

Essa avaliação enquanto instituição...enquanto instrumento de poder...eu não dou conta! E sempre antes de aplicar qualquer tipo de avaliação na minha sala de aula, eu converso com os meus alunos. Eu falo: "gente, isso não é um instrumento punitivo, isso é até pra mim mesmo, pra ver como vocês estão aprendendo, como é que está indo isso aí. Eu gosto de ler o que o aluno escreve. Tanto que a maioria das minhas avaliações é o quê? Resenhas, fichamentos, resumos. Eu corrijo igual professora de português, sabe? Porque esse negócio de tal de múltipla escolha, prova fechada, no curso de Psicologia, eu não acho legal! Eu não vou deixar de esconder o meu desconforto com isso não, sabe?"

Durante a enunciação do Prof. João Luiz também há referências às distintas culturas de avaliação nos cursos em que leciona:

Cada curso tem a sua cultura. Impressionante! Como que o povo da Letras lida com a avaliação; como o pessoal da Enfermagem lida com a avaliação; como a Psicologia (1. Interessante!). E tem esse detalhe: quando eu vou pensar a minha avaliação estando nessas três culturas distintas,(ri) são três jeitos diferentes de abordar a questão, de corrigir.

Também, nesse sentido, o Prof. Marcos enuncia:

Eu já tive oportunidade de dar aula para outros cursos apesar de ter, na maior parte das vezes, disciplinas ligadas à Psicologia e o aluno da Psicologia, é o aluno que demanda mais justiça. Parece que ele está muito mais preocupado... bom, eu estou falando da minha experiência, né? eu já dei aula, por exemplo, para o Secretariado, Relações Públicas, Administração, nas Ciências Administrativas, não é? Eles são menos questionadores da nota, pegando assim pontos específicos, não é? Já a Psicologia, por exemplo, se você risca lá uma palavra, tem lá o texto, né? risca uma palavra, coloca uma interrogação, faz um comentário e aí atribui lá um determinado valor, o aluno chega: "você tirou ponto de mim por causa desta palavra?" Então assim, parece que o aluno de Psicologia demanda mais justiça, não é?"

O Prof. João Luiz discorda de seu colega e tece as seguintes considerações:

Eu não consigo ver isso, não, Marcos! ...eu falei da minha primeira experiência nesse semestre com uma turma de Enfermagem e uma turma de Letras e acho que tem algumas questões como, por exemplo, comparar os resultados, acho que é do aluno, esteja

ele em que curso ele estiver, não é? O que eu me percebi tendo que dizer dentro da Psicologia é o seguinte: 'isso aqui é uma atividade acadêmica e não um consultório à distância! E eu não sou preparado para te dar esse tipo de atenção, eu estou aqui para ser o seu professor!'

Em resposta a seu colega, a Prof.^a Beatriz enuncia:

É como Foucault fala: "não existe a verdade, existe regime de verdade"... Agora eu acho que esse lado da subjetividade, a gente tem que levar em consideração sim! Mas eu insisto que a gente está formando psicólogo! Não acho que o professor que dá aula na Psicologia tem que ser permissivo. Não! (Prof. João Luiz: "Nem ser psicólogo do aluno!" – ri). Também não! Agora conversar sim! Sabe? Eu acho que deve conversar. Porque o nosso papel é um papel diferenciado.

Assim, podemos pressupor que a ancoragem dessa representação esteja relacionada ao consenso entre os professores sujeitos de que na Psicologia há uma cultura de avaliação que é distinta de outros cursos, ou seja, na Psicologia há uma demanda do aluno no sentido de que o professor seja mais flexível ao avaliá-lo e de que nesse processo seja relevado seu universo pessoal e subjetivo.

Em relação ao processo de objetivação dessa representação social, podemos remeter ao seguinte enunciado do Prof. João Luiz:

Agora, eu acho que a gente pode buscar caminhos de aprimoramento [da prática de avaliação], não é? Porque assim, quanto mais diversificadas as estratégias, melhor! Quanto mais compartilhar a responsabilidade de quem avalia, melhor! Quanto mais o aluno se sentir implicado no processo avaliativo, melhor! Não é? Criar momentos em que eles possam nos avaliar também... olha, a avaliação é um grande desafio! Não há estratégia de avaliação perfeita! Não há estratégia de avaliação conclusiva! Não há estratégia que dê conta da realidade do sujeito integralmente!(Prof. João Luiz)

A produção discursiva desses professores sujeitos nos permitiu inferir que a objetivação dessa representação social aponta para uma prática de avaliação na Psicologia dentro de uma concepção formativa ou qualitativa, na qual o professor releve a subjetividade do aluno ao avaliá-lo. Nessa perspectiva, o discurso dos professores aponta também para a necessidade de mudanças e transformações na prática de avaliação no Curso de Psicologia a fim de que ela seja uma avaliação qualitativa da produção do aluno.

Considerações Finais

O discurso dos professores Marcos, João Luiz e Beatriz nos revela o quão complexa e desafiante é a tarefa da avaliação no cotidiano escolar. Na tessitura desse discurso podemos desvelar as representações sociais desses professores no que se refere ao prazer e desprazer que a avaliação instaura na relação professor e aluno; do lugar de poder que ela institui nessa relação e, de suas especificidades no Curso de Psicologia.

Um aspecto recorrente no discurso dos sujeitos refere-se à necessidade de o professor de Psicologia relevar a subjetividade do aluno ao avaliá-lo, uma vez que ele está formando futuros psicólogos.

Apesar dos relatos sobre as agruras e desprazer decorrentes das exigências e condicionantes extra e inter-institucionais inerentes à prática de avaliação, o discurso dos professores aponta para mudanças e transformações da prática de avaliação na Psicologia, a fim de que ela seja uma avaliação qualitativa da produção do aluno.

Assim, tendo em vista a lacuna de estudos e pesquisas sobre a avaliação no Curso de Psicologia, esperamos que esta investigação possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a avaliação nesse Curso e sugerimos a implementação de novos estudos, a fim de que sejam também analisadas as concepções e representações de alunos da Psicologia, no que se refere à avaliação.

Referências

- Sordi, M. R. L. de (2001). Alternativas propositivas no campo da avaliação: Por que não? In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Camargo, A. L. C. (1998). As Representações da avaliação escolar pela fala dos alunos. *Pró-Posições*, 9(3) 27, 283-302.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Jodelet, D. (Org.). (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Denise Jodelet. *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Rocha, M. I. A. (1997). O uso da teoria das representações sociais na pesquisa em educação. In E. de M. Bomfim (Org.). *Horizontes Psicossociais* (pp. 21-34). Belo Horizonte: ABRAPSO – Regional Minas.

Recebido: 11/05/2007
Avaliado: 03/06/2007
Versão final: 12/06/2007
Aceito: 22/06/2007

Avaliação das Práticas Educativas dos Pais de Crianças com Baixa e Alta Plumbemia

Evaluation of Parents' Socializing Practices with their Children with Low and High Blood Lead

Denise Dascânio¹, Tânia Gracy Martins do Valle²
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Resumo

A literatura científica disponível pouco tem descrito a respeito das conseqüências da contaminação ambiental por chumbo em crianças. Este estudo investigou as práticas educativas dos pais de crianças com baixa e alta plumbemia. Foram utilizados o Roteiro de Anamnese e o IEP. Participaram deste estudo 40 crianças e 40 pais, todos moradores da área de risco próximo ao local de contaminação. As crianças foram divididas em dois grupos: G1 – 20 crianças com alta plumbemia (superior a 10µg/dl); e G2 - 20 crianças com baixa plumbemia (inferior a 10µg/dl). Por meio da análise estatística com Teste do Mann Whitney, com 5% de significância, nota-se uma relação entre alta plumbemia em crianças e estilos parentais. O G1 apresentou significância estatística para a prática Disciplina Relaxada. Assim, estas crianças estariam expostas além da contaminação por chumbo a práticas educativas negativas que podem influenciar seu desenvolvimento social e agravar padrões comportamentais problemáticos.

Palavras-chave: plumbemia, socialização na família, estilos parentais, saúde da criança.

Abstract

The scientific literature available has not sufficiently described the consequences of environment contamination with lead in children. This study investigated the parents' socializing practices of children with low and high plumbemia. The scripts of Anamnesis and IEP were used. Forty children and forty parents, who live in a risk spot near the contamination area, were studied. The children were divided in two groups: G1 - 20 children with high plumbemia (above 10µg/dl); and G2 - 20 children with low plumbemia (below 10µg/dl). Through Mann Whitney's statistic test, with 5% of significance, one notices a relation between high plumbemia in children and parental styles. G1 presented statistical significance for the Relaxed Discipline Practice. Thus, these children would not only be exposed to lead contamination, but also to negative socialization practices, which can influence their social development and worsen problematic behavior patterns.

Keywords: Plumbemia, socialization in family, parental styles, children's health

A literatura científica disponível pouco tem descrito a respeito das conseqüências da contaminação ambiental por chumbo em crianças, apesar deste ser um problema que afeta grandes contingentes populacionais, principalmente nas

regiões de maior produção industrial, e tem efeitos mais significativos em crianças. Contribuir para compreender os efeitos da contaminação no organismo infantil e como a criança contaminada e seus pais enfrentam a situação pode ser de grande

¹ Mestranda em Psicologia na Universidade Estadual Paulista – Bauru. Este artigo compõe os dados da dissertação de mestrado desta autora. Endereço para correspondência: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, SN, Vargem Limpa. CEP 17.033-360. PABX (14) 3103600. Email: psicode21@yahoo.com.br.

² Professora Doutora da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru, São Paulo.

relevância para minorar o sofrimento e as conseqüências no seu desenvolvimento. Assim, este artigo objetiva investigar as práticas educativas dos pais de crianças com baixa e alta plumbemia.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece como índices aceitáveis de chumbo no sangue para crianças valores até 10µg/dl, acima deste indicariam intoxicação pelo metal, valores abaixo deste seriam aceitáveis. Neste estudo optou-se por adotar a terminologia baixa e alta plumbemia, considerando alto os valores acima de 10µg/dl e baixo valores menores que este.

A literatura da área de toxicologia aponta que a alta plumbemia (acima de 10µg/dl) está relacionada à hiperatividade, a agressividade, e ao comportamento disruptivo em crianças, além de estar associada à diminuição da inteligência, percepção empobrecida e dificuldade de concentração (Atsdr, 1994; Bellinger 1995; Needleman et al., 1996).

A contaminação por chumbo vem sendo alvo de estudos na cidade de Bauru-SP, devido ao fato de moradores, adultos e crianças, residentes próximos a uma fábrica de baterias apresentarem nível de chumbo considerado de risco para a saúde humana. Todas as crianças próximas à região estão cronicamente expostas a níveis de chumbo no ar que respiram, na poeira encontrada nas mediações de sua moradia e lazer, até em suas dietas, sendo que, grande parte destas crianças está exposta a níveis considerados tóxicos.

O estudo epidemiológico realizado pela Secretária Municipal de Saúde – Vigilância Sanitária, no início de março de 2002, detectou, após a coleta e análise de exames hematológicos feitos pelo Instituto Adolfo Lutz, a presença de chumbo acima do permitido pela OMS em várias crianças. Em março de 2002 eram 25 crianças contaminadas, em abril este número passou para 76 crianças (Estado de São Paulo, 18/04/2002). No final de 2003, de acordo com o levantamento feito pela Secretária Municipal de Saúde, estes números chegaram à cerca de 300 crianças contaminadas. Desde então pesquisadores das Universidades da região vem desenvolvendo projetos multidisciplinares para avaliação e intervenção junto a esta população. No Brasil, outras regiões também foram contaminadas por chumbo, evidenciando a vulnerabilidade da fiscalização brasileira para estes segmentos industriais. Silvany (1996) constatou níveis médios de 65 µg/dl de chumbo em crianças em Santo Amaro (Bahia). A CETESB (CVE, 2002) relata que em Cubatão (São Paulo) os níveis médios de chumbo na população infantil eram de 17,8 µg/dl e em Caçapava (São Paulo) as crianças apresentavam nível médio de chumbo no sangue de 40 µg/dl. Em Paulínia (São

Paulo) crianças contaminadas pela Shell apresentavam, entre os efeitos da contaminação, peso e altura abaixo da média, além de baixo desempenho escolar (Campanili, 2001).

Mediante estes pressupostos, torna-se imperativo realizar estudos que auxiliem na compreensão dos efeitos do chumbo no comportamento infantil e o impacto que este incidente ambiental pode gerar no relacionamento familiar. Uma vez que a contaminação por chumbo está relacionada a alterações comportamentais, que podem influenciar na forma como os pais interagem com os filhos. A revisão de literatura aponta que práticas parentais negativas estão associadas a problemas de comportamento em crianças e baixo desempenho acadêmico.

Intoxicação por chumbo

A disseminação do chumbo no ambiente é resultado da atividade humana, sendo que este foi um dos primeiros metais com o qual o homem aprendeu a trabalhar. Com a evolução da era industrial, da mineração em larga escala, do aumento das frotas automotivas e da queima de combustíveis fósseis contendo metais pesados, principalmente nos grandes centros, os riscos de poluição ambiental e as doenças causadas por metais tóxicos tornaram-se mais frequentes. A disseminação do chumbo no ambiente está associada a diversas fontes, como a atividade industrial, na fabricação de manilhas, de tintas, de cosméticos e de acumuladores elétricos (baterias), ocasião onde o chumbo é utilizado em grande quantidade (Quitério, Silva & Arbilla, 2003).

Segundo MEDITEXT (1998), o método mais comum na avaliação da contaminação por chumbo em crianças é a concentração de chumbo no sangue, embora outros índices, tais como o chumbo no osso, cabelo, ou os dentes também estejam disponíveis, a concentração de chumbo no sangue reflete principalmente a história da exposição recente, enquanto o chumbo no osso representa um efeito cumulativo (Gulson 2003). Para este estudo utilizou-se a medida de chumbo no sangue.

De acordo com os achados em Centers For Disease Control (CDC, 1992), as principais vias de absorção do chumbo são o trato gastrointestinal e o sistema respiratório. No caso da introdução pela via oral, a absorção é pequena e ocorre na mucosa intestinal (intestino delgado), sendo que a quantidade absorvida varia com a idade, sexo, dieta e tipo de composto ingerido. Kahn, Kelly e Walker (1995) demonstram que as mulheres apresentam maior absorção oral de chumbo que os homens, mas este dado necessita ser mais bem estudado, e que os meninos apresentam maior concentração

sanguínea do metal do que as meninas. Acredita-se que este fato seja decorrente não de uma absorção maior pelos meninos, mas sim da maior atividade observada nas crianças do sexo masculino, que levam à boca com maior frequência substâncias que podem estar contaminadas com o chumbo, como terra, pedras, excrementos, entre outros. Tong, McMichael e Baghurst (2000) afirmam que as crianças com desvantagens sócio-econômicas eram mais sensíveis aos efeitos do chumbo do que aquelas de um status sócio econômico mais elevado, e que as meninas eram mais sensíveis aos efeitos do chumbo do que os meninos.

As crianças e os fetos são especialmente vulneráveis aos efeitos do chumbo devido à combinação de diversos fatores. A sensibilidade das crianças aos efeitos da exposição se dá, segundo Yule e Lannsdow (1993), porque: a) consumo por quilo de peso é maior do que nos adultos; b) crianças colocam objetos do chão na boca com maior frequência; c) a absorção do chumbo pelo organismo da criança é maior do que do adulto e, d) crianças estão em desenvolvimento rápido e constante, tornando-se mais vulneráveis aos efeitos do chumbo.

A intoxicação por chumbo pode ser prejudicial ao desenvolvimento das crianças, principalmente se aliada a outras variáveis ambientais e sociais, como alimentação deficitária, situação econômica, qualidade da estimulação e interação fornecida pelos pais e escola (Bannon et al., 2001; Kaufman, 2001).

A literatura da área relaciona a intoxicação por chumbo com prejuízos intelectuais (Banks, Ferretti & Shucard, 1997; Bellinger, 1995), percepção empobrecida, comportamento disruptivo e tempo de reação danificado (Atsdr, 1994; Bellinger, 1995; Needleman et al., 1996). Os pesquisadores Thacker et al. (1992), Yule e Lannsdow (1993), Tesman e Hills (1994), Silvany (1996), Banks, Ferretti e Shucard (1997), Sanseverino, Spritzer e Schüler-Faccini, (2001), Almeida (2003), Figueiredo et al. (2003) e Rodrigues et al. (2003) encontraram correlação entre a exposição ao chumbo e o comportamento hiperativo e a agressividade nas crianças estudadas. Thacker et al. (1992) apontou que o público mais afetado vive também em áreas mais pobres, estando exposto além do chumbo a condições menos favorecidas de vida.

Kaufman (2001), em um trabalho de revisão de 26 estudos, alerta aos pesquisadores da área que atentem para particularidades importantes como: os níveis citados como altos e baixos de chumbo no organismo (a revisão mostrou que foi considerado baixo nível de chumbo no sangue entre 10 a 20 µg/dl e alto, mais de 20 µg/dl); para diferentes formas de medição desses níveis (via sangue,

cabelos, dentes); controle estatístico de variáveis; cuidado ao relacionar estudos dos efeitos do chumbo no modelo animal para humanos; aspectos genéticos e do ambiente da criança. O autor aponta também que fatores como rentabilidade, nível de educação dos pais, QI materno, ocupação dos pais, número de membros na família, fatores estressantes do dia a dia, ansiedade materna, doença mental materna ou na família, pobreza, maus tratos, negligência, tipos de estímulos intelectuais fornecidos à criança, históricos de problemas médicos, são variáveis que podem interferir na cognição das crianças.

Práticas educativas

As práticas educativas parentais têm sido objeto de estudo nas últimas décadas. Muitas dessas pesquisas abordaram as possíveis implicações das práticas educativas utilizadas pelos pais no desenvolvimento de seus filhos. Entre outros fatores ligados ao desenvolvimento infantil, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico têm sido enfatizados como uma das variáveis relacionadas às práticas educativas parentais (Marturano, Linhares & Parreira 1993).

Baumrind (1971) propôs duas dimensões distintas das práticas educativas: a primeira dimensão seria o controle - que se refere aos padrões de exigência e expectativas que os pais impõem para o comportamento dos filhos; a segunda dimensão seria a responsividade - que se refere ao quão receptivo os pais se mostram em relação às atitudes dos filhos.

A partir da combinação dos diferentes padrões de controle e responsividade observados nos pais, foram propostos três estilos parentais distintos: o estilo autoritativo, o autoritário e o permissivo (Baumrind, 1971; Baumrind & Black, 1967). O estilo autoritativo seria a combinação da responsividade e do controle em altos níveis; o estilo autoritário seria a combinação de alto nível de controle e pouca responsividade; o estilo parental permissivo envolve alta responsividade e baixo controle.

O modelo dos estilos parentais de Baumrind foi posteriormente reorganizado por MacCoby & Martin (1983) que acrescentaram o estilo negligente ao esquema proposto pela autora. O estilo negligente seria o resultado de baixo controle/exigência e baixa responsividade. Vários estudos foram conduzidos com o objetivo de estabelecer o efeito dos diferentes estilos parentais sobre o comportamento das crianças. Os resultados dos estudos de Baumrind (1966, 1971) e Baumrind e Black (1967), mostraram que o estilo parental autoritativo está mais associado a comportamento

socialmente bem ajustado e independente diferente dos outros três estilos descritos. O estilo parental autoritativo tem sido apontado na literatura como o mais favorável para ajudar a criança a desenvolver um tipo de competência instrumental, que envolva a consideração de suas próprias necessidades e responsabilidades junto às necessidades e direitos dos outros (Baumrind, 1966; Baumrind, 1971; Baumrind & Black, 1967; Darling & Steinberg, 1993; Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995). O estilo autoritário mostrou correlação com comportamento dependente, pobre em termos de exploração do ambiente e motivação nas meninas, enquanto os meninos, filhos de pais com estilo autoritário, demonstraram altos índices de raiva. Em ambos os sexos, o estilo autoritário esteve correlacionado com insegurança, ansiedade e tendência à hostilidade em situações de frustração.

Já as crianças de famílias cujos pais apresentavam estilo parental permissivo demonstraram dificuldades em controlar seus impulsos, além de serem extremamente dependentes dos adultos. Por fim, sobre as crianças cujos pais tinham estilo parental negligente, os resultados não foram significativos para fins de comparação com os demais grupos, embora se saiba que quando levada a níveis extremos, a negligência pode causar danos graves, como por exemplo, comportamento excessivamente dependente, desobediência, falta de interação em brincadeiras com outras crianças e dificuldades na alimentação (Radke-Yarrow et al., citados por Berk, 1989).

O uso de práticas coercitivas pode ainda estimular e agravar um padrão inadequado de comportamento quando este padrão é ao mesmo tempo punido e reforçado. Para Catania (1999) o comportamento de crianças que costumam provocar os pais até serem punidas pode ser explicado pelo fato de que as punições (surras ou castigos) são geralmente seguidas pela atenção dos pais arrependidos. A atenção dos pais pode ser um reforçador poderoso, especialmente se em outras circunstâncias a criança não tem acesso a ela. Nesse caso o efeito reforçador da atenção dos pais superaria o efeito de supressão do comportamento inadequado induzido pela punição, o que explicaria a prevalência e o agravamento deste padrão.

Outra perspectiva mais recente sobre as práticas educativas parentais foi oferecida por Gomide (2006) que trabalha com o conceito de Estilos Parentais: um conjunto das práticas educativas parentais ou atitudes parentais utilizadas pelos cuidadores com o objetivo de educar, socializar e controlar o comportamento dos filhos. Assim, o Estilo Parental seria o resultado das práticas educativas parentais, em que um Estilo

Parental Positivo e as práticas educativas positivas são predominantes às negativas.

Para Gomide (2003), as práticas educativas parentais podem desenvolver tanto comportamentos pró-sociais quanto anti-sociais, dependendo da frequência e intensidade que o casal parental utiliza determinadas estratégias educativas.

Gomide (2004) refere-se às práticas educativas como positivas e negativas. Sendo que as práticas educativas positivas englobam: monitoria positiva - genuíno interesse dos pais pela criança com demonstrações de afeto e elogios; comportamento moral - valores morais, empatia e autocrítica, ensinados pelos pais aos filhos através de seus próprios exemplos e de discussões a respeito de livros, programas de TV, entre outros. As práticas educativas negativas são compostas por: negligência - desatenção, ausência, descaso, omissão e falta de amor dos pais em relação ao filho; punição inconsistente - a ocorrência ou não da punição está em função do humor dos pais e não do mau comportamento da criança, e monitoria negativa - exagerada fiscalização e ou vigilância dos pais em relação aos filhos e pela alta frequência de instruções repetitivas; disciplina relaxada - dificuldades em estabelecer e fazer cumprir regras, e abuso físico - punição física excessiva, geralmente acompanhada de demonstrações de raiva por parte dos pais.

A prática educativa relacionada ao comportamento moral vem sendo estudada na tentativa de investigar qual é o efeito da transmissão destes valores morais para a inibição do comportamento anti-social. Pesquisas encontram correlação positiva entre comportamento pró-social de crianças e práticas maternas de educação voltadas para o desenvolvimento da empatia (Eisenberg, Eisenbud & Fabes, 1993). Pesquisadores brasileiros têm estudado o julgamento moral infantil e seus resultados evidenciaram atrasos nos estágios de julgamento moral em delinquentes (Bzuneck, 1979).

Alguns estudos que apontam o efeito das práticas educativas negativas no comportamento da criança. Feldman (1977) relata que o jovem que viveu em um ambiente com carência de afeto poderá prejudicar o outro sem remorsos, pois os vínculos afetivos que sequer foram desenvolvidos com os pais não poderão ser generalizados para estranhos e o impacto da negligência no desenvolvimento infantil pode gerar crianças passivas e com déficits comportamentais.

Gershoff (2002) classifica a punição em dois tipos: quando ela é planejada, controlada, e não acompanhada de emoções fortes por parte dos pais, é dita instrumental, e geralmente faz parte do repertório disciplinar da criança, sendo um

procedimento capaz de deixá-la mais obediente; e quando é derivada do momento, acompanhada de sentimentos de raiva e possivelmente pelo fato de o pai/mãe estar fora do controle, é chamada de impulsiva, neste procedimento a criança fica com medo ou raiva dos pais. A punição impulsiva esta relacionada ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais.

Dodge, Petit e Battes, (1994) propõem que a monitoria negativa dos pais pode ser um meio de encorajar os filhos a perceberem a agressão e a violência como aceitáveis, ou seja, uma maneira apropriada de atingir seus objetivos. Assim, altos índices de monitoria positiva parental podem reduzir o risco de desenvolvimento de comportamento violento.

Gomide (1998) relata que a punição inconsistente interfere na percepção do indivíduo sobre o meio, prejudicando sua avaliação no que se refere aos efeitos que suas ações têm sobre os outros e sobre o meio. Por exemplo, se uma mãe pune uma criança algumas vezes e outras não, pelo mesmo comportamento, provavelmente o que esta determinando sua conduta não é a ação da criança, mas o estado emocional da mãe. Neste caso a criança aprende a discriminar o humor da mãe e não valores do que é certo ou errado.

Em relação à monitoria negativa o estudo de Pettit et al (2001) promoveu duas predições para a monitoria negativa: em primeiro lugar, este procedimento pode estar associado à utilização desde cedo de práticas educativas severas, e, segundo, pode estar relacionado a relatórios maternos de problemas de comportamento externalizantes precoces. O estudo encontrou relação entre monitoria negativa e problemas de comportamento delinqüente.

Com relação às influências de fatores parentais nas práticas educativas, o estudo de Fox, Platz e Bentley (1995) chegou a achados importantes. Os autores verificaram que mães com nível sócio-econômico e educacional inferior tendem a empregar um menor número de estratégias educacionais e disciplinares não coercitivas. O estudo de Booth, Rose-Krasnor e Rubin (1991) também revelaram que mães de classe baixa tendem a utilizar mais práticas coercitivas do que mães de classe média.

A partir desta revisão de literatura e acrescentando o estudo de Kusime e Melchiori (2005) que verificaram as crenças de 50 genitores sobre a contaminação por chumbo em seus filhos, investigando os efeitos que o chumbo pode causar no comportamento do filho; se ocorreram ou não alterações na rotina familiar decorrentes da contaminação e na forma de tratamento. Os resultados obtidos apontaram que houve alterações

no ambiente físico, com maior preocupação com a qualidade da alimentação e a rotina da criança. Também predominaram as respostas negativas em relação à percepção dos informantes a respeito da mudança do comportamento de outros familiares na forma de tratar as crianças, o que aponta alterações no ambiente familiar e na rotina da criança. Em famílias com crianças intoxicadas por chumbo, é possível hipotetizar que a intoxicação por este metal altera a maneira como os pais lidam com seus filhos, já que a intoxicação em crianças esta associada ao aumento da agressividade, hiperatividade, irritabilidade (Kaassen, 1996), e comportamento disruptivo (Bellinger, 1995), tais alterações comportamentais poderiam demandar mais habilidades dos pais no trato diário com os filhos. Todavia, estes pais podem ter repertório insuficiente para lidar com estas demandas e consequentemente aumentar o uso de práticas educativas negativas, já que são famílias que fazem parte de um grupo social de classe baixa e com pouca escolaridade. Retomando os estudos de Fox, Platz e Bentley (1995) e Booth, Rose-Krasnor e Rubin (1998) nota-se a associação entre baixo nível sócio - econômico e baixa escolaridade dos pais com práticas educativas coercitivas.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 80 sujeitos, sendo 40 crianças entre 7 e 13 anos de idade, de ambos os sexos com seus respectivos cuidadores (pai ou mãe), moradores de bairros próximos (até 1 km) à indústria de baterias (Núcleo Habitacionais da Periferia de Bauru/SP). Sendo que 20 destas crianças apresentavam alta plumbemia (acima de 10 µg/dl), compondo o Grupo Experimental (G1). As outras 20 crianças, componentes do Grupo Controle (G2) atendiam os seguintes critérios: baixa plumbemia (valores abaixo dos limites de quantificação, exceto duas crianças que apresentaram 4 µg/dl e 5 µg/dl), mesma idade, sexo e estavam cursando a mesma série e estudando na mesma escola do seu par, do G1. Os grupos foram avaliados por profissionais de análise laboratoriais sob a responsabilidade da Diretoria Regional da Saúde – DIR X.

Amostra infantil

Como os dois grupos foram pareados em relação as variáveis: idade, sexo, série e escola, tem-se que, para o sexo masculino, 20% dos participantes possuíam 7 anos; 10%, 9 anos; 10%, 10 anos; e, nas idades de 11, 12 e 13, tem-se 20%

em cada idade. Na primeira série, havia 20%; 10% estavam na segunda série; 10% na quarta série; 30% na quinta série; 20% na sexta série; e 10% na sétima série. Em relação à escola, houve variação de três escolas em que as crianças estudavam, de acordo com a série e a proximidade com a casa, aqui denominadas escola 1, 2 e 3. As escolas 1 e 2 eram municipais e a de número 3 era uma estadual. Apenas 10% das crianças estudavam na escola 1; 20%, na escola 2; e, 60%, na escola 3. Estes percentuais são iguais para os dois grupos.

Para as crianças do sexo feminino tem-se, para a variável faixa etária, que 20% das crianças possuíam 7 anos; 10%, 8 anos; 20%, 9 anos; 10%, 10, 11 e 12 em cada faixa etária; e, 20%, 13 anos. Na primeira série, havia 20% das crianças; 10% na segunda série; 30% na terceira e 40% na quarta série. Para a variável escola, 20% estudavam na escola 1; 40% na escola 2 e 40% na 3.

Em relação à plumbemia, o Grupo 1 apresentou média de 20 µg/dl, sendo que os meninos tiveram média de 20,3 µg/dl e as meninas de 19,6 µg/dl. O Grupo 2 apresentava valores abaixo dos limites de quantificação, exceto dois participantes, meninos, que apresentaram valores quantificáveis: 4 µg/dl e 5 µg/dl, porém abaixo do limite considerado tóxico pela OMS.

Material

Foi utilizado um **roteiro de anamnese simplificada** - para a coleta dos dados iniciais, com informações referentes à identificação da criança, dados da família, situação de moradia (dados demográficos) e informações referentes à vida escolar; e o **Inventário de Estilos Parentais (IEP)** - questionário composto por 42 questões que resultam em sete variáveis (práticas educativas), cinco delas vinculadas ao desenvolvimento do comportamento anti-social: negligência; abuso físico; disciplina relaxada; punição inconsistente e monitoria negativa, e duas que promovem comportamentos pró-sociais: monitoria positiva e comportamento moral. A soma das práticas negativas subtraindo-se da soma das práticas positivas fornece um índice de estilo parental (IEP) que pode ser negativo ou positivo - se positivo há predomínio de práticas educativas positivas - se negativo há predomínio de práticas negativas.

Procedimento

Com base em listagem fornecida pela Diretoria Regional de Saúde (DIR X) de Bauru, os pais dos participantes foram contados e convidados a participar da pesquisa. As crianças contaminadas por chumbo passam por avaliação psicológica no

CPA (Centro de Psicologia Clínica) da UNESP desde 2002 quando ocorreu a contaminação.

Estas crianças realizaram coleta de sangue nos anos de 2002 - quando ocorreu a contaminação da região, 2004 e 2005 por profissionais de análises laboratoriais.

Os responsáveis foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a responder a anamnese, e ao IEP que foi aplicado em forma de entrevista, para garantir a compreensão das questões pelos pais e a uniformidade da aplicação, uma vez que havia cuidadores analfabetos, todos os dados foram coletados na residência das crianças.

O projeto que deu origem a este artigo atendeu a todos os requisitos éticos dispostos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos.

Resultados

Os resultados serão apresentados a seguir de forma a contemplar o objetivo proposto neste estudo que foi: investigar as práticas educativas dos pais de crianças com baixa e alta plumbemia. As análises estatísticas foram realizadas com o Teste U de Mann-Whitney e o Teste W de Wilcoxon - estatística não paramétrica - com 5% de significância.

Descrição da anamnese

Descrição familiar - grupo 1

Considerando o nível de escolaridade dos pais (fator que pode contribuir para a qualidade da estimulação fornecida à criança), os dados mostraram que 89,5% dos pais (homens) apresentavam ensino fundamental incompleto; 5,3% ensino fundamental completo; e, 5,3% ensino médio incompleto. Das mães, 75% apresentavam ensino fundamental incompleto; 15%, ensino fundamental completo; e, 10% ensino médio completo. Esses dados mostram que as mães têm escolaridade maior do que os pais.

A situação ocupacional dos pais foi classificada em três categorias: empregado, desempregado e do lar, sendo esta última apenas para as mães. Para os pais (homens) 100% estavam empregados, já as mães, 50% eram do lar, 45% estavam empregadas e 5% desempregadas. A renda mensal das famílias variou de 0,85 salário mínimo a 4,85, com média familiar de 2,35 salário mínimo³.

³ Salário mínimo vigente à época da pesquisa = R\$350,00 (trezentos e cinquenta reais).

Descrição familiar - grupo 2

Em relação aos pais das crianças com baixa plumbemia tem-se que: 55% possuíam ensino fundamental incompleto; 12,5% possuíam ensino fundamental completo; 2,5% segundo grau incompleto; 25% segundo grau completo; e 5% referem-se a informações do outro companheiro que o respondente não soube fornecer. Separando a escolaridade entre pai e mãe, nota-se que a escolaridade das mães é maior do que a dos pais, 65% dos pais (homens) possuíam ensino fundamental incompleto contra 45% das mães.

A ocupação dos pais foi classificada quanto empregada, desempregada e do lar, sendo está última apenas para as mães. A maioria (90%) dos pais (homens) estava empregada exercendo funções variadas como: pedreiro, serviços gerais e electricista. Apenas um (5%) estava desempregado. Um participante não soube responder. A maioria (75%) das mães também estava empregada. Do restante, 5% estavam desempregadas, 15% eram do lar e 5% não sabia responder. A renda econômica destas famílias variou entre 1,71 a 4,85 salários mínimos, com uma média de 3,14 salário mínimo por família.

Relacionamento familiar e queixa escolar: grupo 1 e grupo 2

Investigando a caracterização do relacionamento familiar e queixa escolar para as crianças intoxicadas e não intoxicadas por chumbo. Para o Grupo 1, a maioria (55%) das crianças apresentou alguma queixa escolar. As queixas de 35%, dentre estes, estavam relacionadas à

dificuldade de aprendizagem e atenção na sala de aula e em 10% dos casos a queixa envolvia tanto aprendizagem e atenção como agressividade com os pares e bagunça na sala de aula.

Em relação a G2, tem-se: quanto ao relacionamento familiar, 80% dos informantes classificaram como bom e 20% como instável, com a presença de brigas constantes. Quanto à queixa escolar, a maioria (85%) das crianças não apresentou queixas. Já 15% apresentaram alguma queixa como agressividade e bagunça na escola e problemas de atenção e aprendizagem.

Caracterização das crianças intoxicadas, quanto ao nível de chumbo no sangue

A Tabela 1 apresenta uma classificação da concentração de chumbo encontrada no sangue das crianças. Para realização desta classificação agrupou-se, arbitrariamente, a amostra, 20 crianças, em duas classes: I – de 10 a 20µg/dl e II – mais de 20mg/dl de acordo com a frequência das crianças em cada classe.

Nota-se que do total de 20 crianças: 2 não realizaram a coleta sanguínea no ano de 2004, e não a realizaram novamente em 2005, sendo que, em 2005, outra criança não realizou a coleta, totalizando 3 crianças. Todavia, pode-se perceber que, no ano de 2002, em que ocorreu a descoberta da contaminação na região, havia 15 crianças (75%) com concentração de chumbo no sangue maior que 20µg/dl, diminuindo para 9 crianças (45%) em 2004 e para 4 (20%) em 2005.

Tabela 1. Distribuição das crianças em termos de frequência e porcentagem, nas classes de nível de chumbo.

Classe de Concentração de chumbo no sangue	Nível de Chumbo nas crianças					
	2002		2004		2005	
	f	%	f	%	f	%
I – de 10 µg/dl a 20gdl	5	25	9	45	13	65
II – mais de 20 µg/dl	15	75	9	45	4	20
Total	20	100	18	90	17	85
Crianças que não realizaram a coleta de sangue	0	0	2	10	3	15

A Tabela 2 demonstra a concentração das crianças por gênero, nas classes de chumbo nos anos de 2002, 2004 e 2005.

Nota-se que no ano de 2002, em que ocorreu a contaminação, havia um número maior de meninos

(9) na classe II de chumbo do que de meninas (6), em 2004 tanto meninos quanto meninas apresentam a mesma distribuição nas classes propostas, e em 2005 o número de meninos na classe II diminuiu enquanto o número de meninas permanece o

mesmo. Todavia o número de meninos que passou para a classe I aumentou mais que o de meninas, o

que pode indicar uma diferença entre os gêneros em relação à concentração do chumbo no organismo.

Tabela 2. Distribuição das crianças por gênero, em termos de frequência, nas classes de nível de chumbo.

Classe de Concentração de chumbo no sangue	Nível de Chumbo nas crianças					
	2002		2004		2005	
	M*	F*	M	F	M	F
I – de 10 µg/dl a 20gdI	1	4	4	4	6	3
II – mais de 20 µg/dl	9	6	5	5	3	5
Total	10	10	9	9	9	8
Crianças que não realizaram a coleta de sangue	0	0	1	1	1	2

* Referem-se ao gênero Masculino e Feminino

IEP - Inventário de Estilos Parentais

A Tabela 3 apresenta as médias das sete práticas educativas agrupadas no Inventário de Estilos Parentais: Monitoria Positiva (A); Comportamento Moral (B); Punição Inconsistente (C); Negligência (D); Disciplina Relaxada (E); Monitoria Negativa (F) e Abuso Físico (G), sendo que as duas primeiras são consideradas práticas educativas positivas e as demais práticas educativas

negativas. O valor de p apresentado faz referência a um nível de significância de 5%. Lembrando que as médias poderiam atingir valor máximo de 12 pontos, sendo que para as práticas positivas (A, B) quanto maior a média mais adequada é a prática dos pais com os filhos, já para as práticas negativas (C, D, E, F, G) quanto maior a média mais inadequada e a prática educativa dos pais, ou seja, quanto mais próximo de zero melhor seria o resultado.

Tabela 3. Comparação entre as médias do Grupo 1 e 2 para as 7 práticas do IEP e o valor de p.

	A	B	C	D	E	F	G
G1	9,2	10,2	3,9	2,75	4,6	7,25	2,75
G2	9,1	9,6	2,85	3,75	3,25	6,7	2,3
p*	0,88	0,56	0,13	0,39	0,06	0,67	0,54

* Significância Estatística

Pela Tabela, nota-se que as médias para os dois grupos, nas práticas positivas (A e B) foram próximas de 12, indicando um bom resultado – que os pais utilizam-se de práticas educativas positivas. Porém, as práticas negativas (C, D, E, F, e G) também tiveram média alta, indicando que os pais também fazem uso de práticas negativas.

Comparando os grupos, percebe-se que as práticas A, B, C, E, F e G são maiores para o Grupo 1 do que para o Grupo 2, apontando que os pais das crianças do G1 têm um número maior de práticas educativa positivas (A e B) como também maior número de práticas negativas (E, F e G), porém estas diferenças não foram significativas, exceto para a prática Disciplina Relaxada (E) em que há uma tendência (0,06) de que esta prática seja mais utilizada com as crianças com alta plumbemia do que com as com baixa plumbemia.

Em relação aos gêneros, realizou-se a análise estatística intragrupo, ou seja, comparou-se os meninos com as meninas do G1 e meninos e meninas do G2, e não foi observado nenhum indicio de significância estatística, bem como na comparação intergrupos – meninos G1 com meninos do G2. Todavia ao fazer a comparação intergrupos entre as meninas do G1 com as meninas do G2 constataram-se significância estatística para as práticas educativas: Punição Inconsistente (p=0,01), e Disciplina Relaxada (p=0,04), indicando que os pais de meninas com alta plumbemia utilizam-se mais destas práticas do que os pais de meninas com baixa. É possível ver que os valores do IEP (Índice de Estilo Parental) são predominantemente negativos, exceto para as meninas do Grupo 2. Resultados negativos indicam predomínio de práticas parentais negativas, já

resultados positivos indicam que as práticas educativas positivas se sobressaem às negativas.

Tabela 4. Comparação por gêneros entre os Grupos 1 e 2 com base no iep.

	Grupo 1	Grupo II
M	-4,2	-2,2
F	-3,2	1,6
Total	-3,7	-03

Analisando o Grupo 1, o IEP é menor para os meninos que para as meninas, ou seja, os pais fazem mais uso de práticas educativas negativas com os meninos do que com as meninas. Para o Grupo 2 acontece o mesmo, porém o IEP para as meninas é positivo indicando predomínio de práticas positivas.

Comparando os dois grupos percebe-se que o IEP dos meninos do Grupo 1 é menor que para o Grupo 2, o que pode indicar que os pais de meninos com alta plumbemia utilizam-se mais de práticas negativas que os de meninos não intoxicados, porém estes dados não são estatisticamente significativos. O mesmo se observa para as meninas, porém vale lembrar que houve significância estatística para duas das práticas educativas - Punição Inconsistente ($p=0,01$), e Disciplina Relaxada ($p=0,04$) - para as meninas. Em relação ao índice total os dois grupos apresentam índice negativo, que é indicativo de predomínio de práticas educativas negativas, todavia o Grupo 1 apresenta IEP menor que o Grupo 2.

Realizou-se também a análise estatística para verificar se havia relação entre idade e iep, e para o Grupo 1 constatou-se uma correlação negativa, em que quanto maior a idade da criança menor é o índice de estilo parental, ou seja, conforme a criança vai adquirindo mais idade, as práticas educativas negativas vão se sobrepondo às positivas.

Discussão

Os resultados deste estudo ratificam a relação entre estilos parental e alta plumbemia em crianças, à medida que apresentam disparidades entre as práticas educativas de crianças intoxicadas e não intoxicadas por chumbo. Variáveis que poderiam ser responsáveis pela diferença entre os grupos foram controladas como: condição social; idade, sexo, escolaridade e escola, fato que torna os grupos equivalentes aumentando a confiabilidade dos resultados obtidos. Autores como Smith et al. (1983) e Kaufman (2001) ressaltam a importância deste controle de variáveis.

Em relação à concentração das crianças nas classes de chumbo, as meninas permaneceram ao longo dos anos de 2005, 2004, por mais tempo em

uma classe com nível mais alto de chumbo do que os meninos, o que pode indicar uma diferença entre gêneros em relação à sensibilidade a intoxicação por chumbo, assim como os achados de Tong, McMichel e Baghuret (2000) que apontam que as meninas eram mais sensíveis aos efeitos do chumbo que os meninos.

No geral, as práticas educativas positivas ocorrem em ambos os grupos, todavia as práticas negativas também ocorrem com uma frequência alta, fato que pode ser devido à característica da população estudada, que são famílias que fazem parte de um grupo social de classe baixa e com pouca escolaridade, e com isto pode ter um repertório insuficiente para lidar com estas demandas comportamentais dos filhos e com isto emitem práticas inconsistentes. Os estudos de Fox, Platz e Bentley (1995) e Booth, Rose-Krasnor e Rubin (1998) encontraram associação entre baixo nível sócio-econômico e baixa escolaridade dos pais com práticas educativas coercitivas.

Ao considerar o índice de estilo parental (IEP) para os dois grupos, embora sem significância estatística, G1 obteve um índice menor que o G2 (-3,7 e 0,3 respectivamente) apontando que nos dois grupos há predomínio de práticas educativas negativas, porém este predomínio é maior no grupo com alta plumbemia, com significância estatística na prática Disciplina Relaxada (0,06). Partindo deste pressuposto os pais de crianças com alta plumbemia fariam uso de práticas educativas mais negativas, talvez devido ao fato da contaminação estar relacionada na literatura estudada a alterações de comportamento, como agressividade, hiperatividade, irritabilidade (Kaassen, 1996) e comportamento disruptivo (Bellinger et al 1994) e tais alterações comportamentais poderiam demandar mais habilidades dos pais no trato diário com os filhos.

Nas crianças do G1 observa-se maior número de práticas inconsistentes – ao mesmo tempo em que os pais utilizam-se de práticas positivas fazem uso de práticas negativas. Para a prática Disciplina Relaxada há uma tendência de que está seja significativamente mais usada pelos pais das crianças intoxicadas. Gersoff (2002) relaciona este tipo de punição com comportamentos anti-sociais, Dodge, Petiti e Battes (1994) propõem que a Disciplina Relaxada dos pais podem

encorajar os filhos a perceberem a agressão e a violência como aceitável. Gomide (1998), ainda aponta que a punição inconsistente interfere na percepção que o indivíduo tem do meio.

Em conjunto, os dados obtidos apontam para a relevância de estudar a relação entre contaminação por chumbo e estilos parentais. Há indícios de uma relação funcional entre estas variáveis. Assim estas crianças estariam expostas além da contaminação por chumbo a práticas educativas negativas que poderiam influenciar seu desenvolvimento social e agravar padrões comportamentais problemáticos.

Referências

- Agency for Toxic Substances and Disease Registry (ATSDR) (1990). *Toxicological Profile for Lead*. United States. Public Health Service. Atlanta, GA.
- Almeida, S. H. (2003). *Avaliação do desenvolvimento de crianças de um a três anos de idade contaminadas por chumbo*. Monografia. Curso de Especialização em Psicologia da Saúde da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo.
- Banks, E. C., Ferretti, L. E. & Shucard, D. W. (1997). Effects of low level lead exposure on cognitive function in children: a review of behavioral, neuropsychological and biological evidence. *Neurotoxicology*, 18(1), 237-282.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, (1, Pt.2).
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development*, 43, 261-267.
- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Bellinger, D. C. (1995). Interpreting the literature on lead and child development: the neglected role of the experimental system. *Neurotoxicology and Teratology*, 17(3), 201-212.
- Berk, L. E. (1989). *Child development*. Boston: Allin and Bacon.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CDC – WONDER – *Case studies environmental medicine: Lead Toxicity*, 1992 Disponível em: <<http://cdc.gov/wonder/prevguid/prevguid.htm>>. Acesso em: 10/05/004.
- CVE – Centro De Vigilância Epidemiológica (2002). *Estratégias de abordagem para a exposição ambiental ao chumbo no Estado de São Paulo*. Disponível em <http://www.cve.saude.sp.gov.br/htm/chumbo.htm>. Acesso em: 06/08/02.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Donenberg, G. & Baker, B. L. (1993). The impact of young children with externalizing behaviors on their families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), 179-198.
- Eisenberg, N., Eisenbud, L. & Fabes, R. A. (1993). Behavioural and physiological correlates of children's reactions to others in distress. *Developmental Psychology*, 29, 655-663.
- Já são 76 as crianças contaminadas por chumbo em Bauru. *Jornal Estado de São Paulo*. Disponível em: www.estadao.com.br/ccia/noticias/2002/abr/18/131.htm – 25k. Acesso em: 18/04/2002.
- Feldman, M. P. (1977). *Comportamento criminoso: uma análise psicológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fox, R. A., Platz, D. L. & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Org.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-61). Campinas: Editora Alínea.
- Gomide, P. I. C. (2004). *Pais presentes pais ausentes*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais*. Petrópolis: Vozes.
- Kaufman, A. S. (2001). How dangerous are low (not moderate or high) doses of lead for

- children's intellectual development. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 16, 403-431.
- Klaassen, C. D. (1996). Metais Pesados e antagonistas de metais pesados. In Goodman & Gilman (Orgs.). *As bases farmacológicas da terapêutica* (pp. 223-224). Rio de Janeiro, RJ: McGraw-Hill.
- Kusumi, P. & Melchiori, E. L. (2005). *E as crianças contaminadas por chumbo, o que têm a dizer?* XVII Congresso de Iniciação Científica. UNESP, BAURU, São Paulo.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Org. Série), *Handbook of child psychology, socialization, personality, and social development*. New York: Wiley, (4), 1-101.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 161-175.
- MEDITEXT (Medical Management) (1998). In Tomes CPS System. *Toxicology, occupational medicine and environmental serves*. Englewood: Micromede X. CDRoom.
- Needleman, H. L., Riess, J. A., Tobin, M. J., Biesecker, G. E. & Greenhouse, J. B. (1996). Bone lead levels and delinquent behavior. *Journal American Medical Association*, 275, 363-369.
- Quitério, S. L., Silva, C. R. S. & Arbilla, G. (2003). Controle das emissões de chumbo particulado no entorno de uma reformadora de baterias da cidade do Rio de Janeiro usando ar como indicador. *Caderno de Saúde Pública*, 19(2), 475-480.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F. & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian and permissive parenting practices: development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Rodrigues, O. M. P. R., Ribeiro, M., Figueiredo, V. A., Alves, C. O., Almeida, S.H., Melchiori, L. E. & Ribeiro, T. M. (2003). A influência da exposição ao chumbo no desenvolvimento infantil: estudos preliminares e desafios. *Resumos de Comunicação Científica da XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p.181). Belo Horizonte, MG.
- Sanseverino, M. T. V., Spritzer, D. T. & Schüler-Faccini, L. (Orgs.) (2001). *Manual de Teratogênese*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silvany, N. (1996). Evolução da intoxicação por chumbo em crianças de Santo Amaro, Bahia em 1980, 1985 e 1992. *Bol. Oficina Sanit Panam*, 120(1),11-22.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*, n.8 (J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. (Trabalho original publicado em 1953).
- Stilles, K. & Bellinger, D. C. (1993). Neuropsychological correlates of low-level lead exposure in school-age children: a prospective study. *Neurotoxicology and Teratology*, 15(1), 27-35.
- Tesman, J.R. & Hills, A. (1994). Developmental effects of leads exposure in children. *Social Policy Report, Society for Research in Child Development*, 8(3), 1-16.
- Thacker, S. B., Hoffman, D. A., Smith, J., Steinberg, K. & Zack, M. (1992). Reply: effect of low-level body burdens of lead on the mental development of children. *Arch Environ Health*, 49(1), 204-205.
- Tong, S., McMichael, A. J. & Baghurst, P. A. (2000). Interactions between environmental lead exposure and sociodemographic factors on cognitive development. *Archives of Environmental Health*, 55(i5), 330.
- Yule, W. & Lannsdow, R.G. (1993). Blood lead concentrations in school age children, intelligence and attainment in a school population: a pilot study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 23, 567-576.

Recebido: 17/05/2007

Avaliado: 31/05/2007

Versão final: 11/06/2007

Aceito: 12/06/2007

Remanescentes: Uma História de Exclusão

Remnant Group: A History of Exclusion

Ângela Maria Pires Caniato¹, Jaqueline de Fátima Comar², Caroline Guimarães Sousa Leite², Carine Penha Andrello Lopes², Mariane Yumi Matsukawa Yokoyama²

Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil.

Resumo

O projeto de Pesquisa Intervenção “PHENIX: A Ousadia do Renascimento da Subjetividade Cidadã” vem interagindo com adolescentes pauperizados, desde o ano 2000. O *Grupo dos Remanescentes* foi uma das frentes de trabalho desse projeto, formado por solicitação da coordenadora pedagógica da Instituição Pública na qual esse projeto de pesquisa intervenção se atualiza. Era composto por adolescentes de mais de 18 anos de idade, a quem a instituição julgou necessário continuar a dar amparo. Com eles intervimos a partir de 2002. Em meados de 2004 houve uma ausência dos membros do grupo às reuniões semanais. Interrompemos as atividades; realizamos entrevistas com os adolescentes para obter informações das vivências deles nesse grupo e das razões do seu afastamento. Constatamos que esses jovens, excluídos socialmente, foram impedidos de participar em algumas das atividades da instituição, tornando-se sofrido para eles lá permanecerem. Observamos, também, que a entrada no mundo do trabalho foi um dos fatores do esfacelamento do grupo. A história desse grupo aponta que, contraditoriamente aos objetivos explícitos de “reintegração social” dessa instituição, ela acompanha a sociedade numa sutil rejeição e/ou realiza a contenção/ controle desses excluídos da sociedade.

Palavras-chave: exclusão social, culto do herói, adolescentes pauperizados, banalização da violência.

Abstract

Since 2000 intervention research project entitled “Phoenix: Daring in the Rebirth of Autonomous Citizenship” has been interacting with pauperized young people. The Remnant Group was one of the working groups established through the request of the pedagogical coordinator of Assistance Institution in which this research/intervention project was carried out. The group consisted of over-18-year-old young people who continued to receive help by the Institution. Intervention occurred as from 2002. However, absence of group members in weekly meeting was detected as from the mid-2004. Activities were interrupted and interviews were conducted with the young people to collect information on the daily life and the reasons for their absence. Results show that these socially excluded young people were prohibited to participate in some of the Institution’s activities and their permanence became somewhat painful. The entrance into the labor market was one of the reasons for the dismembering of the group. Its history shows that, contrary to the explicit aims of “social integration” of the institution, the group appropriate themselves of society’s subtle rejection and restrict/control marginalized young people’s access to society.

Keywords: social exclusion, cult of the hero, pauperized young people, banalization of violence.

A atuação no *Grupo dos Remanescentes* no ano de 2004 foi uma prática vinculada ao Projeto de Pesquisa Intervenção “PHENIX: a Ousadia do Renascimento da Subjetividade Cidadã”. Esse grupo formou-se em 2002 por solicitação da Coordenação Pedagógica de uma Instituição Pública na qual realizávamos a intervenção, sendo constituído por adolescentes que freqüentavam as

atividades desta instituição. A Coordenação julgou necessário manter e dar continuidade ao amparo oferecido a esses adolescentes, embora já tivessem completado 18 anos. Em janeiro de 2003 houve uma mudança na Direção dessa instituição que passou a ser coordenada por uma Instituição Filantrópica.

¹ Coordenadora do projeto Remanescentes. Psicóloga Clínica, Professora Doutora do Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço: Rua Joaquim Nabuco, 1496. CEP: 87014-100. Maringá, Paraná. Telefone: (44) 3224 2167. E-mail: ampicani@onda.com.br.

² Psicólogas, graduadas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

A partir do início do ano de 2004, houve uma substituição dos membros do Projeto PHENIX que trabalhavam com o grupo e, posteriormente, percebeu-se o gradual afastamento de membros do *Grupo dos Remanescentes*. A primeira tentativa de mantê-los no grupo foi a reestruturação de nossa atuação, visando incentivar a participação nas atividades. A frequência dos adolescentes, contudo, continuou a diminuir, culminando na interrupção das atividades e início de uma investigação acerca dos fatores que desencadearam tal afastamento.

Dessa forma, o presente trabalho justifica-se pela preocupação do Projeto PHENIX, com a “pulverização” dos adolescentes do *Grupo dos Remanescentes*. Isso porque tentamos não deixar esmorecer o nosso compromisso de vínculos comprometidos com eles. Nossa preocupação e empenho em compreender os motivos do afastamento dos adolescentes relacionam-se com a frustração que vivemos com a interrupção de nossa intervenção. Não pudemos dar continuidade ao trabalho de discussão com os jovens sobre as dimensões deletérias das ideologias que conduziram a vida daqueles indivíduos ao se tornarem cúmplices do processo social de exclusão que os violentou. A investigação baseou-se em entrevistas semi-estruturadas, nas quais buscamos obter informações a respeito da História de Vida dos sujeitos, mais especificamente, sobre suas vivências como membros do referido grupo e os possíveis motivos que os levaram a dele se afastar.

Sobre o Projeto Phenix: abordagem teórico-metodológica

O Projeto de Intervenção “PHENIX...”, criado no ano 2000, constitui-se em uma *práxis*, vinculada à Universidade Estadual de Maringá. Este projeto apresenta algumas frentes de trabalho, dentre as quais a do *Grupo dos Remanescentes*. Tem como pressuposto a aplicabilidade do conhecimento teórico estudado pelos seus membros e sua discussão na interação com uma população adolescente, residente em um bairro da periferia de Maringá/PR, que vem sendo atendida por Instituição Pública que veio a ser substituída por Instituição Filantrópica.

O trabalho desenvolvido pelo Projeto PHENIX pressupõe que, por meio da interação com esses jovens, sejam abordadas questões que se relacionem à sua situação de exclusão social. Estamos cientes de que nos encontramos em um contexto social capitalista cuja essência exige a produção da exclusão, embora contraditoriamente crie entidades que devem supostamente promover a reintegração social de suas vítimas. Essas entidades buscam, de fato, não só a adaptação/conformação dos atendidos a esse *status quo* excludente, mas

também a contenção de seus herdeiros (Violante, 1982).

Na atuação do PHENIX junto à população da instituição ocorreu uma tentativa de desenvolvimento da consciência crítica em favor de uma ação transformadora da realidade psicossocial, a fim de que esses adolescentes pudessem avaliar e libertar-se da imposição de valores da sociedade de massa que os impede de exercer verdadeiramente sua cidadania. O objetivo é o de que possam deixar de ser apenas personagens de uma história escrita por uma minoria que lhes impõe, por meio de programas assistencialistas, a ideologia dominante. Não é fácil lidar com os jovens das classes pobres que não seja reproduzindo os estereótipos que lhes são atribuídos. (Coimbra, 2001). Apesar de termos essa compreensão, nós do PHENIX alimentamos a utopia de cooperar para a “ousadia do renascimento da subjetividade cidadã”, que sabemos há muito já não mais existir sob o Capital. As estereotipias difamatórias e criminalizantes da população pobre estão muito enraizadas na cultura contemporânea. Até algumas instituições sociais muito bem intencionadas não conseguem se livrar delas em seus programas sócio-educativos.

A história dos Remanescentes

O *Grupo dos Remanescentes* foi criado com o intuito de atender adolescentes que já haviam frequentado as atividades de uma Instituição Pública - que atualmente é conduzida por outra de natureza filantrópica - e que dela já não participavam, pois tinham alcançado a maioridade. Ao completar 18 anos, o jovem passa a ser desamparado, por lei, por esta e outras instituições educacionais/assistenciais. Apesar dessa instituição estar respaldada nas leis do ECA - o que a desobrigaria de oferecer amparo institucional a esses jovens maiores de 18 anos - inicialmente, ela permaneceu dando acolhida ao *Grupo dos Remanescentes*.

Segundo consta no Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “*Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*”. Podemos assim constatar que o Estado não se responsabiliza pelos indivíduos que tenham alcançado dezoito anos ou que estejam saindo do período considerado pelo ECA como o da adolescência. Com as novas tecnologias e mudanças na organização empresarial, os postos de trabalho são cada vez mais escassos e o desemprego está posto no país. Esses adolescentes não conseguem emprego e ficam perambulando pelas ruas, expostos a serem capturados para atividades ilícitas de onde possam tirar dinheiro para o seu sustento.

Como já se mencionou, a criação do *Grupo dos Remanescentes* foi uma decisão da Coordenação Pedagógica da instituição já citada e teve a cooperação de uma das adolescentes que havia atingido a maioria, não podendo mais participar das atividades ali oferecidas. Essa adolescente já havia convivido conosco em outro grupo de trabalho e tinha gostado das atividades que realizávamos. Ela foi a nossa principal incentivadora no engajamento neste novo Grupo. O Projeto PHENIX foi convidado pela Coordenação a dar assistência psicossocial a estes adolescentes que foram inicialmente convocados para o retorno à referida instituição.

Os encontros iniciaram-se no mês de setembro de 2002 e continuaram até agosto de 2004. As reuniões com o grupo ocorreram semanalmente, por um período de duas horas e meia. Até o final do ano de 2003, os encontros aconteciam nas quartas-feiras, entre 13h30min e 16 horas. Com a mudança de Instituição Pública para Filantrópica, a nova Diretoria da instituição fez algumas restrições a esses jovens. Tais restrições foram chegando até nós declaradas pelos próprios adolescentes. Estariam ocorrendo entre os demais jovens algumas difamações dirigidas ao *Grupo dos Remanescentes*, o que inicialmente pensávamos ser boatos. Eles se queixavam de serem chamados de vadios, de brigões, viciados em drogas e outras formas de criminalização.

Concomitantemente, eles foram impedidos de merendar e jogar futebol com os demais adolescentes. Foi exigido deles que entrassem e saíssem por um portão distinto dos demais adolescentes, a fim de que eles não tivessem contato com os demais jovens e deveriam, ainda, ser acompanhados pelas acadêmicas do PHENIX. Depois de algum tempo permutou-se o dia de nossas reuniões com o Grupo para as sextas-feiras, das 16 até as 18 horas, dia e hora em que não havia outros adolescentes na instituição. A alegação do Diretor foi a de que eles já eram imputáveis criminalmente e que se qualquer ato intempestivo por parte deles lesasse outro jovem na instituição, esta certamente seria responsabilizada pelas famílias dos demais jovens, sem que tivesse o amparo legal para se defender (menção ao ECA). Essa situação constrangedora e excludente durou muito pouco tempo e foi revertida tão logo a nova Coordenação da instituição assumiu e inseriu o *Grupo dos Remanescentes* num programa de Ação Social Comunitária daquela instituição.

Os encontros pautavam-se no diálogo com os adolescentes, sempre partindo de sua própria demanda. É importante ressaltar que a atuação junto ao *Grupo dos Remanescentes* e junto a outros vinculados ao Projeto PHENIX vem se baseando no método da Pesquisa-Participante, que pressupõe

uma relação dialética entre conhecimento e prática. Baseamos, portanto, no significado da *práxis*, como mediação para uma transformação de consciência e atitudes dos indivíduos.

Carone (2004) entende, como *práxis*, as atividades dos homens enquanto são eles os sujeitos da ação, considerando-se que o objeto da *práxis* são as mudanças nos indivíduos em suas relações com a sociedade. Assim, é a ação do homem que transforma a sociedade e por ela é transformado. “É, portanto, uma intervenção na natureza humana e na sociedade dirigida para o bem individual e para o bem coletivo”. (CARONE, 2004, pp. 27-28). Nos encontros, utilizamos vários procedimentos que visavam a suscitar a reflexão acerca de uma gama de conceitos, julgados essenciais para a compreensão da realidade em que aqueles jovens viviam. Todas as atividades realizadas estão descritas no chamado Diário Antropológico³.

A frequência às reuniões do Grupo manteve-se constante, desde sua criação. Sempre houve, contudo, um significativo índice de rotatividade dos membros, pois era comum que os adolescentes comessem a trabalhar. Tendo em vista a atual conjuntura econômica e social, os empregos encontrados eram temporários. Tal fato explica não só a frequência irregular de alguns jovens como também o seu retorno tão logo ficassem desempregados. Ao todo passaram pelo grupo cerca de trinta e cinco adolescentes, mas os encontros aconteciam sempre com cerca de treze jovens. Desses apenas poucos frequentaram o grupo com assiduidade. Dois ou três tinham maior clareza de suas condições sociais de excluídos e foram eles que resistiram até o esvaziamento total do grupo. Eles mesmos passaram a ficar de fora da instituição, aguardando durante algum tempo os outros que não chegavam. Desistiram e foram embora... A partir de agosto de 2004, com a baixa significativa da presença dos membros do grupo, decidimos pela interrupção das atividades e conseqüente investigação de tal fato.

As interferências psicossociais perversas na vida dos remanescentes: dificuldades de um trabalho de educação emancipatória

Durante a atuação junto ao *Grupo dos Remanescentes*, observou-se que muitos dos conteúdos expostos por eles se relacionavam a situações de risco, de transgressão aos limites, tais como: “pegar rabeira de caminhão” ou mesmo praticar “roleta russa” de carro ou de moto. Por meio desses relatos, percebemos que, apesar de

3 O Diário Antropológico é um registro dos encontros do Grupo dos Remanescentes, além das supervisões e reuniões com a equipe pedagógica da instituição.

gerarem medo, aquelas atividades eram altamente *glamourizadas* já que serviam de ostentação para os jovens. O medo é um afeto, segundo Freud (1969-80), diferente da ansiedade neurótica, pois pode ser considerado uma ansiedade realística. Tem, assim, a finalidade de preservação da vida frente aos perigos externos. Uma vez que esses são percebidos como um dano previsto, o medo prepara o organismo para a o enfrentamento protetor ou para a fuga. Para o autor, trata-se de uma manifestação do instinto de auto-preservação. Pôde-se perceber que o medo daqueles jovens estava ligado à manutenção da integridade física no sentido de ser “sarado”. e poder manter a ousadia de enfrentamento de grandes riscos à vida.. À medida que a perdessem, não poderiam realizar as proezas perigosas e seriam, assim, excluídos socialmente porque a sociedade atual *glamouriza* o corpo, não como forma de preservar a vida, mas como um *status*.

Há de se compreender então um paradoxo: apesar do risco e do medo de perder a integridade física, por que a persistência em realizar atividades altamente perigosas e de enfrentamento dos limites? A resposta para tal paradoxo reside em dois âmbitos: um que se refere a uma construção social que valoriza a transgressão dos limites e outro que se refere ao sujeito – a negação dos riscos.

Entendemos que o indivíduo é construído socialmente e necessita do outro, porque é um ser de relação e de dependência desse outro: a humanidade do homem é dada pela cultura. Assim, na cultura atual, um dos princípios altamente valorizados é a representação do ‘ser-herói’, ou seja, um ser capaz de ultrapassar todos os limites. Na atualidade, vê-se tal constatação na proliferação da prática de esportes radicais que colocam a vida em risco e em outras bravatas violentas como as de apostar “rachas” de carros nas avenidas e rodovias. Dessa forma, os indivíduos vêm sendo adestrados para não respeitar o medo e negar o perigo, perdendo, conseqüentemente, os parâmetros dos limites humanos. O medo não vem servindo como sinalizador para a vida. A destrutividade presente nessa representação ideal – de ser “herói” - encharca o mundo interno dos sujeitos, exigindo cada vez mais audácia para poder atender a essa perigosa e insana busca de prazer. Instala-se também a banalização do viver violento que assim se alastra na relação consigo mesmo e com os demais indivíduos. Há muito a ser entendido nessa convivência sinistra com a violência... Não esqueçamos de que o limite da exclusão psicossocial é a morte provocada e produzida... Por que tais práticas destrutivas continuam a se reproduzir entre os jovens?

Por outro lado, os riscos que os adolescentes correm são negados à medida que se apóiam na

lógica do “não vai acontecer nada comigo”. A negação constitui um mecanismo de defesa que, de acordo com Freud (1969, 1980), é um modo pelo qual se toma conhecimento daquilo que está reprimido, embora não haja sua aceitação. Com a negação, o processo de repressão ainda funciona e apenas uma parte da repressão é desfeita. Assim, o resultado da negação é uma aceitação intelectual do reprimido, embora permaneça aquilo que é essencial à repressão: – a inconsciência do que está reprimido. Assim, ao negar o risco das atividades perigosas, há uma aceitação racionalizada desse risco, embora ainda permaneça reprimido aquilo que é essencial: a real possibilidade de morrer. Dessa forma, ao não reconhecerem tal risco, os adolescentes, em vez de conservar a vida, divertem-se em atividades que, por meio da negação, de fato os coloca nas garras da morte, também por eles banalizada. Pior, glorificam essa forma de viver e se conformam diante da perspectiva de morrer dizendo que “todos vamos morrer um dia” (sic). Estão buscando o suicídio? – impressiona como indivíduos tão jovens falam da morte de forma tão banal!

Nesse contexto de adesão a atividades que oferecem risco à vida, podemos considerar alguns fatores inerentes ao período da adolescência. De acordo com Knobel (1981) a tendência grupal apresenta-se como mais um *sintoma* dessa fase. Para esse autor, essa disposição assume um papel defensivo para o adolescente, que procura se identificar com todos os indivíduos de seu grupo a fim de conseguir segurança e elevação de sua auto-estima. O indivíduo passa a ser dependente do grupo e encontra nele modelos de identificação necessários e diferentes daqueles do meio familiar.

Desse modo, é possível considerar que a aderência às atividades que oferecem risco à segurança deva-se, em parte, às características próprias da adolescência, em que se busca, no grupo, a referência para a construção de uma identidade própria. Ao adotarem, porém, tais grupos como referenciais e modelos de identificação, cabe questionar por que aderem a esses valores/grupos se estes põem em risco as suas próprias **vidas**?

A adolescência, de acordo com Lewisky (1998a), é o período em que o indivíduo está à procura de uma nova identidade, dando vazão por meio do convívio social aos seus sentimentos e necessidades. Dessa forma, se a sociedade oferecer condições adequadas às manifestações do indivíduo, esse período, apesar de tumultuado, poderá ser muito construtivo e edificante para o adolescente. O enfraquecimento dos limites, dos valores e dos costumes acaba por gerar intensa confusão, o que dificulta a formação do jovem que necessita desses limites para construir seus próprios

valores e sua identidade. Em meio a essa confusão e enfraquecimento dos limites, em relação à busca da identidade, Lewisky (1998b) afirma que a sociedade exige do adolescente a capacidade de exercer controle sobre seus impulsos sexuais e agressivos exatamente em um momento em que há a busca pela descarga de tais impulsos. O mesmo autor aponta que, do mesmo modo como ocorre com o sexo e as relações afetivas, por meio da intensa difusão dos meios de comunicação, a violência passa a ser também banalizada, já que se encontra presente em todos os âmbitos da sociedade.

Dessa forma, o adolescente na busca por uma identidade, pode encontrar referência em figuras ligadas à violência e à marginalidade. Segundo Kehl (2000), os jovens passam a identificar-se com o agressor para não se verem como agredidos. Nesse sentido, a estética da malandragem é a que é tomada como modelo pelos jovens, até mesmo porque a mídia trata de torná-la um espetáculo. Para essa autora, além de a TV e o cinema tornarem a violência um espetáculo, também espetacularizam o mal, em vez de denunciá-lo.

Para Kehl (2000), a razão pela qual se torna simples a identificação com tais modelos midiáticos é que são vulneráveis à tendência adolescente de querer, supostamente, romper com os ideais da sociedade. Contraditoriamente, porém, o que eles vêm conseguindo é seguir os modelos daqueles pauperizados e destituídos de tudo para quem viver ou morrer não faz diferença! Eles são esses pobres que portam as estereótipias de malignidade e periculosidade, impingidas por essa mesma sociedade. Ao pretender dela sair, caem em suas malhas... Há, pois, uma questão psicossocial perversa a ser desvelada: ao desafiar, sentem a necessidade de identificar-se, justamente, com os atributos impostos socialmente que os exclui, acabando por fazer o que é prognosticado como se fosse próprio deles. Segundo Kehl (2000), frente ao caos social, os adolescentes fantasiam tornarem-se tão ‘poderosos’ quanto àqueles que os intimidam.

A aderência a tais atividades, além de ser uma forma de pertencer ao grupo, pode ser explicada pela “adrenalina”, considerada pelos adolescentes como o último objetivo a ser atingido. Nesse sentido, percebe-se uma relação entre perigo e prazer. Este tipo de funcionamento mental que nega o risco e que busca descomedidamente o prazer, qualquer que seja o custo, pode ser considerado como regredido, pois nessa faixa etária já poderia existir a capacidade de discernimento para evitar a dimensão destrutiva de tais atividades. O poder corruptor das mentalidades da ideologia é suficientemente eficaz para atrair os muitos desavisados.

Desse modo, nessa busca pelo prazer a qualquer custo, no qual os indivíduos oferecem risco às suas próprias vidas, podemos pensar não só no enfraquecimento do instinto que busca a conservação da vida, mas também no aumento da atuação daquele que visa à destruição. Freud (1969-80), em seu texto *Além do Princípio do Prazer*, afirma que o princípio do prazer é um modo de funcionamento mental primário e ineficiente, até mesmo perigoso, quando se trata da preservação do indivíduo frente às dificuldades do mundo externo. Para o autor, o ego, no intuito de se preservar, “substitui” esse princípio pelo princípio da realidade, o qual, não impede a obtenção do prazer e a satisfação das pulsões, embora, muitas vezes provoque o seu adiamento e exija que se escolham possibilidades de atingir satisfações mais adequadas e sob proteção. Trata-se, pois, de uma tolerância temporária do desprazer, enquanto se buscam melhores formas de obtê-lo. A sábia *frustração* tem muito a ensinar a cada um de nós.

Dessa forma, em uma cultura que apregoa valores sob os quais o indivíduo se dirige ao prazer a qualquer custo e sob a lógica de não haver limites, sequer àqueles dados pelo medo, pode-se pensar no enfraquecimento daquele instinto que busca a preservação da vida. Ainda, há de se compreender que existe um tipo de funcionamento mental regredido, pois passa a ser regido pelo *princípio do prazer* e não pelo *princípio de realidade*. No meio desse emaranhado constata-se um tipo de funcionamento mental regido pelo “sentimento oceânico” (inconsciente) e, portanto, regredido que não permite ao indivíduo se diferenciar da realidade externa, sentindo-se como uma extensão desta. Freud (1969-80) declara que a persistência de tal sentimento gera conteúdos ideacionais onipotentes (fantasias) estritamente ligados à infinitude e à ausência de limites, submetidos, portanto, às leis do inconsciente psíquico. A consciência, sob esta regressão, está impossibilitada do exercício de controle da realidade que deveria exercer. Nesse sentido, os adolescentes, ao não diferenciarem estímulos, negando-os, revelam um tipo de “pensamento”, freqüente na atualidade, pautado na onipotência do “sentimento oceânico”. Esse tipo de regressão, que conduz a um funcionamento mental infantil é potencializado pela Indústria Cultural (Adorno, 1986), que busca a padronização dos indivíduos, como forma de sustentar o *status quo* e mantê-los sob vulnerabilidade para torná-los, assim, facilmente manipuláveis.

Essa estratégia de violentar para impingir e perpetuar os valores do sistema vigente faz com que a cultura perca a sua função primordial de amparo. Freud (1969-80), em seu texto *O Mal Estar na Civilização*, afirma que é essa a função da cultura. No entanto, ela tem sido pervertida, pois o *ethos*

cultural da atualidade veicula diferentes formas de violência contra o indivíduo. Não temos dúvida em afirmar que a violência contra si e contra os outros, expressa por esses adolescentes, reflete uma internalização dessa violência contra eles imposta. Nesse mesmo texto, Freud discute que a violência/agressão é permitida a alguns e aos demais resta serem violentados socialmente sem poderem se defender agredindo. Não de reter dentro de si como autopunição toda a violência de que são alvo (mais-repressão). Será que os que atribuem malignidade aos indivíduos das classes pauperizadas – por si só, expressão da violência social – sabem dessa forma de funcionamento mental e dela se aproveitam para tratá-los como criminosos? (Coimbra, 2001).

A construção das subjetividades se dá pela cultura e, nesse sentido, tal construção tem ocorrido em uma cultura primordialmente violenta, o que traz prejuízos ao processo de individuação. Desse modo, vão sendo construídos sujeitos com estruturas mentais fragilizadas e com a sua capacidade de discernimento para escolher cotidianamente atacada pelas formas de ideologia opressoras. Desafiam a vida e mergulham na destrutividade, sem se darem conta de que estão sendo dirigidos socialmente para uma forma de vida que os aniquilará. Os adolescentes se enganam quando “pensam” que estão realizando grandes desafios e bravatas.

A busca do adolescente pobre por sua identidade está atravessada pelos atributos estereotipados – conseqüentemente violentadores – da ideologia classista que equaliza todos eles em categorias acusatórias e excludentes (Velho, 1987). Torna-se, assim, muito difícil a qualquer um infringir essas regras de padronização/equalização social para poderem se afirmar como um indivíduo autônomo, podendo cultivar valores verdadeiramente humanos e preservadores da vida. A mídia tem papel crucial ao veicular esses modelos de ser indivíduo pobre que são carregados de difamação: a moça rica que tem relações sexuais com qualquer um é garota de programa e a pobre que tem o mesmo comportamento é prostituta. Assim, com os rapazes pobres, também são lhes impingidos estereótipos sob os quais passam a ser potenciais criminosos que devem ser vigiados. Verificamos, em parte, que os adolescentes do *Grupo dos Remanescentes* internalizaram essa violência social que os exclui da vida em sociedade e que o fazem procurar a morte, mesmo que de forma inconsciente...

A agressividade é inerente ao homem e é integrada ao instinto de morte. Como Freud (1969-80) aponta, pode, contudo, ser canalizada em favor da vida. Observa-se, porém, o uso da agressividade para simples destruição, quer seja hetero ou auto-

agressão. Nesse sentido, os adolescentes, ao atuarem na violência, acabam por sustentar a relação entre pobreza e criminalidade e legitimam, dessa forma, suas supostas “delinquências” (Coimbra, 2001). Ao aceitarem, mesmo que inconsciente, a acusação de “classe perigosa”, como observa Velho (1987), acabam por se portarem como criminosos, sustentando tal ideologia.

A agressividade é parte inerente da constituição humana e, se amalgamada ao instinto de vida, age em favor da sua preservação. Como já vimos, é permitido exibir a agressividade apenas a um grupo minoritário que efetiva a agressão por vias ideológicas, legais e policiais-militares para conter a maioria sobre quem desencadeia mais e mais repressão. Nesse sentido, esses indivíduos que não podem externalizar a agressividade, acabam por contê-la em seu mundo interno. Essa agressividade, sem ter vazão apropriada, acaba por se manifestar em diferentes processos de auto-agressão, ou seja contra o próprio ego desses indivíduos. Ela passa a ser assumida pelo ego como um superego severo e age rudemente contra o próprio indivíduo como agiria se lhe fosse permitido usá-la contra os seus inimigos. Para Freud (1969-80), a civilização domina o desejo de agressão do indivíduo tornando-o enfraquecido e estabelece, em seu interior, uma espécie de agente de contenção que ataca o próprio sujeito: a autopunição.

Os adolescentes, assim, sem terem a consciência de seus reais agressores, passam a desejar/pedir a punição por meio de transgressões de seus limites para colocar as próprias vidas em risco: há sempre uma viatura da polícia fazendo a ronda nos bairros da periferia. Observa-se que não existe um sentimento real de culpa que possa transformar-se em atitudes de reparação, inclusive consigo mesmo, mas um sentimento de culpabilização, que, nesses adolescentes, se exprime por meio da onipotência. Ao viverem enfrentando diferentes formas de risco às suas vidas estão, de alguma forma, buscando a punição. Há, contudo, de se perceber que a responsabilidade por tais condições de vida, de fato, não é dos adolescentes como indivíduos, mas de um sistema que não apóia todos os seus membros; pelo contrário, incita-os, empurrando-os para ações que os entregarão nas mãos do aparato policial do Estado. E pior, os adolescentes pauperizados, muitas vezes, se deixam dirigir por essa arapuca...

Agravantes educacionais que obstaculizam a construção da identidade dos adolescentes pobres

Guirado (1986) afirma que a instituição primeira é o Estado, com seu conjunto de leis que regem as relações sociais, determinando o modo de

conduta dos grupos e das organizações. A instituição, de acordo com Guirado (1986), é a maneira como os grupos ou organizações se ordenam sob a mediação do Estado, tendo, portanto, um caráter ideológico, repressor e dominador. Desse modo, a instituição Estado encontra-se presente em toda e qualquer relação social, tal como o inconsciente freudiano. Sua interferência está diluída nas ações cotidianas e suas implicações nefastas não são nem sequer percebidas para poderem ser contestadas.

Segundo Guirado (1986), o Estado atua dessa forma impositiva porque precisa manter o Capitalismo, a classe dominante no poder e reprimir qualquer mudança na sociedade que é controlada por poucos. Embora alienadora, mantém-se retirando de cada um e de todos a autonomia de decisão até sobre suas próprias vidas.

Lapassade (*apud* Guirado, 1986), tratando das instituições, apresenta dois pólos: instituído e instituinte. É no pólo instituinte que a autonomia das pessoas poderia surgir, pois é nele que ocorrem as possibilidades de mudanças. No pólo instituído, só há o conjunto de fatores que se encontram fixados e cristalizados nas relações da instituição. São os modos pelos quais o Estado realiza, essencialmente, as suas manobras, por meio da alienação, da ideologia e também da burocracia. O termo alienação provém do latim *alienare*, de *alienus*, que significa “pertencente a um outro”. Alienação, portanto, seria o “transportar para outrem o domínio de”, é tornar algo seu alheio a si mesmo. A ideologia é entendida como um conjunto de idéias apresentadas como reais e naturais que ocultam ou distorcem os verdadeiros fatos da realidade. A burocracia, para Guirado (1986), é qualquer forma de separação, seja, ela entre a decisão e a execução, entre o fazer e o pensar, entre os dominantes e os dominados, ou seja, é uma relação entre desiguais, que determina quem tem o poder para definir o que deve ser feito e como deve ser feito. Nessa relação burocratizada, as pessoas internalizam essa separação e passam a agir da forma como o outro dita, que se torna aquilo que deve ser.

Nesse sentido, consideramos que a instituição maior (o Estado) assume a sociedade como dividida em classes sociais e não só realiza uma divisão do ponto de vista econômico, mas também realiza uma divisão de acordo com o nível social, separando os indivíduos em determinados grupos aos quais são atribuídas características psicológicas distintas. O Estado e suas instituições, ao definirem o indivíduo de acordo com a sua classe social, seguem as estereotípias da sociedade burguesa atual na qual se reserva à população pobre a atribuição de certas características pejorativas e preconceituosas que rotulam e estigmatizam os indivíduos a ela pertencentes.

O Capitalismo, de acordo com Ferreira (1986), é um sistema contraditório, excludente, exploratório, que visa à acumulação de capital e de bens, no qual o indivíduo é valorizado pelo que tem e não pelo que é. Nesse processo social, segundo Lane (2000), o ser humano aliena-se e torna a si próprio uma mercadoria, ou seja, a pessoa passa a ser valorizada pelo dinheiro que possui e não pelos seus atributos de humanidade. Em suma, a distribuição desigual de bens não é só econômica, mas a alienação social da maioria também se reflete na construção social de concepções distintas e preconceituosas do que é ser pobre diante da sociedade da riqueza.

Cada vez mais a sociedade capitalista só cuida do lucro e da propriedade privada. Ou seja, o Capitalismo produz a marginalidade daqueles que não tem capital, excluindo-os e tratando-os como “marginais potencialmente perigosos” porque potenciais criminosos. A ideologia societária classista culpa os pobres por estarem em dificuldades e interpreta tal estado como atributos de suas subjetividades: são preguiçosos e vadios, enfim delinquentes. Essas atribuições sociais hierarquizadas e distintas não são admitidas pelas instituições como tais, sendo a culpa atribuída somente ao indivíduo por viver nas condições precárias e adversas em que vive. Até mesmo as instituições educacionais nem sempre estão atentas a essas atribuições de malignidade à pobreza. Ela não é evidente, para qualquer um e apenas consegue ser identificada por um observador mais crítico e atento. Os demais, de maneira cega, seguem essas qualificações estereotipadas e conformam-se ao instituído socialmente.

Dessa forma, no caso do adolescente das classes populares, alega-se a preguiça, a incapacidade para estudar, a má alimentação, a desestruturação familiar, os problemas mentais, ou seja, não se identifica a matriz social dessas desqualificações; toda a responsabilidade é atribuída ao indivíduo e a sua família. Segundo Coimbra (2001), a sociedade realiza esse estereótipo de forma tão eficaz que o indivíduo realmente passa a acreditar que o que dizem dele é verdade e, o que é pior, passa a se auto-culpabilizar pelo que lhe atribuíram, ou seja, transfere para si o que teve origem na sociedade - que não possibilita a todos boas condições de vida. Ao internalizar os discursos ideológicos de sua “inferioridade humana”, passa a atuar reativamente e a se auto-atacar pelos desacertos em sua vida. É possível entender que tais atribuições se integram à identidade desses adolescentes das classes populares, empurrando-os inclusive para práticas auto-destrutivas em que arriscam a vida e pelas atitudes anti sociais pelas quais virão a ser punidos.

É muito difícil escapar ileso dessa cilada ideológica da sociedade.

É assim que muitas instituições educacionais e assistenciais apóiam-se em um aparato legal e educacional que cria e mantém esses jovens sob culpabilização psicossocial. A guiza de lhes fornecer “novos valores” morais e éticos de convivência social, elas, que tem a finalidade de “reintegrar” esses jovens por meio de medidas sócio-educativas, utilizam de práticas corretivas e repressivas. Vem aumentando o número dessas instituições que exibem seu caráter repressor por meio de práticas explícitas de contenção tais como a presença de celas e uso de algemas. Nessas instituições, que albergam, apenas, adolescentes pobres, ocorre a reprodução da rejeição social e seu suposto caráter de ajuda serve apenas para dissimular a diferença entre as classes e sustentar o a violência e a exclusão sociais.

Há muito o nosso colaborador Althusser já identificava a escola como aparato ideológico do Estado burguês. O sistema social faz do aparato educacional seu parceiro, com uma suposta finalidade de reintegrar esses jovens pobres na sociedade; mas o faz, buscando enquadrá-los nas regras capitalistas de organização social. Verdadeiramente, nessa sociedade não há lugar para todos os homens. O que de fato ocorre é a construção de estereótipos de periculosidade para os adolescentes pobres, sendo colocado à sua frente verdadeiros alçapões para que eles venham a se tornar um “adolescente em confronto com a lei” e assim lhes serem impostas “medidas sócio-educativas” corretivas e repressivas.

O cenário de obsolescência começa a ser montado em oficinas de algumas instituições assistenciais, em torno de uma suposta profissionalização (vale a pena um acompanhamento e análise do “Programa Adolescente Aprendiz”) Esse caráter de ajuda serve para ocultar a diferença entre as classes, a reprodução da rejeição e da exclusão sociais, nem sempre havendo, assim, uma preocupação genuína com a formação dos indivíduos pobres. Percebe-se, dessa forma, que as leis que regem tais instituições visam apenas o controle desses jovens, objetivando que o indivíduo venha aceitar conformadamente sua condição de excluído. A contenção é uma estratégia para docilizar os indivíduos e fazê-los aceitar de uma maneira mais conformista a sua condição de excluído. Até quando a resistência e a revolta dos despossuídos farão mudar o eixo dessa sua triste história de categorização criminalizante, opressão e exclusão sociais?

Qualquer prática de reflexão sobre a verdadeira condição social desses adolescentes baterá de frente com os objetivos das instituições educacionais e assistenciais, pois elas nem sempre tem condições

de autonomia e até receiam pensar no desenvolvimento da consciência crítica desses educandos. Efetivar o desvelamento da ideologia da indústria cultural numa educação emancipatória nem sempre é possível, mesmo para os educadores mais sensíveis às questões políticossociais (Adorno, 1995). Os objetivos das instituições educacionais e assistenciais são, em sua maioria, fundamentados em ilusões de que bastam medidas “sócio-educativas” adequadas para, supostamente, eliminar as diferenças de classe social. Na maioria das vezes acaba ocorrendo, apenas, a procura de uma “inclusão social”, obtida na maioria das vezes por meio de corretivos pedagógicos repressivos. Por outro lado, tendo passado muitos anos “acreditando” na promessa mentirosa de ascensão social, o contato desses jovens pobres com a desmistificação dos seus limites sociais na condição de indivíduos pobres, pode até acarretar atitudes de revolta destrutiva, sem muito caráter organizador de sua identidade de classe. É por demais angustiante e sofrido para esses jovens quando desaba a ilusão da ascensão social para a qual foram adestrados. A possibilidade de reflexão que dissolve a autopunição das estereótipos internalizadas gera um alívio imediato, mas o contato com a verdade da exclusão é muito doloroso...

Porém, para os educadores mais compromissados com as classes populares resta o desafio: é possível dar-lhes acolhimento e ajudar a esses adolescentes a desenvolverem a capacidade reflexiva para que possam identificar os que gostam deles e aqueles que são seus inimigos? Como ajudá-los a se defenderem dessas atribuições sociais de malignidade e não deixar, apenas, nas mãos da sociedade a condução de suas vidas? Como produzir uma educação verdadeiramente emancipatória que ajude esses jovens a recuperar suas dimensão sujeito?

Embora lhes seja dito que devem estudar “para subir na vida”, cada vez mais, no “capitalismo flexível”, os jovens pobres logo se tornam cientes que só serão uma mão-de-obra barata. De fato, a grande maioria não consegue avançar muito na escolarização por serem obrigados, ainda muito jovens, a procurar o mercado de trabalho.

Novamente, tal contexto enganador e excludente, lança-os em busca de um desejo, de um sonho de “poder subir na vida” que certamente não poderão nunca alcançar, para novamente responsabilizá-los pelos fracassos que continuam atribuindo a si mesmos, à “sua” pobreza. Muitas promessas educacionais e de assistência não passam de balelas, de meios ideológicos e de passaportes para novas exclusões que voltarão a ocorrer no mercado de empregos. Os postos de trabalhos estão cada vez mais escassos: a introdução de tecnologias e as novas formas de organização das empresas

(toyotismo) prescindem de empregados assim como a prevalência do capital financeiro não mais necessita de muitos homens...

Lamentavelmente, muitas vezes, esses enganos surtem efeito e isso se evidencia no discurso de A. que demonstra conformismo com a própria condição, pois considera que seja uma vitória o fato de colegas e ele mesmo, estarem empregados, mesmo que sejam empregos temporários e mal remunerados.

Análise e discussão dos dados: alguns apontamentos

A partir de entrevistas realizadas com alguns dos jovens que participaram do *Grupo dos Remanescentes* foi possível estabelecer algumas correlações entre o conteúdo de suas respostas e a discussão teórica acima apresentada.

Uma das correlações que pode ser estabelecida diz respeito ao desejo dos adolescentes de fazerem parte e serem acolhidos pelos grupos. Viu-se isso na entrevista de F., quando ele afirma possuir boas lembranças do período em que esteve na Instituição Pública e, em seguida, comenta que ali havia acolhimento, uma vez que lá todos se cumprimentavam e lhes era oferecido auxílio para as necessidades. Esse mesmo fator volta a ser apresentado na fala de M. quando este apresenta o fato de ter deixado o convívio diário com alguns colegas como motivo de seu lamento pela perda desse contato quando a exigência legal (“maioridade”) de deixar esse educandário se impôs. Esses adolescentes não queriam se separar daquele ponto de referência institucional – o de amparo - e do encontro com os amigos dos quais desfrutaram até há bem pouco tempo atrás: o *Grupo dos Remanescentes* representou para eles a possibilidade de lá permanecerem. Como Instituição Pública, aquele educandário significou para esses adolescentes o acolhimento do qual todos necessitam - muitos deles falaram da saudade que sentiam daqueles tempos em que lá viveram - o que leva a considerar que essa instituição oferecia amparo a esses jovens.

Alguns comentaram que decidiram freqüentar o *Grupo dos Remanescentes* por terem sido convidados por amigos que lá estavam. Tal afirmação nos leva a entender que a freqüência de tais adolescentes respondia à necessidade do adolescente e de todos os seres humanos de pertinência e vínculo a um grupo de amigos. A permanência de F. e de C. no grupo parece ter sido pautada na confiança, na sinceridade e no apoio mútuo que existiam entre os membros desse grupo. Isso por si só justifica a existência deste grupo, mas, não o seu esfacelamento como acabou ocorrendo.

A primeira direção da Instituição Filantrópica, que passou a conduzir o processo educativo nesta instituição, efetivou uma segregação hostil desses adolescentes, ao lhes impor regras excludentes e múltiplas restrições a que o *Grupo dos Remanescentes* permanesse freqüentando a instituição. Os adolescentes entenderam que não mais estavam sendo desejados ali e começaram a se afastar. Em 2004 uma nova direção da instituição deu respaldo ao Projeto PHENIX para dar continuidade ao trabalho com esse grupo; mas já era tarde, pois quase todos os adolescentes já tinham ido embora...

Os efeitos excludentes da atuação desta primeira direção foram um fator importante para que esses adolescentes se sentissem indesejados. Nesse momento, acredita-se ser importante lembrar que, o bom relacionamento entre os educadores e educandos da Instituição Pública anterior foi apontado por F. como fator gerador de bem-estar na convivência entre eles, trazendo a ele muita satisfação em estar ali. Há muitos anos ele freqüentava essa instituição e foi difícil para ele perder essa forma de relacionamento e passar a viver a rejeição que passou a existir. Essa mudança foi vista por F. como um fator que lhe causou desgosto, uma vez que, com a troca do quadro de educadores, as relações entre esses e os adolescentes que freqüentavam a instituição se tornaram mais frias e distantes. F. que era um aglutinador de amigos – um dos jovens que trouxe mais adolescentes para o *Grupo dos Remanescentes* – afastou-se e foi seguido por outros que foram diminuindo, significativamente, a freqüência até desaparecerem das reuniões.

Tanto C. quanto F. e A. falam de um aumento da quantidade de restrições normativas que passaram a existir quando a instituição passou ao controle da Instituição Filantrópica, com o seu primeiro diretor estabelecendo as normas rígidas de convivência. C. afirma que tais normas buscaram atender às necessidades, apenas, do pessoal da Direção, o que gerou nele um desgosto por não mais sentir que havia preocupação de cooperar com ele. A. comentou que quando era a Instituição Pública havia um cuidado quanto aos estudos dos adolescentes, quanto à ajuda a eles, e coisas semelhantes. Segundo ele, isso fazia que não ficassem pelas ruas, uma vez que, se não conseguissem trabalho, poderiam ajudar na Instituição. Sentiu falta de estar lá diariamente como antes acontecia, isto porque agora só poderia ir lá apenas uma vez por semana, no dia da reunião do *Grupo dos Remanescentes* com os acadêmicos do PHENIX. C. sentiu que não ligavam mais para eles e comentou, também, que percebeu que quanto maior a idade do adolescente mais era indesejada a permanência dele lá. Se viver a perda da separação

estava sofrido, pior ainda era viver o sentimento de exclusão, ainda mais para ele que era um dos mais antigos e freqüentes no *Grupo dos Remanescentes*, além de ser um dos mais velhos de idade. Havia, nessa Direção, explicitamente dito, o receio desses rapazes cometerem um delito o que justificava mantê-los separados dos demais adolescentes da instituição.. O rigor das proibições foi-se tornando cada vez mais severo e os impedimentos de contato com os outros adolescentes foi, drasticamente, sendo imposto. A restrição de contatos com os demais (não poder jogar bola e nem merendar) culminou com a troca do encontro deles com as acadêmicas do PHENIX, que passou para as sextas feiras, dia em que não havia outros jovens na instituição.

Tendo por base o pensamento de Mariotti (2002), identifica-se que essa nova Direção passou a identificar estes adolescentes de maneira diferente do pensar das anteriores. Talvez, até por insegurança diante da nova situação educacional a ser organizada, privilegiaram entender esses adolescentes sob os critérios do Direito Penal, lidando com receio com eles, por serem mais velhos e por julgá-los sob o prisma dos estereótipos de periculosidade que são imputados às classes pauperizadas (Coimbra,2001). Dessa forma, contribuíram para a manutenção da existência de uma classe “excluída por seus próprios atos deletérios ao todo social”. Ao ser questionado a respeito de sua reação frente a comentários proferidos por um dos responsáveis pela Instituição, com relação a alguns adolescentes maiores de 18 anos, C. afirmou:

Foi muito... nossa... não dá nem para comentar, não... pra mim boa parte da minha vida eu passei nessa Instituição mas ele não tinha o direito de falar que a gente não tem direito nenhum; doeu, que a gente não tem direito em lugar nenhum, é uma pena que foi ele que falou, mas a gente entendeu numa boa (sic).

Nesse discurso em que a atribuição de malignidade é identificada, evidencia-se a existência de um sofrimento com relação à rejeição/exclusão vividas, embora haja também certa aceitação passiva de que “é assim mesmo”. Esse mesmo adolescente, porém, em outro momento de sua fala, reage e diz que eles não são marginais e que têm clareza de que, muitos daqueles que se deixam levar pelo caminho de atividades ilícitas, não precisariam estar envolvidos com essas práticas, que isso os prejudica e que não precisariam fazer tais coisas. São manifestações e atitudes dessa natureza que nos fazem acreditar que muitos jovens não caíram nas armadilhas dos estereótipos sociais de periculosidade e que é importante sustentar a esperança de poder modificar

os efeitos deletérios da exclusão social se continuarmos lutando solidários com esses jovens...

Um dos motivos que F. ressaltou como causador de seu desinteresse em continuar no *Grupo dos Remanescentes* foi o fato de, por vezes, os seus colegas não se disponibilizarem a desenvolver as atividades propostas nos encontros, ou seja, de não haver uma cooperação entre os membros do grupo. Em uma de suas manifestações F. afirma que o trabalho realizado pelo segundo grupo de acadêmicas com o Grupo dos Remanescentes foi qualitativamente semelhante ao realizado pelas do primeiro grupo de acadêmicas e que não seria essa troca o motivo do desinteresse deles pelo Grupo

Segundo C., a maior parte dos adolescentes deixou de freqüentar o *Grupo dos Remanescentes* em decorrência de uma atitude excludente exercida por alguns membros da nova Direção da instituição sobre eles. Nas palavras de C.:

Os Remanescentes acabou, acabou por causa do horário, do dia, porque quando era o horário normal dava tanta gente, porque não era só nós, tinha vários amigos, já tinha o nosso horário, já tinha o horário do jogo, entendeu, já tinha o horário de café, então, já tinha todo mundo no salão, a gente se comportava como se a gente também fosse aluno, entendeu, a gente ia porque a gente queria, mas aí começaram a excluir nós, e aí, aconteceu no que deu. É por isso que a maioria foi embora, não todos, mas quase todos (sic).

A. relatou que alguns comentários proferidos por um dos responsáveis pela Instituição fizeram com que muitos jovens voltassem a ficar nas ruas no horário em que poderiam estar refletindo sobre suas vidas junto aos demais colegas do Grupo. Evidencia-se que, tais formas de dirigir instituições educacionais e ditas assistenciais, objetivam a ocultação das verdades sobre a atribuição social de estereótipos à pobreza. Isto para que seja desenvolvida a culpabilização individual pela precarização socialmente produzida de acesso dessa população aos bens produzidos. Para esse adolescente, por outro lado, o término do Grupo foi uma vitória, uma vez que o mesmo acabou porque os adolescentes começaram a trabalhar, deixaram de ficar o tempo todo na rua. Nesse caso, o abandono do Grupo pode até mesmo ser encarado como algo positivo, uma vez que com o trabalho se abre uma porta para o abandono do papel de marginalizado, segundo a compreensão do entrevistado. A., por sua vez, acredita que a Instituição deveria acompanhar os adolescentes até que tivessem terminado os estudos ou estivessem trabalhando. G. deixou de freqüentar o Grupo ao ser informado de seu término, porém sua freqüência às reuniões já era bastante irregular.

Por outro lado, há de se compreender que a passagem para o mundo do trabalho não significa respeito aos indivíduos e mudança nas relações sociais de violência (Caniato, 2007). O mundo do trabalho está trazendo grandes sofrimentos para os homens (Dejours, 2000), em especial pela super-competição entre os pares que está sendo exigida hoje para o indivíduo manter-se empregado. A ameaça à sobrevivência pela restrição dos postos de trabalho está minuciosamente examinada em seu livro *Armadilhas da Globalização*. Quando e como se tornará possível a humanidade dos homens ocupar o papel de excelência na sociedade e não mais existir a prevalência da lógica do dinheiro e do lucro? Quando os indivíduos poderão passar a viver em relações de amparo – como exigência de felicidade, postulada por Freud – e deixar de precisar ser massacrado pela hostilidade da competição, geradora de desigualdades excludentes na relação entre os homens? Sabemos que isso não é fácil e só ocorrerá quando os oprimidos se organizarem em resistência ao atual autoritarismo social (Arendt, 1978).

Os adolescentes do *Grupo dos Remanescentes*, com exceção de uns dois, não conseguiram desenvolver uma verdadeira reflexão sobre as próprias condições sociais hostis e excludentes em que vivem, pois essa reflexão além de difícil e sofrida, exigiria, em especial, que eles tivesse tido o respaldo das instituições educativas nas quais se desenvolveram até a adolescência. Este processo de conscientização certamente não ocorreu. Na sociedade atual, ser crítico é indesejável e os objetivos das instituições educacionais estão apoiados nas regras da lógica capitalista. Não têm como meta a construção de uma consciência crítica, mas apenas a adaptação por meio de estratégias corretivas e repressivas condizentes com o próprio sistema.

Considerações Finais

Durante o desenvolvimento da discussão do presente artigo, pudemos chegar a algumas hipóteses, dentre as quais a de que alguns adolescentes do *Grupo dos Remanescentes* buscaram esta Instituição como uma forma de fazer parte de um grupo, necessidade comum aos adolescentes. Também consideramos que essa procura expressa a busca de amparo, embora posteriormente tenha sido negada essa necessidade quando desistiram de frequentar o Grupo porque não resistiram à exclusão vivida. Com a admissão da nova diretoria da Instituição Filantrópica, sua nova Coordenação Pedagógica propôs enquadrá-los em seu Programa de Ação Comunitária e, assim, restituir o direito deles frequentarem livremente a Instituição. Mas, simplesmente, o *Grupo dos*

Remanescentes se desfez. Não conseguiram se identificar como acolhidos e permanecerem na Instituição quando voltaram a ter garantido o direito a um espaço.

Tão logo foram melindrados pela primeira mudança da direção da Instituição Filantrópica desistiram dos encontros conosco, apesar dos comentários que davam conta de serem bastante proveitosos para eles. A imposição de regras excludentes gerou neles tal desagrado que os imobilizou para a manutenção das conquistas já adquiridas quando puderam voltar a Instituição, frequência importante para muitos deles. A exclusão social foi mais forte e novamente os abateu, fê-los abrir mão de seus interesses em vez de dar-lhes forças para enfrentar conosco a luta para manter atendidos seus gostos e necessidades.

Como já dissemos, algumas palavras proferidas pela primeira direção da Instituição Filantrópica, que apontavam para sua possível criminalização (porque eram maiores de idade), ofenderam muito a esses adolescentes; eles sucumbiram nesse desagravo e suspeitas maledicentes levantadas contra eles. Um dos entrevistados afirmou acreditar que o fato mencionado, juntamente com outras atitudes excludentes que foram tomadas por alguns dos responsáveis da Instituição naquela época, contribuiu para o afastamento de alguns membros do grupo. A mudança de atitude da Instituição com eles, no sentido de serem incorporados no Programa de Ação Comunitária, não serviu para que eles se permitissem continuar usufruindo do convívio conosco. A exclusão já internalizada prevaleceu, refletindo o arbítrio de uma maioria estipulada pelo ECA...

Por fim, a baixa frequência dos adolescentes ao *Grupo dos Remanescentes* também foi atribuída ao fato de os adolescentes estarem começando a trabalhar, motivo de felicidade para um dos entrevistados. É possível considerar que a entrada no mundo do trabalho tenha sido um dos fatores determinantes do esfacelamento do grupo.

Desse modo, o *Grupo dos Remanescentes* terminou por fatores múltiplos e interligados. Os principais elementos, apontados pelos adolescentes nas entrevistas realizadas, foram a exclusão praticada pela Instituição e pela lei (ECA) e a adaptação ao sistema, por meio da entrada no mundo do trabalho sem qualificação. Por outro lado, ao considerar que alguns membros do grupo não mais vivem sob a lógica da violência – não mais desenvolvem as práticas de risco com as quais estavam habituados - pode-se considerar o sucesso de nosso trabalho junto a esses adolescentes. Ao se conseguir abandonar algumas formas de viver consideradas como de “ser herói”, de produção de adrenalina e de violência contra seus próprios limites, emergem possibilidades construtivas de

preservação da vida, conforme já vínhamos observando estar acontecendo com alguns deles. Constatamos essas mudanças quando voltamos a nos encontrar com eles para as entrevistas.

Foi possível perceber que o sistema social já alienou, suficientemente, muitos dos adolescentes que deixaram o Grupo, mas não se pode desistir de tentar. Alguns deles começaram a despontar para o início de um posicionamento mais cuidadoso na conservação de suas próprias vidas. Foi muito pouco o tempo que estivemos junto com eles para tentar desfazer toda uma história de vida, permeada pela violência da exclusão social e pela impregnação em suas subjetividades da destrutividade dos modelos identificatórios de periculosidade e criminalidade que vem sendo internalizados por eles durante os anos de suas vidas.

Referências

- Adorno, T. W. (1986). A Indústria Cultural. In F. Fernandes (Coord.). *Sociologia* (pp.92-99). São Paulo, Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 54).
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Arendt, H. (1978). *O Sistema Totalitário*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Caniato, A. M. P. (2007). Violências e Subjetividades: O Indivíduo Contemporâneo. *Psicologia e Sociedade* (no prelo).
- Carone, I. (2004). *Práxis. Da origem aristotélica aos nossos dias*. Mimeo.
- Coimbra, C.M.B. *Tortura no Brasil como herança cultural dos períodos autoritário*. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ceci/liacoimbra/cecilia.html>.
- Coimbra, C.M.B. (2001). *Operação Rio: o mito das classes perigosas. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro/Niterói: Oficina do Autor/Intertexto.
- Dejours, C. (2001). *A Banalização da Injustiça Social*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Ferreira, M. G. (1986). *Repensando a psicologia educacional*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- Freud, S. A ansiedade. In *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80.
- Freud, S. A negativa. In *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80.
- Freud, S. Além do Princípio do Prazer. In *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80.
- Freud, S. O mal estar na civilização. In *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80.
- Guirado, M. (1986). *Psicologia Institucional*. São Paulo: EPU.
- Kehl, M. R. (2000). A cultura da malandragem. In M. R. Kehl, *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Knobel, M. (1981) Síndrome Normal da Adolescência. In *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lane, S. (2000). *O que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.
- Levisky, D. L. (1998a) Panorama do desenvolvimento psicossocial do adolescente. In *Adolescência: reflexões psicanalíticas* (2. ed.), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Levisky, D. L. (1998b) Adolescência e violência: a psicanálise na prática social. In *Adolescência: pelos caminhos da violência - a psicanálise na prática social*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Disponível em: www.geocities.com/complexidade. Acesso em: 16/08/2002.
- Martin, H.P. & Schumann, H. (1999). *Armadilhas da globalização* (R. Waldtraut & C. Sackiewicz, Trad.), (5ª. ed.), São Paulo: Globo.
- Reato, L. F. N. Mídia X Adolescência. *Revista Pediatria Moderna*, 37 (esp.)
- Violante, M. L. V. (1982). *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- Velho, G. (1987). Duas categorias de acusação na cultura brasileira contemporânea. In G. Velho, *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Recebido: 23/04/2007
Avaliado: 29/05/2007
Versão final: 08/06/2007
Aceito: 10/06/2007

Oficina de Teatro Espontâneo com Trabalhadores do Programa de Saúde da Família: Um Espaço de Expressão e Reflexão

Spontaneous Theater Workshop with Workers in the Family Health Program: A *Locus* for Expression and Reflection

Sandra Fogaça Rosa Ribeiro¹, Sueli Terezinha Ferreira Martins²
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Resumo

O artigo relata a experiência de uma oficina de teatro espontâneo com trabalhadores do Programa de Saúde da Família (PSF), visando o desenvolvimento da criatividade e a diminuição do desgaste provocada pelas situações adversas na organização do trabalho. Essa experiência acontece num contexto de pesquisa sobre o “Sofrimento psíquico dos trabalhadores de uma equipe do PSF na organização do trabalho”. Toma como ponto de partida um pedido da equipe de fazer uma fita de vídeo explicativa sobre o que é o PSF para a população. Explica os passos desenvolvidos na metodologia de ação. A discussão teórica da experiência fundamenta-se no Teatro Espontâneo e em estudos sobre o sofrimento do trabalhador. A experiência demonstra que os trabalhadores utilizaram a dramatização como um meio de expressar suas dificuldades no trabalho e de refletir sobre elas. Os resultados foram favoráveis, com manifestações de alívio pelos trabalhadores. A oficina de teatro espontâneo colaborou na construção de práticas criativas e inovadoras, possibilitando que os participantes alcançassem maior resolutividade frente à sua demanda e atenuassem o próprio desgaste. As conclusões da experiência corroboram os estudos já feitos sobre teatro espontâneo, apontando esta metodologia como uma forma rica e produtiva de trabalho em diversas situações sociais.

Palavras-chave: trabalhadores, psicodrama, teatro espontâneo, Programa Saúde da Família.

Abstract

The article reports an experience of *spontaneous theater* workshop with workers of the Family Health Program (Programa Saúde da Família), aiming at developing creativity and diminishing the stress and strain provoked by adverse situations in work organization. This experience occurs in the context of a research on “workers psychological suffering in a team of the Family Health Program in work organization”. A request made by the team of workers to record an explanatory videotape on what PSF is for the population was taken as a point of departure. The paper describes the methodological steps developed in the experience. The theoretical discussion of the experience is based on Spontaneous Theater and in studies on workers' suffering. The results were favorable and the workers showed relief from what concerned stress and strain. The results corroborate other studies about spontaneous drama and pointed out the potentiality and productivity of this methodology to be applied to diverse social areas.

Keywords: workers, psychodrama, spontaneous theater, family health program.

¹ Psicóloga, Mestre em Saúde Coletiva pela UNESP – Botucatu. Programa Integração Universidade Serviços Comunidade – IUSC. Faculdade de Medicina. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP. Botucatu. São Paulo. Brasil. Endereço para correspondência: jsiv@ig.com.br. Esta pesquisa é referente ao mestrado da primeira autora, sendo este texto parte da dissertação apresentada a FMB, UNESP.

² Doutora em Psicologia Social pela PUCSP. Departamento de Neurologia e Psiquiatria. Faculdade de Medicina. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP. Botucatu. São Paulo. Brasil.

A idéia de se fazer uma oficina de teatro espontâneo com os trabalhadores de uma unidade de Programa de Saúde da Família (PSF)³ ocorreu dentro de um contexto da pesquisa “Sofrimento psíquico dos trabalhadores de uma equipe do PSF na organização do trabalho”, integrante do projeto temático “Estratégias de formação e intervenção em saúde mental junto a equipes do Programa de Saúde da Família”. Durante outra pesquisa, dentro do projeto, sobre práticas e significações de uma equipe (Vecchia, 2006) e a Oficina de Formação em Saúde Mental, realizadas por pesquisadores no final de 2004 e início de 2005, foi levantada a demanda de investigar o sofrimento psíquico da equipe. Isso facilitou os encaminhamentos e veio ao encontro das necessidades dos participantes do processo de investigação.

O PSF é uma proposta fincada numa ação integralizada de uma equipe mínima composta pelo médico generalista, enfermeiro, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde (ACS). Procura oferecer uma atenção territorializada, segundo um levantamento das necessidades específicas da população adscrita. A família deve ser compreendida de forma ampla, numa visão de ser humano desenvolvida a partir de relações sociais diversas, possibilitando intervenções baseadas no estabelecimento de vínculos entre o trabalhador de saúde e a população atendida (Rosa & Labate, 2003; Pedrosa & Teles, 2001; Silva & Jorge, 2002; Brasil, 2001).

No entanto, mudanças e implementação de novos modelos de produção de saúde são causadores de ansiedade frente à necessidade de reestruturação e dos riscos associados a ela, podendo, portanto, causar sofrimento nas pessoas que compõem a equipe. Tanto a coordenação da equipe quanto seus membros, encontram dificuldades nesses empreendimentos reinventivos, inovadores e criativos (Ribeiro, Pires & Blank, 2004; Brant & Gomes, 2004).

A organização do trabalho na saúde pública, também afetada pela lógica capitalista, conserva, no entanto, características de uma produção artesanal, abrindo um caminho, embora penoso, para a criatividade (Ribeiro, Pires & Blank, 2004). Ações inovadoras assumidas por aqueles que vislumbram mudanças no quadro das organizações do trabalho, podem colaborar no bem-estar tanto do trabalhador quanto do usuário, minimizando o seu sofrimento. No caso do PSF não é diferente. Para a sua operacionalização, segundo as diretrizes já citadas, é necessária uma boa dose de criatividade pelos trabalhadores, a fim de darem conta de uma

abordagem em saúde mais ampla e que vai além da compreensão da doença baseada em causas biológicas e focada no indivíduo.

Alguns estudos (Alves & Andrade, 1996; Davoli, 1997; Aguiar, 1997; Pamplona & Baptista, 2004; Araújo, 2005; Ramos-Cerqueira, Lima, Torres, Reis & Fonseca, 2005) têm mostrado a eficiência da abordagem psicodramática e/ou teatro espontâneo com diversos tipos de grupos: pré-escolares, crianças em uma Unidade de Estratégia Saúde da Família, universitários, profissionais, pacientes com transtornos mentais.

Com pré-escolares, comprovou-se o quanto a atividade do teatro espontâneo revelou características dos alunos, desejos e possibilidades de novas brincadeiras e atividades pedagógicas úteis no processo educacional (Alves & Andrade, 1996).

O trabalho desenvolvido por Agentes Comunitários de Saúde com crianças trouxe novas perspectivas na atenção primária à saúde, instrumentalizando os profissionais na execução de práticas criativas (Araújo, 2005).

Numa experiência com alunos de conclusão de curso de medicina, o psicodrama auxiliou os estudantes na superação do estresse de final de curso e no levantamento de alternativas humanizadas no seu futuro exercício profissional (Ramos-Cerqueira, Lima, Torres, Reis & Fonseca, 2005). No mesmo sentido, profissionais experimentaram os benefícios da técnica psicodramática em capacitação referente à humanização em saúde (Pamplona & Baptista, 2004).

Com relação à atuação clínica em psicologia, depoimentos e estudos de psicodramatistas indicam o teatro espontâneo como recurso terapêutico, o qual contextualiza o processo saúde/doença na relação com o outro, entendendo o adoecimento enquanto algo que ocorre num grupo. Assim, nada melhor que uma abordagem grupal para o momento do diagnóstico e do tratamento (Davoli, 1997; Aguiar, 1997).

Num grupo de trabalhadores de PSF, a escolha do teatro espontâneo como técnica para auxiliá-los no seu trabalho se explicita na resposta de uma pesquisadora a uma questão feita por Moreno. “À pergunta de Moreno, feita em 1932, WHO SHALL SURVIVE? eu lhe respondo: Sobreviverá quem souber conviver em grupos de maneira espontânea e criativa” (Davoli, 1997, p. 54). Esta questão respondida de forma tão clara por Davoli (1997), indica o quanto o teatro espontâneo, prática essencialmente criativa, traz benefícios para uma equipe de trabalho como a do PSF, que tem como um de seus pressupostos o trabalho em equipe. Além disso, propicia intervenções que privilegiam

³ Programa Saúde da Família era o termo utilizado no momento em que a pesquisa foi realizada, sendo que atualmente passou para Estratégia Saúde da Família (Brasil, 2006).

uma abordagem de toda a família, também um grupo, inserido numa comunidade, com características próprias. Assim, essa equipe está sempre às voltas com situações inesperadas, desgastantes e geradoras de angústias, sentindo-se muitas vezes desprotegida frente aos problemas dessas famílias.

Em conformidade ao desenvolvimento da criatividade do teatro espontâneo, o conceito de oficina neste trabalho é de espaço de transformação de práticas e experiências vivenciadas por seus participantes. Deste modo, oficina é a possibilidade de expressar uma situação vivida e também de refletir sobre o que foi vivido, vislumbrando mudanças significativas para a prática cotidiana. Assim, envolve os sujeitos de forma integral, mobilizando pensamento, emoções e ação (Afonso, 2001).

A falta de criatividade na atuação dos atores nas peças teatrais da época preocupava Moreno (1973). As “conservas culturais”, ou tradições culturais, direcionavam a produção do teatro. Foi exatamente isso que o levou ao desenvolvimento da criação espontânea e do teatro espontâneo, “o teatro onde o enredo é improvisado e criado pelos atores, platéia e diretor presentes” (Davoli, 1997, p. 54).

Os sinais da modernidade começavam a se fortalecer, no nível econômico social e político. Os diversos tipos de organizações sociais, políticas e econômicas aderiam a um modelo burocrático e racionalizado, com ênfase na divisão do trabalho, especialização de tarefas, estabelecimento rígido de rotinas, regras e competência técnica. Apesar de ter contribuído para um inegável progresso científico, o modelo reduzia a flexibilidade, a iniciativa, a criatividade e a inovação (Chiavenato, 1980).

Estudando o sofrimento do trabalhador, Dejours (1996) também identificou a necessidade do resgate da criatividade como uma estratégia saudável para manutenção de um equilíbrio psíquico frente às situações adversas da organização do trabalho.

Um dos aspectos levantados na pesquisa tem relação com essas questões. Trata-se do extremo desgaste do trabalhador ao não conseguir dar conta dos atendimentos não agendados dos usuários, denominados pela unidade de “eventuais”. Observa-se, nesse ponto o quanto um programa como o PSF está vulnerável a questões como esta, que fogem à regra, ao pré-estabelecido. O trabalhador, por sua vez, não instrumentalizado para lidar com situações fora da norma, que escapam à técnica, fica à mercê da angústia, do desgaste e da frustração por não conseguir responder à sua demanda. Nos desdobramentos da pesquisa, constituiu-se um grupo de trabalho, visando elaborar estratégias de organização da

rotina desses atendimentos, sob a coordenação das pesquisadoras.

Por isso, a oficina de teatro espontâneo foi proposta, para ajudar os trabalhadores na construção de práticas criativas e inovadoras, possibilitando que atendessem com mais resolutividade a demanda e atenuando o próprio desgaste.

A realização da oficina, com embasamento teórico no teatro espontâneo, partiu de pressupostos importantes elaborados por Moreno (1973): criação espontânea, desenvolvimento de táticas para incidentes inesperados, oportunidade de expressão do sentimento protagonizado num personagem ou grupo.

Em suas experiências, Moreno (1973) percebeu, através de testes de espontaneidade em laboratório dramático, que havia pessoas que encontravam mais facilidade do que outras para o trabalho de espontaneidade. Analisando incansavelmente esses resultados, entendeu que a deficiência de espontaneidade estava relacionada com a dificuldade de lidar com situações inesperadas, com a surpresa. As pessoas agiam de maneira assustada e atordoada ou, por outro lado, ficavam paralisadas. Assim, pode esboçar métodos e técnicas de treinamento da espontaneidade.

A partir de uma idéia do grupo - preparar uma fita de vídeo informativa sobre o que é PSF para a população - foi proposto que se fizesse uma oficina de teatro espontâneo sobre o que é o PSF para cada trabalhador, propiciando um espaço de expressão dos sentimentos dos trabalhadores acerca do seu trabalho.

Desta forma, o objetivo da realização da oficina de teatro espontâneo foi a expressão de sentimentos diversos de cada trabalhador referente ao que é o PSF, para si mesmo e para os colegas.

Relato da oficina

Como a idéia de fazer essa oficina ocorreu a partir da construção de uma fita de vídeo para a população sobre o que é PSF, as atividades seriam filmadas. Entretanto, como foi verificada a necessidade de ter um momento para expressão dos trabalhadores sobre seu trabalho, a maioria dos participantes preferiu não filmar, para se sentirem mais à vontade. A duração foi de uma hora e meia, numa das manhãs, reservadas para reunião do grupo.

Participantes

Dez trabalhadores de uma Unidade de Saúde da Família (USF): agentes comunitários de saúde, auxiliar administrativo, auxiliares de enfermagem, enfermeiros, estagiários de enfermagem, médicos.

Coordenação

Uma das pesquisadoras, psicóloga.

A seqüência da oficina foi baseada nas etapas do Psicodrama: aquecimento, dramatização e comentários.

Aquecimento⁴

As atividades utilizadas para aquecimento grupal foram de expressão corporal, andar pela sala em ritmos e maneiras diversas; expressões não verbais de sentimentos, encenar situações do dia-a-dia; ouvir uma música e encená-la em duplas e depois com o grupo todo.

Esses exercícios preparatórios, também denominados inespecíficos, prepararam o grupo para o aquecimento específico que se constituiu no contato com objetos trazidos de casa, segundo orientação prévia da coordenadora. Esse contato com o objeto⁵ teve a ver com o que é o PSF para si mesmo, manuseados livremente pelas pessoas e depois incorporado. Cada um falou livremente, como se fosse o objeto, sobre como é o PSF para si mesmo. Os objetos escolhidos foram: apagador, papel-picado, régua, agenda, lápis, telefone celular, casaco com identificação de “gestor”, papel pendurado no pescoço com os dizeres: profissional do PSF acompanhado de um pano roxo enrolado no rosto, jaleco, bichinho de pelúcia, chapéu. Alguns significados dados a alguns objetos incorporados foram traduzidos no texto de forma explicativa, como: chapéu-usuário, casaco-gestor, usuário-bichinho-de-pelúcia, profissional-de-PSF-cansado-com-o-rosto-coberto-de-pano-roxo.

Dramatização⁶

A construção das cenas foi estimulada pela coordenadora, mas cada um foi integrando o enredo conforme quisesse, respondendo ou interagindo com os outros. Durante as cenas a coordenadora solicitava para congelar a cena, a fim de fazer pequenas indagações como: quem quer incorporar outro objeto, trocar com o colega, quem mais quer dizer algo sobre essa cena, o que os demais objetos querem dizer para determinado objeto?

O celular iniciou falando ao papel-picado que representava o compromisso no trabalho, muito necessário no PSF. Entra o casaco-gestor e faz um

discurso de cobrança de produção. A régua diz que todo o trabalho tem que ser medido. O chapéu-usuário fala que quer um atendimento. A régua, a agenda, o telefone, o lápis e o papel-picado tentam ver o que é possível fazer para atendê-lo. A coordenadora propõe tirar uma foto imaginária da cena. Uma participante trouxe máquina fotográfica e a cena é fotografada. O jaleco entra em cena e diz que ele é um jaleco de estagiária e que vê tudo meio de fora. O usuário-bichinho-de-pelúcia entra em cena e quer atendimento. O jaleco vai atendê-lo. O casaco-gestor entra em cena novamente. Logo em seguida o apagador entra em cena e apaga o casaco-gestor. O profissional-de-PSF-cansado-com-o-rosto-coberto-de-pano-roxo entra em cena reclamando de cansaço, muito desgaste. Vai atender o bichinho-de-pelúcia-usuário. O bichinho-de-pelúcia-usuário passa a confortar o profissional-de-PSF-cansado-com-o-rosto-coberto-de-pano-roxo. A coordenadora pergunta se alguém mais quer representar o profissional-de-PSF-cansado-de-rosto-coberto-de-pano-roxo. O participante que representa o telefone se manifesta. O participante que está representando o profissional-de-PSF-cansado-de-rosto-coberto-de-pano-roxo troca com o que está representando o telefone. Imediatamente o telefone dá uma palavra sobre como é o trabalho do profissional em tom austero, de conselho. O telefone vai passando para todos que querem dar uma palavra ao profissional-de-PSF-cansado-com-o-rosto-coberto-de-pano-roxo. As falas são de ânimo, possibilidades de contar com ajuda da equipe, não desanimar, tirar licença médica, não esquecer de que o atestado tem que ser entregue até 48 horas. Durante as falas o profissional-de-PSF-cansado-com-o-rosto-coberto-de-pano-roxo tira o pano roxo e sorri. As encenações são encerradas.

Comentários

As pessoas falaram como se sentiram. Iniciaram comentando sobre o apagador apagando o casaco-gestor, de como existe uma cobrança dele (gestor) para com a equipe. O modo como foi representado, o casaco-gestor sintetizou sentimentos presentes no cotidiano da equipe em relação ao gestor. As dificuldades na relação com o gestor apareciam insistentemente nas reuniões, com ênfase nas determinações rígidas sobre o trabalho em saúde, conforme o relato de uma participante “*não dá para ser em 15 minutos e o gestor quer isso, consulta rápida. [...] tem dia que não conseguem parar os serviços para fazer diagnóstico das famílias de risco e planejamento.*”

Os objetos escolhidos, assim como a organização da cena, mostram uma relação articulada entre o casaco-gestor e alguns objetos, como a régua e a agenda. Situações de vigilância do gestor, como a descrita acima, são observadas em

⁴ Essa etapa é necessária para possibilitar a ambientação, grupalização e preparação das pessoas para o papel de ator e autor das cenas que dramatizarão em seguida (Davoli, 1997).

⁵ Antes do dia da oficina de teatro espontâneo a coordenadora deu instruções para os trabalhadores trazerem de casa objetos que representassem o PSF para elas. A utilização de objetos é uma técnica que visa facilitar as relações humanas e o vínculo de confiança entre as pessoas do grupo, deixando-se “carregar de quaisquer sentidos do mundo subjetivo de cada um de nós” (Barcellos, 2007).

⁶ Dramatização é compreendida aqui como o processo de construção das cenas, em que o enredo é improvisado pelo grupo de forma interdependente e criativa (Davoli, 1997).

momentos em que uma trabalhadora alerta sobre o cartão de ponto: “*Em reunião de equipe fala-se de problemas de registro de ponto, cuidados com horário, porque a Secretária [Secretaria de Saúde] está pretendendo colocar cartão de ponto*”. Outra trabalhadora expressa o medo dessa vigilância: “*Eu sinto que eu tou sob a mira*”.

É com esse poder, disseminado e sutil, que o trabalhador tem que lidar no seu dia-a-dia de trabalho em saúde, tornando-se desprotegido e vulnerável aos mais variados problemas, que em efeito cascata levam-no a um sofrimento psíquico cada vez maior. Apesar dos trabalhadores ficarem atentos para esse controle, não ficam isentos, sentindo-se “na mira”, perseguidos.

Situações como essas têm trazido desgaste, medo, sensação de ser castigado. A cena do profissional-de-PSF-cansado-com-o-rosto-coberto-de-pano-roxo protagonizou o desgaste e foi vivenciada como forma de sua expressão, proporcionando alívio.

Na pesquisa, os trabalhadores apontaram diversas possibilidades para amenizar o sofrimento do dia-a-dia. Algumas estão sendo realizadas e outras apenas mencionadas como propostas. As possibilidades mencionadas incluem saídas individuais ou coletivas. A cena expressou o sofrimento e uma das formas de se lidar com ele. A diferença é que isso pôde ser feito em coletividade, com discussão e reflexão sobre a situação.

Neste sentido, alguns trabalhadores comentam que saídas coletivas são mais resolutivas, sugerindo a formação de grupos na unidade, como espaço no próprio trabalho para lidar com o sofrimento:

(...) que tivesse uma proposta de uma vez por mês tivesse uma reunião mais de cuidado das relações. Isso como um trabalho contínuo, periódico. Não porque surgiu o conflito [...] senão a gente fica assim, de repente jogando os outros: ‘você é culpado.’ Não tem ninguém culpado.

Esta saída é a que mais se aproxima de uma transformação da realidade porque remete ao cuidado das relações que se dão no cotidiano.

As palavras finais de avaliação de como foi para si mesmo a experiência foram: bom estar aqui, esperança, desabafo, bom falar dessas coisas dessa forma, foi bom, queria que todos da equipe tivessem participado, manter o que é possível para ficar bem. A coordenadora expressou suas palavras finais com a letra da música de Ivan Lins (1999, CD, faixa 15):

No novo tempo apesar dos castigos
Estamos crescidos
Estamos atentos
Estamos mais vivos
Pra nos socorrer

No novo tempo apesar dos castigos
Estamos em cena
Quebrando as algemas
Pra nos socorrer.

Resultados e Discussão

Para o desenvolvimento da criação espontânea, Moreno recorreu aos primórdios das encenações teatrais, nas quais os atores “montavam o palco de seu teatro em mercados públicos, no seio da comunidade”. Nessa época não havia o ensaio dia após dia, reforçados antes da noite de estréia. O conteúdo fluía do próprio ator. Nas palavras do autor “era a espontaneidade e a criatividade do self que florescia” (Moreno, 1973, p. 17).

No exercício dessa criatividade, o trabalhador de PSF trouxe os sentimentos referentes a sua rotina estressante, possibilitando um momento catártico de expressão e de reflexão. Observou-se isso na cena do profissional sendo confortado pelo usuário, caracterizando o extremo desgaste, levando-o a inverter com o usuário o seu papel de cuidador.

Conforme já explicitado, o treino em lidar com o inusitado é possível num contexto psicodramático. Foi benéfico para a equipe de PSF, considerando as inúmeras situações inesperadas que se impõem numa abordagem nova de promoção à saúde, freqüentemente expondo os trabalhadores a atendimentos e demandas excessivas, que requerem ações ainda em construção. Um exemplo é o aumento da procura da população por atendimentos, principalmente os não agendados, o que tem levado a uma desorganização da rotina e conseqüente desgaste. Esse tema foi encenado logo no início, na cobrança do gestor e na preocupação dos trabalhadores em quantificar tudo que se faz, ou seja, “*a régua diz que todo o trabalho tem que ser medido*”.

Uma das diferenças apontadas por Moreno (1973) entre o teatro espontâneo e o teatro tradicional foi relativa ao espaço e ao tempo da representação. Enquanto o teatro tradicional elabora a cenografia, texto, coreografia e cenário atrás do palco, o teatro espontâneo traz para o palco todos os processos originários e primários envolvidos na representação. Assim o mundo do autor da peça, do dramaturgo, é substituído pelo mundo do ator-autor, que ao mesmo tempo cria e já protagoniza sua história, real ou imaginária. Outro ponto importante é que nessa concepção de espontaneidade, não existe separação entre platéia e atores. Há uma totalidade. O ator não quer ser visto ou ouvido, mas co-atar com todos que estão presentes.

Vindo ao encontro dessa concepção, Dejours (1996) aponta que o trabalho já é um teatro. É o “teatro do trabalho” (p. 156). O sentido dessa

afirmação é que, no trabalho, o trabalhador pode reeditar sua história, suas capacidades, dificuldades e decepções acumuladas ao longo da vida, desde que esteja num contexto de trabalho coerente com sua própria saúde e seus desejos de realização produtiva. Nesse sentido, Dejours (1992), citando Marx, diz que vencido pela vontade do outro, o trabalhador não mais identifica seus próprios desejos, suas necessidades: “A organização do trabalho aí, aparece como veículo da vontade de um outro, a tal ponto poderosa que, no fim, o trabalhador se sente habitado pelo estranho” (Dejours, 1992, p. 137).

Observa-se a presença de embates na organização cotidiana do trabalho em PSF, com uma constituição de equipe formada por agentes de saúde com forças desiguais, sem articulação entre elas. A autoridade exercida hegemonicamente pelo gestor impede a manifestação do trabalhador e do usuário (Ribeiro, Pires & Blank, 2004).

A luta desigual de poder, a perda de autonomia e o distanciamento do trabalhador do resultado do seu trabalho vão se intensificando (Campos, 2002; Ribeiro, Pires & Blank, 2004). O resultado se acentua em uma perda maior da autonomia do trabalhador que, cada vez mais especializado, perde a noção do todo, fragmentando as suas ações de cuidado ao usuário. Muitas vezes, desconhece a finalização de um procedimento que iniciou, mas que foi finalizado por outro trabalhador, muitas vezes na mesma unidade (Pires, 2000; Matumoto et al., 2005).

É importante não perder de vista que é neste contexto mais amplo e complexo que se insere o trabalho e as dificuldades da equipe de saúde participante da oficina. A oficina de teatro foi um momento de expressão e reflexão das condições objetivas de trabalho no cotidiano dessa equipe, possibilitando um caráter lúdico e criativo. Foi um caminho saudável para lidar com o sofrimento inerente ao seu trabalho, entre outras estratégias utilizadas para amenizar o sofrimento e desencadear algumas mudanças no dia-a-dia do trabalho da equipe, fundamentalmente porque resultou da organização coletiva dos trabalhadores.

Segundo Dejours (1996) isso requer a abertura de espaços de criatividade. Afirma que “a transformação do sofrimento em iniciativa e em mobilização criativa depende fundamentalmente do uso da palavra e de um espaço de discussão onde perplexidades e opiniões são públicas” (p. 170). Não seria a oficina de teatro espontâneo um desses espaços?

Nas encenações observou-se que o trabalhador tem necessidade contundente de expressão do seu mundo pessoal, através da representação de suas emoções pertinentes àquilo que vivenciava, suas decepções e angústias no trabalho, propiciando

uma oportunidade de reflexão e cuidado consigo mesmo. Além disso, possibilitou a interação com o outro, considerando que sempre esteve numa co-actuação, sem que ninguém estivesse num lugar de mero espectador, mas sempre de troca, num fortalecimento mútuo, no aspecto pessoal e na interação com a equipe. A história real dos trabalhadores foi expressa o tempo todo, protagonizada com mais intensidade no final, quando uma trabalhadora é confortada pelos outros, descobrindo o rosto e esboçando um sorriso.

A conclusão do grupo foi que eles têm pouco espaço para falarem livremente de seu desgaste, com a presença de toda a equipe. Isso até ocorre, nos corredores, às escondidas e com medo de represália. A possibilidade de expressar os sentimentos de forma espontânea e em grupo foi acolhida imediatamente. A procura por ficar no lugar do usuário é algo vivenciado no dia-a-dia, mas com receio. A necessidade de falar mais sobre isso foi apontada, sendo possibilitada em outros encontros.

Nossa intervenção teve continuidade na unidade de saúde. Após a realização da oficina de teatro espontâneo, os encontros com o subgrupo de trabalhadores continuaram e outros espaços de cuidado da equipe foram abertos. A discussão sobre “consulta eventual” possibilitou o aparecimento de outras questões como acolhimento e reorganização do fluxo de atendimento dos usuários. Na medida em que esse subgrupo avaliava que era necessária a participação de todos os trabalhadores, eram organizadas oficinas com toda equipe, com a participação de usuários.

Considerações Finais

As discussões que aconteceram após a oficina de teatro espontâneo apontaram para a necessidade da realização de mais exercícios de espontaneidade e criatividade no grupo de trabalhadores. A idéia de produzir uma fita de vídeo para a população sobre o que é PSF se transformou numa oficina de produção artística com a população. As diversas modalidades artísticas trabalhadas foram música repentina, teatro e colagem.

Esses desdobramentos foram possíveis porque se compreendeu que a impossibilidade da linguagem se materializa nas relações de trabalho cristaliza sofrimentos e naturaliza-os como inevitáveis. Ao se possibilitar a expressão desse sofrimento, há um resgate do sentido do trabalho e a repercussão aparece na atenção ao usuário, que também pôde se expressar espontaneamente e com liberdade.

Nesse exercício de espontaneidade e expressão do sofrimento, uma dificuldade foi observada, a insistência em reproduzir falas e atitudes pré-concebidas, mas o esforço para mudar ficou marcado e a busca de caminhar nessa direção tem sido possível.

A realização da oficina de teatro espontâneo com os trabalhadores de PSF foi uma oportunidade de vivenciar uma forma prazerosa e construtiva o que é o PSF para cada trabalhador. Embora uma única experiência não tenha sido suficiente para a construção de práticas mais criativas e menos desgastantes, foi possível apontar um caminho favorável, que se trilhado mais vezes, constituir-se-á em maiores ganhos para todos envolvidos: trabalhadores, usuários e a população em geral.

Referências

- Afonso, L. (Org.). (2001). *Oficinas de dinâmica de grupo. Um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Campo Social.
- Alves, L. F. R. (1999). O protagonismo e o tema protagônico. In W. C. Almeida (Org.), *Grupos: a proposta do psicodrama* (pp. 89-100). São Paulo: Ágora.
- Alves, S. F. & Andrade, A. S. (1996). Promovendo a expressão verbal através do teatro espontâneo em uma turma de pré-escolares. In A. C. Goyos, M. A. Almeida & D. Souza (Orgs.), *Temas em Educação Especial III* (pp. 312-318). São Carlos: Ed. da UFSCar.
- Aguiar, M. (1997). O psicodramatista fala sobre teatro espontâneo e explica por que acredita que o modelo clínico está superado. *Jornal do CRP*, 16(106), 1997, 3-5.
- Araújo, J. S. (2005). Oficina do afeto – uma intervenção em atenção primária à saúde e a contribuição da teoria psicodramática. *Rev. Atenção Primária à Saúde*, 8(1), 92-93.
- Barcellos, V. (2007). *O personagem virtual como objeto intermediário da relação*. Texto do Centro de Documentação e Informação da Federação Brasileira de Psicodrama. Disponível em <http://www.febrap.org.br/biblioteca/biblio_artigos.php?txt=txt_000120.php>. Acesso em 13 junho 2007.
- Brant, L.C. & Gomes, C.M. (2005). *O sofrimento e seus destinos na gestão do trabalho*. *Ciênc. Saúde Colet.*, 10(4), 939-952.
- Brasil. Ministério da Saúde (2001). *Programa Saúde da Família (PSF)*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde (2006). Portaria n. 648/GM de 28 de março de 2006. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS). *Diário Oficial da União*. Seção 1. Disponível em: <http://www.diariooficial.com.br>. Acesso em 29 set. 2006.
- Campos, G.W.S. (2002). Subjetividade e administração de pessoal: considerações sobre modos de gerenciar o trabalho em equipes de saúde. In E. E. Merhy & R. Onocko (Orgs.), *Agir em saúde: um desafio para o público* (2ª.ed.) (pp.229-292). São Paulo: Hucitec.
- Chiavenato, I. (1980). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil.
- Davoli, C. (1997). Aquecimento: caminhos para dramatização. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 5(1), 51-61.
- Dejours, C. (1996). Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In J. F. Chanlat (Coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas* (pp.149-173). São Paulo: Atlas.
- Lins, I. (1999). Novo tempo. In I. Lins *Um novo tempo* (CD, faixa 15). Rio de Janeiro: Estúdio Discover Digital.
- Matumoto, S.; Fortuna, C.M.; Mishima, S.M.; Pereira, M.J.B. & Domingos, N.A.M. (2005). Supervisão de equipes no Programa de Saúde da Família: reflexões acerca do desafio da produção de cuidados. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, 9 (16), 9-24.
- Moreno, J. L. (1973). *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus.
- Pamplona, V. & Baptista, M. C. V. (2004). O psicodrama na promoção da humanização na assistência à saúde. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 12(1), 45-52.
- Pedrosa, J. I. S. & Teles, J. B. M. (2001). Consenso e diferenças em equipes do Programa Saúde da Família. *Revista de Saúde Pública*, 35(3), 303-311.
- Pires, D. (2000). Reestruturação produtiva e conseqüências para o trabalho em saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 53(2), 251-263.
- Ramos-Cerqueira, A. T. A.; Lima, M. C. P.; Torres, A. R.; Reis, J. R. T. & Fonseca, N. M. V. (2005). Era uma vez... Contos de fada e psicodrama auxiliando alunos na conclusão do curso médico. *Interface*, 9 (16), 81-90.
- Ribeiro, E. M.; Pires, D. & Blank, V. L. (2004). A teorização sobre o processo de trabalho em saúde como instrumental para análise do trabalho no Programa de Saúde da Família. *Cad. Saúde Pública*, 20(2), 438-446.

- Rosa, W. A. G. & Labate, R. C. (2003). A contribuição da saúde mental para o desenvolvimento do PSF. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 56(3), 230-235.
- Silva, M. R. F. & Jorge, M. S. B. (2002). Prática dos profissionais no Programa de Saúde da Família: representações e subjetividades. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 55(5), 549-555.
- Vecchia, M. D. (2006). *A saúde mental no Programa de Saúde da Família. Estudo sobre práticas e significações de uma equipe*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, São Paulo.

Recebido: 28/05/2007
Avaliação: 12/06/2007
Versão final: 25/06/2007
Aceito: 30/06/2007

As Práticas Psicossociais como Superação da Formação Fragmentada dos Saberes Docentes: Análises Preliminares de um Projeto em Construção

Psychosocial Techniques As the Overcoming of Fragmented Formation of Teachers' Knowledge: Preliminary Analyses of a Project in Construction

Lisienne de Moraes Navarro Gonçalves Silva¹, Márcia Lopes Reis²
Universidade Paulista

Resumo

Diante do cenário atual da educação superior no Brasil, a qualidade do processo de formação dos profissionais nesse nível de qualificação tem sido bastante questionada pelos distintos setores da sociedade. Dentre os fatores que contribuem para essa condição, estaria a formação fragmentada resultante da tradição das instituições de ensino superior. Neste artigo, pretende-se analisar uma experiência de implementação de *práticas psicossociais* como abordagem que possibilita, em parte, a superação dessa formação fragmentada. É relatada a experiência da Clínica de Psicopedagogia em uma instituição de ensino superior. Fundamentada em teóricos como Perrenoud (1993), Nóvoa (1999), Tardif (1999), Chevallard (1985) e Fazenda (2001), a experiência intencionou demonstrar o quanto a (re)ligação dos saberes psicopedagógicos pode estruturar uma ação formativa a partir de práticas que agregam teoria à resolução de problemas cotidianos – quase sempre excluídos das aulas predominantemente teóricas.

Palavras-chave: práticas psicossociais, fragmentação do saber, interdisciplinaridade.

Abstract

Considering the present higher education in Brazil, the quality of professional formation has been frequently questioned by different sectors of society. Among the factors that contribute to this condition would be the fragmented formation of professionals, as a result of the tradition of the institutions. In this article we intend to analyze the implementation of psychosocial techniques as the approach that allows a way of overcoming the fragmented formation. The paper describes the experience of the Psychopedagogic Clinic developed by an institution of higher education. Based on theorists like Perrenoud (1993), Nóvoa (1999), Tardif (1999), Chevallard (1985) and Fazenda (2001), the intention is to demonstrate how much the re-connection of psycho-pedagogic knowledge may structure a formative action through practices which add theory to the solution to everyday problems, which have almost always been excluded from predominantly theoretical classes.

Keywords: psychosocial techniques, fragmentation of knowledge, interdisciplinarity

Desde cedo, as escolas diferenciam-se de acordo com as futuras profissões de seus membros ou de

acordo com as categorias sociais de origem. (Petitat, 1999, p. 38)

¹ Psicopedagoga, Universidade Paulista.

² Profa. Dra. Márcia Lopes Reis, Universidade Paulista. Endereço para correspondência: Rua Marselhesa, 625, ap 41, Vila Mariana, São Paulo, CEP 04020060 E-mail: malo.reis@uol.com.br.

As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo. E a interpretação tida como verdadeira é a que dissimula e oculta, com maior sutileza, que as divisões sociais são divisões de classes, o que equivale a afirmar sua condição ideológica, aqui entendida como 'um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta)... cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes'. (Chauí apud Patto, 1990, p. 44)

Os dados recentemente divulgados pelo IBGE retratam o processo de expansão do ensino superior, bem como apontam no sentido de uma relação desproporcional entre os alunos matriculados na rede pública (cerca de 2% dos 11% totais) em relação à rede privada. Uma primeira inferência permite dizer que o processo propalado de ampliação do acesso ao ensino superior vem ocorrendo em função, também, da participação ativa da iniciativa privada. Ocorre que, as análises desses dados dão conta, ainda, de um perfil diferenciado desse contingente de discentes – trabalhadores, de uma forma em geral – que não possuem condições de seguir os estudos em período diurno, predominantemente público. Sendo assim, as Instituições de Ensino Superior de natureza privada atendem, sobretudo em seus cursos de licenciaturas, a uma demanda crescente de alunos oriundos de setores da sociedade brasileira, excluídos dos bancos escolares da universidade pública e estatal.

Delimitado empiricamente, desse modo, o cotidiano no qual os professores desempenham a função de formação dos graduandos – oriundos da escola pública, em sua maioria – levam aos questionamentos sobre as interações possíveis para superação das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem no sentido da consolidação da qualidade da formação/capacitação. Este artigo trata de uma importante tensão: dadas as especificidades dos alunos nas IES particulares, em que medida as *práticas psicossociais* contribuiriam para a formação de profissionais de nível superior promovendo uma visão integral do homem/sociedade/mercado demandada pelos distintos setores da sociedade descritos em Delors (2000), Nóvoa (1999), Mello e Rego (2002), entre outros. Partindo de uma experiência em construção – Clínica do curso de Pedagogia – pretende-se identificar e analisar as condições nas quais esse questionamento inicial tem sido desenvolvido, bem como apontar limitações de

uma formação de nível superior extremamente teórica e fragmentada ressaltando, desse modo, o sentido da *prática psicossocial* como uma das possibilidades para sua superação.

Caracterização Geral do Cenário da Educação Superior

A taxa de escolarização do ensino superior pode ser considerada muito baixa no Brasil, especialmente quando comparada aos países desenvolvidos e mesmo aos países latino-americanos. O Plano Nacional de Educação (2001) propõe a elevação da taxa de escolarização de 12,7% para 30% num período de 10 anos, o que implicaria o aumento de 3,2 milhões no número de estudantes matriculados. Esse Plano não detalha como se pretende chegar a essa meta, apenas menciona que o setor privado teria importante papel a desempenhar. De fato, mantido o modelo atual, o crescimento via setor público federal seria extremamente oneroso e parece não constar dos planos do governo federal.

Esses são, em linhas gerais, os fatores do cenário nos quais os saberes psicopedagógicos – constituintes das *práticas psicossociais* - tendem a assumir o caráter de metodologia diferenciada para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem que decorrem da educação básica e persistem em nível de educação superior. Contribuem, nesse sentido, para a compreensão das (dis)funções que a escola tem apresentado como da produção social do fracasso do processo de ensino e aprendizagem – objeto estruturante dos saberes psicopedagógicos e ampliado pelas práticas psicossociais.

Conceito de práticas psicossociais

Toma-se como premissa inicial, o fato de que a elucidação de práticas e saberes pedagógicos passa a compor as teias das relações causais e explicativas do saber psicopedagógico: ao invés de caracterizar a dificuldade no aluno - em si e por si – o processo de ensino e aprendizagem possibilitaria a evidência de dificuldades, revelando um quadro de relações complexas em que se inscreve a escola. Isso porque, essa instituição é estruturada por distintos segmentos, bem como interage com os setores da sociedade que apresentam demandas contínuas e, por vezes, contraditórias. Assim, analisar, em profundidade, a dificuldade de aprender – em qualquer nível de escolarização - inclui, necessariamente, conhecer o projeto político-pedagógico, nas suas propostas de ensino, bem como naquilo que é valorizado como aprendizagem. Seria a ampliação desta compreensão

através do aluno, a condição que permite uma situação diferenciada da construção de *práticas psicossociais* no sentido da revisão do processo de ensino e aprendizagem.

Nem sempre tem sido assim: apesar do esforço que os docentes tradicionalmente dispõem na solução dos problemas de aprendizagem, os resultados de qualquer estudo psicopedagógico têm servido – muitas vezes – para diferentes fins, sobretudo, quando a escola não se dispõe a alterar seu sistema de ensino e acolher o aprendiz em suas necessidades, ainda que adulto, no nível universitário. Mais recentemente, o aligeiramento do processo de formação das licenciaturas em nível superior, vem tornando cada vez mais evidente que o esvaziamento dessas práticas pedagógicas tem resultado em uma perda de sentido do processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, os estudos e pesquisas têm ampliado a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem desse aprendiz, abrindo espaços para uma proposta pedagógica que se transforma, e é transformadora como importante ferramenta do projeto de intervenção psicopedagógica.

Assim, o conjunto de fazeres e saberes pedagógicos que privilegiam a divisão acadêmica, categorizando os aprendizes como alunos, valorizando a homogeneidade e considerando o conteúdo como um fim, passam a ser revistos: torna-se necessário que o saber pedagógico dê conta da diversidade, da heterogeneidade que a ampliação do acesso à universidade tem proporcionado. Com isso, possibilitar-se-ia o aprendizado no espaço e tempo coletivos, a riqueza da troca, o aprender com o outro – mudando, desse modo o conteúdo dos papéis dos educadores e seus aprendizes. Quando isso ocorre, parece haver sido construída uma coincidência entre saberes pedagógicos e psicopedagógicos, retirando desses últimos o cunho de intervenção, sobretudo, agregando aos primeiros novos sentidos do processo de ensino e aprendizagem, refletido quase sempre nos processos de constituição dos saberes docentes, bem como do *locus* privilegiado de formação/internalização desses no espaço e tempo da educação superior.

Saberes docentes para outras competências

Inicialmente, a análise dos saberes docentes se fundamenta em dois artigos publicados pelo pesquisador canadense Tardif (1991, 1999), em que foram discutidos os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente. O eixo das discussões do autor centrou-se, primeiramente, na premissa de que a

competência docente integra uma pluralidade de saberes; posteriormente, na primazia ocupada pelos saberes de experiência, em relação aos saberes oriundos da formação acadêmica. No primeiro estudo, o autor identifica na *praxis* docente quatro modalidades de saberes: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

Os primeiros, profissionais, referem-se ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. Oriundos das ciências da educação, em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, são produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar. Diante disso, torna-se inevitável perguntar: quantos seriam os professores universitários das IES brasileiras que tiveram oportunizadas essas situações de preparação didática sobretudo frente à heterogeneidade de suas classes?

Na abordagem de (1991/1999), outra modalidade, os saberes das disciplinas correspondem aos conhecimentos nas diversas áreas da ciência (matemática, literatura, história, entre outros), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dizem respeito à definição e seleção, realizadas pela universidade, dos saberes sociais, ou seja, a escolha da matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos oferecidos. Com isso, caberiam outras reflexões: De que forma os professores universitários têm participado dessa escolha? Os professores têm refletido sobre a educação, os valores, as atitudes, as crenças, os preconceitos que influenciam tais escolhas?

Os saberes curriculares, por sua vez, tratam dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares, o processo de transformação e adequação dos *'savoirs savants'* em *'savoirs scolaires'*, o que Chevallard (1985) definiu como *'transposição didática'*, ou seja, a passagem dos saberes científicos para saberes escolares. Para o autor dessa teoria, na cadeia da transposição didática, o saber não traz consigo a finalidade de ser ensinado, mas somente a necessidade de ser utilizado. Seria o projeto (político) pedagógico que faria nascer uma dialética entre a *"designação entre conteúdos de saberes e conteúdos de saberes a ensinar"* (p. 39). Quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, este saber sofre um conjunto de transformações adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Trata-se, portanto, do

importante trabalho de preparação didática elaborada em vista da passagem desse objeto para a situação de ensino. É, de acordo com o autor, a entrada no texto do saber, o campo conceitual que delimita os conceitos nucleares do objeto em estudo.

Por último, o autor acrescenta os saberes de experiência fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. Tendo como ponto de partida os desafios que encontra em sua prática pedagógica, tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de *'habitus'*, termo proposto por Bourdieu para designar o conjunto de habilidades, hábitos e *'saber-fazer'* e *'saber-ser'*³ que vão configurando o ofício de ser professor. A competência profissional, segundo Tardif (1991, p. 221), seria a expressão de todos esses domínios de saberes. Para ele, “o (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos (...), sem deixar de desenvolver um saber prático fundado na experiência cotidiana de seus alunos”.

De todos os saberes, que motivos levaram o autor a considerar os saberes da experiência como saberes fundamentais para a prática profissional, o *'núcleo vital'* dos saberes docentes? Por que a dificuldade de explicitação desses saberes e a impossibilidade de generalização? Para Tardif (1999), talvez seja possível encontrar fatores propostos para essa reflexão, pois uma nova ênfase da relevância de tais saberes, levaria o autor a criticar o espaço prioritário, dispensado pelas agências formativas, ao saber didático e ao saber pedagógico, em seus programas de formação. Ao defender uma proposta que denomina de *'ecológica integrativa'*, o autor afirma que esta forma de abordagem “deseja ampliar e ultrapassar as duas portas de entrada tradicionais da análise do ensino, que são a didática e a pedagogia ou a psicopedagogia; as quais foram durante muito tempo as duas tetas da formação de professores na universidade” (p. 19).

Observa-se, nessa afirmação, uma crítica severa ao reducionismo da didática que predominou (e ainda está presente) nas salas de aula da universidade, caracterizada por um saber-fazer restrito às dimensões técnicas e procedimentais do ensino. Para a comunidade educacional brasileira, essa didática

instrumental, já colocada em questão no debate iniciado na década de 80 (Candau, 1984), possibilitou que a educação, a pedagogia e a didática fomentassem novos marcos de formação de professores, realizando grandes questionamentos - que em alguns momentos se aproximam das reflexões de fundamentação psicopedagógica - a respeito das relações que fundamentam o ensino e a pesquisa no interior dos cursos de formação. Inúmeras publicações trataram, posteriormente, de mostrar os avanços dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, em busca de propostas e soluções alternativas para um ensino comprometido com um projeto social transformador. Avanços igualmente importantes ocorreram em relação às pesquisas sobre formação profissional, trazendo novos enfoques acerca da identidade do professor e dos fatores que, ao longo dos séculos anteriores, impediram sua valorização profissional (Nóvoa, 1999). Apesar de todos esses avanços teóricos, ainda são raros os estudos que explicitam as mudanças que vêm ocorrendo na *praxis* pedagógica universitária dada a ampliação do acesso dos sujeitos oriundos de setores da sociedade inicialmente excluídos. Nesta direção, o sociólogo suíço Perrenoud (1994) tem instigado uma leitura mais realística dos contextos formativos e das práticas pedagógicas, ou seja, da realidade da dispersão do tempo, as implicações das mudanças das práticas avaliativas para o desequilíbrio das frágeis estruturas que sustentam a vida escolar, as manobras do aluno frente às práticas conservadoras e às construtivistas. Enfim, deve-se notar os sinais de que a escola está passando por inúmeras transformações que merecem ser melhor investigadas pelos docentes no sentido da construção da prática competente.

A competência existe quando se utiliza o repertório de recursos do qual dispomos em termos de conhecimentos, capacidades cognitivas, relacionais, entre outras para enfrentar os diferentes desafios colocados pelas práticas pedagógicas. Essa pluralidade de saberes que o professor utiliza tem fontes variadas, cuja natureza pragmática deve estar a serviço da ação, ou seja, ter um significado e uma utilidade para o seu trabalho. Estaria, nesse aspecto, uma evidência da necessidade de (re)alocação de sentido à prática pedagógica uma vez que, ao solicitar a indicação de competências docentes a professores universitários de diferentes áreas do conhecimento, em geral, são apontadas qualidades genéricas e abstratas em relação ao professor, tais como: paciência, criatividade, liderança, ética, intuição, flexibilidade, responsabilidade, perseverança, empatia, entre outros. Raramente são apontadas competências específicas do trabalho cotidiano da

³ Ver especificamente Delors, J. Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Cortez/MEC/ UNESCO, 1998. Nessa obra, que procurou o caráter de relato atribuindo o cunho da educação como *'utopia necessária'*, bem como perspectivas para um o autor trata dos quatro pilares da educação, a saber, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser.

sala de aula, ou seja: elaborar um projeto, trabalhar em equipe, planejar uma situação de aprendizagem, construir um processo avaliativo, elaborar uma situação-problema, contextualizar, improvisar, agir de modo interdisciplinar... Enfim, são lembradas e priorizadas competências aplicáveis às profissões de um modo geral, aquelas inscritas num conceito genérico de educador – pais, médicos, comunicadores.

As especificidades mais objetivas da profissão raramente são lembradas. Em geral, essas escolhas refletem as representações que compõem o imaginário dos professores, ou seja, a imagem do educador como um ser moral: honesto, solidário, abnegado... Enfim, tudo que a sociedade construiu a respeito desse profissional ao longo de uma história que não é necessariamente uma história da escola e de um processo de ensino e aprendizagem concretos. A competência não estaria centrada nas práticas de referência da profissão de origem, ou melhor, em seus construtos sociais?

Nesse sentido, há que se considerar pertinente a observação de Tardif (1999, p. 24) referente à impossibilidade dos profissionais das chamadas profissões de interação humana de poder apoiarem-se e produzirem dispositivos e tecnologias de controle de todas as situações de seu ambiente de trabalho. Na docência, como em outras profissões de interação humana, a personalidade parece ser o fator mediador decisivo nessa interação e, desse fator, as práticas psicossociais têm se ocupado quando procuram revisitar conceitos, numa atitude de ruptura da fragmentação das disciplinas, dentre elas a Psicologia Escolar.

A experiência da clínica de pedagogia como prática psicossocial

A Clínica de Pedagogia é uma experiência desse curso em uma representativa instituição de ensino superior particular, no campus de Santana de Parnaíba. Trata-se de uma região de confluências de alunos de municípios vizinhos que apresentam nível sócio-econômico variado. Predominantemente, são alunos egressos de escolas públicas da região da grande São Paulo, bem como alguns poucos – cerca de 15% - oriundos de escolas particulares e pertencentes aos estratos sociais mais elevados. Nesse sentido, as dificuldades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem a escola básica – de modo geral – são igualmente observadas pelos professores do curso de graduação no sentido das competências de compreensão e interpretação de teorias, princípios

ou, mesmo, abordagens e metodologias no processo educativo.

Desse modo, foi concebido esse *locus* no qual a atividade de prática psicossocial ocorreria visando a resolução numa atitude interdisciplinar – a partir de problemas detectados - de situações concretas de dificuldade de ensino e aprendizagem apresentados por alunos da educação básica encaminhados pelas escolas públicas da região. A rotina sistematizada é constituída, inicialmente pela delimitação do problema a partir da escuta do próprio aluno, dos professores, dos especialistas que o avaliaram, bem como da própria família. Uma vez identificado o quadro, esses graduandos relatam em suas aulas teóricas na Universidade e passam a ser orientados pelos professores de distintas áreas do conhecimento experimentando, assim, na prática cotidiana, a vivência dos seguintes objetivos: a) oportunizar o diálogo entre as distintas áreas do saber; b) desenvolver suas competências docentes a partir de uma situação prática; c) identificar os problemas decorrentes do processo ensino e aprendizagem e, a partir daí, d) selecionar, de modo criativo, a partir da delimitação do problema, uma solução inovadora que contenha elementos das teorias estudadas ao longo da formação.

Note-se que para Fazenda (2001, p. 148), “a prática interdisciplinar é sempre uma proposta com o compromisso de atender objetivos sociais e políticos” coincidindo, assim, com a abordagem das *práticas psicossociais* que caracterizam essa experiência. Citando Kosik, Fazenda agrega outros fatores à relação teoria/prática: “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (*idem, ibidem*). Assim, muitas vezes, os alunos da graduação se reconhecem em algumas dificuldades detectadas e passam a propor uma ação de intervenção orientada pelas teorias estudadas, bem como pelo que ‘desejariam’ que houvesse sido realizado em seu período de formação básica.

Exatamente no sentido desse olhar diferenciado sobre a própria condição de ensino e aprendizagem, bem como daqueles sujeitos cujas dificuldades são discutidas ocorreria o diferencial de sua formação ao reconhecer nessas práticas psicossociais relevante método de construção de sua capacitação/qualificação diferenciada. Assim, o caso de uma das crianças pode ser tomado como exemplo: encaminhada à Clínica pela própria mãe com um diagnóstico de ‘dislexia’, essa criança de 12 anos, ainda em processo de alfabetização, com um quadro de mudança recente para essa região de São Paulo, havia tido ao longo deste primeiro semestre do ano, três professoras desde

sua chegada à escola na qual estuda. Ouvindo todos os relatos sobre essa criança, a aluna do curso de Pedagogia, apresentou, inicialmente, o caso à professora da disciplina de Psicologia da Educação ao que foi questionada quanto a algumas características do quadro de dislexia., ao que a aluna respondeu desfavoravelmente. No entanto, a oportunidade para um aprendizado quanto aos indicadores do quadro de dislexia, foi exaustivamente desenvolvido pela professora. Essa aula teve início com a caracterização da dislexia como “uma condição hereditária com alterações genéticas (ramificação do cromossomo 6) que apresenta, ainda, alterações no padrão neurológico” (ABD, 2007). A essa definição, alguns comportamentos foram listados com vistas a uma verificação do parecer enviado pelos especialistas que haviam avaliado a criança. Dentre eles, pobre conhecimento de rima e aliteração; desatenção e dispersão; dificuldade em copiar seja do quadro ou dos livros; dificuldades em desenvolver atividades de coordenação motora fina ou grossa; dificuldades em identificar fatores de lateralidade; dentre outras características a serem verificadas.

À professora de Sociologia da Educação, o questionamento foi relativo às influências do meio no processo de ensino e aprendizagem, no que foram retomadas algumas teorias que retomam a própria Psicologia, com ênfase em Vygotsky. Seguindo uma atitude interdisciplinar, a professora responsável pelo estágio analisou o problema desde a perspectiva da estrutura organizacional, dos papéis sociais imbricados nessa relação, a saber, pais, professores, coordenador, entre outros, envolvidos na promoção da educação de qualidade que significa acolher o aluno em suas dificuldades e potencialidades.

Ao final, o diagnóstico emitido sobre a criança foi questionado e a aluna – em processo de formação - pôde rever a intervenção inicialmente delineada. Deve ser enfatizado que a prática psicossocial agrega fatores teóricos, mas pressupõe, necessariamente, uma tomada de decisão. Assim, uma ação interdisciplinar asseguraria que o quadro de dificuldades de aprendizagem detectado e avaliado como ‘criança disléxica’ não se confirmou. De fato, as dificuldades apresentadas pela criança estavam associadas aos processos de adaptação à nova cidade, à escola, à classe, às novas rotinas, enfim.

Para Reiniciar...

A intenção de analisar as possibilidades de revisão dos saberes/fazeres pedagógicos a partir das práticas psicossociais teve como foco o conjunto de saberes docentes delineados a partir de uma

experiência diferenciada de (re)ligação da teoria à prática, bem como entre as distintas áreas do conhecimento em um espaço de educação superior. A escolha se justifica pelo fato de que o momento de revisão estrutural da concepção dos cursos de capacitação para a docência tem fomentado ainda mais a necessidade de uma formação caracterizada pela pluralidade de saberes dos quais não se pode prescindir do conjunto de práticas psicossociais.

Essas, por sua vez, pressupõem um arcabouço teórico que deve ser abordado de modo interdisciplinar a partir da sistematização de um problema concreto. Uma vez compreendido o quadro e de posse de um conjunto de saberes (re)ligados, o aluno do curso de formação tem a possibilidade de transpor a análise excessivamente teórica e pode intervir, tomando decisões efetivas no sentido da resolução dos problemas cotidianos da escola básica.

Referências

- Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em <http://www.dislexia.org.br/abd/noticias/abdemfoco/001-jan07.html>. Acesso em 18 de junho de 2007.
- Campos, M. C. M. (1994). Psicopedagogo, um generalista - especialista em problemas de aprendizagem. In V. B. Oliveira & N. A. Bossa (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos* (2ª. ed.), Petrópolis: Vozes.
- Candau, V.M. (Org). (1984). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cunha, M. I. e Leite, D. B. C. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.
- Delors, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO.
- Fazenda, I. (Org.). (2001). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mello, G. N. de & Rego, T. C. (2002). Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por Inovação e Eficiência. In *Conferência Internacional: Desempenho de Professores na América Latina, Tempo de Novas Prioridades*. Brasília.
- Neves, M. A. C. M. (1991). Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. *Psicopedagogia*, 10(21), 10-14.

- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 25(1), 11-20.
- Paín, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paín, S. (1991a). *A função da ignorância. Vol. 1: Estruturas inconscientes do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paín, S. (1991b). *A função da ignorância. Vol. 2: A gênese do inconsciente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Tardif, M. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215 – 233. Porto Alegre: Pannonica.
- Tardif, M. (1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Quebec: CRIPFE.
- Visca, J. (1987). *Clínica psicopedagógica - epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido: 19/05/2007
Avaliado: 12/06/2007
Versão final: 20/06/2007
Aceito: 30/06/2007